

HENRYK ŻYCZYŃSKI

**METODYKA
WYPRACOWAŃ
PISEMNYCH**



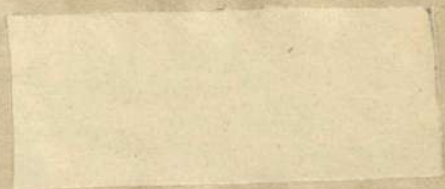
CIESZYŃ 1928
NAKŁADEM KSIĘGARNI „KRESY”



³⁷
Życz.
Met.

996

Wstep.



1. JĘZYK PISANY.

Obok języka mówionego posiadamy język pisany. Składa się nań system znaków wzrokowych, które się wiążą z sobą w myśl zasad ortografii i interpunkcji. Opanowanie tych zasad, stanowiące elementarną naukę pisania, pozwala nam utrwalac mowę cudzą i mowę własną, czyli to, co słyszymy i co chcemy powiedzieć. W tem znaczeniu język pisany nie jest równorzędny językowi mówionemu, lecz stanowi tylko środek pomocniczy do utrwalenia mowy żywej. Nie wiąże się on wprost z naszą treścią duchową, nie wyraża wprost naszych uczuć i myśli, lecz przypomina tylko dźwięki, wyrazy, które z treścią duchową łączą się bezpośrednio.

W wielu jednak wypadkach możemy stwierdzić, że język pisany znacznie się różni od mówionego. Naogół język pisany jest bogatszy, staranniejszy, pilniejszy, niż mówiony. Wynika to stąd, że w innych warunkach piszemy, niż mówimy. Pisząc, mamy więcej czasu i spokoju, możemy więc lepiej zebrać i uporządkować myśli, możemy dobierać staranniej wyrazy, zastępować gorsze lepszymi i t. d. Nasuwa się wobec tego pytanie, czy ta różnica pomiędzy językiem mówionym i pisany nie sięga bardziej w głąb. Już samo doświadczenie poucza nas, że niektórzy ludzie swobodniej i lepiej piszą, niż mówią, oraz naodwrot. Następnie możemy często stwierdzić, że w ciągu pisania temat nam się rozrasta, przedmioty w innem ukazują światło, tak, że wkońcu to, cośmy napisali, inaczej wygląda od tego, cośmy sobie uświadamiali na początku i cośmy opisać chcieli.

Przykłady powyższe zawierają oczywisty dowód, że język pisany w wielu wypadkach nie tylko utrwała myśli i wspomaga naszą pamięć, lecz oddaje nam usługi znacznie poważniejsze. Mianowicie zmusza on do zebrania i uporządkowania myśli, do skryształizowania uczuć, dokładniejszego uprzytomnienia sobie obrazów, jednym słowem, zmusza do intensywnej pracy umysłowej, która często przybiera nawet charakter twórczy. Jako taki, jest on niezbędnym warunkiem do szerszego i głębszego przetrawienia treści duchowej, która bez tej pracy nie wyszłaby może ze stanu surogatu i chaosu. W tym znaczeniu język pisany jest czynnikiem, formującym nasze przeżycia, a ta jego rola uwydatnia się w charakterystycznych znamionach, któreby można nazwać stylistycznymi, a język taki stylizowanym.

Stylizowanie języka w piśmie ma jeszcze inne powody. Mówiąc, posługujemy się mimiką i gestem, oraz rozmaitymi odmianami głosu, jak tempo, wysokość i t. d. Wszystkie te czynniki muszą być w piśmie czemś zastąpione; nie oznacza się ich, lecz stwarza się ich równoważnik.

2. JĘZYK PISANY A SZKOŁA.

Szkoła ma uczyć władania mową ojczystą w słowie i piśmie. Z tego jednak, cośmy stwierdzili przed chwilą, wynika, że nie jest to zagadnienie proste. Czynność pisania może mieć charakter więcej zewnętrzny, gdy jest tylko przelaniem na papier tego, co mieści się już gotowe w głowie. W pewnych wypadkach czynność pisania staje się czynnikiem, współpracującym z myśleniem. Wobec tego powstaje kwestja, jakiego pisania ma nauczać szkoła?

W życiu potrzebujemy obu sposobów pisania, skutkiem czego oba te rodzaje winna traktować szkoła. Nadto jedno bez drugiego nie da się pomyśleć. Zapisywanie własnych albo usłyszanych wypowiedzi wyrabia tę swobodę pióra, jaka jest nieodzowna przy pracy większej i twórczej. Mowa ludzka była najpierw środkiem porozu-

miewania się, a potem dopiero stała się materialem, w którym wyrażała się indywidualność człowieka. Tę samą kolej musi przejść dziecko, ucząc się sztuki pisania. Rozpocznie od tego, że najpierw będzie formułować swe myśli i przeżycia w wypowiedzeniach i zapisywać będzie wypowiedzenia. Dopiero stopniowo przejdzie do tego, że będzie wprost przeżycia swe formułować w piśmie. Taka zdolność bezpośredniego formułowania przeżyć w piśmie oznacza prawdziwą sztukę pisania, jako czynnik, formujący przeżycia. O tem powinien nauczyciel pamiętać. Często słyszy się skargi, że prace piśmienne uczniów są mało samodzielne, że uczniowie reprodukują mechanicznie to, co słyszeli lub czytali, co znaczy tyle, że, pisząc, posługują się głównie pamięcią. Otóż właśnie pochodzi to stąd, że się uczyło dzieci wyłącznie zapisywać gotowe wypowiedzenia. W ten sposób czynność pisania zrosła się tylko z funkcją pamięci i z nią tylko przyzwyczaiła się pracować. Jeżeli zaś dziecko uczy się wprost formułować swe przeżycia w piśmie, wówczas czynność pisania wchodzi w styczność z innymi także stronami duszy, ucząc się współpracować z wyobraźnią, funkcją sądenia i t. d.

Różnicę, jaka zachodzi pomiędzy językiem mówionym a pisanym, może szkoła wyrównać do pewnego stopnia przez t. zw. ćwiczenia ustne. Same jednak ćwiczenia ustne nie doprowadzą ucznia do poprawnego i pięknego władania mową w piśmie, czyli do wytworzenia tego, co się nazywa stylem. Sławny uczony francuski, Buffon, powiedział, że »styl jest porządkiem i ruchem, jaki wkładamy w nasze myśli«. Czynniki te uwydatniają się należycie dopiero w mowie pisanej. Mając przed oczyma napisany okres, możemy go należycie ocenić, ważąc poszczególne wyrazy i wrażenie całości. W ten sposób między ćwiczeniami ustnymi i pisemnymi zachodzi stosunek wzajemności, gdyż jedne oddziałują na drugie.

3. ZDOLNOŚĆ PISARSKA I JEJ KSZTAŁCENIE.

Zdolność pisarską różni ludzie w rozmaitym posiadają stopniu, szczególnie zaś w tym kierunku przez naturę uposażeni zostają później literatami. Zadaniem szkoły nie jest kształcenie literatów. Historia jednak poucza nas, że niektórzy znakomici pisarze bardzo późno uświadomili sobie swe właściwe powołanie. Stąd wypływałaby nauka, że szkoła winnaby pomagać takim wybitniejszym jednostkom i ich wrodzone uzdolnienia kształcić.

Naogół zadaniem szkoły jest czuwanie nad tem, by uczeń pracował nad wyrobieniem sobie stylu i równocześnie przez tę pracę nad stylem rozwijał umysł. Celem i nagrodą dla ucznia w tej pracy ma być sama przyjemność, jaką daje skreślenie obrazka poprawne i piękne. Aby uczeń istotnie nabral do tego ochoty, nauczyciel musi się opierać na jego wrodzonych zdolnościach, odpowiednio je pobudzać i stopniowo je rozwijać. Do tego celu jest potrzebna znajomość tych zdolności, a ponieważ występują one w różnym stopniu, nauczyciel musi te różnice poznać i do nich stosować zarówno sposób traktowania, jak i stopień wymogów.

Tu nasuwa się pytanie, czy istnieje jakiś sprawdzian, któryby nauczyciela informował, czy istotnie ćwiczenia piśmienne uczniów opierają się na ich wrodzonych zdolnościach i te wrodzone siły należycie wprawiają w ruch? Postęp w ćwiczeniach jako sprawdzian nie wystarcza, bo daje się on stwierdzić tylko w znacznych odstępach czasu, gdy tymczasem tutaj potrzebna jest kontrola ciągła. Najlepszą miarą będzie ochota uczniów. Gdy biorą się do wypracowań chętnie i z przyjemnością, mamy w tem dowód, że wiążą się one z ich zainteresowaniami. Jeżeli zaś zaczynają nawet pisać wiele z własnej woli, wówczas mamy w tem dowód, że ich zdolności pisarskie zbliżają się do tego, co się nazywa talentem literackim.

Nie jest to jednak jedyny obowiązek szkoły w tym względzie, by nie zaniedbywać zdolności pisarskich dzieci, lecz przeciwnie, budzić je i rozwijać. Zdolności można

także źle kształcić, gdy się je wykrzywia i wypacza. Drugi więc obowiązek szkoły będzie polegał na tem, ażeby zdolności pisarskie dziecka nie wypaczyć. Wypaczyć je można w różny sposób. Bywały czasy, kiedy w nauce stylu tępiono wszelkie przejawy indywidualne, albo też narzucano styl zły i brzydki, jak napuszonosc i zawilosc stylu z czasow saskich. Bledy takie mozna nazwac zlemi nawyczkami w sposobie wyrazania sie. Ale obok zakorzenienia zlých nawyczek mozna spowodowac wypaczenie samych zdolności pisarskich. Często dzieje się, że rzecz jakaś, mająca być tylko środkiem, urasta do rozmiarów celu. Tak pieniądz, służący człowiekowi, buntuje się nieraz i dla ludzi skąpych staje się panem, postępującym w sposób tyrański. W dziedzinie pisarskiej przywarą taką staje się zbytnia łatwość słowa. Odwraca ona naturalny porządek rzeczy i sprawia, że słowo kieruje myślą. Wypracowania takie przedstawiają tylko grę słów oraz przyzwyczajają do błagi i powierzchowności.

4. CELE I RODZAJE CWICZEŃ PISEMNYCH.

Obie te kwestje pozostają z sobą w ścisłym związku, bo stosownie do różnorodności celów trzeba różnicować ćwiczenia pisemne. Istotnie, cele ćwiczeń pisemnych są różne, a to pośrednie i bezpośrednie.

Cele bezpośrednie wiążą się z językiem i prowadzą do kształcenia języka mówionego, do władania mową w piśmie, wyrabiają zdolności pisarskie. Ścisłej mówiąc, chodzi tu o poprawność, łatwość i biegłość w pisaniu. Cele te dadzą się osiągnąć przez krótkie a częste ćwiczenia pisemne. Możemy je nazwać notatkami. Prowadzi się je w związku z całą nauką szkolną, w szczególności w związku z nauką gramatyki i lekturą. Ćwiczenia takie wzbogacają słownik dziecka, uczą je trafnego posługiwania się wyrazami, zestawiania ich w zwroty i zdania. Prowadzone systematycznie, wprawiają one krok za krokiem w pisanie coraz to większe i treściwsze, coraz to lepsze pod względem formy, a bogatsze w treści. W tym celu należy dobierać ćwiczeń i przeplatać je tak, ażeby równo-

częście dziecko praktycznie opanowywało zasady ortografii, interpunkcji, gramatyki i stylistyki.

Krótkie a częste notatki i zapiski są wstępem do ćwiczeń wolnych i samodzielnych. Bez pewnego opanowania języka i techniki pisania są one niemożliwe, bo trudności, jakie dziecko spotyka w pisaniu, zniechęcają je, paraliżują myśl, chłodzą serce i więżą wyobraźnię. Częste zapiski przyzwyczajają do traktowania wyrazów w ścisłym związku z myślami, oraz wytwarzają w umyśle tyśiączne nici, które różne obrazy, uczucia i myśli wiążą z wyrazami.

Ćwiczenia pisemne mają na oku także cele pośrednie, związane z kulturą umysłu. Osiągają ten cel ćwiczenia, które nie dają treści gotowej, lecz zmuszają do jej zdobywania. Mając opisać przedmiot, dziecko uczy się pilniej patrzeć i przez to kształci swe zdolności obserwacyjne. Dobrze opisać jakąś rzecz, znaczy nieraz tyle, co przeniknąć jej naturę. Jeśli się więc dziecko uczy docierać do istoty rzeczy, to tem samem kształci się przenikliwość umysłu. Jeśli się zaś wymaga przy opisie planu, wówczas uczy się analizy. Przez odtwarzanie własnych uczuć i pragnień dziecko uczy się zastanawiać nad sobą samem. Inne ćwiczenia rozwijają wyobraźnię, zdolności sądzenia, wszystkie zaś tego rodzaju ćwiczenia wolne wyrabiają samodzielność.

Ćwiczenia samodzielne w przeciwieństwie do notatek i zapisków możemy nazwać wypracowaniami piśmieniemi. Nie są one tak częste, jak tamte, zato wymagają większej troskliwości nauczyciela. Przedewszystkiem muszą one odpowiadać wiekowi uczniów i stopniowi ich przygotowania, następnie muszą być tak dobierane, ażeby służyły tym różnorodnym celom.

5. ĆWICZENIA POCZĄTKOWE.

Ćwiczeniami początkowemi bliżej nie będziemy się tu zajmować. Zasady, na jakich one się winny opierać, są proste i jasno sformułowane. Odpowiednie wskazówki

można znaleźć w książce Ludwika Jeleńskiej: «Metodyka pierwszych lat nauczania».

Przedewszystkiem chodzi tu o to, by nie popełniać błędów w nauczaniu ortografii. Dziecko nie powinno widzieć wyrazów błędnie napisanych, ani też ich błędnie pisać. Z tego powodu nie należy posługiwać się dyktatem. O wiele lepsze jest przepisywanie, ale i ten środek na niższych stopniach nauczania musi być ograniczony. Przy przepisywaniu bowiem umysł męczy utrzymywanie uwagi, skutkiem czego i tu popełnia się błędy.

Zapobiega temu pisanie z pamięci zdań, które uczniowie widzieli na tablicy, dokładnie je zanalizowali i zapamiętali.

W początkowych ćwiczeniach wolnych należy baczyć na to, by uczniowie nie musieli pisać wyrazów, których jeszcze pisać nie umieją. Ćwiczenia takie mają się zamykać w obrębie wyrazów, których pisownia jest uczniom znana.

Przejdziem do ćwiczeń swobodniejszych jest przepisywanie ładniejszych ustępów z książki. W ten sposób uczniowie ćwiczą się nietylko w ortografii, ale przyzwyczajają się również do ładnego stylu.

Do tego samego celu służy uczenie się ładniejszych ustępów na pamięć. Gdy uczniowie ustęp już umieją, można im polecić napisanie go w szkole. Potem mają otworzyć książki i poprawić popełnione usterki. Chodzi głównie o to, by dziecko nauczyło się operować skończonymi zdaniami.

Pozatem ćwiczenia piśmienne winny pozostawać w ścisłym związku z ćwiczeniami gramatycznymi. Do tego celu służą specjalne podręczniki: R. M. Brzezińska: »Początki poprawnego pisania«; St. Baczyńska i A. Oderfeldówna: »Patrzą i opisują«.

6. OGÓLNE ZASADY WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH.

Wypracowania piśmienne, będące opracowaniem pewnego tematu, uczą posługiwania się piórem do różnorodnych celów, jak opis, opowiadanie, charakterystyka, wywód jakiejś prawdy i t. d. Na dobre więc wypracowanie składa się dobra treść i dobra forma.

Dobra treść jest wynikiem nabytych wiadomości, oraz uzdolnień umysłowych takich, jak fantazja, obserwacja, rozumowanie. Trudno żądać, aby te zdolności rozwijały się głównie przez rzadkie stosunkowo ćwiczenia pisemne. Kształcą się one ustawicznie podczas nauki różnorodnych przedmiotów, a wypracowania piśmienne w tem kształceniu pomagają. Głównem więc zadaniem wypracowań pisemnych jest wyrobienie zdolności pisarskich, co polega na tem, aby różnorodne zdolności umysłowe związały się ze zdolnością pisania. Krótko mówiąc, zadanie polega na tem, by treść przyzwyczaiła się iść w parze z formą.

Z tego głównego założenia w sposób prosty wypływa metoda wypracowań pisemnych.

Niektórzy metodycy niemieccy wypracowali bardzo dokładne wzory ćwiczeń pisemnych. Mają one iść w parze z lekturą i być dokładnie przygotowane. Tak n. p. czyta się ustęp p. t. »Pies na kładce«. Ustęp ten staje się przedmiotem następujących ćwiczeń: A) Traktowanie rzeczowe: I. Ogarnięcie całości (nauczyciel czyta, uczniowie kilkakrotnie opowiadają). II. Pogłębienie: Powtórka, polegająca na czytaniu ustępu przez najlepszych uczniów. Omówienie przy pomocy pytań: gdzie jest pies, co niesie i t. d. III. Wpływ moralny: Zadowolony ma zawsze dość. Nie pożądam cudzych rzeczy. B) Ćwiczenia ortograficzne: przepisywanie, dyktat. C) Ćwiczenia stylistyczne ustne i pisemne. — Dopiero po takich ćwiczeniach następuje zadanie: »Chciwy pies«. Temat ma żądać od ucznia pewnych odstępstw od wzoru pod względem formy lub treści: opisz tu znanego ci psa,

włóż to opowiadanie w usta samego psa, dodaj, skąd wziął mięso i t. d.

Ta metoda popełnia przedewszystkiem ten błąd, że ściśle wiąże ćwiczenia piśmienne z lekturą. Główną podstawę pisania tymczasem winno stanowić przeżycie. Następnie przygotowanie takie grzeszy zbytym pedantyzmem. Wyrabia ono formę, ale zaniedbuje treść, nie przyzwyczajają ucznia do tego, by jego czynność pisania szła w parze z czynnością wyobraźni i myśli.

Można popełnić błąd przeciwny, gdy się położy cały nacisk na treść, a zlekceważy formę. Często w imię samodzielności pozwala się uczniowi pisać co chce i jak chce, lekceważy się niedostatek formy, a szuka znamion indywidualnych. Otóż ćwiczenia piśmienne nie są poto tylko, aby wyrabiać samodzielność ucznia. Do tego celu wiodą prędszej inne, prostsze środki. Pisanie jest sztuką, a sztukę zdobywa się przez pracę. Sztuka pisania polega na opanowaniu materiału, czyli inwencji, na jego ugrupowaniu, czyli planie, na wyrazie słownym, czyli zdolności stylistycznej. W tych to trzech kierunkach należy równocześnie i stopniowo ćwiczyć uczniów, czyli dać im do ręki plug i nauczyć się nim posługiwać, aby orali sami. Jednem słowem, nauczyciel musi postępować systematycznie i umiejętnie, aby zmusić uczniów do pracy owocnej i chętniej.



I.

Temat.

1. ZALETY TEMATU.

Temat wypracowania pisemnego winien być tego rodzaju, by dawał sposobność do naturalnego pisania, czem jest wypowiedzenie się ucznia w piśmie z jasnych myśli i żywych uczuć. Jeżeli piszący jest wewnętrznie poruszony, wówczas bezwiednie szuka dla swej treści właściwego wyrazu i stwarza język żywy, indywidualny. Inaczej ma się rzecz, gdy piszemy z zewnętrznego przymusu, z oschłym sercem i bez głębszego zastanowienia. Język staje się wówczas bezbarwny, ubogi, a przedmiot opisywany nie nabiera żadnego uroku. Możemy więc powiedzieć, że pierwszym warunkiem dobrego pisania jest to, żeby się ono opierało na silnem przeżyciu.

Stara szkoła nie brała wcale pod uwagę tej naturalnej pobudki pisania. Kazała pisać, nie bacząc, czy piszący ma co do pisania, czyli kazała niejako jeść wtedy, gdy ten ktoś nie czuł głodu. Najczęstszym w tych czasach tematem były streszczenia czytanych ustępów. Przerabiano więc wiersze na prozę, albo skracano dłuższe ustępy prozaiczne. Streszczenie takie pod względem formy nigdy nie dorównywało oryginałowi, skutkiem czego tylko psuło smak przez obniżanie piękności. Nadto nie prowadziło ono do wyrobienia stylu, ani nie kształciło samodzielności.

Stąd wcale nie wynika, ażeby lektura szkolna nie miała być zupełnie źródłem tematów. Owszem, może ona służyć do wypracowań piśmiennych, nie śmie być jednak źródłem jedynem, ani też być tylko przedmiotem repro-

dukcji. Zamiast streszczeń należy wprowadzić ćwiczenia swobodniejsze, które będą miały na celu bądź przekształcenie formy, bądź treści.

Tak n. p. bajki Krasickiego odznaczają się wielką zwięzłością, skutkiem czego nadają się do przeróbki w formie powiastki. N. p.:

»Ze zamknięty w skorupie niewygodnie siedział,
Żałowała mysz żółwia.«

Bajka ta da się rozwinąć w różnoraki sposób, gdy się dorobi wstęp, wymyśli okoliczności, towarzyszące spotkaniu i t. d.

»W pewnym dużym domu mieszkała mysz. Mieszkańcy byli bogaci, więc mieli suto zaopatrzoną spiżarnię. Mysze dobrze się tam powodziło, bo zajadała same smaczne kaski i biegała po obszernych izbach. Raz wyszła do ogrodu. Na dworze było ładnie, słońce świeciło, ptaki śpiewały. Mysz szła coraz dalej, aż zaszła nad stawek. Na brzegu wygrzewał się żółw.«

Przeróbka taka zmusza ucznia do wglębnienia się w czytany utwór, oraz pozwala mu rozwinąć fantazję, jest więc pracą samodzielną, wyrabiającą umysł i zdolności pisarskie.

Weźmy inną bajkę Krasickiego:

»Czegóż płaczesz? — staremu mówił czyżyk młody —
Masz teraz lepsze w klatce, niż w polu, wygody.«

— »Tys w niej zrodzon — rzekł stary — przeto ci wybaczę:
Jam był wolny, dziś w klatce: i dlatego płaczę.«

Gdy tamta bajka nadawała się do rozszerzenia treści, ta może posłużyć do ćwiczenia stylistycznego. Będzie ono polegać na tem, że formę dialogu zmieni się na opis. Rzecz oczywista, że chodzi o opis poprawny i ładny. Uczniowie zwykle zadanie sobie ułatwiają, posługując się ciągle dwoma zwrotami: powiedział, odpowiedział. Żądamy więc od uczniów, by opisali dokładnie treść bez tych zwrotów. Ma to wyglądać mniej więcej tak:

»W klatce były dwa czyżyki, młody i stary. Czyżyk młody był zawsze wesół, stary zaś często się smucił. Dziwiło to młodego, bo w klatce niczego im nie brakowało. Byli bezpieczni, nie dokuczał im mróz ni głód. Młody więc pouczał starego, że nie powinien płakać, bo w klatce jest mu lepiej, niż na polu. Stary wyjaśnił mu, dlaczego nie może czuć się szczęśliwy i t. d.«

Takie ćwiczenie krępuje nieco fantazję ucznia. Nie jest ono jednak szablonem stałym, lecz występuje obok ćwiczeń innych, swobodniejszych. Służy ono do zastanawiania się i wprawia w ścisłość myśli i zwięzłość wyrażania się.

Drugim obok podręcznika i o wiele ważniejszym źródłem tematów są własne przeżycia ucznia. Rowid przypominał, że na to przedewszystkiem źródło wskazywały już ustawy Komisji Edukacji Narodowej, a potem Trentowski. Zaleca on, by do ćwiczeń wybierać coś z życia dzieci, bo do tego mają i wiadomości potrzebne i interes dostateczny. Winny więc opisywać podróże, przykrości doznane, zdarzenia z zabaw i szkoły. Myśli te rozwija dalej Rowid i formułuje taką zasadę:

»Kształcenie stylu w ścisłym pozostawać winno związku z Nauką o rzeczach, z poglądem. Dziecko, które zdobyło zasób jasnych i dokładnych wyobrażeń i pojęć na podstawie bezpośredniej obserwacji, na podstawie działania i przeżycia, potrafi też o swoich wrażeniach i spostrzeżeniach napisać jasno i w sposób właściwy jego wiekowi intelektualnemu. Punktem wyjścia w kształceniu stylu winny tedy być pogadanki na podstawie oglądania i badania rzeczy i zjawisk w środowisku, w którym dziecko żyje. Pisać powinno tylko o tem, co wchodzi w zakres jego zainteresowań, co wypływa z jego codziennego doświadczenia.« *)

Rowid podaje cały szereg takich tematów wolnych, które ujmuje w sześć grup: 1. życie dzieci w domu; 2. ży-

*) H. Rowid: »Z metodyki wypracowań pisemnych«. Lwów 1920. Str. 18.

cie w szkole; 3. obserwacje w czasie przechadzek i wycieczek; 4. ważniejsze zdarzenia w miejscowości rodzinnej lub w kraju; 5. święta, uroczystości ludowe; 6. stosunek młodzieży do zagadnień moralnych, społecznych, narodowych i ogólnoludzkich.

Drugą zaletą tematu jest jego dostępność. Temat musi się stosować do poziomu umysłowego ucznia i do posiadanych przez niego wiadomości. Dotyczy to zarówno treści, jak i formy. Postawmy n. p. przed uczniem obraz, przedstawiający szlachcica w staropolskim stroju. Jeśli uczeń po raz pierwszy z tym przedmiotem się spotyka, nie da sobie rady, a to dlatego, że nie uświadomi sobie należyte osobliwości tego stroju, ani nie potrafi nazwać części składowych. Temat taki będzie dlań niedostępny zarówno pod względem treści, jak i stylu.

Szczególnie niedostępnością mogą grzeszyć tematy z zakresu psychologii i etyki. Dziecko nad sobą prawie się nie zastanawia, dlatego nie rozumie cudzych stanów i pobudek. Nie rozumieją też rzeczy takich, które wymagają doświadczenia życiowego. Z tego powodu Szycówna jest zdania, że wszelkie tematy, poruszające zagadnienia etyczne i psychologiczne, należy wykreślić z programu wypracowań dla młodzieży szkolnej (22). Żądanie Szycówny idzie za daleko. Należy unikać takich tematów, gdzieby uczeń mógł się bawić w moralizatora, t. zn. przemawiał jak człowiek dorosły do ludzi dorosłych. Skłaniają ucznia do tego tematy ogólnie ujęte, n. p. »O miłości ojczyzny«. Uczeń gotów naśladować Skargę i ciskać gromy na społeczeństwo, nabierając pochopności do krytykowania więcej, niż zdolności do rozumienia rzeczy i spokojnego rozpatrywania. Natomiast należy zostawić tematy moralne, związane z wadami i zaletami wieku młodocianego, jak lenistwo, nieostrożność, zazdrość i t. d. Przy tematach takich należy unikać formy ogólnej, jak n. p. co to jest zazdrość? Forma winna być konkretna a opracowanie powieściowe. Wypracowanie takie może się przyczynić do wyjaśnienia uczniom jakiegoś nieznanego im pojęcia. Tak n. p. uczniowie mogą znać wyraz szlachetność, ale mimo to dobrze nie wiedzą, jakie jest jego

znaczenie. Ażeby ich z niem bliżej zapoznać, dajemy taki temat: »Szlachetność i jej skutki«. Temat na pierwszy rzut oka ogólny i pojęciowy. Wyjaśniamy więc uczniom, czego od nich żądamy. Oto mają ułożyć opowiadanie, któreby można w powyższy sposób zatytułować. W pewnych wypadkach można im pracę do pewnego stopnia ułatwić. Opowiadamy im więc taką historyjkę: »Był jeden człowiek, który miał nieprzyjaciela i wiele od niego wycierpiał. Raz wybrał się w góry. Przechodzi przez skałę i patrzy, a tu nad samą przepaścią śpi jakiś człowiek. Jeden ruch, a nieszczęśliwy zginie straszną śmiercią. Przystępuje bliżej i ku największemu zdumieniu widzi, że to jego nieprzyjaciel...«

Tu przerywamy opowieść i oświadczamy uczniom, że mają tę opowieść rozwinąć; mają nazwać tych ludzi po imieniu, opisać ich życie poprzednie i opowiedzieć dokładnie, co mógł myśleć ten człowiek, który spotkał wroga nad przepaścią, co ostatecznie uczynił i co się potem stało.

Trzecią zaletą tematu jest jego wartość kształcąca i wychowawcza. Temat musi osiągać pewien pożyteczny cel. Szycówna przy ocenie wartości tematu bierze cztery rzeczy pod uwagę: »a) o ile dane ćwiczenie pogłębia lub rozszerza wiedzę ucznia w pewnej dziedzinie; b) o ile daje sposobność do rozbudzenia pewnych uczuć i uszlachetnienia serca; c) o ile ćwiczy i rozwija zdolności umysłowe; d) o ile jest podatne do rzeczywistego udoskonalenia stylu ucznia« (str. 18.).

Ćwiczenia, które nie spełniają żadnego z tych celów, nie przedstawiają wartości. Ćwiczenia dobre mogą równocześnie spełniać kilka tych warunków, a wówczas wartość ich wzrasta. Ponieważ wszystkie te cele są pożądane, należy ćwiczenia dobierać tak, ażeby równomiernie w tych czterech kierunkach postępować naprzód. Wobec tego pomiędzy tematami, danymi jednej klasie w jednym roku, winna zachodzić wewnętrzna łączność i współdziałanie. Nie jest to takie trudne do osiągnięcia, jakby się zdawało. Mamy n. p. do czynienia z piątym rokiem nauczania. Pod względem stylu naznaczam sobie program

taki, aby nauczyć uczniów posługiwać się epitetami. Wstępem do tego są już ćwiczenia ustne przy lekturze. Czytając opisy, zwracamy uwagę na piękniejsze epitety, zastępujemy je innymi i t. d. Przechodząc do ćwiczeń pisemnych, musimy dobrać odpowiednich tematów. Takimi są opisy. Mając zaś do czynienia z opisami, zmuszamy uczniów do pilniejszej obserwacji. Wreszcie możemy uwzględnić także stronę uczuciową. W tym celu obieramy za przedmiot opisów rzeczy, zdolne przemówić do serca. Tak, opisując jesień, zwracamy uwagę na jej piękno i budzimy miłość do ojczyznej przyrody. Bierzymy też za przedmiot opisów pamiątki historyczne bliższe lub dalsze, jak ruiny zamków, groby żołnierzy i przy tej sposobności budzimy cześć i przywiązanie dla narodowej tradycji. Jednym słowem, cała sztuka polega na tem, by nauczyciel przy układaniu tematów zawsze o tych różnorodnych celach pamiętał i równomiernie je uwzględniał.

Oprócz unikania tematów obojętnych nauczyciel winien się wystrzegać tematów złych i szkodliwych. Temat jest wtedy zły, gdy ucznia przygnębia lub jego charakter wypacza. Uczeń nie powinien opisywać nieszczęśliwych wypadków, zbrodni lub bójek, bo albo oswaja się z niemi, albo wyrabia w sobie skłonność do okrucieństwa. Charakter ucznia wypacza pisanie nieszczerze, bo uczy go udawania i przyzwyczajają do tego, aby się ograniczać do pozorów. Tymczasem ćwiczenia pisemne powinny także wzmacniać charakter, wyrabiać sumienność i rzetelność, a tem samem zapobiegać rozdźwiękowi między słowem a czynem, teorią a praktyką.

2. SFORMUŁOWANIE TEMATU.

Gdy się wybierze odpowiedni temat, należy przystąpić do jego sformułowania. Forma tematu nie jest rzeczą obojętną, lecz wymaga troski i namysłu. Musi być ona trafna i piękna, zgodna z duchem języka i logiką. P. Geyer żąda, aby sformułowanie tematu odznaczało się: zwiezłością i jasnością, umiarkowaniem, jednolitością

i trafną formą pytania. («Der deutsche Aufsatz.» München 1906. Str. 38.)

a) Temat winien być ujęty zwięźle, ale jasno. Należy unikać rozwlekłości, ale z drugiej strony, dążąc do krótkości, nie należy tematów formułować w sposób ogólny, albo niewyraźnie określony. Za ogólny n. p. będzie temat: »Krajobraz zimowy«. Tu temat nie stawia wyraźnie żądania, ażeby opisać pewne, ściśle określone miejsce, dające się objąć okiem z jednego punktu widzenia. Konkretniejszym będzie temat: »Park Kościuszkowski w zimie«. Uczeń, mający taki temat, nie może pisać komunalów, ani posługiwać się gotowymi opisami z książek. — Za rozwlekły musimy uznać temat taki: »W jaki sposób najstarsza córka stać się może pomocniczą i zastępczynią matki?« Lepiej wygląda formuła krótka: »Najstarsza córka jako wyręczycielka matki«. — Tak samo zły, a również jak tamte, znajdujący się u Szycówny, jest temat: »Upór a stanowczość, jako cechy charakteru«. Przedewszystkiem upór można przeciwstawiać wytrwałości, stanowczość zaś jest przeciwieństwem chwiejności. Następnie wprowadzone do tematu pojęcie charakteru czyni go niejasnym. Możliwość myśleć, że obie te cechy mogą równocześnie znamionować ten sam charakter. Temat ten winen brzmieć: »Upór a wytrwałość; ich podobieństwa i różnice«. Teraz jest rzeczą jasną, że należy je przedstawić jako dwa rodzaje silnej woli, z których jeden jest wadą, a drugi zaletą. — Jeżeli temat jest literacki, związany z lekturą, należy zaznaczyć źródło, mające służyć opracowaniu za podstawę. Podajemy je w nawiasie, n. p. »Charakterystyka skąpca« (Wedle noweli B. Prusa: »Nawrócony«.).

b) Umiarkowanie polega na tem, że temat ma ściśle podawać zakres przedmiotu, jaki wypracowanie wino objąć. Często bowiem temat obejmuje zakres tak szeroki, że uczniowi poprostu czas nie pozwala go wyczerpać. Ćwiczenia takie przyzwyczajająby do pracy połowicznej. Nieumiarkowanym więc byłby temat taki: »Pożyteczne dla człowieka wynalazki«. Wynalazków takich jest moc ogromna, więc uczeń musiałby rok cały siedzieć

nad tem zadaniem, gdyby chciał być sumiennym. Tak samo za obszerny byłby temat: »Walka człowieka z przyrodą«. Może on ująć jako tytuł cyklu całego wypracowań, z których każde winno mieć tytuł specjalny, jak walka z wodą, ogniem, dzikimi zwierzętami, chorobami, podziemiem i t. d. Można też pozwolić każdemu uczniowi na swobodny wybór jednego z tych działów.

c) Jednolitość wymaga, ażeby pod jeden temat nie podciągać w sposób mechaniczny rzeczy różnych i słabo z sobą związanych. Wadę taką posiadłby taki temat: »Kościół i szkoła w naszej wiosce«. Mielibyśmy tu właściwie do czynienia z dwoma tematami, podciągniętymi pod jeden tytuł. Tak samo niejednolitym byłby temat: »Jak mieszka i jak się bawi lud w naszej wsi«. Mamy tu do czynienia z materiałem, nadającym się do dwóch odrębnych tematów.

d) Forma pytania przy temacie jest wtedy właściwa, gdy zmusza do szukania i nakazuje pracę. Staje się niewłaściwą, gdy oczekuje ze strony wypracowania potwierdzenia lub zaprzeczenia, jak n. p.: »Czy oszczędność jest wadą?« — »Czy Mickiewicz kochał ojczyznę?« i t. d.

3. PROGRAM WYPRACOWAŃ PISEMNYCH.

Przy układaniu programu wypracowań pisemnych należy wziąć dwie rzeczy pod uwagę: cele, jakie się chce osiągnąć i stopniowanie stosownie do wieku. W tym celu trzeba tematy równocześnie różnicować i stopniowo przechodzić od łatwiejszych do trudniejszych. Program taki próbowali skreślić Aniela Szycówna i Stanisław Szober.

Szycówna domaga się stopniowania treści wypracowań i formy, daje psychologiczny podział wypracowań pisemnych, pozaczem ogranicza się do wskazówek ogólnych. Podane przez nią tematy przeznaczone są dla dzieci lat 9—12. Program taki mówi niewiele, gdyż pomija rzecz najważniejszą, a mianowicie sposób, w jaki należy tematy stopniować.

Tę lukę usiłował zappełnić Szober, który dał program bardziej szczegółowy, zaznaczając nietylko stopnie poszczególne, ale i przejścia między nimi. Podział ćwiczeń oparł na podstawach psychologicznych, uzyskując tem samem stopień ich trudności. Mamy więc: a) opowiadania i opisy przedmiotowe; b) opisy podmiotowe; c) opisy podmiotowo-przedmiotowe. Każdy z tych stopni rozpada się dalej na stopnie mniejsze, zależnie od wyższości funkcji umysłowej, od obserwacji, przez pamięć, wyobraźnię do fantazji.

Uzyskawszy ten podział ćwiczeń, przystępuje do ustalenia t. zw. cykli koncentrycznych. Przez cykle koncentryczne należy rozumieć szereg ćwiczeń, nadających się dla danego stopnia nauczania. Mylną bowiem byłoby rzeczą mniemać, że poszczególne zdolności umysłowe należy kształcić oddzielnie, a więc w pierwszym roku obserwację, w drugim pamięć, w trzecim wyobraźnię i t. d. Tu przedewszystkiem chodzi o to, ażeby na danym roku nauczania nie dawać ćwiczeń, wymagających takiej zdolności, która na tym stopniu rozwoju jeszcze się nie pojawia. Jeśli zaś pojawia się na danym stopniu zdolność nowa, to należy nietylko ją ćwiczyć, ale i zdolności rozbudzone wcześniej. Dlatego cykle koncentryczne Szobera przeznaczają dla każdego stopnia nauczania obok ćwiczeń nowych także niektóre ćwiczenia z lat poprzednich. Tak n. p. dla szóstego stopnia nauczania obok ćwiczeń dawniejszych, opartych na obserwacji i pamięci, wprowadza samodzielne tworzenie opowieści, jako ćwiczenie nowe, oparte na fantazji, budzącej się dopiero w tym wieku.

Program Szobera, jakkolwiek bardzo konsekwentny i ścisły, ma swoje niedostatki. Przedewszystkiem można łatwo dojść do utożsamiania ćwiczenia z tematem i myśleć, że jeden temat apeluje tylko do jednej zdolności umysłowej. Tak n. p. cykl piąty poleca na ćwiczenia »opisy przedmiotowe widzianych miejscowości, krajobrazów i scen z życia wsi i miasta«. Ćwiczenie to wymaga pamięci. Nie należy jednak sądzić, że opis będzie posługiwał się jedynie pamięcią. Myśląc o jakimś dawniej widzianym przedmiocie, mogę go inaczej oceniać i na inne rzeczy

kłaść nacisk, niż dawniej. Szczegóły będą te same, ale inna konstrukcja i inne wrażenie całości.

Tak samo inna jest obserwacja w 9-tym a 12-tym roku życia. Obserwować można trzeźwo, albo z uczuciem. Jeżeli ja powiem, że »nad miastem wznosi się wieża«, znaczy to, że patrzę na nią obojętnie. Gdy mówię zaś, że »nad miastem wieża góruje«, znaczy to, że mi imponuje jej wysokość. Jeśli zaś wreszcie powiem, że »nad miastem duma stara wieża«, to będzie znaczyć, jest ona bliska memu sercu. Mamy tu trzy różne obserwacje tego samego przedmiotu. Jeśli więc program Szobera poleca ćwiczyć obserwację na różnych stopniach nauczania, to należało zaznaczyć, że ćwiczenia te mają się pogłębiać, że obserwacja winna łączyć się z uczuciem, fantazją, refleksją.

Program powinien również pouczać, w jakim porządku w miarę coraz to trudniejszych zadań mają postępować ćwiczenia, odnoszące się do techniki pisarskiej. Technika pisarska obejmuje środki stylistyczne i zasady komponowania. Z rzeczami temi musimy uczniów zaznajamiać powoli. Na trzecim lub czwartym stopniu nauczania nie żądamy od opisów, aby one były obrazami. Wystarczy nam, gdy uczeń wyliczy w odpowiednim porządku cechy przedmiotu. Od piątego roku nauczania będziemy troszczyć się już o to, ażeby opisy stawały się plastyczne. Możliwe to będzie wtedy, gdy równoległe z rozwojem zdolności patrzenia będzie postępować znajomość techniki pisarskiej.

Pomiędzy treścią a formą, myśleniem a stylem zachodzi związek wewnętrzny bardzo ścisły:

»Styl jest osobistem, znamieniem talentu. Im bardziej styl jest oryginalny, uderzający, tem bardziej talent jest osobisty. Styl jest wyrazem, sztuką formy, która nasze myśli i uczucia czyni zmysłowemi; jest to środek komunikowania się umysłów. Nie jest on tylko darem wyrażania własnych myśli, lecz sztuką wydobywania ich z niczego, możliwością rodzenia ich, widzenia ich stosunków, sztuką zgłębiania ich i unaoczniania. Styl obejmuje treść i formę. Trzeba zrozumieć, że rzeczy, o których się mówi, uderzają tylko przez sposób mówienia o nich. Biorąc rzecz

ogólnie, wszyscy myślimy o rzeczach tych samych. Różnica tkwi w wyrazie i stylu. On podnosi to, co jest wspólne; wynajduje nowe widoki w rzeczach banalnych; potęguje to, co proste, wzmacnia to, co słabe. Dobrze pisać, znaczy równocześnie dobrze myśleć, dobrze czuć i dobrze oddawać.» (A. Albalat: *L'art d'écrire*. Paris 1924, str. 39.)

Ćwiczenia pisemne winny iść w parze z ćwiczeniami stylistycznymi. W jakim porządku mają one postępować, ażeby zachować stopniowanie, poucza »Program nauki w szkołach powszechnych, Język Polski«, wydany przez Min. W. R. i O. P. Tak II. p. bliższe wniknięcie w język literacki naznacza program na szósty rok nauczania. Wówczas więc należy też wymagać, by uczniowie w wypracowaniach pisemnych posługiwali się porównaniami, przenośniami i t. d. Należy to polecić przy zadawaniu tematu w formie zachęty, by uczniowie troskliwie doń się wzięli. Następnie przy omawianiu zadań już poprawionych należy nad tą rzeczą się zatrzymać. W tym celu trzeba porównać opisy suche i bezbarwne z opisami żywymi i barwnymi, jedne zganić, a drugie pochwalić. Takie systematyczne zwracanie uwagi na styl wypracowań może zachęcić uczniów do większej w tym kierunku staranności.

Zwykle tego się nie czyni, bo wiele czasu pochłania omawianie błędów gramatycznych i ortograficznych. Nauczyciel jednak może tu sobie poradzić. Przedewszystkiem błędów indywidualnych, które na tym już wyższym stopniu nauczania popełnia zaledwie kilku uczniów, albo jeden tylko, nie należy omawiać przed całą klasą. Wystarczy sporządzić sobie odpowiednią listę uczniów i oddzielnie przy innej sposobności oduczyć ich tych błędów. Zaoszczędzony w ten sposób czas można obrócić na dłuższe i dokładniejsze omówienie strony stylistycznej opracowań.

II.

Plan.

1. PLAN I JEGO ZNACZENIE.

Plan wypracowania obejmuje dwie rzeczy: uporządkowanie materiału i stosunek proporcjonalny części składowych. Należy wiedzieć, w jakim porządku mają po sobie szczegóły następować, oraz ile miejsca winien każdy z nich zajmować. Tak rozumiany plan jest rzeczą bardzo ważną. Przedewszystkiem czyni on wypracowanie przejrzystym i w czytaniu przyjemnym. Następnie dobry plan świadczy o opanowaniu przedmiotu. Kto potrafi wszystkie szczegóły przedstawić w odpowiednim porządku i z odpowiednią dla każdego miarą, ten składa dowód, że rzecz gruntownie przemyślał i należycie pojął.

Umiejętność układania dobrych planów zależy od wprawy. Istnieją różne rodzaje planów, a każdy z nich zależy od natury przedmiotu. Jedne plany mogą mieć charakter logiczny, gdy dotyczą porządku myśli. Wówczas mogą się nawet przedstawiać w postaci toku indukcyjnego lub dedukcyjnego. Przy opowiadaniach i opisach plan ma charakter więcej artystyczny i zbliża się do t. zw. kompozycji. Z tego widać, że przy układaniu planu trzeba się kierować albo poczuciem estetycznym, albo logicznym.

Nauczyciel musi się dobrze zapoznać z temi różnymi planami. Musi znać zasady komponowania opisów i opowiadań i odróżniać zwykłe schematy podziałowe od procesów logicznych. Nadto musi pamiętać, że nie istnieją plany idealne. Jeden i ten sam przedmiot da się ująć w postaci kilku różnych planów, a każdy z nich będzie

jednakowo dobry. Dla przykładu weźmy opis konia. Aby opis tego zwierzęcia był dobry, trzeba uwydatnić i wykazać dwie rzeczy, a mianowicie, że koń jest zwierzęciem silnym i pięknem. Do tego celu prowadzą różne drogi. Można wyjść od syntezy i dać najpierw ogólne wrażenie siły i piękna, ażeby potem przejść do analizy i wykazać, na czym polega jego siła, a na czym piękność. Można też wybrać drogę przeciwną, t. zn. zanalizować jego siłę i piękność, aby potem zebrać to w całość. W obu wypadkach otrzymamy różne, ale jednakowo dobre plany, bo oświetlające należycie naturę przedmiotu. Równocześnie przykłady te pouczają, jak mało wartościowy byłby opis konia, pozbawiony planu. Byłoby to bezładne wyliczanie szczegółów, któreby nie dało ujmującej całości, ani też nie świadczyłyby ono o jakimś głębszym ujęciu przedmiotu.

Ponieważ plan jest niezbędną cechą istotnego wypracowania piśmiennego, nauczyciel musi go żądać od ucznia. Ale nie wystarcza żądać. Trzeba ucznia nauczyć pisania z planem. Praca nauczyciela w tym kierunku nie jest łatwa. Przedewszystkiem musi on się liczyć z psychologią dziecka, następnie pracę stopniować, wreszcie nie zabijać samodzielności dziecka.

Psychologja poucza nas, że dziecko 9-letnie nie rozumie jeszcze potrzeby planu. Myśli ono żywo oraz inaczej ocenia rzeczy, niż my, skutkiem czego szczegóły dla nas błahe lub podrzędne mogą być dla niego bardzo doniosłe. Jeślibyśmy więc dziecku takiemu narzucali jakiś gotowy plan, wówczas tamowałibyśmy naturalny pęd jego myśli. Słusznie więc powiada Szycówna: »Stosować plan w jakiejkolwiek formie można będzie dopiero wtedy, gdy dziecko zrozumie jego potrzebę i będzie zdolne ułożyć go samo. Do tego można tylko doprowadzić stopniowo. Narazie dzieci piszą wypracowania bez planu, całkiem swobodnie i samodzielnie, lecz zawsze w obecności nauczyciela, który, nie narzucając z góry niczego, zawsze jest gotów pośpieszyć z pomocą, gdy ta okaże się potrzebna.«

Drugi ważny fakt psychologiczny, z którym nauczyciel musi się liczyć, polega na tem, że uczniowie najpierw piszą, a potem dopiero plan układają. W ten sposób plan nie wpływa na sposób pisania, lecz staje się dodatkowym wypełnieniem formalności. Postępowanie uczniów o tyle jest naturalne, że plan nie może być punktem wyjścia owocnego myślenia. Myślenie nad tematem winno być swobodne i dążyć do tego, by uchwycić i zebrać potrzebne materiały. Dopiero gdy materiał zostanie zebrany, należy przystąpić do jego grupowania. Z tego wynika, że praca piśmienna winna przechodzić przez trzy fazy: zebranie materiału, uporządkowanie, rozwinięcie. Jest rzeczą jasną, że nauczyciel musi dzieci wdroyć do takiej systematycznej i racjonalnej pracy. W tym celu musi wpięrw razem z dziećmi pracę taką wykonywać, a to zarówno przy pogadankach ustnych, jak i pracach pisemnych. Dziecko notuje w bruljonie najpięrw to wszystko, co sobie w związku z tematem przypomniało, poczem materiał porządkuje, by wreszcie przystąpić do pracy właściwej.

Do wprawy w układaniu planów przyczynia się wydobywanie planu z ustępów czytanych. Przy czytaniu utworów już w 3-cim i 4-tym roku nauczania wydobywa się od uczniów drogą pytań tytuły cząstek czytanego ustępu. Nauczyciel wypisuje te tytuły na tablicy, a uczniowie notują je sobie w zeszytach.

W piątym roku nauczania można już przystąpić do oceny planu. Uczniowie zastanawiają się, czy plan jest dobry i na czem ta dobroć polega. W ten sposób uczą się wyróżniać zasadnicze części planu, t. j. wstęp, osnowę i zakończenie. Równocześnie dowiadują się, co powinno należeć do wstępu (tło, czas, miejsce), a co do osnowy. Dalej uczą się wyróżniać rozmaite rodzaje planów, oraz poznają ich zależność od natury przedmiotu (współistnienie w przestrzeni i czasie, następstwo, wynikliwość przyczynowa i logiczna i t. d.).

Stopniowo od podziału utworu na części można przejść do wyróżniania elementów składowych. Analiza taka prowadzi już do wnętrza utworu i przyucza rozu-

mieć kompozycję. Weźmy dla przykładu »Świtez« Mickiewicza. Plan utworu uwzględni takie części, jak położenie jeziora, jego wygląd w nocy, strachy i t. d. Po wydobyciu planu należy przejść do rozpatrzenia budowy. Pokaże się, że utwór składa się z trzech różnych żywiołów: opis jeziora, badanie jego tajemnicy, dawne dzieje Świtezi. Osobliwość budowy możemy wyjaśnić tem, że poeta nie powtarza tu podania ludowego, lecz sam je zmyśla na wzór podań ludowych.

W związku z lekturą Świtezi możemy uczniom dać na zadanie opowiedzenie jakiegoś podania ludowego z ich stron rodzinnych. Gdy uczniowie wypracowanie wykonają, obok innych rzeczy omówimy ich plan. Gdyby który z nich poprzedził podanie podobnie długim wstępem, co Mickiewicz, zastanowilibyśmy się, czy to naśladowanie było na miejscu? Na Śląsku znane jest podanie o rycerzach śpiących na górze Czantorji. Naturalny plan opowiadania byłby taki: wycieczka na Czantorję, opis góry, podanie ludowe. Ale plan byłby równie dobry, gdyby opowiadający poprzedził podanie relacją ciekawszych okoliczności, w jakich je usłyszał.

Podobnie możemy zanalizować budowę »Powrotu Taty«. Plan utworu obejmuje chronologję wypadków, jak zlecenie matki, wymarsz dzieci, modlitwa i t. d. Natomiast przy analizie budowy wyróżniamy takie części składowe: Tło, czyli miejsce bliżej nieokreślone i czas, a mianowicie dawny, kiedy nie było kolei, a gęste lasy dawały zbójcom schronienie. Figury osób głównych i pobocznych. Akcja i myśl przewodnia. — Przez takie rozbiory uczeń przyzwyczaja się wyróżniać części składowe większych całości i zdawać sobie sprawę z ich wzajemnego stosunku.

Początkowo plan wypracowania obmyślają uczniowie razem z nauczycielem w klasie, czyli jest on wynikiem pracy zbiorowej. Nauczyciel rozpoczyna z uczniami pogadankę i przy pomocy różnych pytań ułatwia zarówno zebranie materiału, jak i jego uporządkowanie. Chcemy n. p. dać uczniom do wypracowania temat: »Gdzie była i co widziała kropla wody?«

Nie podajemy od razu tematu, lecz rozpoczynamy najpierw prace przygotowawcze. W tym celu zastanawiamy się razem z uczniami nad tem, gdzie znajduje się woda? Otrzymujemy różne odpowiedzi: w roślinach, zwierzętach, źródłach, rzekach, chmurach i t. d. Po zebraniu materiału przystępujemy do jego uporządkowania i dochodzimy do takiego planu: A) Woda w przyrodzie ożywionej: 1. rośliny; 2. zwierzęta; 3. ludzie. B) Woda w przyrodzie nieożywionej: 1. w ziemi; 2. na ziemi, jako płyn i lód; 3. nad ziemią, jako para, deszcz, grad.

Plan ten wypisujemy na tablicy i na lekcji tej samej lub następnej ogłaszamy temat. Najpierw jeden, potem drugi uczeń próbuje opowiedzieć dzieje jednej kropli wody. Następnie zastanawiamy się z całą klasą, która z tych opowieści jest ładniejsza i dlaczego. Może się wówczas okazać, że jeden uczeń wyznaczał kropli koleje bardziej monotonne, drugi zaś bardziej urozmaicał. W ten sposób uczniowie dowiadują się, że opowieść winna być urozmaicona, jeśli się ma podobać. Po takim przygotowaniu uczniowie już sami kreślą sobie plan i opowieść bądź w szkole, bądź w domu.

W szóstym roku nauczania można przejść od pracy zbiorowej do pracy takiej, która wymaga od ucznia już większej samodzielności. Dotyczy to przedewszystkiem zadań domowych, które winny być dłuższe, dlatego też wymagają bardziej obmyślanego planu. Podajemy więc uczniom temat i polecamy im zebrać materiał i ułożyć plan. Na następnej lekcji uczniowie przedstawiają wyniki swych poszukiwań. Najpierw czyta swe szkice kilku uczniów słabszych, potem kilku uczniów lepszych. Następuje krótka dyskusja, poczem poleca się uczniom ostateczne wykonanie planu i wypracowania.

Głównym więc celem nauczyciela jest doprowadzenie ucznia do samodzielności. Ma on go zmusić do obserwacji i myślenia, przez co wyrabia jego sprawność umysłową. Dlatego należy unikać błędów, jakie popełniała dawniejsza szkoła. Dawniej bowiem nauczyciel zbyt dokładnie przygotowywał każde zadanie, skutkiem czego uczeń pisał tylko to, co sobie dokładnie zapamiętał. Tym-

czasem chodzi o to, aby uczeń istotnie pracował. Niechaj sam stawia pierwsze kroki, choćby one były niedołążne i niech się sam przy pomocy nauczyciela poprawia, dochodząc od prób niedołążnych do wyników zadawalniających. Ćwiczenia takie dają mu jeszcze tę korzyść, że dzięki nim uczy się pracować, zaprawia się do systematycznej pracy, która nie zraża się pierwszymi trudnościami, lecz stopniowo je pokonuje.

Naogół w szkołach mało jeszcze pracuje się w tym kierunku, by zaprawiać uczniów stopniowo do coraz to samodzielniejszych i trudniejszych prac pisemnych. Często więc nauczyciel może zaobserwować taki fakt, że uczniowie boją się zadań, oraz witają jedne tematy z zadowoleniem, inne z niechęcią. Nauczyciel, zaobserwawszy takie zjawiska, winien zdać sobie sprawę z ich przyczyn. Uczeń bowiem nie powinien ani bać się tematu, ani odnosić się do niego z niechęcią, lecz mieć zaufanie we własne siły i z radością wziąć się do zwalczania trudności. Jeśli się rzecz ma przeciwnie, jest to dowodem, że się go nie nauczyło pracować i nie wzbudziło się w nim zaufania we własne siły. Uczeń taki z radością wita temat, który uważa za łatwy, t. zn. taki, o którym dużo wie i z pamięci wiele o nim napisze. Tymczasem uczeń powinien przyzwyczaić się do tego, aby traktować tematy nie jako rzeczy łatwe lub trudne, lecz jako rzeczy poważne.

2. ZNAMIONA DOBREGO PLANU.

Rodzaj planu zależy od natury wypracowania. Inaczej grupuje się materiał w opisie, inaczej w opowiadaniu, a inaczej jeszcze w rozprawie. Każdy z tych rodzajów obowiązuje specjalne, szczegółowe przepisy. Obok tych przepisów szczegółowych istnieją ogólne warunki, którym plan winien czynić zadość. Jedne z nich są natury logicznej i obejmują te wszystkie żądania, jakie logika stawia dobremu podziałowi. Logicznie dobry podział cechuje adekwatność, konsekwencja i wykluczanie się członów podziału. Podział jest adekwatny, gdy części nakrywają się z całością pojęcia. Przy wypracowaniach pi-

semnych nie mamy do czynienia z taką ścisłością, co przy podziale pojęć. Tu chodzi o to, ażeby materiał odpowiadał tematowi, czyli aby nie opuszczać rzeczy ważnych, a wplatać niepotrzebne. Podział jest konsekwentny, gdy trzymamy się jednej zasady podziału. Tak n. p. ludność Śląska ze względu na narodowość możemy podzielić na Polaków i Niemców. Byłby natomiast zły podział taki: na Śląsku mieszkają Niemcy, Polacy, ewangelicy i t. d. Tu mieszają się z sobą dwie różne zasady podziału. W podziale takim równocześnie człony podziału nie wykluczają się, czyli nie stoją obok siebie, lecz krzyżują się ze sobą, bo n. p. ewangelikami mogą być równie dobrze Niemcy, jak Polacy.

Podziałów takich można żądać tam, gdzie się rozkłada ściśle określone pojęcia. Nie można ich natomiast stosować przy opisywaniu zdarzeń lub przedmiotów. Wymagania, stawiane w tych wypadkach planowi, trzeba sformułować nieco inaczej. Dajmy na to, uczeń miał opisać psa i przedłożył nam takie wypracowanie: »Pies jest zwierzęciem małym. Biega na czterech łapach. Jest zwierzęciem domowym i przywiązuje się do człowieka. Ma dobry węch. Posiada ostre zęby i lubi gryźć.« Wypracowanie takie jest chaotyczne, charakterystyka zewnętrzna miesza się tu z charakterystyką wewnętrzną, czyli opis jest pozbawiony jedności. Należy więc poznać bliżej prawa, z jakimi winien się zgadzać dobry plan.

a) Jedność i ruch.

Natura umysłu ludzkiego jest taka, że od każdego dzieła, czy to obrazu, czy rzeźby, czy opisu, żądamy, by tworzyło pewną organiczną i harmonijną całość. Lanson nazywa to jednością i ruchem, określając bliżej, na czym one polegają i dlaczego są potrzebne:

»Dzieło posiada jedność, gdy składowe jego części są w liczbie dość ograniczonej, ażeby umysł mógł je wszystkie razem ogarnąć jednym rzutem, gdy jego części są na tyle ze sobą spokrewnione, że można łatwo ich związek uchwycić, gdy wreszcie różne wrażenia, jakie

one wywołują, nie kłóca się z sobą, ani się nawzajem nie unicestwiają. Inteligencja nasza jest ograniczona na punkcie rozciągłości: nie widzi poza pewną granicą, a co jest zbyt wielkie, to się jej wymyka. Ograniczona jest jej subtelność; wprawia ją w zamieszanie to, co jest zbyt złożone. Jest ograniczona jej żywość: w nieskończonym łańcuchu rzeczy widzi ona dobrze zależność pomiędzy ogniwami średnio odległymi, lecz dla rzeczy odległych wymaga ogniw pośrednich; za jednym zamachem może przeskoczyć tylko małą liczbę stopni w drabinie myśli lub uczuć. Wreszcie określone granice ma również wrażliwość zmysłowa: wrażenia nadzwyczajne są dla niej przykre i przyćmione; wrażenia podobne mieszają się i rozpraszają; wrażenia mało zróżnicowane osłabiają się i żyją jedne kosztem drugich; wrażenia silne tyranizują ją i chcą być same w duszy, usuwając wszystkie inne. Z tej niezmiennej natury naszej wypływa dla artysty i pisarza konieczność, aby z niezmiernego świata różnych form i myśli wycinać fragmenty o umiarkowanych rozmiarach, zdolne istnieć niezależnie od reszty, przedstawiające stosunek części łatwo dla umysłu uchwytny i dostarczający różnaitości wrażeń, podporządkowanej jednemu górującemu. « G. Lanson: *Conseils sur l'art d'écrire*, str. 125.)

Zupełne zadośćuczynienie tej regule obowiązuje wyrobionych pisarzy. W pewnym jednak zakresie należy te wymagania stosować i w szkole powszechnej. Tak n. p. uczeń opisuje wycieczkę i po kolei opisuje wszystkie szczegóły, jakie widział. Otóż należy rozpatrzyć, czy wypracowanie czyni zadość tym dwom postulatam: jedności i życia. W tym celu zastanawiamy się nad tem razem z uczniami, czy ktoś, kto słyszy opis tej wycieczki, potrafi sobie uprzytomnić należycie całą tę drogę, czy ona ożyje w jego umyśle? Jeśli nie, wówczas te szczegóły nie stanowią całości, czyli wypracowaniu brak jedności. Następnie badamy, czy szczegóły są dość urozmaicone opisami postojów i t. d. Ażeby uczeń mógł opisywać swe wycieczki w ten sposób, trzeba go do tego odpowiednio przygotować. W tym celu wybieramy z czytanki odpowiedni ustęp, n. p. opis wycieczki nad Morskie Oko.

Równoległe z lekturą tego ustępu uczniowie winni kreślić plan drogi, zaznaczać ważniejsze etapy i każdy z nich ilustrować szkicem rysunkowym. Podobnie, gdy mają opisać własną wycieczkę, winni najpierw rysunkiem opisać całość; nakreślić drogę, oznaczyć etapy, wydatnić stopień ważności każdego z nich. Wówczas będzie większa pewność, że opis, przez nich dokonany, stworzy żywą całość, przemawiającą do wyobraźni czytającego.

Tak samo przy lekturze winno się zwracać uwagę na sposób, w jaki autorowie urozmaicają swe opisy i opowiadania.

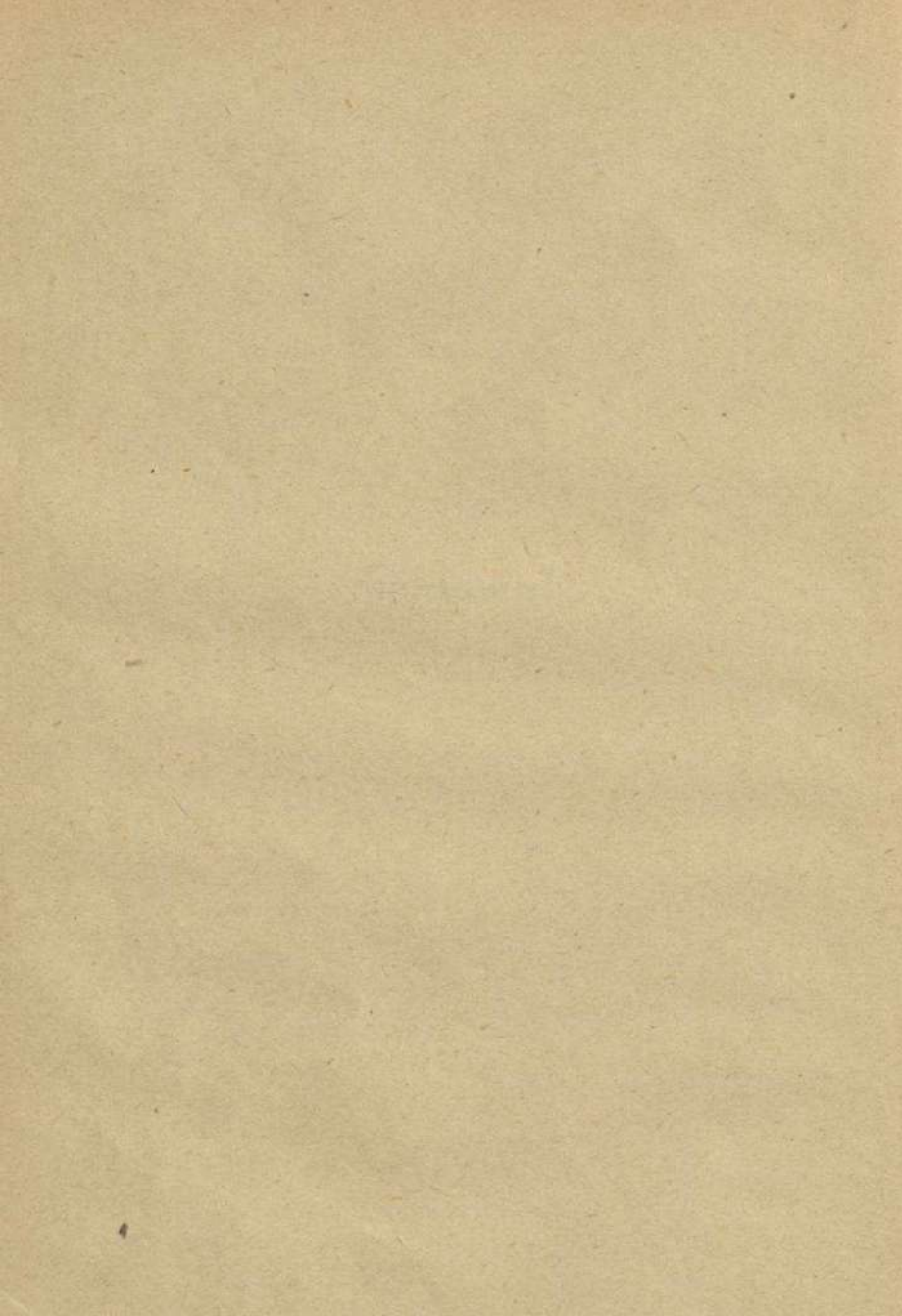
b) Podporządkowanie i proporcja części.

Mając całość, złożoną z części, trzeba ocenić, które z nich są główne i ważne, a które poboczne i drugorzędne. Jeżeli w opisie dobrze te stosunki uwydatnimy, wysuwając rzeczy ważne na czoło i więcej im poświęcając miejsca, wówczas opis będzie miał zaletę, zwaną proporcją. Nieproporcjonalne będzie opowiadanie, w którym wstęp zajmie więcej miejsca, niż osnowa. Tak samo nie będzie proporcji w opisie, w którym tło będzie górować nad przedmiotem. Poczucie proporcji u uczniów można wyrobić głównie przez odpowiedni rozbiór obrazów, gdy uczniowie przekonują się, że rzeczy ważniejsze i bliższe większą zwracają na siebie uwagę, niż rzeczy dalekie i podrzędne.

Inne zagadnienia, dotyczące planu, wiążą się z zagadnieniem inwencji i to tak ściśle, że trudno te rzeczy traktować odrębnie.

III.

Inwencja.



1. ISTOTA INWENCJI.

Inwencją w wypracowaniach pisemnych nazywamy te wynalazcze czynności umysłu, które służą do zbierania materiału. Czynności to są różnorodne, jak obserwacja, przypominanie sobie, rozważanie, gra fantazji i t. d. Inwencja więc materiały wynajduje, przekształca je i rozwija dalej.

Jakkolwiek inwencja jest czynnością odrębną od porządkowania, nie można ich ściśle oddzielić. Najczęściej działają one równocześnie tak, że wynajdując materiały, równocześnie je segregujemy, albo też odwrotnie, przeprowadzając podział, natrafiamy na nowe, niezauważone dotąd dziedziny.

Gdy rozmyślamy nad tematem, chodzi o to, by nie było ono błędzeniem, lecz celowem szukaniem. Różni więc metodycy podają wskazówki, jakimi należy się w rozmyślaniach kierować. Geyer za punkt wyjścia obiera fakt, że każda rzecz pozostaje w związku z innymi rzeczami lub otoczeniem. Wedle niego więc należy przy rozmyślaniu wziąć pod uwagę:

1. Sam przedmiot: treść i zakres pojęcia.
2. Jego otoczenie, a mianowicie:
 - a) bliższe: przyczyny i skutki;
 - b) dalsze: wszelkie rzeczy i pojęcia, które w jakimkolwiek przyjaznym i nieprzyjaznym stosunku do przedmiotu pozostają, dalej okoliczności, dotyczące czasu i miejsca i t. d.

Stanisław Szober podaje gotowy schemat, który ma ułatwić wyczerpanie materiału:

I. Wstęp: Uzasadnienie wyboru tematu.

II. Rozwinięcie treści: Opis przedmiotu:

1. jego kształt;
2. barwa, niekiedy zapach i smak;
3. materiał.

III. Zakończenie. Wrażenia i wnioski.

Schemat Szobera jest nie tylko schematem inwencyjnym, służącym do wynajdywania materiału, ale równocześnie jest planem dyspozycyjnym, służącym do jego ugrupowania. Otóż widzieliśmy już, że plan zależy od natury przedmiotu. Jeżeli więc znamy ogólne zarysy różnych planów, wówczas mogą nam one posłużyć w celach inwencyjnych. Tak n. p. mamy ułożyć na podstawie własnej fantazji opowiadanie p. t. «Chciwość ukarana». Wówczas przypominamy sobie obowiązujący w opowiadaniach schemat, a fantazja nasza łatwiej rusza z miejsca. Wobec tego musimy się zapoznać z konstrukcjami różnych typów wypracowań. Zasadnicze typy są następujące: opisy, charakterystyki, opowiadania proste, opowiadania złożone, dialogi, rozprawki, listy.

a) Opis.

Opis właściwy polega na wyliczeniu cech danego przedmiotu lub zjawiska. W tym celu rozbieramy daną rzecz i wyliczamy jej cechy. Opis może być ogólny albo indywidualny, n. p. zima, lipa, dom, albo tegoroczna zima, nasz dom, lipa w naszym ogrodzie i t. d. Na niższych stopniach nauczania zadawałamy się opisami, zrazu przedmiotów prostszych, później coraz bardziej złożonych. Opisy winny być indywidualne, bo zmuszają do obserwacji.

Od opisu rzeczy przechodzimy do opisu zjawisk. Są to już rzeczy trudniejsze. Zjawiskiem n. p. jest tęcza. Tu opis musi uwzględnić dwie rzeczy: okoliczności, towarzyszące tęczy i sam łuk na niebie. Opis innych zjawisk wy-

maża wyróżnienia faz rozwojowych. Dlatego trzeba wychodzić od zjawisk, które się składają z faz nielicznych a wyraźnych. Zjawiskiem takim jest piorun, który się składa z błysku, pauzy, uderzenia i rozprzestrzenienia się głosu.

Opis może być dalej przedmiotowy lub podmiotowy. Jeśli nietylko opisujemy, jak przedmiot wygląda, lecz równocześnie zaznaczamy nasz stosunek do niego, opis jest podmiotowy.

Opis staje się obrazem, jeśli przemawia do naszej wyobraźni, pozwalając nam żywo i barwnie uprzytomnić sobie dany przedmiot. Taką własność opisu nazywamy plastyką. Zależy ona od odpowiedniej kompozycji i stylu.

Ażeby dać obraz, trzeba się wżyć w przedmiot, trzeba nań patrzeć z szczególną wrażliwością. Wrażliwość taka jest w części darem przyrodzonym. Szkoła jednak winna ją kształcić, bo przez to rozwija poczucie piękna u młodzieży, a tem samem wpływa na uszlachetnienie duszy. Do tego celu wiedzie między innymi zwracanie uwagi na piękność przyrody, rozbiór obrazów, odpowiednia lektura.

Wzorem, jak się brać do malowania, są przede wszystkim obrazy Mickiewicza. Poeta, malując jakiś szczegół z przyrody, obiera najpierw pewien stały punkt widzenia i maluje to tylko i tak, jak to ze swego stanowiska widzi. W ten sposób osiąga perspektywę, która obrazu wyróżnia od mapy. Następnie daje rysunek, czyli kontury i barwy.

Ażeby wywołać złudzenie rzeczywistości, poeta wybiera w każdym przedmiocie cechy charakterystyczne, najbardziej uderzające. Stąd wypływa reguła, że obraz zyskuje się nie przez dokładne wyliczenie cech, lecz przez uchwycenie rysów najbardziej znamienych. Tak w opisie ogrodu warzywnego widzimy kapustę z łysiną, kukurydzę ze złotą kiałą, krągły słończnik z licem wielkiem, gorejącem.

Wreszcie o ile możności poeta stara się przedmioty martwe ożywiać i czynić je podobnymi do ludzi. Widzimy to na każdym kroku.

»Brama nawcięż otwarta przechodniom ogłasza,
Ze gościuina i wszystkich w gościuinę zaprasza.«

Tu taka martwa i niepozorna rzecz, jak brama, nabrała życia i wdzięku, stawszy się podobną do gościnnego gospodarza, który stoi w progu i skinieniem ręki zaprasza do wnętrza.

Tą samą metodą posługuje się poeta, opisując las. W jego oczach las przemienia się w jedną, wielką rodzinę, ustawioną w pewnym porządku: najpierw dzieci, potem ich rodzice, wreszcie dziadkowie.

Gdy poeta ma do czynienia ze zjawiskiem, rozkłada je na fazy, przyczem uwydatnia charakterystyczny rys każdej z nich. Widzimy to n. p. w opisie zachodu słońca:

»Słońce ostatnich kresów nieba dochodziło,
Mniej silnie, ale szerzej, niż we dnie świeciło,
Całe zaczerwienione . . . «

Tu mamy zaznaczoną pierwszą fazę i jej charakterystyczną cechę. W podobny sposób uwydatnia poeta fazy następne: drugą i trzecią.

Jeżeli w szkole, przerabiając takie opisy, zwracamy uwagę na ich budowę i piękno, to uczniowie odnoszą z tego duże korzyści. Przedewszystkiem przekonują się, że nie wystarczy patrzeć, aby widzieć. Nieraz bowiem patrzali na zachód słońca, las, lub burzę, jednak nie widzieli tego wszystkiego, co poeta. To więc może ich zachęcić na przyszłość do pilniejszego patrzenia na przyrodę. Następnie dowiadują się, w jaki mniej więcej sposób należy opisywać.

Obraz poetycki nie musi zawierać tego tylko, co przemawia do oczu. Malarz czyni promień słońca tylko złotym, poeta może go nadto uczynić ciepłym. Malarz, malując fale traw na stepie, zaznaczy ich ruch i zieloną barwę. Poeta napisze o »fali łąk szumiących«, czyli obok

barw uwzględni dźwięki. Podobnie może uwzględnić woń róży, ożywcze albo wilgotne tchnienie powietrza.

Jednem słowem, opis literacki z jednej strony jest uboższy w porównaniu z obrazem malarza, bo wyraz nie ma tej siły zmysłowej, co barwa, z drugiej zato strony opis literacki przewyższa malarstwo, bo może uwzględnić te własności przedmiotu, które przemawiają do innych zmysłów. Z tego powodu opisywanie i malowanie mają tylko niektóre cechy wspólne, a mianowicie punkt widzenia i posługiwanie się rysami charakterystycznymi; różnią się zaś tem, że opis stara się przedmioty ożywiać i uwzględnić różne wrażenia zmysłowe.

Opisy dłuższe mogłyby być męczące, monotonne. Ażeby temu zapobiec, można, a nawet należy opis przeplatać uwagami, czyli refleksjami. Tak czyni często Mickiewicz. Opisując dwór Soplicowski, wymienia trzy stogi, stojące obok stodoły, przyczem dodaje uwagę: »widać, że okolica obfita we zboże«. W ten sposób poeta, opisując to, co widzi, wplata w opis myśli, jakie mu przychodzą do głowy, a które wiążą się z tematem.

Opis więc może zużytkować wszystko, co się widzi, słyszy, czuje, co wogóle nas uderza, dalej to, co się myśli; chodzi jedynie o to, aby to wszystko znalazło się w jednolitej, przejrzystej i plastycznej całości. W szkole można na te rzeczy zwracać uwagę już przy opisach prostych. Weźmy n. p. temat bardzo prosty z pogranicza czwartego i piątego roku nauczania p. t. »Nasza sala szkolna«. Oto, jak mniej więcej winno wyglądać jego opracowanie:

»Nasza sala szkolna znajduje się na pierwszym piętrze. Wchodzi się do niej z korytarza przez szerokie drzwi. Jest to sala wysoka i duża, nieco dłuższa, niż szerza. Ściany są białe i bardzo czyste. Miło jest patrzeć na tę biel i czystość. W ścianie naprzeciw drzwi mieszczą się trzy okna. Przez nie wpada do sali dużo światła, dlatego możemy swobodnie czytać i pisać, nie psując wzroku. Czasem zagląda do nas przez nie słońce, albo dolatuje świergot ptaków. Salę wypełniają dwa rzędy ławek. Każdy rząd ma sześć ławek, a w każdej ławce siedzi po dwóch uczniów. Pomiedzy oboma rzędami jest wolne

przejsście, ażeby każdy mógł opuszczać swe miejsce i wracać na nie, nie przeszkadzając drugiemu. Przed ławkami znajduje się wolna przestrzeń szerokości trzech kroków. Dalej na podwyższeniu mieści się z jednej strony katedra, z drugiej tablica. W sali szkolnej siedzimy podczas lekcyj. Gdy dzwonek odezwie się, wybiegamy wesoło na korytarz.«

Wypracowanie to jest opisem, opartym na obserwacji, który oprócz spostrzeżeń zawiera uczucia i uwagi. Ma on naturalny początek i koniec, oraz prawidłowo rozwijającą się osnowę, która od rzeczy ogólniejszych (wielkość, ściany, okna, ławki, podwyższenie) przechodzi do bardziej szczegółowych. Jakkolwiek opis jest ściśły, przez porządek i urozmaicenie w treści nabiera pewnej plastyki.

Zastanówmy się teraz, jak powinien wyglądać opis zjawiska, gdzie chodzi o uwydatnienie faz. Temat: »Pierwszy śnieg«.

»Już dawno przyroda była przygotowana na śnieg. Drzewa stały nagie, odarte z liści i czerniły się zagony pól i ogrodów. — Od kilku dni zapanowały przymrozki. Ziemia stwardniała, na drogach potworzyły się grudy, miejscami świeciły się tafelki lodu. Brakowało tylko śniegu. — Wracając dziś ze szkoły, czułem w powietrzu jakąś zmianę. Blisko nad ziemią wisały ciężkie, ołowiane chmury. Przygnał je wiatr i zostawił je same, bo było spokojnie. — Istotnie, po południu zaczął padać śnieg. Padał zrazu wolno i rzadko. Każdy płatek, nim upadł na ziemię, wirował i tańczył w powietrzu. Czasem kilka płatków uderzało o siebie i strącało się na ziemię. — Powoli śnieg stawał się gęstszy i większy. Płaty padały duże, jak pięść i tworzyły w powietrzu jakby zasłonę. Dachy, drzewa, pola okryły się śniegiem, jakby płaszczem białym. To przyroda otrzymała wreszcie zimowy strój. — Widząc, że śniegu już jest dużo, poczęliśmy lepić bałwana.«

Wypracowanie to ma również odpowiedni wstęp i naturalne zakończenie. W osnowie zostały uwydatnione kolejne fazy w rozwoju zjawiska, przyczem każda z nich została odpowiednio scharakteryzowana. Opis taki zbliża się już do opowiadania.

b) Obrazy fantazyjne.

Fantazja jest zdolnością tworzenia wyobrażeń nowych. Występuje ona u ludzi w różnym stopniu. Fantazja, tworząca obrazy zasadniczo nowe, oryginalne, nazywa się twórczą. Taką w szkole zajmować się nie będziemy. Ograniczymy się do fantazji dopełniającej i kombinującej. Fantazja dopełniająca bierze za punkt wyjścia wyobrażenia spostrzegawcze, albo odtwórcze i traktuje je jako kanwę, na której haftuje nowe pomysły. Tak n. p. w jednej z dolin tatrzańskich jest szereg skał, które nazwano kominami. Kto je pierwszy tak nazwał, ten dopatrywał się w nich więcej, niż jest, czyli dodał coś od siebie. Nazwa ta więc jest wynikiem fantazji dopełniającej.

Fantazja dopełniająca można się posługiwać przy opisywaniu, jako środkiem pomocniczym. Dzięki niej przedmioty stają się bardziej ciekawe, lub nabierają zabarwienia humorystycznego. Szczególnie pole do popisu ma fantazja dopełniająca przy śledzeniu chmur na niebie, z czego znakomity użytek zrobił już Mickiewicz w opisie gry obłoków. Do takiego więc traktowania nadają się przedmioty z natury plastyczne, nieokreślone, jak ta mgławica, zdolna różnorodnie kształty przybierać. Czegóż to więc nie można się dosłuchać w poświstach burzy, bełkocie rzeki lub głosach zwierząt?

Fantazja kombinująca polega na tem, że bierze wyobrażenia gotowe, a upraszczając je i łącząc, tworzy związki nowe. W ten sposób wyobrażamy sobie na podstawie rzeczy znanych rzeczy nieznanne. Tak kombinując wyobrażenie dużej łaki z wyobrażeniem stawu, wyobrażamy sobie morze, któregośmy nie widzieli. Ładnym przykładem tego rodzaju fantazji jest »Zachwycenie« Lenartowicza. W utworze tym wieśniaczka, która nigdy poza granice wioski nie wychodziła, opisuje niebo. To niebo nie jest niczem innym, jak tylko jej wioską rodzinną, ale upiękkszoną i wyzłoconą.

Taki sposób fantazjowania winien być dopuszczalny w szkole. Naogół rozbudzanie fantazji u młodzieży kryje w sobie różne niebezpieczeństwa. Fantazja zbyt swobo-

dna może zepsuć smak, wyrobić skłonność do kłamstwa, wzbudzić zamięłowanie do wybryków. Niczem takim nie grozi fantazja, która się opiera na podłożu rzeczywistości i kontaktu z niem nie traci.

Nadto trzeba pamiętać, że wyobrażenia fantazyjne mogą być dwojakiemu rodzaju. Tak n. p. postać Grabca i Goplany w »Balladynie« Słowacki wziął z fantazji, obie więc postacie są fantazyjne ze względu na sposób powstania. Poza tem jednak różnią się między sobą; Grabiec jest postacią realną, możliwą, natomiast Goplana jest postacią fantastyczną. Otóż w szkole można skłaniać uczniów do tworzenia wyobrażeń fantazyjnych, lecz nie fantastycznych. Tak samo przedmiotem opisu nie powinny być jakieś istoty lub światy urojone.

»Opis nie powinien nigdy wydawać się zmyślonym. Oto wielka zasada.« (Albat, str. 261.) Opis, oparty na fantazji, nie będzie wydawał się zmyślony, gdy obok prawdopodobieństwa będzie przestrzegał tych wszystkich reguł, od których zachowania zależy plastyka. Opisy więc fantazyjne powinny też liczyć się z perspektywą, kolorytem, operować rysami charakterystycznymi i t. d.

Pozostaje jeszcze kwestja, skąd brać materiał do opisu fantazyjnego. Otóż rzeczą najważniejszą jest punkt wyjścia. Dostarczają go wyobrażenia znane. Jeżeli zaś mamy opisywać uczucia, albo czynności, wówczas powinniśmy się wczuć w dane położenie. Dajmy na to, uczeń ma opisać spotkanie z niedźwiedziem w lesie. Wówczas powinien wmyśleć się w takie położenie, a będzie zaraz wiedział, co ma pisać. Bliżej, nauczyciel nie powinien narzucać mu treści, lecz zostawić swobodę. Ludzie bowiem reagują rozmaicie, a w sposobie reagowania odzwierciedla się indywidualność. Tak więc jeden napisze, że uciekał co tchu i udało mu się to (typ ostrożny). Drugi będzie opisywał wielkie przerażenie (typ emocjonalny). Trzeciego w ostatniej chwili uratuje szczęśliwe i nieoczekiwane zdarzenie (oportunistą). Wreszcie znajdzie się może taki, który nie straci przytomności, ale z zimną krwią rozważy położenie i obmyśli rzecz najlepszą (człowiek czynu).

c) Charakterystyka.

Charakterystyka jest to podanie najzamienniejszych cech jakiegoś przedmiotu. Najważniejszą jest charakterystyka ludzi. Zdolność chwytania znamienych cech osób jest rzeczą w życiu codziennem ważną, bo znajomość ludzi, z którymi mamy do czynienia, jest nam potrzebna.

Charakterystyka może być zewnętrzna lub wewnętrzna. W ćwiczeniach szkolnych należy rozpoczynać od charakterystyki zewnętrznej. Zrazu będzie ona opisem wyglądu danego człowieka, podaniem jego cech w pewnym porządku: wiek, wzrost, postawa, tusza, głowa, ubiór i t. d. W ten sposób można opisywać ludzi żywych albo modele.

Drugi stopień charakterystyki będzie polegał na tem, że nadal będziemy się ograniczać do wyglądu zewnętrznego, ale będziemy się starać, by opis był żywy i plastyczny. Uczynią go takim trafne określenia i porównania, jak rumiane policzki, zapadnięte oczy, orli nos, krępe ciało i t. d.

Trzeci stopień charakterystyki, możliwy już do stosowania na piątym roku nauczania, może przechodzić już od wyglądu zewnętrznego do uwydatnienia właściwości duszy. Podstawą główną jest nadal wygląd zewnętrzny, ale równocześnie próbujemy odgadnąć, jakie właściwości duszy odzwierciedlają się w tym wyglądzie. Do tego celu nadaje się rozbiór portretów wybitnych postaci historycznych. Takim jest n. p. skreślony przez Jana Matejkę portret króla Władysława Łokietka. Wielki malarz skupił w tym portrecie takie tylko rysy, które pozwalają nam odczytać duszę i życie bohaterskiego króla. Tak więc brwi i usta zdradzają zaciętość, poorana twarz jest śladem trudów, krzepka dłoń, wsparta na mieczu, świadczy o sile woli, a smutne i surowe wejrzenie mówi nam o trosce króla o losy ukochanej ojczyzny.

W podobny sposób można uczniom polecać opisywanie pomników, jeśli się takie znajdują w danej miejscowości.

Trudniejsza jest już charakteryka wewnętrzna. Każdy człowiek ma pewne cechy, wspólne mu z innymi osobnikami (typowe), oraz cechy szczególne, indywidualne. Charakterystyka winna uwzględniać oba rodzaje. Ażeby móc charakteryzować ludzi, trzeba znać punkty widzenia, z jakich charakter się rozpatruje. Dla celów inwencyjnych nadawałby się taki schemat:

I. Wstęp: Cechy zewnętrzne, wiek, stan, urodzenie i t. d.

II. Osnowa:

1. Usposobienie (żywe, wesołe, smutne).
2. Upodobania (sport, literatura, praca, zabawa).
3. Stosunek do otoczenia (rodziny, kolegów, narodu).
4. Rozum (wykształcony, rozumny, naiwny, sprytny).
5. Wola (leniwy, pilny, uparty, szlachetny, zły).

III. Zakończenie: Porównanie cech dobrych ze złymi, zalet z wadami, podkreślenie cechy głównej, oddziaływującej na inne strony duszy.

W szkole uczeń winien się najpierw nauczyć charakteryzować postacie, poznawane z lektury. W tym celu winien się zastanowić nad tem, co dana osoba mówi i jak się zachowuje w różnych okolicznościach, aby zrozumieć, jakie światło te czyny i słowa rzucają na jej charakter. Tak czytając »Pana Tadeusza«, zastanawiamy się nad osobą Sędziego. W jego mieszkaniu spostrzegamy portrety bohaterkich obrońców wolności narodowej. Stwierdzamy więc, że musiał kochać ojczyznę i notujemy sobie, jako jedną z cech charakteru, patriotyzm. W ten sam sposób stwierdzamy, że był dobrym gospodarzem, ludzkim dla poddanych i t. d. Obok tych zalet stwierdzamy nie-liczne słabostki, jak zdolność do wybuchu, drażliwość i t. d. Uwzględnienie takich słabostek czyni charakter prawdziwie ludzkim. Zebrawszy te wszystkie cechy, porządkujemy je potem i zestawiamy w plastyczny obraz.

W podobny sposób można odtworzyć o wiele bogatszą w rysy charakterystyczne postać Paska. W tym celu znowu uprzytomniamy sobie różnorodne jego czyny i słowa, aby dojść do wykrycia źródeł, z których wypływają. W zakończeniu podkreślamy przewagę wad nad zaletami.

Gdzie większa grupa ludzi żyje przez dłuższy czas w jednakowych warunkach, wówczas natura tych ludzi nabiera dużo silnych cech podobnych, powleka się niejako jednakową barwą. Grupy takie można także charakteryzować, gdy się pomija różnice, a uwydatnia podobieństwa. Grupę taką tworzy szlachta zaściankowa w »Panu Tadeuszu«, którą poznajemy podczas narad, zajazdu i bitwy. Ludzie ci mają dwie zalety, a mianowicie, miłują ojczyznę, dla której gotowi walczyć, ginąć, iść na wygnanie, tracić majątek, oraz są waleczni. Ich wadą natomiast jest niewyrobienie umysłowe, brak własnego zdania, oraz brak wytrwałości i karności.

Od charakteryzowania postaci literackich i historycznych można przejść do charakteryzowania osób znanych z życia.

d) Opowiadania.

Przedmiotem opowiadań są zdarzenia. Gdy opis wyszczególnia różne części jakiejś rzeczy, opowiadanie wyróżnia rozmaite momenty zdarzenia. Pierwszą więc czynnością w opowiadaniu jest analiza. Wyszczególnione momenty trzeba potem odpowiednio ułożyć wedle następstwa w czasie i uwydatnić stopień ważności każdego z nich. Jest to sposób przedstawiania zdarzeń. Od tego sposobu przedstawiania zależy to, czy opowiadanie jest ciekawe, czy nie.

»Umysł ludzki jest zawsze ciekaw przyczyn i skutków. Rozumieć, znaczy widzieć rzecz w jej początkach i skutkach« (Lanson). Stąd wypływa, że dobre opowiadanie, mogące ciekawić, powinno się składać z trzech części: zawiązania, przebiegu, rozwiązania.

Zawiązanie powinno być krótkie i obejmować rzeczy tylko zasadnicze. Czasami, przy opowiadaniach żywych, przystępujemy odrazu do właściwej rzeczy. Tak n. p. zaczyna się Mickiewicza »Reduta Ordoni«.

Część główna opowiadania nazywa się także węzłem. Jest to chwila, kiedy przebieg zdarzenia tak się wikła, że nie wiadomo, jak się wszystko skończy. W »Powrocie Taty« jest to chwila, gdy zbójcy na dobre przystępują do rabowania, nie czuli na błagania ojca. W »Świ-tezi« jest to chwila, gdy mieszkańcy napadniętego miasta gromadzą się na zamku księżęcym.

Rozwiązanie winno być nieoczekiwane i zadawala-jące, jako stanowczy zwrot w przebiegu zdarzenia, jak pojawienie się starszego zbójcy, przemiana miasta w je-zioro i t. p.

Niektórzy metodycy rozczłonkują opowiadania bardziej kunsztownie, wzorując się w tym względzie na technice dramatycznej. Mianowicie wprowadzają jeszcze dwa stopnie przejściowe: jeden pomiędzy wstępem a punktem kulminacyjnym, jako natężenie i wikłanie się akcji, drugi zaś, jako zwrot w kierunku rozwiązania. W ten sposób zyskujemy pięć części: 1. wstęp; 2. natę-żenie; 3. punkt kulminacyjny; 4. zwrot; 5. rozwiązanie.

Oto, jak wedle Geyera wygląda rozczłonkowanie wedle tej metody prostego zdarzenia. Opowiadamy o uto-nięciu chłopca podczas kąpieli: 1. Pewien chłopak idzie do rzeki kąpać się. 2. Rozbiera się, skacze do wody i chlapie się w niej. 3. Odważa się puścić na głęboką wodę i znika. 4. Chłopcy, którzy się z nim kąpali, rzucają się na pomoc, ale daremnie. 5. Chłopak utonął. Rozpacz ro-dziców była niezmierna.

Rzecz oczywista, że takiego kunsztowniejszego roz-członkowania treści można żądać tylko na stopniach wyższych, kiedy uczniowie będą w stanie odczuć rolę ta-kich przejść. Na stopniach niższych wystarczy żądać, by, opowiadając coś, zdawali sobie sprawę z tego, co to jest za zdarzenie, co je poprzedziło i co stąd wynikło? Przy

omawianiu ich wypracowań należy zwracać uwagę na ewentualne luki, brak porządku, rozwlekłość lub powtarzania.

Wstępem do ćwiczeń pisemnych są opowiadania ustne i lektura. Wogóle swobody ucznia nie należy zbyt krępować, lecz nieznacznie i stopniowo dążyć do tego, by obok poprawnego wysławiania się posiadały one pewną kompozycję. W tym celu należy unikać tematów zbyt szerokich, n. p. »Jak spędziłem wakacje?« Wypracowanie na taki temat nie może być opowiadaniem w ścisłym tego słowa znaczeniu, tworzącem pewną zaokrągloną i harmonijną całość, lecz będzie chaotyczną zbieraniną różnego rodzaju notatek. Inaczej rzecz się przedstawi, gdy temat otrzyma postać ściślej określonej, jak n. p. »Najpiękniejszy dzień z mych wakacyj«.

Opowiadanie staje się złożone, gdy na treść jego obok zdarzenia składa się opis tła i charakterystyka osób. W takich wypadkach najważniejszą rzeczą jest podporządkowanie. Główną naszą uwagę ma pociągać zdarzenie, tło zaś i ludzi należy traktować o tyle tylko, o ile to się łączy ze zdarzeniem. Tak n. p. uczeń opisuje przygodę, jakiej doznał podczas wycieczki, w której towarzyszył mu kolega. Byłoby rzeczą zbyteczną i psułoby harmonję całości, gdyby szczegółowo charakteryzował swego kolegę. Wystarczy wyszczególnić te cechy charakteru, jak lękliwość, niechęć do trudów i t. p., które ze zdarzeniem pozostają w ścisłym związku.

Taka staranniejsza budowa opowiadań ma przyczyniać się do wyrobienia smaku i ułatwiać później lubowanie się w książkach dobrych. Natomiast zbyt zawikłanych i trudnych opowiadań nie należy żądać, bo nie pozwala na to poziom szkoły powszechnej, ani też nie jest jej celem kształcenie literatów.

e) Porównanie.

Porównania stanowią przejście od opisu i opowiadania do rozpraw. Treścią rozpraw jest rozumowanie i wyjaśnianie, skutkiem czego wychodzą one poza przed-

miot, czyli poza to, co jest dane. Opis i opowiadanie ograniczają się ściśle do przedmiotu, biorąc go takim, jakim on jest.

Jeśli jakiś przedmiot porównujemy, to także go opisujemy, ale nadto wychodzimy poza niego, wypowiadając o nim takie rzeczy, do których dochodzimy przy pomocy rozumu. Robimy n. p. takie porównanie: »Jesień dla przyrody jest tem, czem starość dla człowieka.« Ta cecha nie tkwi w samej jesieni, lecz jest wynikiem sądu, jaki wydamy, zestawiając jesień ze starością.

Porównywać znaczy tyle, co zestawiać dwie osoby, rzeczy, pojęcia w tym celu, by wykryć zachodzące między nimi podobieństwa lub różnice. Jeśli porównanie wykryje więcej podobieństw, niż różnic, nazywa się paralełą; jeśli zaś różnice przeważają nad podobieństwami, nazywa się kontrastem. Zarówno paraleła, jak i kontrast, są pożyteczne, bo spełniają ważne zadania, choć każde — inne. Kontrast uwydatnia lepiej przedmiot, jako całość. Tak gdy zestawimy z sobą noc i dzień, znaczenie obu tych rzeczy staje się dla nas pełniejsze. Paraleła lepiej uwydatnia szczegóły przedmiotu, czyli cieniuje go.

Gdy się przystępuje do porównywania, obiera się za punkt wyjścia stronę lepiej znaną, którą dokładnie się opisuje. Potem wyszukuje się cechy drugiego przedmiotu i ustala ich podobieństwa.

Porównania można czerpać z różnych dziedzin. Najczęściej wśród tematów spotyka się porównania pojęć, jak n. p. społeczeństwo a organizm. Tymczasem należy zaczynać od rzeczy konkretnych. Nadto należy wybierać najpierw przedmioty uderzająco podobne lub różne: wieś i miasto, pies i kot.

Następnie należy przechodzić do przedmiotów, które, pozornie od siebie odległe, w istocie mają wiele punktów stycznych. Tu należy n. p. ręka ludzka a skrzydło ptaka, morze i pustynia. Przez zestawianie przedmiotów odległych, wśród których wyszukuje się punkty styczne, kształci się ważna cecha inteligencji, a mianowicie zdolności syntetyczne.

Tak samo od kontrastów uderzających przechodzi się zwolna do kontrastów mniej uchwytnych. Wykrywanie różnic prowadzi do wyszkolenia przenikliwości umysłu.

Na stopniu wyższym wiele materiału porównawczego dostarcza lektura. Tak można porównywać Gerwazego i Protazego, Rzędziana i Paska, Halinę i Zosię i t. d.

Wreszcie można przejść do porównań ogólniejszych i dalszych, jak: wiosna i młodość człowieka, początek i koniec roku szkolnego, oszczędność i marnotrawstwo i t. d.

f) Rozprawy.

W rozprawie wyrażamy wyniki, do jakich dochodzimy pracą naszej myśli, czyli rozumu. Wobec tego trzeba wiedzieć, co to jest praca rozumu?

Człowiek poznaje otaczające go rzeczy i zjawiska, oraz różne stosunki, w jakich one do siebie pozostają. Wykrycie tych stosunków jest właśnie pracą myśli. Tak n. p. wiedzieć, że drzewo w wodzie nie tonie, znaczy wiedzieć, że ono jest od wody lżejsze i że rzeczy od wody lżejsze nie toną.

Tak więc praca myśli idzie w dwóch kierunkach. Najpierw trzeba zebrać i opisać rzeczy, mogące pozostawać ze sobą w związku, a następnie trzeba wykazać, jaki między nimi zachodzi związek. Z tych dwóch zadań, jakie praca myśli ma do spełnienia, pierwsze nazywa się opisowe, zaś drugie wyjaśniające.

Samo wyjaśnienie może być dwojakie: dedukcyjne, albo indukcyjne. Jeżeli najpierw wygłoszę twierdzenie, że zwierzęta są przystosowane do otoczenia, potem wyliczę szereg przykładów, wówczas postępuję dedukcyjnie. Jeżeli zaś wyjdę od szczegółów, aby potem sformułować ogólną zasadę, postępowanie moje będzie indukcyjne.

Dedukcja i indukcja są to drogi, wiodące do celu. Co zaś jest celem? Rozprawa ma na celu przekonać nas o czemś, to zaś, co nam trafia do przekonania, jest prawdą. Jeżeli więc piszemy jakąś rozprawę, najpierw musimy

się zastanowić nad tem, o czem mamy się przekonać. Zachodzić tu mogą trzy możliwości: 1. Wykazujemy, że tak a tak jest. Jest to dowodzenie. 2. Badamy, jak jest właściwie? Jest to szukanie, wnioskowanie. 3. Stwierdzamy, że tak być powinno. Jest to czynność, podobna do dowodzenia, ale różniąca się sposobem argumentowania. Nazywaiby to można wykazywaniem słuszności.

Jak widzimy, praca myśli, potrzebna do skreślenia rozprawy, jest dość skomplikowana, bo składa się z trzech momentów. Stąd wynika, że uczniu trzeba dobrze do takiej pracy zaprawić. Przygotowanie winno iść w dwóch kierunkach. Uczeń musi znać materiał, potrzebny do danej pracy, i musi opanować metodę pracy umysłowej. Nie wystarczy więc poprzestać na ogólnej i niewiele mówiącej wskazówce: wyjaśnić i rozwinąć myśl.

Rozważanie tematu rozprawy winno się trzymać następującej, ogólnej wskazówki: a) gdzie jestem; b) dokąd mam pójść; c) jaką drogą?

Weźmy n. p. pod uwagę przysłowie: »Czas to pieniądz«. Najpierw uświadamiamy sobie, że czas jest pracą, a pieniądz owocem pracy (a). Potem zastanawiamy się nad tem, co mamy wykazać? Chodzi tu o najlepsze owoce pracy. Widocznie muszą być ludzie, którzy nie umieją takich owoców zdobywać, więc przysłowie chce ich pouczyć (b). Wykazać związek, zachodzący między czasem i pieniądzem (c).

Jest to schemat inwencyjny, przy którego pomocy zdobywamy materiał i układamy go potem wedle naturalnego porządku: wyjaśnienie przysłowia, przykłady zaniedbania pracy lub niewyzyskania dobrej sposobności, słuszność nauki, zawartej w przysłowiu. Taki plan dyspozycyjny nadaje się do wielu przysłówi, jak n. p. »Ziarnko do ziarnka, zbiera się miarka«.

Przypatrzmy się teraz, jakby należało opracować jakiś temat naukowy, n. p. »Ogień jako przyjaciel i jako wróg człowieka«. Przedewszystkiem musimy zdać sobie sprawę z tego, że jest to temat naukowy. Przysłowia zawierają zwykle jakieś rady praktyczne, dlatego przy ich wyjaśnianiu wykazuje się, że ich rady są słuszne, przy-

noszące pożytek. Tematy naukowe obok stwierdzenia faktów wymagają wykazania przyczyn. Wobec tego i ten temat musi zawierać stronę opisową i wyjaśniającą.

W tym celu należy najpierw opisać wszystkie korzyści i szkody, jakie człowiekowi przynosi ogień. Następnie należy wykazać, dzięki czemu człowiek zmusił ogień do posłuszeństwa (rozum), oraz dlaczego on się czasem buntuje (niedoskonałość człowieka).

Przypatrzmy się teraz, jak n. p. Geyer rozczłonkuje temat p. t. »Praca«.

a) Definicja: Praca jest trwałą i wysiłku wymagającą czynnością człowieka, przynoszącą jemu lub społeczeństwu pewną korzyść. — b) Podział: praca fizyczna i umysłowa. — c) Przyczyny: Jedni widzą w pracy uciążliwość, inni błogosławieństwo. Jednych więc zmusza do pracy nakaz lub bieda, innych zamyślenie. — d) Skutki: jedne są bezpośrednie (korzyści), drugie pośrednie (zdrowie, zadowolenie, radość). — e) Refleksje, uwagi: Praca winna być przyjemną, a jest taką, gdy odpowiada siłom, zdolnościom, zamyśleniom pracującego.

Rzecz oczywista, że uczeń szkoły powszechnej, nawet na najwyższym stopniu nauczania, nie potrafi samodzielnie tego tematu w ten sposób opracować i wyczerpać. Do tego jest potrzebne pośrednie i bezpośrednie przygotowanie. Przygotowanie pośrednie obejmie przypomnienie wiadomości ucznia z zakresu historii i geografii o ludach pracujących i niepracujących. Dalej porówna czasy dawniejsze z obecnymi i omówi dzisiejszy system pracy. Przygotowaniem bezpośrednim będzie zbiorowa praca uczniów pod kierunkiem nauczyciela nad opracowaniem tematu.

Rozprawa o pracy wyszła z definicji pojęcia. Są jednak rozprawy, których dopiero wynikiem ostatecznym jest definicja. Tematem takim będzie n. p. ten: »Co to jest szczęście?« Rozprawa będzie miała charakter wybitnie poszukujący, najlepszą zaś tu metodą będzie sokratyczna. W tym celu przechodzimy po kolei te rzeczy, z którymi się na oko wiąże szczęście, jak bogactwo, władza, sława, zdrowie i t. d. Na drodze takich rozważań dochodzimy

do stwierdzenia, że jest jedno szczęście poza nami (powodzenie i jedno w nas (zadowolenie). Jedno szczęście widzą ludzie i mogą go zazdrościć, drugie jest skryte w nas. Potem omawiamy różne stosunki, w jakim mogą do siebie pozostawać te dwie rzeczy. Wreszcie możemy zakończyć sformułowaniem właściwego ideału szczęścia. Jest niem czyste sumienie i użyteczność społeczna.

W wyborze tematu trzeba się liczyć z tem, ażeby z jednej strony nie był dla ucznia za trudny, z drugiej strony, by przedstawiał dla niego pewien urok. Za mało będzie pobudzać ucznia taki temat: »Co nam daje sztuka czytania?« Zbyt indywidualny i trudny zaś będzie temat: »Jaką cnotę najwięcej cenisz i dlaczego?« Pierwszy temat będzie uczeń odrabiał bez zapału, drugi bez przekonania. Oba te zaś tematy jeden z podręczników metodycznych przeznacza na szósty rok nauczania. Temat rozprawy winien zmuszać ucznia do pracy umysłowej, do szukania i dowodzenia prawdy, do obrony pewnych ideałów i zwalczania błędnych mniemań.

g) Dialog.

Rozmowa jest wymianą myśli i uczuć pomiędzy dwoma lub kilkoma osobami. Pod względem zewnętrznym składają się na nią: pytania i odpowiedzi, szybsze lub spokojniejsze tempo, krótsze lub dłuższe pauzy, potrzebne do namysłu.

Gdy się spisuje rozmowę, czyli używa formy dialogu, wówczas należy uwzględnić te trzy momenty. Ale to nie wystarcza. Ludzie, rozmawiający ze sobą, często nie wypowiadają wszystkich uczuć i myśli, lecz część zatajają. Rozmowa literacka obok uczuć i myśli wypowiedzianych winna zawierać także część zatajoną.

Można to czynić w różny sposób. Najłatwiejsza jest sprawa wtedy, gdy opowiadający należał do osób, które wiodły rozmowę. Wówczas zaznacza, co myślał, co mówił, co słyszał. W formie dramatycznej pewne rzeczy daje się w nawias lub podaje, jako rozmowę na stronie. W formie powieściowej rozmowę przeplata się opisem. Wzorów dostarcza na każdym kroku lektura.

Istota dialogu nie ogranicza się do tej formy zewnętrznej. Potrzebna jest tu także odpowiednia treść, co znaczy, że rozmowa winna być prawdziwą wymianą myśli. Słusznie więc powiada Chmielowski:

»Wszelkie temata mogą być w kształcie rozmowy obrabiane; ale nadają się do niej te szczególnie, które rozmaitym podlegają opinjom, lub w których tkwi pewne przeciwieństwo rozumowe, uczuciowe lub interesowe (praktyczne).« (Str. 274.)

Z różnych rodzajów rozmów najważniejsze są: a) charakterystyczna, mająca na celu odmalowanie charakterów; b) dramatyczna, gdzie słowa są dążeniem do zamiany w postanowienie lub czyn; c) dydaktyczna, rozwijająca pewne myśli i poglądy.

h) Listy.

Listy powinny odznaczać się dużą swobodą w ułożeniu treści. Obowiązują je tylko pewne ogólne zasady.

Przedewszystkiem list jest spowodowany zawsze pewną potrzebą; albo prosimy kogoś o coś, albo coś ważnego donosimy. Wobec tego listy właściwe są krótkie.

Bywają także listy długie, w których opisujemy dokładnie swe podróże, lub życie. Listy takie zbliżają się do pamiętników. Listy takie pisywał Słowacki do matki, bo nie miał możliwości widywania się z nią.

List właściwy składa się z nawiazania, osnowy i zakończenia.

Nawiazanie bywa różne, zależnie od tego, czy odpisujemy na list, czy pierwsi piszemy. Stwierdzamy więc gotowość, z jaką odpisujemy, usprawiedliwiamy się z powodu dłuższego milczenia i t. d.

Osnowa powinna składać się z dwóch części. Najpierw omawiamy rzecz, z powodu której głównie list piszemy; mówimy o sobie, wypowiadamy prośbę i t. d. — W części drugiej zdradzamy ciekawość w stosunku do adresata i jego rodziny, czego wymaga grzeczność.

Zakończenie zawiera prośbę o pamięć i wyrazy uczuć.

IV.

Styl.

1. POPRAWNOŚĆ I JASNOŚĆ STYLU.

Równoległe z rozwojem zdolności wynajdywania treści i dysponowania nią należy kształcić styl uczniów. Pierwszym warunkiem dobrego stylu jest poprawność gramatyczna. Do tego celu wiodą w pierwszej linii ćwiczenia gramatyczne. Uzupełnieniem ich są wypracowania piśmienne.

Wypracowania te pozwalają nauczycielowi poznać pewne typowe błędy danej klasy. Tak n. p. na Śląsku można się spotkać z wieloma germanizmami: jądę z pociągim, puka na drzwi, uczy na szkole i t. d. Nie wystarczy do odzwyczajania uczniów od tych błędów sporadyczne ich wytykanie lub poprawianie. Nauczyciel winien te błędy zebrać, podzielić na grupy i dla każdej takiej grupy obmyślić odpowiednie ćwiczenie. A więc polecam jednemu uczniowi wyjść z klasy i wrócić za chwilę, przyczem ma w pierw zapukać do drzwi. Potem stawiam pytania: co on zrobił, nim wszedł do klasy? Co trzeba robić, gdy się wchodzi do cudzego mieszkania? Wreszcie taki poprawny zwrot (uczeń zapukał do drzwi) można wypisać na tablicy, skąd odpisują go sobie uczniowie. Takie ćwiczenie, połączone z poglądem i pisaniem, daje większą pewność, że uczeń istotnie odzwyczai się od błędu.

W podobny sposób można tępić takie błędne zwroty: »on jest cztery roki stary«. W języku niemieckim temat »alt« łączy się z pojęciem wieku i starości, tam więc taki zwrot jest na miejscu. Polskie słowo »stary« łączy się z wyobrażeniem zmarszczek i siwych włosów. Celem przy-

zwyczajania uczniów do właściwych zwrotów poprawnych najlepiej wybrać dwóch uczniów i kazać im prowadzić wzajemną rozmowę o wieku swoim, rodziców, rodzzeństwa. Tą drogą można przećwiczyć cały szereg zwrotów: Ile masz lat? W którym roku się urodziłeś? i t. d. Gdy kilkunastu uczniów w ten sposób przećwiczy, celem ostatecznego utrwalenia, można im jeszcze zadać odpowiednie ćwiczenie pisemne. Inną rozmówkę można poświęcić godzinom i przetrzebić takie germanizmy, jak »wiele godzin«, zamiast »która godzina«.

Wiele często do życzenia pozostawia odróżnianie czasów. Głównie można się spotkać z mieszaniem formy dokonanej i niedokonanej, czynności jednorazowej i częstotliwej. N. p. »wstałem dziś o siódmej rano i szedłem do szkoły«. W ćwiczeniach należy unikać werbalizmu. Uczeń musi się nauczyć określać różne czynności zapomocą odpowiedniej formy w ten sam sposób, w jaki nauczył się nazywać różne przedmioty, jak psa, konia, kapelusza. Znaczy to, że w umyśle ucznia należy wzbudzać pełne wyobrażenia różnych czynności, przeciwstawiać je, a następnie dopiero nazywać. Aby zacząć od rzeczy najprostszych, można w klasie demonstrować takie czynności, jak wstawanie lub chodzenie uczniów. A więc uczeń wstał lub usiadł — raz lub kilka razy, a to mi daje różne określenia: wstał, wstawał. Albo uczeń otrzymuje rozkaz pójścia do tablicy; raz poszedł, kilka razy chodził, raz szedł, ale nie doszedł i t. d.

Drugim warunkiem dobrego stylu jest odpowiedni stosunek wyrazu do myśli. Styl powinien być jasny i zwięzły. Styl jest jasny wtedy, gdy się go rozumie bez trudności i gdy mówiący wypowiada istotnie to, co chce powiedzieć. Styl niejasny, wyrażenia ciemne dowodzą słabości myślenia. Pod tym względem trzeba przedewszystkiem walczyć ze zdaniami niedokończonymi lub dwuznacznymi. Bardzo często można się u uczniów spotkać z takim dwuznacznikiem: »Idąc do szkoły, padał deszcz«. Najczęstszym wykroczeniem przeciw zwięzłości bywa niepotrzebne powtarzanie tego samego wyrazu w jednym zdaniu. Zda-

nia takie można wypisać na tablicy i poprawiać je z całą klasą.

Wyrazy w tem samym zdaniu można powtarzać wtedy tylko, gdy to ma jakiś cel, n. p. położenie nacisku, albo wywołanie wrażenia czasu.

Piotr Chmielowski wytyka nadużywanie zaimka »który« i radzi temu zapobiegać. »Środkiem czysto zewnętrznym, zapobiegającym powtarzaniu się zaimka k t ó r y, jest zastępowanie go przez c o. Potrzeba tu jednak zachować pewne prawidła. Najczęściej c o zastępuje: k t ó r y, jeżeli w zdaniu głównem mieści się zaimek: t e n, t a, t o bez żadnego rzeczownika (n. p.: najnieszczęśliwszym nazwałbym tego, co straciwszy znaczenie i sławę, doznawać musi wzgardy całego świata). Powtóre: c o częściej odnieść można do rzeczy, niż do osoby, n. p. »podaj mi książkę, co leży na stole«. — Jeżeli zaimek k t ó r y znajduje się w przypadku zależnym, to zastępując go zaimkiem c o, należy dodać zaimek osobowy w odpowiednim przypadku zależnym, n. p.: »Ten młodzieniec wielką ma cześć dla człowieka, k t ó r e g o filozofem nazywają — Ten młodzieniec wielką ma cześć dla człowieka, c o g o filozofem nazywają«. (Stylistyka polska, str. 23.)

Tak samo gani Chmielowski zbyt częste powtarzanie się słowa posiłkowego b y ć. N. p.: »Ściana b y ła jaśniejszej barwy. Zewsząd widna b y ła wielka nędza.«

Za niedołęstwo zaś stylu uważa wypadki, gdzie zbyt blisko obok siebie stoją wyrazy, utworzonego z tego samego pierwiastku, jak n. p.: »Z d a r z y ło mi się przykre z d a r z e n i e.«

W szyku wyrazów zdarzają się czasem błędy, dotyczące wyrazów, pozbawionych akcentu, czyli enklityk. Należy więc je kłaść tak, ażeby na nie akcent nie padał. Będą więc błędne zdania: »Poszedł i s i ę nie ukłonił. Wziął pawie pióro i j e zatknął za kapelusze.« W takim uszykowaniu enklityki s i ę i j e otrzymują akcent.

Przy kończeniu zdań należy uważać, ażeby głos ładnie spadał. Z tego powodu język polski nie lubi naogół wyrazów jednozgłoskowych na końcu zdań. Dopuszczalne jest to wtedy, gdy wyraz jest silny i gdy ma wywołać wra-

żenie, n. p. »I szła ku niemu cicho, bez szelestu, bolesna, nieubłagana śmierć.«

Jasności stylu szkodzą zbyt długie okresy. Błąd ten już trafnie wytykał Brodziński: »Szkodzą jasności myśli zbyt długie perjody, których często za jednym tchnieniem wymówić nie można, które równie ucho, jak i umysł mordują i nim czytelnik przejdzie do końca, już o początku zapomni«.

Okres taki, zawyły w wypracowaniu, należy zakreślić, potem każe się go uczniowi odczytać i po zamknięciu zeszytu z pamięci powtórzyć. Gdy tego nie zdoła uczynić, jest to najlepszym dowodem, że okres jest zawyły. Przy lekturze należy zwracać uwagę uczniów, że dobrzy pisarze przeplatają zdania dłuższe krótszemi. Tego należy też żądać od wypracowań piśmiennych.

2. PIĘKNOŚĆ STYLU.

Piękność stylu polega na umiejętnem użyciu postaci krasomówczych, czyli t. zw. środków stylistycznych, mających na celu pobudzenie uczucia i fantazji. Szkoła winna doprowadzić ucznia do opanowania tych środków, postępując powoli a systematycznie.

Program poleca rozpoczynać te ćwiczenia od synonimów, czyli wyrazów bliskoznacznych. Zestawiamy takie wyrazy i wykrywamy drobne często różnice w ich znaczeniu. Mamy n. p. taką grupę wyrazów: koń i rumak. Wykazujemy najpierw ich różnicę; koń jest to każdy koń, zaś rumak, jest to koń piękny, okazały. Ażeby wynik poszukiwań utrwalić, każemy uczniom ułożyć po kilka zdań z użyciem tych wyrazów. Koń jest to zwierzę domowe. Rycerz dosiadł rumaka.

Podobnie możemy zestawić wyrazy: dziecko, dzieciątko, dzieciak, dziecina i t. d. Najpierw dochodzimy do przekonania, że różne te wyrazy oznaczają różny stosunek uczuciowy do przedmiotu. Dzieckiem nazywamy dziecko wogóle, albo dziecko nam obojętne. Dzieciątko oznacza dziecko drogie, dlatego wyrazem takim posługu-

je się najchętniej matka. Dzieciakiem jest dziecko nie-
znośne.

Mamy dalej taką grupę wyrazów: odzież, ubiór, strój, szata. Odzieżą nazywamy wszelkie ubranie, ubiór jest to to, co w pewnym wypadku wkładamy na siebie, strój oznacza ubranie piękne, zaś szata jest wyrazem staropolskim, mającym dziś znaczenie uroczyste, poważne.

Od ćwiczeń w zakresie synonimiki nietylko się zaczyna, ale prowadzi się je przez cały ciąg nauki. Różnica jedynie polega na tem, że zrazu są to ćwiczenia specjalne, później zaś dorywcze, okolicznościowe.

Następny rodzaj ćwiczeń dotyczy epitetów. Podczas lektury zwracamy uwagę na piękne epitety, zastanawiamy się nad ich znaczeniem, zastępujemy je innemi. Potem domagamy się ich przy ćwiczeniach ustnych. Nie zadawałamy się więc samem nazywaniem przedmiotów, lecz domagamy się bliższych określeń. Rowid w książce swej o metodyce wypracowań podaje wiele wypracowań, skreślonych przez uczniów. W wypracowaniach tych uderza bogactwo epitetów. Na dowód przytaczam urywki z nich: »Na obszernej miedzy, na skraju olbrzymiego lasu, stała mała chatka, w której żył biedny kmio-
tek. — Na polu stała samotna sosna wielka, a ga-
łęzie miała rozłożyste. — Powietrze było przyjemne, czy-
ste, przesiąknięte aromatycznym zapachem ziół.«

Do posługiwania się epitetami zmuszamy ucznia w ten sposób, że nie zadawałamy się jego opisem lub opowiadaniem, lecz zapomocą odpowiednich pytań zmuszamy go do uzupełnień. W ten sposób uczeń przyzwyczaja się do pilniejszej i dokładniejszej obserwacji, oraz uczy się odróżniać opisy szare i martwe od barwnych i zajmujących.

W podobny sposób należy ćwiczyć także porównania. Omawia się je podczas lektury, zastępuje innemi, poleca wypisać porównania z ustępu, przeznaczonego do czytania i t. d. Porównania winny być trafne, czerpane z natury i wolne od przesady. Nadto należy odróżniać porównania poważne od komicznych i nie mieszać ich z sobą; walczył jak lew, tańczy jak niedźwiedź.

Trudniejsze od porównań są przenośnie. W szkole powszechnej można sobie darować definicję przenośni. Wystarczy wiedzieć, że jest to skrócone porównanie. Gdy nas uderza bardzo podobieństwo dwóch przedmiotów, stawiamy je obok siebie, opuszczając spójnik: »Wielbłąd to okręt pustyni«.

W powyższym przykładzie mamy oba ogniwa, a opuszczony tylko spójnik »jak«. Trudniejsze są natomiast przenośnie, gdy nazwa przedmiotu właściwego jest opuszczona. Tak n. p. Mickiewicz mówi o »przyrodzenia łańcuchu złotym«, każąc nam się domyślać, że tu chodzi o miłość. Przenośnie należy ćwiczyć nie tylko w zakresie rzeczowników, ale również przymiotników i czasowników: kwaśna mina, cierpkie słowo, ołowiane chmury, krew kipi i t. d.

Ważnym środkiem stylistycznym jest uosobienie. Dawniej człowiek inaczej patrzył na przyrodę, niż dzisiaj. Nie rozumiejąc przyczyn i przebiegu różnych zjawisk, pojmował je na sposób własny, wskutek czego ożywiał martwą przyrodę, lub wyposażał ją we własne rysy. Gdy więc człowiek pierwotny widział w piorunach gniew, a płacz w szumie wichru, pojmował te zjawiska, jako istoty, obdarzone ludzkim czuciem i ludzką wolą.

Podobną zdolność patrzenia na przyrodę ma człowiek w okresie dzieciństwa. Gdy więc dziecko, zawadziwszy o krzesło, upadnie i uderzy się, znajdzie ulgę, gdy to krzesło obje; w jego oczach dziecko może popełniać winę i ponosić karę. Zadaniem szkoły jest podtrzymywać tę fantazję dziecka i wyzyskiwać ją przy opisach.

Opis artystyczny jest wynikiem wglębnienia się w przedmiot i próbą patrzenia nań przez pryzmat fantazji. Oto, jak opisuje Sienkiewicz odezwanie się gromu, który następuje po huraganie: »ale jednocześnie wstał śpiący na wysokościach i zbudzony przez wichry grom, począł przewalać się między pustynią Arabską i Libijską — potężny, groźny, rzekłbyś, straszny«.

Grom przedstawia się tu nam jako człowiek, który spał gdzieś na wysokościach, a zbudzony ze snu przez sza-

lejący w dole huragan, popadł w gniew i z groźnym pomrukiem biega od jednego krańca niebios do drugiego. Artysta zagłębił się w rzecz, wszedł z nią w bliższy stosunek, a to nasunęło mu szereg trafnych personifikacji, czyniących opis żywym i zajmującym. Podobnie Lenartowicz, opisując kalinę, każe jej pić deszcz, zbierać rosę, kąpać liście.

Dobre więc uosobienie wyrażają nasz głębszy stosunek do przedmiotu i są dowodem istotnego przeżycia. Podkreśla to trafnie Albatas:

»Ustaw się przed jakimś krajobrazem i opisz go. Jest rzeczą niemożliwą, abyś uczynił czystą i brutalną fotografię. Wyobraźnia twoja jest bezwiednym pryzmatem, przez który nie może przejść żadna rzecz widziana, by nie uległa zmianie, interpretacji i syntezie, by nie została spotęgowana lub zredukowana, upiękuszona lub uczyniona smutniejszą, wyjaśniona i przedstawiona.«
(Str. 230.)

Ważną zaletą stylu są także dobre przejścia. Opisując jakiś przedmiot, musimy przechodzić od jednego szczegółu do drugiego. »Najgorsze, lubo najpospolitsze są przejścia mechaniczne, wyraźnie zapowiedziane: ale wróćmy do naszego przedmiotu; przejdźmy do drugiej części; rozpatrzmy to z innej strony; kiedyśmy już poznali to... poznajmy... tamto i t. p. Najlepszymi są przejścia, zręcznie wiążące jeden dział z drugim, bez użycia osobnych ku temu wyrażen, kiedy sam czytelnik widzi, iż koniecznością jest zwrócić się do innego przedmiotu.«
(Chmielowski, str. 80.)

3. RODZAJE STYLU

Styl występuje w najróżnorodniejszych odmianach, bo każdy człowiek tworzy sobie styl własny, w którym przebija się zarówno stopień jego opanowania mowy, jak i natura duchowa. To bogactwo odmian da się podporząd-

kować pod pewne typy, czyli rodzaje, z których uwzględnimy najważniejsze.

a) Styl **ucinkowy**. Polega on na wyłącznym użyciu zdań krótkich. Na miejscu jest on wtedy, gdy go użyto z uzasadnieniem, t. zn. dla wyrażenia pośpiechu lub dramatyczności. Nie jest natomiast odpowiedni tam, gdzie oczekujemy nie szkicu, lecz dokładnego opisu lub opowiadania. Nie zadowoliliby więc nas takie opowiadanie ucznia: »Wróciłem ze szkoły. Zjadłem obiad. Uczyłem się lekcji. Potem napisałem zadanie. O czwartej wyszedłem na przechadzkę« i t. d.

b) Styl **okresowy**. Polega on na posługiwaniu się długimi zdaniami. Używa się go tam, gdzie wyrażamy rozumowanie, które zwykle składa się z dłuższego łańcucha myśli. Okres, związany z kilku zdań, powinien się rozpadać na dwie widoczne części, równe lub nierówne. Przestrzegali tego szczególnie pisarze staropolscy, jak to n. p. możemy zauważyć u Kochowskiego: »Dałeś mi wedle stawu groblą: a ja też mam dosyć, że i z domowymi naczczu spać nie idę.«

c) Styl **potoczny** polega na połączeniu stylu ucinkowego i okresowego. Jest to styl najczęściej używany.

d) Styl **prosty** zbliża się do mowy codziennej.

e) Styl **kwiecisty** odznacza się bogactwem środków stylistycznych.

f) Styl **pospolity** posługuje się utartymi zwrotami i porównaniami.

g) Styl **indywidualny** polega na tworzeniu nowych połączeń i wyszukiwaniu własnych środków stylistycznych.

Na najwyższym stopniu nauczania można przy ocenie wypracowania określić rodzaj użytego stylu, oraz podać krótką jego charakterystykę wraz z wyszczególnieniem wad i zalet.

Dla przykładu weźmy podane przez Rowida wypracowanie ucznia IV. klasy na temat: »Czem prawdopodobnie zostanę?«:

»Pragnąłbym zostać inżynierem; zawód ten dlatego podoba się mnie, iż od małego dziecka mam do tego upodobanie i prawdopodobnie, o ile marzenia i chęci moje się nie pokrzyżują i trudności życiowe na to pozwolą, to tym zostanę. Zawód ten mój dopomógłby także i mojemu bratu i właśnie do tego mój brat dąży, abyśmy wspólnie mogli otworzyć jaki interes.«

Przy ocenie wypracowania tego charakteryzujemy użyty styl, jako okresowy, przyczem stwierdzamy, że jest on tu nie na miejscu. Niema tu rozumowania, więc temat domaga się stylu potoczystego.

V.

Poprawa wypracowań.

Przy poprawianiu wypracowań winien nauczyciel brać trzy rzeczy pod rozwagę: a) co poprawiać; b) jak poprawiać; c) jak omawiać z uczniami wypracowania poprawione.

a) Wytykać należy wszystkie uchybienia przeciw formie i treści: błędy ortograficzne, błędy przeciw interpunkcji, błędy gramatyczne, niewłaściwe wyrażenia, błędy przeciw składni, zły szyk wyrazów, błędy rzeczowe, wadliwą budowę, braki i szczegóły zbyteczne.

Wytykanie błędów winno być staranne, ale wolne od drobiazgowości. Równocześnie nauczyciel winien zdać sobie sprawę z zalet wypracowania, porównać je z usterkami i urobić sobie trafny pogląd na całość. Przy zadaniach domowych należy zwracać uwagę na to, czy poszczególne wypracowania nie są zbyt podobne do siebie, a co by świadczyło o odpisywaniu. Jeśli wypracowanie pod względem treści i formy przewyższa poziom umysłowy ucznia, świadczy to o cudzej pomocy. Zadań takich nie należy przyjmować.

b) Przy wytykaniu błędów nie należy ich poprawiać, lecz tylko błąd zaznaczyć. Do tego celu nauczyciel musi ułożyć system znaków, któreby uczniowie dobrze rozumieli. Tak błędy ortograficzne podkreśla się raz, błędy gramatyczne dwa razy, niewłaściwe wyrażenia podkreśla się linią wężykowatą, błędy rzeczowe zaznacza się znakiem zapytania, brak wyrazu albo zakończenia zdania wypustką, brak przecinka krzyżykiem.

Uchybienia poważniejsze można wytykać na marginesie bądź zapomocą krótkich uwag, bądź też zapomocą

znaków umówionych. Tak litera S na marginesie może oznaczać wadliwość składni, litera N niejasność myśli. Zawiłe okresy można objąć wężykiem. Właściwy porządek poprzerzucanych wyrazów oznacza się przy pomocy cyfr.

c) Omawiając wypracowanie, powinien nauczyciel pamiętać o dwóch rzeczach, a mianowicie, by uczniowie sami poprawiali błędy, oraz by poprawa interesowała całą klasę. W tym celu ograniczy się zawsze do omówienia kilku tylko kwestyj gramatycznych lub stylistycznych.

Potem razem z uczniami omawia plan niektórych wypracowań, wykrywa zalety i wady, by wreszcie przystąpić do ujęcia przedmiotu. Dla porównania można odczytać jedno najgorsze i jedno najlepsze wypracowanie. To wszystko pozwoli nauczycielowi wydać pewien ogólny sąd o pracy uczniów nad ostatniem wypracowaniem, stwierdzić postęp i zachęcić do dalszej pracy.

Dopiero po takim omówieniu rozdaje zeszyty, a uczniowie poprawiają swe wypracowania częściowo w szkole, częściowo w domu.

VI.

Wybór tematów.



TEMATY

omówione w tekście.

1. Chciwy pies. (Przekształcenie tekstu.) Wstęp § 6.
 2. Żółw i mysz Krasickiego. (Przekształcenie tekstu.) R. I. § 1.
 3. Gdzie była i co widziała kropla wody. (Opow.) R. II. § 1.
 4. Nasza sala szkolna. (Opis.) R. III. § 1.
 5. Pierwszy śnieg. (Opowiadanie.) R. III. § 1.
 6. Charakterystyka Sędziego. R. III. § 3.
 7. Utonięcie chłopca. R. III. § 4.
 8. Czas to pieniądz. R. III. § 6.
 9. O pracy. R. III. § 6.
 10. Co to jest szczęście. R. III. § 6.
-

TEMATY NOWE.

A).

CZWARTY STOPIEŃ NAUCZANIA.

Od wypracowań nie wymagamy dyspozycji, tylko ułatwiamy zebranie i uporządkowanie materiału z pomocą pytań.

1. Róża. (Opis.)

Czem jest? (krzew). Gdzie rośnie? (w polu i ogrodzie). Własności osobliwe? (kolce). Do czego służą? (obro-

na przed zwierzętami). Co ją wyróżnia z pośród roślin? (piękny kwiat i silna woń). Jak ją nazywają? (królową kwiatów). Czy słusznie?

2. Jak spędzasz dzień w szkole? (Opowiadanie.)

(Przed nauką — początek nauki — przebieg lekcji — lekcje ulubione — przerwy.)

3. Jak spędziłem niedzielę? (Opowiadanie.)

Uczniowie opowiadają swobodnie na podstawie pamięci.

B).

PIĄTY STOPIEŃ NAUCZANIA.

1. Nasz rynek. (Opis.)

Dyspozycja: Co to jest rynek? Do czego służy? Kształt. Otoczenie. Połączenie z miastem. Ratusz. Ozdoby rynku (studnia, pomnik, drzewka, kwietnik). Wygląd w różnych porach.

2. Wigilja Bożego Narodzenia.

(Opowiadanie na podstawie przeżycia.)

Dyspozycja: Oczekiwanie. Przygotowanie w domu. Mój udział w przygotowaniach. Moja ciekawość. Pierwsza gwiazdka. Stół. Obecni. Oplatek. Przebieg wieszki. Gwiazdka. Choinka.

3. Pies i kot. (Porównanie.)

Wygląd. Własności. Pożywienie. Tryb życia. Stosunek do człowieka.

4. Jesienią w ogrodzie. (Opis.)

Dyspozycja: Czas. Powietrze. Niebo. Opis miejsca. Trawnik. Drzewa. Ptaki. Uczucia i myśli.

5. Historja kartki papieru. (Opowiadanie.)

Dyspozycja: Uprawa konopi. Sporządzanie włókien. Płótno. Uszycie koszuli. Gałgan. Śmieciarz. Fabryka papieru. Sklep.

6. Powrót taty. (Przekształcenie tekstu.)

Opowiadanie zbójcy po powrocie do domu.

W głębi lasu ma swą chatę najstarszy zbójca. Tam dąży jemu tylko znanymi ścieżkami. Żona pyta o łup. Zbójca opowiada, co mu się zdarzyło.

7. Opisać obraz wiszący w szkole.

—
C).

SZÓSTY STOPIEŃ NAUCZANIA.

1. Nasz kościół. (Opis.)

Dyspozycja: Położenie. Wieża. Główne wejście. Przedśionek. Sklepienie i filary. Półmrok. Okna. Świecznik. Główny ołtarz.

2. Na boisku. (Opowiadanie.)

Dyspozycja: Opis boiska. Wymarsz. Towarzysze. Przebieg zabawy.

3. Gdyby słońce zgaśło? (Rozumowanie i fantazja.)

Dyspozycja: Słońce, jako źródło siły (ruch wody). Słońce, jako źródło życia (ciepło, światło, woda). Ciemność. Brak ruchu. Brak życia.

4. W lesie. (Na podstawie przeżycia.)

Dyspozycja: Wiek lasu. Rodzaj drzew. Gęstość. Mrok i cisza. Uczucia (tajemniczość). Głosy ptaków. Spotkane zwierzęta. Piękno lasu. Las jako miejsce wytchnienia (spokój, powietrze, cień, swoboda).

5. Moi koledzy.

(Charakterystyka w formie listu.)

Dyspozycja: Ilość uczniów. Wzrost. Siłacze. Zdolności uczniów. Szczególne upodobania. Pilność i karność. Moi najbliżsi.

6. Wrażenia obrazu Matejki: Kościuszko pod Raclawicami.

Wstęp: Matejko i jego obraz.

Osnowa:

I. Krótki opis: a) wielkość, b) tło, c) główne figury, d) poboczne figury.

II. Piękność obrazu: a) plastyka figur, b) układ szczegółów, c) wyraz duszy, d) koloryt.

Zakończenie: Wartość obrazu.

7. Przekształcenie tekstu.

—
D).

SIÓDMY STOPIEŃ NAUCZANIA.

1. Jak sprawdza się w »Wiesławie« sentencja:

»Litość za litość, niebieska opieka
Tajnie nagradza uczynki człowieka.«

Dyspozycja: a) Krótki przebieg zdarzenia; b) Charakterystyka Stanisława; c) Jego szlachetność. (Postąpił z Wiesławem jak z synem. Gdyby go nie wziął do domu, albo potem z powodu pogardzenia Broniką oddalił z domu, nigdyby nie odzyskał córki.)

2. Zalety Polaków w świetle »Pana Tadeusza«.

Dyspozycja: Zachowanie obyczajów. Gościnność. Umiłowanie swobody. Łatwość do zgody. Poświęcenie dla ojczyzny. Dzielność.

3. Znany mi zwyczaj ludowy (wesele, dożynki).

KSIĄŻKI CYTOWANE.

K. Wojciechowski: Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państw. Język Polski. Ministerstwo W. R. i O. P. Warszawa 1923.

H. Rowid: Z metodyki wypracowań piśmiennych. Lwów 1920.

St. Szober: Zasady nauczania języka polskiego. Lwów 1921.

A. Szcówna: Metodyka wypracowań. Warszawa.

Dr. P. Geyer: Der deutsche Aufsatz. München 1096.

A. Albalat: L'art d'écrire. Ed. Paris.

G. Lanson: Conseils sur l'art d'écrire. XI. Ed. Paris.

P. Chmielowski: Stylistyka polska. Warszawa 1903.

L. Jeleńska: Metodyka pierwszych lat nauczania. Warszawa 1927.



PRZEGLĄD TREŚCI.

Wstęp:

1. Język pisany	5
2. Język pisany a szkoła	6
3. Zdolność pisarska i jej kształcenie	8
4. Cele i rodzaje ćwiczeń pisemnych	9
5. Ćwiczenia początkowe	10
6. Ogólne zasady wypracowań pisemnych	12

I. Temat:

1. Zalety tematu	17
2. Sformułowanie tematu	22
3. Program wypracowań pisemnych	24

II. Plan:

1. Plan i jego znaczenie	31
2. Znamiona dobrego planu	36

III. Inwencja:

1. Istota inwencji	43
2. Rodzaje: a) opis; b) obrazy fantazyjne; c) charakterystyka; d) opowiadania; e) porównania; f) rozprawy; g) dialog; h) listy	44 — 61

IV. Styl:

1. Poprawność i jasność stylu	65
2. Piękność stylu	68
3. Rodzaje stylu	71

V. Poprawa wypracowań	75
---------------------------------	----

VI. Wybór tematów	79
-----------------------------	----

Księgarnia „KRESY“ w Cieszynie, Spółka z ogr. odpow.

poleca na sezon szkolny następujące wydawnictwa:

1. K. Buzek i J. Kubisz: **Elementarz i pierwsza książka do czytania**, podręcznik, przeznaczony na pierwszy i drugi oddział szkoły powszechnej. Wyd. II. Cena egz. opr. 5 zł. — Podręcznik obejmuje 208 str. druku, 80 ilustracji 5-barwnych, 30 jednokolorowych, na treść składa się 117 ustępów. Podręcznik ten wprowadzony został przez W. O. P. dla użytku wszystkich szkół powszechnych na terenie Województwa Śląskiego.
2. J. Zebrook: **Czytanki na kl. III. i IV. dla szkół powsz.**
3. **Mein erstes Schulbuch.** Cena 3 zł.
4. **Deutsches Lesebuch I. Teil.** Cena 5 zł.
5. **Deutsches Lesebuch II. Teil.** Cena 8 zł.
6. Karol Hławiczka: **Śpiewnik szkolny.** Pieśni dla I., II. i III. roku szkolnego. Zatwierdzony przez Min. W. R. i Ośw. Publ. — Cena 1,20 zł.
7. Karol Hławiczka: **Śpiewnik szkolny, część II.**, dla wyższych klas szkół powszechnych, szkół wydziałowych i niższych klas szkół średnich. — Zatwierdzony przez Ministerstwo W. R. i O. P. — Cena 3 zł.
8. Karol Hławiczka: **Główne zagadnienia metodyczne nauki śpiewu w szkole powszechnej.** Podręcznik zatwierdzony przez Ministerstwo W. R. i O. P. — Cena 3 zł.
9. A. Milata i T. Skrzypek: **Geografia Polski w formie lekcji metodycznych.** Podręcznik dla nauczycieli, zatwierdzony przez Ministerstwo W. R. i O. P.
10. Paweł Bobek: **Elementarna nauka historii, część I.**, podręcznik metodyczny dla nauczycieli, zawierający materiał do lekcji oraz lekcje metodyczne. — Cena 6 zł.
11. A. Milata: **Województwo śląskie.** Podręcznik do domowego użytku uczniów szkół powsz. — Cena z mapką ślepą 0,70 zł, z mapką Fr. Popiołka 1,50 zł.
12. A. Milata i T. Skrzypek: **Geografia Polski w formie streszczeń i ćwiczeń.** Podręcznik do domowego użytku uczniów szkół powszechnych. — Cena 1 zł.
13. Jan Wojnar: **Dzieje ojczyzny i powszechne w związanych streszczeniach.** Podręcznik dla uczniów szkół wydziałowych, wyższych klas szkół powszechnych oraz niższych klas szkół średnich. — Cena 4 zł.

14. Dr. H. Życzyński: **Rozbiory literackie**. Praktyczny podręcznik dla nauczycieli, zawierający rozbiór arcydzieł literatury polskiej w formie lekcyj metodyczn. Cena 4 zł.
15. Dr. H. Życzyński: **Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru arcydzieł literatury pięknej**. Podręcznik dla nauczycieli. — Cena opr. egz. 2.20 zł.
16. Dr. K. Simm: **Entomologia** (nauka o owadach), część I. Podręcznik dla nauczycieli, polecony przez Min. W. R. i O. P. — Cena 8 zł.
17. Dr. K. Simm: **Entomologia**, część II. Podręcznik dla nauczycieli, polecony przez Min. W. R. i O. P. — Cena 18 zł.
18. F a b i a Ń c z y k: **Korespondencja handlowa i prace kantowe**. Część I. — Cena 2.50 zł.
19. F a b i a Ń c z y k: **Korespondencja handlowa i prace kantowe**. Część II. — Cena 2.50 zł.

POMOCE SZKOLNE:

- Mapy fizyczne Azji, Afryki, Europy, Ameryki, Australji.**
Wielkość 200 × 140 cm. Wykonanie pierwszorzędne! —
Cena mapy niepodklejonej 10 zł, podklej. na płótnie 36 zł.
- Planigloby obu półkul ziemskich.** — Cena 5 zł.
- Mapa Województwa Śląskiego w opracowaniu dyr. Franc. Popiolka.** 1 : 100.000, wielkość 110 × 106 cm. — Cena 16 zł.
- Mapa podręczna Województwa Śląskiego do użytku szkół.**
1 : 400.000. — Cena 1.50 zł.
- Obrazki stereoskopowe ze wspaniałymi zdjęciami Krakowa, Tatr i Pienin.** — Serja (50 obrazków) 40 zł.
- Tablice ciężarów atomowych w zestawieniu prof. Duchowicza,** 100 × 70 cm. — Cena 0.50 zł.
- Etykiety dla pracowni chemicznych wraz z objaśnieniami prof. B. Duchowicza.** — Cena 2.40 zł.
- Karta indywidualności uczniów szkół powszechnych w opracowaniu Dra Rowida.** — Cena 0.35 zł.
- Oprócz tego posiadamy na składzie wszystkie ważniejsze książki naukowe, powieści i podręczniki szkolne.**
- Katalogi, książki klasowe, dzienniki lekcyjne, świadectwa oraz wszelkie druki szkolne.**
- Zeszyty własnego nakładu; bloki rysunkowe z pierwszorzędnego papieru.**