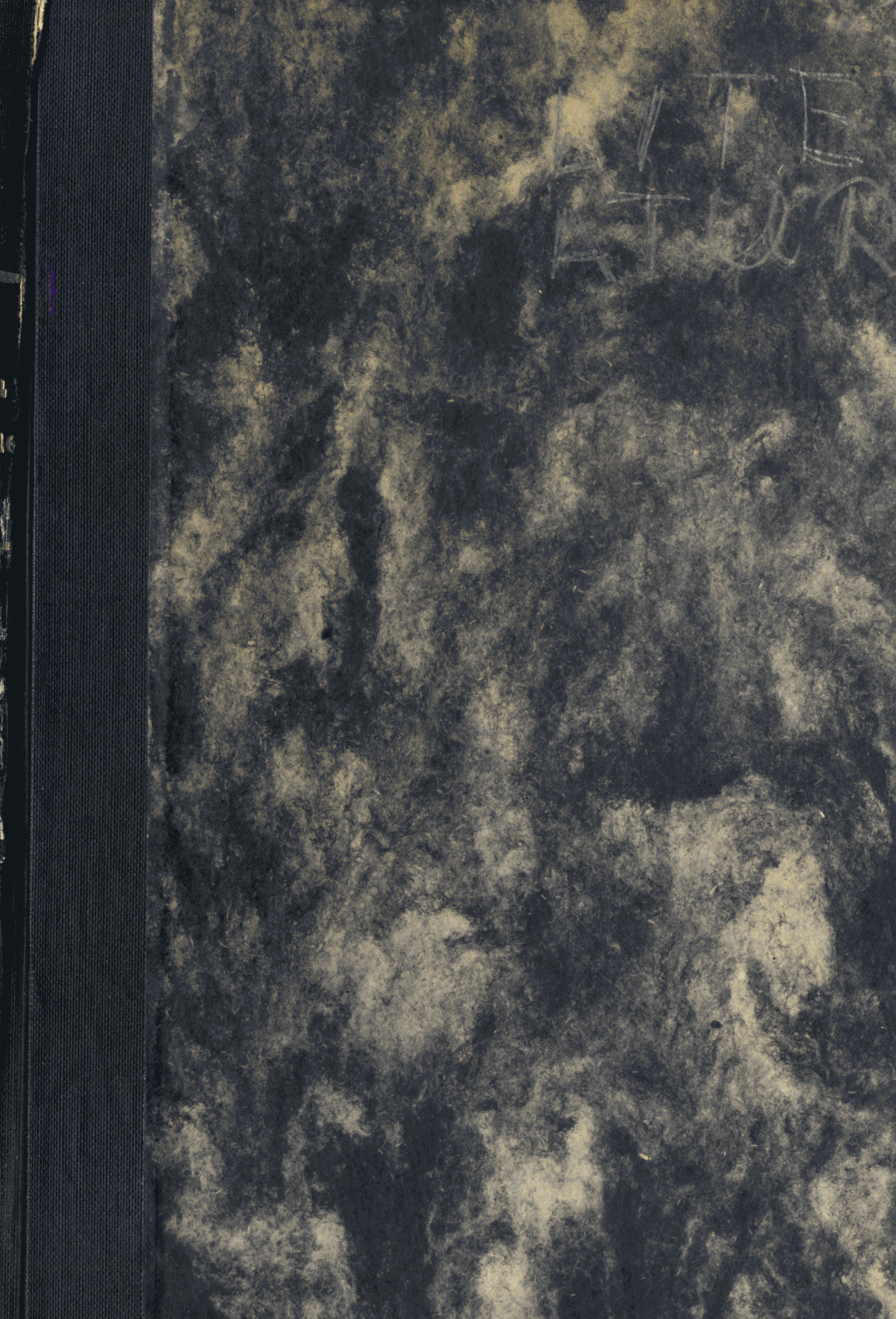


124369

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu

WRO0119245

d'Libro 25130

Z 306

ĆWICZENIA STYLISTYCZNE
W SZKOLE POWSZECHNEJ

200

H U B E R T K I E N
INSPEKTOR SZKOLNY W KĘPNIE

ĆWICZENIA STYLISTYCZNE

W SZKOLE POWSZECHNEJ

PODRĘCZNIK METODYCZNY DLA NAUCZYCIELA OPARTY NA NOWYM PROGRAMIE JĘZYKA POLSKIEGO

3081

W Y D A N I E P I E R W S Z E

PRAWA AUTORSKIE ZASTRZEŻONE

P O Z N A Ń 1 9 3 8 L. SKŁ. 494-SP.
WYDAWNICTWO P. A. T. DRUKARNI PAŃSTWOWEJ W POZNANIU

Centralna Biblioteka Pedagogiczna
Kuratorium Okręgu Szkolnego Wrocławskiego
we Wrocławiu
RP 2081 A
Nr. inw. _____ liter.

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu
WRO0119245

SPIS RZECZY

Str.

Wstęp . . . . . 7— 13

Część I:

A. Podstawowe założenia metodyczne . . . . . 17—169

1. Analiza programu języka polskiego . . . . . 17— 31
   I. Cele nauczania . . . . . 17— 25
   II. Materiał i wyniki . . . . . 25— 31

2. Podstawowe założenia metodyczne . . . . . 31—169
   I. Przegląd literatury . . . . . 31— 45
   II. Stosunek ćwiczeń stylistycznych do ćwiczeń słownikowych . . . . . 45— 46
   III. Stosunek ćwiczeń w mówieniu do ćwiczeń w pisaniu . 46— 47
   IV. Zbiorowe układanie . . . . . 47— 48
   V. Ćwiczenie stylistyczne jako całość logiczna . . . . 48— 49
   VI. Rola zbiorowego i jednostkowego układania . . . 49— 57
   VII. Notowanie materiału słownikowego . . . . . 57— 72
   VIII. Rozplanowanie materiału . . . . . 73— 74
   IX. Strona psychologiczna zbiorowego układania . . . 74— 75
   X. Zasada jednolitości tematu i dobór tematów . . . 75— 78
   XI. Pozytywny punkt wyjścia w ćwiczeniach stylistycznych 79— 81
   XII. Omawianie wypracowań . . . . . 82— 83
   XIII. Rola wzorów typowych . . . . . 83— 84
   XIV. Metoda pracy ucznia . . . . . 84— 87
   XV. Okolicznościowość w ćwiczeniach stylistycznych . . 87— 91
   XVI. Zasada samodzielności w ćwiczeniach stylistycznych . 91—101
   XVII. Zasada utrwalania w ćwiczeniach stylistycznych . . 102—109
   XVIII. Praca domowa ucznia w ćwiczeniach stylistycznych . 110—117
   XIX. Związek wzajemny różnego rodzaju ćwiczeń stylistycznych . . . . . 118—129
   XX. Stosunek ćwiczeń stylistycznych do ćwiczeń ortograficznych i gramatycznych . . . . . 129—136
   XXI. Ekonomia czasu w ćwiczeniach stylistycznych . . . 136—142

Str.

XXII. Zagadnienia sprawdzianu, zeszytu pracy ucznia i nowoczesnego korektum . . . . . 142—162

XXIII. Plan dydaktyczny w ćwiczeniach stylistycznych . . 162—169

B. Pomoce naukowe . . . . . 169—173

C. Problem ćwiczeń stylistycznych w szkołach I i II stopnia organizacyjnego . . . . . 173—180

Część II. Przykłady ćwiczeń stylistycznych . . . . . 183—308

A. Uwagi wstępne . . . . . 183—184

B. Przykłady ćwiczeń stylistycznych . . . . . 184—308

1. Klasa pierwsza . . . . . 184—191
2. Klasa druga . . . . . 191—205
3. Klasa trzecia . . . . . 206—224
4. Klasa czwarta . . . . . 224—248
5. Klasa piąta . . . . . 248—274
6. Klasa szósta . . . . . 274—292
7. Klasa siódma . . . . . 292—308

Literatura 309

WSTĘP

Podjąłem się opracowania rzeczy, której jądro stanowi problem przyswojenia dziecku poprawnego stylu wypowiadania się ustnego i piśmiennego jako jednego z najtrudniejszych i najbardziej metodycznie delikatnych problemów współczesnej szkoły powszechnej: z zakresu nauczania języka ojczystego. Do opracowania tego problemu skłoniły mnie kilkuletnie obserwacje i doświadczenia, poczynione w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych bezpośrednio przy warsztacie pracy nauczyciela od chwili wejścia w życie nowych programów nauczania. Poczynione przeze mnie obserwacje i podjęte próby sprowadzają się do stwierdzenia nieuniknionego faktu, że ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej są jeszcze niewątpliwie bardzo dalekie od metodycznej poprawności, czy doskonałości oraz skłaniają mnie do wysunięcia generalnego wniosku, że przyczyna tego faktu leży głównie w konstrukcji dawniejszych programów, które nie dość wyraźnie, jasno i realnie sprawę tę pod względem metody, zakresu, celowości i formy postawiły, a co za tym idzie — zrodziły naturalne zjawisko, że nauczyciel polski przez kilkanaście lat z rzędu błądził po omacku i właściwie w zasadzie nie wyrobił sobie zdecydowanego poglądu na nią w swej praktyce szkolnej. Kto zaś spróbował wejść na inną drogę metodyczną, uczynił już nawet krok naprzód, a przy tym przekonał się, jak trudne to są sprawy, ten niejednokrotnie machnął ręką i wrócił do dawniejszych metod nauczania, albowiem nie znalazł w sobie na tyle siły i samozaparcia, aby się wewnętrznie przełamać, wytrwać na obranej drodze i przekonać się, że droga ta jest co prawda żmudniejszą i trudniejszą do opanowania i pokonania, ale niewątpliwie bardziej skuteczną. O ile konserwatyzm pedagogiczny z jednej strony w określonych dziedzinach działania pedagogicznego jest uzasadniony i istotnie niekoniecznie kwalifikuje się do zastąpienia go zgubnym nieraz i nieskutecznym nowatorstwem pedagogicznym, o tyle z drugiej — pokutując w innych dziedzinach — wywiera wyraźnie szkodliwy wpływ na pracę i staje się przeszkodą nie do przezwyciężenia. Naprawdę podziwiać należy, jak trudno

przychodzi nauczycielowi oderwać się od różnych szablonów, schematów, czy nałogów postępowania dydaktycznego, przyswojonych czy to w dawniejszych zakładach kształcenia, czy też narzucanych przez opinię publiczną na różnych „lekcjach wzorowych", konferencjach, kursach i tym podobnych formach współżycia zawodowego. Szósty rok realizacji nowych programów przekonał mnie o tym niezawodnie, a zarazem pozwolił mi nabrać przekonania, że jeszcze dużo wody w Wiśle upłynie, zanim duch i litera nowych programów znajdą właściwą interpretację, zrozumienie, oraz realny oddźwięk przy warsztacie pracy. Dziedzina ćwiczeń stylistycznych ustnych i piśmiennych niestety należy właśnie do tych nielicznych dziedzin, które z racji swych właściwości metodycznych kwalifikują się typowo do metodycznego zakonserwowania i zasklepienia w praktyce szkolnej. Jedno nieopatrzne słowo, rzucone przykładowo tytułem wyjaśnienia metodycznego jakiejś kwestii wchodzącej w zakres ćwiczeń stylistycznych przez osobę kompetentną z racji swej funkcji urzędowej, staje się momentalnie aksjomatem postępowania i osięga wręcz odwrotny skutek: zamaskowaną ucieczkę przed postępem. Blichtr zewnętrzny pokrywa nadal dyskretnie stereotypową i niezgodną z nowym programem przestarzałą metodę. Wystarczy tylko sięgnąć cokolwiek w głąb, aby dokonać tego przykrego odkrycia.

Jeden z najwybitniejszych autorytetów pedagogiki polskiej dr Juliusz Saloni wypowiada tego rodzaju pogląd na omawianą przeze mnie dziedzinę[1]): „Jedną z najbardziej zaniedbanych dziedzin nauczania języka polskiego jest dziedzina pisania. W szkołach powszechnych wyrodnieje nauczanie pisania skutkiem tego, że górują w nim problemy techniczne i ortograficzne i one stanowią podstawę systemizowania pracy. „Pisanie samo w sobie" staje się tu celem nauczania, nie ustanowiono jednak dla dziecka dostatecznie zrozumiałego motywu pracy, skutkiem czego zatraca się w ogóle możliwość należytego kształcenia tej sprawności. Szkoła średnia obejmuje dzieci w zakresie pisania źle przygotowane, więc wysiłki jej dotychczasowe idą znowuż po tych samych drogach opanowania głównie trudnej ortografii. Poza tym pisanie swobodne ucznia, nie określone dokładniej programowo, obejmowało dotychczas w klasach niższych tematy narzucone, z dzieckiem nie związane, a w klasach wyższych tematy, związane głównie z lekturą. „Nauczanie" pisania jest dziś na podstawie utartych zwyczajów właściwie identyczne z naturalnym rozwojem tej sprawności ucznia, nie doznającego ze strony

---

[1]) Patrz: „Polonista". Zeszyt IV. R. 1933. Wypracowania piśmienne w szkole powszechnej.

szkoły żadnej pomocy pozytywnej, podlegającego tylko krytyce. Wszelkie dyskusje nad reformą w tej dziedzinie ujmują najczęściej drobne szczegóły, zajmują się przede wszystkim zagadnieniem sposobów poprawiania przepisowych klasówek, tworzenia ciekawych (pięknych) „tematów" itp., nie dotyczą natomiast prawie nigdy samej istoty zagadnienia, nie próbują wyjść z utartych tradycjonalnych szablonów; rozwiązanie formalne, spełnienie obowiązku poprawiania, przeprowadzenie techniczne korektum (na marginesie! czy poprawiono wszystkie błędy?) górują tu ponad wszystkim innym i nie pozwalają na reformę".

Podobną opinię wyraża również dr Janina Hełm-Pirgowa[1]*), stwierdzając, że „ćwiczenia stylistyczne w latach ubiegłych miały charakter dorywczy i teoretyczny..." „Jedyną formą ujmowania całości jakiegoś zagadnienia były tzw. zadania czyli wypracowania szkolne i domowe. Technika tych zadań wygląda tak: nauczyciel zadaje temat, w najlepszym razie objaśnia go wespół z uczniami w klasie, tłumaczy wątpliwości (ale to nie zawsze), uczniowie piszą w domu lub w szkole, nauczyciel poprawia, stawia stopnie, czy pisze oceny. Tak, czy owak, zadania te mają przede wszystkim charakter sprawdzający"... „Jeśli mimo to uczniowie robią postępy, a niektórzy z nich (niewielu) osiągają dostateczną łatwość w posługiwaniu się słowem pisanym, to jest to raczej wynik ogólnego pogłębienia oraz intuicyjnego podświadomego asymilowania zdobyczy literackich"... „Szkoła nowoczesna, szkoła aktywna, szkoła pracy przerzuca nacisk z zakładu i egzaminu na nauczanie metody pracy. Nauczyciel rzadziej występuje w roli egzaminatora, częściej i przede wszystkim w roli kierownika pracy uczniowskiej. To nastawienie odbiło się także na podejściu do zagadnienia zadań piśmiennych w szkole. Tracą one charakter sprawdzający, zyskują charakter kształcący".*

Obie przytoczone przeze mnie opinie odnoszą się co prawda częściowo do szkoły średniej, jednakże w całej rozciągłości charakteryzują one również zasadnicze bolączki szkoły powszechnej w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych. Solidaryzuję się z nimi całkowicie, a zwłaszcza z opinią dra Saloniego z r. 1933. Chociaż opinia ta sięga czasów, kiedy w dziedzinie nowych programów stawialiśmy dopiero pierwsze kroki, to jednak nie straciła ona wg mnie nic ze swej ostrości i aktualności. Od tego czasu niewiele posunęliśmy się naprzód. Zracjonalizowanie metod pracy w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych widoczne jest zaledwie tu i ówdzie. Tymczasem

[1]) Patrz: „Polonista". Zesz. I. R. 1936. Ćwiczenia redakcyjne.

stwierdzamy inne zjawisko: może w żadnej z różnych dziedzin działania pedagogicznego nie ukazało się takie mnóstwo artykułów dyskusyjnych, jak właśnie w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych, a w szczególności — ćwiczeń piśmiennych w szkole powszechnej. Przekonywującym dowodem zainteresowania sfer nauczycielskich tą kwestią jest pewne zestawienie bibliograficzne[1]), które obejmuje ni mniej ni więcej, jak 131 różnych prac z dziedziny ćwiczeń piśmiennych, z czego około 30 przypada na dzieła, czy dziełka pedagogiczne, a reszta na luźne artykuły, opublikowane na łamach różnorakich czasopism pedagogicznych. Obok zdecydowanych i godnych szacunku pedagogów większego pokroju w stylu Drzewieckiego, Szobera, Saloniego, Jeleńskiej, Dańcewiczowej, Linkego, Kikena itd., spotkać tam możemy całą plejadę pomniejszych autorów teoretyków czy nauczycieli-praktyków. Wszyscy usiłują rzucić więcej światła na zagadnienie ćwiczeń piśmiennych. Wadą prawie większości tych opracowań autorów drugiej kategorii jest jednostronne spojrzenie na zagadnienie ćwiczeń stylistycznych wyłącznie ze stanowiska ćwiczeń piśmiennych, podczas gdy kapitalną sprawą są również ćwiczenia w mówieniu, jako ich logiczna podbudowa. Poza tym u tych autorów pomniejszego pokroju można wyczuć pewną sugestię, jakoby właściwie w istocie swej zagadnienie ćwiczeń stylistycznych zostało już do tego stopnia pogłębione, że godne są jeszcze tylko uwagi szczegóły metodyczne. W artykułach tych różni autorzy dotykają jednak tej istoty luźnie i raczej przypadkowo, tu i ówdzie, jakby w obawie, żeby się nie potknąć nieostrożnie... Jeżeli natomiast chodzi o autorów w stylu Saloniego, Dańcewiczowej, Szyszkowskiego, Hełm-Pirgowej, Balickiego, to trzeba nadmienić, że nie utknęli na martwym punkcie, od tego czasu doszli ewolucyjnie prawie do pewnej syntezy w latach 1933—1937, tj. w latach wzmożonej twórczości pedagogicznej. Chociaż wspomniani autorzy w syntezie swej pozostają w pewnym związku ze swymi poglądami z lat 1921—25, jednak stanęli daleko od swego punktu wyjścia. Poglądy tych autorów brzmią bardziej wyraźnie, uzasadnione są głębiej psychologicznie, przepojone są większą dozą przekonania i praktycznością, słowem są bardziej nowoczesne i świeże. Od r. 1925 minęło już lat kilkanaście, a w tym czasie przecież znów ukazało się mnóstwo prac dotyczących zagadnienia ćwiczeń stylistycznych, może druga transza w rozmiarze pierwszej, a może i większa. O ile, jak już poprzednio naznaczono, w teorii zbliżamy się prawie do pewnej syntezy w dziedzinie metodyki ćwiczeń stylistycznych, to w praktyce

[1]) Patrz: Dodatek do Dz. U. Kur. Okr. Szk. Woł. Nr 9 z r. 1935.

dreptamy prawie w miejscu. Przyczyny tego zjawiska należy, moim zdaniem, głównie szukać w niewzruszonym fakcie: że świat nauczycielski w latach 1925—33 nie umiał należycie wyzyskać bardzo cennych niejednokrotnie i na wskroś nowoczesnych poglądów niektórych autorów, jak Szobera, Czapczyńskiego i Szycówny, które to poglądy pozostały niestety martwą literą. W dziedzinie ćwiczeń stylistycznych wytworzył się w praktyce zupełnie jednostronny szablon, który dotychczas pokutuje. Dopiero z chwilą, gdy w życie weszły nowe programy nauczania, w których dość często spotkać możemy poglądy tkwiące genealogicznie w twórczości pedagogicznej starszej czy młodszej generacji pedagogów, nauczyciel-praktyk przyparty został do muru i już na szczęście nie może się wydobyć z „programowej matni". Musi się w niej twórczo znaleźć, bo musi go do tego rodzaju stanowiska skłonić wrodzone poczucie odpowiedzialności. Chodzi tylko o to, aby mu ktoś dopomógł zrozumieć ducha, literę i intencję programu stanowiącego, moim zdaniem, doskonałą syntezę twórczych poglądów pedagogicznych. Pomoc ta potrzebna jest szczególnie w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych, albowiem wg moich spostrzeżeń dziedzina ta stanowi jeden z najtwardszych orzechów do zgryzienia. Metoda ćwiczeń stylistycznych musi być jak najprędzej unowocześniona i w praktyce zracjonalizowana, jeśli szkoła powszechna ma dziecku przyswoić umiejętność poprawnego wypowiadania się ustnego i piśmiennego.

Te właśnie głównie względy pobudziły mnie do zebrania dotychczasowych doświadczeń i spostrzeżeń w zakresie realizacji nowego programu języka polskiego, opracowania ich syntetycznego i opublikowania. Chciałbym po prostu dopomóc nauczycielowi, który dotychczas daremnie szuka jakiegoś podręcznego przewodnika metodycznego, dosłownie boryka się z różnymi trudnościami oraz częstokroć nieekonomicznie zużywa czas, który w zakresie języka polskiego idzie przecież na wagę złota. Nadając swej pracy tytuł „Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej", miałem na uwadze, aby objąć nim tak ćwiczenia ustne, jako też piśmienne. W istocie też oba rodzaje ćwiczeń traktuję równolegle jako organicznie z sobą związane. Uważam, że odrębne traktowanie obu rodzajów ćwiczeń stylistycznych nie jest wskazane ze względów zasadniczych.

Za punkt wyjścia do wszelkich rozważań posłużył mi program języka polskiego dla szkół powszechnych III stopnia organizacyjnego, jako ten podstawowy program, z którego logiczne wynikają programy języka polskiego dla szkół II i I stopnia jako dla szkół o mniej lub więcej ograniczonym materiale nauczania. Zdaję sobie

sprawę z tego, że nie będę mógł w całej pełni zadowolić tych wszystkich pracowników pedagogicznych, dla których w praktyce szkolnej problem nauki w klasach łączonych oraz nauki cichej i głośnej, zwłaszcza w szkołach I stopnia o jednym nauczycielu, stanowi główny przedmiot pedagogicznej troski. Jest to bezsprzecznie niedomaganie niniejszej pracy. Proszę jednak wziąć pod uwagę okoliczność, że w dotychczasowej praktyce administracyjnej od chwili wejścia w życie nowych programów utrzymywałem wyłącznie kontakt ze szkołami III stopnia, że zatem nie mogę posiadać żadnego konkretnego materiału doświadczalnego ze szkól I stopnia.

Dlatego też zagadnienie ćwiczeń stylistycznych w szkole I stopnia traktuję tylko teoretycznie, ograniczając się do pewnych sugestyj w związku z własną kilkuletnią praktyką w szkole o niższym stopniu organizacyjnym, która to praktyka oczywiście w tym wypadku posłużyć może tylko za podłoże emocjonalne rozważań.

Poza programem dla szkół III stopnia organizacyjnego, który — jak już wyżej zaznaczyłem — stanowi dla mnie podstawowy punkt wyjścia do wszelkich rozważań, opieram się głównie na przykładach praktycznych, zaczerpniętych bezpośrednio z izby szkolnej oraz na niektórych teoretykach i praktykach pedagogicznych, których poglądy pozwoliły mi zgłębić zagadnienie, przy czym zagadnienie to rozpatruję w części drugiej klasami, mając znów na uwadze przydatność pracy dla celów ściśle praktycznych nauczyciela.

Na marginesie ćwiczeń stylistycznych rozpatruję również inne kwestie związane z głównym trzonem opracowania bezpośrednio czy pośrednio, jak: zagadnienie pracy domowej ucznia, ortografii i gramatyki, zeszytu pracy ucznia, samodzielności, ekonomii czasu, planu dydaktycznego itp. Rozpatruję je tylko w takim zakresie, w jakim to jest potrzebne, aby nie zejść z głównego traktu, jakim dla mnie jest problem kształcenia stylu ustnego i piśmiennego wypowiadania się ucznia.

Podejmując się tego rodzaju pracy miałem również na myśli, aby pogłębić metodycznie pewien odcinek realizacji nowych programów w szkole powszechnej jako podstawowej bazy organizacyjnej ustroju szkolnego, a zwłaszcza programowej podbudowy gimnazjum ogólnokształcącego opartego na jej drugim szczeblu. Powierzchowny chociażby wgląd w ducha i literę programu gimnazjum nowego typu pozwala zorientować się, jak wyraźnie program ten organicznie wynika z programu drugiego szczebla szkoły powszechnej, jak zatem ważne jest, aby program szkoły powszechnej realizowany był dokładnie i skutecznie, jeżeli szkoła powszechna ma spełnić jedno

z najważniejszych zadań, wyznaczonych jej ustawą o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. Powszechny pęd społeczeństwa do szkoły powszechnej III względnie II stopnia, jaki w ostatnim czasie zaczyna się przejawiać jako przekonywujący dowód, że społeczeństwo — dopingowane wymogami życia — zaczyna coraz więcej doceniać znaczenie szkoły powszechnej o wyższym stopniu organizacyjnym, powinien pobudzić do intensywnej pracy nad podniesieniem poziomu szkolnictwa powszechnego wszystkich ludzi dobrej woli, związanych bezpośrednio czy pośrednio ze szkołą powszechną. Zainteresowanie to powinno przede wszystkim znaleźć pozytywny oddźwięk w duszy nauczyciela szkoły powszechnej, który nigdy nie przestanie być podstawowym czynnikiem realizacyjnym ustawy ustrojowej.

Na koniec trudno mi powstrzymać się od wyrażenia serdecznego podziękowania wszystkim tym, którzy mi w jakikolwiek sposób przyszli z pomocą w opracowaniu „Ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej". Przede wszystkim zobowiązany jestem uczynić to pod adresem P. T. Nauczycielstwa miasta Poznania. Blisko pięcioletnia współpraca z Nim na niwie praktyki i teorii pedagogicznej pozwoliła mi zebrać mnóstwo aktualnego materiału tak w postaci praktycznych przykładów związanych z warsztatem pracy, jako też pedagogicznie wartościowych opinii, przekonań i poglądów, wypowiedzianych przez Nie przy różnych okazjach w zakresie problemu ćwiczeń stylistycznych. Niejeden ciekawy przykład, niejedna zdrowa myśl i niejeden rozsądny głos krytyczny znalazły miejsce na łamach niniejszego opracowania.

W szczególności zaś koniecznie wypada mi serdecznie podziękować Kierowniczce publicznej szkoły powszechnej nr 27 p. Czesławie Szczerbowej oraz Gronu Nauczycielskiemu tej szkoły w osobach pp. Sobolównej, Liberskiej, Kierczyńskiej, Wojtasiakównej i Nechajewiczównej za sympatyczną i twórczą współpracę. W tej właśnie szkole danym mi było zebrać najwięcej materiału tak w zakresie koncepcyj i pomysłów realizacyjnych, jako też w zakresie podstawowych założeń metodycznych, przywiązanych programowo do zagadnienia ćwiczeń stylistycznych. Trudno mi wreszcie nie wymienić własnej Małżonki, na której konto zapisać muszę zdecydowaną większość opracowanych przykładów, objętych klasami: III, IV i V. Dziękuję Jej również serdecznie za okazaną wydatną pomoc.

AUTOR.

CZĘŚĆ I

A. PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA METODYCZNE

1. ANALIZA PROGRAMU JĘZYKA POLSKIEGO.

I. CELE NAUCZANIA.

„Język polski w szkole powszechnej jest przedmiotem ogniskowym o wielostronnych i rozmaitych celach poznawczych, formalnych i wychowawczych. Nauka tego przedmiotu ma dać młodzieży tak podstawowe dobro kulturalne, jak znajomość i opanowanie mowy ojczystej, a więc zespół nieodzownych środków wypowiadania się i porozumiewania, pracy umysłowej i dalszego kształcenia się łącznie z bogatym zasobem odpowiedniej treści poznawczej, głębokim podłożem uczuciowym i oddziaływaniami na wolę. W ciągu siedmiu lat pracy w tym zakresie dziecko powinno się nauczyć mówić jasno i poprawnie językiem warstw wykształconych, wspólnym dla całej Rzeczypospolitej i wszystkich Polaków na kuli ziemskiej, czytać w tym języku przystępne utwory prozaiczne i poetyckie ze zrozumieniem i odczuciem i wypowiadać się za pomocą pisma kształtnego i ortograficznego w sposób prosty, jasny i logiczny z uwzględnieniem w szczególności potrzeb życia praktycznego"... ...„Korzystając ze znacznego wymiaru czasu, z obfitości własnych środków metodycznych i z wyników osiągniętych w innych przedmiotach nauczania, nauka języka polskiego może wprowadzić nowe wiadomości, oświetlać i ulepszać odmiennymi szczegółami zwłaszcza o charakterze humanistycznym fakty, gdzie indziej poznane, uświadamiać i wyjaśniać najważniejsze wartości, przekazywać dobre tradycje i wpajać ideały narodowe i państwowe."... „Zdobywanie umiejętności, należących do właściwego zakresu języka polskiego, oraz opracowywanie dla celów poznawczych i wychowawczych materiału rzeczowego, w szczególności zaś odpowiednie ćwiczenia słownikowe, obejmują oczywiście kształcenie intelektu, a więc: umiejętności rozróżniania, porównywania, rozumowania itd." Przytoczyłem z rozdziału zatytułowanego „Język polski. Cele nauczania" w uwagach do całości programów poszczególnych przedmiotów[1]) te wyjątki, które wiążą się logicznie bezpośrednio z zagadnieniem stylu

[1]) Patrz: Program nauki w publ. szk. powsz. III stopnia. Str. 246—248.

wypowiadania się ustnego i piśmiennego. Wynika z nich przede wszystkim, że z językiem polskim związane są *cele poznawcze, formalne i wychowawcze,* że nauka tego przedmiotu powinna dać młodzieży *zespół nieodzownych środków wypowiadania się i porozumiewania,* że w ciągu 7 lat nauki pracy dziecko winno się nauczyć *mówić jasno i poprawnie językiem warstw wykształconych, wypowiadać się za pomocą pisma kształtnego i ortograficznego w sposób jasny, prosty i logiczny.* Korzystając z obfitości własnych środków metodycznych i z wyników, osiągniętych w innych przedmiotach nauczania, nauka języka polskiego ma traktować *humanistycznie* fakty, gdzie indziej poznane. Język polski ma między innymi przyswajać pewne *umiejętności,* do osiągnięcia których winny głównie posłużyć odpowiednie *ćwiczenia słownikowe.*

Posłuchajmy, jak na te sprawy zapatrują się niektórzy autorzy. Może tą drogą uda nam się lepiej zrozumieć intencję programu.

St. Szober, powołując się w swych „Zasadach nauczania języka polskiego" na filozofa włoskiego Benedotto Croce, idąc dalej za jego poglądami, twierdzi, że „myśl rodzi się przez formę. Najlepszą przeto szkołą pracy myślenia są ćwiczenia w ścisłym i obrazowym wypowiadaniu się, przede wszystkim w wypowiadaniu się piśmiennym"... „Wypracowania piśmienne są jednym z najskuteczniejszych środków kształcenia zdolności umiejętnego myślenia, ale żeby te zadania mogły w należyty sposób spełniać, muszą być wytworem pracy samodzielnej"[1]).

Pogląd ten moglibyśmy dziś uzupełnić w tym sensie, że chcąc ucznia zaprawić do samodzielnego wypowiadania się piśmiennego na jakiś temat, musielibyśmy mu *uprzednio* przyswoić umiejętność dłuższego wypowiadania się ustnego na ten sam, czy na inny temat. W przeciwnym razie uczeń nie rozporządzałby odpowiednim zapasem środków wypowiadania się piśmiennego. „Potrzebę ćwiczeń w mówieniu udowodnić możemy przede wszystkim jako konieczny środek do osiągnięcia poprawnego, biegłego, jasnego i bogatego a przy tym samodzielnego, a zatem również indywidualnego wyrażania się w mowie"[2]). Przytoczone myśli wypowiedziane zostały co prawda jeszcze dawniej, przed reformą ustroju szkolnego, jednak trudno obu autorom nie przyznać racji i dzisiaj. Wynika z tych poglądów jedno, co dla nas w tej chwili jest najważniejsze: w nauczaniu języka polskiego pamiętać trzeba o tym, aby uczniowi przyswoić *formę* wypowiadania się ustnego (Czapczyński) i piśmiennego (Szober), czyli innymi słowy — trzeba mieć stale na uwadze *cele formalne.* Jeszcze dokładniej w tym duchu wypowiada się W. Szyszkowski[3]), który w nauczaniu języka polskiego stawia wyżej formę od treści, z zastrzeżeniem oczywistym, że „nie można jednak treści lekceważyć, albowiem chęć wypowiedzenia się ustnego a zwłaszcza piśmiennego powinna wynikać z potrzeby psychicznej wychowanka".

---

[1]) Patrz: Str. 70—71 wym. dzieła. Wyd. II.

[2]) Patrz: T. Czapczyński: „Ćwiczenia w mówieniu". Str. 14—15.

[3]) Patrz: „Muzeum". Rocznik XLV. Rok 1930. Str. 42—61.

„Należy zawsze pamiętać, że w ćwiczeniach piśmiennych chodzi przede wszystkim o formę, nie o treść i unikać wszelkich trudności treściowych". Dalsze rozwinięcie tej tezy znajdujemy w poglądach Dańcewiczowej[1]), która stwierdza, że „język jako środek porozumiewania się jest jednym z najważniejszych czynników, umożliwiających współżycie jednostek i zbiorowości ludzkich". W dawnej szkole wypowiedzenie się ustne czy piśmienne (głównie to ostatnie) służyło głównie za środek *sprawdzenia i ewentualnie utrwalenia wiadomości.* Nowa szkoła stawia sobie za cel *wyrobienie umiejętności wypowiadania się ustnego i piśmiennego.* Jednakże zadanie, jakie ma spełnić w szkole nauczanie mówienia i pisania, to nie tylko wyrobienie sprawności w posługiwaniu się językiem. Równie ważnym jest rozwijanie zdolności duchowych tkwiących w jednostce, bowiem stopień umiejętności wypowiadania się w znacznej mierze zależy od stopnia rozwoju psychicznego jednostki i odwrotnie. Ta wzajemna zależność wyraża się w praktyce tak, że w parze ze wzbogaceniem się słownika czynnego idzie wzrost zasobów wyobrażeń, pojęć i uświadamianie sobie różnorodnych związków między nimi; na odwrót — bogactwo treści psychicznej i wzrastająca ścisłość myślenia wyrażają się w większej jasności, dokładności i precyzyjności mowy". W ostatnich zdaniach mieści się — uważam — doskonała interpretacja tekstu programu, określającego w celach nauczania języka polskiego, że do zadań języka polskiego należy również kształcenie intelektu, a więc umiejętności rozróżniania, porównywania, rozumowania itd., o czym była mowa na wstępie. Dańcewiczowa w poglądach swych zbliża się bardzo wyraźnie do poglądów dra J. Saloniego, wyrażonych najdobitniej w artykule „O celach nauczania języka polskiego"[2]).

Treść tego artykułu przytaczam prawie in extenso, aby niczego nie uronić z wiązanki poglądów, ujmujących w sposób niezwykle przejrzysty zagadnienie celów nauczania języka polskiego następująco: „Czego mamy uczyć na lekcjach języka polskiego? Najprostsza odpowiedź polonisty będzie jednak zawiła sama w sobie: „Mam uczyć języka polskiego". Język polski zaś jest pewną formą zewnętrzną, służącą ludziom do wyrażenia ich treści wewnętrznych. Czyli *treścią nauczania wg tej najprostszej odpowiedzi jest forma językowego wyrażania treści wewnętrznej.* Język polski jako sposób wyrażania treści wewnętrznej jest zjawiskiem niezmiernie zróżniczkowanym. Obejmuje różne rodzaje gwar, dialektów i żargonów, w obrębie tego zróżnicowania służy rozmaitym celom, jest zależny od stanów psychologicznych i intelektualnych. W tej rozmaitości określenie dokładne zakresu nauczania języka polskiego jako środka wyrażania treści nie jest możliwe. Można tylko ogólnie określić, że zadaniem szkoły jest uczenie języka polskiego warstw wykształco-

---

[1]) Patrz: „Nowe prądy w metodyce wypracowań". Encyklopedia Wychowania. Tom II. Zeszyt IV. Dydaktyka mówienia i pisania jako działu nauczania języka ojczystego.

[2]) Patrz: „Polonista". Zeszyt IV. Rok 1936.

nych w jego postaci kulturalnej". ... „Szkoła ma przygotować do posługiwania się językiem w dwóch znaczeniach: wyrażenia treści i zrozumienia". Posługiwanie się językiem w życiu codziennym zachodzi pod dwoma postaciami: mówienia i pisania. Obie postacie — tak język mówiony jako też pisany — są w jednakowej mierze potrzebne w życiu. Na tle podstawowego założenia, że szkoła ma przygotować do posługiwania się językiem w dwóch znaczeniach: 1. wyrażania treści i 2. rozumienia treści — uwypuklają się cztery sprawności, których osiągnięcie powinien sobie postawić za cel nauczyciel języka polskiego:

I. sprawność: nauczyć mówić językiem warstw wykształconych,
II. „ „ pisać „ „ „
III. „ rozumieć język mówiony „ „
IV. „ „ „ pisany „ „

Między nauczaniem języka polskiego, a nauczaniem innych przedmiotów nauczania (udzielanych również w języku polskim) zachodzi różnica, bo w każdym innym przedmiocie nauczanie języka: 1. jest rzeczą drugorzędną, albowiem najważniejszą rzeczą jest treść wypowiedzi i 2. odbywa się dorywczo, obejmując zakresy narzucone przez treść rzeczową. Natomiast w języku polskim jako w przedmiocie *nauczanie języka:* 1. jest rzeczą główną, zagadnieniem najważniejszym, podczas gdy treść jest rzeczą drugorzędną, dowolną i 2. odbywa się systematycznie wg pewnego planu, określonego stopniowaniem w opanowaniu formy językowej. „Z charakteru humanistycznego języka polskiego jako przedmiotu nauczania wypływa, że najodpowiedniejszą treścią jest to wszystko, co dotyczy życia wewnętrznego człowieka, jego uczuć, woli, myśli, życia zbiorowego i zorganizowanego, wytworów jego dzielności i inteligencji, słowem tego wszystkiego quod humanum est." Osią nauczania w nowych programach jest słusznie Polska i jej kultura, przy czym szkoła powszechna obiera sobie za bazę operacyjną działania pedagogicznego współczesność, a gimnazjum — przeszłość. W dalszych rozważaniach dr Saloni zwraca uwagę na możliwości oddziaływania wychowawczego, jakie tkwią w języku polskim. Do tych możliwości i konieczności należy: rozbudzenie sfery emocjonalnej i kształcenie uczuć estetycznych, etycznych (przez doskonałość form wypowiedzenia), kształcenie sfery intelektualnej i urabianie światopoglądu, wreszcie zaprawianie do rozumowania indukcyjnego (na materiale bliskim, ukochanym i przystępnym). „Oto zakres, który w dobrym rezultacie złożyć się może na stworzenie pełnego, doskonałego człowieka." Wywody dra Saloniego stanowią, jak widzimy, świetne naukowe rozszerzenie postulatów programowych, określonych celami nauczania w odniesieniu do dziedziny ustnego i piśmiennego wypowiadania się ucznia.

W ten sposób dr Saloni stara się złagodzić zasadnicze nieporozumienie, jakie istnieje w sferach nauczycielskich, że mianowicie nauczyciel języka polskiego ma przede wszystkim *uczyć języka*, że ma uczyć dziecko mówić i pisać językiem warstw wykształconych, oraz rozumieć język mówiony i pisany tych warstw. Tymczasem dr

Centralna Biblioteka Pedagogiczna Kuratorium Okręgu Szkolnego Wrocławskiego

et orbi wiadomo, że jeszcze dotychczas zdecydowana większość nauczycieli języka polskiego przyswaja dzieciom wyłącznie wiadomości rzeczowe, pomijając prawie całkowicie formę. Dowodem tego są powszechnie realizowane stereotypowe ujęcia tematów lekcyjnych w rodzaju: o piesku, o kotku, domu rodzinnym, kościół, poczta, dworzec kolejowy, życie na ulicy, nasze góry, o Wiśle, Morze Bałtyckie, polska flota, L. O. P. P., Boże Narodzenie, wigilia, Wielkanoc, Józef Piłsudski, Maria Curie-Skłodowska, nasze miasto, żniwa itd. itd., zamiast: *rozmowa — swobodne wypowiadanie się — układanie opowiadania, czy samodzielne układanie i zapisywanie zdań* o kotku, o piesku, o naszym mieście, o wigilii, albo — *opis* modelu okrętu *na podstawie bezpośredniej obserwacji, opis* hangaru lotniczego *na podstawie wspomnień* (z wycieczki), *opis krajobrazu górskiego* na podstawie obrazu, *opowiadanie zbiorowe* o Józefie Piłsudskim, Marii Curie-Skłodowskiej, czy *opowiadania jednostkowe, omawianie treści, streszczenie* takiej czy innej czytanki, *zbiorowe układanie sprawozdania, układanie planu* przemówienia, opowiadania, opisu, *sprawozdania* z uroczystości szkolnej itd. itd. W praktyce szkolnej zaprzepaszcza się prawie zupełnie formę, względnie podświadomie przyswaja się jedną — jakąś bliżej nieokreśloną formę, która nosi generalne miano (w pisaniu) „wypracowania" (domowego czy klasowego). Zapomina się o tym, że zamiast uczyć o kotku, należy uczyć mówić, czy pisać o kotku, że zamiast zaznajamiać dzieci z dzieciństwem Józefa Piłsudskiego, należy nauczyć dzieci ułożyć opowiadanie na ten temat, że zamiast dawać wiadomości o polskiej flocie, trzeba uczyć dzieci opisywać ustnie i piśmiennie okręty wojenne, port, kuter rybacki, czy statek pasażerski, że zamiast dopytywać się dzieci, czego się dowiedziały w czasie uroczystości szkolnej, należy je uczyć składać sprawozdania. W związku z bogactwem form wypowiadania się ustnego czy piśmiennego przewidzianych programem w różnych klasach, można by tych analogii przytoczyć mnóstwo. Inaczej można by ten zasadniczy błąd postępowania dydaktycznego nazwać zaprzepaszczeniem celów formalnych nauczania języka ojczystego na rzecz celów materialnych i wychowawczych. Realizacja tych celów formalnych programu języka polskiego, jak już we wstępie zaznaczono, należy do najtrudniejszych zadań nauczyciela języka polskiego. Poza powierzchownością w ujmowaniu tematów lekcyjnych, którą wyżej scharakteryzowano przykładowo, powszechnie spotkać można również brak planowości w przyswajaniu form. Ten brak planowości wynika z dwóch przyczyn: z braku zdawania sobie sprawy z tego, jakie formy stylistyczne należy dziatwie na danym poziomie przyswajać oraz z braku pogłębienia naukowego tych form jako środków, prowadzących do wyrobienia poprawnego stylu. Stąd pojawiają się w pracy szkolnej tego rodzaju błędy dydaktyczne, jak: streszczenie czytanki w kl. II (sic!) lub III, układanie planów w kl. IV, opisy w kl. I (sic!) lub II, wypracowania na podstawie lektury w kl. IV, charakterystyki w kl. VI, opisy ze wspomnień w kl. III lub IV, „wypracowania klasowe" w kl. II lub III (nota bene nie posiadające nic wspólnego z opowiadaniem jako podstawową formą wypowiadania

się w tej klasie), sprawozdania w kl. III i IV i różne inne. Poza tym — o ile w danej klasie przewidzianych jest kilka form wypowiadania się — forsuje się najpierw trudniejsze formy, później łatwiejsze, zamiast odwrotnie, osnowy rzeczowej do różnych form nie dobiera się z uwzględnieniem zasady stopniowania trudności, która to zasada szczególnie w tej dziedzinie powinna być pieczołowicie przestrzegana. Np. w kl. III opisuje się obrazek o skomplikowanym układzie, predestynowany z tej właśnie przyczyny do kl. VI lub VII. Jeśli nadto zważymy, że takie założenia metodyczne programu, jak: układanie form zbiorowo lub jednostkowo, albo wyprzedzanie form wypowiadania się piśmiennego takimi samymi formami wypowiadania się ustnego na przestrzeni dwóch sąsiadujących ze sobą klas (zwłaszcza II i III, III i IV oraz IV i V) i w obrębie jednej klasy — nie są również respektowane, to automatycznie musimy dojść do wniosku, że w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych nie ma pedagogicznego ładu. I tak też niestety jest. Nie ma w tym zresztą nic specjalnie dziwnego, bo wydaje mi się, że racjonalne i skuteczne realizowanie ćwiczeń stylistycznych nie należy do łatwych zadań nauczyciela.

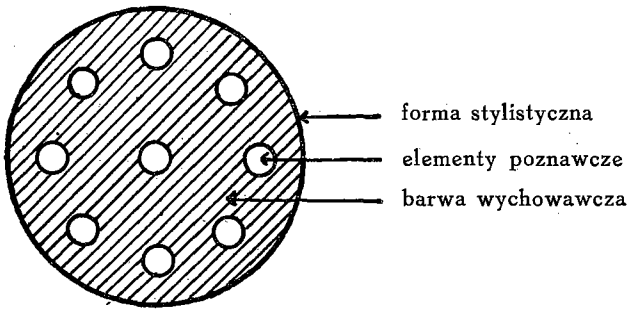
Z dotychczasowych rozważań wynika, że przedmiotem specjalnej troski nauczyciela języka polskiego powinien być sam język polski jako taki, albo inaczej — forma wypowiadania się (język mówiony lub pisany) tym językiem. Treść schodzi na dalszy plan. Nie znaczy to jednak, że ta treść jest obojętna. Znaczy natomiast, *że nie jest najważniejszą.*

Za okolicznością, że treść nie jest obojętną, przemawiają względy natury poznawczej, a przede wszystkim wychowawczej albo inaczej — obowiązek realizowania celów poznawczych i wychowawczych poza celami formalnymi. Przy dobrej woli i odrobinie humanistycznej intuicji można znakomicie wszystkie cele ze sobą pogodzić, sprowadzić je do wspólnego mianownika i tą drogą urabiać obywatela-człowieka bez naruszenia zasady, że forma dominuje nad treścią. Jeżeli np. w kl. VI nauczyciel przerabia opis modelu okrętu wojennego na podstawie bezpośredniej obserwacji[1]) i robi to umiejętnie, to:

1. realizuje cele formalne, a więc przyswaja młodzieży formę opisu i wzbogaca czynny słownik (np. rufa, gniazdo bocianie, pokład, dziób, mostek kapitański, torpeda, mat, bosmanmat, węzeł, wyporność, steruje, pruje morze, stalowy, potężny, syrena, gong, rozbrzmiewa, życie tętni itd.);
2. realizuje cele poznawcze, wzbogacając umysłowość o pewien zasób pojęć (którym równocześnie nadaje nazwy) i dając wiadomości (może np. przypomnieć uczniom nazwy głównych jednostek polskiej floty wojennej);
3. realizuje cele wychowawcze, wiążąc ucznia z zagadnieniem obronności Państwa przez dobór tematu i zabarwienie tego tematu w toku pracy różnymi uwagami natury wychowawczej.

[1]) Ten sam temat można w sposób przystępniejszy (zasada stopniowania trudności) przerobić w klasie IV (korelacja z geografią).

Podobnie można by kwestię tę zilustrować na innych przykładach, jak: opowiadanie dzieci na tematy na podstawie czytanki „K. O. P.", ułożenie prośby o przedłużenie obowiązku szkolnego, opowiadanie na podstawie cyklu obrazków „Grzeczna Zosia", samodzielne układanie i zapisywanie zdań o karmieniu ptaszków itd. Treść zabarwia formę wychowawczo i nasyca ją elementami poznawczymi. Poglądowo można by zasadę tę uzmysłowić kółkiem zakreskowanym (barwa wychowawcza) i wypełnionym drobnymi kółeczkami (elementy poznawcze).



Rys. 1.

Elementy poznawcze i kierunek wychowawczy wytknięte są programem, który je w poszczególnych klasach wyraźnie precyzuje w dziale „Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu" (na I szczeblu nauczania) i „Tematy w czytaniu, mówieniu i pisaniu" (na II i III szczeblu nauczania). Podane tematy jako pewne ośrodki nauczania stanowią dla nauczyciela obfite źródło do różnego rodzaju ćwiczeń, które powinny się w toku pracy organicznie ze sobą wiązać. W tych tematach przejawia się wyraźnie zasadnicza oś programu „Polska i jej kultura", w swej treści wewnętrznej dostrojona do rozwoju psychicznego dziatwy na danym poziomie od kl. I do VII. Jest rzeczą naturalną, że elementy poznawcze czy wychowawcze mogą się w niektórych tematach lekcyjnych uwypuklić silniej, w innych słabiej. Zjawisko to uzależnione jest od doboru tematu jako osnowy rzeczowej dla wybranej formy stylistycznej oraz od indywidualności i pomysłowości nauczyciela jako głównego motoru działania pedagogicznego.

W postępowaniu dydaktycznym nauczyciela — zwłaszcza jeśli chodzi o ćwiczenia stylistyczne — musi się uwydatniać *humanizm* w znaczeniu kształcenia umiejętności posługiwania się językiem warstw wykształconych w mowie i piśmie i udostępniania zrozumienia tego języka.

Lekcja języka polskiego, która tych pierwiastków jest pozbawiona, nie jest właściwie lekcją *języka polskiego*, lecz lekcją historii, geografii, przyrody (rzadziej, bo to jest znacznie trudniejsza sprawa dydak-

tyczna) gorszego gatunku, czy wreszcie „przedmiotu nijakiego" A przecież do udzielania nauki w zakresie tych przedmiotów przeznaczone są inne godziny w planie tygodniowym (za wyjątkiem I szczebla nauczania, na którym język polski zawiera w sobie wybrane elementy tych przedmiotów). Godziny języka polskiego muszą być przeznaczone na nauczanie języka. W przeciwnym razie powszechnie spotykane narzekania, że tych godzin jest stanowczo za mało (a lekcyj zajęć praktycznych jest 4 tygodniowo!), musimy uznać za pozbawione rzeczowych podstaw. Nauczmy się najpierw racjonalnie zużywać godziny języka polskiego *na nauczanie tego języka* i dopiero z chwilą, gdy nabędziemy przekonania, że pracujemy par excellence metodycznie poprawnie (osąd tego rodzaju może być jednakże zbyt subiektywny, a co za tym idzie — jednostronny!), zastanówmy się nad osiąganymi rezultatami, skonfrontujmy je z „wynikami nauczania" w danej klasie i wydajmy orzeczenie: godzin nauczania języka polskiego w danej klasie jest wystarczająca ilość, względnie — godzin tych jest za mało. Prowadźmy przy tym klasę przez kilka lat z rzędu od I kl. począwszy, względnie — najpóźniej od II dobrze przygotowanej do kl. V—VI czy VII. Warunek ten jest konieczny, bo chodzi o to, abyśmy nie mieli podstaw do narzekania na kiepską robotę naszych poprzedników, co się niestety dość często w praktyce zdarza.

Wszystkie dotychczasowe rozważania streścić można następująco:

Z poglądów współczesnych pedagogów polskich na nauczanie języka polskiego wynika, że obiektem nauczania w tej dziedzinie powinien być sam język jako taki, a celem — przyswojenie dziecku umiejętności posługiwania się tym językiem w mowie i piśmie oraz udostępnienie mu zrozumienia języka warstw wykształconych. Poglądy te są całkowicie zgodne z celami nauczania, wytkniętymi w obowiązującym programie. Z tego podstawowego założenia wynika zasada postępowania dydaktycznego, że staraniem nauczyciela języka polskiego w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w szkole powszechnej powinno być przyswajanie dzieciom form wypowiadania się ustnego i piśmiennego, przewidzianych dla każdej klasy w materiale i w wynikach nauczania. Przyswajana forma wypowiadania się powinna być dydaktycznie doskonalona przez realizowanie ćwiczeń słownikowych, prowadzących do wzbogacenia czynnego słownika dzieci. W ten sposób na czoło nauczania języka polskiego wysuwają się cele formalne jako najważniejsze, a zarazem najtrudniejsze do zrealizowania. Nie należy jednak w toku pracy lekceważyć celów poznawczych i wychowawczych. Przyswajana forma wypowiadania się powinna mieć swoistą barwę wychowawczą i zawierać swoiste elementy poznawcze. Tak kierunek wychowawczy, jako też cele poznawcze wskazane są programem w tematach. W przyswajaniu form powinna się przejawiać planowość tak na przestrzeni jednej klasy, jako też całej szkoły, a wyrazem zewnętrznym tej planowości powinien być odpowiednio skonstruowany plan dydaktyczny (wzgl. rozkład materiału). Ta planowość musi być wyraźnie przepojona zasadą stopniowania trudności tak w dziedzinie mówienia, jako też pisania.

Obie dziedziny wypowiadania się muszą być ze sobą organicznie związane. Osiągane rezultaty pracy uzależnione są w wysokim stopniu od stosowanej metody pracy, która również musi być ściśle oparta na zasadach: stopniowania trudności i samodzielności. W praktyce szkolnej zasady te powinny się uzewnętrzniać w odpowiednim konstruowaniu tematów lekcyjnych, w doborze tych tematów i w ich metodycznym przebiegu realizacyjnym na przestrzeni jednej klasy i całej szkoły. Ze sprawą tą wiąże się organiczne zagadnienie pracy domowej ucznia na odcinku ćwiczeń stylistycznych.

II. MATERIAŁ I WYNIKI NAUCZANIA W ZAKRESIE ĆWICZEŃ STYLISTYCZNYCH.

Materiał nauczania, dotyczący ściśle zakresu ćwiczeń stylistycznych, jest dość obfity i różnorodny. Obfitość i różnorodność ćwiczeń wzmaga się w sposób widoczny na pierwszy rzut oka od kl. I do kl. VII. Formy ćwiczeń najbardziej charakterystyczne dla danej klasy, czy to w dziedzinie mówienia czy pisania wymienione zostały przez autorów programu w sposób całkiem zdecydowany, aby czytelnik-nauczyciel, wyraźnie zdawał sobie sprawę z tego, co ma robić w danej klasie. Mimo to często zdarza się w praktyce pedagogicznej, że nauczyciel ich nie widzi, chociaż do programu faktycznie zagląda i ma niewątpliwie chęć i dobrą wolę, aby go sumiennie i dokładnie realizować. Zjawisko to tkwi poniekąd również w nawyknieniach staro-programowych, względnie w nałogach dydaktycznych związanych z pojęciem dawniejszego wypracowania „klasowego" względnie „domowego", które to wypracowanie pod względem formy stylistycznej przeważnie pozbawione było wyraźnego oblicza. Sugestia dawniejszych metod postępowania jest jeszcze ciągle tak silna, że często uporczywie przesłania to, co w programie jest naprawdę świeże, nowe, wyraźne, odmienne, a zarazem — dydaktycznie dość trudne do zrealizowania. Poza tym w praktyce pedagogicznej poszczególne formy nie są jeszcze naukowo opanowane przez ogół nauczycielstwa, a w związku z tym — realizowane są niedokładnie. Dotyczy to zwłaszcza tego rodzaju form, jak: opis a opowiadanie, streszczenie a sprawozdanie, sprawozdanie a protokół, opowiadanie a wypowiadanie się dzieci na tematy, opowiadanie a streszczenie itd. Na tym tle widoczne są nieporozumienia naukowo-pedagogiczne i brak dydaktycznej wyrazistości w codziennej pracy szkolnej. Tymczasem każda z przewidzianych programem form wypowiadania się ustnego czy piśmiennego ma swoje specyficzne ujęcie i miejsce w materiale nauczania poszczególnych klas, a ćwiczenia na nich oparte mają spełnić określoną funkcję pedagogiczną, której efektem ma być pewna przyswojona dziecku umiejętność, wymieniona konkretnie w wynikach nauczania. Każda z form przechodzi przez doskonale pomyślaną ewolucję na przestrzeni całej szkoły.

Spróbujmy sprawę tę zobrazować schematycznie w odniesieniu do form najczęściej spotykanych: opowiadania, opisu, streszczenia i układania planu.

1. Opowiadanie.

Materiał:	KLASA						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Mówienie:	—	Próby zbiorowego układania opowiadań	Zbiorowe i jednostkowe układanie krótkich opowiadań	Jak w kl. III	Samodzielne opowiadania dzieci na tematy zaczerpnięte z życia i lektury	Jak w kl. V	Opowiadanie dzieci na tematy zaczerpnięte z życia, ponadto na tle książek oraz odpowiednio dobranych wycinków z pism i dzienników
Pisanie:	—	—	Próby samodzielnych krótkich opowiadań	Krótkie samodzielne opowiadania	Opowiadania z życia bieżącego	Jak w kl. V	Jak w klasie V i VI
Czytanie:	—	—	—	—	—	—	—
Wyniki: a) mówienie:	—	—	Umiejętność wypowiadania się w formie krótkiego opowiadania	Umiejętność wypowiadania się w formie opowiadania	Umiejętność poprawnego wypowiadania się w formie opowiadania	Jak w kl. V	Umiejętność zwięzłego wypowiadania się w mowie i piśmie
b) pisanie:	—	—	—	Umiejętność napisania krótkiego i łatwego opowiadania	Umiejętność napisania łatwego wypracowania w formie opowiadania	Umiejętność napisania opowiadania	—

2. Opis.

Materiał:	KLASA						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Mówienie:	—	—	Zbiorowe i jednostkowe układanie krótkich opisów	Jak w kl. III	Opisy przedmiotów i sytuacji układane zbiorowo i jednostkowo na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień	Opisy przedmiotów, osób, sytuacji i krajobrazów na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień	Jak w kl. VI
Pisanie:	—	—	—	Próby opisów	Opisy na podstawie obserwacji i wspomnień	Jak w kl. V	Jak w kl. V i VI
Czytanie:	—	—	—	—	—	—	—
Wyniki: a) mówienie:	—	—	—	—	Umiejętność poprawnego wypowiadania się w formie opisu	Jak w kl. V	Umiejętność zwięzłego wypowiadania się w mowie i piśmie
b) pisanie:	—	—	—	—	Umiejętność napisania łatwego opisu	Umiejętność napisania krótkiego opisu	

3. Układanie planu.

Materiał:	KLASA						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Mówienie:	—	—	—	Pierwsze próby układania planu odbywają się drogą zbiorowej pracy uczniów i polegają na porządkowaniu wypowiedzeń dzieci (na tle czytanek, pisemek i książeczek)	Porządkowanie omawianego materiału, jako wdrażanie do układania planu	Układanie planów opowiadań, opisów itd.	Układanie planów, opowiadań, opisów, przemówień
Pisanie:	—	—	—	—	—	Układanie i zapisywanie planów, opowiadań, czytanek itd.	Układanie i zapisywanie planów opowiadań, czytanek, przemówień itd.
Czytanie:	—	—	—	—	Tworzenie planu w związku z omawianiem treści czytanych utworów	Dzielenie dłuższych utworów na wyodrębniające się części, a w związku z tym tworzenie planu	Jak w kl. VI
Wyniki: a) mówienie:	—	—	—	—	—	—	Umiejętność zwięzłego wypowiadania się w mowie i piśmie
b) pisanie:	—	—	—	—	—	—	

4. Streszczenie.

Materiał:	K L A S A						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Mówienie:	—	—	—	Streszczenia łatwiejszych tekstów	Streszczenia odpowiednio dobranych utworów z lektury	Zwięzłe streszczenia odpowiednio dobranych utworów z lektury	Zwięzłe streszczenia odpowiednio dobranych książek, artykułów
Pisanie:	—	—	—	—	Streszczenia przeczytanych krótszych całości	Zwięzłe streszczenia przeczytanych całości	Jak w kl. VI
Czytanie:	—	—	—	—	—	—	—
Wyniki: a) mówienie:	—	—	—	—	—	Umiejętność poprawnego wypowiadania się w formie sprawozdania z lektury	Umiejętność zwięzłego wypowiadania się w mowie i piśmie
b) pisanie:	—	—	—	—	—	Umiejętność napisania sprawozdania	

Z tych orientacyjnych zestawień wynika w sposób przekonywujący jedna z kardynalnych zasad nauczania: *zasada stopniowania trudności w nauczaniu, a nadto doskonale dydaktycznie skonstruowany ścisły związek logiczny między ćwiczeniami w mówieniu i ćwiczeniami w pisaniu oraz związek tych ćwiczeń z wynikami nauczania.* Związek ten kształtuje się planowo na przestrzeni kilku po sobie następujących klas. Na zjawisko to starałem się zwrócić specjalną uwagę przez wyróżnianie charakterystycznych dla danej klasy różnic w sposobie ujęcia danego rodzaju ćwiczenia stylistycznego w porównaniu ze sposobem ujęcia tego samego ćwiczenia w klasie poprzedniej względnie następnej. Jeśli chodzi o dział czytania, to w tym dziale materiału nauczania niektóre rodzaje ćwiczeń nie są zupełnie reprezentowane, jak np. opowiadanie lub opis. Tymczasem w praktyce szkolnej dość często spotkać można tego rodzaju zapisy w dziennikach lekcyjnych, jak: opis krajobrazu, osoby czy sytuacji na podstawie takiej czy innej czytanki z adnotacją „ćwiczenie w mówieniu", albo „opowiadanie czytanki" również z tą samą adnotacją, które w rzeczywistości ani nie jest opowiadaniem na tematy zaczerpnięte z tej czytanki, ani streszczeniem tej czytanki jako jednym z trudniejszych ćwiczeń w mówieniu. Poza tym szczególnego znaczenia nabierają określenia wskazujące na źródło albo inaczej punkt wyjścia dla danego rodzaju ćwiczenia. I tak np. tematy opowiadań pisanych należy wyłącznie czerpać z życia bieżącego albo punktem wyjścia do streszczenia najpierw ma być łatwy tekst (kl. IV), później lektura (kl. V i VI), wreszcie książka lub artykuł. Jest to sprawa dość ważna z tych względów, że i tutaj przejawia się dobitnie zasada stopniowania trudności. Wszystkie rodzaje ćwiczeń stanowią w materiale nauczania wszystkich klas organicznie powiązany kompleks, w którym każda z form ma na danym poziomie rozwoju psychicznego młodzieży odegrać swoistą rolę. Jest to również rzecz pierwszorzędnej wagi, bo nauczyciel języka polskiego tylko wówczas może zasadniczo spełnić produktywnie swoją funkcję wychowawczą, jeżeli sobie à priori zda sprawę z trzech programowych postulatów: 1. skąd należy czerpać materiał do ćwiczeń stylistycznych w danej klasie, 2. jakie formy ćwiczeń należy w danej klasie systematycznie uprawiać i 3. jaka metoda pracy jest do poszczególnych rodzajów ćwiczeń w danej klasie przywiązana. Inaczej można by powiedzieć, że nauczyciel musi wiedzieć, jak ma w zakresie języka polskiego w danej klasie wychowywać przez dobór materiału nauczania i wybór odpowiedniej metody w danym momencie swej pracy wychowawczej. I jeszcze jedno: nauczyciel musi koniecznie wiedzieć, jaki związek istnieje pomiędzy formą a_1 w klasie I, a formą a_2 w klasie II, a_3 w kl. IV czy a_7 w kl. VII. Tak samo musi wiedzieć, jaki związek wzajemny istnieje między formą a_1, a b_1 czy c_1 w kl. I oraz formami a_2, b_2, c_2 czy d_1 w kl. II itd. *Świadomość roli, jaką ma dany rodzaj ćwiczenia odegrać w danej klasie ze względu na takie czy inne rodzaje ćwiczeń, przewidziane w klasie następnej czy ostatniej, powinna być nieustającym motorem działania pedagogicznego nauczyciela w każdym momencie jego pracy.* Jest to jeden z podstawowych warunków

powodzenia w pracy. Świadomość tego, jaki związek zachodzi między ćwiczeniem „a" w kl. I a ćwiczeniem „c" w kl. VII, staje się doskonałym podłożem psychicznym dla twórczej roboty.

W dalszych rozdziałach, a zwłaszcza w części II zwrócę szczególną uwagę na te elementy programu z zakresu ćwiczeń stylistycznych, które są charakterystyczne dla danej klasy. Tam również znajdą Czytelnicy praktyczne wskazówki, co i jak w danej klasie robić.

2. PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA METODYCZNE.

Przechodzę do sprawy zasadniczej tj. do zagadnienia metody pracy w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych. Jest to sprawa, która w swej istocie była już niejednokrotnie przedmiotem rozważań ze strony czołowych metodyków nauczania języka polskiego jeszcze dość dawno przed wejściem w życie nowych programów. Znaleźć u nich możemy niejedną zdrową myśl i niejedno zasadnicze przykazanie natury metodycznej, niestety nie docenione jeszcze dotychczas należycie przez ogół Nauczycielstwa, chociaż znalazło się w całej swej wyrazistości w tekście nowego programu języka polskiego. W dalszej fazie przytoczę również głosy kilku nowszych metodyków, bardziej już dostrojone do ducha i litery nowego programu języka polskiego. Ten zwięzły przegląd pozwoli nam w syntezie stwierdzić, jakie problemy metodyczne uwypuklają się jako najbardziej istotne w zakresie ćwiczeń stylistycznych, o ile wysunięte przez poszczególnych autorów postulaty są zgodne z podstawowymi założeniami programu, a wreszcie pogląd ten — skonfrontowany ze spostrzeżeniami zaczerpniętymi przy warsztacie pracy — powinien dać jasną i wyraźną odpowiedź na zasadnicze pytania: co stanowi kwintesencję w metodyce ćwiczeń stylistycznych.

I. PRZEGLĄD LITERATURY.

Konrad Drzewiecki w swym „Zarysie metodyki języka polskiego"[1]) rozróżnia sześć metod możliwych do zastosowania w dziedzinie wypracowań i ćwiczeń stylistycznych, a mianowicie:

„a) *Metoda przepisywania.* Metoda jedna z najstarszych i dziś jeszcze[2]) dla „nabycia stylu" zaleca się odczytywanie pisarzy wzorowych, a jeszcze lepiej przepisywanie: „kto raz przepisze, to jakby trzy razy przeczytał". Jeżeli uczeń nie przepisuje wyrazu po wyrazie, lecz jako zrozumiałą całość, tedy może być pożytek pod względem stylowym. Samego przepisywania nie uprawiają dzisiaj w szkołach jako ćwiczenia stylowego, lecz w postaciach zmienionych np. kiedy chodzi o zastąpienie kreski wyrazem, którego dzieci domyślają się z kontekstu, kiedy piszą odpowiedzi na pytania, ponieważ w py-

[1]) Wyd. III. Nakład Gebethnera i Wolffa. Str. 132—135.

[2]) Rok 1921—22.

taniu zawiera się najczęściej odpowiedź, kiedy mają na zasadzie danego tekstu odpowiedzieć na zadane pytania itp. Przepisywaniem też właściwie jest skracanie i przerabianie ustępów z „Wypisów".

b) *Metoda zapamiętywania wypracowania* polega na tym, że uczniowie wspólnie z nauczycielem układają tekst, uczą się na pamięć, a następnie piszą z pamięci. Ma się rozumieć, że sposób ten pojęty i przeprowadzony literalnie za mało pozostawia samodzielności uczniom, a staje się bardziej sprawą pamięci, niż sprawą stylistycznego ćwiczenia i ustępuje innym sposobom, choć nie jest bez pożytku. Zmodyfikowany w ten sposób, że nauczyciel wraz z uczniami opracowują tylko kanwę, to znaczy grupują i klasyfikują materiał, a uczniowie zapisują tak ćwiczenie, jak każdemu indywidualnie w głowie się ułoży, może i musi być nawet stosowany na stopniu niższym. Za naturalną można uważać metodę dyktowania wzorowych wypracowań. Zbliżona ona jest do tego, co się zdarza w życiu.

c) *Metoda notowania najważniejszych punktów* (po niemiecku: die Methode der Merkend-Schlagwörter) polega na tym, że uczniowie oddzielnymi wyrazami notują całe zdania lub ustępy wypracowania. Jest to sposób zbliżony do tego, co nazywamy wypracowaniem z planem. Nadaje się do reprodukowania przeczytanych ustępów. Pozostawia dość wielkie pole do samodzielności.

d) *Metoda wypracowania z planem.* Mamy bezwzględnych zwolenników wypracowań z planem i przeciwników tejże metody. Zwolennicy należą do „starej" szkoły, przeciwnicy do nowej „reformatorskiej". W gruncie rzeczy przeciwieństwo istnieje tylko między krańcowymi przedstawicielami tych kierunków. Literalnie trzymanie się opracowanego wspólnie z nauczycielem planu krępuje zanadto swobodę, szczególniej jeżeli chodzi o opowiadanie faktów, które już przez to, że następują po sobie w chronologicznym porządku, zawierają ład, plan wewnętrzny. Natomiast w opisach plan pomyślany i ułożony naturalnie może okazać wielką pomoc. W gruncie rzeczy nie jest on niczym innym, jeno przejrzystym przeglądem tego, co zamierzamy napisać i z tego względu jest zawsze do zalecenia.

e) *Metoda wzorów typowych.* Należy ją rozumieć w ten sposób, że dla pewnego rodzaju opisów (czy w ogóle wypracowań) ustala się szablony. Dzieci uczą się tych szablonów i według nich piszą swoje wypracowania. Takimi szablonami posługujemy się mniej więcej wszyscy.

Nie możemy tej metody zalecać bezwzględnie. Przy swoich wadach, w niektórych wypadkach z uczniami, posiadającymi trudną inwencję, może oddać usługi i dlatego o niej wspominamy.

f) *Metoda samodzielnego opracowania* — oznacza przede wszystkim powrót do większej naturalności. Wypracowanie musi być samodzielne pod względem formy i pod względem treści. Jeżeli uczeń opowiada tylko, co wyczytał, lub co mu zostało opowiedziane, to ćwiczenie jest samodzielne pod względem formy, lecz nie jest samodzielne pod względem treści. Ta sama mniej więcej uwaga odnosi

się do opisów przedmiotów znanych dzieciom. Należy zwrócić tylko uwagę, że swobodnie dzieci mogą opisywać tylko to, co znają od dawna. Największe trudności przedstawia, jeżeli uczeń ma wynaleźć treść i zarazem formę. Zdarza się słyszeć zdanie, że tego rodzaju ćwiczenia w szkole powszechnej są niepotrzebne, że piszemy tylko wtedy, kiedy mamy co pisać, że zatem wynajdywanie materii jest rzeczą zbyteczną. Lecz w gruncie rzeczy nie chodzi tutaj o wynajdywanie, lecz raczej o wybór z przeżytych przygód lub domowych wrażeń materiału odpowiedniego. Ma się rozumieć, że i w tym wypadku nie ograniczy się wypowiedzeniem tylko tematu, nie tylko wytworzy „odpowiedni nastrój", lecz i pokieruje tym nastrojem."

Na marginesie tych poglądów Drzewieckiego na ćwiczenia stylistyczne uważam za wskazane zwrócić jeszcze uwagę na jedno postawione przez niego samego pytanie: „Czy wypracowania mają być przepisywane na czysto?" Drzewiecki odpowiada na nie tak: „Tak się dzieje niemal powszechnie. Szczególniej to potrzebne na stopniu niższym, chociażby już ze względu na ułatwienie nauczycielowi poprawiania. Lecz na stopniu średnim, tudzież wyższym przepisywanie ma ogromne znaczenie dydaktyczne. Dopiero przepisując na czysto, uczeń spostrzega wiele nierówności stylowych i poprawia niedokładności. Lepiej by było, żeby przed przepisywaniem na czysto nauczyciel pobieżnie choćby przeglądał ćwiczenia i kazał przepisywać tylko najbardziej udane. Błahych w treści lub nieudanych nie warto utrwalać w pamięci przez przepisywanie".

Na tle przytoczonych dosłownie rozważań metodycznych Drzewieckiego uwypuklają się następujące aktualne problemy: przepisywanie gotowych tekstów stylistycznych jako wzorów godnych naśladownictwa, przepisywanie elaboratów pierwotnych, pisanie wypracowań piśmiennych z planem lub bez planu, układanie formy stylistycznej wspólnie z uczniami, przyswajanie uczniom pewnych szablonów postępowania w zakresie określonej formy stylistycznej np. opisu, kwestia interpretacji pojęcia samodzielności, wreszcie — pośrednio — problem sprawdzianu. Zostawmy je na razie w zawieszeniu, a tymczasem posłuchajmy, co jeszcze inni o tych sprawach piszą.

Wg Anieli Szycównej[1]) „przygotowanie do wybranego samodzielnie lub podanego przez nauczyciela tematu składa się z dwóch pierwiastków: z zasobu pojęciowego i językowego, który uczeń posiada w chwili, gdy wypracowanie zostało zadane, oraz z dobrego uświadomienia sobie całości i wszystkich szczegółów wybranego tematu. Pierwsze stanowi przygotowanie pośrednie ...., drugie przygotowanie bezpośrednie". Jeśli chodzi o przygotowanie pośrednie, to pierwszorzędną rolę odgrywa czytanie dobrych wzorów, które prowadzi do uświadomienia wartości stylowej wyrazów i zwrotów, oraz rozbudza i rozwija poczucie piękna stylu. Przygotowanie pośrednie obejmuje również ćwiczenia ustne, które powinny iść równolegle z piśmiennymi, a więc: a) w wieku 9—11 lat: ćwiczenia słownikowe, zdawanie sprawy z treści obrazków, a zwłaszcza odtwarzanie historyjki w obrazkach, opowiadanie zdarzeń i przeżyć osobistych, wreszcie

[1]) Patrz: „Metodyka wypracowań piśmiennych". Cz. II. Str. 65—80.

opowiadanie treści czytanych utworów; b) w wieku 12—14 lat: ćwiczenia słownikowe, ustne zdawanie sprawy ze swych wrażeń i spostrzeżeń oraz zdawanie sprawy z czytania domowego; c) w wieku 14—18 lat: ćwiczenia słownikowe, sprawozdania rzeczowe, sprawozdania z utworów przeczytanych, dyskusje, referaty z dyskusją, opowiadania i odczyty popularne oraz przemówienia. Zaś przygotowanie bezpośrednie formułuje następująco: „Każde wypracowanie jest wypowiedzeniem się tj. ujęciem w słowa treści, która już istnieje w umyśle. Napisanie musi więc być poprzedzone uświadomieniem sobie tej treści i obmyśleniem formy, w której ma być podana".

W rozważaniach Szycówny spotykamy kilka nowych problemów: temat może być wybrany samodzielnie przez ucznia lub podany przez nauczyciela; przygotowanie do napisania tematu może być pośrednie i bezpośrednie. W zakresie przygotowania pośredniego specjalna rola przypada ćwiczeniom ustnym łącznie z ćwiczeniami słownikowymi i czytaniu odpowiednio dobranych utworów, nasyconych wartościami stylistycznymi. Jeszcze zwięźlej można by te postulaty ująć w jedno zdanie: ćwiczenia piśmienne powinny być poprzedzone ćwiczeniami przygotowującymi ustnymi. Jest to odkrycie dość ważne, chociaż — jeśli chodzi o wspomniane przygotowanie pośrednie i bezpośrednie — to sposób ich interpretacji nasuwa na tle współczesnych poglądów, a przede wszystkim programu pewne wątpliwości i zastrzeżenia. Nic w tym dziwnego, bo przecież od wydania znakomitej w swoim czasie „Metodyki wypracowań piśmiennych" Anieli Szycówny minęło lat kilkanaście.

Nieco wyraźniej i prościej, wydaje mi się, ujmuje tę sprawę Tadeusz Czapczyński[1]), stwierdzając po prostu, że „związek ćwiczeń w mówieniu z ćwiczeniami piśmiennymi jest może najściślejszy; pod względem treści uzupełniają się wzajemnie i wyręczają, różnią się tylko formą, bardzo zaś często ćwiczenia piśmienne są przygotowaniem do ustnych". Intryguje mnie tylko to ostatnie zdanie, bliżej przez autora niestety nie rozszerzone i nie poparte jakimiś przykładami. Ten sam autor daje jeszcze inną bardzo cenną wskazówkę metodyczną: „Oparcie się na materiale specjalnie zebranym czy wybranym, na wyrwanych z całości choćby najpiękniejszych zdaniach i przykładach, sprawiać musi zawsze wrażenie sztuczności, nie pozwala nigdy na zrozumienie zupełne konkretnej wartości poszczególnych elementów stylistycznych, które istotnego znaczenia nabierają dla młodzieży na tle pewnej całości, zawierającej jakiś obraz, akcję, myśl czy odtwarzającej jakieś uczucie lub nastrój. Dopiero ze stanowiska całości utworu czy ustępu, jako pewna całość skomponowanego, sądzić może uczeń czy uczennica o wartości danego środka stylistycznego, ocenić jego wartość logiczną, malarską, czy uczuciową. Tak zresztą ujmują zjawiska i dorośli, dla których słowo czy zdanie jest tylko częścią obrazu, akcji, rozmowy, traktatu, a nigdy

[1]) Patrz: „Ćwiczenia w mówieniu". Przyczynek do metodyki języka polskiego. Warszawa, 1922 r., str. 18 i tego samego autora „Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej". Lwów, 1929. Str. 12—13.

zjawiskiem oderwanym. Na tym jedynie tle nastąpić może zrozumienie celowości wyrazów, wyrażeń, zwrotów, przenośni, porównań, akcentu logicznego czy uczuciowego itp. Raz będą one wywołane chęcią jak najplastyczniejszego odtworzenia akcji czy obrazu, innym razem wyrazy te czy zwroty dobierane będą celem oddania myśli jak najbardziej zrozumiale, to znów poddane będą pewnemu uczuciu czy nastrojowi, by wywołać uśmiech czy smutek, to chodzić im będzie o dosadność charakterystyki lub nawet o poprawność stylu, nigdy nie będą jednak istniały same tylko dla siebie, nigdy nie skończą swej roli w zdaniu, które jeśli nawet występuje samoistnie, to tylko jako domyślna cząstka pewnej większej całości. Oparcie się zatem na pewnej konkretnej, a całkowitej treści, to pierwsza, podstawowa wskazówka metodyczne, którą stosować należy zawsze i wszędzie, na każdym stopniu ćwiczeń stylistycznych".

Tę samą zasadę (oparcie ćwiczenia stylistycznego na jakiejś całości myślowej) uznaje również w całej pełni J. Biliński[1]), stwierdzając jeszcze dokładniej, że „w ćwiczeniach słownikowych chodzi w bardzo wysokim stopniu o zbieranie i porządkowanie środków stylistycznych, za pomocą których twórcy dzieł literackich wyrażają pewne treści", a ja dodałbym — przy pomocy których uczeń w szkole powszechnej ma pod kierunkiem nauczyciela względnie samodzielnie skomponować czy zbudować jakąś całostkę stylistyczną ustnie czy piśmiennie, aby tą drogą nauczyć się poprawnie stylistycznie mówić i pisać. Według tego samego autora[2]) „do wypracowań piśmiennych należy przygotowywać nie jak dawniej, przez omówienie samego tematu, lecz przez ćwiczenie ustne, zbierające przez czas dłuższy materiał obserwacyjny i językowy, który ma znaleźć zastosowanie w wypracowaniu".... „Uczeń musi być na lekcjach języka polskiego w ogóle wychowywany w poczuciu odpowiedzialności za wyraz."

Odnoszę wrażenie, że w docieraniu do jądra rzeczy posunęliśmy się znów o krok naprzód. Stwierdzamy bowiem zgodnie z intencją albo z opinią, wyrażoną przez ostatnich dwóch autorów, że: pierwszorzędna rola w zakresie ćwiczeń stylistycznych przypada ćwiczeniom słownikowym, które stać się mają środkiem do osiągnięcia celu, że materiał słownikowy należy gromadzić w ramach pewnych całości myślowych dla ich możliwie poprawnego stylistycznego wyrażenia, że wreszcie zerwać powinniśmy z tzw. omawianiem wypracowania piśmiennego jako przygotowaniem do jego napisania, a po prostu przygotować je przez ćwiczenie ustne w formie zbierania i porządkowania potrzebnego materiału obserwacyjnego i językowego.

Potrzebę przygotowania wypracowania piśmiennego ćwiczeniem ustnym uznaje również Stanisław Szober[3]), zalecając, że „w każdym razie jest rzeczą bardzo pożądaną, a w okresie początkowym nauki

---

[1]) Patrz: Tegoż autora „Ćwiczenia słownikowe". 1937. Str. 14.

[2]) Patrz: „Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i w wyższych klasach szkoły powszechnej". Poznań, 1929. Str. 161—162.

[3]) Patrz: Tegoż autora „Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego". Wyd. II. Lwów—Warszawa, 1923. Str. 115.

nawet niezbędną, ażeby po nagromadzeniu materiału i ustaleniu planu dzieci, zanim się zabiorą do pisania wypracowania, powtórzyły je raz, a w razie potrzeby nawet kilka razy, ustnie. Podczas takiego ustnego odtwarzania nauczyciel ma jeszcze sposobność tu i ówdzie dorzucić swoją uwagę, podać wskazówkę i skorygować niejedną niewłaściwość lub błąd językowy". W związku z powyższym założeniem nasuwają się jednak pewne wątpliwości dydaktyczne, które Stanisław Wiącek[1]) wyraża tak: „Nie może być jednak nigdy takiej sytuacji, żeby na pracę piśmienną dać ten sam temat, który był przedmiotem ćwiczeń w mówieniu, bo wtedy wykonaniu pracy piśmiennej nie będzie towarzyszyło zainteresowanie ze strony dzieci". Ten sam autor w innym miejscu[2]), powołując się wyraźnie na program, zaleca we wskazówkach metodycznych zbiorowe ustne układanie opowiadań, opisów i sprawozdań, ćwiczenia słownikowe, umiejętne wyzyskiwanie wycieczek i lektury. Biorąc pod uwagę owo „zbiorowe układanie ustne" dopatruje się u Wiącka całkiem wyraźnej sprzeczności z opinią poprzednio wyrażoną, bo z faktu ustnego zbiorowego układania jakiejś formy wypowiadania się wynika, że opracowany temat będzie jednolity dla całej klasy. Czyżby zatem Wiącek nie uznawał poglądu, że ten sam temat opracowany à priori ustnie zbiorowo może być później zadany do opracowania piśmiennego? Czyżby więc na ustnym zbiorowym układaniu jakiejś formy dokoła pewnego tematu należało pracę zakończyć? Poza tym Wiącek niestety nie naświetlił dokładnie miejsca ćwiczeń słownikowych, a w szczególności nie udzielił konkretnej odpowiedzi na pytanie, jaki jest związek pomiędzy ćwiczeniami słownikowymi, a zbiorowym ustnym układaniem opowiadań, opisów, sprawozdań itd., co — moim zdaniem — jest sprawą kapitalną, jeżeli chodzi o metodę pracy w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych. Ale wróćmy do Szobera. Szober daje nam jeszcze inną bardzo cenną wskazówkę: w ćwiczeniach stylistycznych należy pod względem metodycznym wyraźnie rozróżnić stadium początkowe pracy i jej późniejsze fazy. Stanowisko to znalazło zresztą wyraz w doborze i sposobie ujęcia poszczególnych form wypowiadania się ustnego i piśmiennego w materiale nauczania różnych klas w nowym programie języka polskiego. Sądzę, że Szober miał również w tym czasie (r. 1923) na uwadze racjonalne stosowanie zasady stopniowania trudności w obrębie jednej klasy, która to sprawa zależna jest w wybitnym stopniu od pomysłowości i doświadczenia samego nauczyciela jako w dużej mierze niezależna od brzmienia tekstu programu.

Poza tym Szober zaleca jeszcze następującą metodę: „Po poprawieniu wypracowań należy lepsze z nich przeczytać w klasie, a jeśli można znaleźć odpowiednie opracowanie literackie, dobrze jest zestawić je z wypracowaniem dzieci, ażeby pokazać, jak omawiane tematy zostały ujęte przez ludzi, umiejących patrzeć, czuć, myśleć i pisać".

---

[1]) Patrz: St. Wiącek: „Prace piśmienne dzieci w szkole". Tom 20. Str. 7. Jak realizować nowe programy.

[2]) Ibidem. Str. 53.

Pewne pokrewieństwo z ostatnią wskazówką Szobera znalazłem w artykule Wł. Szyszkowskiego [1]), który powiada, że „ważną rolę w organizacji ćwiczeń ustnych i piśmiennych odgrywa również celowość. Dwie nasuwają się tutaj możliwości: albo wypracowanie ucznia stanowi pewną formę przygotowania materiału, który ma być przedmiotem lekcji, albo też służy do utrwalenia względnie zastosowania praktycznego wyników osiągniętych na lekcji. Ćwiczenia takie stosowane jak najczęściej, odczytywane i oceniane w klasie uważane są obecnie... nie tylko za środek pomocniczy w nauczaniu literatury, ale także za jeden z bardzo pożytecznych środków w wyrabianiu wprawy w logicznym porządkowaniu i rzeczowym wyrażaniu myśli." Spotykamy tutaj — jak widać — myśl nową, która znajdzie jeszcze głębsze rozwinięcie u innych autorów.

Szersze rozwinięcie poglądów autorów dotychczas przytoczonych, należących jeszcze do „starszej gwardii" (z wyjątkiem przy końcu wspomnianych Wiącka i Szyszkowskiego), jako też bardziej wyraźne związanie wyrażonych poglądów z duchem i literą nowego programu języka polskiego, znaleźć możemy u kilku nowszych autorów, wymienionych już zresztą w poprzednich rozdziałach. Jeden z nich, dr J. Saloni, który — jak wynika z licznych jego publikacyj — interesuje się szczególnie problemem ćwiczeń stylistycznych, wysunął w r. 1933 na łamach „Polonisty"[2]) między innymi następujące tezy do dyskusji: „Należy na każdym poziomie nauczania systematycznie uczyć pisać".... „Dziś, kiedy zrozumieliśmy potrzebę systematycznego nauczania mówienia, nie możemy pozostawić pisania w zaniedbaniu i musimy zdążać do stworzenia systemu, opartego na silnych psychologicznych podstawach" (teza I). „Nauczanie pisania powinno zdążać do tego, by uczeń umiał wypowiedzieć za pomocą pisma swoją treść wewnętrzną w formie odpowiadającej poziomowi inteligencji i wykształcenia w danym stopniu".... „Obowiązek polonisty polega na zajęciu się poza tym stroną językową tych wypowiedzi tak, by odpowiadała ona treści wypowiedzeń. W ten sposób określony został stosunek do tzw. tematów literackich. Literatura stanowić może temat wypracowań, o ile stanowi rzeczywiste przeżycie, równorzędnie z wszelkimi innymi zainteresowaniami młodzieży; nie jest natomiast celem nauczania pisania jednostronne kształcenie w (pseudo) krytyce literackiej" (teza II). Zakres nauczania pisania powinien odpowiadać potrzebom określonym przez życie tj. objąć dziedzinę notatek i wypowiedzi o pełnym sformułowaniu stylistycznym. Pisma używamy w życiu dla własnego użytku albo do porozumienia się indywidualnego lub zbiorowego. Dla własnego użytku wystarczą notatki, porozumienie się indywidualne na-

---

[1]) Patrz: W. Sz.: „Z praktycznych zagadnień metodyki wypracowań piśmiennych". „Polonista". Zeszyt I i II. Rok 1931. Artykuł ten odnosi się co prawda do szkolnictwa średniego, jednakże zawiera dużo zdrowych myśli, które mogą być z pożytkiem zrealizowane w szkole powszechnej.

[2]) Patrz: Tegoż autora: „Wypracowania piśmienne w szkole powszechnej". „Polonista". Rok 1933. Zeszyt IV.

stępuje przy pomocy listu, a zbiorowe — przy pomocy komunikatu, odezwy, ogłoszenia, artykułu lub książki.

Dr Saloni rozróżnia dwie grupy pisania: 1) pisania w niepełnym sformułowaniu skrótu, zapisywania surogatu myśli i 2) pisania pełnego, zrozumiałego powszechnie, opracowanego pod względem formy wszechstronnie. Wynikają stąd następujące wskazania pod adresem nauczyciela: 1) nauczyciel powinien na każdym stopniu uczyć uczniów prowadzenia notatek w związku ze zjawiskami życiowymi i lekturą i 2) nauczyciel winien kształcić uczniów w wypowiadaniu się pełnym, sformułowanym. Praca ta nie powinna ujmować wyłącznie zewnętrznych postaci, wymienionych powyżej (uczyć pisać listy, komunikaty itp.), lecz ujmować sprawę istotnie tj. ćwiczyć w wypowiadaniu treści wewnętrznej, pouczając co najwięcej o wymienionych postaciach jako o szablonach zewnętrznych. Każdy uczeń powinien się nauczyć w ciągu studiów w szkole powszechnej i średniej odpowiednio do swego poziomu umysłowego: streścić, zdać sprawę, opowiedzieć, opisać, scharakteryzować; skonstruować rozprawkę w zakresie materiału opanowanego, bliskiego sobie, przeżytego (w szkole średniej — mój przyp.); wypowiedzieć swą treść uczuciową, którą chce się podzielić z otoczeniem; napisać pismo urzędowe, oficjalne (teza III). Nauczanie pisania powinno się odbywać przez: 1) ćwiczenia z pozytywnym punktem wyjścia; 2) pisanie wolne ucznia; 3) ćwiczenie z negatywnym punktem wyjścia (korektum). Ad 1. „Ćwiczenia te powinny być z reguły zespołowe, jednolite dla całej klasy, a polegają na pełnym opanowaniu tematu. Celem ich jest nauczyć metody pracy nad wypowiedzeniem się piśmiennym. Za pomocą nich uczeń powinien uświadomić sobie, że w wypowiedzeniu się piśmiennym odgrywa rolę pogłębiona znajomość rzeczy, opanowanie materiału (obiektywnego lub subiektywnego zależnie od tematu), rozporządzanie odpowiednim zapasem słownikowym, umiejętność właściwego operowania tą treścią i formą, w znaczeniu rozplanowania treści, poprawnego używania wyrazów itp., opanowania techniki pisania. Za pomocą ćwiczeń uczniowie winni nabierać wprawy w powyższych działach i umieć je należycie stosować." Ad 2. „Wartość zastosowanych ćwiczeń okazuje się w pisaniu wolnym ucznia. Przez pisanie wolne zrozumieć należy wypowiadanie się piśmienne ucznia na tematy dobrze znane, przeżyte, w których uczeń swobodnie wykazuje stopień sprawności osiągniętych przez ćwiczenie." Uczeń musi posiadać chęć wypowiedzenia się piśmiennego, która w dużej mierze uzależniona jest od zapewnionej mu swobody w doborze tematu. Ad 3. „Błędy popełnione przez ucznia w pisaniu wolnym, powinny stanowić punkt wyjścia do omówienia z nim niedomagań i ustalenia form poprawczych. Analogicznie błędy typowe służą jako punkt wyjścia dla ćwiczeń z całą klasą. Praca ta odpowiada dzisiejszemu korektum." (Teza IV.)

Na tle tych niezwykle wnikliwych rozważań dra J. Saloniego uwypuklają się następujące problemy jako najbardziej dydaktycznie świeże: kwestia prowadzenia notatek, które mogą (ale nie muszą) posłużyć za platformę do pełnego ujęcia formy, wypowiedzenia się

piśmiennego, ćwiczenia zespołowe, jednolite dla całej klasy, polegające na pełnym opracowaniu jednego (wspólnego) tematu, problem doboru tematu — subiektywnego czy obiektywnego i związane z tym problemem pisanie wolne, sprawa nowoczesnego korektum, albo inaczej ćwiczenia poprawczego, wreszcie — rozplanowanie. Rozwiązanie pozytywne tych problemów prowadzi do przyswojenia uczniowi metody pracy jako podstawowego celu. Zespołowe opracowanie wybranego dla całej klasy tematu powinno uczniowi dostarczyć odpowiedniego materiału słownikowego dla jak najlepszego wypowiedzenia się przez niego treści wewnętrznej. Poprzednio jednak uczeń musi już wiedzieć, co ma pisać, czyli musi mieć opanowany materiał rzeczowy.

Na podstawowych założeniach dra J. Saloniego oparte są logicznie poglądy dr Janiny Hełm-Pirgowej, wypowiedziane również na łamach „Polonisty".[1]) Streszczają się one następująco: „Nowością w programie (gimnazjalnym — mój przyp.) są ćwiczenia słownikowe i tzw. ćwiczenia redakcyjne tj.: „opracowywanie wspólne w klasie krótkich wypracowań lub ich fragmentów pod względem układu treści, poprawności językowej i doboru właściwych środków stylistycznych".... „Nie mogą się one zaczynać zbyt wcześnie. W szkole powszechnej, z wyjątkiem może klasy ostatniej, byłyby nie na miejscu. Potwierdza to z wielką słusznością Schneider w książce „Deutscher Stil- u. Aufsatzunterricht"." „W tym czasie należy wszelkimi środkami rozbudzić w dziecku chęć i odwagę do wypowiadania się piśmiennego, wszelkie zalecanie ostrożności w doborze słów działałoby hamująco, a więc niekorzystnie". „Ćwiczenia redakcyjne muszą zapoznać młodzież z wymaganiami, jakie stawiamy dobremu zadaniu i zaprawić praktycznie do stosowania się do tych wymagań". „Dla metodyki ćwiczeń redakcyjnych ważne są następujące zagadnienia: wybór tematu, osadzenie tematu w toku lekcji, analiza treści zadania, uporządkowanie tej treści czyli plan, właściwa redakcja — budowa zdań, ugruntowanie zdobytej umiejętności".... „Temat ćwiczeń redakcyjnych musi być dobrany odpowiednio, możliwie obiektywny, nie subiektywny, a więc streszczenie, sprawozdanie, opis ścisły, charakterystyka zewnętrzna, zwięzłe syntetyczne ujęcie zasadniczej myśli jakiegoś artykułu czy rozdziału książki. Tylko tam, gdzie istnieje możliwość wspólnej obserwacji, gdzie wspólnym wysiłkiem rozumowania, dyskusji dochodzi się do pewnych uogólnień, tam wspólna redakcja ma podstawę psychologiczną". „Zorganizowane i standaryzowane wspólne przeżywanie jest potworem psychologicznym".... „Formalny temat ćwiczenia musi być dobrze osadzony w toku lekcji...., to znaczy, musi się zjawić potrzeba zajęcia się zagadnieniem, jak to zrobić". Dr Hełm-Pirgowa porusza poza tym kwestię notowania materiału dyskusyjnego względnie redakcyjnego i proponuje notowanie zdań urobionych stylistycznie wspólnie w dyskusji. Pojedyncze, zanotowane zdania mogą jeszcze ulec pewnym zmianom redakcyjnym w trakcie komponowania cało-

[1]) Patrz: Dr J. H. — P.: „Metodyka ćwiczeń redakcyjnych". „Polonista". Zeszyt I. Rok 1936.

ści. Wg tej autorki ćwiczeń w mówieniu nie da się oderwać od ćwiczeń w pisaniu. W ćwiczeniach redakcyjnych tkwią naturalnie ćwiczenia słownikowe podobnie jak ćwiczenia gramatyczne w stylistycznych. Mogą one jednak niekiedy pojawić się samoistnie w związku z lekturą, z ilustracją mimiczną, z ćwiczeniami w omówieniu itp. Ćwiczenia redakcyjne mają głównie służyć za środek do ścisłości i poprawności wypowiadania się, nigdy nie mogą stanowić celu samego w sobie.

W poglądach dr Janiny Hełm-Pirgowej uderza pewna nowość: autorka wprowadza pojęcie tzw. ćwiczeń redakcyjnych, które polegają na wspólnym opracowywaniu pod względem stylistycznym w klasie krótkich wypracowań lub ich fragmentów. Na terenie szkoły powszechnej mogą one mieć wg autorki zastosowanie tylko w klasie najwyższej (tj. VII). Musimy jednak od tej rady odstąpić, albowiem wskazana właśnie przez autorkę metoda pracy polecona jest obowiązującym programem języka polskiego dla szkół powszechnych już w niższych klasach, co wynika bezsprzecznie z materiału nauczania i z uwag ogólnych do programu języka polskiego, o czym będzie mowa później. Autorka radzi nadto stosować zalecaną przez siebie metodę tylko w odniesieniu do ścisłych form wypowiadania się ucznia, metoda ta nie powinna natomiast mieć miejsca w zakresie tematów, opartych na wspólnym przeżywaniu, bo to „standaryzowane wspólne przeżywanie byłoby potworem psychologicznym". Jeśli chodzi o program szkoły powszechnej, to opinia ta nie może być dla nas wiążącą, gdyż program przewiduje również „zbiorowe układanie opowiadań", opartych na wspólnych przeżyciach. Abstrahując od tego zastrzeżenia, musimy jednak przyznać, że opinia autorki w tej sprawie ma bardzo głęboki sens, że trzeba będzie z niej skorzystać później w fazie zastanawiania się, jak robić to, co w programie nosi miano „zbiorowego układania opowiadań", ażeby robota ta nie stała się „potworem psychologicznym". Na razie automatycznie nasuwa się problem, jak daleki zasiąg powinna mieć metoda ćwiczeń redakcyjnych w odniesieniu do poszczególnych form wypowiadania się. Poza tym nasuwają się również inne problemy, a mianowicie: w jaki sposób pomieścić ćwiczenia słownikowe w ćwiczeniach stylistycznych w szkole powszechnej, kiedy one będą miały zastosowanie w innych dziedzinach języka polskiego, jak w praktyce powinien zaznaczyć się związek ćwiczeń w mówieniu z ćwiczeniami w pisaniu (o czym już częściowo wypowiedzieli się poprzedni autorzy), wreszcie w jaki sposób ćwiczenia redakcyjne mają spełnić rolę środka, prowadzącego do ścisłości i poprawności wypowiadania się. To są — moim zdaniem — problemy istotne, godne ze wszech miar tego, aby je pogłębić i oświetlić na tle praktyki pedagogicznej. Stanowią one doskonałe uzupełnienie uwag i postulatów wysuniętych przez dra Saloniego. Uzupełnienie to nazwałbym „skonkretyzowaniem".

Czy jednak „ćwiczenia redakcyjne" nie zawierają w sobie żadnych elementów dydaktycznie niebezpiecznych? Na to pytanie odpowiada bardzo ciekawie Stefan Balicki również na łamach „Polo-

nisty"[1]. Autorowi przede wszystkim nasuwa się refleksja, czy w ogóle istnieje temat obiektywny i jak go wynaleźć. Porządek wrażeń doznawanych przez zespół uczniów czy ludzi w tej samej sytuacji życiowej (np. na wycieczce) jest rzeczą mocno problematyczną. Ścisłość, właściwe przyleganie słowa do treści, wtedy jest pełne, gdy jest wyrazem czyjegoś zorganizowanego i własnego do końca przeżycia. Łączność i ścisłość właśnie dlatego ciągle się rwą. Pozostaje więc co najwięcej konsekwencja przeżyć nauczyciela. Opis ścisły istnieje tylko dla fachowca, ale nie dla ucznia, poszukującego własnego wyrazu dla treści. Dla polonisty wartość mają takie obiekty, które mogą dać obraz a nie schemat. Rezygnujemy z suchej konstrukcji na rzecz barwności. W końcu artykułu autor nadmienia, że „mogło by się wydawać, że celem tego artykułu jest zwalczanie ćwiczeń redakcyjnych w kl. I i II (gimnazjum nowego typu — mój przyp.). Nic podobnego oczywiście! Przez wskazanie dużych trudności chciałbym szczególnie poprzeć postulat dr Hełm-Pirgowej, aby ćwiczenia redakcyjne w kl. I i II przybrały charakter naprzód kilka indywidualnych redakcyjnych zadań, a potem dopiero, po odebraniu pewnej całości przez uczniów, stały się wspólnym ćwiczeniem redakcyjnym. Tylko, że według p. dr Hełm-Pirgowej ten sposób jest właśnie wskazany dla kl. IV, mnie się zaś wydaje, że jest to forma, którą powinniśmy przyjąć na stałe dla kl. I i II". Idąc dalej za tokiem myśli autora, wyrażonych przy końcu, można by je dedukcyjnie zaokrąglić, że metoda ćwiczeń redakcyjnych wskazana przez dr Hełm-Pirgową powinna odpowiadać szkole powszechnej, jeśli w kl. I i II gimnazjum rację bytu mają ćwiczenia redakcyjne wspólne, oparte na indywidualnych redakcjach poprzednio opracowanych. Zadaniem szkoły powszechnej było by zatem między innymi przyswojenie uczniowi odpowiedniej metody pracy, o której pisał dr J. Saloni, ażeby uczeń umiał sobie poradzić z tą „indywidualną redakcją" w kl. I gimnazjum. Praca w tym kierunku musiałaby mieć szczególne nasilenie na II szczeblu nauczania, jako podbudowie gimnazjum ogólno-kształcącego. Do tego rodzaju wniosku skłania mnie wzgląd na zasadę stopniowania trudności, bo przecież łatwiej jest uczniowi znaleźć się w tego rodzaju sytuacji dydaktycznej, że wspólnie ze swymi kolegami redaguje szatę stylistyczną jakiegoś tematu, (redakcja wspólna), aniżeli sytuacja, w której musi polegać przeważnie na własnych siłach (redakcja własna — indywidualna) w tym celu, ażeby klasie dostarczyć materiału dyskusyjnego do redakcji wspólnej. Cóż jednak zrobić z tym nieszczęsnym tematem obiektywnym? Wstrzymajmy się na razie z komentarzami. Może uda nam się wyjść z impasu po wysłuchaniu opinii jeszcze innego autora.

Mam na myśli „Dydaktykę mówienia i pisania jako działu nauczania języka ojczystego" J. Dańcewiczowej[2]), w której autorka

[1]) Patrz: Stefan Balicki „O niebezpieczeństwie ćwiczeń redakcyjnych". „Polonista". Zeszyt V. Rok 1936.

[2]) Patrz: J. D. „Dydaktyka mówienia i pisania jako działu nauczania języka ojczystego". Encyklopedia Wychowania. Tom II. Zeszyt IV. Str. 293—298.

ujmuje syntetycznie nowoczesne poglądy na problem ćwiczeń stylowych: „Kiedy dawniej ustalano z klasą w szczegółach treść wypracowania, jego plan, dostarczano z góry potrzebnych wyrazów i zwrotów, szkoła dzisiejsza rozumie stosunek między mówieniem a pisaniem w inny sposób. W ćwiczeniach w mówieniu występują wprawdzie te same formy wypowiadania się co w ćwiczeniach w pisaniu, ale nie są one doraźnym przygotowaniem materiału, formy i zasobów językowych dla określonego wypracowania piśmiennego, które bezpośrednio po tym przygotowaniu ma nastąpić, lecz występują jako samodzielna, łatwiejsza odmiana ćwiczeń wdrażających. Wzbogacenie słownika czynnego, praca nad stylem przybiera również formę ćwiczeń w mówieniu, a z tych ćwiczeń wyrasta ćwiczenie w pisaniu". „Dobór tematu nie jest obojętny". „Treść wypracowań musi albo wypływać z przeżyć wypowiadającj się jednostki, albo też — jeżeli dana jest obiektywnie — musi być przyswojona wewnętrznie, tzn. musi stać sie zupełnie jasną w swojej istocie i w powiązaniu szczegółowym". „Nowoczesnym poglądom na wartość mówienia i pisania odpowiadają przede wszystkim tematy wolne, osobiste. Tematy te pozwalają w całej pełni na samodzielną postawę ucznia tak wobec treści wypowiedzenia jak i wobec jego formy językowej". Są to tzw. tematy subiektywne, które nie wdrażają do wyrażenia treści oderwanej, abstrakcyjnej. Przeciwwagę dla nich stanowią tematy obiektywne oparte głównie na obserwacji. Początki obserwacji sięgają w szkole dzieci 10-cioletnich [1]).

„Pomimo przewagi obiektywizmu w tematach opartych na obserwacji znajduje w nich także uwzględnienie samodzielność i osobowość jednostki. Środkami, które do tego celu prowadzą, są: dostosowanie tematu do zainteresowania i życzeń klasy, oraz określenie w temacie tylko pewnych ram, wśród których uczeń może sobie swobodnie umieścić swój własny szczegółowy temat"... Umiejętność wypowiadania sie można kształcić i rozwijać przy pomocy odpowiednio dobranych środków i sposobów. Żeby dobrze wypowiadać się „trzeba mieć treść i formę". „Treść wypowiadania się czerpie jednostka ze swoich spostrzeżeń, myśli i przeżyć, dostarcza jej świat zewnętrzny i życie wewnętrzne. Bogactwo przeżyć zależy w pierwszym rzędzie od umiejętności spostrzegania. Zatem kształcenie obserwacji posiada zasadniczą wartość dla umiejętności wypowiadania sie." „Przy obserwacji wyłania się potrzeba nazwania spostrzeganych przedmiotów, bo rzecz utrwala się w pamięci przez nazwę. W ten sposób obserwacja staje się podnietą do poszukiwania wyrażeń, co w pracy nad mówieniem i pisaniem nosi miano ćwiczeń słownikowych". „Ćwiczenia słownikowe i stylistyczne stanowią niezmiernie ważne ogniwo w pracy nad mówieniem i pisaniem. Materiału do ćwiczeń słownikowych dostarcza świat otaczający, przeżycia rzeczywiste i książka. Zadaniem ćwiczeń słownikowych jest, obok wzbogacenia materiału słownikowego, także wyrobienie wrażliwości na wartość wyrażeń w związku z kontekstem".

---

[1]) W kl. III pojawiają się w dziale mówienia „próby opisów".

„Nie ma wyraźnej granicy między ćwiczeniami słownikowymi, a stylistycznymi." „Gdzie się zaczyna wartościowanie wyrażeń, tam już mamy do czynienia z ćwiczeniami stylistycznymi." „Z ćwiczeń słownikowych czerpią materiał językowy ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Skuteczność tych ćwiczeń zależna jest od planowego układu i opracowania." „Tematy wynikają najczęściej samorzutnie, bądź w związku z aktualnymi życiowymi zainteresowaniami uczniów, bądź z całokształtu nauczania. Uczniowie sami proponują tematy, albo też nauczyciel, stwierdzając kierunek zainteresowań uczniów, daje temat, pozwalający na wyładowanie tego zainteresowania. Dlatego bardzo częstą formą są tematy ramowe. Tematy do wyboru, oparte na propozycjach uczniów, powinny by mieć zawsze jakiś moment wspólny już to w treści, już to w formie. Jest to konieczne dla dalszej pracy. O ile w materiale treściowym i jego ujęciu uczeń ma dużą swobodę, to w planie organizacji pracy musi być określona forma wypowiadania się (opis, sprawozdanie itp.), ta bowiem strona jest głównie przedmiotem pracy." „Wypowiadania poszczególnych uczniów stają się przedmiotem pracy całej klasy, której celem jest nie krytyka słowna, lecz ulepszenie wypowiedzenia się, doprowadzenie go do postaci najlepszej. Jest to praca pozytywna, która staje się nowym ćwiczeniem dla wszystkich uczniów. Ta sama forma pracy pojawia się w związku z mówieniem jak i pisaniem, a przedmiotem jej będą ćwiczenia wdrażające i sprawdzające. Wskutek tego zmienia się forma poprawy zadań. Znika omawianie indywidualne wypracowań przez nauczyciela; wypracowania całej klasy dostarczają zagadnienia, związanego z biegiem pracy w zakresie wypowiadania się. Wyłania się to na tle kilku wypracowań lub ich urywków, a winno zmierzać w kierunku usunięcia typowych dla danej formy braków większości wypracowań. Praca ucznia polega i tu na tworzeniu rzeczy dobrej, a nie tylko krytykowaniu błędu lub ustaleniu jego charakteru."

Jak wynika z rozważań J. Dańcewiczowej, autorka podkreśla w swej „Dydaktyce" znaczenie obserwacji, która ma się stać punktem wyjścia do opracowania tematów obiektywnych. Tematy obiektywne radzi ujmować ramowo tak, aby uczeń miał pewną swobodę wyboru w materiale treściowym przy zachowaniu wyznaczonej formy wypowiadania się. Obok tematów obiektywnych mogą mieć zastosowanie tematy wolne — subiektywne, w których uczeń nie jest skrępowany ani doborem treści, ani formą. Z ćwiczeniami stylistycznymi są organicznie związane ćwiczenia słownikowe jako ich niezbędny człon dydaktyczny, sine qua non... Dlatego nie da się przeprowadzić wyraźnej granicy pomiędzy ćwiczeniami słownikowymi a stylistycznymi. Ćwiczenia w mówieniu mają wprawdzie charakter przygotowawczy do ćwiczeń w pisaniu, które po nich mogą (ale nie muszą) nastąpić [1]), ale przede wszystkim głównym zadaniem ich jest wdrażanie ucznia do poprawności wypowiadania się ustnego. Są to istotnie

[1]) Dowodem tego jest zjawisko, że nie każda forma wypowiadania się, występująca w materiale nauczania danej klasy w dziale mówienia, powtarza się w dziale pisania.

postulaty par excellence nowe. Sądzę, że dzięki niezaprzeczalnej wnikliwości autorki udało nam się znów posunąć o krok naprzód.

Dokonując powyższego przeglądu opinii zainteresowanych autorów w kwestii ćwiczeń stylistycznych na K. Drzewieckim począwszy, a skończywszy na J. Dańcewiczowej, miałem na uwadze, aby naświetlić możliwie jasno ewolucję metody pracy w ostatnich kilkunastu latach. Oparłem się oczywiście tylko na tych autorach, którzy w sprawie ćwiczeń stylistycznych wypowiadają się konkretnie i wyraźnie. Zdaję sobie sprawę z tego, że mogę się narazić na zarzut, iż przegląd ten był w ogóle zbyteczny, jeśli w tej chwili w zakresie ćwiczeń stylistycznych obowiązują wskazania metodyczne obowiązującego programu języka polskiego, wskazania — nota bene — bardzo dokładne i obszerne. Być może... Osobiście uważam jednak, że przytoczone poglądy, zwłaszcza pedagogów świeższej daty, stanowią właśnie doskonałą interpretację obowiązującego programu i dlatego w całej pełni zasługują na uwagę. Czy ta — w przytoczonych poglądach pedagogów świeższej daty — wyrażona interpretacja zgodna jest z duchem i literą nowego programu języka polskiego, o tym się zaraz przekonamy.

Otóż najważniejsza — moim zdaniem — wskazówka programowa zawiera się w słowach następujących: *„Przygotowaniem do wypracowań piśmiennych są ćwiczenia słownikowe i zbiorowe ustne układanie sprawozdań, opowiadań, opisów itp. Ćwiczenia słownikowe powinny dostarczać uczniom zasobu wyrazów i zwrotów potrzebnych dla danego zakresu treściowego. Zbiorowa praca nad ułożeniem jakiegoś sprawozdania itp. uczy zwracać uwagę na właściwy układ i następstwo treści oraz na jak najlepszy i najodpowiedniejszy dobór wyrażeń"* [1]).

Pendent do tego podstawowego założenia programu, określającego zasadniczo metodę pracy w ćwiczeniach stylistycznych, stanowią uwagi programowe dotyczące metody pracy w zakresie poszczególnych rodzajów ćwiczeń w mówieniu [2]), z których wynika bezsprzecznie, że w początkowej fazie poszczególne formy wypowiadania się ustnego powinny być układane zbiorowo, a dopiero w dalszej fazie — także indywidualnie. Nadto „przy przeprowadzaniu ćwiczeń w mówieniu nie powinien nauczyciel nic narzucać". „Zadaniem jego jest w czasie obserwacji przedmiotu, zbierania wspomnień, zastanawiania się nad tekstem itp., ostrożne skierowywanie uwagi uczniów na nie dostrzeżone szczegóły i nie zauważone momenty." „Należy zostawić dziecku jego naturalny, indywidualny język i nie narzucać mu sposobu mówienia innych ludzi lub języka książki, nie pozwalać jednakże na jakiekolwiek błędy przeciwko poprawności językowej." Wypowiadanie się uczniów we wszelkiej postaci daje nauczycielowi sposobność zorientowania się, jakie błędy językowe są właściwe danej klasie. „Zauważone odstępstwa od mowy wykształconego ogółu grupuje nauczyciel według ich źródła i rodzajów, niektóre z nich

---

[1]) Patrz: „Program nauki w publ. szk. pow. trzeciego stopnia". Str. 258.

[2]) Ibidem. Str. 252—256.

może omówić w związku z ćwiczeniami gramatycznymi, inne przy opracowaniu ćwiczeń piśmiennych. Odchylenia, mające swe źródło w gwarze, należy traktować inaczej, aniżeli rzeczywiste błędy językowe." „Przyzwyczajenia gwarowe należy zastępować powoli wyrażeniami z języka warstw wykształconych, wyjaśniając przy tym, że gwara nie jest językiem błędnym, lecz używa się jej tylko w pewnych okolicach Polski, natomiast język, jakim uczy szkoła mówić, jest językiem ogólnym dla całej Polski." „Błędy językowe należy wykorzeniać na lekcjach i poza lekcjami. W czasie wypowiadania się uczniów nie należy jednak zatrzymywać się nad wyjaśnieniem, na czym błąd polega, lecz tylko zastąpić go formą poprawną; nauczyciel powinien ujmować zauważone błędy w pewne grupy i poświęcać od czasu do czasu ich omówieniu część lekcji."

Jeśli do tych ogólnych uwag programowych dodamy różne bardzo obszerne nieraz uwagi szczegółowe, to musimy przyznać, że poglądy większości autorów pokrywają się częściowo lub całkowicie z duchem i literą nowego programu języka polskiego, że zatem z poglądów tych można pełną garścią czerpać dobre rady.

Biorąc pod uwagę wszystkie dotychczasowe rozważania, a więc tak dokonaną już w różnych kierunkach analizę programu, oświetlone pod kątem widzenia ćwiczeń stylistycznych poglądy różnych autorów oraz spostrzeżenia i doświadczenia zaczerpnięte z praktyki pedagogicznej, dochodzę do przekonania, że praca nauczyciela w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych powinna być oparta na następujących podstawowych założeniach metodycznych:

II. STOSUNEK ĆWICZEŃ STYLISTYCZNYCH DO ĆWICZEŃ SŁOWNIKOWYCH.

Ćwiczenia stylistyczne i ćwiczenia słownikowe powinny stanowić nierozerwalną całość, bo ćwiczenia słownikowe tkwią w ćwiczeniach stylistycznych, wyposażając ucznia w środki wypowiadania się ustnego piśmiennego. Jest to zasada całkowicie zgodna z programem, który wyraźnie określa, że *„wyniki ćwiczeń słownikowych powinny być za każdym razem stosowane w praktyce językowej ucznia, czy to w wypowiadaniu się ustnym czy piśmiennym."*[1])

Z tych względów właśnie w pracy niniejszej Czytelnicy nie znajdą osobnego rozdziału, poświęconego ćwiczeniom słownikowym. Uważam, że traktowanie zagadnienia ćwiczeń słownikowych w oderwaniu od tej kanwy stylistycznej, na której one prawie jedynie mogą mieć zastosowanie, byłoby — moim zdaniem — niecelowe i niepraktyczne. Tylko wspólne, równoległe rozważania w zakresie ćwiczeń stylistycznych i słownikowych mogą dać właściwe zrozumienie istoty i możliwości stosowania ćwiczeń słownikowych. Ćwiczenia słownikowe powinny być na terenie szkoły powszechnej pielęgnowane ze szczególną pieczołowitością jako znakomity środek wzbogacania czynnego

[1]) Patrz: Progr. Str. 269.

słownika dzieci, a co za tym idzie — przyswajania im umiejętności posługiwania się językiem warstw wykształconych. Tymczasem jednak leżą one na ogół odłogiem, a jeśli tu i owdzie są stosowane, to w sposób metodycznie niewyraźny i mało skuteczny. Często w praktyce szkolnej ćwiczenia słownikowe identyfikowane są niesłusznie z wyjaśnieniami słownikowymi, które związane są tylko z czytanką (lekturą) i mogą być stosowane „przed czytaniem, w czasie czytania i po czytaniu w zależności od typu utworu" [1]).

Niektórzy zaś stosują wprawdzie ćwiczenia słownikowe, ale niestety nie pozostaje po nich żaden ślad, albo inaczej — nie widać ich zastosowania w praktyce mówienia i pisania. One gdzieś się podziewają bezpowrotnie.

III. STOSUNEK ĆWICZEŃ W MÓWIENIU DO ĆWICZEŃ W PISANIU.

Z pierwszej zasady metodycznej wynika logicznie i konsekwentnie druga, a mianowicie, że całość stanowić muszą również ćwiczenia w mówieniu i ćwiczenia w pisaniu.

Zasada ta dotyczy w szczególności tematów — że tak powiem — ćwiczebnych, które — opracowane już w mówieniu — predestynowane są do ich opracowania również w pisaniu, bo nie każdy temat opracowany w mówieniu musi być koniecznie również opracowany pod względem formy identycznie w pisaniu. Np. streszczenie w kl. IV występuje tylko w dziale mówienia, nie występuje natomiast w dziale pisania, pojawiając się tutaj dopiero w kl. V. Przestrzegając wymienionej zasady należy pilnie baczyć, aby ćwiczenie w mówieniu nie nabierało mimo woli charakteru przygotowującego do ćwiczenia w pisaniu, bo ćwiczenie w mówieniu zawiera głównie jako takie cel samo w sobie, a dopiero rzeczą wtórną jest kwestia jego ewentualnego zastosowania również w dziale pisania.

W tej sprawie widoczne jest w praktyce szkolnej nieporozumienie, które uzewnętrznia się często w zapisach w dzienniku lekcyjnym tego rodzaju jak: „Ćwiczenie w mówieniu jako przygotowanie do ćwiczenia stylistycznego", albo „Ćwiczenia słownikowe na temat „Pierwszy śnieg (przygotowanie do ćwiczenia stylistycznego)", albo krócej „Przygotowanie ćwiczenia stylistycznego". W tego rodzaju zapisach dopatrzyć się możemy niczego innego, jak dawniejszego przygotowania do wypracowania klasowego lub domowego, które na szczęście wyeliminowane zostało całkowicie literą nowego programu. Poza tym w zapisach tych zachodzą błędy logiczne, dowodzące płytkości dydaktycznej, bo „ćwiczenie w mówieniu" (nota bene bez wyszczególnienia rodzaju) jest samo w sobie jako pojęcie podrzędne „ćwiczeniem stylistycznym", a więc nie może być „przygotowaniem do ćwiczenia stylistycznego" jako do pojęcia nadrzędnego. Sądzę, że stanowczo lepsze i logicznie poprawniejsze będą tego rodzaju zapisy,

[1]) Progr. Str. 264.

jak: „Ustne streszczenie czytanki „K. O. P.", „Zbiorowe układanie opisu modelu samolotu", „Indywidualne (jednostkowe) opowiadania dzieci o alarmie przeciwgazowym", „Sprawozdanie z uroczystości szkolnej (pisanie)", „Swobodne wypowiadanie się dzieci na podstawie pisemka „Nasza Gazetka", „Porządkowanie wypowiedzeń dzieci w związku z czytanką „O flądrze bałtyckiej", „Samodzielne układanie planu czytanki „Mały przepisywacz z Florencji", „Zbiorowe układanie planu przemówienia itd. itd. Takie zapisy dowodzą poniekąd poprawności metodycznej, zaznaczam „poniekąd", bo za poprawnym zapisem niekoniecznie musi się kryć poprawna metoda. Związek ćwiczeń w mówieniu z ćwiczeniami w pisaniu musi koniecznie zachodzić w tych formach wypowiadania się, które metodycznie mają charakter ćwiczeń w pisaniu w zakresie przewidzianym materiałem nauczania dla danej klasy. Związek ten nie musi natomiast dotyczyć tych sytuacyj dydaktycznych w pracy szkolnej, w których nauczyciel chce się przekonać, czego się uczeń dotychczas nauczył, jak dalece przerobioną już kilkakrotnie formę opanował, jak sobie umie poradzić samodzielnie itd. Jest to kwestia sprawdzianów, o których będzie mowa w jednym z następnych rozdziałów. Zasada organicznego powiązania ćwiczeń w mówieniu z ćwiczeniami w pisaniu wynika bezsprzecznie z obowiązującego programu, który niedwuznacznie stwierdza, że „ćwiczenia w pisaniu, zmierzające do wyrobienia umiejętności wypowiadania się w piśmie, łączą się ściśle z ćwiczeniami w mówieniu. W mówieniu i pisaniu występują przeważnie te same rodzaje i formy wypowiadania się. Jednak mówienie, jako bardziej bezpośrednie i jako łatwiejsze od wypowiadania się w piśmie, poprzedza ćwiczenie w pisaniu. Stopniowo zdobywana dzięki ćwiczeniom w mówieniu, sprawność i względna swoboda, ułatwia uczniowi wypowiadanie się w piśmie"[1]).

IV. ZBIOROWE UKŁADANIE.

Przygotowanie piśmiennych form wypowiadania się odbywa się drogą ustnego zbiorowego układania tych form i ćwiczeń słownikowych. Praca ta nosi inaczej nazwę ćwiczeń redakcyjnych. Jest to podstawowy chwyt metodyczny w zakresie nowoczesnej metodyki ćwiczeń stylistycznych. Zbiorowe układanie form wypowiadania się obejmuje dziedzinę doboru odpowiednich słów i zwrotów dla jak najudatniejszego wyrażenia treści czyli ćwiczenia słownikowe oraz dziedzinę — że użyję tego zwrotu — kompozycyjną, tj. komponowanie z materiału słownikowego poprawnej stylistycznie całości. W ten sposób uczeń ma sobie przyswajać umiejętność poprawnego wypowiadania się stylistycznego w mowie i piśmie. *Z istoty tego rodzaju metody pracy wynika, że miejscem jej może być jedynie klasa, pojęta jako izba lekcyjna i zespół uczniów.* Tymczasem rzeczywista rzeczywistość pedagogiczna wygląda pod tym względem zupełnie inaczej.

[1]) Progr. Str. 256—257.

Na warsztacie pracy szkolnej w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych *widać powszechnie czytankę, która przecież jest tylko jednym z źródeł wypowiadania się ustnego i piśmiennego.* Wszelkie natomiast opowiadania, opisy, streszczenia i inne formy, w praktyce nadto bliżej nie sprecyzowane, bywają z reguły spychane na barki samego ucznia w postaci pracy domowej, której metodyczne zmodernizowanie jest dlatego właśnie aktualną koniecznością pedagogiczną. Abstrahując od faktu, że ilekroć ktoś wejdzie na lekcję języka polskiego, widzi prawie zawsze na ławach szkolnych czytankę, należy jeszcze dodatkowo zauważyć, że nawet czytanka nie jest należycie metodycznie wyzyskiwaną jako podstawa do ćwiczeń w mówieniu czy w pisaniu. Dowodzi tego pospolicie spotykany temat „opowiadanie czytanki" względnie „opowiadanie treści czytanki", które w praktyce wypowiadania się ucznia nie jest ani streszczeniem, ani opowiadaniem na pewne tematy wynikające logicznie z tej czytanki, ani omawianiem treści (wyodrębnieniem postaci, zdarzeń, pobudek działania, scen itp.), ani samodzielnym ujmowaniem treści tej czytanki, ani wreszcie swobodnym wypowiadaniem się dzieci na podstawie tej czytanki, lecz najczęściej — niewolniczym powtórzeniem przez dziecko treści poszczególnych ustępów czytanki lub całości. Wszelkie formy wypowiadania się, dla których punktem wyjścia jest świat otaczający lub przeżycie osobiste, leżą na ogół odłogiem i często daremnie czekają na dydaktyczną obróbkę.

V. ĆWICZENIE STYLISTYCZNE, JAKO CAŁOŚĆ LOGICZNA.

Jak już zaznaczono w punkcie poprzednim, ćwiczenie stylistyczne musi się zasadniczo zawierać w konkretnej całości. Zasada ta wynika w sposób niewątpliwy z ducha i litery programu, przewidującego dla każdej klasy owe całostki dydaktyczne oraz dziedzinę, z której całostki te należy czerpać, jak np. zbiorowe układanie opowiadań czerpanych z przeżyć dzieci w kl. II lub — jednostkowe w kl. III, opisy przedmiotów na podstawie obserwacji lub wspomnień, listy do osób bliskich i znajomych w klasach V i VI itd. Są to równocześnie formy wypowiadania się ustnego, czy piśmiennego. Z tymi całostkami mają być głównie związane ćwiczenia słownikowe i kompozycyjne, wyposażające ucznia w środki poprawnego stylistycznie ujmowania tej całostki. Taką całostką będzie np. opis stroju krakowskiego na podstawie obrazka (lub rzeczywistej obserwacji dziecka w ten strój ubranego), przeżycia uczuciowe bohatera czytanki „Nurek", sprawozdanie z zawodów międzyklasowych w palanta, ćwiczenie w przemówieniu na uroczystość Odzyskania Niepodległości, dyskusja na temat olimpiady itd. W tych całostkach tkwić będą ćwiczenia słownikowe, a cel pracy osiągnięty zostanie wówczas, jeśli uczeń tę całostkę opanuje w technice wypowiadania się ustnego, znacznie częściej — ustnego i piśmiennego lub — najrzadziej — tylko piśmiennego. Wyjaśniona tutaj zasada ma dużo pokrewieństwa z zasadą, omówioną w punkcie pierwszym. Można by ją dlatego „na upartego" pominąć. Sformułowanie jej w nieco odmiennym ujęciu wskazane

jest dlatego, ponieważ w praktyce szkolnej często nie można się doszukać tych całostek stylistycznych ani na lekcjach głośnych, ani w pracach piśmiennych uczniów. Można natomiast — i to rzadko — spotkać próby i ślady ćwiczeń słownikowych, które pojawiają się tylko chwilowo, aby znów zniknąć. Próby te nie są związane z żadnymi konkretnymi całostkami, albo inaczej — mają może początek, czasem przypadkowo bardzo szczęśliwy, ale nie mają właściwego zakończenia w określonej formie wypowiadania się ustnego lub piśmiennego, które to zakończenie powinno być ukoronowaniem bardzo mozolnej i cierpliwej pracy nad wzbogaceniem czynnego słownika dzieci. Inaczej można by te całostki nazwać stylem nauczycielskim *jednostkami metodycznymi*, zawartymi w jednej (najczęściej), dwóch (rzadziej) lub nawet trzech (czasem, bo to byłby luksus) 45-minutowych lekcjach języka polskiego. Wspomniane jednostki metodyczne powinny mieć naturalne i dydaktycznie przemyślane dopełnienie w pracy domowej ucznia, o czym będzie mowa w innym rozdziale.

VI. ROLA ZBIOROWEGO I JEDNOSTKOWEGO UKŁADANIA.

Metoda zbiorowego układania form wypowiadania się powinna dominować w fazie początkowej przyswajania uczniowi umiejętności wypowiadania, aż do chwili, kiedy — w fazie końcowej — oczekiwać możemy, że uczeń poradzi sobie sam z opanowaniem ustnym określonej formy w wypowiadaniu się. W ćwiczeniach w mówieniu stopniowo należy przechodzić do dydaktycznego traktowania form wypowiadania się w płaszczyźnie jednostkowej (indywidualnej). Zasada ta wynika jasno z programu, który wskazuje wyraźnie, w jakiej klasie i w odniesieniu do jakiej formy należy oprzeć się tak w dziale mówienia, jako też pisania na układaniu zbiorowym oraz jednostkowym[1]). *Trzeba jednak pamiętać o tym, że wszelkie formy ćwiczeń w mówieniu, które nauczyciel zamierza — niezależnie od realizacji swoistych celów do nich przywiązanych — zużytkować w ćwiczeniach w pisaniu, powinny być w zasadzie układane ustnie zbiorowo, bo „przygotowaniem do wypracowań piśmiennych są ćwiczenia słownikowe i zbiorowe ustne układanie sprawozdań, opowiadań opisów"* itp.[2])

Teza ta znajduje jeszcze poparcie w programie w tym sensie, że termin „zbiorowo" lub „zbiorowe układanie" użyty został w materiale nauczania poszczególnych klas tylko w dziale mówienia, nikt go natomiast nie znajdzie w dziale pisania. Jest to odkrycie o tyle ważne, że widocznie poszczególnych form stylistycznych nie układa się zbiorowo piśmiennie. Sugestię tę potwierdza wzmianka w programie[3]), że „należy pamiętać, że tematy ćwiczeń piśmiennych, zwłaszcza w początkach, powinny być łatwiejsze od tematów ćwiczeń w mówieniu. *Wprawdzie ćwiczenia piśmienne powinny występować dopiero po sze-*

[1]) Zjawisko to zostało częściowo schematycznie zilustrowane na str. 16—19.

[2]) Progr. Str. 258.

[3]) Progr. Str. 257.

regu podobnych ćwiczeń w mówieniu, ale w czasie pisania uczeń, pozostawiony samemu sobie, ma zadanie trudniejsze do spełnienia, niż przy mówieniu"[1]). A więc nie istnieje zbiorowe układanie form wypowiadania się w pisaniu. I tak istotnie musi być, bo przecież uczylibyśmy równocześnie i mówić i pisać (w sensie poprawności wypowiadania się), a to chyba nie jest zgodne z pedagogiką zdrowego rozsądku. Widziałem gdzieś kiedyś taką właśnie lekcję przeprowadzoną na temat „Zbiorowego układania opisu stroju krakowskiego" na podstawie bezpośredniej obserwacji w kl. IV. Dzieci dobierały wprawdzie zwroty i wyrażenia przy pomocy nauczycielki. Skomponowane zdania nauczycielka pisała na tablicy, a dzieci przepisywały je do zeszytów. Lekcja ta zatraciła prawie zupełnie charakter ćwiczenia w mówieniu, bo na mówienie było po prostu za mało czasu. Zresztą na opracowanie tematu jako pewnej całostki stylistycznej tą drogą w ogóle było za mało czasu. Gdyby zainteresowana nauczycielka ograniczyła się do zapisywania poszczególnych zdań na tablicy w trakcie ich komponowania, przy czym przy końcu lekcji dzieci przepisałyby tę całość do zeszytów, to jeszcze można by tę lekcję uznać za ćwiczenie w mówieniu, ale również niezupełnie. Praca dzieci ograniczyłaby się w tym wypadku do komponowania pojedynczych zdań, a wykazanie przez ucznia językowo-ustnego opanowania opisu jako całości logicznej, wymknęłoby się niestety z rąk nauczycielki. A przecież to jest sprawa najważniejsza, bo zbiorowe układanie opisu jako ćwiczenie w mówieniu ma przede wszystkim cel sam w sobie. Ono ma ucznia usprawnić do *ustnego formułowania opisu jako całości.* Tymczasem efektem lekcyj byłoby *przeczytanie* wspólnie ułożonych i zapisanych zdań! Praca kompozycyjna i myślowa, jak poszczególne zdania powiązać ze sobą, aby osiągnąć możliwie stylistycznie poprawną całość, nie wystąpiłaby na tej lekcji wcale. Uważam, że jeśli daną formę stylistyczną zamierzamy zastosować w wypowiedzeniu się piśmiennym ucznia, to forma ta musi być à priori opanowaną w wypowiedzeniu się ustnym ucznia i to jako całość logiczna od początku do końca. Miernikiem tego opanowania ustnego danej formy będzie dla nas wypowiedzenie się ustne ucznia zdolnego, przeciętnego i słabszego. Z tą chwilą dopiero przystąpić możemy (ale niekoniecznie musimy, to zależy od celów dydaktycznych, które postawiliśmy sobie na dalszym planie) do ćwiczenia w opanowaniu piśmiennym danej formy stylistycznej, również jako całości logicznej, treściowej, kompozycyjnej, stylistycznej, czy jeszcze inaczej nazwanej. Praca ta będzie miała różne zabarwienie metodyczne w zależności od tego głównie, czy ta sama forma występuje również w dziale pisania czy też nie. Jeżeli nie występuje w dziale pisania jako jeszcze zbyt trudna dla danego poziomu rozwoju psychicznego młodzieży, to albo na ćwiczeniu w mówieniu skończymy, albo też materiał kompozycyjno-słownikowy wyzyskamy do innych łatwiejszych ćwiczeń w pisaniu, przewidzianych w danej klasie, jak w postaci przepisywania wspólnie ułożonego i zapisanego na tablicy tekstu stylistycznego, samodzielnego układania i zapisywania zdań

[1]) Progr. Str. 257.

na I szczeblu do kl. III włącznie itp. Szczegóły metodyczne znajdują Czytelnicy w części II. Jeśli natomiast dana całostka stylistyczna, przećwiczona w mówieniu, występuje również jako forma wypowiadania się w dziale pisania, to praca ucznia w tej dziedzinie będzie już miała przeważnie charakter pracy samodzielnej, a przynajmniej jednostkowej, indywidualnej. Jednakże uczeń powinien mieć do dyspozycji pewien zapas słownikowy, nie tylko osadzony psychicznie i pojęciowo w jego umysłowości, lecz również opanowany wzrokowo, a bardzo często również motorycznie, a więc przeważnie przez niego samego napisany. Przemawiają za tym względy natury ekonomicznej, praktycznej i psychologicznej. Ale wróćmy jeszcze do sprawy zbiorowego i jednostkowego układania form wypowiadania się ucznia a zwłaszcza jednostkowego. Przypuśćmy, że uczeń w kl. II nabył już pewną umiejętność ustnego wypowiadania się w zakresie „prób opowiadań" drogą ich zbiorowego układania. Będzie zatem czas i sposobność, aby w ćwiczeniach w mówieniu w tej dziedzinie przejść do opowiadań jednostkowych, a w kl. III — czas będzie przejść od ustnych „prób opisów", układanych pierwotnie zbiorowo, do takich samych prób, układanych jednostkowo. Jak to należy robić w praktyce? Mogą tu — moim zdaniem — wytworzyć się dwie sytuacje dydaktyczne: jedna, gdy na tej samej lekcji w końcowej fazie pracy polecimy kilku uczniom sformułować ustnie całe opowiadanie lub opis — każdemu oddzielnie, od początku do końca. W tym wypadku uczeń będzie po prostu korzystał świadomie z zapasu kompozycyjno-słownikowego, zebranego w klasie przez jego kolegów przy pomocy nauczyciela drogą wspólnej pracy (zbiorowego układania) — i druga, gdy nauczyciel ośrodkiem lekcji uczyni od samego początku jednostkowe opowiadania lub opisy. W drugiej sytuacji jeszcze mogą być, teoretycznie biorąc, dwie odmiany: jedna, że każdy z zainteresowanych uczniów układa własne opowiadanie na własny temat lub własny opis innego przedmiotu i druga, że każdy z zainteresowanych uczniów układa własne opowiadanie na ten sam temat lub własny opis tego samego przedmiotu, przy czym pozostali uczniowie poprawiają go ewentualnie, coś dokładają lub ujmują itd. Która z tych metod jednostkowego układania jest najwłaściwszą i zgodną z intencją programu? Pierwsza (końcowa faza zbiorowego układania) jest, moim zdaniem, całkowicie uzasadniona z przyczyn, które już wyjaśniłem poprzednio na przykładzie opisu stroju krakowskiego w kl. IV. To jest konieczne zaokrąglenie ćwiczenia w mówieniu jako właściwy cel tego ćwiczenia. Ćwiczenie to minęłoby się w dużej mierze z celem, jako właśnie ćwiczenie w mówieniu, gdybyśmy nie nauczyli ucznia ustnie sformułować opis od początku do końca. Zbiorowe układanie ma go właśnie doprowadzić do tej umiejętności, ma mu ułatwić całkowite ustne opanowanie formy na danym temacie. Gdybyśmy ten moment pominęli, to w takim razie zbiorowe układanie byłoby stereotypowym „przygotowaniem do wypracowania piśmiennego", a nie ćwiczeniem w mówieniu jako jego nowczesną podbudową. Bo ustne zbiorowe układanie różniłoby się tylko o tyle od dawniejszego przygotowania do wypracowania piśmiennego, że nauczycielka gromadziłaby raczej masę słownikowo-

kompozycyjną, aniżeli wiadomości rzeczowe, jak to miało miejsce dawniej. Tymczasem ta kompozycyjno-słownikowa masa musi być przede wszystkim wyzyskana do skomponowania ustnego danej formy, wówczas dopiero ćwiczenie w pisaniu, które po nim nastąpi, będzie miało psychologiczne oparcie. Jednostkowe układanie form wypowiadania się, oparte na apriorycznym zbiorowym układaniu, ma zatem głęboki sens pedagogiczny jako próba zastosowania praktycznego co dopiero wzbogaconego słownika. Co prawda zachodzi to również częściowo w trakcie zbiorowego układania, ale tylko w pojedynczych komponowanych zdaniach. Jednostkowe układanie oparte na zbiorowym układaniu jako jego faza końcowa na tej samej lekcji ma poza tym sens pedagogiczny z punktu widzenia usamodzielnienia ucznia w szerszym wypowiadaniu się ustnym, zwłaszcza w tych wypadkach, gdy dane ćwiczenie w mówieniu jest samoistne, tzn. nie zostanie w tej samej formie wypowiadania się (jednostkowej) zastosowane w pisaniu. Kolejno zastanówmy się nad dalszymi metodami jednostkowego układania. Która z nich miałaby również sens pedagogiczny? Sądzę, że również druga odmiana bezpośredniego jednostkowego układania, tj. jednostkowe układanie ustne tej samej formy na tym samym temacie. Przypuśćmy, że nauczyciel przerabia przemówienie w kl. VII. Temat ten przerabia na dwóch kolejnych lekcjach o następującym przebiegu metodycznym:

Lekcja pierwsza:

1. Postawienie celu pracy.
2. Próby przemówień (nieudane).
3. Wypowiadanie się uczniów, kierowane umiejętnie przez nauczyciela, w sensie zbierania materiału dokoła pewnego tematu (np. na imieniny Pana Prezydenta, na zakończenie roku szkolnego, na przyjęcie wycieczki dzieci z Polesia itp.).
4. Jednostkowe układanie planu przemówienia (najważniejszy etap lekcji).
5. Zapisywanie planu przemówienia wspólnego dla całej klasy (pierwsza próba przemówienia).
6. *Praca domowa:* zebrać dodatkowo materiał do poszczególnych punktów planu z gazet, książek, czasopism dziecięcych itp., oraz przygotować ustnie przemówienie wg planu.

Lekcja druga:

1. Uczniowie wygłaszają indywidualnie przemówienia (nauczyciel wywołuje uczniów zdolnych, przeciętnych, mniej zdolnych) przed klasą. Reszta uczniów słucha uważnie każdego przemówienia, a po jego wygłoszeniu wypowiada swoje uwagi natury rzeczowej, stylistycznej, gramatycznej, modulacyjnej itp.
2. Nauczyciel czyta tekst wzorowego przemówienia, akcentując odpowiednio pojedyncze zdania i ustępy.
3. Klasa upoważnia jednego z uczniów do wygłoszenia przemówienia podczas zbliżającej się okolicznościowej uroczystości,

kierując się względami na „sprawiedliwość społeczną" (za każdym razem innego kolegę) i „na wszelki wypadek" jego zastępcę. Wyznaczony kolega przygotowuje się specjalnie do wygłoszenia przemówienia.

Uwaga:

W czasie wygłaszania przemówień uczniom wolno posługiwać się tylko notatkami, nie wolno pod żadnym warunkiem przygotowanych ewentualnie piśmiennie przemówień czytać. W przeciwnym razie przemówienie nie miałoby charakteru ćwiczenia w mówieniu.

W tym przykładzie jednostkowe (indywidualne) przemówienia oparte zostały na jednym temacie wspólnym dla całej klasy, każdy jednak uczeń wygłasza własne przemówienie, przez siebie przygotowane.

Pozostaje jeszcze jedna ewentualność, że każdy uczeń wypowiada się w zakresie jakiejś formy na własny temat, forma jest jednak wspólna dla całej klasy. Np. w kl. VI mogą być samodzielne opowiadania dzieci na tematy zaczerpnięte z życia lub lektury, wysunięte przez dzieci lub nauczyciela.[1]) Nauczyciel polecił np. uczniom przeczytać w domu „Janka Muzykanta" Sienkiewicza i buduje lekcje następująco:

1. Uczniowie wypowiadają swoje pierwsze wrażenia.
2. Następnie nauczyciel sugeruje pewne tematy, w zakresie których uczniowie muszą wypowiadać się zupełnie samodzielnie w formie opowiadania (nauczyciel wyraźnie formę tę ustala) np.:
   a) Opowiedz mi, jaki tryb życia pędził w ogóle Janko Muzykant.
   b) Opowiedz mi, jakie były najbardziej charakterystyczne cechy bohatera.
   c) Opowiedz mi, jakie były pobudki postępowania Janka w pałacu i jakie było zachowanie się Janka w tej sytuacji.
   d) Opowiedz mi, co się stało z Jankiem.

   Tematów tych nauczyciel może podsunąć kilka. W toku wypowiadania się uczniów w formie za każdym razem opowiadania uczeń musi uważać, by jego wypowiadanie się na pewien temat naprawdę miało charakter opowiadania, by było poprawnie skomponowane pod każdym względem. Reszta uczniów prostuje popełnione przez niego błędy natury rzeczowej i stylistycznej, uzupełnia opowiadanie luźnymi zdaniami, a nauczyciel umiejętnie kieruje wypowiadaniami się uczniów, dbając również o stronę wychowawczą.
3. Nauczyciel zaleca uczniom, by sami ustalali sobie jakieś tematy i tematy te opracowali ustnie w formie opowiadania. Uczniowie układają indywidualnie opowiadania na własne tematy.

---

[1]) Progr. Str. 160.

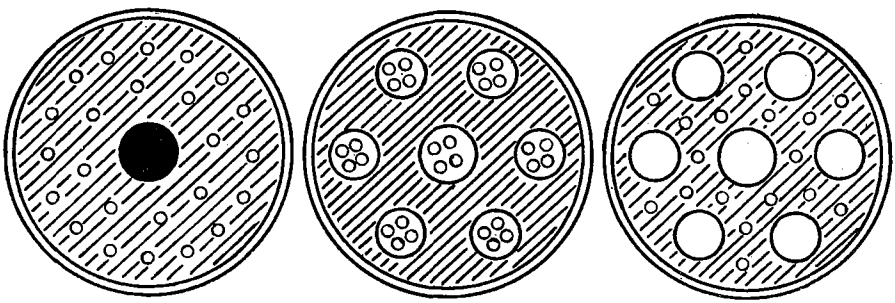
4. Krótkie wzmianki nauczyciela o autorze, uzupełnienie ewentualnych wiadomości samych uczniów.
5. *Praca domowa:* Napisać zwięzłe streszczenie nowelki (pod warunkiem, że uczniowie formę tę już kilkakrotnie przerobili).
6. Zanotowanie tematu pracy domowej do zeszytów.

W tym przykładzie temat ogólny był co prawda wspólny, lecz tematy indywidualnych samodzielnych opowiadań były różnorodne.

Analogicznie można by np. układać jednostkowe opisy w ramach ogólnego opisu obrazu „Zaślubiny Polski z Morzem" itp.

Z przytoczonych przykładów i dotychczasowych rozważań wynika, że właściwie zastosowane mogą być wszystkie trzy metody.

Poglądowo można by zjawisko to zilustrować przy pomocy kół większych, w których tkwią mniejsze kółka (rys. 2).



A B C

Rys. 2.

W rysunku A występują następujące elementy:
1. Okrąg podwójny — oznaczenie formy (opis, opowiadanie, sprawozdanie itp.) tematu.
2. Małe kółeczka — masę kompozycyjno-słownikową, istotną w metodzie zbiorowego układania.
3. Małe kółko w środku — jednostkowy opis jako synteza zbiorowego układania.
4. Kreski — oznaczenie barwy wychowawczej.

Schemat ten ilustruje zatem metodę zbiorowego układania, w której jednostkowe układanie występuje w końcowej fazie pracy na tej samej lekcji.

W rysunku B występują następujące elementy:
1. Okrąg podwójny — oznaczenie formy i tematu.
2. Mniejsze kółka — jednostkowe wypowiadanie ustalonej formy na różnych tematach w ramach jednego wspólnego ogólnego dla całej klasy tematu.
3. Małe kółeczka w mniejszych kółkach — zaznaczenie masy kompozycyjno-słownikowej, występującej okolicznościowo w jednostkowych wypowiadaniach.
4. Kreski — oznaczenie barwy wychowawczej.

Jest to więc ilustracja przykładu, wziętego z „Janka Muzykanta".

W rysunku C poszczególne elementy oznaczają:

1. Okrąg podwójny — ustaloną formę i ogólny temat.
2. Mniejsze kółka — wypowiadanie się jednostkowe uczniów w zakresie ustalonej formy na ten sam temat.
3. Małe kółeczka — masę kompozycyjno-słownikową, z której uczeń dowolnie korzysta w trakcie wypowiadania się na ten sam temat.
4. Kreski — barwę wychowawczą.

Ten rysunek ilustruje więc przykład przemówienia. A może jeszcze możliwą jest czwarta metoda jednostkowego wypowiadania się, że mianowicie każdy uczeń wypowiada się w zakresie jakiejś formy samodzielnie na własny temat, nie skrępowany jakimś ogólnym zakresem treści? Wyobraźmy sobie, że nauczyciel, biorąc pod uwagę w kl. V „samodzielne opowiadania dzieci na tematy zaczerpnięte z życia"[1]), realizuje je konkretnie w ten sposób na lekcji w tym celu przeznaczonej, że poleca dzieciom jednostkowo wypowiadać się w formie opowiadania np. w związku z ich przeżyciami i wspomnieniami wakacyjnymi, świątecznymi, imieninami, wypadkami w mieście, pracą na roli, sportem, zabawami itd. Wówczas każdy uczeń formułowałby swoje własne opowiadanie na temat, przez siebie wyłącznie pomyślany, nieskrępowany jakimiś sugestiami nauczyciela czy narzuconą treścią. Skrępowany byłby tylko formą. Analogicznie każdy uczeń mógłby opisywać jakiś przedmiot na podstawie wspomnień, czy jakąś sytuację, krajobraz itp. nie skrępowany w zasadzie doborem treści (tematu), skrępowany tylko formą. Czy taka metoda jednostkowego układania form wypowiadania się jest w praktyce możliwa do zastosowania? Sądzę, że tak, ale rzadziej niż poprzednie. A to z tego powodu, że w nauczaniu języka polskiego trzeba również pełną garścią czerpać materiał z innych przedmiotów nauczania i materiał ten ubierać w pewne szaty wypowiadania się, czyli trzeba przestrzegać korelacji, a korelacja jednak krępuje nauczyciela. Poza tym trzeba również wziąć pod uwagę skalę przygotowania uczniów pod względem umiejętności wypowiadania się. W klasie lepiej przygotowanej można by tę metodę stosować częściej, w klasie mniej przygotowanej — rzadziej — ze względów ekonomicznych. Teoretycznie możliwa jest jeszcze jedna odmiana jednostkowego układania, a mianowicie: pozostawienie każdemu uczniowi swobody w doborze tematów i formy wypowiadania się. Ta odmiana może, moim zdaniem, jedynie wystąpić okolicznościowo w ramach tzw. swobodnego i samorzutnego wypowiadania się aż do kl. VI włącznie, bo dziecko może się wypowiedzieć spontanicznie na jakiś temat, posługując się formą dowolną wypowiadania się (rozmowa, opis, opowiadanie, sprawozdanie, dyskusja), przy czym forma ta może mu być nawet nieuświadomioną. Zadaniem nauczyciela nie

---

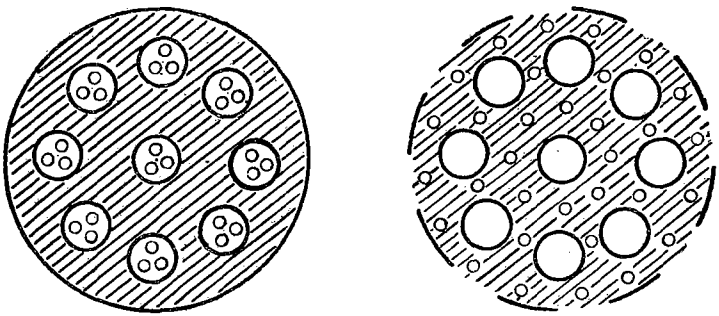
[1]) Progr. Str. 115.

będzie jednak specjalne pielęgnowanie wypowiadanych przez ucznia form, lecz wzbogacenie czynnego słownika dzieci niezależnie od wypowiadanych form, jako w tym wypadku rzeczy najistotniejszej i podsycanie tego różnorodnego istotnie swobodnego wypowiadania się, potrzebnego później jako instrumentu działania pedagogicznego w innych sytuacjach dydaktycznych. Nie wyobrażam sobie jednak lekcji, na której uczeń w swoim indywidualnym wypowiadaniu się ustnym miałby swobodę wyboru treści i formy, przy czym nauczyciel miałby w ten sposób te formy wypowiadania się hodować i utrwalać. Lekcja w tym wypadku miałaby taki przebieg:

1. Nauczyciel wypisuje na tablicy uczniom różne formy wypowiadania się lub sygnalizuje je ustnie.
2. Potem poleca uczniom wybrać sobie dowolnie temat i temat ten wypowiedzieć w dowolnej formie.
3. Uczniowie wypowiadają się na różne tematy w różnych formach.

Jak wynika z przebiegu metodycznego tej lekcji, byłaby to lekcja nienaturalna i pedagogicznie niezdrowa. Każdy zapytałby zapewne, czego właściwie nauczyciel chciał na tej lekcji nauczyć i obdarzyłby taką lekcję mianem absurdu.

Obie przedostatnie odmiany jednostkowego układania form wypowiadania się można by zilustrować następująco (rys. 3):



D Rys. 3. E

Rysunek D zawiera w sobie następujące elementy:

1. Okrąg pojedynczy — ustaloną formę i jakiś ogólny zakres treści.[1])
2. Mniejsze kółka — wypowiadanie się jednostkowe uczniów na dowolne tematy w zakresie ustalonej formy, jednakowej dla wszystkich uczniów.
3. Małe kółeczka — elementy słownikowo-kompozycyjne, pojawiające się przypadkowo.
4. Kreski przerywane — barwę wychowawczą.

[1]) Którą w tym wypadku najlepiej byłoby nazwać zapożyczonym z niemieckiej literatury pedagogicznej terminem „Lebenskreis".

W rysunku E elementy te oznaczają:

1. Okrąg przerywany — dowolną formę, wybraną świadomie przez ucznia, oraz dowolny zakres treści.
2. Mniejsze kółka — wypowiadanie się jednostkowe uczniów na dowolne tematy w zakresie dowolnie przez każdego ucznia wybranej formy.
3. Małe kółeczka — przypadkowe elementy słownikowo- kompozycyjne.
4. Kreski przerywane — przypadkową barwę wychowawczą.

Z obu ostatnio omówionych odmian jednostkowego układania form wypowiadania się praktyczne znaczenie ma jedynie odmiana pierwsza. Odmiana ta może mieć jednak znacznie rzadsze zastosowanie w praktyce, aniżeli trzy poprzednie podstawowe odmiany.

Rolę zbiorowego i jednostkowego układania określić można w reasumpcji następująco: jednostkowe układanie form wypowiadania się ma przede wszystkim podstawowe znaczenie jako samoistne ćwiczenie w mówieniu, albowiem zbiorowe układanie tych form stanowi wraz z ćwiczeniami słownikowymi podstawową podbudowę wypowiadania się piśmiennego jako odmienne metodyczne ćwiczenie w mówieniu. Metody jednostkowego układania form wypowiadania się ustnego mogą być różnorodne w zależności od różnorodnych celów, jakie sobie nauczyciel stawia w pracy szkolnej. W zakresie wypowiadania się piśmiennego każdy uczeń wypowiada się indywidualnie, jednak to wypowiadanie się indywidualne wynika metodycznie ze zbiorowego ustnego układania tych form.

VII. NOTOWANIE MATERIAŁU SŁOWNIKOWEGO.

Rzeczą pierwszorzędnej wagi, jeśli chodzi o metodę pracy w zakresie ćwiczeń stylistycznych, jest notowanie materiału słownikowo-kompozycyjnego. Dobra metoda nauczania języka polskiego, a w szczególności w przedmiocie ćwiczeń stylistycznych, których celem jest przyswojenie uczniowi umiejętności wypowiadania się ustnego i piśmiennego, przejawia się między innymi w częstym używaniu przez nauczyciela kredy i tablicy i to w możliwie szybkim tempie. Notowanie materiału słownikowego winno się odbywać w trakcie zbiorowego układania całostek stylistycznych jako środków, prowadzących do przyswojenia uczniowi umiejętności wypowiadania się. Najlepiej, jeśli materiał słownikowy notuje osobiście nauczyciel na tablicy. Nauczyciel jednakże powinien czynność tę wykonywać sprawnie, tak aby na tym nie ucierpiało ćwiczenie w mówieniu jako takie, aby to notowanie nie wpływało hamująco na tok wypowiadania się ustnego uczniów. W czasie notowania przez nauczyciela materiału słownikowego uczniowie raczej podświadomie zwracają uwagę na stronę ortograficzną zanotowanych wyrażeń i zwrotów oraz używają tych wyrażeń i zwrotów w praktyce wypowiadania się ustnego przy stylistycznym komponowaniu opracowanej całostki stylistycznej. Tą drogą wzbo-

gacają sobie w sposób dla nich przystępny **czynny słownik.** Z chwilą opanowania przez dzieci danej całostki stylistycznej nauczyciel najczęściej poleca uczniom przy końcu lekcji odnotować materiał słownikowy z tablicy do zeszytów, przy czym na niższych stopniach rozwoju psychicznego i w zależności od poziomu ortograficznego klasy to odnotowanie może przerobić albo w formie przepisywania albo pisania z pamięci jako ćwiczenia ortograficzne[1]) albo też po prostu poleca uczniom odnotować ten materiał samodzielnie. Istnieje też możliwość notowania materiału słownikowego w inny sposób: uczniowie mają notować materiał za dyktandem nauczyciela w zeszytach wg pewnego ustalonego schematu w trakcie zbiorowego układania ustnego całostki stylistycznej, która w danej chwili jest przedmiotem stylistycznego opracowania. Ostatecznie mogliby uczniowie materiał ten notować zupełnie samodzielnie w zeszytach. Oba te chwyty dydaktyczne są jednakże niepraktyczne, nieekonomiczne i niecelowe na terenie szkoły powszechnej, której program przewiduje przecież aż do kl. VI włącznie ćwiczenia ortograficzne. Z faktu tego wynika postulat, że trzeba młodzież w szkole powszechnej aż do kl. VI włącznie uczyć pisać poprawnie ortograficznie. Na samodzielne notowanie materiału słownikowego lub ewentualnie na notowanie tego materiału za dyktandem nauczyciela moglibyśmy sobie pozwolić w klasach wyjątkowo ortograficznie zaawansowanych, względnie w kl. VII, której materiał nauczania nie przewiduje specjalnych ćwiczeń ortograficznych, a tylko „pisanie ze słuchu jako sprawdzian znajomości pisowni" oraz „utrwalenie znajomości pisania wyrazów, najczęściej używanych w życiu praktycznym"[2]), z czego wynika, że podstawowy materiał ortograficzny powinien być już w tej klasie w zasadzie przez młodzież opanowany. Samodzielne notowanie może i powinno mieć szerokie zastosowanie w szkołach ogólnokształcących wyższego typu. Zresztą, jak już wyjaśniono częściowo w punkcie poprzednim, jakiekolwiek notowanie przez ucznia w trakcie bardzo intensywnej pracy myślowej — bo komponowania całostki stylistycznej — tę pracę ucznia niepotrzebnie hamuje, przerywa, oraz zaciera automatycznie charakter jednostki metodycznej jako ćwiczenia w mówieniu. Jeśli zaś chodzi o stronę ortograficzną, to chyba lepiej jest profilaktycznie zapobiegać lekkomyślnemu spładzaniu błędów, aniżeli dopuszczać do ich powstawania, a potem dopiero prostować je (w praktyce robi się to rzadziej), albo pozostawiać je w zeszycie ucznia w całej ich krasie (co się w praktyce zdarza częściej). Powinniśmy hołdować zasadzie profilaktyki w dziedzinie ortografii, jako zasadzie opartej na niewzruszonych podstawach psychologicznych, których bliższe sprecyzowanie musimy jednak pominąć jako pozostające w luźnym związku z głównym tematem niniejszej pracy. Za notowaniem materiału słownikowego przez uczniów na terenie szkoły powszechnej pod kierunkiem nauczyciela przemawiają zatem, jak widzimy, okoliczności w gruncie rzeczy psychologiczne. A może notowanie materiału słownikowego przez uczniów jest w ogóle

---

[1]) Zgodnie z założeniami metodycznymi programu. Str. 260—262.

[2]) Progr. Str. 207.

zbyteczne? Sądzę, że kto by tak twierdził, nie znalazłby dla tej tezy żadnego uzasadnienia. Istnieją jednak w praktyce „wyjątki, które potwierdzają regułę". Lekcja ćwiczeń stylistycznych może mieć taki przebieg: nauczyciel układa z uczniami zbiorowo jakąś całostkę stylistyczną. W trakcie jej układania notuje materiał słownikowy na tablicy. Praca ta trwa krótko. Później — jeśli stwierdził, że uczniowie całostkę tę opanowali ustnie — poleca im wyjąć zeszyty i napisać ćwiczenie, przy czym uczniowie w trakcie pisania mogą posługiwać się materiałem, zanotowanym przez nauczyciela na tablicy. Praca ta trwa również krótko. W końcowej fazie nauczyciel poleca niektórym uczniom przeczytać rezultaty pracy, które omawia z klasą pod kątem widzenia poprawności opracowanej formy wypowiedzenia się piśmiennego. Metoda ta ma dużo pokrewieństwa z tzw. *krótkimi wypracowaniami piśmiennymi, które są „ćwiczeniami w stosowaniu różnych form i wypowiadaniu się, bądź ćwiczeniami w ujmowaniu różnych tematów". Ćwiczenia te „czytają uczniowie na lekcjach i omawiają wspólnie"*[1]. *Z przytoczonego przykładu wynika, że uczniowie nie notują materiału słownikowego w zeszytach, lecz formułują temat piśmiennie, mając potrzebny materiał słownikowy przed oczyma na tablicy, że więc uczniowie posługują się w czasie pisania materiałem zanotowanym tylko przez nauczyciela.* Ktoś mógłby również poradzić, aby ten materiał w czasie zbiorowego układania tematu notowali sami uczniowie na tablicy. Przeciwko tego rodzaju formie notowania przemawiają względy natury ekonomicznej (szkoda czasu) i psychologicznej (ortografia).

Zapewne niejednemu Czytelnikowi nasuwa się pytanie, czy sprawa notowania przewidziana jest gdziekolwiek tekstem programu? Otóż na to pytanie musimy z konieczności odpowiedzieć wymijająco, że więcej wynika z ducha nowego programu, aniżeli z jego litery.

Konieczność notowania można by „udowodnić" wskazówką, że „przygotowaniem do wypracowań piśmiennych są ćwiczenia słownikowe i zbiorowe ustne układanie sprawozdań, opowiadań, opisów itp.", o której to wskazówce była już niejednokrotnie mowa jako o podstawowej wskazówce metodycznej programu w zakresie ćwiczeń stylistycznych. Ponieważ wskazówka ta umieszczona jest w uwagach do całości programu w dziale pisania, więc (mógłby ktoś powiedzieć) wynika stąd, że musi zachodzić jakieś notowanie. Nadto ćwiczenia słownikowe „polegają na wiązaniu odpowiedniej nazwy z poznanym przedmiotem lub zjawiskiem..... oraz na tworzeniu grup z wyrazów, wiążących się z danym tematem", a „począwszy od kl. V program zaleca zbierać i zestawiać wyrażenia, związane z jednym tematem"[2]. A w jaki sposób ma się odbywać technicznie to tworzenie grup wyrazów, tudzież zbieranie i zestawianie wyrażeń? Sądzę, że w tej technice gromadzenia materiału słownikowego trudno obyć się bez kredy, ołówka czy pióra. W przeciwnym razie materiał słownikowy

---

[1]) Progr. Str. 258.

[2]) Progr. Str. 267.

zawisłby w powietrzu i w lwiej części zaginąłby prawie bezpowrotnie. Można by za dowcipnym Francuzem powtórzyć: „C'est plus qu'un crime, c'est une faute[1]). Takie postępowanie byłoby istotnie więcej niż zbrodnią..... pedagogiczną, byłoby błędem..... nie do darowania.

Przesądziwszy w ten sposób potrzebę notowania, zastanówmy się z kolei nad techniką notowania. Aktualną więc będzie przede wszystkim kwestia, jak notować. Otóż kwestii tej trudno nam będzie doszukać się w ujęciu dosłownym w programie języka polskiego. Gdyby program tę kwestię również rozwiązywał, zapewne wszyscy, jak jeden mąż, wyraziliby opinię, że to byłoby zbyt daleko idące skrępowanie nauczyciela, że odnośna wskazówka byłaby po prostu w treści swej zbyt prozaiczną w porównaniu z całą plejadą innych zasadniczych wskazówek, naprawdę wnikliwych i wartościowych. Najwyżej możemy zatem nawiązać do innych bardziej ogólnych wskazówek i wypowiedzieć pewne sugestie, które z nich logicznie wynikają. Punktem wyjścia do rozważań nad kwestią metody notowania materiału słownikowego musi być dla nas założenie programowe, że „począwszy od kl. V, *program zaleca zbierać i zestawiać wyrażenia związane z jednym tematem. Temat, który ma być podstawą gromadzenia wyrażeń, należy rozumieć jako ośrodek, około którego w sposób naturalny skupiają się różnego rodzaju wyobrażenia i pojęcia. Występujące w związku z tym wypowiadanie się dzieci można uczynić punktem wyjścia dla właściwego ćwiczenia słownikowego*"[2]). Z dalszych uwag wynika, że gromadzone wyrażenia dotyczą głównie nazwy przedmiotów i zjawisk, ich cech i czynności (np. juhas — krępy — wywija zbójnickiego, flądra — — płaska — spoczywa na dnie morza, okręt — stalowy — sunie itp. — mój przyp.).

W miarę narastania materiału nauczania w poszczególnych klasach ta podstawowa platforma gromadzenia wyrażeń ma być stopniowo rozbudowywana przez nazywanie stosunków przestrzennych i czasowych, nazywanie stanów życia wewnętrznego i ich objawów itd.

Zasadniczo rozróżnić można by dwa sposoby notowania: chaotyczny i uporządkowany. Odruchowo wszyscy prawdopodobnie opowiemy się za uporządkowanym sposobem notowania.

Nie jest to jednak problem tak prosty, jak by się na pozór wydawało, bo chaotycznie zanotowany materiał pozwala uczniowi korzystać z niego w trakcie ustnego komponowania danego tematu (przyobleczonego w określoną formę wypowiadania się) z zachowaniem własnej pomysłowości kompozycyjnej i indywidualności, a uporządkowany — krępuje ucznia i narzuca całej klasie jeden podstawowy schemat ustnego (a w dalszej fazie piśmiennego) stylistycznego sformułowania tematu, który snadnie przekształcić się może w pedagogicznie niezdrowy szablon. Wynikałoby zatem z tego lakonicznego wyjaśnienia, że większą wartość pedagogiczną przedstawia chaotyczne notowanie materiału słownikowego. Tymczasem w rzeczywistości istotnie większą wartość przedstawia praktycznie uporządkowane notowanie, co wyni-

---

[1]) To więcej niż zbrodnia, to jest błąd...

[2]) Progr. Str. 268—269.

ka z następującego uzasadnienia: „Przygotowaniem do wypracowań piśmiennych są ćwiczenia słownikowe i zbiorowe ustne układanie sprawozdań, opowiadań, opisów itd.". Jeśli więc pewien temat jako ćwiczenie w wypowiadaniu się ustnym w danej formie opracowany jest zbiorowo przez całą klasę, to ostateczna szata stylistyczna tego tematu powinna być jako rezultat pracy całej klasy w ogólnych ramach jednakowa w ujęciu ustnym. Na tę szatę stylistyczną złożą się głównie wyrazy, zwroty, postacie zdania, najodpowiedniejsze do wyrażenia danej treści, wydobyte z klasy przez nauczyciela drogą dyskretnej dyskusji. Gromadzenie tych wyrazów, zwrotów i postaci zdań ma się koncentrować dokoła pewnego tematu, przy czym głównie należy zwrócić uwagę na nazwy przedmiotów, zjawisk, ich cech i czynności (stosunków, przestrzennych, czasowych, stanów życia wewnętrznego itp.).

Praca gromadzenia materiału musi być *rozplanowana*, jeśli opracowywany temat ma stanowić całość logicznie skonstruowaną (np. opis, sprawozdanie, opowiadanie, strzeszczenie, przemówienie itp.). Postulat rozplanowania materiału wiąże się ściśle z zasadą, że zbiorowe układanie i ćwiczenia słownikowe stanowią *przygotowanie do wypracowań piśmiennych*. Gromadzenie materiału słownikowego to w praktyce — sondowanie go ustne w klasie i notowanie na tablicy przez nauczyciela. *Wniosek: notowanie materiału słownikowego przez nauczyciela musi odbywać się wg pewnego planu.* Gdyby materiał ten nie był w jakiś sposób planowo notowany, to w dużej mierze „wzięłoby w łeb" zbiorowe układanie, a cała lekcja jako jednostka metodyczna nie miałaby konsekwentnego przebiegu. Ćwiczenie w mówieniu nie spełniłoby celu formalnego tzn. nie doprowadziłoby do możliwie stylistycznie poprawnego ustnego opanowania całostki treściowej. Również ćwiczenie piśmienne nie udałoby się tak, jak byśmy sobie tego życzyli. Najlepszy uczeń zawiódłby nas niejednokrotnie. Materiał słownikowy musi być więc notowany w sposób uporządkowany. Zatem narzucimy uczniom szablon! Częściowo tak, to nie ulega wątpliwości. Ale przecież szablon ten wynika logicznie z metody zbiorowego układania, poleconej programem. Otrząśnijmy się cośkolwiek z nadwrażliwości. Fakt, że jakiś szablon się pojawi, nie powinien być dla nas hamulcem w naszych dążnościach, aby dzieciom przyswoić umiejętność wypowiadania się. Zresztą szablon wypowiadania się ustnego nie jest wcale groźny od strony jego związku z wypowiedzeniem się piśmiennym. Poza tym ważną jest sprawa, jaką ma być postać zewnętrzna tego uporządkowanego notowania materiału słownikowego. Zasadniczo rozróżnić można dwie postacie notowania: gramatyczną i logiczną. Postać gramatyczna wynika z nazywania przedmiotów i zjawisk (rzeczowniki), ich cech (przymiotniki) i czynności (czasowniki) i stosunków przestrzennych i czasowych (przysłówki, okoliczniki). Postać logiczna wynika automatycznie z układu masy pojęciowej objętej opracowywanym tematem. Dla dokładniejszego wyjaśnienia obu sposobów notowania przytaczam dwa charakterystyczne przykłady:

Przykład I. Klasa IV.

Temat lekcji: Opis flądry na podstawie bezpośredniej obserwacji (próba).

Przebieg lekcji:

1. Nauczycielka pokazuje flądrę (uwędzoną), dzieci wypowiadają się swobodnie o flądrze (między innymi opowiadają znaną legendę).
2. Obserwacja flądry (bardzo dokładna) przez dzieci.
3. Nauczycielka stawia pytanie: „Która dziewczynka opisze mi kolejno flądrę?" Dzieci próbują opisać flądrę ustnie, opisują ją chaotycznie i nieudolnie.
4. Nauczycielka stawia cel pracy: „Widzicie, że wam się to nie bardzo udało. Może uda nam się wspólnymi siłami dokładnie i poprawnie opisać flądrę?!"
5. Zbiorowe układanie opisu flądry połączone z ćwiczeniami słownikowymi, notowanymi równocześnie przez nauczycielkę na tablicy: a) nazywanie przedmiotów,
   b) nazywanie ich cech,
   c) nazywanie czynności.

Zanotowany materiał:

a)	b)	c)
flądra	szeroka, płaska duża	pokryta łuskami
pyszczek	mały, skrzywiony	znajduje się, widać z przodu
oczy	dość duże	osadzone są
skrzela	okrągławe	przylegają, umieszczone są
tułów	pałąkowaty, szerszy, węższy	— — — — — —
płetwy	zaostrzone, przeźroczyste	posiada, ma
ogon	wąski, dłuższy, płetwa ogonowa	przytwierdzony z tyłu
kolor	brunatny, ciemniejszy, jaśniejszy	jest zabarwiona
ryba	morska, bałtycka	spoczywa, leży, żyje

6. Opisy indywidualne ustne flądry (bardziej udane).
7. Opis piśmienny, zupełnie samodzielny.
8. Czytanie i omawianie niektórych opisów pod kątem widzenia poprawności ich ujęcia.

Zwróćmy uwagę jedynie na punkt 5-ty, w którym występuje notowanie materiału słownikowego przez nauczyciela. W rubryce „a" występują gramatyczne rzeczowniki, w rubryce „b" — przymiotniki, w rubryce „c" — w zasadzie czasowniki. Jest to więc typowa gramatyczna postać notowania, nie pozbawiona jednakże cech logiczności, jeśli zważymy, że przymiotniki i czasowniki zanotowane są w jednej linii z nazwami kolejno opisywanych charakterystycznych części ciała flądry (pyszczek, oczy, skrzela, tułów, płetwy itd.). To notowanie „w jednej linii" można by ewentualnie zastąpić notowaniem bezładnym przy zachowaniu rubryk gramatycznie skonstruowanych.

Forma notowania wyglądałaby zatem następująco:

a)	b)	c)
Flondra	szeroka, duża, płaski,	pokryta łuskami,
Pyszczek	mały, skrzywiony, dość	znajduje się,
oczy	duże, okrągławe, pałąkowaty,	widać z przodu, są,
skszela	szerszy, węszy, wązki,	osadzone,
tulów	dłuższy, brunatny, ciemniejszy	przylegają,
płetwy	jaśniejszy, morska,	umieszczone są,
ogon	bałtycka,	ma, posiada, jest
kolor		przytwierdzony, z tyłu,
ryba		spoczywa, leży,
		żyje.

Porządek zachowany został tylko w rubryce „a", która całemu opisowi nadaje pewien uporządkowany kierunek. Przypomnieć wypada, że zanotowany materiał ma być wynikiem pracy zbiorowej całej klasy łącznie z nauczycielem, kierującym dyskretnie dyskusją. Czy tą drogą uzyskany ustny opis flądry (p. 6) będzie u wszystkich uczniów jednakowy? W ogólnych ramach tak, to znaczy, że każdy uczeń będzie przestrzegał planowości, oraz będzie dobierał wyrażenia i zwroty najodpowiedniejsze dla wyrażenia danej treści. Częściowo będzie miał możność dokonania wyboru materiału najlepiej mu odpowiadającego. Gdybyśmy ten opis ustny zaczęli niemiłosiernie „młócić" w klasie, to niedługo trwałoby, a pojawiłby się istotnie szablon: prawie wyuczony na pamięć opis flądry, co oczywiście byłoby pedagogicznie niewskazane. Opis flądry (ustny) ma być *wynikiem* zbiorowego układania jako wspólnej pracy całej klasy. Jeśli więc opis ten będzie umiał sformułować uczeń słabszy i przeciętny, proporcjonalnie do swych wrodzonych uzdolnień, to możemy być zadowoleni, żeśmy cel ćwiczenia w mówieniu osiągnęli. Stwierdzanie tego faktu będzie dla nas również sygnałem, że zbiorowe układanie spełniło swoją funkcję psychologiczną jako przygotowanie do wypracowania piśmiennego. A czy wypracowanie piśmienne (p. 7) również będzie u każdego ucznia jednakowo stylistycznie ujęte? Na to pytanie znów odpowiemy: w ogólnych ramach tak. Jednak w sposobie stylistycznego ujęcia będą u poszczególnych uczniów zachodziły różnice znacznie większe, aniżeli w opisie ustnym. Mogliby się Czytelnicy o tym prze-

konać, gdyby mieli możność przeczytania wszystkich 47 wypracowań piśmiennych tej klasy IV. Zresztą w części II Czytelnicy znajdą dość dowodów na poparcie tego twierdzenia. *Niebezpieczeństwo szablonu jest w ogóle znacznie mniejsze, niżby się na pozór wydawało. Niebezpieczeństwo to zarysowuje się groźnie tylko w teorii, lecz nie w praktyce, która dość często jest zaprzeczeniem różnych akademickich dociekań i zastrzeżeń. Odnosi się to tak do ustnego sformułowania opracowywanej formy wypowiadania się, jako też do wypowiedzenia się piśmiennego w zakresie tej samej formy stylistycznej.*

Tyle różnych zastrzeżeń nie nasuwa może druga postać uporządkowanego notowania materiału słownikowego, którą nazwaliśmy logiczną.

Przykład II. Klasa V.

Temat jednostki metodycznej: Wypracowanie na podstawie lektury. Opis latarni morskiej.

I lekcja.

1. Krótkie oglądanie i omawianie obrazka, przedstawiającego latarnię morską.
2. Czytanie głośne „Latarni morskiej", czytanki.
3. Zwrócenie uwagi na autora St. Wasylewskiego, kilka słów nauczycielki o autorze.
4. Omawianie treści czytanki: co autor kolejno opisuje:
   a) położenie latarni morskiej,
   b) kształt latarni morskiej,
   c) maszynerię,
   d) działanie latarni,
   e) inne urządzenia.

   W toku omawiania treści nauczycielka notuje poszczególne punkty na tablicy.
5. Analiza fragmentów czytanki, odnoszących się do poszczególnych punktów i omawianie tych fragmentów, połączone z wyjaśnieniami słownikowymi (częściowo opartymi na środkach poglądowych).
6. Przepisanie „planu" z tablicy do zeszytów.
7. *Praca domowa:* Wynotować z czytanki do poszczególnych punktów potrzebny materiał słownikowy i przygotować ustny opis latarni morskiej.

II lekcja.

1. Sprawdzenie pracy domowej:
   a) Czytanie przez poszczególne uczennice wynotowanego materiału słownikowego. Na ogół notatki u większości uczennic były następujące:

Położenie: Rozewie, wzgórze, zagajnik,

Kształt: ścięty stożek, żelazne schodki, galeryjka okolna,

Maszyneria: lampa łukowa, ruchomy stół, soczewka, silnik,

Działanie: światło lampy, 45 km, głos syreny, komunikaty radiowe,

Inne urządzenia: pokój służbowy, syrena, antena, radioodbiornik.

b) Jednostkowe układanie opisu przez kilka uczennic.

2. Wypracowanie piśmienne: Opis latarni morskiej.[1]) Kilka uczennic z własnej inicjatywy wyraziło chęć napisania fantazyjnego opowiadania, na co się nauczycielka zgodziła.

3. Czytanie i omawianie niektórych prac.

Materiał słownikowy (p. 1a lekcji drugiej) wynotowany został przez uczennice samodzielnie w oparciu o pewien porządek treści, podyktowany tematem, zaczerpniętym z lektury. W sposobie zanotowania widać w tym przykładzie układ logiczny, a nie gramatyczny, widoczny w poprzednim przykładzie. Oba przykłady występują na tle kilku organicznie ze sobą powiązanych chwytów dydaktycznych w ramach jednostki metodycznej. Jeśli chodzi o drugi przykład, to i tutaj mogą się nasunąć zastrzeżenia, że układ zanotowania narzucić może klasie pewien szablon. Na szczęście nic podobnego. Nam się tylko tak wydaje. Każda uczennica pokonywać musiała w czasie formułowania opisu, czy to ustnie, czy piśmiennie swoiste trudności wynikające logicznie z jej uzdolnień umysłowych. Opis każdej podobny był do opisu, ułożonego zbiorowo, ale nie był identyczny. Opisy jednostkowe, komponowane w końcowej fazie ćwiczenia przez poszczególne uczennice w oparciu o opis ułożony zbiorowo, były do tego ostatniego bardziej podobne, natomiast opisy piśmienne wykazały dużą pomysłowość i znacznie mniejsze podobieństwo do opisu, ułożonego zbiorowo ustnie. W ten sposób zbiorowe układanie opisu, poprzedzone omawianiem treści czytanki w klasie i wynotowaniem materiału słownikowego z tekstu czytanki w domu, spełniło doskonale funkcję przygotowania do wypracowania na podstawie lektury. Analogiczne spostrzeżenia wiążą się z pierwszym przykładem notowania materiału kompozycyjno-słownikowego.

Dla logicznego zaokrąglenia rozważań na ten temat zwróćmy jeszcze uwagę na jeden przykład — chaotycznego notowania materiału:

---

[1]) Opis ten nie ma w tym wypadku nic wspólnego z opisem na podstawie bezpośredniej obserwacji lub wspomnień, jaki w tej klasie występuje. To jest typowe wypracowanie na podstawie lektury, które zwykle ma pewne pochylenie formalne (opowiadanie, opis, sprawozdanie itp.).

Przykład III. Klasa VI.

Temat lekcji: Opowiadanie z życia bieżącego pt. „Zabawa na śniegu".

Przebieg lekcji:

1. Nauczycielka udaje się z klasą na zaśnieżone boisko i organizuje z klasą zabawę na śniegu. Większość dziewczynek „stacza bój" w dwóch grupach, wzajemnie się zwalczających. W jednej z tych grup w zabawie bierze udział nauczycielka. Drobna grupka nieśmiałych uczennic przygląda się z boku „walce". Po kilku minutach nauczycielka wraca do klasy.
2. Nauczycielka stawia cel pracy.
3. Kilka dziewczynek wypowiada się w formie opowiadania tytułem próby. Próby te są nawet udane, lecz nauczycielka tłumaczy dzieciom, że może wspólną pracą uda im się jeszcze lepiej treść wypowiedzieć.
4. Zbiorowe układanie opowiadania, połączone z ćwiczeniem słownikowym. W trakcie komponowania opowiadania uczennice, pobudzane dyskretnie przez nauczycielkę, doszukują się wspólnymi siłami wyrazów i zwrotów, najodpowiedniejszych do wyrażenia treści. Wyrazy te i zwroty nauczycielka notuje na tablicy zupełnie chaotycznie:

   obrzucać się, rzucać na siebie, sypki, śnieżka, chmury śniegu, kurzawa, deszcz popiołu, tumany śniegu, jak dym, jak obłok, obsypywać się, otrzepywać się, suchy, lekki.[1])
5. Opowiadania jednostkowe (kilka) oparte na wyniku pracy zbiorowej.
6. Nadanie tytułu (zabawa na śniegu) i uświadomienie formy (opowiadanie).
7. Pisanie samodzielne opowiadania przez dzieci.
8. Czytanie i omawianie prac.

Chaotyczne zanotowanie materiału słownikowego przez nauczycielkę nie wpłynęło w niczym ujemnie na stylistyczne ujęcie opowiadania. Zależało to prawdopodobnie od okoliczności, że w trakcie komponowania opowiadania kolejność zdarzeń została dokładnie ustaloną (wyjście z klasy, poszczególne fazy zabawy na śniegu, jak: „uderzenia" całej klasy na „Panią", spontaniczne dokonanie się podziału klasy na dwie grupy, przebieg „wojny", a dalej hasło powrotu do klasy, ustawianie się dziewczynek i powrót). Poszczególne wypracowania piśmienne miały też bardzo różnorodne ujęcia kompozycyjne z zachowaniem tej samej planowości. Prace różniły się jeszcze o tyle, że większość dziewczynek napisała je w pierwszej osobie w oparciu o własne przeżycia, pozostała nieliczna grupka „świadków" napisała opowiadanie więcej „na zimno".

---

[1]) Na tablicy postać zewnętrzna zanotowania była jeszcze bardziej chaotyczna, czego się tutaj już lepiej technicznie nie da unaocznić.

Z tych uwag wynikałoby więc, że chaotyczne notowanie ma też jakiś sens pedagogiczny. Chaotyczne notowanie ma też pewien sens w niektórych wypadkach. Wyobraźmy sobie jednak, jakby wypadł piśmienny opis flądry lub wypracowanie na podstawie lektury „Opis latarni morskiej" w wypadku chaotycznego zanotowania materiału. Zdolniejsze dziecko prawdopodobnie poradziłoby sobie jako tako, ale przeciętnie uzdolnione lub nieco słabsze....? Na pewno dałoby z siebie niewiele i napisałoby ten temat mało poprawnie pod względem stylistycznym. Po prostu zgubiłoby się w chaosie wyrażeń i zwrotów i nie umiałoby z tego materiału racjonalnie skorzystać.

W zakresie formy stylistycznej — opowiadania — porządek i ład stylistyczny częściowo wynika z narzucającej się samej przez się kolejności zdarzeń. W zakresie form ścisłych wypowiadania się trzeba więcej doszukiwać się materiału słownikowego i kanwy stylistycznej, trzeba obmyśleć jakiś plan, określić pewien punkt widzenia, głębiej pomyśleć, więcej rozumować i kombinować, aby uniknąć nieznośnej jednostajności formy. Formy ścisłe wypowiadania się są w ogóle znacznie trudniejsze do ujęcia stylistycznego. Poza tą okolicznością trzeba również w metodach notowania wziąć poważnie pod uwagę poziom rozwoju psychicznego dziatwy szkolnej.

W przykładzie I forma stylistyczna opracowaną została w kl. IV, w przykładzie II — w kl. V, a w przykładzie III — w kl. VI, która już powinna mieć (i w danym wypadku istotnie miała) masę ćwiczeń stylistycznych poza sobą, począwszy od „prób zbiorowego układania opowiadań" jako ćwiczenia wyłącznie w mówieniu w kl. III.[1]) *Niezależnie od opracowywania formy stylistycznej kwestia notowania — uporządkowanego czy chaotycznego — zależną będzie również w wysokim stopniu od trudności, wynikających z samego tematu.* Ponieważ zaś opracowywane tematy powinny być tak pedagogicznie dobierane, aby naprawdę prowadziły do przyswojenia dziecku umiejętności wypowiadania się ustnego czy piśmiennego, więc muszą zawierać w sobie pewne trudności do kompozycyjno-słownikowego pokonania. W przeciwnym razie nie prowadziłyby do wzbogacenia **czynnego** słownika dzieci. *W praktyce będzie zatem miało znacznie częstsze zastosowanie planowe notowanie, aniżeli chaotyczne.* Musimy sobie jednak zdać sprawę z tego, że wypowiadając tego rodzaju pogląd, tym samym „stajemy okoniem" wobec ogólnie utartej i w zasadzie słusznej opinii, że „ważnym momentem w pracy nad usprawnieniem pisania uczniów jest to, że każde wypowiedzenie się ucznia powinno być małym objawem indywidualnej twórczości. Dziecko musi być sobą, musi mieć prawo wypowiadać to, co ono samo uważa za właściwe i zajmujące w danym temacie. Nie należy więc wypracowań przygotowywać szczegółowo, jak to się nieraz dzieje. Jeżeli damy dziecku gotowy cały materiał treściowy, jego układ, jeżeli dostarczymy mu z góry pewnego określonego zasobu wyrażeń, którymi musi się w wypracowaniu posługiwać, to oddziałamy hamująco na samodzielność i swobodę pracy ucznia. Dając zatem uczniom temat wypracowania, trzeba pozwolić na swobodę w jego ujęciu, w wyborze szczegółów, oświetleniu itp.

[1]) Progr. Str. 29.

Natomiast wyraźnie wskażemy, w jakiej formie należy treść ująć, czy to będzie rozmowa, czy opowiadanie (o ile chodzi o kl. III lub IV) i w tym zakresie musi uczeń ściśle stosować się do otrzymanej wskazówki"[1]). Otóż opinii tej nie powinniśmy się przeciwstawiać jako przecież na wskroś pedagogicznie uzasadnionej. Ale w jaki sposób pogodzić ją z dotychczasowymi poglądami, wyrażonymi w kwestii zbiorowego układania, ćwiczeń słownikowych i notowania? Celem zbiorowego układania form jest wyposażenie ucznia w możliwie poprawne środki wypowiadania się drogą dyskusji, dyskretnie kierowanej przez nauczyciela. Zbiorowe układanie i ćwiczenia słownikowe stanowią pewną organiczną, zamkniętą w sobie całość jako ćwiczenie w mówieniu. Całość ta ma stanowić przygotowanie do wypracowań piśmiennych. W toku zbiorowego układania występuje notowanie materiału słownikowego jako po prostu nieodparta potrzeba. *Z zanotowanego materiału uczeń może skorzystać twórczo i samodzielnie w toku komponowania swego wypracowania piśmiennego. Tą drogą praca jego zyska ogromnie na poprawności stylistycznej i ortograficznej, uczeń nabiera większej płynności i śmiałości w wypowiadaniu się piśmiennym, a nauczyciel w ten sposób przyswaja mu bardzo skutecznie umiejętność wypowiadania się, do osiągnięcia której jest zobowiązany wynikami nauczania.*

Właśnie to ostatnie spostrzeżenie powinno nas najwięcej utwierdzić w przekonaniu, że uporządkowane notowanie jako konieczne ogniwo w metodyce ćwiczeń stylistycznych przedstawia niepoślednią wartość pedagogiczną. Chodzi tylko o to, aby uniknąć przesady pedagogicznej, a zachować umiar, któremu zapewne wszyscy Czytelnicy hołdują in blanco. Przesada w zbiorowym układaniu form, w ćwiczeniach słownikowych i notowaniu musi oczywiście prowadzić do wyraźnego zahamowania samodzielności ucznia.

Umiar ten powinien się w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych zaznaczyć w ten sposób, że zbiorowe układanie nie może przybierać postaci „młócenia" opracowywanej formy wypowiadania się ustnego, że materiał słownikowy nie może być par force narzucany klasie przez nauczyciela, że uczeń powinien mieć pewną swobodę wyboru i możliwość indywidualnego korzystania z zanotowanego materiału słownikowego w wypracowaniu piśmiennym, że wreszcie nie powinien być zahamowany w swej pomysłowości kompozycyjnej w wypracowaniu piśmiennym.

Umiejętne notowanie materiału słownikowego, o które nam w tej chwili najwięcej chodzi, nie stoi w sprzeczności z przytoczonym poglądem J. Dańcewiczowej. Dowodem tego są liczne elaboraty uczniowskie, które Czytelnicy znajdą w części praktycznej.

A może J. Dańcewiczowa miała właśnie na uwadze wspomniany umiar? Gdyby tak istotnie było, w takim razie nie było by pozornej sprzeczności. Z takiego obrotu rzeczy powinniśmy być wówczas zadowoleni, gdyż skądinąd autorka ta zasługuje na dużo szczerego uznania

---

[1]) Patrz: J. Dańcewiczowa „Jak realizować nowy program języka polskiego". Tom II. Gebethner i Wolff. Str. 23.

jako osoba ujmująca na wskroś nowocześnie i z dużą swadą naukowo-pedagogiczną problemy dydaktyczne, wchodzące w zakres języka polskiego.

Do tego rodzaju sugestii skłonić nas nadto winno zdanie autorki, wypowiedziane w tym samym dziele na innym miejscu[1]), że do uświadomienia form wypowiadania się może się przyczynić w znacznej mierze opracowywanie wspólne przez całą klasę w czasie lekcji jakiegoś ćwiczenia. To wspólne opracowywanie polega wg autorki „na doborze najodpowiedniejszych, najżywszych wyrażeń, zastanawianiu się nad ich szykiem, powiązaniem i kolejnością zdań, nad doborem i układem szczegółów". W innym wypadku uczniowie „zastanawiają się, jak rozpocząć, proponują jakieś szczegóły, rozprawiają nad nimi, zapisują, zmieniają, poprawiają, aby dopiero po ustaleniu jednego szczegółu przejść do następnego, albo najpierw szkicują plan, a potem rozwijają w szczegółach". Jest to typowo programowe zbiorowe układanie z tkwiącymi w nim ćwiczeniami słownikowymi. A przecież zbiorowe układanie i ćwiczenia słownikowe stanowią przygotowanie do wypracowań piśmiennych. Wynikałoby więc z rozważań J. Dańcewiczowej, że jednak wypracowanie piśmienne nie może znów być tak zupełnie swobodne i nieskrępowane, tak samodzielne, jak to wynika z poprzednich uwag autorki. Jakiemu celowi miałoby w ogóle służyć to zbiorowe układanie połączone z ćwiczeniami słownikowymi? Co uczniowie mieliby zrobić z tym zapisanym materiałem? Gdzie miałaby się podziać ta masa kompozycyjno-słownikowa jako pedagogiczna kwintesencja zbiorowego układania? Czy uczeń miałby ją zupełnie zarzucić w wypracowaniu piśmiennym? Pytania te cisną się pod pióro siłą logiki. Tymczasem autorka zaraz dalej wypowiada znów coś, co nasuwa pewne wątpliwości: „W dotychczasowej praktyce szkolnej w wypowiedzeniu się ustnym i piśmiennym ucznia nacisk kładziono wyłącznie na stronę materialną. Strona formalna, zwłaszcza w wypowiadaniu się ustnym, nie była, z rzadkimi wyjątkami, brana pod uwagę. Ćwiczenia tego rodzaju uważane bywają zazwyczaj za jeden ze sposobów sprawdzania lub utrwalania wiedzy materialniej, czasem zaś wyznacza się im cel wychowawczy. O ile chodzi o stronę formalną, to w wypowiadaniach uczniów zwracano uwagę tylko na błędnie użyte formy lub niezupełnie poprawne wyrażenia lub zwroty, a w wypracowaniach piśmiennych poza tym na błędy ortograficzne i znaki przestankowe. Tymczasem zadaniem ćwiczeń w mówieniu i pisaniu jest wdrażanie do umiejętności wypowiadania rozmaitej treści we właściwej formie. Należy więc w tych ćwiczeniach kłaść nacisk na umiejętność łączenia treści i formy. Wypracowania piśmienne nie mogą mieć za cel pamięciowego odtwarzania wiadomości z dziedziny rozmaitych przedmiotów nauczania. Powinny one natomiast dać uczniowi sposobność do swobodnego, samodzielnego wypowiadania się na różne tematy i w różnej formie."

Dotąd moglibyśmy zgodzić się ze wszystkim w zupełności. Ale posłuchajmy dalej: „Jest rzeczą ważną, aby nie tylko rzecz samą

---

[1]) Ibidem. Str. 62—64.

uczeń według własnego punktu widzenia przedstawił, lecz by także język nie był niewolniczym naśladownictwem języka książki lub bezosobowym szablonem. Z powyższych powodów powinny tematy wypracowań uwzględniać zainteresowanie uczniów i zawsze dawać możność zajęcia samodzielnego, indywidualnego stanowiska. Wówczas także i język będzie swobodny i własny. Wobec takiego stanowiska wykluczone jest szczegółowe i dokładne przygotowanie treści wypracowania, z narzuconym układem, następstwem myśli i doborem szczegółów. Temat wypracowania powinien wypływać w sposób naturalny z toku pracy szkolnej, albo też nasuwają go wydarzenia życia bieżącego, zaś cały przebieg pracy nad mówieniem i pisaniem, nad wzbogaceniem słownika, nad rozwijaniem wrażliwości językowej, jest przygotowaniem właściwej formy. Wypracowanie jest jednym z etapów tej pracy nad zdobywaniem umiejętności ukształtowania treści w ścisłym związku z formą." Otóż ten właśnie ustęp wymaga, moim zdaniem, bliższych komentarzy. W pierwszej części była bowiem mowa o zbiorowym układaniu, o wspólnej pracy, przy czym autorka dość dokładnie wyjaśniła, na czym ta wspólna praca polega. Tymczasem w dalszych rozważaniach, jeśli chodzi zwłaszcza o wypracowanie piśmienne, autorka odrzuca możliwość określenia „pewnego punktu widzenia", pewnej „kolejności" i „planu" czy pewnych „szczegółów". Dopatrzyć się tutaj można pewnej sprzeczności, bo chociaż w pierwszym wyjątku była mowa o ćwiczeniach w mówieniu, a w drugim o ćwiczeniach w pisaniu, to jednak przecież jedno z drugim jest organicznie związane i stanowi całość logiczną, psychologiczną i treściową. To prawda, że język wypracowania piśmiennego musi być pozbawiony cech języka książkowego lub bezosobowego szablonu. Ale jest rzeczą wprost nieuniknioną, by w wypracowaniu piśmiennym, osiągniętym metodą zbiorowego układania form wypowiadania się jako ćwiczenia w mówieniu, nie znalazły się jakieś szczegóły, jakieś zwroty, kolejność zdań czy jakiś planowy układ, jeśli to były immanentne cechy ćwiczenia w mówieniu. Nawet wynika to częściowo bezpośrednio z programu, w którym między innymi znajdujemy taką wzmiankę, że „kolejność zdarzeń wpływa sama przez się na planowość opowiadania, w opisie zaś trzeba wybrać pewien punkt widzenia. Nie należy przy tym wyczerpywać wszystkich cech przedmiotu, lecz zwracać uwagę tylko na te, które zależnie od przyjętego punktu widzenia są wartościowe"[1]). Jeżeli więc po tej linii pójdziemy w ćwiczeniu w mówieniu, to jest rzeczą oczywistą, że i opis piśmienny będzie miał jako ćwiczenie podobne elementy stylistyczne, choćbyśmy sobie tego nie życzyli. Jeżeli zaś chodzi o kwestię, że „wykluczone jest szczegółowe i dokładne przygotowanie treści wypracowania, z narzuconym układem, następstwem myśli i doborem szczegółów", to pogląd ten nie nasuwa żadnych zastrzeżeń. Przede wszystkim program całkowicie nie uznaje jakiegoś specjalnego przygotowania wypracowań piśmiennych, mają one wynikać z ćwiczenia w mówieniu (zbiorowego układania) jako metodycznej podbudowy. Jednakże każde wypracowanie piś-

[1]) Progr. Str. 254.

mienne będzie miało pewne „następstwo myśli, dobór szczegółów czy jakiś układ", jeżeli metodycznie oparte będzie na zbiorowym układaniu, ćwiczeniach słownikowych i notowaniu. *Moim zdaniem, chodzi tylko o to, aby cała robota od ćwiczeń w mówieniu poprzez notowanie do wypracowania piśmiennego była rzeczywiście na tyle dyskretną, by się uczeń w wypracowaniu piśmiennym mógł w ogólnych, wspólnych dla całej klasy ramach swobodnie znaleźć.* Z tego wynikałoby, że znów chodzi o nic innego, jak o tę „aurea mediocritas". Z tym się również powinniśmy zgodzić, że w wypracowaniu piśmiennym więcej chodzi o formę kompozycyjno-słownikową, o ukształtowanie stylistyczne treści, aniżeli o samą treść, czyli zupełnie niepotrzebne jest „wałkowanie" treści, dość często w praktyce spotykane jako jeszcze nawyk staroprogramowy. *Układ (rozplanowanie), następstwo myśli i dobór szczegółów będą się silniej uwypuklać w ćwiczeniu w mówieniu, nie mogą być jednak pod żadnym warunkiem narzucone, lecz muszą spełnić zasadniczą rolę jako rezultat pracy myślowej samych uczniów w toku zbiorowego ustnego układania. W przeciwnym razie „przemówiłby" nauczyciel, a uczeń nie nabierałby umiejętności wypowiadania się. W pisaniu — to co innego. Tutaj uczeń może i powinien swobodnie skorzystać z pracy myślowej całej klasy, częściowo zanotowanej na tablicy w postaci logicznej, gramatycznej czy chaotycznej.* I w praktyce tak też uczeń postępuje. Czasem korzysta z zanotowanego materiału w 90%-tach, częściej w 40 do 70%-tach, a rzadziej w 10 do 20%-tach. Zależy to w wybitnym stopniu od psychiczno-intelektualnego typu ucznia, tj. od tego, czy jest mniej czy więcej samodzielny, zdolny, pomysłowy, inteligentny, szczery i bezpośredni, czy zamknięty w sobie i powściągliwy, — w ogóle od całego splotu tych psychiczno-intelektualnych cech u każdego ucznia oddzielnie[1]). Ale przy respektowaniu jakiejkolwiek z wymienionych trzech postaci notowania — każdy uczeń napisze coś, a nawet — proporcjonalnie do własnej formułującej się osobowości — napisze w krótkim czasie dużo. I jeszcze jedno: napisze w zasadzie poprawnie pod względem stylistycznym i ortograficznym. Słowem, zadowoli w dużej mierze nauczyciela, który mu tą drogą przyswaja konkretnie umiejętność poprawnego wypowiadania się ustnego i piśmiennego. Nauczyciel jest również zadowolony ze spostrzeżenia, że osiąga wyniki nauczania. Właściwym jednak miernikiem pod tym względem będzie dla niego sprawdzian, który zastosuje po przerobieniu całego szeregu ćwiczeń w zakresie danej formy wypowiadania się. Z uwagi na to, że tych form wypowiadania się jest w każdej klasie coraz więcej, że nawet pewne formy wypowiadania się wzbogacają się wewnętrznie[2]), nauczyciel może wnieść do klasy ogromnie dużo urozmaicenia. „Dla duchowego rozwoju dzieci ma zasadnicze znaczenie to, aby miały dużo wolności w wyborze materiału do wypracowań.

---

[1]) Binet rozróżnia 5 podstawowych typów: opisujący, obserwujący, uczuciowy, fantazyjny i erudycyjny.

[2]) Np. w klasie VI występują „opisy przedmiotów, osób, sytuacyj i krajobrazów na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień", czyli razem 8 różnych opisów. Progr. Str. 161.

W każdym wypadku nie wolno nauczycielowi więzić uczniów przy pewnym rodzaju wypracowań, skoro zauważy, że kierunek ich zainteresowania uległ zmianie. Radość pracy może być utrzymana tylko przez odmianę w materiale i przez różnorodność zajęć. Uczeń powinien przejść przez wszystkie zakresy materiału i wszystkie sposoby pracy, wszystkie jego komórki mózgowe powinny być otworzone. Każdy uczeń musi wszystkiego spróbować, żaden nie powinien się trzymać tylko jednego sposobu pracy, bo to łatwo przeradza się w manierę i szablon." „Nic nie może w uczniach stężeć, wszystko musi być płynne, w ustawicznym ruchu, w zatrudnieniu, w odnowie. Skoro tylko zacznie ktoś mieć przyzwyczajenia wypracowaniowe (szablony), to sprowadzić go trzeba na inne drogi, gdzie znowu musi zabrać się całymi siłami do pracy. Nawyki duchowe dopomagają do oszczędzania sił produktywnych, ale ich oszczędzać nie trzeba. Powinny one być zawsze czynne, powinny człowieka odnawiać i nie dopuścić, by skostniał w swych poglądach i zapatrywaniach"[1]). Poglądy te można by uzupełnić następująco: Nauczyciel musi baczyć, by sam nie skostniał w swych metodach, bo jeśli on skostnieje, to i uczeń. Nauczyciel musi się koniecznie w swej robocie w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych uelastyczniać, musi umieć krytycznie ocenić własne postępowanie. „W miejsce szablonowej rutyny, stosowanej z dnia na dzień i zmechanizowanej techniki nauczania, musi dążyć do urozmaicenia postępowania dydaktycznego"[2]). Uzasadnione wyżej różne sposoby notowania materiału słownikowo-kompozycyjnego w ćwiczeniach stylistycznych nie powinny prowadzić do szkodliwej rutyny. W granicach istniejących możliwości nauczyciel powinien notowanie urozmaicać. W przytoczonych przykładach notowania chodziło tylko o to, aby zwrócić uwagę na pewne *zasady postępowania dydaktycznego*, które przecież nauczyciel może sobie sam różnie technicznie w praktyce szkolnej realizować. Chodzi również o to, aby stawiać uczniom konkretne wymagania. Przytoczony przykład III chaotycznego notowania dowodzi, że nauczycielka w tej klasie (VI) postawiła dzieciom bardzo wysokie wymagania, polecając im po krótkim ćwiczeniu w mówieniu skomponować wypracowanie piśmienne na tej samej lekcji, przy końcu której zarezerwowała sobie nawet jeszcze kilka minut na omówienie rezultatów pracy. Jest to typ lekcji bardzo esencjonalnej pod względem wymagań. Każda uczennica musiała być w stałym napięciu psychicznym, umysłowość każdej musiała być zdynamizowaną, w przeciwnym razie nie dałoby się tych wymagań pomieścić w 45-ciu minutach lekcji jako jednostki metodycznej. Różne sposoby notowania przyczyniają się właśnie do ubezwładnienia tej powszechnie spotykanej jednostajności i jedno-typowości w wypracowaniach piśmiennych często bezbarwnych formalnie. Notowanie wnosi dużo urozmaicenia do pracy, bo materiał zanotowany może być przez nauczyciela w różnoraki sposób wyzyskany w jego dążnościach do przyswojania dziecku umiejętności wypowiadania się.

---

[1]) K. Linke „Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powsz.". Przełożył, opracował i wstępem opatrzył dr Juliusz Saloni. Str. 159.

[2]) Progr. Str. XXVIII.

VIII. ROZPLANOWANIE MATERIAŁU.

Pracy, noszącej nazwę zbiorowego układania różnych form wypowiadania się i ćwiczeń słownikowych, towarzyszyć musi pewne rozplanowanie opracowywanego materiału w sensie wyznaczenia zakresu treściowego i oparcia tego zakresu na pewnych słupach orientacyjnych. Jest to zasada jasna i słuszna. Każda praca wówczas daje zawsze lepsze rezultaty, jeśli opartą jest na pewnym planie, jeśli w niej nie ma tego, co pospolicie nazywamy chaosem. W zakresie ćwiczeń stylistycznych to rozplanowanie pracy może przybrać rozmaite postacie w zależności od klasy, od tematu i od indywidualności nauczyciela. Zasada rozplanowania wyrażona jest w programie w pierwszym rzędzie w tzw. układaniu planów, zilustrowanym dokładnie w schemacie na str. 28. Trzeba jednakże rozróżnić układanie planu, na którym ma być oparte opracowanie jakiejś całostki stylistycznej, od układania planu jako ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, zawierającego samo w sobie swoiste cele. Nadto konieczność jakiegoś rozplanowania opracowanego materiału słownikowo-kompozycyjnego wynika z uwag ogólnych do całości programu języka polskiego, w których między innymi znaleźć możemy wskazówki, jak: „kolejność zdarzeń sama przez się wpływa na planowość opowiadania, w opisie zaś trzeba wybrać pewien punkt widzenia. Nie należy przy tym wyczerpywać wszystkich cech przedmiotu, lecz zwracać tylko uwagę na te, które zależnie od przyjętego punktu widzenia są wartościowe".... „Sprawozdania polegają na wyławianiu momentów zasadniczych jakiegoś zdarzenia, łączeniu ich w całość i wypowiadaniu jej w zwięzłej, jasnej formie." „Analogicznym ćwiczeniem są streszczenia, dotyczą jednak nie zaobserwowanych wydarzeń, lecz treści znanej z lektury." „Streszczenia mogą stanowić etap przejściowy od opowiadań i opisów do układania planów." „Przemówienia winny.... polegać na jasnym, treściwym i uporządkowanym wyrażaniu myśli."[1]) Inaczej rozplanowanie materiału moglibyśmy nazwać właśnie tym uporządkowaniem, o którym wzmiankę spotkaliśmy przy przemówieniach. Z tych wskazówek programowych wynika również zależność kwestii rozplanowania od tematu, a ściślej — od formy wypowiadania się, jak opisu, streszczenia, sprawozdania i przemówienia. Sposób porządkowania zależeć będzie wreszcie wybitnie od indywidualności nauczyciela, który jest zwolennikiem czy przeciwnikiem tzw. planu, względnie od jego pomysłowości dydaktycznej, której program szczęśliwie nie przekreśla żadną hamującą uwagą. Kwestia rozplanowania wiąże się bezpośrednio z notowaniem materiału słownikowo-kompozycyjnego, o czym była mowa poprzednio. Właśnie to notowanie może i powinno — uważam — odbywać się wg pewnego planu, porządku, czy szkieletu, jakby może ktoś tę czynność nazwał. *Moim zdaniem, w tej sprawie, nie tyle chodzi o nazwę, ile o samą istotę zagadnienia, które w ogóle w programie ujęte zostało pedagogicznie ostrożnie, aby nauczyciel języka polskiego nie znalazł się w sytuacji, że tylko tak można robić, a nie inaczej.*

---

[1]) Progr. Str. 254—255.

I słusznie, bo już raz zaznaczono, że „przy przeprowadzaniu ćwiczeń w mówieniu nie powinien nauczyciel nic narzucać. Zadaniem jego jest w czasie obserwacji przedmiotu, zbierania wspomnień, zastanawiania się nad tekstem itp. ostrożne skierowywanie uwagi uczniów na nie dostrzeżone szczegóły i nie zauważone momenty."[1])

IX. STRONA PSYCHOLOGICZNA ZBIOROWEGO UKŁADANIA.

Zasada zbiorowego układania form wypowiadania się odnosi się tak do tematów ścisłych (obiektywnych) jako też bardziej swobodnych (subiektywnych). Zasada ta uwypukla się wyraźnie w schematach na str. 26, 27, 28 i 29. Jeśli przyjrzymy się tabelce ilustrującej opis, to stwierdzimy, że zwrot „zbiorowe układanie" użyty został w programie w materiale nauczania od kl. III do kl. V włącznie, a w tabelce, dotyczącej opowiadania, zwrot ten użyty został od kl. II do IV włącznie. Poza tym zasada ta wynika niezbicie z generalnej wskazówki, że „przygotowaniem do wypracowań piśmiennych są ćwiczenia słownikowe i zbiorowe, ustne układanie sprawozdań, opowiadań, opisów itp.", którą to wskazówkę — jako w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych bodaj czy nie najważniejszą — przytoczono już kilkakrotnie. A więc wspólne układanie całostek stylistycznych, wiążących się emocjonalnie z przeżyciami dzieci (np. zabawy, wycieczki, sport itd.), widocznie niekoniecznie musi być „potworem psychologicznym", przynajmniej na terenie szkoły powszechnej. Jednakże przyznać trzeba rację autorce tego powiedzenia, że w praktyce istotnie lepiej wychodzi to zbiorowe układanie w zakresie form ścisłych wypowiadania się, jak opisy, sprawozdania, streszczenia i układania planu. Zbiorowe układanie opowiadania to sprawa trudniejsza i dydaktycznie niewątpliwie delikatniejsza. Na zbiorowe układanie opowiadania decydować się należy w praktyce szkolnej wówczas, gdy cała klasa in corpore doznała jakiegoś wspólnego przeżycia, które da się stylistycznie ująć w formie opowiadania. Przeżycie to powinno nadto zawierać wyraźnie pewną kolejność zdarzeń, aby ta kolejność w trakcie jej ustalania narzucała się sama przez się. Wówczas przeżycie psychiczne pozwoli się łatwiej ująć słownikowo-kompozycyjnie, no i pewnie takie zbiorowe układanie opowiadania nie będzie „potworem psychologicznym". W przeciwnym razie takie kompozycyjno-słownikowe rozgrzebywanie przeżyć dzieci w postaci zbiorowego układania opowiadań byłoby błędem nie tyle metodycznym, ile pedagogicznym. W większości wypadków zapewne będzie w dziedzinie opowiadań miejsce na jednostkowe opowiadanie, które każdy uczeń ująć może indywidualnie zgodnie z rytmem własnych przeżyć uczuciowych. Zastrzec się jednak wypada, że musi się również znaleźć miejsce i czas na zbiorowe układanie opowiadań, jako przewidziane programem i widocznie uzasadnione psychologicznie. Jeśli chodzi o formy ścisłe wypowiadania się, to w opisie zbiorowe układanie musi wy-

[1]) Progr. Str. 255—256.

nikać z pewnego punktu widzenia, w streszczeniu — z pewnych zasadniczych momentów jakiegoś zdarzenia, podobnie jak w sprawozdaniu i w układaniu planu jakiejś dłuższej całości treściowej, jeśli ta całość naprawdę zawiera pewne wyodrębniające się części (całostki logiczne). Sądzę, że w ten sposób możemy ze stanowiska praktycznego obejść spór pedagogiczny, rozwijający się dokoła zasadniczego pytania, czy takie czy inne tematy, zaczerpnięte z tej czy innej dziedziny, nadają się do zbiorowego układania, czy też nie.

X. ZASADA JEDNOLITOŚCI TEMATU I DOBÓR TEMATÓW.

Temat jako osnowa treściowa opracowywanej w mówieniu i pisaniu formy stylistycznej powinien być w zasadzie jednolity dla całej klasy. „Temat powinien interesować dziecko i nie przekraczać poziomu umysłowego i stopnia rozwoju psychicznego w danym wieku. Tematy zatem powinny przede wszystkim wiązać się z przeżyciami ucznia, z jego obserwacjami i zainteresowaniem. Powinny one być sformułowane w sposób jasny, niedwuznaczny, pozostawiać jednak swobodę wypowiadania się stosownie do zainteresowań i właściwości każdego ucznia. Na szczeblu drugim można dawać tematy do wyboru, przy czym należy jednak pamiętać, aby były powiązane jakimś momentem wspólnym, a więc jednakową formą lub jednakowym zasadniczym momentem treści. Jest to konieczne ze względu na omawianie wypracowań, które powinno stanowić normalną lekcję, dającą korzyści wszystkim uczniom.“[1])

Jest to zasada esencjonalnie niezmiernie ważka. Wynika ona logicznie z jednej z poprzednio wymienionych zasad programowych, a mianowicie, że „ćwiczenia w pisaniu, zmierzające do wyrobienia umiejętności wypowiadania się w piśmie, łączą się ściśle z ćwiczeniami w mówieniu.“ Trzeba jednakże zaznaczyć, że przytoczone wskazówki programowe występują w dziale pisania, a więc odnoszą się do tematów formułowanych piśmiennie. I tak istotnie jest, ale trzeba dodatkowo zauważyć, że „w mówieniu i pisaniu występują przeważnie te same rodzaje i formy wypowiadania się“, a więc w konsekwencji zasada jednolitości tematu rozciąga się na obie dziedziny wypowiadania się, wspierające się wzajemnie właśnie na tych samych filarach dydaktycznych, to jest — tematach. Odnosi się to głównie do tych wypadków, kiedy dany temat opracowywany jest ustnie zbiorowo, bo w zasadzie zbiorowe układanie form wypowiadania się ustnego stosuje się w praktyce pedagogicznej wówczas, gdy ta sama forma wystąpić ma również w pisaniu. Odchylenia od tego podstawowego chwytu metodycznego możliwe są wówczas, gdy jakaś forma, wymieniona w materiale nauczania w dziale mówienia, nie występuje jeszcze w tej samej klasie w dziale pisania jako zbyt trudna dla danego stopnia rozwoju psychicznego młodzieży. Poza tym niektóre formy pojęciowe zmieścić można tylko w jednym z dwóch działów mówienia i pisania, jak np. list, który występuje

[1]) Progr. Str. 257—258.

tylko w pisaniu, albo przemówienie lub dyskusja — typowe ćwiczenia w mówieniu, mające zasadniczo tylko w tej formie wypowiadania się zastosowanie w życiu. Dlatego — zdaje mi się — program wskazuje, że w mówieniu i pisaniu występują *przeważnie* te same formy wypowiadania się. Zasada jednolitości tematu musi być nawet zachowana wówczas, gdy program pozwala nam dawać (na II. szczeblu) tematy piśmienne do wyboru, bo i wówczas tematy muszą być powiązane albo wspólnym momentem treści, albo jednakową formą. Za tego rodzaju ograniczeniem wolności wypowiadania się piśmiennego przemawia wzgląd na „omawianie wypracowań, które stanowić powinno normalną lekcję, dającą korzyści wszystkim uczniom". Gdzież zatem pomieścić owo na wskroś nowoczesne i wg licznych pedagogów najbardziej twórcze *„pisanie wolne"*, pozostawiające uczniowi zupełną swobodę wyboru formy i treści? Niektórzy twierdzą, że pisanie wolne może mieć szersze zastosowanie w szkole typu gimnazjalnego, do której uczeń przychodzi (a przynajmniej powinien przyjść) z pewną umiejętnością wypowiadania się piśmiennego, przyswojoną mu w szkole powszechnej. A może właśnie w szkole powszechnej najwięcej nauczyć możemy pisać przez pisanie wolne? W takim razie znaleźlibyśmy się w błędnym kole. Ze stanowiska praktycznego szkole powszechnej więcej odpowiada pisanie „pokierowane" jako przeciwstawienie pisania wolnego. Uzasadnienie dla pisania pokierowanego znaleźć możemy w programie i w momentach natury psychologicznej. Pisanie wolne byłoby w szkole powszechnej typowym pisaniem z negatywnym punktem wyjścia, albowiem uczeń popełniłby taką porcję błędów stylistycznych, gramatycznych, ortograficznych i logicznych, że nauczyciel miałby naprawdę dużo materiału do oduczenia ucznia, aby w przyszłości tych błędów nie popełniał. Przeciwko takiej metodzie pracy przemawiają w szkole powszechnej względy psychologiczne. Lepiej bowiem pedagogicznie jest à priori wyposażyć ucznia w środki wypowiadania się ustnego, a co za tym idzie — piśmiennego, potrzebne mu do piśmiennego sformułowania pewnego tematu, i tą drogą pozwolić mu uniknąć możliwie różnorakich błędów, aniżeli odwrotnie: pozwolić mu swobodnie wypłynąć na pełne wody, sprowokować go do popełniania błędów i po prostu.... do możliwości utonięcia w nich na to, aby go później bardzo mozolną pracą ratować! Chodzi znów o tę „złotodajną" w języku polskim zasadę postępowania dydaktycznego, która nosi miano profilaktyki. Pisanie wolne może dałoby jakie takie wyniki w klasach VI lub VII i to wyjątkowo humanistycznie zaawansowanych. W tych wypadkach miałoby sens jako ćwiczenie z negatywnym punktem wyjścia, bo dałoby asumpt do rozważań głównie natury stylistycznej. Istnieje jeszcze, moim zdaniem, inna sytuacja życia szkolnego, w której pisanie wolne miałoby rację bytu w szkole powszechnej, a mianowicie taka, w której nauczyciel chce się przekonać, jaki właściwie jest poziom stylistyczno-ortograficzny klasy. W tej sytuacji pisanie wolne będzie miało dla nauczyciela znaczenie jako sprawdzian. Materiał, ujawniony przez dzieci wobec nauczyciela w takim sprawdzianie, może się dla niego stać podstawą do opracowania pewnego planu dydak-

tycznego. Dzieje się to zwykle wówczas, gdy nauczyciel obejmuje jakąś nową klasę w przedmiocie języka polskiego i chce słusznie na podstawie pracy piśmiennej uzyskać obraz jej poziomu humanistycznego.

Jeśli mowa jest o tzw. pisaniu z negatywnym punktem wyjścia, to konieczne jest jeszcze sprostowanie, że ten rodzaj pisania niekoniecznie musi się pokrywać z pisaniem wolnym. Jeśli bowiem nauczyciel poleci uczniom opracować jakiś jeden temat piśmiennie, wyznaczając zarazem treść i formę, lecz temat ten nie zostanie przez niego uprzednio opracowany jako ćwiczenie w mówieniu, to będzie to również praca z negatywnym punktem wyjścia. Taki charakter będzie miała również częściowo praca piśmienna, w której uczeń został skrępowany formą, a nie skrępowany treścią, względnie odwrotnie, przy czym forma względnie treść związane logicznie z tematem również nie były przedmiotem dydaktycznej obróbki w ręku nauczyciela. W obu ostatnio wymienionych wypadkach czynność ucznia będzie miała zabarwienie pracy zupełnie albo mniej czy więcej samodzielnej, ale nie będzie naturalnie pisaniem wolnym.

„Temat powinien interesować dziecko i nie przekraczać poziomu umysłowego i stopnia rozwoju psychicznego w danym wieku." Zachowanie tej zasady nie powinno być dla nauczyciela czymś bardzo trudnym do osiągnięcia, bo program wyraźnie wskazuje ośrodki, z jakich danej klasie należy czerpać materiał do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, a przecież program w swej konstrukcji wewnętrznej oparty jest bardzo szczęśliwie na kolejnych fazach rozwoju psychicznego młodzieży od kl. I do VII włącznie. Dobór tematów wynika nadto z zasadniczej osi programu, którą jest „Polska i jej kultura". Chodzi tylko o to, aby tę tendencję psychologiczną programu dobrze zrozumieć i w ramach tej tendencji umieć znaleźć się odpowiednio w postępowaniu dydaktycznym zgodnie z inną tendencją programu — elastycznością. Tymczasem jednak w praktyce widać grube błędy właśnie w tej dziedzinie. Jednym z zasadniczych, powszechnie spotykanych błędów jest czerpanie tematów do prac piśmiennych prawie wyłącznie z lektury (czytanek), jakoby czytanka była podstawową bazą pracy dydaktycznej w języku polskim, o czym była już mowa w innym oświetleniu gdzie indziej. A przecież świat przeżyć i zainteresowań dziecka mieści się w olbrzymiej większości w życiu codziennym dziecka, w jego życiu szkolnym i pozaszkolnym, w jego obcowaniu z rówieśnikami w szkole i poza szkołą, z ludźmi, w jego obserwacjach przedmiotów, zjawisk, wypadków itp., a stosunkowo najmniej w książce. W ostatnim czasie pojawiają się obrazki w pracy szkolnej, jako punkt wyjścia do ćwiczeń stylistycznych, ale są to raczej nieśmiałe próby. Natomiast np. do opisywania konkretnych przedmiotów (a nie obrazów tych przedmiotów) wziętych wprost ze świata dziecięcego jest jeszcze dość daleko. Spostrzeżenia te dowodzą, że jeszcze ciągle tkwimy w sferze dawniejszych wypracowań klasowych i domowych, a nie w sferze ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, opartych na rzeczywiście umiejętnie dobieranych i interesujących tematach.

Inny błąd, często spotykany w praktyce szkolnej, to brak dostosowania tematu do stopnia rozwoju psychicznego młodzieży, albo inaczej — wybieganie ponad tę linię rozwoju psychicznego młodzieży w danej klasie, względnie schodzenie poniżej tej linii pomimo sprzyjających warunków.

Zachodzą np. wypadki, że nauczyciel poleca uczniom składać lub pisać sprawozdanie w kl. III lub IV, podczas gdy ta forma występuje dopiero w kl. V tylko w dziale mówienia, że przerabia streszczenie w kl. III i to piśmiennie, podczas gdy ono pojawia się w tej formie w kl. V, że formułuje opis na podstawie wspomnień już w kl. III itd. Byłoby to więc lekkomyślne załamywanie linii metodycznej całkiem wyraźnie wytkniętej programem. Błąd ten pojawia się jeszcze w tej postaci, że temat zakresem treści albo swoją stroną rzeczową jako też słownikowo-stylistyczną znacznie wykracza ponad możliwości opanowania go przez ucznia na danym stopniu rozwoju psychicznego. W kl. III występuje np. zbiorowe i jednostkowe układanie łatwych opisów, przy czym — jak wynika z uwag szczegółowych — mają to być „próby" i to nota bene oparte na zbiorowej obserwacji przedmiotów, ograniczonej w praktyce do najbardziej rzucających się w oczy cech[1]). Otóż zależy oczywiście w wybitnym stopniu od nauczyciela, jaki on — primo — wybierze przedmiot do opisu, secundo — jakie cechy uzna za „najbardziej rzucające się w oczy". Można tu również dopuścić się załamania linii metodycznej, jeśli się tematu naprawdę nie przemyśli. W rozważaniach tych wyczuć można tę samą zasadę, o której już częściowo była mowa w innym miejscu, a mianowicie **zasadę stopniowania trudności.**

Wracając do zagadnienia jednolitości tematu, sformułowanego w sposób zasadniczy na wstępie, trzeba jeszcze nadmienić, że jednolitość ta nie będzie zachodziła w zakresie tzw. „swobodnego i samorzutnego wypowiadania się dzieci" jako swoistego ćwiczenia w mówieniu o odrębnych nieco celach, figurującego w dziale mówienia od kl. I do kl. VI włącznie. Tutaj uszanować musimy „licencję wypowiadania" się każdego ucznia. Niechaj mówi jak najwięcej i na jaki temat mu się żywnie podoba (hamulcem będą kwestie wychowawcze), byle starał się wyrażać w mowie jasno swoje przeżycia [2]). Nauczyciel będzie tu miał między innymi sposobność do poznania psychiki wypowiadającego się dziecka (głównie w klasie I i II), oraz poniekąd do stosowania znanego w pedagogice niemieckiej nauczania okolicznościowego [3]). Niejeden z tematów poruszonych w swobodnym i samorzutnym wypowiadaniu się może się stać automatycznie tematem jednolitym dla całej klasy, jeśli się stanie psychicznie lub lepiej — emocjonalnie jej własnością.

---

[1]) Progr. Str. 51.

[2]) Progr. Str. 252.

[3]) Sięgającego jeszcze r. 1921. Dużo artykułów na ten temat Czytelnik znaleźć może na łamach czasopisma „Schulreform" z lat 1921—25.

XI. POZYTYWNY PUNKT WYJŚCIA W ĆWICZENIACH STYLISTYCZNYCH.

Z dotychczasowych rozważań i sformułowań wynika, że w szkole powszechnej jedynie racjonalne są ćwiczenia stylistyczne z pozytywnym punktem wyjścia, ponieważ primo — zasada ta wytknięta została niedwuznacznie programem, a secundo — za ćwiczeniami z pozytywnym punktem wyjścia przemawiają rzeczowe argumenty pedagogiczne.

Do tych argumentów zaliczyć należy następujące: 1) wzgląd na ortografię; 2) konieczność wyposażenia ucznia w środki wypowiadania się piśmiennego drogą zbiorowego ustnego układania danego tematu i ćwiczeń słownikowych; 3) wzgląd na stopień rozwoju psychicznego i oblicze socjalne młodzieży szkół powszechnych, która niejednokrotnie sprawność językową wypowiadania się nabywa wyłącznie w szkole, bo środowisko socjalne, z którego się ta młodzież w olbrzymiej ilości rekrutuje, wyposaża ją tylko minimalnie w środki wypowiadania się; 4) interes szkolnictwa typu gimnazjalnego, do którego młodzież powinna przechodzić już z pewną umiejętnością wypowiadania się, poprawną głównie pod względem ortograficznym, w mniejszym stopniu pod względem stylistycznym; 5) motywy natury praktycznej, technicznej i ekonomicznej, jak: duża liczba dzieci w klasie, a w związku z tym — masowe nauczanie, ekonomiczne wyzyskanie liczby godzin przewidzianych tygodniowo na nauczanie języka polskiego, warunki pracy nauczyciela szkoły powszechnej, udzielającego trzydzieści godzin tygodniowo i obarczonego jeszcze różnymi funkcjami natury wychowawczej, często niekorzystne warunki pracy domowej ucznia itp. *Ćwiczenia z negatywnym punktem wyjścia mogą mieć w zasadzie tylko zastosowanie w zakresie prac zupełnie samodzielnych, które często noszą charakter sprawdzianu, albo „wypracowań klasowych", podlegających szczegółowej poprawie i opisowej ocenie nauczyciela*[1]. Jeśli te prace dadzą nauczycielowi asumpt do pewnych rozważań w klasie nad wynalezieniem środków zaradczych, aby w przyszłości napisać lepiej, to te sprawdziany możemy nazwać ćwiczeniami z negatywnym punktem wyjścia. W związku z tą kwestią zasługują na uwagę poglądy J. Dańcewiczowej [2]), wypowiedziane w sensie, że „uwaga ucznia powinna od klasy V począwszy skierowywać się świadomie na formę wypowiedzenia. Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu powinny stopniowo budzić w uczniu świadomość, że ważne jest nie tylko to, co mówimy, lecz także i to, jak tę treść ujmiemy i że bardzo często treść sama dla siebie zajmująca i wartościowa traci te cechy, gdy jest podana w formie niewłaściwej i nieudanej. Do takiego uświadomienia może przyczynić się w znacznej mierze opracowywanie wspólne przez całą klasę w czasie lekcji jakiegoś ćwiczenia. Podstawą do tej pracy mogą być przygotowywane przez uczniów wypracowania. Kilka z nich czyta się w klasie, porównywuje ich wartość ze względu na

[1]) Progr. Str. 258—259.

[2]) Patrz J. D. „Jak realizować nowy program języka polskiego". Tom II. Gebethner i Wolff. Str. 61—62.

sposób ujęcia tematu pod względem układu i języka, wybiera się jedno z nich, a następnie cała klasa pod kierunkiem nauczyciela pracuje nad tym, aby temu wybranemu wypracowaniu nadać formę najlepszą, na jaką klasę stać. A więc dobiera się najodpowiedniejsze, najżywsze wyrażenia, zastanawia się nad szykiem wyrazów, powiązaniem i kolejnością zdań, nad doborem i układem szczegółów, a każdy projekt zmiany musi być przez ucznia uzasadniony i wyjaśniony. W innym wypadku uczniowie wypowiadają się swobodnie na temat, który albo sami wybrali, albo też postawił go nauczyciel. Materiał dostarczony przez uczniów można zapisywać kolejno na tablicy, a potem opracować w sposób podobny, jak poprzednio wskazano. Może być i tak, że uczniowie od razu przystępują do zbiorowej pracy nad ułożeniem opowiadania, opisu itp. Wówczas zastanawiają się, jak rozpocząć, proponują jakieś szczegóły, rozprawiają nad nimi, zapisują, zmieniają, poprawiają, aby dopiero po ustaleniu jednego szczegółu przejść do następnego, albo najpierw szkicują plan, a potem rozwijają w szczegółach". Jak widać, autorka rozróżnia trzy zasadnicze możliwości podejścia dydaktycznego do ćwiczeń w przyswajaniu umiejętności wypowiadania się czyli ćwiczeń stylistycznych: 1) podejście z negatywnym punktem wyjściowym, 2) swobodne wypowiadanie się ucznia na jakiś temat, które ma dostarczyć materiału, notowanego przez nauczyciela na tablicy, przy czym dostarczony materiał ma stanowić podstawę do opracowania danego tematu wspólnie przez całą klasę; podejście to można by nazwać pośrednim; 3) wreszcie podejście bezpośrednie, polegające na bezpośrednim przystąpieniu do zbiorowej pracy nad ułożeniem opowiadania, opisu itp. W tej chwili interesuje nas najwięcej pierwszy rodzaj podejścia tj. negatywny. Ze sposobu ujęcia tego negatywnego podejścia autorki wynika, że nauczyciel musiał dać najpierw uczniom à priori temat do opracowania piśmiennego bez żadnego przygotowania czyli zupełnie samodzielnie. Temat ten polecił opracować im w tym celu, aby w dalszej fazie posłużyć się nim jako punktem wyjścia do wspólnej pracy nad ułożeniem poprawnej formy wypowiadania się, musiał być zatem z góry przekonany, że uczniowie temat ten opracują stylistycznie źle, bo w przeciwnym razie nie byłoby potrzebne to zbiorowe układanie! Otóż mnie się wydaje, że właśnie tego rodzaju negatywny punkt wyjścia do ćwiczeń stylistycznych jest pedagogicznie niebezpieczny i nieekonomiczny. Sądzę, że stanowczo lepiej jest przystąpić bezpośrednio do zbiorowego układania. Tą drogą po prostu zyskuje się na czasie, unika się bagniska błędów ortograficznych i bezwładności stylistycznej. Po co w ogóle stwarzać w języku polskim atmosferę błędów, które później trzeba uporczywie i cierpliwie wypleniać? Po co siać chwasty na przydatną do uprawy glebę? Zasada uczenia się na błędach możliwa jest do zastosowania w każdym innym przedmiocie, lecz nie w przedmiocie języka polskiego, do którego racjonalnej pielęgnacji są zobowiązani programowo wszyscy nauczyciele danej szkoły! Uczenie się na błędach może mieć w języku polskim zupełnie inne pedagogiczne oblicze. Jeśli daną formę wypowiadania

się opracujemy wspólnie ustnie w klasie, materiał słownikowo-kompozycyjny zanotujemy na tablicy, a potem uczeń — już sam o własnych siłach — opracuje tę formę piśmiennie, to i tak jeszcze po przejrzeniu jego elaboratu znajdziemy sporo błędów stylistycznych, ortograficznych i rzeczowych! W klasie bowiem mamy uczniów zdolnych, mniej zdolnych i słabo uzdolnionych, pilnych, uważnych i ambitnych, oraz leniwych, nieuważnych i obojętnych! Zebrane po przejrzeniu dobrze przez ćwiczenie w mówieniu przygotowanych prac piśmiennych różnorakie błędy dostarczą i tak sporo materiału do ćwiczeń poprawczych. Nie będzie ich jednak tyle, ile w ćwiczeniu z negatywnym punktem wyjścia, może tylko 10—20% tych błędów lub nawet mniej. Ta ilość błędów, moim zdaniem, zupełnie wystarczy jako „negatywny punkt wyjścia" nie do opracowywania ab ovo pewnej formy wypowiadania się w związku z jakimś tematem, lecz do ćwiczeń poprawczych, które posiadają kapitalne znaczenie pedagogiczne. Jeśli natomiast chodzi o dalsze dwa sposoby podejścia do ćwiczeń stylistycznych, a więc pośredni i bezpośredni, to nie nasuwają one zastrzeżeń. Pewne wątpliwości nasuwają się tylko, jak „zapisywać kolejno na tablicy" materiał, dostarczony przez uczniów, a „potem opracowywać w sposób podobny, jak poprzednio wskazany" przy podejściu pośrednim. Prawdopodobnie będzie to jakieś notowanie, o którym już dość dużo powiedziano na innym miejscu. Możliwe, że ten sposób notowania będzie miał coś wspólnego z chaotycznym notowaniem. Również wątpliwości nasuwają się, jak się odbywa zapisywanie materiału w metodzie zbiorowego układania opowiadań, opisów itp., czy bezpośrednio przez uczniów do zeszytów, czy przez przepisywanie z tablicy, do czego ten materiał ma służyć i w jaki sposób ma być w danej fazie zużytkowany. Tutaj dopatrzyć się można u J. Dańcewiczowej pewnych niedomówień, które z jednej strony są dobre, że stwarzają warunki do zaistnienia pomysłowości dydaktycznej nauczyciela, ale z drugiej strony — wzięte pod uwagę zbyt bezpośrednio — mogą się stać źródłem błędów dydaktycznych. Gdyby np. to zapisywanie miało się odbywać przez samych uczniów bezpośrednio w toku zbiorowego układania, to musielibyśmy przeciwko temu zaoponować z przyczyn uzasadnionych szczegółowo i przykładowo w poprzednich rozważaniach. Szkoda, że autorka w tym miejscu poglądów swych szerzej nie rozwinęła.

Biorąc pod uwagę wszystkie rozważania w sprawie ćwiczeń stylistycznych z negatywnym punktem wyjścia, dochodzimy w syntezie do wniosku, że możliwość jego zastosowania na terenie szkoły powszechnej ogranicza się w zasadzie tylko do „wypracowań klasowych", które „występują przeważnie jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności". Nie będzie w tym, sądzę, paradoksu, chociaż zbiegają się tutaj dwa krańcowo od siebie odległe pojęcia: ćwiczenia i sprawdzianu. O tych sprawach będzie jeszcze mowa w innym rozdziale.

XII. OMAWIANIE WYPRACOWAŃ.

Organiczną część metody pracy w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych stanowi również wspólne omawianie ćwiczeń piśmiennych w klasie. Jest to czynność pedagogiczna całkowicie świeża i nowa, wskazana wyraźnie w programie sformułowaniem, że „krótkie wypracowania piśmienne, będące bądź ćwiczeniem w stosowaniu różnych form wypowiadania się, bądź ćwiczeniem w ujmowaniu różnych tematów, czytają uczniowie i omawiają wspólnie", przy czym „od kl. IV począwszy należy stosować od czasu do czasu dłuższe wypracowania" [1]). Są to więc wypracowania piśmienne odmienne od wypracowań klasowych, również co prawda omawianych, ale poprzednio poprawionych i ocenionych przez nauczyciela. Krótkie wypracowania piśmienne *nie muszą* być przed omawianiem poprawione i ocenione przez nauczyciela (z czego wynika, że jednak mogą być przejrzane). Wystarczy, jeśli zostaną omówione w klasie zaraz po ich wykonaniu przez uczniów. Praktycznie metoda ta może mieć następujący przebieg:

1. Postawienie tematu lub celu pracy (łącznie z podaniem formy wypowiadania się).
2. Próby jednostkowe układania formy wypowiadania się (nieudane).
3. Zbiorowe układanie formy wypowiadania się, przeniknięte ćwiczeniami słownikowymi notowanymi równocześnie z wypowiadaniem się uczniów.
4. Jednostkowe ustne układanie formy wypowiadania się, osnutej treścią tematową (udane).
5. Przepisanie materiału słownikowego z tablicy do zeszytów.
6. Wypowiadanie się piśmienne ucznia (w toku wypowiadania się uczeń posługuje się przerobionym materiałem słownikowym).
7. Czytanie i omawianie osiągniętych rezultatów pracy.

W razie początkowej poszczególne punkty zmieścić można w czasie następująco:

I. lekcja — punkt: 1, 2, 3, 4 i 5,

II. lekcja — punkt: 6 i 7, poprzedzone na wstępie powtórzeniem sformułowania ustnego danej formy wypowiadania się.

W następnej fazie można część pracy przerzucić na teren pracy domowej i to w ten sposób:

I. lekcja — punkt: 1, 2, 3, 4 i 5, praca domowa — wypowiadanie się piśmienne ucznia;

II. początek drugiej lekcji — czytanie i omawianie opracowanej piśmiennie formy wypowiadania się jako po prostu sprawdzenie i skontrolowanie pracy domowej ucznia pod kątem widzenia jej celowości i skuteczności.

W tym wypadku opracowanie formy wypowiadania się w mówieniu i pisaniu zajęłoby nie dwie lekcje, lecz jedną całą lekcję i początkową cząstkę drugiej.

---

[1]) Progr. Str. 258.

Wreszcie w końcowej fazie pracy można zmieścić na jednej lekcji wszystkie kolejne punkty z pominięciem oczywiście punktu 5-tego, który automatycznie odpada.

Jak więc z tego metodycznego toku wynika, końcową fazę pracy stanowi właśnie czytanie i omawianie ćwiczeń stylistycznych, opracowanych piśmiennie. Praca ta będzie miała na celu zorientowanie się przez nauczyciela, do jakiego stopnia uczniowie opanowali daną formę wypowiadania się w obrębie pewnego tematu treściowego, jakie popełnili błędy stylistyczne, jak skorzystali z materiału słownikowego, wreszcie co z siebie sami dali. Spostrzeżenia te umiejętnie przez nauczyciela podchwycone i poddane klasie pod lekką dyskusję dadzą mu sposobność do zaostrzenia wrażliwości stylistycznej uczniów. Wrażliwość tę zaostrza zresztą w pierwszym rzędzie czytanie prac przez pojedynczych uczniów, a ściśle — słuchanie tych czytanych pomysłów kompozycyjnych przez innych uczniów. Z uwagi na dużą liczbę uczniów w klasie przeczytać i omówić można oczywiście zaledwie kilka, czy w najlepszym razie — kilkanaście prac. Rzeczą nauczyciela będzie wyłowienie i poddanie pod dyskusję prac charakterystycznych. Do tej roli nauczyciel może się częściowo przygotować, przyglądając się pracy uczniów w klasie i rzucając okiem na przedłożoną do przeglądu pracę domową. Duże znaczenie będzie miała również znajomość zdolności kompozycyjnej pojedynczych uczniów, ich właściwości psychicznych itp. Czytanie i omawianie wypracowań piśmiennych, a w szczególności ćwiczeń stylistycznych, stanowi bardzo ważny końcowy etap w szczegółach przemyślanej metodycznej roboty. Etap ten, umiejętnie przez nauczyciela pedagogicznie wyzyskany, znakomicie przyczynia się do tego, co w praktyce nazywamy podciągnięciem klasy do wyższego poziomu (wypowiadania się ustnego i piśmiennego). Ta praca przedstawia w każdym razie większą wartość pedagogiczną, aniżeli przewidziana programem poprawa wypracowań (klasowych) [1]), która zresztą występuje znacznie rzadziej.

XIII. ROLA WZORÓW TYPOWYCH.

W podstawowych założeniach metodycznych można również zmieścić tzw. metodę wzorów typowych, jednakże w innym pedagogicznym ujęciu, aniżeli to miało miejsce dawniej. Polega ona głównie na tym, że w zakresie różnorodnych form wypowiadania się ustnego i piśmiennego dajemy uczniom wzory godne naśladownictwa. Odnośną wskazówkę programową znajdujemy w uwagach ogólnych do programu języka polskiego w dziale ćwiczeń słownikowych. Wynika z nich, że „na zakończenie (ćwiczeń słownikowych — mój przyp.) nauczyciel może odczytać tekst wartościowy, o temacie zbliżonym do opracowywanego, aby zwrócić uwagę na to, jak poeta lub dobry stylista podobną treść wyraża. Czasem tekst może być punktem wyjścia dla tego rodzaju ćwiczeń" [2]). Metoda wzorów typowych

[1]) Progr. Str. 259—260.

[2]) Progr. Str. 268—269.

uległa zatem kompletnemu przeobrażeniu. Uczeń nie ma się uczyć na pamięć pewnych wzorów i nie ma sobie stwarzać szablonów postępowania np. opisów, sprawozdań, listów itp., *lecz podane przez nauczyciela wzory mają go pobudzić do pracy i zachęcić do własnych wysiłków nad skomponowaniem w sposób stylistycznie poprawny jakiegoś zespołu treściowego.* Wzory te mogą jeszcze wystąpić w innym zabarwieniu metodycznym. Jeśli np. nauczyciel w kl. IV opracuje z uczniami opis skarbonki (na podstawie bezpośredniej obserwacji) w płaszczyźnie zbiorowego układania i ćwiczeń słownikowych i zrobi to bardzo dokładnie, prawie pedantycznie, to tym samym da dzieciom jakby wzór opisu, który stanie się punktem wyjścia do dalszych systematycznych ćwiczeń w tej dziedzinie. *Wzór odegra poniekąd rolę znalezienia z uczniami wspólnego języka porozumienia się. Będzie to jednak wzór opracowany wspólnie przez nauczyciela i dzieci, a nie wzór artysty czy stylisty.* Podobnie można dać, moim zdaniem, wzór streszczenia w kl. IV, wzór układania planu w kl. VI, wzór podania w kl. VII itp. Metoda ta nie będzie miała również nic wspólnego z pierwotną metodą wzorów typowych, chociaż użyty w niej został ten sam termin „wzór".

XIV. METODA PRACY UCZNIA.

Praca nauczyciela w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych zmierzać powinna w gruncie rzeczy do przyswojenia uczniowi metody pracy. Osiągnięcie tego celu nazwać by można ukoronowaniem wysiłków nauczyciela, zwłaszcza w szkole powszechnej! Uczeń będzie wtedy posiadał umiejętność wypowiadania się ustnego czy piśmiennego, jeżeli — znalazłszy się w odpowiedniej sytuacji życiowej — wypowie się możliwie poprawnie ustnie czy piśmiennie. Wypowie się zaś poprawnie wówczas, jeżeli będzie dysponował pewnym zapasem środków wypowiadania się, oraz będzie miał przyswojoną metodę pracy, która umożliwi mu planowe i uporządkowane użycie tych środków wypowiadania się. Przyswojenie wychowankowi metody pracy w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych pokrywa się poniekąd z przyswojeniem mu umiejętności wypowiadania się w zakresie specyficznych form stylistycznych. Metoda pracy obejmuje bowiem w zasadzie następujące kolejne elementy w logicznym porządku: uświadomienie formy wypowiadania się (opowiadanie, opis, sprawozdanie, list, podanie, prośba, przemówienie, dyskusja itp.), ogarnięcie myślowe zespołu treściowego, połączone z równoległym procesem rozplanowania materiału, odnotowanie i uporządkowanie w pamięci czy na papierze masy słownikowo-kompozycyjnej jednorazowo lub kilkakrotnie, wreszcie wypowiedzenie się ustne czy piśmienne w zakresie określonej formy stylistycznej. Taki mniej więcej jest równocześnie proces myślowy tworzenia tej formy stylistycznej. Jeżeli ktoś formę tę wypowie ustnie lub piśmiennie w sposób językowo w istniejących wa-

runkach poprawny, to orzekniemy, że posiada umiejętność wypowiadania się. Ale sprawę tę można zakwestionować ze stanowiska pedagogiki zdrowego rozsądku w tym sensie, że ktoś może mieć przyswojoną metodę pracy, lecz może nie posiadać umiejętności wypowiadania się. W pewnej mierze jest w tym założeniu garść racji — o tyle, że przecież faktem jest, iż niektóre jednostki posiadają wersalską gładkość wypowiadania się, inne znów radzą sobie z trudnością, albo wcale nie mogą wybrnąć z opresji. Tę jakoby sprzeczność pomiędzy pojęciem metody pracy a umiejętnością wypowiadania się można jednak sprowadzić do minimum stwierdzeniem, że wychowanek, przyswajając sobie metodę pracy, tym samym automatycznie nabywa umiejętność wypowiadania się, a zatem *jeżeli posiada przyswojoną metodę pracy, to w takim razie również powinien posiadać umiejętność wypowiadania się.* Przecież zanim uczeń np. dotrze do opisu krajobrazu na podstawie wspomnień w mówieniu i pisaniu w kl. VI, to musi wpierw rozpocząć od opisu przedmiotu niezłożonego na podstawie bezpośredniej obserwacji w kl. III, następnie opanować opis przedmiotu już bardziej złożonego na podstawie bezpośredniej obserwacji w kl. IV, oraz opis przedmiotu, osoby, lub sytuacji na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień w kl. V. Jeśli zatem te formy wypowiadania się uczeń rzeczywiście opanuje, a przy promowaniu do kl. VI zachował normalną konstytucję swojego umysłu, to musi również w takim razie opanować opis krajobrazu na podstawie wspomnień w kl. VI. W tej chwili mamy na uwadze problem stawiania uczniom wymagań i egzekwowania tych wymagań, albo inaczej — świadomość celów i wyników nauczania ze strony nauczyciela oraz konsekwentne zdążanie ku realizacji tych celów i wyników. Zaś zrealizowanie celów i osiągnięcie wyników nauczania uzależnione jest w gruncie rzeczy od skuteczności podejmowanych metod. Jeśli metody te są racjonalne, to tym samym uczeń będzie miał również przyswojoną metodę pracy, a co za tym idzie — zdobędzie na własność psychiczno - intelektualną cenny w życiu skarb: umiejętność wypowiadania się. Czyżby zatem metoda pracy ucznia pokrywała się z metodą pracy nauczyciela? Zastanówmy się nad tym. Przypuśćmy, że absolwent kl. VI, który już spełnił obowiązek szkolny, staje wobec następującego zagadnienia: ma napisać prośbę o przedłużenie obowiązku szkolnego o jeden rok. Temat ten ma rozwiązać samodzielnie i rozwiązuje go tak:

I. Zastanawia się nad formą wypowiadania się i uświadamia sobie jej specyficzne oblicze.

II. *Bierze kartkę papieru, sporządza plan i notatki;*
plan: *u góry* po lewej stronie — prośba o przedłużenie obowiązku szkolnego, nazwisko i imię; *u góry* po prawej stronie — data, potem — nazwa i adres urzędu, następnie — prośba: ukończenie kl. VI, szkoła, chęć ukończenia kl. VII, warunki życiowe, świadectwo, podpis.

III. Bierze drugą kartkę papieru względnie posługuje się tą samą i pisze:

Demel Józef.

Prośba o przedłużenie obowiązku szkolnego.

Poznań, dnia 15 lipca 1938 r.

Inspektorat Szkolny Poznański Miejski

w Poznaniu,

ulica Mickiewicza nr 27.

Uprzejmie proszę o przedłużenie obowiązku szkolnego o jeden rok. W roku szkolnym 1937/38 ukończyłem z pomyślnym wynikiem klasę VI Publ. Szkoły Powsz. III stopnia Nr 35 przy ul. Słowackiego 54/56.

Proszę o przyjęcie mnie do kl. VII tej szkoły. Gdyby w tej szkole nie było miejsca, to proszę o przyjęcie mnie w szkole Nr 7 na Jeżycach lub 9, 26, albo 43 na Łazarzu. Chciałbym ukończyć kl. VII, aby mieć świadectwo ukończenia szkoły.

Jestem synem robotnika. Załączam świadectwo ukończenia kl. VI.

Demel Józef.

IV. Czyta jeszcze raz prośbę i robi ewentualne poprawki.

V. Następnie rozkłada na stole arkusz znormalizowanego papieru, podkłada liniuszek i przepisuje prośbę na czysto.

VI. Składa arkusz, wkłada go do koperty, kopertę zalepia i pisze adres urzędu:

Do

Inspektoratu Szkolnego Poznańskiego Miejskiego

w Poznaniu

ul. Mickiewicza 27, III p.

a potem — na odwrotnej stronie własny adres: Józef Demel, ul. Piotra Wawrzyniaka 38, II p.

Uczeń z zadania swego wywiązał się poprawnie. Widać, że formę wypowiadania się (w tym wypadku piśmiennego) opanował całkowicie, uczeń zarazem opanował metodę pracy. Czy ta metoda ucznia pokrywa się z metodą pracy nauczyciela? Na pozór tak, ale w istocie rzeczy nie. *Bo nauczyciel musiał przecież ucznia nauczyć*

posługiwania się tą formą. Musiał mu w pewnej fazie udzielić nawet bardzo szczegółowych wskazówek: zastanowić się najpierw, jaki ma być układ tej prośby, co ma być u góry po lewej stronie, po prawej, jak się nazywa urząd, co napisze w samej prośbie, jaki ma być początek, środek i koniec, jaki ma być papier, jaki jest adres urzędu. W toku wspólnych wysiłków nad ułożeniem tej prośby nauczyciel notował potrzebne wyrażenia i zwroty na tablicy. Gdy tę pracę ukończył, poleca najpierw kilku uczniom prośbę tę wypowiedzieć ustnie, a wreszcie poleca im wyjąć zeszyty i prośbę napisać. Jako pracę domową poleca im przepisać tę prośbę na papierze znormalizowanym. Na następnej lekcji nauczyciel pracę tę z uczniami szczegółowo omówił głównie pod kątem widzenia poprawności stylistycznej. Tego rodzaju próśb nauczyciel przerobił z uczniami więcej, przy czym forma pozostała ta sama, a treść była różna. Oczywiście dalsze prośby uczniowie musieli komponować ze wzrastającym nasileniem samodzielności. Tą drogą przyswoił im właśnie metodę pracy, a zarazem umiejętność wypowiadania się.

Z tego przykładu wynika plastycznie, że metoda pracy ucznia, to jakby resumé metody pracy nauczyciela. Jeśli nauczyciel w wyniku własnej metody pracy przyswoił rzeczywiście metodę pracy uczniowi, z której uczeń może praktycznie skorzystać w danej sytuacji życiowej, to może mieć głębokie zadowolenie wewnętrzne z faktu, że wychowanka swego czegoś wreszcie nauczył. Zadowolenie to będzie dla niego najwyższą nagrodą, której nic nie potrafi zastąpić.

XV. OKOLICZNOŚCIOWOŚĆ W ĆWICZENIACH STYLISTYCZNYCH.

W ćwiczeniach stylistycznych musi być również zachowaną zasada okolicznościowości, gdyż tylko pod tym warunkiem może zapanować w klasie atmosfera zainteresowania. Okolicznościowość ta powinna być zachowaną w doborze treści, nie może jednak w zasadzie krępować nauczyciela w doborze form wypowiadania się ustnego czy piśmiennego, które powinny być w każdej klasie i na przestrzeni wszystkich klas w całej szkole powszechnej planowo i systematycznie przyswajane. Jest to zasada, której doszukać się możemy w programie bez trudności w następującym wyjątku: „Ćwiczenia słownikowe w całej szkole powszechnej występują okolicznościowo zwykle wówczas, kiedy możemy liczyć na zainteresowanie i czynną postawę klasy. Stanie się to w wypadkach, gdy treść, na której opieramy ćwiczenie słownikowe, będzie zajmująca i nie za trudna. Należy się wystrzegać mechanicznego gromadzenia szeregów jednorodnych wyrażeń z pamięci lub wyszukiwania ich z książki, jak np. wymienianie po kolei różnych barw, gromadzenie z jakiegoś tekstu różnych wyrażeń przenośnych; tego rodzaju ćwiczenia są bezcelowe i nudne. Tylko wówczas, gdy ćwiczenia są związane z żywo w świadomości ucznia występującą treścią, osiągniemy cel właściwy, tzn. wzboga-

cenie czynnego słownika dziecka."[1]) W wyjątku tym użyty został zwrot „okolicznościowo", zwrot ten jednak został zaraz w następnym zdaniu szczęśliwie wyjaśniony w tym sensie, że okolicznościowość ta ma ścisły związek z apriorycznym osądem nauczyciela, czy będzie mógł liczyć na zainteresowanie i czynną postawę klasy. Zaś zainteresowanie i czynna postawa klasy zależne są w wybitnym stopniu od doboru treści, która powinna być zajmująca i nie za trudna. Z tego wywodu logicznego wynika, że w gruncie rzeczy wspomniane zainteresowanie zależeć będzie od samego nauczyciela, który jest alfą i omegą działania pedagogicznego. Jeśli nauczyciel osadzi w klasie treść zajmującą i nie za trudną, to będzie zainteresowanie, a przynajmniej powinno być. Jeśli natomiast na warsztacie pracy znajdzie się treść mało zajmująca i za trudna, to tego zainteresowania nie będzie. Może się jednakże wytworzyć sytuacja pedagogiczna, że nauczyciel przygotowuje sobie na lekcję materiał treściowy, który wg niego jest dostosowany do poziomu rozwoju psychicznego dziatwy szkolnej i powinien być zajmujący. Tymczasem w klasie materiał okazuje się mało zajmujący, za trudny, wkrada się nuda, nauczyciel staje przed klasą bezradny, lekcja celu nie osiąga itd. itd. W czym tkwi błąd? Oczywiście w nauczycielu — każdy powie. I słusznie. Nauczyciel musi trzymać rękę na pulsie klasy i musi się w swojej robocie uelastyczniać. Uniknąć może nieprzyjemnych dla niego sytuacyj pedagogicznych (w rodzaju wyżej opisanej), *jeżeli będzie znał program i świadomie go będzie realizował, jeżeli będzie znał poziom humanistycznego przygotowania klasy i metodę pracy dostosuje do tego poziomu, jeżeli naprawdę przyjdzie pedagogicznie przygotowany na lekcję, jeżeli wreszcie będzie dobrze wyczuwał sferę emocjonalnych przeżyć klasy.* Wówczas osadzi w klasie treść, która będzie rzeczywiście zajmująca i zakresem trudności nie przekroczy możliwości ich opanowania przez wychowanka. Znajomość programu pozwoli nauczycielowi zorientować się, z jakich dziedzin czerpać treść do wypowiadania się ustnego i piśmiennego ucznia na danym poziomie rozwoju psychicznego, a ponieważ „tematy" programowe są znakomicie dostosowane do poszczególnych faz rozwoju psychicznego dziatwy szkolnej, więc tym samym dobór treści z zakresu pojęciowego tych „tematów" powinien odpowiadać zainteresowaniom naturalnym klasy. Większe uelastycznienie się nauczyciela będzie głównie aktualne w doborze treści z zakresu pojęciowego tych „tematów", które w sposobie swego ujęcia zazębiają się silnie o bieżące przeżycia dzieci jako tzw. przejawy życia w domu, szkole, miejscowości, okolicy, obrazy z życia dzieci i młodzieży itp. Słowem, chodzi tutaj o pedagogiczne wyzyskanie pochylenia autopsyjnego programu. *Dobre wyczucie psychologiczne programu musi stworzyć na lekcjach języka polskiego atmosferę zainteresowania. Wówczas wspomniana w przytoczonym wyjątku okolicznościowość ćwiczeń słownikowych nie będzie tak niebezpieczną z punktu widzenia interesów języka polskiego, które wymagają roboty par excellence*

---

[1]) Progr. Str. 269.

celowo skoordynowanej. Okolicznościowość tę należy nadto rozumieć tak, że ćwiczenia słownikowe nie powinny stanowić celu same w sobie, lecz powinny być wyładowywane na tle „żywo w świadomości ucznia występującej treści", powinny tę treść okolicznościowo ubierać w godniejsze szaty kompozycyjno-słownikowe. Ćwiczenia słownikowe trudno jest w ogóle dokładnie przewidzieć w ich szczegółowym przebiegu w danej jednostce metodycznej. Niejednokrotnie sam uczeń zasugeruje doskonale dostosowany wyraz, lub zwrot, o którym się nauczycielowi „nawet nie śniło"! Klasa wyczuwa w lot intuicyjnie trafność doboru tego wyrażenia czy zwrotu i kwalifikuje od razu tę koncepcję myślową do jej zastosowania w zbiorowo układanej formie wypowiadania się. Okolicznościowość ćwiczeń słownikowych, odnosząc się głównie do treści, nie przeczy zasadzie, że *„zasób słownika powinien być przygotowywany stopniowo i systematycznie w ciągu całej pracy nad mówieniem i pisaniem; nauczyciel może wprowadzić pewne wyrażenia, które będą uczniowi prawdopodobnie potrzebne przy pisaniu ćwiczenia, ale uczeń o tym nie będzie wiedział. Powinien on bowiem samodzielnie skorzystać z zasobów językowych dla najlepszego wyrażenia treści."*[1]) Zasada planowości w ćwiczeniach słownikowych wynika automatycznie z programu, który w materiale nauczania poszczególnych klas od kl. I począwszy, a skończywszy na VII wskazuje dokładnie, jakie powinno być ich *pochylenie formalne.* Mamy więc między innymi nauczyć dzieci nazywać przedmioty z najbliższego otoczenia, ich najłatwiej dostrzegalne barwy i kształty, oraz najprostsze stosunki przestrzenne i czasowe w kl. I, nazywać cechy, przedmioty i czynności oraz proste stosunki przestrzenne i czasowe w kl. II, nazywać przedmioty, zjawiska i ich cechy, czynności oraz rozmaite stosunki przestrzenne i czasowe w kl. III, nazywać różne odcienie stosunków przestrzennych i czasowych w kl. IV itd. Program stawia w zakresie ćwiczeń słownikowych coraz to większe wymagania dziecku, a zatem i metodykowi-nauczycielowi. Wymagania te mogą być jedynie wówczas skutecznie przez nauczyciela zrealizowane, *jeśli nauczyciel będzie sobie z nich świadomie zdawał sprawę i jeśli je będzie stopniowo, systematycznie i metodycznie egzekwował w klasie.* Jeżeli zarazem równolegle będzie umiejętnie psychologicznie dobierał treść, która na danym poziomie rozwoju psychicznego dziatwy będzie „zajmującą i nie za trudną", to ta programowa okolicznościowość ćwiczeń słownikowych wystąpi naturalnie w sprzyjającej atmosferze pedagogicznej o zabarwieniu humanistycznym. *Z dotychczasowych rozważań wynika, że pierwszorzędne znaczenie dla racjonalnej pielęgnacji ćwiczeń słownikowych ma problem doboru tematów albo zespołów treściowych, które mają „żywo wystąpić w świadomości ucznia" jako — jakby się psycholog wyraził — struktura psychiczna albo przeżycie emocjonalne.* Wróćmy jednak do kwestii formalizmu dydaktycznego w ćwiczeniach słownikowych. Formalizm ten nie od-

---

[1]) Patrz: J. Dańcewiczowa „Jak realizować nowy program języka polskiego". Tom II. Gebethner i Wolff. Str. 23.

nosi się tylko do widocznej w programie zasady stopniowania trudności w tej dziedzinie. *Odnosi się również do planowego realizowania różnych form wypowiadania się ustnego i piśmiennego. Chcąc bowiem przyswoić uczniowi umiejętność wypowiadania się w zakresie określonej formy, trzeba tę formę przerobić planowo co najmniej kilkakrotnie.* Forma ta musi być umiejętnie pielęgnowana przez nauczyciela tak długo w danej klasie, aż nauczyciel osiągnie upragniony wynik. Jeśli zaś dana forma występuje tylko w materiale nauczania, a nie występuje w wynikach danej klasy, to również musi być starannie opracowywana, bo prawdopodobnie lub z całą pewnością znajdzie się w wynikach nauczania następnej klasy. Sprawę tę zilustrowano schematycznie na stronie 26—29 w odniesieniu do czterech form: opowiadania, opisu, układania planu i streszczenia. *Trudno się w tej dziedzinie obyć bez planowości, jeśli się chce naprawdę czegoś nauczyć. Planowość ta musi być nawet dobrze metodycznie skonstruowaną.* Zanim np. nauczycielka przystąpiła do opisu flądry w sposób na stronie 62—63 szczegółowo naświetlony, to już poprzednio przerobiła sześć innych prób opisów na podstawie bezpośredniej obserwacji. Pierwsze próby opisu rozciągały się metodycznie jako ćwiczenia w mówieniu i pisaniu na 2 lekcje, dalsze na 1 lekcję uzupełnioną pracą domową, a ostatnie dwa — na jedną lekcję, co można uważać za szczyt doskonałości z punktu widzenia ekonomii czasu. Jest to w ogóle praca mozolna, wymagająca dużej cierpliwości i pomysłowości pedagogicznej. Ktokolwiek chciałby przyswoić uczniowi konkretną umiejętność wypowiadania się w formie opowiadania, opisu, sprawozdania, streszczenia, przemówienia, rozmowy itp. drogą roboty przypadkowej albo inaczej — w sensie życiowym — okolicznościowej, ten zawiódłby się srogo. W praktyce spotkać można klasy, które kompletnie nie umieją mówić, a co za tym idzie — nie umieją również pisać. Owszem — napiszą coś, jeśli im się tekst podyktuje (sprawdzian ortograficzny), ale nie umieją samodzielnie ułożyć kilku zdań, wypowiedzieć się w formie opowiadania lub opisu. Najbardziej uderzające jest jednak to, że nie umieją mówić. Nawet kl. VI szkół o bardzo „artystokratycznej" strukturze personalnej częstokroć nie umieją ustnie poprawnie opisać przedmiotu na podstawie bezpośredniej obserwacji, zaś wypowiedzi piśmienne skomponowane na ten temat w ciągu 15—20 minut są tak stylistycznie ubogie, że w sposób zdecydowany odbiegają od wymagań programu, nie mówiąc już o tym, że pod względem formy (opisu) prawie kompletnie zawodzą (są to raczej opowiadania). Niespodzianki te mają właśnie swe źródło albo w braku planowego przyswajania umiejętności wypowiadania się ustnego i piśmiennego w określonych formach, albo też — częściej — w przypadkowości, która sprawia, że pewną formę przerobi się raz w roku szkolnym, a inną (np. układanie planu czytanek i to od kl. IV włącznie) — 20—30 razy! Jak jednak tę upragnioną planowość w ćwiczeniach stylistycznych pogodzić z zasadą okolicznościowości w ćwiczeniach słownikowych? Sądzę, że zupełnie tak samo, jak z zasadą stopniowania trudności do nich przywiązaną. *Trzeba koniecznie planowo pe-*

dagogicznie uprawiać formy wypowiadania się przy zachowaniu dużej swobody w doborze treści, którą te formy zostaną wypełnione. Formy wypowiadania się powinny być również zaprojektowane à priori w rozkładzie materiału nauczania i to bardzo dokładnie. W ten sposób rozkład materiału z języka polskiego będzie miał naprawdę charakter planu dydaktycznego. Wyszczególnienie przez nauczyciela w danym miesiącu pewnej formy do opracowania (np. opis na podstawie bezpośredniej obserwacji — jeden lub dwa) bez wyszczególnienia osnowy treściowej (np. opis tramwaju na podstawie wspomnień) pozwoli nauczycielowi dobrać w toku pracy do tej formy taką treść, która w danej chwili będzie zajmującą, a przy tym nie za trudną (o tym trzeba też zawsze pamiętać). Treść będzie miała w każdym razie pewien logiczny związek z „tematami", które w danym okresie czasu będą stanowiły platformę do ćwiczeń w czytaniu, pisaniu, mówieniu i wszelkich ćwiczeń „w związku". Jeżeli np. nauczyciel w danym okresie w kl. IV przerabia temat „Nad morzem", to temat ten dostarczyć może mnóstwo materiału do opowiadań (połów ryb, życie w porcie, podróż „Iskrą" [1]), burza na morzu, wycieczka na Hel itd.), opisów na podstawie bezpośredniej obserwacji (mundur marynarza, model statku lub okrętu, flądra, jakiś klejnot bursztynowy, muszla itp.), różnych rozmów, streszczeń łatwiejszych tekstów (które nauczyciel znajdzie w podręczniku do czytania lub w różnych czasopismach dziecięcych) i porządkowania wypowiedzeń dzieci (identyfikowanego często z układaniem planu — wręcz błędnie!). *Dobór treści do zaprojektowanych i rzeczywiście opracowanych form zależy, jak już poprzednio zaznaczono, od psychicznej aktualności tej treści albo inaczej — od tego, czy treść ta „występuje żywo w świadomości ucznia". W ten sposób okolicznościowość ćwiczeń stylistycznych wystąpi w całej pełni i to w ujęciu pedagogicznie racjonalnym. Okolicznościowość ćwiczeń słownikowych w tym pedagogicznym pojęciu pozwala systematycznie uczyć dziatwę wypowiadać się ustnie i piśmiennie.*

XVI. ZASADA SAMODZIELNOŚCI W ĆWICZENIACH STYLISTYCZNYCH.

W podstawowych założeniach metodycznych trudno jest pominąć jedną z najważniejszych zasad nauczania (a może w ogóle najważniejszą), mianowicie zasadę samodzielności. O ile zasada ta we wszelkich innych przedmiotach nauczania znajduje ujęcie nieskomplikowane, nie stwarza specjalnych kłopotów pedagogicznych, nie nasuwa jakichś zasadniczych zastrzeżeń i przy dobrej woli jest stosunkowo łatwą do pedagogicznego opanowania przez nauczyciela, o tyle w języku polskim zasada ta wymaga gruntownego pogłębienia i przemyślenia w każdym prawie szczególe. Zasada samodzielności

[1]) O „Iskrze" zwykle się zapomina, częściej natomiast pamięta się o „Darze Pomorza"...

w języku polskim nabiera specyficznego zabarwienia. W przedmiocie tym zasada ta ma znacznie mniejsze warunki powodzenia, aniżeli np. w przedmiocie matematyki, w którym absolutnie nie można niczego nowego nauczyć bez oparcia się o to, co uczniowie już wiedzą, bez stałego i konsekwentnego sięgania do samego jądra, dokoła którego narasta powoli materiał nauczania w poszczególnych klasach. Trudno np. w kl. V dać dzieciom zrozumienie liczb dziesiętnych, nie opierając się na ułamkach zwykłych, trudno zaś dać zrozumienie ułamków zwykłych w tej klasie, nie cofając się do konkretów z kl. IV. Tutaj zaś trudno będzie nie oprzeć się na wiadomościach z kl. III a więc: m, cm, zł i gr, kg i dkg itd. W ten sposób opracowując jakieś nowe zagadnienie, cofamy się dedukcyjnie w kl. VII nawet do kl. I na to, aby z powrotem indukcyjnie dotrzeć do istoty tego zagadnienia. Dlatego w matematyce samodzielność ma pierwszorzędne warunki powodzenia, bo każde „cofnięcie się" możemy oprzeć na samodzielnej pracy ucznia, a nawet dużo nowego materiału uczniowie mogą opracować od razu samodzielnie, jeśli nauczyciel starannie pielęgnował myślenie i rozumowanie matematyczne. Czy np. konieczne jest jakieś uroczyste wyprowadzanie mnożenia liczby dziesiętnej przez liczbę całkowitą, jeżeli uczeń ma przyswojoną technikę mnożenia piśmiennego liczb całkowitych i posiada rozumienie pojęcia liczby dziesiętnej? Sądzę, że nie. Przeciętny uczeń poradzi sobie sam w nowej sytuacji dydaktycznej. Może czasem potrzebne będzie tylko jakieś uboczne zdańko nauczyciela (spróbuj np. pomnożyć 2,75 zł przez 258). W języku polskim tego rodzaju samodzielność może mieć szerokie zastosowanie tylko w gramatyce. Jeśli np. nauczyciel zaznajamia uczniów praktycznie z pojęciem przydawki w kl. V, to pojęcie to wprowadzi na tle zdania pojedynczego rozwiniętego, którego analizy logicznej na części zdania (podział na podmiot i orzeczenie, wyróżnianie i nazywanie podmiotu i orzeczenia — rozwiniętego czy nierozwiniętego, wyróżnianie i nazywanie podmiotu i orzeczenia zasadniczego) w zakresie dotychczasowym uczniowie powinni dokonać sami. Nauczyciel oprze się więc na wiadomościach nawet z kl. III. Jednak w innych dziedzinach języka polskiego, a zwłaszcza w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych zasada samodzielności występuje w odmiennym charakterystycznym dla tego przedmiotu ujęciu.

Przede wszystkim zakres pojęcia samodzielności musi być w języku polskim w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych znacznie zwężony. Praca, która pospolicie w innym przedmiocie nauczania uchodzi za mało samodzielną, tutaj nabiera nieraz cech dużej samodzielności. Zastanówmy się np. nad kwestią przepisywania. W programie znajdujemy w odniesieniu do kl. I taką uwagę: „Nauczyciel winien przestrzegać, aby dzieci przepisywały wyrazy jako całości" [1]). Zarazem w materiale nauczania kl. I użyty jest zwrot „przepisywanie pod kierunkiem nauczyciela z tablicy i z książki wyrazów i zdań" [2]). W kl. II

[1]) Progr. Str. 251.

[2]) Progr. Str. 8.

natomiast zwrot „pod kierunkiem nauczyciela" jest zupełnie opuszczony, odnośne zdanie brzmi tylko: „Przepisywanie wyrazów i zdań" [1]). Mamy więc nauczyć dziecko przepisywać wyrazy z tablicy i z książki całymi wyrazami, co jest umotywowane względami psychologicznymi, a w szczególności zjawiskiem synkretyzmu spostrzegania, występującym u dzieci w tym wieku. W kl. I ma dziecko przepisywać wyrazy całościami pod kierunkiem nauczyciela, a w kl. II — samodzielnie. To jest różnica dość zasadnicza. Przypuśćmy, że dziecko w kl. II ma przepisać z tablicy zdanie: „Wczoraj padał deszcz". Jak to ma dziecko zrobić samodzielnie? Ma rzucić okiem na wyraz „wczoraj" i napisać go od razu w całej jego budowie, następnie tak samo wyraz „padał", wreszcie wyraz „deszcz". Jeżeli w klasie I nie będzie pod kierunkiem nauczyciela przepisywało wyrazów całościami, to jest zupełnie nie do pomyślenia, by mogło przepisywać poprawnie samodzielnie w kl. II, tym bardziej, że przepisywanie ma również służyć celom kaligraficznym [2]). Nauczyć dziecko przepisywać samodzielnie zdania wyrazami jako strukturami, to istotnie rzecz trudna do osiągnięcia, wymagająca bardzo mozolnych i cierpliwych wysiłków. Widzimy, jakie zasada samodzielności nastręcza trudności w tej pozornie drobnej sprawie. Zakres samodzielności jest niezmiernie szczupły i stopień natężenia istotnie niewielki, a jednak są z tym związane kłopoty! Albo inny przykład: Nauczyciel w kl. III przeprowadził z dziećmi rozmowę na temat „Dworzec kolejowy". W toku rozmowy zanotował na tablicy trudniejsze wyrazy, o które chciał wzbogacić czynny słownik dziecka: semafor, restauracja, peron, podróżny, bagażowy, urzędnik ruchu. W końcowej fazie pracy polecił dzieciom ułożyć i zapisać samodzielnie trzy zdania z użyciem tych wyrazów, trzymając się zasady, że „wyniki ćwiczeń słownikowych powinny być za każdym razem stosowane w praktyce językowej ucznia, czy to w wypowiadaniu się ustnym czy piśmiennym" [3]). Dzieci zdania napisały a nauczyciel przy końcu lekcji poleca niektórym dzieciom zdania przeczytać. Zdania te omawia w klasie pod kątem widzenia ich poprawności stylistycznej. W tym wypadku samodzielność miała szersze zastosowanie, niż w przykładzie poprzednim. Ktoś mógłby jednak zastrzec się, że dzieci mogły przecież napisać zdania zupełnie samodzielnie, nie krępując się wyrazami napisanymi przez nauczyciela na tablicy. Na to odpowiemy tak: to zależy.... Nauczyciel mógłby dzieciom polecić ułożyć i zapisać zdania samodzielnie w zakresie omówionego w rozmowie tematu wówczas, gdyby był przekonany, że dzieci przytoczonych wyrazów użyją w zdaniach poprawnie pod względem ortograficznym. Z uwagi jednak na to, że w tym wypadku tej pewności nie ma, stosuje samodzielność ograniczoną. Samodzielność ta nie jest jednak tak ograniczoną, aby nie miała przedstawiać pewnych pedagogicznych wartości. Przeciwnie — nawet ta ograniczona sa-

[1]) Progr. Str. 29.
[2]) Progr. Str. 262.
[3]) Progr. Str. 269.

modzielność przedstawia dużą wartość pedagogiczną. A jaką wartość pedagogiczną przedstawiałaby samodzielność w wypadku, gdyby nauczyciel w tym samym przykładzie polecił dzieciom napisać zdania zupełnie samodzielnie, a w wypowiedziach piśmiennych dzieci znalazłby mnóstwo różnorakich błędów? Sądzę, że dość znikomą, może nawet samodzielność ta przy takich rezultatach byłaby pedagogicznie niebezpieczną. Przypuśćmy jednak, że w związku z rozmową nauczyciela z dziećmi w kl. III na temat np. „Poczta" najwięcej w „językowym obrocie" były następujące wyrażenia: listonosz, list, okienko (dobrze wymówione), znaczek, adres, zanosić, wysłać, nadawca, odbiorca. Nauczyciel polecił dzieciom napisać kilka zdań na ten temat samodzielnie bez posiłkowego posługiwania się tymi wyrażeniami jako obrazami graficznymi napisanymi przez niego w toku rozmowy na tablicy. Cóż wtedy? Wyrazy te napiszą dzieci prawdopodobnie bezbłędnie. Ale jeżeli któreś z dzieci zechce napisać wyraz: urząd, zaniósł, wrzucać, — to wątpie, czy większość dzieci napisze te wyrazy poprawnie. Chyba wtedy, jeżeli te wyrazy uprzednio zostały przerobione w formie ćwiczenia ortograficznego! Kwestia więc, czy dzieciom pozwolić napisać kilka zdań zupełnie samodzielnie bez żadnego materiału pomocniczego napisanego na tablicy, czy też z ograniczoną w ten sposób samodzielnością, to nic innego, jak kwestia pedagogicznego wyczucia nauczyciela i kwestia innych ćwiczeń ewentualnie poprzednio przez niego przerobionych. W zależności od tych okoliczności zasada samodzielności może mieć szersze lub węższe zastosowanie.

Albo jeszcze inny przykład: Nauczyciel poleca uczniom napisać np. list w „brulionach" — w kl. V. Uczniowie napisali ten list na jednej lekcji w formie „pierwszej redakcji", na drugiej przepisują ten list „na czysto" do zeszytów lub papieru listowego, oczywiście przeważnie razem z błędami. Samodzielność wystąpiłaby tu w całej swej pedagogicznej krasie. Nasuwają się jednak wątpliwości, czy taka samodzielność zgodna jest z zasadą celowości w postępowaniu dydaktycznym. Przede wszystkim, po co tracić tak drogocenny w języku polskim czas na przepisywanie błędów?! Czy nie lepiej na początku lekcji ustalić ściśle formę, drogą wspólnej pracy zwrócić uwagę na stronę kompozycyjno-słownikową i w tym samym czasie „niebezpieczne" ortograficzne wyrazy i ciekawsze zwroty stylistyczne zanotować na tablicy, potem polecić uczniom napisać samodzielnie krótki list, a w końcu lekcji list ten omówić? Przy tej metodzie samodzielność ucznia nie wystąpiłaby w tak pełnej krasie, jak poprzednio, ale każdy przyzna, że prędzej prowadziłaby do celu i byłaby bardziej ekonomiczną. Przykładów tak „ograniczonej" samodzielności można by przytoczyć bez liku. W języku polskim oblicze zasady samodzielności ma inne zabarwienie, odrębne od oblicza samodzielności, jakie często spotkać można w innych przedmiotach nauczania. Albo jeszcze inny przykład: Nauczyciel opracował drogą zbiorowego układania jakąś formę wypowiadania się, np. opis krajobrazu (pustyni w kl. VI) na podstawie bezpośredniej obserwacji

(reprodukcja obrazu). Materiał słownikowy zanotował na tablicy, a przy końcu lekcji uczniowie materiał ten przepisali do zeszytów. Następnie napisali samodzielnie w domu wypracowanie piśmienne na temat „Opis krajobrazu pustyni". Na początku następnej lekcji nastąpiło czytanie i omawianie rezultatów pracy domowej. W tym przykładzie uwypukla się plastycznie zastosowanie zasady samodzielności w pracy domowej. Czy tego rodzaju ograniczona samodzielność nie jest twórczą? Nauczyciel mógłby zrobić również tak: przynieść obraz do klasy, kazać uczniom wyjąć zeszyty, obraz ustawić na widocznym miejscu i polecić im opisać krajobraz. Mógłby zrobić jeszcze inaczej: przynieść obraz do klasy, poddać go dokładnej obserwacji (bez słownych komentarzy), następnie schować go, polecić uczniom wyjąć zeszyty i opisać przed chwilą zaobserwowany krajobraz. W obu wypadkach samodzielność miałaby skrajne ujęcie. Obie prace ucznia byłyby typowymi „wypracowaniami klasowymi", które „mają przeważnie charakter sprawdzający". Kiedy nauczyciel mógłby tak postąpić? Wówczas, gdyby uprzednio drogą zbiorowego układania przerobił kilka razy opis krajobrazu na podstawie bezpośredniej obserwacji względnie na podstawie wspomnień. Byłby to zatem końcowy etap pracy w zakresie opracowywanej w pewnym okresie czasu formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego. Pomiędzy etapem początkowym a końcowym musiałby się znaleźć cały szereg opracowań stylistycznych o ograniczonej samodzielności. Gdyby tych opracowań pośrednich nie było, każdy pedagog zapewne powiedziałby, że nauczyciel nie przestrzega zasady stopniowania trudności. I słusznie. Nie powiedziałby tego może tylko pedagog, przywiązujący pewną wagę do ćwiczeń stylistycznych z negatywnym punktem wyjścia. Charakterystyczne są uwagi Karola Linkego na ten temat [1]): „Ogromne znaczenie ma początek nauczania wypracowań piśmiennych na stopniu najniższym; jeżeli się tutaj dzieci źle prowadzi, to nie dojdą do wyższego stopnia wypracowania ani później, ani w ogóle nigdy; fałszywie kierowany zmysł literacki bardzo trudno znajduje swą właściwą drogę. Dlatego dla nauczyciela niższych stopni nader ważną jest rzeczą utrzymać ścisły nadzór nad postępami dziecięcej umiejętności pisania wypracowań wolnych." „Pierwszym warunkiem jest, aby ucznia od samego początku zmusić do swobodnego mówienia; swobodne pisanie musi się opierać na swobodnym mówieniu, bo w ogóle mówienie jest najważniejszym poprzednikiem pisania." „Pierwszy etap wypracowań piśmiennych stanowi wspólne pisanie zdań, od którego przechodzi się do samodzielnego układania i zapisywania zdań. Następny krok obejmuje już pisanie większej całości myślowej. Będą to ćwiczenia techniczne w budowie wypracowań." „Powinno się wtedy pisać małe wypracowania na podstawie wspólnej obserwacji, dokonanej wspólną pracą. Najważniejszym zadaniem jest wytworzenie plano-

---

[1]) K. Linke „Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej". Przełożył, opracował i słowem wstępnym opatrzył dr J. Saloni. Str. 126—132.

wości myśli w wypracowaniu." [1]) „Do ćwiczeń technicznych w budowie wypracowań nadają się zdarzenia o wyraźnym rozwoju działania, czasowe następstwo zdarzeń, następstwo zjawisk i ruchów." „W tym celu trzeba nawet organizować tego rodzaju zdarzenia." „Każde ćwiczenie musi być wykonane pod kierunkiem nauczyciela, albo ogółu klasy, albo też samodzielnie przez poszczególnego ucznia, a mianowicie: a) wspólne ustalanie (tzw. ustalanie wspólną pracą) szeregu głosek, szeregu wyrazów, szeregu zdań i wspólne napisanie; b) wspólne ustalanie jednej z tych spraw i samodzielne napisanie przez każdego poszczególnego ucznia; c) samodzielne ustalanie jednej z tych spraw i samodzielne napisanie przez każdego poszczególnego ucznia." W poglądach tych doszukać się można logicznego związku z ową ograniczonością zasady samodzielnej pracy ucznia, która to ograniczona samodzielność oczywiście powinna prowadzić do tego, by uczeń wreszcie mógł sobie samodzielnie przygotować materiał do wypracowania piśmiennego i samodzielnie je napisać. W poglądzie tym utwierdzi nas opinia naszego nestora-polonisty St. Szobera, że *„wypracowania piśmienne, jakkolwiek w granicach możliwości powinny być wynikiem samodzielnej pracy uczniów, nie mogą przecież być ćwiczeniami zupełnie dowolnymi, pozbawionymi odpowiedniego kierunku ze strony nauczyciela; wymaga już tego sama planowość programu zmierzającego do wyraźnego celu, którego zadaniem jest stopniowe rozwijanie zdolności umysłowych ucznia* (umiejętności poprawnego wypowiadania się w mowie i piśmie — mój przyp.). Nauczyciel powinien określić wyraźnie ramy tematu i w odpowiedni sposób z uczniami go przerobić. Ta praca przygotowawcza uwzględniać musi wszystkie trzy składowe momenty wypracowania, jego treść, układ i formę językową, a metoda postępowania zależeć będzie od rodzaju wypracowania, od jego formy i sposobu zbierania materiału rzeczowego" [2]). Słowa te nic nie straciły ze swej aktualności w nowej sytuacji ustrojowo-programowej, w jakiej się znalazła współczesna szkoła powszechna. Ważną okolicznością w sposobie praktycznego stosowania zasady samodzielności są również, moim zdaniem, warunki socjalne, w jakich szkoła powszechna rozwija swoją działalność wychowawczą. Struktura socjalna środowiska częstokroć stwarza różne trudności natury dydaktycznej, z którymi szkoła musi staczać uporczywą walkę. Są to głównie trudności związane z pracą domową ucznia. W trudnych warunkach socjalnych nie można wiele liczyć na pracę domową, trzeba zatem prawie wyłącznie polegać na tym, co się zrobi w szkole — zwłaszcza w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych, które wymagają na ogół większego skupienia uwagi, aniżeli np. ćwiczenia ortograficzne, uczenie się wierszy na pamięć, czytanie lektury itp. Ze stwierdzenia tego faktu

---

[1]) Poglądy te znalazły wyraz w programie kl. III, w której po raz pierwszy w dziale „pisania" występują „próby samodzielnych, krótkich opowiadań". Progr. Str. 48.

[2]) St. Szober „Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego". Wyd. II uzup. Rok 1923. Str. 107.

wynika automatyczny wniosek, że samodzielna praca w trudnych warunkach socjalnych dziatwy musi być pieczołowicie i ostrożnie traktowana w szkole, aby dzieci po prostu jak najwięcej mogły się nauczyć w klasie. Uczeń nie może być postawiony w zakresie swej pracy domowej wobec takich wymagań, jakie mu możemy normalnie postawić w bardziej sprzyjających warunkach. Duże znaczenie w niekorzystnych warunkach pracy będzie miało takie rozplanowanie lekcji, aby nauczyciel języka polskiego miał w jednym dniu tygodnia do dyspozycji 2 godziny języka polskiego z rzędu. Wówczas będzie mógł swobodnie i spokojnie jakiś temat opracować od początku do końca. Jeżeli np. opracowuje temat sprawozdanie z „Apelu Morza" w kl. VI, to jednostka metodyczna może mieć następujący przebieg w dwóch kolejno po sobie następujących lekcjach:

Lekcja I:

1. Postawienie celu pracy;
2. Samodzielne próby sprawozdań (mało udane);
3. Zbiorowe ustne układanie sprawozdania, połączone z ćwiczeniami słownikowymi i notowaniem materiału kompozycyjno-słownikowego na tablicy przez nauczyciela;
4. Jednostkowe sprawozdania — próbne, sprawdzające, czy dzieci formę tę ustnie opanowały (bardziej udane i uporządkowane);
5. Przepisywanie albo pisanie z pamięci materiału słownikowo-kompozycyjnego do zeszytów pod kierunkiem nauczyciela, ze zwróceniem przez niego również uwagi na kształtne pismo.

Lekcja II:

1. Pisanie samodzielne sprawozdań. W toku pisania nauczyciel chodzi między dziećmi, śledzi ich pracę (jeśli się w tłumie przeciśnie), notuje zauważone błędy, głównie ortograficzne;
2. Czytanie i omawianie prac;
3. Przeczytanie przez nauczyciela jakiegoś wzorowego i stylistycznie pięknego sprawozdania;
4. *Praca domowa:* Wybierz ze swego wypracowania 1 zdanie złożone i dokonaj rozbioru na części zdania (wg uprzednio wprowadzonego schematu);
5. Zapisanie tematu pracy domowej do zeszytów.

W bardziej sprzyjających warunkach punkt 1-szy lekcji II mógłby być przerzucony na pracę domową ucznia. Tak skonstruowane 2 lekcje języka polskiego z zakresu ćwiczeń stylistycznych dają pewną zaokrągloną całość, opracowaną w zupełności w szkole. Z biegiem czasu powinny doprowadzić ucznia o przyswojonej już metodzie pracy do opanowania tego rodzaju tematu w jednej lekcji, przy czym punkt 5 lekcji I i prawdopodobnie punkt 3 lekcji II odpadłyby z braku czasu. W przytoczonym przykładzie praca samodzielna w zakresie opracowywanej formy stylistycznej przerzuconą została całkowicie na teren klasy. Samodzielność ta została wyraźnie ograniczoną wprowadzeniem punktu 5-tego lekcji I. Sądzę, że jednak żaden *praktyk* nie będzie miał przeciwko temu zastrzeżeń.

W przytoczonych przykładach uwypukla się stosowanie zasady samodzielności głównie w ćwiczeniach stylistycznych piśmiennych. *Nie ulega jednak wątpliwości, że również trzeba o tej zasadzie pamiętać w ćwiczeniach w mówieniu jako w ćwiczeniach w przyswajaniu umiejętności wypowiadania się ustnego.* Odnosi się to zwłaszcza do tych ćwiczeń w mówieniu, które stanowią wyłącznie cel sam w sobie, bo przecież nie każde ćwiczenie w mówieniu musi być koniecznie wyzyskane bezpośrednio jako podbudowa do ćwiczenia w pisaniu. Ten wzajemny związek obu rodzajów ćwiczeń może czasem być luźny o tyle, że chociaż dane ćwiczenie w mówieniu nie zostanie przez nas również wyzyskane w pisaniu, to jednak *pośrednio* może się przyczynić do przyswojenia umiejętności wypowiadania się piśmiennego. Jeśli uczeń w ogóle będzie się lepiej wypowiadał ustnie, to istnieją dane po temu, że będzie się lepiej wypowiadał piśmiennie, styl jego nabierze większej płynności, zwiększy się tempo pisania, pomysłowość itp. W ten sposób realizujemy na odcinku ćwiczeń stylistycznych zasadę formalizmu dydaktycznego, która niekoniecznie musi być fikcją pedagogiczną.[1])

Otóż ten właśnie rodzaj „samoistnych" ćwiczeń w mówieniu, jak np. zbiorowe układanie opowiadań w kl. II, zbiorowe i jednostkowe układanie łatwych opisów w kl. III, zbiorowe i jednostkowe układanie streszczeń łatwiejszych tekstów w kl. IV itp.[2]), wymaga gruntownego zastanowienia się od strony samodzielności. Dowodzi tego następujący przykład z kl. IV:

Temat lekcji. Ustne streszczenie czytanki „Święta rola". Nauczycielka w ogóle tego rodzaju formę wypowiadania się ustnego na tej czytance przerobiła po raz pierwszy.

Lekcja I: Omówienie treści czytanki. Zwrócenie uwagi na najważniejsze wydarzenia, na postać Marcina Młota oraz na trzy potęgi świata: ogień, woda, powietrze.

Lekcja II: Zbiorowe układanie streszczenia tej czytanki:

1. Postawienie celu pracy i wyjaśnienie wyrazu „streszczenie";
2. Nauczycielka stawia pytania zasadnicze, dzieci odpowiadają, potem dokonują wyboru zdań, które według nich są najodpowiedniejsze. W ten sposób wyodrębniła trzy pierwsze zdania i napisała je na tablicy;
3. Od tej chwili dzieci już same budują streszczenie, odrzucając zdania niepotrzebne, skracając zbyt długie itp.;

---

[1]) W tym wypadku termin „formalizm dydaktyczny" użyty został w sensie, że w myśl teorii Herbarta nabyta przez ucznia umiejętność (zdolność, cecha, metoda postępowania, dyspozycja psychiczna) przenosi się automatycznie z jednej dziedziny na drugą w zależności od sytuacji życiowej, w jakiej się uczeń znajdzie. Np. jeśli będzie umiał samodzielnie rozwiązać zadanie matematyczne, to tym samym usamodzielnia się w ogóle i daje rękojmię, że poradzi sobie również samodzielnie w innej sytuacji życiowej. W programie matematyki nawet można się doszukać tego rodzaju intencji. Patrz progr. Str. 241: „Cele nauczania".

[2]) Sprawy te zilustrowano częściowo schematycznie na str. 26—29.

4. Streszczenia jednostkowe, których celem było stwierdzenie, czy ta forma jako całość została opracowana przez dzieci;
5. Zanotowanie przez nauczycielkę dalszych zdań na tablicy;
6. Przeczytanie tekstu i zwrócenie uwagi na istotę streszczenia;
7. Przepisanie tekstu do zeszytów. Zwrócenie uwagi na przepisywanie wyrazami jako całościami i na kształtne pismo;
8. *Praca domowa:* Pierwsze zdanie przepisać jeszcze raz i według przyswojonego schematu dokonać rozbioru na części zdania.

Dla zaokrąglenia tej jednostki metodycznej przytaczam in extenso tekst streszczenia:

„Marcin Młot założył sobie gospodarstwo na pustym polu. Nawiedziły go różne nieszczęścia. Najpierw grad zniszczył mu zboże. Potem przyszła powódź. Zniszczyła znowu jego cały dobytek. Na koniec przyszedł ogień i spalił mu całe domostwo. Marcin Młot przetrwał wszystkie nieszczęścia i zaczynał gospodarkę na nowo. Marcin Młot bardzo kochał swoją rolę i dziękował Bogu za wszystkie nieszczęścia. Bóg pobłogosławił mu i Marcinowi zaczęło się dobrze powodzić."

Praca domowa została odrobiona poprawnie przez wszystkie dzieci w ten sposób:

p. rozw. orz. rozw.

Marcin Młot założył sobie gospodarstwo na pustym polu.

Jak z tego przykładu wynika, samodzielność dziecka wystąpiła w dość ograniczonych rozmiarach, a pominięta została zupełnie w pisaniu (chyba, że umiejętność przepisywania wyrazami jako obrazami graficznymi też uznamy za akt samodzielnej pracy, co nie byłoby psychologicznie żadną przesadą!). Napisanie i przepisanie tekstu mogło być ewentualnie całkowicie pominięte, gdyż wykraczało poza zakres ustnego streszczenia jako ćwiczenia w mówieniu. Nauczycielka jednak chciała dać dzieciom pewien wzór utrwalony na piśmie, który by się w przyszłości stał pobudką do poszukiwania podobnej formy wypowiadania się ustnego. Zatrzymajmy się zatem tylko na ustnych elementach streszczenia. W tej dziedzinie widzimy ograniczenie samodzielności od samego początku. Streszczenie poprzedzone zostało omówieniem treści czytanki z lekcji poprzedniej, więc treść czytanki znaną była dzieciom w jej najważniejszych składnikach w chwili jej streszczania. Do streszczenia wybrany został tekst krótki i łatwy ze względu na narzucającą się samą przez się kolejność zdarzeń. Samo streszczenie opracowane zostało drogą pracy zbiorowej, przy czym dzieci budowały kompozycyjnie pojedyncze zdania, dokładały zdanie następne do poprzedniego i zbudowały całość, wreszcie w końcowej fazie 3 dzieci wypowiedziało ułożone wspólnie streszczenie ustnie. Pomimo tak daleko posuniętej ingerencji metodycznej nauczycielki momenty tej samodzielności wystąpiły bardzo wyraźnie: w omawianiu treści, przy którym dzieci musiały *samodzielnie wyodrębnić* postać najważniejszą, uzasadnić stwierdzenie faktu, że osoba Marcina Młota jest najważniejszą, wyodrębnić *samodzielnie* myślowo 3 naj-

ważniejsze zdarzenia (zniszczenie plonów i dobytku przez huragan, powódź i pożar), a w związku z tym wyodrębnić *samodzielnie* 3 poboczne symboliczne postacie (symbolizując powietrze, wodę i ogień). Tego rodzaju analiza doprowadziła dzieci *samodzielnie* do zrozumienia myśli przewodniej czytanki, że Marcin Młot zniósł cierpliwie wszystkie nieszczęścia jako zrządzenie Boga, który go tą drogą wypróbował i w końcu pobłogosławił. Proces myślowy, towarzyszący omówieniu treści tej czytanki, stał się naturalną i psychologiczną podbudową do streszczenia czytanki. Tutaj dzieci musiały *samodzielnie* budować zdania tak, aby każde zdanie było istotnie potrzebne, aby było poprawnie zbudowane i wiązało się logicznie z poprzednim. Pewnego rodzaju szczytem *samodzielności* było samodzielne wypowiedzenie ustne streszczenia przez kilkoro dzieci. Oczywiście scharakteryzowane momenty samodzielnej pracy uzależnione były w wysokim stopniu od postawy nauczyciela. Gdyby zainteresowana nauczycielka grzeszyła nadmiarem własnego „swobodnego wypowiadania się" i zbyt wyraźnie dopomagała dzieciom, momenty te straciłyby dużo na wartości pedagogicznej jako stanowczo mniej samodzielne, niżby w gruncie rzeczy mogły być. W opisanym przykładzie nauczycielka była jednak raczej kierownikiem pracy ucznia, na skutek czego przytoczone momenty samodzielnej pracy ucznia wystąpiły bardzo wyraźnie jako efekt pracy myślowej samych dzieci. Jak na pierwszą próbę streszczenia, to tych momentów samodzielnej pracy ucznia było sporo, można powiedzieć — użyty został zupełnie wystarczający zakres samodzielności. W dalszej perspektywie w klasie IV i dalszych — V, VI i VII metoda pracy w dziedzinie streszczenia jako ćwiczenia w mówieniu musiałaby prowadzić do coraz to większego usamodzielnienia dzieci na coraz to trudniejszych i dłuższych tekstach[1]) czy utworach. *Ukoronowaniem tej pracy musiałoby być w jej stadium końcowym samodzielne przeczytanie przez ucznia utworu ze zrozumieniem treści i samodzielne poprawne streszczenie ustne tego utworu. Osiągnięcie tego końcowego efektu uzależnione będzie od pedagogicznej wartości postępowania nauczyciela w stadiach przejściowych tak w poszczególnych klasach, jako też na przestrzeni wszystkich aktualnych klas (IV—VII). To samo można by powiedzieć w odniesieniu do układania planu (kl. IV—VII), opisu (kl. III—VII), sprawozdania (kl. V—VII) i innych form wypowiadania się ustnego.* To jest sprawa niezmiernie pedagogicznie delikatna, wymagająca dużej ostrożności w postępowaniu przy warsztacie pracy. Tymczasem zagadnienie samodzielnej pracy ucznia w ćwiczeniach stylistycznych i piśmiennych obejrzane z bliska właśnie przy tym warsztacie pracy wygląda wcale nie wesoło. Istnieje duże nieporozumienie w tej dziedzinie. Przeważnie samodzielną pracę ucznia w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych spycha się na barki pracy domowej ucznia, n. b. nie dając tej pracy domowej logicznej i psychologicznej podbudowy w klasie. Sądzę, że w opisywanym przykładzie z kl. IV nauczycielka mogła dać dzieciom jako pracę domową napisanie tego streszczenia,

[1]) Częściowo wymagania programu pod tym względem zilustrowane zostały w schemacie na str. 26—29.

przy czym dzieci napisałyby temat, przepisałyby trzy zdania z tablicy, a resztę napisałyby samodzielnie w domu. Efekt byłby na pewno pozytywny, przynajmniej pod względem stylistycznym. Dlaczego tego nie zrobiła? Dlatego, że program kl. IV takich wymagań nie stawia, a nie stawia ich z tej przyczyny, że stawia inne wymaganie: nauczyć dziecko streścić *ustnie* łatwy i krótki tekst. Droga do tego celu prowadzi poprzez zbiorowe (w początkowej fazie) i jednostkowe (w dalszej fazie) streszczenie łatwych i krótkich tekstów. W ogóle nie jest należycie doceniane założenie, *że w zakresie ćwiczeń w mówieniu jako ćwiczeń wyłącznie w wypowiadaniu się ustnym samych dla siebie przyswajanie uczniowi umiejętności wypowiadania się prowadzi od zbiorowego układania form do jednostkowego układania tych form. Zasada ta musi być respektowaną w tych klasach, w których program wyraźnie poleca zbiorowe układanie na lekcjach jako jednostkach metodycznych (początek lekcji i koniec lekcji), jako też w ogóle na przestrzeni wszystkich klas, pozostających w swym materiale nauczania w organicznym związku. Założenie to nie dotyczy ćwiczeń stylistycznych piśmiennych, dla których metodyczną podbudowę stanowią z reguły ćwiczenia słownikowe i zbiorowe ustne układanie form wypowiadania się.*[1]) W ćwiczeniach stylistycznych piśmiennych można by je jedynie odnieść do „wypracowań klasowych", które „mają przeważnie charakter sprawdzający". Jeżeli te „wypracowania klasowe" mają posiadać „przeważnie" charakter sprawdzający, to muszą wobec tego być pisane w klasie samodzielnie przez ucznia. Będzie to więc pewnego rodzaju jednostkowe układanie wyznaczonej przez nauczyciela, czy też czasem wybranej przez ucznia, formy wypowiedzenia się piśmiennego. Elaboraty te nauczyciel zabierze do domu, poprawi i oceni i tą drogą sprawdzi postępy ucznia.

W podstawowych założeniach metodycznych programu w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych dopatrzyć się można wyraźnej tendencji, aby umiejętność wypowiadania się ustnego i piśmiennego przyswajać wychowankowi w płaszczyźnie racjonalnie realizowanej zasady samodzielnej pracy. Zakres tej samodzielności należy stopniowo rozszerzać, poczynając od samodzielności wybitnie ograniczonej, a kończąc na pełnej samodzielności. To stopniowe rozszerzanie wymagań pokrywa się całkowicie z zasadą stopniowania trudności, która powinna być również racjonalnie realizowaną tak w każdej klasie oddzielnie (początek lekcji, koniec lekcji, początek roku, koniec roku), jako też w programie całej szkoły, obejmującej pojedyncze klasy w swym materiale nauczania organicznie ze sobą powiązane. Zakres samodzielności w pracy szkolnej uzależniony jest częściowo od indywidualnych warunków pracy. Racjonalne, stopniowe i konsekwentne realizowanie zasady samodzielności powinno doprowadzić do osiągnięcia wyników nauczania, tj. przyswojenia uczniowi umiejętności poprawnego wypowiadania się ustnego i piśmiennego na poziomie jego rozwoju psychicznego w danej klasie i w zakresie form wypowiadania się w danej klasie dla niego programem przewidzianych.

---

[1]) O tych sprawach była już częściowo mowa w innym oświetleniu w jednym z poprzednich rozdziałów.

XVII. ZASADA UTRWALANIA W ĆWICZENIACH STYLISTYCZNYCH.

Ważny człon podstawowych założeń metodycznych stanowi utrwalanie umiejętności wypowiadania się ustnego i piśmiennego w zakresie przewidzianych dla danej klasy form wypowiadania się.

Postulat utrwalania wynika wyraźnie z programu, który określa, że „nieodłączną częścią nauczania jest właściwe utrwalanie wiedzy, umiejętności i sprawności. Winno się je uskuteczniać przede wszystkim przez posługiwanie się poznanymi już wiadomościami i sprawnościami w innych związkach, w nowym układzie lub zastosowaniu. W wyjątkowych wypadkach, gdy tego wymaga wyraźnie charakter przerabianego materiału, można utrwalanie wiadomości i sprawności uskuteczniać przez powtarzanie materiału w niezmienionej formie i porządku. Należy ponadto pamiętać, że materiał, przeznaczony do utrwalania, powinien być niezbyt obszerny i bardzo starannie dobrany. Nie wszystko bezwzględnie powinno być utrwalone, ale tylko to, co jest najważniejsze i co warunkuje możliwość dalszego postępu ucznia"[1]. W dziedzinie ćwiczeń stylistycznych aktualne jest jedynie *utrwalenie umiejętności*, gdyż osiąganie i utrwalanie sprawności wypowiadania się ustnego i piśmiennego ani nie jest właściwie możliwe, ani pożądane. Sprawność jest pojęciem esencjonalnie głębszym i bardziej skondensowanym. Przyswojenie uczniowi np. sprawności wypowiadania się ustnego w formie streszczenia polegałoby na tym, że uczeń wyrecytowałby to streszczenie szybko, poprawnie pod względem rzeczowym i stylistycznym, bez zacinania się, gładko, słowem „sprawnie". Tymczasem samodzielnym streszczeniom ustnym, czy też piśmiennym, jako też wypowiadaniu się ucznia w jakiejkolwiek innej formie towarzyszyć musi duże napięcie uwagi i natężenie innych dyspozycyj psychicznych, jak pamięci, wyobrażeń spostrzegawczych, a głównie starannie hodowanych nawyków logicznego myślenia. Tych procesów psychicznych absolutnie nie da się w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych zmechanizować, uczeń nie jest w stanie mechanicznie skonstruować jakiejś formy wypowiadania się, czyli nie może osiągnąć sprawności [2]. To byłby absurd psychologiczny. Co innego jest np. w przedmiocie matematyki, w którym niektóre umiejętności mogą i powinny w dalszej pracy osiągnąć stopień sprawności, a nawet biegłości. Dziedzinie wypowiadania się towarzyszyć musi stale pełne funkcjonowanie świadomości (z wyjątkiem np. wygłaszania wierszy na pamięć, lub urywków prozaicznych, opanowanych mechanicznie pamięciowo).

Abstrahując od tego, że osiąganie sprawności poprawnego wypowiadania się ustnego czy piśmiennego jest psychologicznie absurdalne, nie jest to również pożądane. Absolutnie nie leży w zamiarach

---

[1]) Progr. Str. XXV.

[2]) Natomiast można, sądzę, mówić o sprawności w dziedzinie ortografii. Jeżeli uczeń napisze temat poprawnie stylistycznie i ortograficznie, to można powiedzieć, że osiągnął pewien stopień umiejętności wypowiadania się piśmiennego, połączony ze sprawnością ortograficzną.

nauczyciela języka ojczystego, aby wypowiadanie się ucznia zmechanizować. To wypowiadanie się ma być zawsze twórcze, elastyczne, przystosowane do sytuacji życiowej i praktyczne. Uczeń ma być w dalszej perspektywie nosicielem kultury językowej, kulturę tę ma przetwarzać i dźwigać wzwyż. Dlatego — przypuszczam — twórcy nowego programu języka polskiego w wynikach nauczania pomieścili jedynie umiejętność. W ćwiczeniach stylistycznych mamy więc utrwalać umiejętność wypowiadania się. Utrwalanie umiejętności „przez powtarzanie materiału w niezmienionej formie i porządku" odpada ze względów zasadniczych. Ten rodzaj utrwalania może mieć jedynie zastosowanie przy utrwalaniu wiedzy, która niejednokrotnie musi być dobrze zapamiętaną, aby się w przyszłości mogła stać punktem wyjścia dla dalszego naukowego dorabiania się. Kwestia ta wiąże się z naczelnym hasłem nauczania języka ojczystego, że w przedmiocie tym należy w pierwszym rzędzie dbać o formę, a w drugim — o treść, wiedzę czy wiadomości. Utrwalanie umiejętności wypowiadania się może odbywać się jedynie „w nowych związkach, w innym układzie i zastosowaniu", jedynie i zawsze. Jak to zrozumieć? Jeżeli np. nauczyciel raz przerobił opis ustny i piśmienny tej osoby, a drugi raz innej — na podstawie bezpośredniej obserwacji, to jaki to będzie rodzaj utrwalania? Będzie to, moim zdaniem, utrwalanie w nowym zastosowaniu. Taka sama sytuacja powstanie przy utrwalaniu pisania prośby, podania, ogłoszenia itp. *Forma zostanie ta sama, a zmieni się treść.* Jest rzeczą nie do pomyślenia, aby nauczyciel utrwalał tę samą formę, na tej samej kanwie treściowej! A czy utrwalanie umiejętności wypowiadania się możliwe jest w nowym układzie? Przypuśćmy, że nauczyciel arytmetyki z geometrią przerobił mnożenie liczby mieszanej przez liczbę mieszaną na tle wybranego w tym celu specjalnie zagadnienia praktycznego, a w następnych etapach to nowe dla dzieci działanie matematyczne utrwalał na różnych przykładach rachunkowych z fabułą słowną, czyli za każdym razem w nowym układzie treściowym względnie w nowych związkach logicznych. Czy ten rodzaj utrwalania możliwy jest do zastosowania w utrwalaniu umiejętności wypowiadania się w przedmiocie języka polskiego? Sądzę, że tak. Tylko, że ten „nowy układ" nie będzie znów niczym innym, jak nową masą treściową, chyba że za nowy układ uznalibyśmy zjawisko, że ta treść będzie zawierała odmiennie opracowywane elementy słownikowo-kompozycyjne. Miałoby to wówczas miejsce, gdyby np. opis przedmiotu na podstawie wspomnień sformułowany był raz od strony barw, drugi raz (oczywiście opis innego przedmiotu specjalnie dobranego) od strony kształtu, trzeci raz (znów inny przedmiot) z punktu widzenia wrażliwości dotykowej (np. przy opisie kota: sierść — puszysta, miła w dotyku, pazury — kłujące jak szpilki, język — szorstki, chropowaty, uszy — sztywne, stopy — miękkie) itp. Za nowy układ, a zarazem nowe związki, w których to utrwalanie umiejętności powtórnie występuje, moglibyśmy uznać zjawisko, że np. streszczenie raz opieramy na tekście, który logicznie zawiera w sobie trzy kolejne zdarzenia, później pięć-sześć zdarzeń, że analogiczne sprawozdanie oprzemy najpierw na kilku kolejnych momentach zasadniczych ja-

kiegoś drobniejszego zdarzenia, później na większej ilości momentów zasadniczych większego zdarzenia itp. Niezależnie od tego, że wszędzie w utrwalaniu *umiejętności* występują „nowe układy" czy „nowe związki" (może jeszcze nie dość trafnie sprecyzowane) — *wszędzie dominującym czynnikiem będzie nowa treść, w której opracowywana w danym okresie czasu forma wypowiadania się została znów zastosowaną.* Jeżeli chodzi o postulat programowy, że „należy ponadto pamiętać, że materiał przeznaczony do utrwalania, powinien być niezbyt obszerny i bardzo starannie dobrany" — oraz że „nie wszystko bezwzględnie powinno być utrwalone, ale tylko to, co jest najważniejsze i co warunkuje możliwość dalszego postępu ucznia", to w odniesieniu do ćwiczeń stylistycznych postulat ten będzie miał również odmienne ujęcie, aniżeli w innych przedmiotach nauczania. Przypuśćmy, że w przedmiocie przyrody żywej w klasie VI przerabiamy cykl 4-ty tematów, związanych z lasem. Po przerobieniu wszystkich tematów tego cyklu stosujemy dla utrwalenia wiadomości powtórzenie, które „nie powinno być pamięciowym odtworzeniem poznanych faktów, lecz pracą myślową dokoła nowego zagadnienia, do którego rozstrzygnięcia posłużyć ma poznany już dawniej materiał faktyczny"[1]). Przestrzegając więc tych wskazań metodycznych, powtarzamy przerobiony materiał dokoła nowego zagadnienia: Znaczenie lasów w gospodarce narodowej. Na tle tego zagadnienia utrwalamy tylko to, co jest najważniejsze z przerobionego już materiału, a więc zapobieganie niszczycielskiej działalności niektórych owadów (które się przy tej okazji tylko przypomni), specyficzna rola mrówek w utrzymaniu lasu (postulat ich ochrony), maskowanie ważnych strategicznie terenów przy pomocy lasów sztucznych; las jako źródło surowca dla różnych gałęzi przemysłu, w związku z tym znów postulat zabezpieczenia lasów przed szkodnikami i postulat racjonalnej gospodarki leśnej, postulat zasiewania stoków górskich lasami sztucznymi celem zabezpieczenia kraju przed powodziami, wreszcie postulat ochrony przyrody, pozostający w ścisłym związku z racjonalną gospodarką leśną (w związku z tym przypomnienie roli parków narodowych i rezerwatów). Tego rodzaju utrwalanie umiejętności „dokoła nowego zagadnienia" jest w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych również niemożliwe, właśnie dlatego, że *nie chodzi o wiadomości, tylko o umiejętności.* Najwyżej możemy zrealizować zasadę, aby „materiał, przeznaczony do utrwalania", był „niezbyt obszerny i bardzo starannie dobrany". Zasadę tę zrealizujemy, jeśli do utrwalania umiejętności i wypowiadania się w zakresie danej formy w danej klasie (np. opisów, opowiadań, listu i streszczenia w kl. IV) będziemy za każdym razem dobierali treść, która ściśle odpowiada wymaganiom programu, a przez to równocześnie poziomowi rozwoju psychicznego dziatwy. Tylko w tych ramach wolno nam utrwalanie opierać na materiale, który w początkowej fazie będzie łatwiejszy do formalnego opanowania, a w dalszej—nieco trudniejszy. W każdym razie w zasadzie materiał, przeznaczony do utrwalania umiejętności, nie powinien być łatwiejszy w dalszych etapach pracy od jakości tego materiału w fazie początkowej. Nie wykluczona jest

[1]) Progr. Str. 324.

jednak możliwość, że można np. przerobić na jednej 45-minutowej lekcji jednostkowe ustne opisy 2—3 przedmiotów w ramach opisu złożonego przedmiotu na podstawie bezpośredniej obserwacji. W przykładzie tym zakres treści — tj. konstrukcja, bogactwo elementów, konfiguracja czy budowa tych przedmiotów, dostarczających materiału kompozycyjno-słownikowego — powinien być raczej węższy, aniżeli analogiczny zakres treści w wypadku zbiorowego układania opisu ustnego na jednej lekcji jednego konkretnego przedmiotu w fazie początkowej. Nie ma więc „reguły bez wyjątku".

Każdy jednostkowy opis w ramach ogólnego opisu (np. opisy kwiatów w opisie bukietu) musiałby pod względem swego zakresu treściowego co najmniej odpowiadać zakresowi treściowemu przedmiotu poprzednio opisywanego, chyba że stanęlibyśmy na gruncie, że im przedmiot jest prostszy, tym go trudniej opisać (np. trudniej opisać kroplę wody[1]), niż przypuśćmy jakiś krajobraz poleski). Sądzę jednak, że na terenie szkoły powszechnej lepiej jest unikać zbyt akademickich dociekań. Dla ucznia szkoły powszechnej opis kropli wody jest łatwy, bo po prostu powie, że kropla wody ma kształt okrągły i jest przeźroczysta. Ewentualnie doda jeszcze, że w słońcu mieni się, czy błyszczy i na tym skończy.

Nie zagłębiajmy się zbyt wiele, bo zatracilibyśmy wątek myśli. Zasadniczo zakres treści przedmiotu opisywanego już nie wiadomo po raz który (tematu opowiadanego, listu pisanego, sprawozdania składanego itp.) powinien być przynajmniej taki, jak analogiczny zakres treści przedmiotu opisanego po raz pierwszy. W przeciwnym razie nie byłaby utrwaloną ta umiejętność, o którą nam chodziło w fazie początkowej. Uczeń postawiony byłby wobec zmniejszonych wymagań i może nawet w tej sytuacji zatraciłby część pierwotnie opanowanej umiejętności, co chyba nie byłoby pedagogicznie wskazane. Zjawisko to mogłoby być częściowo zneutralizowane przez większe nasilenie samodzielności. Uczeń więc w przytoczonym przykładzie stanąłby wobec mniejszego zakresu treściowego, ale musiałby w zamian za to wykazać się większą dokładnością i samodzielnością w komponowaniu wypowiadania się w ramach utrwalonej formy.

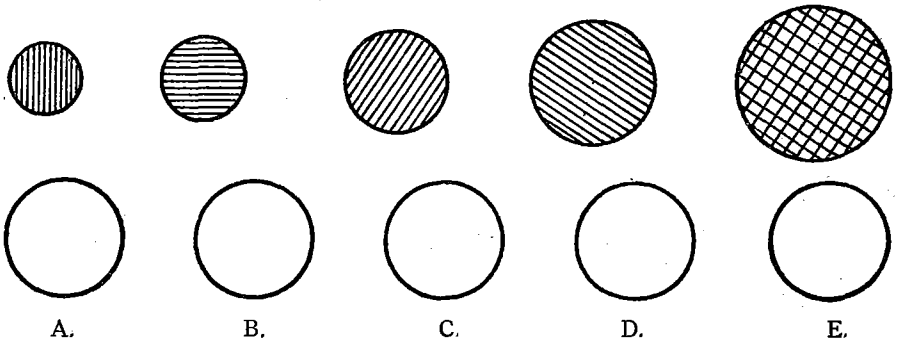
Na podstawie dotychczasowych rozważań ustalić możemy następujące ciągi metodyczne utrwalania form wypowiadania się w jednej klasie: 1) utrwalanie danej formy wypowiadania się na równolegle stopniowo rozszerzanym nowym zakresie przy zachowaniu tego samego nasilenia zasady samodzielności; 2) utrwalanie na nowym materiale o zakresie treściowym stopniowo zmniejszanym przy równoległym nasileniu zasady samodzielności; 3) utrwalanie na materiale nowym o zakresie mniej więcej jednakowym przy równoległym nasilaniu zasady samodzielności; 4) utrwalanie na materiale nowym o zakresie mniej więcej jednakowym przy zachowaniu tego samego mniej więcej nasilenia samodzielności; 5) utrwalanie na nowym materiale stopniowo powiększanym pod względem zakresu przy równoległym nasilaniu samodzielności.

---

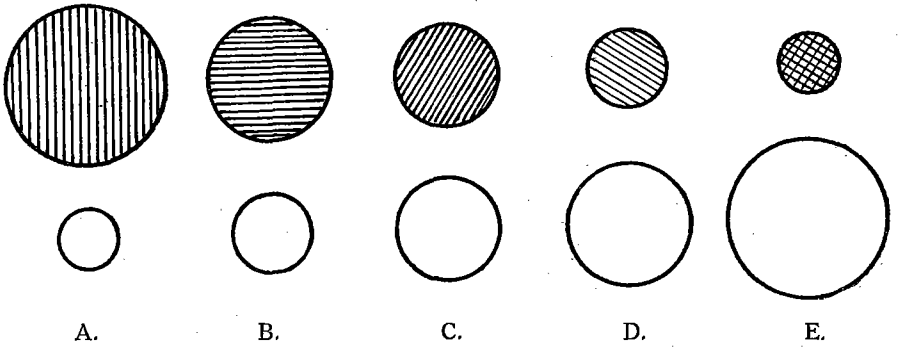
[1]) Przykład zapożyczony z „Ćwiczeń słownikowych" J. Bilińskiego.

Poglądowo można by tę kwestię zilustrować przy pomocy powiększanych i pomniejszanych kółek (rys. 4). Pierwszy szereg kółek w każdym ciągu ilustruje zwężanie względnie rozszerzanie zakresu lub zachowanie jednakowego zakresu treściowego, zawsze nowego

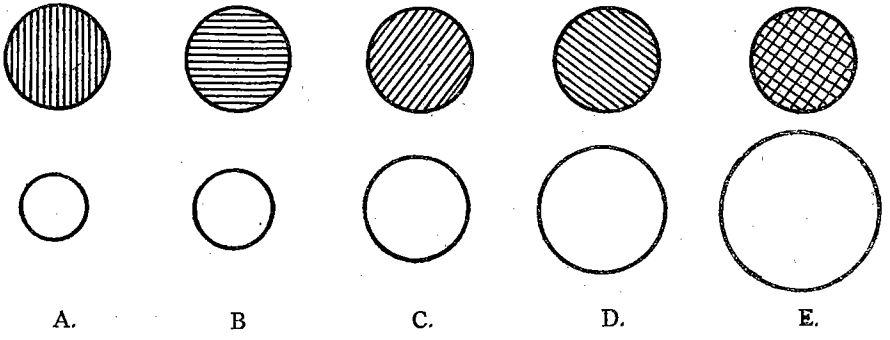
I. Ciąg metodyczny.



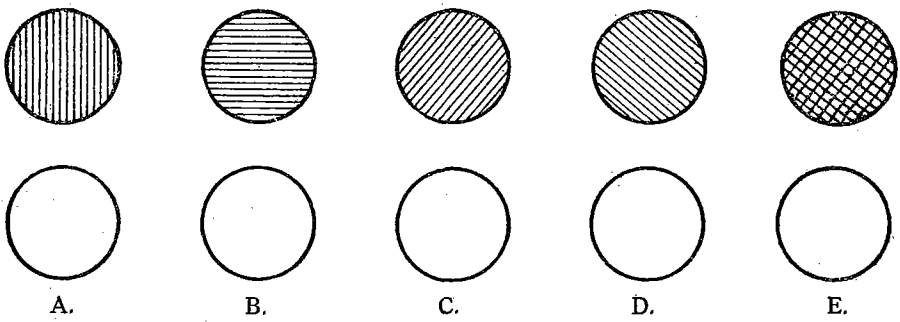
II. Ciąg metodyczny utrwalania.



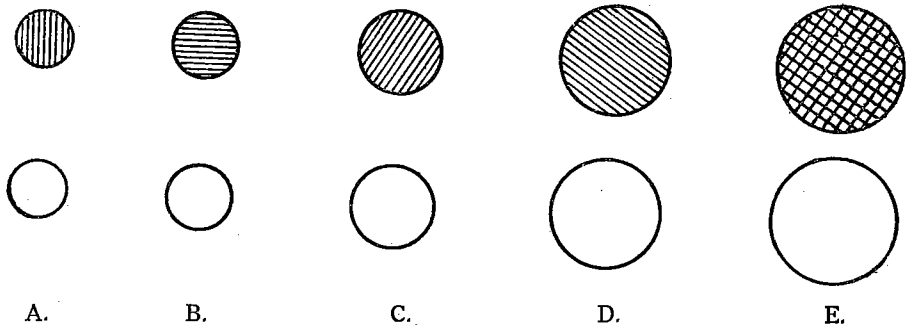
III. Ciąg metodyczny utrwalania.



IV. Ciąg metodyczny utrwalania.



V. Ciąg metodyczny utrwalania.



Rys. 4.

(kółka zakreskowane pionowo, poziomo itd.), a drugi — pomniejszanie, powiększanie lub zachowanie tego samego nasilenia zasady samodzielności. Który z tych ciągów metodycznych jest istotnie najlepiej uzasadniony? Wydaje mi się, iż trzeci. A to z następujących względów:

Zadaniem nauczyciela jest przyswoić uczniowi umiejętność wypowiadania się ustnego czy piśmiennego w zakresie danej formy proporcjonalnie do wymagań, stawianych przez program w wynikach nauczania, np. m. i. przyswojenie umiejętności wypowiadania się w klasie III w swobodnej rozmowie i w formie krótkiego opowiadania oraz w formie napisania łatwych, samodzielnie zbudowanych zdań, w kl. IV — w swobodnej rozmowie i w formie opowiadania i umiejętności napisania krótkiego i łatwego opowiadania, w kl. V — w swobodnej rozmowie, w formie opowiadania i łatwego opisu oraz umiejętności napisania łatwego wypracowania w formie opowiadania, opisu, listu itd. *A więc przede wszystkim powinny być systematycznie i planowo utrwalane te formy wypowiadania się, które podane są w wynikach nauczania. Jeżeli uczeń ma naprawdę przyswoić sobie umiejętność wypowiadania się w jakiejś formie, ściśle zakresem trudności określonej (np. łatwy opis, krótkie opowiadanie, krótkie prze-*

mówienie itp.), w materiale względnie w wynikach nauczania, to forma ta musi być utrwalona na danym poziomie rozwoju psychicznego dziatwy w ramach tego zakresu trudności. Utrwaloną albo osiągniętą[1]) *będzie mogła być również, jeżeli równolegle narastać będzie samodzielność wypowiadania się ucznia w zakresie tej formy, jeżeli będziemy zwiększali wymagania w zakresie tego samego mniej więcej zakresu rzeczowego tak, aby w końcowej fazie naszej pracy uczeń tę wskazaną w danej klasie umiejętność osiągnął. Ten III ciąg metodyczny utrwalania wystąpi silnie tak w utrwalaniu umiejętności wypowiadania się ustnego, jako też piśmiennego.* Gdybyśmy za rozszerzanie zakresu materiału w ramach opracowywanej formy w danej klasie uznali te stosunkowo drobne kroki naprzód, które w praktyce rzeczywiście powinny zachodzić, to w takim razie stosowalibyśmy V ciąg metodyczny utrwalania. Np. w uwagach do materiału nauczania kl. III znajdujemy taką wskazówkę: „Występujące w tej klasie po raz pierwszy próby opisu oprzeć należy na zbiorowej obserwacji przedmiotu, ograniczając się do najbardziej rzucających się w oczy cech"[2]). Wynika stąd, że musimy dobierać zawsze taki materiał albo taki zakres treści a w tym wypadku — przedmiot, aby na przedmiocie tym widoczne były pewne „najbardziej rzucające się w oczy cechy". Cechy te jednak mogą wystąpić na jednym przedmiocie w mniejszej ilości, na drugim w nieco większej, na trzecim w znów nieco większej ilości itd. Za każdym razem zbiorową obserwację opierać będziemy na konkretnym przedmiocie (książka, teczka, kwiat, godło, czapka wojskowa itp.) nieskomplikowanym, aby tych „rzucających się w oczy cech" nie było za wiele, przy czym raz zwrócimy uwagę na barwy, drugi raz — na kształty, trzeci raz — na materiał (np. u czapki: daszek — skórzany, okuty blachą, podszewka — aksamitna, wieko — sztywne, sukienne, sznurki — błyszczące, jedwabne, orzełek — blaszany), stosunki przestrzenne (np. u astra: liście — osadzone z boku na łodydze, kwiat — u góry, płatki — naokoło, pręciki — w środku), ujmując w ten sposób opis z pewnego punktu widzenia. Będzie to więc raczej odświeżanie jakości masy treściowej, aniżeli rozszerzanie zakresu tej treści. To ostatnie jednak będzie widoczne w samym doborze tematów: łatwiejszych lub trudniejszych (np. teczka — łatwiejszy, czapka wojskowa — nieco trudniejszy, kwiat astra — jeszcze trudniejszy). *W znacznie większej mierze rozszerzenie zakresu treściowego utrwalanej formy wypowiadania się ucznia zachodzi przy przejściu ucznia z jednej klasy do następnej. Na przestrzeni dwóch lub więcej po sobie następujących klas zastosowanie ma w całej rozciągłości V ciąg metodyczny utrwalania. Utrwalanie oparte na III ciągu metodycznym w danej klasie będzie miało często duże znaczenie dla osiągnięcia wyników nauczania w następnej lub jeszcze dalszej klasie jako logiczny człon utrwalania opartego na V ciągu metodycznym* (np. zbiorowe i jednostkowe układanie łatwych opisów w kl. III w mówieniu znajdzie dopiero wyraz w pisaniu w kl. IV w postaci „prób opisu", a w kl. V w postaci

---

[1]) W tym wypadku pojęcia te pokrywają się.

[2]) Progr. Str. 51.

„łatwych opisów". Czy zatem pozostałe ciągi metodyczne (I, II, IV) należy bezwarunkowo odrzucić? W zasadzie tak, ale bezwarunkowo — nie. Może przecież zaistnieć sytuacja pedagogiczna, że nauczyciel uzna za wskazane utrwalić opracowywaną formę wypowiadania się ustnego czy piśmiennego na łatwiejszym temacie, ale przy większym nasileniu samodzielności (ciąg II), na trudniejszym temacie przy zachowaniu tego samego natężenia samodzielności (ciąg I), czy wreszcie na temacie o jednakowym zakresie trudności (np. czapka wojskowa i czapka akademicka) i jednakowym natężeniu samodzielności i takie postępowanie nie będzie bynajmniej faut pas pedagogicznym. Będą to jednak sporadyczne wypadki, a nie system. Sporadyczny wypadek zastosowania metody utrwalania zilustrowanej w ciągu I i II czy IV w danej klasie to byłoby nic innego, jak tylko chwilowe przerwanie bardziej naturalnego i pedagogicznie zdrowszego ciągu III. *Przerywanie III ciągu metodycznego utrwalania jakimś odmiennym metodycznie chwytem nie należy wcale do wyjątków. Do stosowania odmiennych chwytów zmusza nauczyciela albo jego własna pomyłka (rzadziej), albo (częściej) stwierdzenie celowości lub konieczności zastosowania odmiennego chwytu.*

Dotychczasowe rozważania prowadzą do następujących generalnych wniosków: *Zracjonalizowane metodycznie stosowanie zasady utrwalania poszczególnych przewidzianych dla danej klasy form wypowiadania się ustnego czy piśmiennego ucznia ma dużo pokrewieństwa z praktycznym i świadomym realizowaniem zasady stopniowania trudności i zasady samodzielności. Zasady te nie pokrywają się jednak w ćwiczeniach stylistycznych. Można powiedzieć tak: Kto świadomie w ćwiczeniach stylistycznych realizuje zasadę stopniowania trudności i samodzielności, ten zarazem przyswaja uczniowi umiejętność wypowiadania się i utrwala tę umiejętność. Każda forma wypowiadania się powinna być w danej klasie starannie przyswajaną i utrwalaną, aby nauczyciel mógł osiągnąć wyniki nauczania, przewidziane w zakresie danej formy w tej samej klasie, w klasie następnej i dalszych.*

Te zasadnicze założenia metodyczne utrwalania nie są należycie przestrzegane w praktyce szkolnej, dowodem czego są fakty, że nauczyciel daną formę wypowiadania się całkowicie pomija (bardzo często!), albo jakąś inną przerabia zbyt znikomą ilość razy (czasem raz lub dwa razy, częściej — trzy, cztery razy), nie mówiąc już o tym, że inne podstawowe założenia metodyczne ćwiczeń stylistycznych nie są przez nauczyciela w praktyce należycie doceniane. No, ale nie ma w tym nic dziwnego. Dotychczasowe rozważania wykazały dość wyraźnie, ile rozmaitych problemów dydaktycznych związanych jest nierozerwalnie z zagadnieniem ćwiczeń stylistycznych! Tymczasem w programie znajdujemy takie zdanie: „Ćwiczenia piśmienne (a moim zdaniem — również ustne) powinny być zasadniczo stosowane często w ilości zapewniającej osiągnięcie przepisanych programem wyników"[1]). Jak to zrobić? Odpowiedź na to pytanie sprowadza się w praktyce szkolnej do racjonalnie stosowanej zasady utrwalania.

[1]) Progr. Str. 258.

XVIII. PRACA DOMOWA UCZNIA W ĆWICZENIACH STYLISTYCZNYCH.

Ważne dopełnianie ćwiczeń stylistycznych stanowi siłą rzeczy praca domowa w tej dziedzinie. Częściowo była już o tym wzmianka w rozdziale, poświęconym zagadnieniu samodzielności, w którym zwrócono uwagę na związek, jaki istnieje między pracą szkolną a pracą domową. Tutaj spróbujemy zagadnienie pracy domowej ucznia naświetlić *w sposób zasadniczy,* ograniczając się oczywiście tylko do ćwiczeń stylistycznych. *Przede wszystkim nasuwa się refleksja, że praca domowa musi być koniecznie w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych planowo i systematycznie stosowaną. Bez niej wątpliwe byłoby osiągnięcie przewidzianych programem wyników nauczania. Kto by się chciał pokusić o osiągnięcie tych wyników bez pracy domowej, ten prawdopodobnie zawiódłby się na całej linii.* Przemawia za tym okoliczność, że przedmiot języka polskiego zawiera oprócz elementów ćwiczeń stylistycznych różne inne elementy, jak z dziedziny ortografii, gramatyki, czytania, wiadomości rzeczowych o różnych zdarzeniach, ludziach, nauki wierszy na pamięć itp. Wszystko stanowi razem materiał przebogaty, którego opanowanie przez ucznia absolutnie nie da się pomieścić w 7, 6 czy 5 godzinach tygodniowo nauki języka polskiego w szkole! Praca domowa musi stanowić logiczne dopełnienie nauki czysto szkolnej w klasie prawie w każdym przedmiocie nauczania, a więc również w języku polskim, a szczególnie w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych. Ćwiczenia te wymienione są w materiale nauczania w sposób dość lapidarny, np. próby opisów, sprawozdania z życia bieżącego, przemówienia itp., jednakże w tych lapidarnych ujęciach zawiera się treść znacznie pedagogicznie bogatsza, aniżeli w innych dłuższych ujęciach i na opracowanie jako też opanowanie materiału nauczania w ten tak lapidarny sposób ujętego trzeba poświęcić dużo czasu, cierpliwości i staranności metodycznej. Praca ucznia w tej dziedzinie musi objąć również częściowo jego czas pozaszkolny, spędzany przez niego w domu.

Metodycznie praca domowa w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych może mieć dość różnorodne ujęcia. Dowodem tego są następujące przykłady:

Przykład I kl. VI.

1. Jednostkowe układanie planu czytanki „Józef Gwizdała" (dokonanie podziału czytanki na wyodrębniające się części);
2. Zbiorowe ustne układanie streszczenia (chłopcy wzajemnie się poprawiają, uzupełniają braki, komponują zdania złożone itd.) w oparciu o plan napisany przez nauczyciela na tablicy (plan „kompromisowy");
3. Jednostkowe streszczenia ustne jako synteza zbiorowego układania;
4. *Praca domowa: Napisać zwięzłe streszczenie piśmienne tej czytanki.* Uczniowie zapisują do zeszytów temat (Czytanka „Józef Gwizdała") i formę (zwięzłe streszczenie).

Przykład II kl. V.

1. Postawienie tematu: Opis obrazka „Było ich trzech" (w czytance);
2. Zbiorowe układanie opisu, połączone z ćwiczeniami słownikowymi notowanymi przez nauczyciela na tablicy;
3. Jednostkowe opisy;
4. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów;
5. *Praca domowa: Napisać opis.* Uczniowie zapisują dokładnie temat do zeszytów (Obrazek „Było ich trzech") i formę (opis).

Przykład III kl. III.

1. Oglądanie i omawianie treści cyklu obrazków „Usłużny Jaś" — każdego obrazka oddzielnie;
2. Nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom;
3. Nadanie tytułu całemu cyklowi obrazków;
4. Przepisanie do zeszytów tytułów oraz niektórych trudniejszych wyrażeń i zwrotów, które nauczyciel w czasie omawiania napisał na tablicy;
5. *Praca domowa: Napisać samodzielnie kilka zdań. Kto się czuje na siłach, niech napisze krótkie opowiadanie.* Dzieci decydują się odpowiednio do życzenia nauczyciela na pierwszy lub drugi temat pracy domowej (nauczyciel dokładnie radzi dzieciom indywidualnie, co wybrać) i zapisują do zeszytów temat („Usłużny Jaś") oraz formę (układanie zdań albo opowiadanie).

Przykład IV kl. V.

1. Oglądanie i omawianie treści obrazu „W szpitalu". W czasie omawiania nauczyciel notuje na tablicy trudniejsze wyrażenia;
2. Nadanie tytułu obrazowi;
3. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów;
4. *Praca domowa: Przeczytać czytankę „W sanatorium" i przygotować się do omawiania treści tej czytanki.*

U w a g a : Materiał słownikowy może nauczyciel później wyzyskać do opracowania „łatwego wypracowania na podstawie lektury".

Przykład V kl. VII.

1. Nauczyciel skończył omawianie wyjątków z „Balladyny" Słowackiego i na zakończenie powiedział uczniom kilka słów o Słowackim, które sobie uczniowie zapisali do zeszytów;
2. *Praca domowa: Przeczytać „Latarnika" Sienkiewicza, zwrócić szczególną uwagę na kolejność zdarzeń i przeżycia bohatera. Czas pracy — miesiąc.* Uczniowie zapisują temat do zeszytu. Nauczyciel rozdaje pojedyncze egzemplarze lektury i organizuje ich przydział grupkom uczniów, rówieśników według ich naturalnego doboru.

Przykład VI kl. II.

1. Rozmowa nauczyciela z dziećmi na temat zabaw zimowych;
2. W toku rozmowy nauczyciel notuje niektóre trudniejsze wyrazy na tablicy;
3. Pisanie z pamięci tych wyrazów do zeszytów;
4. Samodzielne ułożenie przez dzieci i zapisanie do zeszytu jednego zdania;
5. *Praca domowa: Napisać samodzielnie jeszcze kilka zdań (2—3) z użyciem podanych wyrazów.*

Przykład VII kl. VII.

1. Postawienie tematu (przemówienie);
2. Próby indywidualnych przemówień (nieudane);
3. Zbiorowe układanie planu przemówienia;
4. Przepisanie planu do zeszytów;
5. *Praca domowa: Zebrać materiał do poszczególnych punktów planu i przygotować ustnie przemówienie.*

Przykład VIII kl. VI.

1. Omawianie treści czytanki „Na hale";
2. *Praca domowa: Przygotować ustnie opis obrazka w książce pod tytułem: „Taniec góralski".*

Z przykładów tych wydedukować można następujące zasadnicze odmiany metodyczne pracy domowej: zastosowanie, utrwalenie, uzupełnienie i samodzielne opracowanie nowego dostępnego tematu, względnie przygotowanie nowego tematu[1]*). Z przykładów tych wynika również, jak drogocenną wartość przedstawia notowanie materiału słownikowego, który uczeń może zastosować w wypowiadaniu piśmiennym, opracowanym w domu.* Sprawy te wymagają jeszcze bliższego omówienia od strony pedagogicznej. W przykładzie I uczeń miał napisać streszczenie, przerobione ustnie w klasie. Czy to było zastosowanie, czy utrwalenie? Moim zdaniem — jedno i drugie. *Utrwalić można w pedagogice coś, co już raz zostało metodycznie przerobione i zrozumiane przez ucznia.* Nauczyciel musiał zatem już kilka razy przerobić zwięzłe streszczenie w klasie (i faktycznie przerobił), skoro odważył się na tego rodzaju temat pracy domowej. Tylko pod tym warunkiem praca domowa może mieć charakter utrwalenia umiejętności. Zarazem streszczenie ustne zastosowane zostało przez ucznia w wypowiadaniu się piśmiennym. To samo mniej więcej można powiedzieć o przykładzie III z kl. III. Tutaj jednak bardziej wyraźnie uwypukla się zastosowanie materiału słownikowo-kompozycyjnego w samodzielnie układanych zdaniach, względnie w piśmiennym opowiadaniu. Obie formy pracy domowej podyktowane zostały chęcią

---

[1]) Są to podstawowe formy pracy domowej, wskazane „statutem publicznych szkół powszechnych siedmioletnich". (§ 41).

nauczyciela dostosowania jej zakresu do „jakości i zakresu sił duchowych ucznia" albo inaczej chęcią „zastosowania zasady indywidualizowania w znaczeniu ściślejszym" [1]).

Druga z tych odmian pracy domowej (napisać opowiadanie) była wyrazem daleko idącej „odwagi cywilnej" nauczyciela, bo chociaż uczeń w trakcie komponowania tego opowiadania w domu będzie miał do dyspozycji zapisane tytuły obrazków, tytuł całego cyklu oraz dużo stosunkowo materiału słownikowo-kompozycyjnego, to jednak forma wypowiadania się (opowiadanie) nie została w zasadzie ustnie w klasie przerobiona drogą zbiorowego układania. To jest niewątpliwie mankament, bo uczeń nie ma w tym wypadku podbudowy psychologicznej do swej pracy domowej, albo — ma ją tylko ustnie zarysowaną. Jeżeli mimo to nauczyciel odważył się na taki temat pracy domowej, to widocznie niektórzy uczniowie (jednostki) dawali rękojmię, że temat opracują poprawnie. I jeszcze jedno: dzieci te musiały już kilka razy przedtem pisać samodzielnie w klasie opowiadanie. Z tego przykładu wynika w sposób przekonywujący, że z samodzielnością w pracy domowej trzeba obchodzić się jak z jajkiem, jeżeli się przez nieumiejętne organizowanie pracy domowej nie chce zabagnić pracy szkolnej. *Największą bolączką pracy domowej w jej obecnym stadium w praktyce szkolnej jest właśnie to „szastanie" tematami na prawo i lewo bez wniknięcia w możliwości dziecka i w interes języka polskiego. Praca domowa, nieumiejętnie organizowana, przynosi językowi polskiemu wręcz nieobliczalne szkody. Uczeń zamiast istotnie utrwalać sobie umiejętność poprawnego wypowiadania się, utrwala sobie błędy ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i niekształtne pismo. Rezultatów pracy domowej ucznia przeważnie nauczyciel nie przegląda i nie stosuje ćwiczeń poprawczych. Praca domowa jest bardzo często wylęgarnią różnorakich błędów, których wytępienie prawie przekracza możliwości nauczyciela, stosującego racjonalne metody!* W przykładzie III z kl. V temat pracy domowej ma charakter utrwalenia (opisu piśmiennego), zastosowania (opisu ustnego w opisie piśmiennym) i jeszcze uzupełnienia, albowiem stanowi doskonałe zaokrąglenie psychologiczne roboty, wykonanej przez nauczyciela w klasie. Gdyby nauczyciel ten opis piśmienny rozpoczął jeszcze w klasie, podobnie jak w przykładzie VI z kl. II, wówczas praca domowa miałaby wybitnie charakter uzupełnienia pracy szkolnej. W przykładzie VI z kl. II *na szczególną uwagę zasługuje moment rozpoczęcia pracy domowej w szkole. Ma to nieocenione znaczenie z punktu widzenia wyegzekwowania zadanej pracy domowej, podobnie jak dokładne zanotowanie pracy domowej w szkole. I jedno i drugie psychologicznie zmusza ucznia do pracy, budzi w nim poczucie odpowiedzialności, wstydu, jeżeli pracy nie odrobi, skłania go do refleksji i podrażnia ambicję, wzbudza w nim chęć do pracy i zaufanie we własne siły. Dlatego właśnie temat pracy domowej musi być w szkole sumiennie przez nauczyciela pedagogicznie podany. Nie wystarczy często zapowiedzieć temat! Dla uczniów*

[1]) Progr. Str. XXVI.

leniwych, to jakby rzucony groch o ścianę! Lekcja języka polskiego w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych musi mieć swoje konstruktywne oblicze, zadanie pracy domowej musi stanowić psychologiczne zaokrąglanie pracy myślowej ucznia na lekcji, teoretycznie biorąc — musi być często bardzo dokładnym przygotowaniem tej pracy domowej (jak w przykładzie I, II, III, VI i VII). W przykładzie IV, VII i VIII praca domowa występuje jako samodzielne opracowanie tematu, przy czym w przykładzie IV samodzielność została cośkolwiek ograniczoną, w większym stopniu wystąpiła natomiast w przykładzie VII i VIII. Odnośne lekcje w klasie będą zatem w zasadzie sprawdzianem, o ile uczeń zadany temat istotnie samodzielnie opracował. W przykładzie VII może nauczyciel pracę domową ucznia potraktować jako punkt wyjścia do lekcji odmiennego typu np. zbiorowego układania opisu sytuacji na podstawie bezpośredniej obserwacji. W tym wypadku praca domowa miałaby charakter przygotowania przez ucznia materiału do opracowania przez nauczyciela nowego tematu w klasie, a nie samodzielnego opracowania tego tematu. Wyraźniej ta odmiana pracy domowej występuje na przykładzie opisu latarni morskiej [1]). W ostatnio przytoczonych przykładach (IV, VII i VIII) praca domowa ma jeszcze z innych względów nowe zabarwienie: uczeń ma przygotować tę pracę ustnie. *Jest to typ pracy domowej zasadniczo odmiennej i nota bene, moim zdaniem, najtrudniejszej do wyegzekwowania! Łatwiej bowiem jest skontrolować, czy uczeń pracę domową napisał, a o całe niebo trudniej, czy ją przygotował ustnie. Zarazem jest to jednak typ pracy domowej na wskroś twórczej i samodzielnej, godnej dlatego ze wszech miar szerszej uwagi pedagogicznej! Typ ten jest w praktyce prawie zupełnie niedoceniany. Wyegzekwowanie tego rodzaju pracy domowej jest tylko wówczas możliwe, jeżeli między uczniem i nauczycielem istnieje „dostatecznie silna więź duchowa"* [2]). *W braku tej więzi duchowej nie ma mowy o egzekutywie! Żadnymi innymi środkami pedagogicznymi nie da się jej osiągnąć! To jest warunek sine qua non!* Pokrewnym psychologicznie tematem pracy domowej mogła by też być zadana obserwacja. Nauczyciel polecił np. dzieciom zaobserwować dokładnie jakiś obiekt, jak: drzewo charakterystyczne, fronton budynku szkolnego lub kościoła, ołtarz w kościele parafialnym, rozplanowanie ogródka szkolnego, budkę dla ptaków, krę na rzece, gniazdo bocianie na stodole itp. Materiał ten wyzyskać może w następnym dniu lub po kilku dniach do różnego rodzaju ćwiczeń w wypowiadaniu się ustnym i piśmiennym, jak: w opisie na podstawie wspomnień, opowiadaniu, sprawozdaniu, swobodnem wypowiadaniu się itp. Musi mieć jednak rękojmię, że rzeczywiście klasa jego jako zespół uczniów tę zadaną obserwację „odrobiła" psychologicznie, a przynajmniej zdecydowana większość uczniów w klasie. W braku tego przeświadczenia ćwiczenie w wypowiadaniu

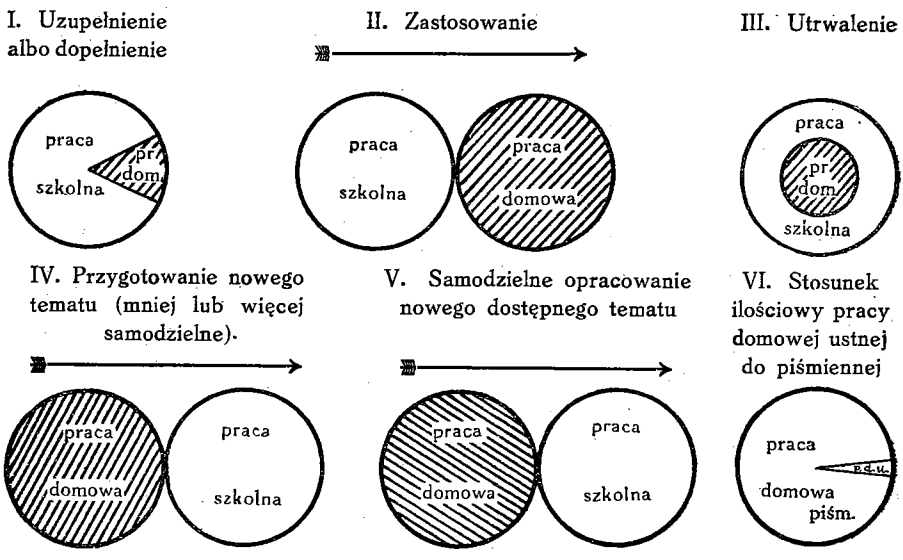
---

[1]) Patrz str. 64—65. Praca domowa: Wynotować do poszczególnych punktów potrzebny materiał słownikowy i przygotować opis ustny latarni morskiej.

[2]) Progr. Str. XIX.

się nie miałoby podłoża psychologicznego w postaci masy percepcyjnej w umysłowości ucznia. Nasuwają się tu zatem podobne refleksje natury pedagogicznej, jak w poprzedniej odmianie pracy domowej ucznia. Wyegzekwowanie tej odmiany pracy domowej jest jeszcze trudniejsze, aniżeli w poprzednim wypadku. *Trzeba sobie jednak zdać sprawę z tego, że obie ostatnie odmiany pracy domowej, to jest ustne przygotowanie tematu wypowiadania się i zadana obserwacja*[1]*, są pedagogicznie bardzo wartościowe i po prostu „opłaci się" pokusić o to, aby je wyegzekwować. Nie wolno z nich rezygnować. Częstotliwość stosowania obu odmian pracy domowej nie może być oczywiście tak szeroką, jak w pracy domowej piśmiennej. W praktyce ten typ pracy domowej zaliczymy do wyjątków. Wyjątki te muszą być jednak stosowane w pełnej świadomości pedagogicznej ich znaczenia w rozwoju psychicznym dziatwy szkolnej. Kształcenie spostrzegawczości ucznia uwypukla się również silnie na tle ćwiczeń stylistycznych, dla których punktem wyjścia jest obserwacja, nie tylko zadana jako praca domowa, lecz przeważnie kierowana umiejętnie przez nauczyciela w szkole. Uczeń musi się w ćwiczeniach stylistycznych uczyć patrzeć, spostrzegać szczegóły charakterystyczne i tę masę percepcyjną przyoblekać w godne szaty kompozycyjno-słownikowe.*

Naświetlone, co prawda dość szczupło, zasadnicze typy pracy domowej ucznia w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych dałyby się zilustrować następująco (rys. 5):



Rys. 5.

[1]) Obserwacja zadana zachodzi dość często w przedmiotach przyrody, geografii a zwłaszcza rysunku (rysunek z pamięci).

Są to tylko zasadnicze odmiany, albowiem już z przytoczonych przykładów ich pedagogicznej analizy wynika, że częstokroć uzupełnienie może być zarazem utrwaleniem i zastosowaniem, utrwalenie może być zarazem zastosowaniem i uzupełnieniem, wreszcie zastosowanie może być zarazem utrwaleniem i uzupełnieniem pracy szkolnej. *W schematach tych uwidacznia się generalna zasada, że mianowicie: jakimkolwiek będzie metodyczne ujęcie pracy domowej ucznia w ćwiczeniach stylistycznych, to w zasadzie zawsze musi istnieć nierozerwalny związek metodyczny między pracą szkolną a pracą domową. Regulowanie pracy domowej ucznia pod kątem widzenia tego właśnie jej związku metodycznego z pracą szkolną jest bardzo ważnym zadaniem nauczyciela języka polskiego, którego mu pod żadnym pozorem nie wolno lekceważyć. Ten związek metodyczny jest w ogóle jednym z podstawowych warunków powodzenia nauczyciela w pracy nad przyswajaniem dziecku umiejętności poprawnego wypowiadania się ustnego czy piśmiennego. Związek ten zapewnia dziecku większe możliwości jego rozwoju psychicznego, budzi w nim wrodzone dyspozycje do pracy nad samym sobą, dając mu środki dorabiania się wartości kulturalnych własnymi siłami.*

Praca domowa ucznia w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych musi być również racjonalnie przemyślana pod względem swego zakresu. Zakres ten dotyczy tak strony ilościowej, jako też jakościowej, a szczególnie stopnia natężenia samodzielności. Decydującym czynnikiem przy ustalaniu zakresu pracy domowej powinno być stwierdzenie poziomu wyrobienia humanistycznego dziatwy, jako też dokładna znajomość środowiska socjalnego albo warunków bytowania dziecka w domu. W zależności od tych okoliczności pedagogiczno-socjologicznych zakres pracy domowej powinien ulec powiększeniu lub pomniejszeniu. Nigdy jednak nie powinien przekraczać pewnych granic, chociażby nawet istniały ku temu sprzyjające warunki, gdyż dziecko na poziomie szkoły powszechnej musi się nie tylko rozwijać psychicznie, ale i fizycznie, albo lepiej — fizjologicznie. Musi mieć również czas na to, aby po kilkugodzinnej intensywnej pracy szkolnej w domu odpocząć, zażyć ruchu i zaczerpnąć naturalnego powietrza. Nauczyciel języka polskiego musi się trzymać ściśle zasady: mało, ale gruntownie, jeśli chodzi o pracę domową ucznia. To jest stanowczo lepsza zasada, niż naprawdę częstokroć lekkomyślne zadawanie dzieciom kilometrowych bezbarwnych metodycznie „wypracowań domowych". Na różnych konferencjach rejonowych, ogniskowych, dokształceniowych, programowo-ustrojowych itp. mówi się i dyskutuje często o pracy domowej ucznia, biorąc prawie z reguły za alfę i omegę do rozważań materiał ankietowo-statystyczny, ilustrujący warunki pracy umysłowej ucznia w domu, a więc: czy ma światło gazowe, czy elektryczne, naftowe, czy się uczy przy świeczce; czy ma stolik i krzesło, czy tego nie ma; czy ma swój kącik, czy go nie ma; ilu jest uczniów tej kategorii, ilu innej itd. itd. Nie jest to sprawa

bez znaczenia. Gruntowna znajomość warunków pracy domowej ucznia jest dla twórczego nauczyciela koniecznie potrzebna. Ważniejszym jest jednak niewątpliwie pochylenie metodyczne pracy domowej ucznia, które powinno być właśnie ściśle uzależnione od tych warunków, a o tym nie mówi się prawie nigdy. Zbadanie warunków pracy domowej ucznia winno być tylko alfą w rozważaniach, które w logicznej konsekwencji powinny prowadzić do omegi, tj. do ustalenia założeń metodycznych pracy domowej właśnie w ścisłej zależności od tych warunków. *W zakresie pracy domowej ucznia na odcinku ćwiczeń stylistycznych chodzi nie tylko o to, ile materiału ma uczeń opracować w domu, jak o to, w jaki sposób on ma to zrobić, albo dokładniej: jak on ma być do tej pracy domowej przygotowany w szkole na tle tego, co w ogóle w domu może zrobić.* To jest problem, który w literaturze pedagogicznej z zakresu pracy domowej ucznia jest zasadniczo omijany, przynajmniej jeśli chodzi o dziedzinę ćwiczeń stylistycznych w przedmiocie języka polskiego. Staranne poszukiwania pod tym względem naprowadziły mnie dotychczas tylko na pogląd dr. Saloniego [1]), *że mianowicie praca w szkole powinna objąć głównie w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych: ćwiczenia słownikowe, układanie planu i pisanie ćwiczeń redakcyjnych, a praca domowa — zastosowanie umiejętności, zdobytych w szkole.* Autor w ten sposób wypowiedział dość szeroką zasadę, która w odniesieniu do szkoły powszechnej wymagałaby jeszcze dokładniejszego rozprowadzenia. Ogólnie jednak, sądzę, możemy się z nią zgodzić bez najmniejszych zastrzeżeń. W rozważaniach poprzednich zasada ta została właśnie praktycznie udostępnioną. Istotnie — najczęściej praca domowa będzie zastosowaniem umiejętności nabytych w szkole. Te nabyte umiejętności posłużą wychowankowi za instrument do opracowania tematu pracy domowej. *Tylko należało by jeszcze dodać, że te nabyte umiejętności powinny być w takim zakresie zastosowane w pracy domowej, na jaki pozwalają warunki pracy ucznia w domu, a nadto, że praca szkolna powinna zawierać w sobie metodyczne przygotowanie do wykazania przez ucznia tej umiejętności. Jest to, moim zdaniem, słuszna interpretacja programu, który bardzo wyraźnie zaznacza* [2]), *że „określając ogólne ramy metodyczne, pozostawia nauczycielowi w pewnym zakresie swobodę wyboru metody nauczania, przy czym należy się liczyć przede wszystkim z właściwościami danej młodzieży i warunkami środowiska".* Te właśnie motywy psycho-socjologiczne wywierają zasadniczy wpływ na wszystkie dotychczasowe rozważania, a więc i na pogląd na pracę domową ucznia w ćwiczeniach stylistycznych.

---

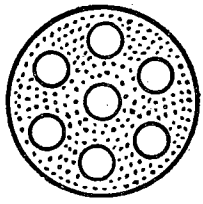
[1]) Patrz dr Saloni „Wypracowania piśmienne z języka polskiego". „Polonista". Zeszyt IV. Rok 1933.

[2]) Progr. Str. XXVI.

XIX. ZWIĄZEK WZAJEMNY RÓŻNEGO RODZAJU ĆWICZEŃ STYLISTYCZNYCH.

Różne rodzaje ćwiczeń stylistycznych powinny się w różnych momentach pracy wzajemnie metodycznie zazębiać, wspierać, uzupełniać i przenikać w zależności od doraźnych potrzeb i w ramach aktualnie przerabianego materiału rzeczowego.

Platformą ustawicznego zazębiania się powinny być zasadniczo „tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu", podane w materiale nauczania każdej klasy przed wynikami nauczania. Należy je rozumieć w tym wypadku jako ośrodki zainteresowania, skupiające dokoła siebie szerszy lub węższy materiał rzeczowy. Takim ośrodkiem będzie np. w kl. I uroczystość szkolna, w kl. II — zabawy dzieci w zimie czy opieka nad ptaszkami, w kl. III — poczta, dworzec kolejowy, policja, targ, w kl. IV — nad morzem, w górach, Kościuszko, praca wiosenna na roli, w kl. V — jakaś organizacja uczniowska, zwyczaje ludu śląskiego, Warszawa, K. O. P., w kl. VI — podróż „Iskrą" z Gdyni do Singapore, Mickiewicz, P. O. W., legiony, olimpiada, wreszcie w kl. VII — cechy, związki sportowe, przysposobienie wojskowe, teatr, Grottger itp. *Sposób konkretnego ujmowania i realizowania tych ośrodków zależy oczywiście od inicjatywy i pomysłowości nauczyciela. Chodzi tylko o to, aby ten ośrodek zawierał w sobie składniki, pozwalające opracowywać różne formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego.* I tak np. w ramach ośrodka „Nasz posterunek policji państwowej" można przerobić jakąś czytankę, opis munduru policjanta (ewentualnie na podstawie obrazka), oglądanie i omawianie treści cyklu obrazków i nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom i całemu cyklowi, w związku z ostatnim — opowiadanie, rozmowa, swobodne wypowiadanie się, wiersz itp. W ramach ośrodka „przysposobienie wojskowe kobiet" w kl. VII żeńskiej można

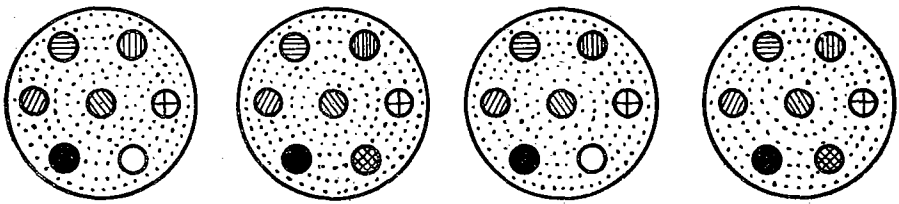


Rys. 6.

przerobić oglądanie i omawianie dzieła sztuki „Orlęta", opis sytuacji na podstawie tego obrazu, zwięzłe streszczenie odpowiedniej lektury, jakiś wiersz, dyskusję itp. Różne rodzaje wypowiadania się będą się wówczas silnie zazębiały i kontaktowały na tej samej kanwie rzeczowo-pojęciowej. To właśnie zazębianie się nazwać by można *wewnętrzną koncentracją*. Schematycznie można by to zjawisko zilustrować większym kołem, które zawiera w sobie kilka mniejszych kółek. Tłem dla nich mogą być np. kropki oznaczające tę samą masę rzeczowo-pojęciową (rys. 6).

Takich wewnętrznych koncentrów (tematów) będzie w danej klasie dość dużo. W ramach każdego będzie nauczyciel planowo realizował różne formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego zgodnie z zasadą utrwalania. Zjawisko to ilustruje rys. 7.

Mniejsze kółka — różnie zakreskowane — oznaczają różne formy wypowiadania się, powtarzające się uporczywie w ciągu roku szkolnego w różnych koncentrach. Na szczeblu I tych form wypowiadania się będzie mniej, na II i III szczeblu — więcej.



Rys. 7.

Oprócz tej wewnętrznej koncentracji na płaszczyźnie rzeczowo-pojęciowej trzeba jednak w praktyce szkolnej respektować innego rodzaju koncentrację wewnętrzną, mianowicie — metodyczną. Jeżeli np. nauczyciel kl. III od oglądania, omawiania i nadawania tytułów obrazkom przejdzie do samodzielnego układania i zapisywania zdań względnie do opowiadania ustnego i piśmiennego, to pierwsze będzie wsparciem metodycznym dla drugiego. Takim wsparciem może być np. omawianie treści czytanki — dla wypracowania na podstawie lektury, układania planu przemówienia — dla samego przemówienia, zebranie klasowe, połączone z dyskusją — dla napisania protokółu z tej dyskusji, oglądanie i omawianie obrazu — dla jego opisu, swobodne wypowiadanie się — dla samodzielnego układania i zapisywania zdań lub opowiadania, dzielenie dłuższego utworu na wyodrębniające się części — dla układania planu a w dalszej fazie — zwięzłego streszczenia itp. *Poszczególne formy wypowiadania się będą nie tylko zazębiały się ogniwami wspólnej treści, lecz również — chwytami metodycznymi nauczyciela.* Schematyczną ilustrację koncentracji wewnętrznej na płaszczyźnie wspólnej masy rzeczowo-pojęciowej musielibyśmy zatem poprawić w tym sensie, że oderwane koła w ramach dużych okręgów-koncentrów (rys. 7) musiałyby się stykać, wzajemnie przenikać, uzupełniać, co jest trudniejsze do graficznego uchwycenia jako zilustrowanie zasady postępowania dydaktycznego. *Ze wszystkich chwytów metodycznych nauczyciela najważniejszym będą ćwiczenia słownikowe jako najistotniejsze wsparcie dla ćwiczeń w wypowiadaniu się ustnym i piśmiennym. Istotny sens ich uprawiania sprowadza się przecież do ich zastosowania w różnych formach wypowiadania się ucznia, gdyż jest to najwłaściwsza droga, prowadząca do przyswojenia mu umiejętności wypowiadania się. Ćwiczenia słownikowe muszą przenikać wszystkie formy wypowiadania się ustnego, zastosowane bardzo często w wypowiadaniu się piśmiennym ucznia. „Do ćwiczeń słownikowych nadają się najlepiej ob-*

serwacje zdarzeń z życia codziennego oraz zjawisk i przedmiotów, ponadto oglądanie obrazków."[1] *Czasem bazą operacyjną dla nich będzie książka, najczęściej wtedy, gdy od klasy V począwszy należy lingwistycznie analizować „dostępne dla dziecka stany życia wewnętrznego (np. uczucia) i ich objawy."*[2] *Ćwiczenia słownikowe odegrać winny siłą rzeczy najważniejszą rolę tej metodycznej koncentracji wewnętrznej, umiejętnie organizowanej przez nauczyciela.* W praktyce szkolnej postulat ten jest o tyle niedoceniany, że: primo — ćwiczeń słownikowych w szkole nie widać a przynajmniej bardzo mało, a secundo — że za wyłączną podstawę do ich opracowywania uznaje się powszechnie li tylko książki, identyfikując je bardzo ozęsto z „wyjaśnieniami słownikowymi", które są tylko ich przelotnym elementem. Tymczasem z przytoczonego dosłownie wyjątku programu wynika niezbicie, że za punkt wyjścia dla ich stosowania, nadają się najlepiej *obserwacje. Książka (tekst drukowany) nie może być nigdy źródłem obserwacji, chyba tylko jako przedmiot oglądany i następnie ewentualnie opisywany. Z tego odkrycia programowego wynika jeszcze dalszy wniosek: Podbudową piśmiennych form wypowiadania się ucznia są ćwiczenia słownikowe i zbiorowe ustne układanie tych form; ćwiczenia słownikowe winny być zasadniczo oparte na obserwacji, ergo — tematy wypracowań piśmiennych muszą być w olbrzymiej większości obserwacyjno-życiowe, a nie książkowe!* Wniosek ten wynika również logicznie ze wszystkich dotychczasowych rozważań w zakresie podstawowych założeń metodycznych w ćwiczeniach stylistycznych.

Metodyczna koncentracja wewnętrzna wymaga jeszcze rozpatrzenia z punktu widzenia sposobu jej ujęcia na poszczególnych szczeblach nauczania. W klasach niższych do klasy IV-ej wyłącznie znajdujemy w uwagach szczegółowych do materiału nauczania następującą wzmiankę: „Różnego rodzaju ćwiczenia, wchodzące w zakres nauczania języka polskiego, winny się wzajemnie przenikać i uzupełniać w różnych momentach nauczania. Różnego rodzaju ćwiczenia to ćwiczenia: ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne itp., a w ćwiczeniach ortograficznych — pisanie z pamięci, ze słuchu i przepisywanie, w ćwiczeniach stylistycznych — opowiadania, opisy, samodzielne układanie i zapisywanie zdań, rozmowy itp. Wszystko razem ma stanowić koncentryczną metodyczną całość. W dalszych klasach tej wzmianki nie ma; czy wynikałoby zarazem stąd, że od IV klasy włącznie zasada ta już w ogóle nie obowiązuje?! *Na to pytanie moglibyśmy odpowiedzieć tak: owszem, ale inaczej. Na pierwszym szczeblu nauczania do klasy III włącznie poszczególne formy wypowiadania się są wewnętrznie jeszcze dość ubogie, tak że w krótszym okresie czasu można skondensować je w większej ilości i różnorodności. W praktyce występuje to zjawisko w postaci wzajemnego uzupełniania się i przenikania. Od klasy IV włącznie poszczególne formy wypowiadania się zawierają znacznie bogatszą treść wewnętrzną i dlatego nie mogą się wzajemnie przenikać i uzupełniać*

[1]) Progr. Str. 267.

[2]) Ibid. Str. 216.

w różnych momentach nauczania, możliwe to jest tylko w znacznie dłuższym okresie czasu. Gdybyśmy ściśle przestrzegali zasady uzupełniania i przenikania w tym jej natężeniu, jakie spotykamy do klasy III włącznie, wówczas automatycznie wkradłaby się powierzchowność w pracy. Nie byłoby uporządkowanej nauki. Dlatego, przypuszczam, w wyższych klasach odnośna wzmianka została pominiętą. Spróbujmy dla lepszego zrozumienia tej kwestii oprzeć się na kilku przykładach:

Przykład I kl. I. [1])

Lekcja pierwsza:

1. Pogadanka na podstawie obrazka;
2. Wyodrębnienie z pogadanki fonetycznie podstawowego wyrazu;
3. Czytanie wyrazu podstawowego podpisanego (pierwotnie zakrytego) pod obrazkiem;
4. Odwzorowywanie tego wyrazu (pisanie kredą na tablicy, budowanie go z plastyliny na podkładach w ławkach);
5. Rysowanie na luźnych znormalizowanych kartach przedmiotu pojęcia odpowiadającego wyrazowi) z dostosowaną doń akcją i podpisanie rysunku wyrazem podstawowym.

Lekcja druga:

1. Pisanie z pamięci (udaje się!) podstawowego wyrazu z tablicy, a potem przepisywanie kilkakrotne;
2. Wyodrębnianie nowej głoski i litery (możliwie spontaniczne!) i skojarzenie litery z dźwiękiem i odwrotnie, dokładne wymawianie dźwięku;
3. Napisanie litery (możliwie poprawne);
4. Układanie ustne łatwych i krótkich wyrazów z poznanych liter i dźwięków z zastosowaniem nowego dźwięku i litery;
5. Pisanie z pamięci tych wyrazów;
6. Układanie krótkich i łatwych zdań (1—2);
7. Przepisywanie tych zdań z tablicy (oczywiście wyrazami).

Przykład II kl. II.

Lekcja pierwsza:

1. Oglądanie obrazka, omawianie jego treści i nadanie tytułu;
2. Przepisanie tytułu do zeszytów;
3. Pisanie z pamięci wyrazów, które nauczyciel wynotował na tablicy w trakcie omawiania obrazka.
4. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań.

---

[1]) Przykład ten oparty jest na założeniach metodycznych metody wyrazowej nauki czytania i pisania w kl. I. Progr. Str. 250. Obie lekcje można w dalszej fazie pracy sprowadzić do jednej z uwzględnieniem tylko najważniejszych momentów dydaktycznych.

Lekcja druga:

1. Postawienie celu pracy;
2. Zbiorowe ustne układanie opowiadania na temat obrazka;
3. Czytanie ciche krótkiej czytanki, związanej logicznie z treścią obrazka;
4. Zestawienie treści czytanki z ilustracją w książce i z omówionym poprzednio obrazkiem;
5. *Praca domowa:* Nauczyć się dobrze czytać na omówionej czytance.

Przykład III kl. III.

Lekcja pierwsza:

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci na jakiś temat;
2. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań (dzieci mogą posłużyć się wyrazami zapisywanymi przez nauczyciela na tablicy w trakcie ich swobodnego wypowiadania się);
3. Czytanie i omawianie ułożonych i zapisanych zdań z punktu widzenia ich poprawności stylistycznej i gramatycznej;
4. W trakcie czytania i omawiania — krótkie okolicznościowe ćwiczenie gramatyczne, podział zdania na podmiot i orzeczenie;
5. *Praca domowa:* Coś z gramatyki.

Lekcja druga:

1. Nawiązanie do wierszyka przy pomocy obrazka;
2. Przeczytanie wierszyka przez nauczyciela;
3. Krótkie omówienie wierszyka (co się dzieciom najwięcej podobało, co zrozumiały, czego nie zrozumiały);
4. Czytanie głośne wierszyka przez dzieci;
5. Uczenie się na pamięć wierszyka;
6. Pisanie z pamięci kilku trudniejszych wyrazów, zaczerpniętych z wierszyka;
7. *Praca domowa:* Nauczyć się wierszyka na pamięć.

U w a g a: Obie lekcje zawarte są w tym samym koncentrze treściowym.

Przykład IV kl. IV.

Lekcja pierwsza:

1. Postawienie celu pracy;
2. Opisy ustne jednostkowe jakiegoś przedmiotu (nieudane);
3. Zbiorowe ustne układanie opisu, połączone z ćwiczeniami słownikowymi;
4. Opisy jednostkowe (więcej udane);
5. Przepisywanie z tablicy materiału słownikowego do zeszytów.

Lekcja druga:

1. Powtórzenie — jednostkowe opisy (kilka);
2. Pisanie opisu przedmiotu — samodzielne;
3. Czytanie i omawianie rezultatów pracy;
4. Analiza gramatyczna jednego zdania;
5. *Praca domowa:* Coś z gramatyki.

Lekcja trzecia:

1. Nawiązanie do czytanki w postaci rozmowy i ciche czytanie;
2. Omawianie treści tej czytanki (wyodrębnianie postaci i zdarzeń);
3. Krótkie ćwiczenie w czytaniu;
4. *Praca domowa:* Wypisać 10 wyrazów na „rz" po spółgłoskach.

Uwaga: Wszystkie trzy lekcje zawierają się w tym samym koncentrze treściowym.

Przykład V kl. V.

Lekcja pierwsza:

1. Postawienie celu pracy przez nauczyciela;
2. Jednostkowe układanie opisu osoby (centralnej) na podstawie obrazu (portretu);
3. Zbiorowe układanie opisu, połączone z ćwiczeniami słownikowymi;
4. Jednostkowe opisy (więcej udane);
5. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów;
6. *Praca domowa:* Opis piśmienny[1]).

Lekcja druga:

1. Czytanie i omawianie pracy domowej;
2. Ciche czytanie czytanki;
3. Omawianie treści tej czytanki;
4. *Praca domowa:* Technika czytania.

Lekcja trzecia:

1. Krótkie powtórzenie treści;
2. Zbiorowe ustne układanie streszczenia;
3. Jednostkowe streszczenia ustne;
4. *Praca domowa:* Napisać streszczenie.

Lekcja czwarta:

1. Oglądanie i omawianie obrazu;
2. Krótka wzmianka o artyście;

---

[1]) W tym wypadku ćwiczenia słownikowe odegrały rolę jako przygotowanie rozumienia wyrazów w czytance, opracowanej na następnej lekcji. Progr. Str. 264.

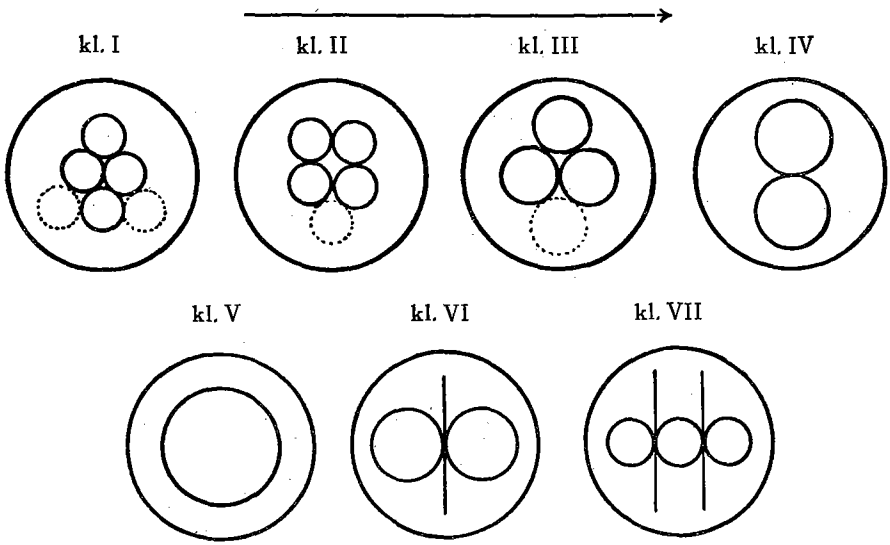
3. Pisanie z pamięci i przepisywanie wyrazów, napisanych przez nauczyciela na tablicy w trakcie omawiania obrazu;
4. *Praca domowa:* Te wyrazy zastosować w krótkich zdaniach [1]).

U w a g a: Wszystkie 4 lekcje objęte są tym samym koncentrem treściowym.

Przykłady te są aż nadto przekonywujące, jak poważna różnica istnieje między koncentrami metodycznymi do kl. III włącznie, a w dalszych klasach (kl. VI i VII już zostały pominięte, bo zasada postępowania będzie zbliżoną do postępowania w kl. V, a w niektórych wypadkach koncentr rozciągnięty będzie jeszcze na większą ilość lekcyj). *W niższych klasach częściej spotykać będziemy lekcje nasycone większą ilością różnorodnych ćwiczeń w wypowiadaniu się ustnym i piśmiennym, a w wyższych — lekcje niejednokrotnie obejmować będą tylko jedną formę (temat) wypowiadania się jako samą w sobie dość bogatą, aby na jej przerobienie poświęcić 45 minut lekcyjnych. Lekcje, poświęcone przerobieniu jednego tematu wypowiadania się, będą na pierwszym szczeblu nauczania do kl. III włącznie należały do wyjątków (np. oglądanie, omawianie i nadawanie tytułu cyklowi obrazków lub zbiorowe ustne układanie opisu w kl. III), a od kl. IV włącznie będą miały wybitną przewagę nad lekcjami o bardziej tematowo złożonej budowie.* Stąd wynika również logicznie wniosek, że o ile na pierwszym szczeblu nauczania zrealizować będzie można kilka koncentrów metodycznych w ramach jednego koncentru rzeczowego (ośrodka zainteresowania), to na drugim i trzecim szczeblu nauczania koncentr metodyczny będzie się często pokrywał w czasie z koncentrem rzeczowym. Zależy to w wysokim stopniu od racjonalnej organizacji pracy domowej ucznia na tych szczeblach. Jeśli ta dziedzina nauczania jest rzeczywiście racjonalnie w ćwiczeniach stylistycznych przemyślana, to w ramach jednego koncentru metodycznego można pomieścić więcej koncentrów rzeczowych. Nie jest to jednak jakiś ideał, do którego należałoby par force dążyć, albowiem niekoniecznie wszystkie formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego muszą być utrwalane w każdym koncentrze. To byłoby chyba fikcją pedagogiczną! Każdy jednak uzna, że w opracowywanym koncentrze rzeczowym (temacie ogólnym) dobrze jest pomieścić możliwie różne formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego, specyficzne programowo dla danej klasy, raz w większej mierze te, drugi raz — inne, zgodnie z zasadą utrwalania. Wewnętrzna koncentracja rzeczowo-metodyczna w klasach wyższych może do tego stopnia odbiegać w czasie od analogicznej koncentracji w klasach niższych, że temat lekcyjny może być rozprowadzony na dwie do trzy lekcje (np. opracowanie obowiązującej lektury uzupełniającej w klasach V, VI lub VII). Temat ten częstokroć będzie wyraźnie odbiegał od aktualnie przerabianego koncentru rzeczowego. Sprawa ta ma ścisły związek z zagadnieniem epizodycznego nauczania w jego fazie po-

[1]) Tego rodzaju temat pracy domowej można zaryzykować tylko w klasach lepiej zaawansowanych.

czątkowej (kl. I, II i III oraz jeszcze częściowo IV) oraz opartego na nim psychologicznie kursu nauczania systematycznego (od kl IV począwszy wzwyż)[1]). To jest właściwe clou zagadnienia rzeczowo-metodycznych koncentrów nauczania na pierwszym szczeblu nauczania w odróżnieniu od tych koncentrów, realizowanych na drugim i trzecim szczeblu nauczania. W koncentr rzeczowo-metodyczny na pierwszym szczeblu nauczania w zakresie ćwiczeń stylistycznych wchodzą nawet na lekcjach języka polskiego elementy nauczania innych przedmiotów (śpiew, rysunki, zajęcia praktyczne, ćwiczenia cielesne), co jest nie do pomyślenia na drugim i trzecim szczeblu nauczania, jako na szczeblach o znacznie rozszerzonym zakresie przyswajanej wiedzy. Poglądowo można by sprawę tych koncentrów rzeczowo-metodycznych na przestrzeni wszystkich klas szkoły powszechnej III stopnia zilustrować w ten sposób (rys. 8):



Rys. 8.

45-minutowa lekcja języka polskiego objąć może w klasie I 5 różnych rodzajów ćwiczeń z zakresu języka polskiego (z czego 2—3 przypadną na ćwiczenia stylistyczne, a pozostałe — na inne, oraz 2 (kółka przerywane) rodzaje ćwiczeń z innych przedmiotów nauczania; w kl. II — 4 (z czego 2 przypadają na ćwiczenia stylistyczne, pozostałe 2 na inne) oraz 1 — na inny przedmiot nauczania; w klasie III — 3 (2 + 1 lub 1 + 2) z zakresu języka polskiego i 1 na inny przedmiot; w kl. IV — 2 (2 lub 1 + 1), w klasie V — 1, w kl. VI — 1 rodzaj ćwiczenia stylistycznego, rozprowadzony na dwie lekcje, wreszcie w kl. VII — 1 rodzaj ćwiczenia stylistycznego, rozprowadzony na 3 lekcje (np. przemówienie). Kilka lub kilkanaście lekcyj języka pol-

[1]) Patrz: S. Hessen „Podstawy pedagogiki".

skiego z rzędu, opartych na zasadzie koncentracji wewnętrznej, metodycznej i rzeczowej, da nam w sumie obraz dydaktycznej roboty nauczyciela w ramach aktualnego ośrodka zainteresowania. Żeby to zjawisko również poglądowo zilustrować, musielibyśmy utworzyć 7 szeregów, złożonych z podobnie wewnętrznie wypełnionych kół, co może już jest zbyteczne. Koła te (ilustracje metodyczne pojedynczych lekcyj) musiałyby jednak być w danej klasie w niektórych miejscach szeregu zastąpione kołami (lekcjami), ilustrującymi organizację pracy w innych klasach (np. w kl. III znajdą się często lekcje, odpowiadające organizacji pracy w kl. IV lub nawet VI i odwrotnie). *Decydującym czynnikiem w budowie lekcji, odpowiadającej temu czy innemu koncentrowi metodycznemu, powinien być wzgląd na rzeczowo-metodyczne bogactwo opracowanego tematu. Jest to konieczne w tym sensie, że za wszelką cenę powinniśmy unikać w ćwiczeniach stylistycznych wspomnianej już powierzchowności.* W praktyce pedagogicznej spotkać można dość często w klasach III, IV a nawet V, VI i VII tego rodzaju niedociągnięcia koncentryczne na jednej 45-minutowej lekcji, jak:

Przykład I kl. IV:

1. Opis obrazka;
2. Czytanie głośne czytanki;
3. Zbiorowe układanie streszczenia;

albo

1. Czytanie głośne czytanki;
2. Wyjaśnienia słownikowe;
3. Streszczenie;
4. Wyróżnianie przymiotnika;

albo

1. Ćwiczenie ortograficzne (jaki rodzaj?) na „rz" po spółgłoskach;
2. Rozmowa o Panu Prezydencie;
3. Ćwiczenie w opowiadaniu krótkiego życiorysu.

Przykład II kl. III:

1. Ciche czytanie czytanki;
2. Wyszukiwanie wyrazów na „rz" pochodzące z „r" i pisanie ich na tablicy;
3. Pisanie z pamięci tych wyrazów;
4. Oglądanie i omawianie obrazków:
   I obrazek;
   II obrazek;
   III obrazek;
5. Nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom;
6. Ćwiczenia słownikowe (?).

Przykład III kl. III:

1. Nawiązanie do wierszyka (dość długie);
2. Wygłaszanie znanych wierszy;
3. Śpiew (jedna piosenka);
4. Czytanie indywidualne wierszyka (2 uczniów);
5. Omawianie treści poszczególnych części i nadawanie tytułów częściom:
   I część;
   II część;
   III część;
   IV część;
6. Pisanie ze słuchu (?):
   a) Chłopcy podają projekty zdań;
   b) Pisanie ze słuchu tych zdań.

Przyjrzyjmy się bliżej metodycznej konstrukcji tych lekcji. W przykładzie pierwszym lekcji pierwszej konstrukcja metodyczna nasuwa zasadnicze zastrzeżenia. Opis obrazka (nie wiadomo bliżej, czy to jest jednostkowe, czy zbiorowe układanie opisu) stanowi sam w sobie dość bogaty temat do przerobienia na jednej lekcji. To samo można powiedzieć o zbiorowym układaniu streszczenia, która to forma w ogóle pojawia się po raz pierwszy w kl. IV. Jeżeli opis obrazka był nawiązaniem do nowej czytanki, to w takim razie czytanka w tej fazie pracy nie dojrzała jeszcze do zbiorowego układania streszczenia. Zresztą ze względu na swe emocjonalne zabarwienie w konkretnym wypadku nie nadawała się do opracowania streszczenia. Lekcja zatem zawiera w sobie zasadnicze braki metodyczne, jako zaprzeczenie wewnętrznej koncentracji metodycznej. W drugiej lekcji pierwszego przykładu widzimy ten sam błąd metodyczny: opracowywanie streszczenia na czytance jeszcze w ogóle nie omówionej. W trzeciej lekcji, która prawdopodobnie miała metodycznie odpowiadać zbiorowemu układaniu opowiadania o Panu Prezydencie z ćwiczeniami słownikowymi jako podbudową do samodzielnego piśmiennego opracowania opowiadania — albo układaniu ustnemu jednostkowych opowiadań o Panu Prezydencie z rozmową jako punktem wyjścia, niepotrzebnie na wstępie figuruje ćwiczenie ortograficzne (nie wiadomo, jakiego rodzaju), nota bene nie wiążące się treściowo i pojęciowo z koncentrem rzeczowym. W drugim przykładzie uderza nagromadzenie na jednej lekcji mnóstwa różnego rodzaju ćwiczeń, które dlatego właśnie mogą być tylko powierzchownie przepracowane. Tutaj nauczyciel przynajmniej zachował zasadę wewnętrznej rzeczowej koncentracji, lecz zakończenie lekcji (ćwiczenie słownikowe) znów świadczy o niezrozumieniu istoty i metodycznej roli ćwiczeń słownikowych. W trzecim przykładzie co prawda również treść lekcji zawarta jest w pewnym koncentrze rzeczowym, ale tok metodyczny — z początku zupełnie poprawny — w drugiej części załamany został jakimś układaniem planu i pisaniem ze słuchu, które praktycznie nie odpowiadało założeniom programowym. Tego rodzaju lekcje wprowadzają właśnie tę już kilkakrotnie wspomnianą powierzchowność, która nie pozwala nauczycielowi opracować dokładnie jakiegoś jednego rodzaju ćwiczenia. Na takich lekcjach jest mało nauki, a dużo blichtru. W przytoczonych pierwotnie przykładach Czytelnicy nie znajdą, przypuszczam, żadnego załamania wewnętrznej metodycznej koncentracji.

Sprawa wewnętrznej metodycznej i rzeczowej koncentracji w pracy nad przyswajaniem dziecku umiejętności wypowiadania się ustnego i piśmiennego wiąże się z zaleceniem programu, że *„w miejsce szablonowej rutyny, stosowanej z dnia na dzień i zmechanizowanej techniki nauczania, należy dążyć do urozmaicenia postępowania dydaktycznego. Polega ono w dużej mierze na zmianie form nauczania"*[1]. Zagadnienie to kojarzy się o tyle z organizacją pracy w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych, a specjalnie z omawianym w tej chwili kon-

[1]) Progr. Str. XXVIII.

centrem rzeczowym, metodycznym, koncentracją wewnętrzną, ogólną i lekcyjną, że w ramach tych koncentrów będą się pojawiały te same formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego i te same zasadnicze chwyty metodyczne. Nie trudno zatem o zrutynizowanie i zmechanizowanie postępowania dydaktycznego. *Pożądane urozmaicenie tego postępowania osiągniemy wówczas, jeżeli — jak już poprzednio zaznaczono — w ramach koncentrów rzeczowych pomieszczać będziemy różne formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego (np. niekoniecznie zawsze te stereotypowe „pogadanki" czy „opowiadania czytanki"...) oraz jeżeli te różne formy wypowiadania się opracowywać będziemy rozmaicie z zachowaniem tej samej zawsze zasady postępowania metodycznego.* Przecież różnie można opracowywać samodzielne układanie i zapisywanie zdań, zbiorowe układanie opowiadań, opisów itp. (chociażby od strony różnych metod notowania), różnie budować można wypracowania na podstawie lektury itd. Dowodem tego będą przykłady w części praktycznej. Urozmaicenie będzie również logicznie wynikało z świadomie stosowanej zasady stopniowania trudności w ramach zasady samodzielności.

Bardzo ważnym momentem psychologicznym, związanym bezpośrednio z zagadnieniem urozmaicenia postępowania metodycznego, jest uświadamianie dzieciom form wypowiadania się ustnego i piśmiennego. Praktycznie polega ono na ustalaniu form wypowiadania się na początku lekcji, po uprzednim udostępnieniu ich zróżnicowania logicznego i zrozumienia, albo inaczej — na stawianiu na początku lekcji celu pracy. Dlaczego uczeń nie ma być świadomym celu pracy? Dlaczego cel lekcji nauczyciela ma być tajemnicą dla ucznia? Uważam, że w nauczaniu języka polskiego, a specjalnie w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych uświadamianie uczniowi celu pracy jest rzeczą pierwszorzędnej wagi, nad którą godzi się każdemu poloniście poważnie zastanowić. Tylko w tej postaci może wystąpić metoda poszukująca, której wg programu należy oddać „pierwszeństwo ze względu na zasadę aktywności i samodzielności". *„Forma poszukująca powinna przeważać, występując wszędzie, gdzie jej stosowanie nie jest zbyt nieekonomiczne lub niemożliwe. Celem urozmaicenia lekcji jest nie tylko uczynić pracę ucznia milszą i swobodniejszą, ale także wprawić w ruch jego siły umysłowe i przez to sprawić, aby jego myślenie sięgało poza swój krąg chwilowy po nowe zagadnienia łączące się z opracowanymi; powinno więc prowadzić do ruchliwości przeżyć ucznia."* [1]) Trudno tu coś dodać, albo ująć. Stawianie celu pracy uczniowi w ćwiczeniach stylistycznych właśnie wprawia w ruch całą jego psychikę, miejsce psychicznego statyzmu zajmuje o wiele cenniejszy dynamizm myślenia. Uświadomienie uczniowi na początku lekcji celu pracy pobudza go psychologicznie do poszukiwania środków, prowadzących do osiągnięcia celu i nadaje całej lekcji twórczy ton pedagogiczny. Ma to również duże znaczenie dla pracy domowej ucznia, bo praca ta stanowi wówczas psychologiczne dopełnienie pracy szkolnej. Na sprawę uświadamiania dziatwie szkolnej celu pracy

---

[1]) Progr. Str. XXVIII.

zwrócono już uwagę pośrednio w różnych dotychczas przytoczonych przykładach właśnie z uwagi na owe względy psychologiczne, o których wyżej była mowa. *Uczeń, zaintrygowany „szczerością" nauczyciela, tym bardziej koncentruje swoje psychiczno-intelektualne siły, aby cel osiągnąć. Szczerość pedagogiczna nauczyciela jest jednym z najważniejszych warunków wytworzenia w klasie atmosfery pracy i poszukiwania, przeżyć i psychicznego rozruszania.*

XX. STOSUNEK ĆWICZEŃ STYLISTYCZNYCH DO ĆWICZEŃ ORTOGRAFICZNYCH I GRAMATYCZNYCH.

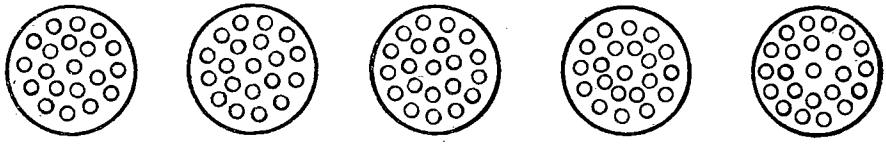
Z rozważań i przykładów zawartych w poprzednim rozdziale wynika w sposób naturalny problem stosunku ćwiczeń stylistycznych do ortografii i gramatyki. Według J. Dańcewiczowej[1]) „praca nad osiągnięciem poprawności ortograficznej wiąże się równolegle z pracą nad usprawnieniem piśmiennego wypowiadania się dziecka. Wprawa uzyskana dzięki ćwiczeniom ortograficznym odbija się dodatnio na wszelkich wypowiadaniach piśmiennych uczniów i wpływa na ich wartość. Same jednak ćwiczenia ortograficzne nie są równoznaczne z pracą nad całokształtem pisania uczniów". Jest to, moim zdaniem, stanowisko zupełnie słuszne, nie podlegające żadnej dyskusji, ale zarazem — niezupełnie wyczerpujące. Spostrzeżenia, zaczerpnięte bezpośrednio przy warsztacie pracy, nasuwają inne jeszcze i dalsze problemy stylistyczno-ortograficzne, a mianowicie: 1) czy materiał ortograficzny, podany w materiale nauczania każdej klasy w dziale pisania, należy przerabiać wg pewnego z góry ustalonego planu niezależnie od aktualnie przerabianych koncentrów rzeczowo-metodycznych, czy też okolicznościowo w związku z ortograficznymi potrzebami tych rzeczowo-metodycznych koncentrów — i 2) jaki ma być technicznie związek między ćwiczeniami stylistycznymi i ortograficznymi. Jeśli chodzi o pierwsze pytanie, to wszyscy pewnie zgodnie chóralnie odpowiemy, *że ćwiczenia ortograficzne muszą być przerabiane wg z góry opracowanego planu. Postulat ten podyktowany jest zresztą wyraźnie literą programu, określającego, że „wymienione rodzaje ćwiczeń mają na celu uświadamianie zasad ortograficznych i zmechanizowanie ich użycia"*[2]). Zasada ortograficzna może być uświadamianą a użycie jej zmechnizowane tylko wówczas, jeżeli „wymienione rodzaje ćwiczeń" (pisanie z pamięci, ze słuchu, przepisywanie i układanie tablic ortograficznych) przepojone będą wewnętrznie w pewnym okresie czasu pewną zasadą, w pierwszym okresie jedną (np. „ó" — „u"), w drugim okresie drugą (np. „rz" z „r"), w trzecim — trzecią (np. „ó" niewymienne z „o") itd. Ilość zasad, które należy uświadomić i zmechanizować w danej klasie, podyktowana jest materiałem nauczania programu tej klasy w dziale pisania. Plan dydaktyczny w ćwiczeniach orto-

---

[1]) J. Dańcewiczowa „Jak realizować nowy program języka polskiego". Tom II. Gebethner i Wolff. Str. 26.

[2]) Progr. Str. 260.

graficznych w danej klasie oparty będzie zatem na chronologicznie zaprojektowanych kolejno zasadach, z tym oczywiście zastrzeżeniem, że każda już w granicach wymagań programu uświadomiona i zmechanizowana zasada musi być w dalszej pracy starannie na każdym kroku podtrzymywana i w dalszym ciągu utrwalana. Można by tę kwestię zilustrować podobnie, jak poprzednio zilustrowano niektóre problemy z zakresu ćwiczeń stylistycznych, przy pomocy większych i mniejszych kółek (rys. 9).



Rys. 9.

Duże koła oznaczają kolejno chronologicznie uświadamiane i mechanizowane zasady, a małe kółeczka w nich zawarte — różnego rodzaju ćwiczenia ortograficzne, jako środki, prowadzące właśnie do tego celu. Jaki ma być stosunek tych podstawowych założeń metodycznych ortografii do ćwiczeń stylistycznych, względnie odwrotnie? To jest właśnie to drugie pytanie, na które — sądzę — nie łatwo będzie nam znaleźć odpowiedź. Ogólnie można stwierdzić w praktyce zjawisko, że między obu działami ćwiczeń w pisaniu nie przestrzega się żadnego związku pedagogicznego. „Każdy (dział) sobie rzepkę skrobie...." Dowodem tego jest następujący przykład lekcji z klasy IV.

I. Pisanie z pamięci (metodycznie zupełnie poprawnie przerobione) następujących zdań: Mała Hania jest harcerką. Chętnie chodzi do harcówki na zbiórki. Drużynowa opowiada im historię. Druhny haftują na sztandarze herb Polski;

II. Nauczycielka przegląda pobieżnie prace (zwłaszcza u słabszych dzieci) i czerwonym ołówkiem robi w zeszytach poprawki;

III. Nauczycielka pokazuje dzieciom obraz (krajobraz górski), który dzieci oglądają;

IV. Dzieci, pobudzane pytaniami nauczycielki, wypowiadają się na temat obrazu; w trakcie wypowiadania się nauczycielka notuje na tablicy wyrazy: kobza, dudy, szczyty, wierzchołki, hala, przełęcz, szałas owczarski, stoki, zbocza, limba, kosodrzewina;

V. Dzieci układają ustnie zdania z użyciem tych wyrazów, niektóre komponują kilka zdań od razu.

Na tym lekcja została skończona. Następna lekcja miała być przeznaczona na dokończenie tematu. Zastanówmy się najpierw nad celowością budowy tej lekcji. Na pierwszy rzut oka uderza jedno: obie części lekcji nie stanowią koncentru rzeczowo-metodycznego. W drugiej części pojawia się zupełnie odrębny materiał ortograficzno-słownikowy (z wyjątkiem wyrazu „hala"). Lekcja zbudowana jest

w pewnej mierze nieekonomicznie, albowiem przy dobrej woli można było na tej lekcji na podstawie obrazu przerobić zbiorowe ustne układanie opisu[1]) lub opowiadania (to byłoby może trochę sztuczne), połączone z ćwiczeniami słownikowymi i zakończone kilku jednostkowymi wypowiedzeniami dzieci. Lekcja ta byłaby doskonałą podbudową metodyczną do następnej lekcji — napisania tematu samodzielnie przez dzieci oraz przeczytania i omówienia kilku charakterystycznych prac. Tymczasem nieekonomiczna i nienaturalna konstrukcja pierwszej lekcji uniemożliwiła poprawne metodyczne zbudowanie lekcji następnej. Dodać jeszcze wypada, że dzieci w części II tej lekcji nie były świadome celu pracy, a więc wypowiadały się bezbarwnie pod względem formy. Z wszystkich niedociągnięć tych lekcji interesuje nas w tej chwili najwięcej jedno: pisanie z pamięci na utrwalenie niemego „h", zastosowane „ni przypiął, ni przyłatał". Przypuszczam, że każdy z Czytelników pomyśli: miejsce i treść tego ćwiczenia ortograficznego absolutnie nie są zgodne z pedagogiką zdrowego rozsądku. A czy wówczas nie mielibyśmy zastrzeżeń, gdyby np. zainteresowana nauczycielka ćwiczenie to przerobiła na jednej z lekcyj poprzednich lub następnych, niezależnie od tematu drugiej części tej lekcji? Sądzę, że również musielibyśmy się zastrzec!

Ćwiczenia ortograficzne mają posłużyć za środek poprawnego pod względem ortograficznym wypowiadania się ucznia w wypracowaniach piśmiennych. To jest ich właściwy sens pedagogiczny. Żeby ćwiczenia te mogły rolę tę należycie spełnić, to muszą być zastosowane in flagranti w ćwiczeniach stylistycznych! Czyż miałyby one głębszy sens, gdyby uczeń miał zastosować uświadomioną i zmechanizowaną zasadę ortograficzną przypadkowo w jakimś wypracowaniu piśmiennym za rok czy za dwa? A może do tego czasu uczeń w ogóle wpadnie w zakresie opracowanej zasady w powrotny analfabetyzm ortograficzny? Czy nie lepiej, żeby uczeń co dopiero przerobiony materiał ortograficzny zastosował w wypowiadaniu się piśmiennym? Przecież tą drogą jeszcze raz psycho-motorycznie uświadomi sobie zasadę i uczyni znów krok naprzód na drodze zmechanizowania jej użycia! Przemawia za tym jeszcze inny wzgląd, wzgląd również psychologiczny, ale innego rodzaju. Chodzi o to, aby przerabiany materiał ortograficzny był dziecku psychicznie bliski i pojęciowo zrozumiały, emocjonalnie przeżyty, bo wtedy jest stanowczo lepszy efekt[2]). Możliwe to jest zaś wówczas, jeśli materiał ten znajdzie się na odpowiednim tle przeżyciowym, jak: zdarzenie, obserwacja przedmiotów, zjawisk, osób, oglądanie obrazków czy obrazu, podchwytywanie sytuacyj, przeczytanie interesującego tekstu itp. I tutaj właśnie po nitce zdążamy do kłębka. *Ćwiczenia ortograficzne powinny się, moim zdaniem, bardzo silnie wiązać z ćwiczeniami stylistycznymi, powinny te ćwiczenia stylistyczne przenikać na każdym kroku pracy szkolnej. Odskocznią do ćwiczeń ortograficznych będzie najwięcej*

---

[1]) Pod tym względem nasuwają się również wątpliwości, albowiem opis krajobrazu na podstawie bezpośredniej obserwacji pojawia się dopiero w klasie VI.

[2]) Dowodzą tego „Badania eksperymentalne nad ortografią" dr. Kikena.

materiał kompozycyjno-słownikowy, notowany przez nauczyciela na tablicy, który poza swoją stroną estetyczno-językową ma również swoją stronę ortograficzną. Materiał ten może być przez nauczyciela w pewnym momencie pracy przerobiony jako ćwiczenie ortograficzne (pisanie z pamięci, przepisywanie) i może posłużyć uczniowi w jego samodzielnym wypowiedzeniu się piśmiennym w szkole lub w domu z jednej strony za środek do stylistycznie jak najlepszego skomponowania wypracowania piśmiennego, a z drugiej — za materiał orientacyjny z punktu widzenia ortograficznego. W ten sposób nauczyciel zapobiega profilaktycznie błędom ortograficznym w wypracowaniach piśmiennych ucznia. Na sprawę tę Czytelnik natknąć się już musiał niejednokrotnie w różnych miejscach dotychczasowych rozważań nad zagadnieniem ćwiczeń stylistycznych. Notowany przez nauczyciela materiał słownikowo-kompozycyjny będzie miał zatem zawsze dwojaki charakter: barwę stylistyczną i znamiona ortograficzne. W zależności od tych cech istotnych nauczyciel zakwalifikuje dany wyraz czy zwrot do zanotowania. W przykładzie opowiadania na temat „Zabawa na śniegu"[1]) z klasy V moglibyśmy zanotowany przez nauczycielkę chaotycznie materiał podzielić na trzy kategorie:

I. materiał słownikowo-ortograficzny: obrzucać się, rzucać na siebie, kurzawa;

II. materiał wyłącznie słownikowy: sypki, chmury śniegu, deszcz popiołu, tumany śniegu, jak dym, jak obłok, suchy;

III. materiał wyłącznie ortograficzny: śnieżka, otrzepywać się.

W jaki sposób jednakże pogodzić tę okolicznościowość a właściwie przypadkowość ćwiczeń ortograficznych, traktowanych metodycznie częściej mimochodem aniżeli samoistnie, z zasadą planowości ich stosowania, zilustrowaną w rys. 9? Przypuśćmy, że nauczycielka w tym okresie czasu, kiedy pojawiło się krótkie wypracowanie piśmienne „Zabawa na śniegu", miała w planie dydaktycznym materiał „h" obok „ch" lub końcówki „om" obok „ą". Cóż wtedy? Jest to właśnie jeden z najtrudniejszych problemów ortografii, który już niemało kłopotu sprawił w praktyce pedagogicznej. Sądzę, że jednak przy dobrej woli, a przede wszystkim ze względu na interes języka polskiego można i trzeba znaleźć zdrowe pedagogiczne wyjścia z impasu. *Wyjścia mogą być trojakiego rodzaju: 1) dobieranie tematów do ćwiczeń w mówieniu, a co za tym idzie — i w pisaniu również z punktu widzenia trudności ortograficznych; 2) stosowanie samoistnych metodycznie ćwiczeń ortograficznych na materiale, wybranym specjalnie z zakresu treściowo-pojęciowego równolegle przerabianego koncentru; 3) umiejętne, umiarkowane i zręczne manewrowanie materiałem słownikowym z punktu widzenia znalezienia w nim również aktualnie uświadamianych i mechanizowanych zjawisk ortograficznych.* Postulaty te wymagają jeszcze bliższych komentarzy. Jeżeli np. nauczyciel prowadzi równolegle z ćwiczeniami słownikowymi materiał ortograficzny „h" obok „ch", to materiał ten znaleźć może np. w koncentrze „Nasza drużyna harcerska" (harcerz, harcerka, hufiec harcerski,

[1]) Patrz: Str. 66.

haftować, harcówka, haki, kucharz, kucharka, druhna, druh, herb, Hania, bohater itd.), a przy tym utrwalać może inny materiał, w zasadzie już przerobiony, np. „ż" obok „rz", „ó" obok „u" (drużyna, obóz, zbiórka, harcówka, podróż itd.), czy jeszcze inny. Materiał ten nauczyciel przerabiać może mimochodem w bezpośrednim związku z opracowywaniem jakiejś formy wypowiadania się (np. opis harcówki na podstawie wspomnień, opowiadanie o życiu naszej drużyny harcerskiej, sprawozdanie z zebrania drużyny, jeżeli cała klasa jest tym zainteresowana, opis sztandaru harcerskiego na podstawie bezpośredniej obserwacji, opracowanie odpowiednio dobranej lektury itp.) albo w związku pośrednim w tym sensie, że jedno czy kilka samoistnych ćwiczeń ortograficznych raczej poprzedzi wypowiadanie się piśmienne ucznia. Przez samoistne ćwiczenie ortograficzne rozumiem taką sytuację dydaktyczną, gdy nauczyciel przeznacza całą lekcję czy też jej poważną część na jakiś rodzaj ćwiczenia ortograficznego nie w bezpośrednim związku z ćwiczeniem stylistycznym na materiale słownikowym, lecz z myślą o tym ćwiczeniu, które za chwilę, czy też na drugi, trzeci dzień ma nastąpić. W ramach tego przykładowo przytoczonego tematu mógłby też nauczyciel w materiale słownikowym wymanewrować po prostu tylko kilka wyrazów, ortograficznie ilustrujących zjawisko ortograficzne „h" obok „ch", równolegle przerabiane. Są to problemy dość skomplikowane. Uważam, że w praktyce wszystkie trzy wyjścia pedagogiczne mogą mieć w równej mierze zastosowanie. Decydującym momentem wyboru danego wyjścia w danej sytuacji dydaktycznej powinna być okoliczność, czy to właśnie wyjście jest naturalne, najprostsze i najbardziej ekonomiczne. Wyjście drugie może też znaleźć wyraz zewnętrzny w metodzie pracy w tej formie, że nauczyciel z przerobionego już częściowo czy całkowicie koncentru rzeczowego wybierze materiał ortograficzny specjalnie taki, aby daną zasadę ortograficzną uwypuklić, utrwalić i zmechanizować jej użycie. W tym wypadku ćwiczenia ortograficzne nastąpią po szeregu ćwiczeń stylistycznych jako ćwiczenia przewidziane planem dydaktycznym i stosowane samoistnie, co oczywiście nie wyklucza, że dużo elementów z tej właśnie przerabianej masy ortograficznej mogło być już raz przerobionych mimochodem. *We wszystkich trzech podejściach ćwiczeniom ortograficznym towarzyszyć będzie psychologicznie zrozumienie przez dziecko podsuwanych wyrażeń, jako już w ćwiczeniach słownikowo-kompozycyjnych udostępnionych pojęciowo. I to jest najistotniejszy argument, który przemawia za organicznym powiązaniem ćwiczeń ortograficznych z ćwiczeniami stylistycznymi.* Że to jest stanowisko słuszne, o tym najlepiej świadczy wymieniona praca dr Kikena. Ale przecież to „udostępnienie zrozumienia treści wyrazów" niekoniecznie musi mieć miejsce w tematach ćwiczeń stylistycznych! Przecież platformą do tego zrozumienia może być wiersz, nie zawsze na wskroś stylistycznie wyzyskiwana czytanka, oglądany obraz, nawet tekst napisany przez nauczyciela na tablicy itp.[1]) Racja. Ale gros

[1]) Ćwiczeń stylistycznych nie da się zresztą na szczęście odgrodzić chińskim murem od wszelkich innych ćwiczeń, które niezależnie od swych istotnych przeznaczeń mają również mniejsze lub większe pochylenie stylistyczne.

tego udostępnienia zrozumienia przypadnie na ćwiczenia „czystej krwi" stylistyczne! Udostępnienia nie będzie wówczas, jeżeli nauczyciel zada dzieciom do przepisania jakiś obcy dla nich pojęciowo tekst z podręcznika do ćwiczeń ortograficznych, jakieś wyrazy na „rz" z czytanki niekoniecznie wszystkie pojęciowo uświadomione itp. I dlatego w tym podobnych tematach pracy domowej ucznia (czy czasem pracy szkolnej) należy zachować jak największą ostrożność.

Drugi rodzaj ćwiczeń, które powinny pozostawać w organicznym związku z ćwiczeniami ortograficznymi, to *ćwiczenia gramatyczne*. Wspomniana już kilkakrotnie J. Dańcewiczowa określa stosunek ćwiczeń stylistycznych do ćwiczeń gramatycznych następująco: „Ćwiczenia słownikowe należy troskliwie przygotowywać i starannie przeprowadzać. Ćwiczenia te wiążą się w sposób naturalny zarówno z mówieniem i pisaniem, jak i z ćwiczeniami gramatycznymi. Powiązanie może być dwojakie — albo ćwiczenia słownikowe dostarczają materiału, który następnie znajduje zastosowanie w mówieniu i pisaniu lub podlega obserwacji na lekcjach gramatyki, albo też mówienie i pisanie daje pobudkę do dalszego gromadzenia materiału słownikowego, a wiadomość zdobyta na lekcjach gramatyki znajduje utrwalenie i pogłębienie w ćwiczeniach słownikowych. Toteż w praktyce szkolnej najłatwiej te działy ze sobą połączyć, a przejście od jednego do drugiego jest naturalne i konieczne, jeżeli chcemy naprawdę dać uczniowi elementarne wykształcenie językowe, a nie narzucać mu cudzego języka i mówić w sposób abstrakcyjny o zjawiskach językowych". „Aby związek między wiadomościami zdobywanymi na lekcjach gramatyki a żywym językiem uwydatnić, należy jak najczęściej łączyć ze sobą ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, ćwiczenia słownikowe i ćwiczenia gramatyczne. Będzie to przede wszystkim tam wskazane, gdzie chodzi o zrozumienie znaczenia danej formy."[1]) Pogląd autorki jest — jak widać — pewną interpretacją programu, skojarzoną z możliwościami praktycznymi. Postulat świadomego wiązania gramatyki z różnymi działaniami nauki języka polskiego wynika w sposób niewątpliwy z programu[2]) i jako taki nie podlega dyskusji. Całkowicie niezgodną z programem jest lekcja gramatyki, która może być wewnętrznie nawet przecudownie zbudowana, jednak nie ma związku z innymi działami języka polskiego równolegle traktowanymi. Nawet na drugim szczeblu nauczania „nie można całych lekcyj poświęcać wyłącznie rozpatrywaniu tematów gramatycznych i ćwiczeniom gramatycznym. Powiązanie *różnych działów* pracy ułatwi nauczycielowi ułożenie planu lekcyj tak, aby część jej, poświęcona tematowi gramatycznemu, tworząc wyraźną całość, łączyła się jednak *organicznie* z innymi ćwiczeniami danej jednostki lekcyjnej"[3]). O ćwiczeniach gramatycznych można powiedzieć podobnie jak o ćwiczeniach ortograficznych, że mianowicie

---

[1]) J. D. „Jak realizować nowy program języka polskiego". Tom II. Gebethner i Wolff. Str. 79—84.

[2]) Progr. Str. 271—272.

[3]) W praktyce postulat ten nie jest jeszcze należycie interpretowany i realizowany.

ćwiczenia te nie mogą stanowić celu same w sobie, lecz mają posłużyć za środek do przyswojenia uczniowi umiejętności poprawnego wypowiadania się w mowie i piśmie. *Wychodząc z tego założenia, musimy dążyć ku temu, aby ćwiczenia gramatyczne spełniły produktywnie swą funkcję pedagogiczną również a może nawet głównie w ćwiczeniach stylistycznych.* Otóż ten stosunek ćwiczeń stylistycznych do gramatycznych można by ująć dokładniej na tle całokształtu dotychczasowych rozważań następująco:

a) *Ćwiczenia gramatyczne, jak słusznie twierdzi J. Dańcewiczowa, wiążą się bardzo silnie z ćwiczeniami słownikowymi.* Związek ten zaznacza się zwłaszcza szczególnie na tle gramatycznej metody notowania. Związek ten występuje jednak charakterystycznie niezależnie od metody notowania przez sam fakt dobierania, doszukiwania się i kwalifikowania materiału słownikowo-kompozycyjnego, potrzebnego do jak najudatniejszego wypowiedzenia treści, opracowywanej stylistycznie. W tej fazie pracy w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych nauczyciel ma mnóstwo okazji, aby uczniom zwrócić okolicznościowo uwagę na zjawiska gramatyczne, czy to od strony nauki o wyrazie, czy nauki o zdaniu.

b) *Asumpt do okolicznościowych (na wszystkich szczeblach nauczania) i planowych*[1]) *(na drugim szczeblu nauczania) rozważań i ćwiczeń gramatycznych dadzą nauczycielowi bardzo często elaboraty stylistyczne uczniów, czytane i omawiane w klasie.* Elaboraty te, występujące żywo w świadomości uczniów, tym bardziej nadają się psychologicznie do analizy gramatycznej, której celem będzie uświadamianie pewnych zjawisk gramatycznych, usuwanie błędów i wskazywanie poprawnych form wypowiadania się.

c) *Ćwiczenia gramatyczne powinny również stanowić naturalne dopełnienie ćwiczeń stylistycznych w pracy domowej ucznia, opartej konkretnie na materiale stylistycznym, opracowanym w klasie.* Tą drogą uczeń powinien być również pobudzany do uświadamiania sobie i analizowania własnych koncepcyj myślowych pod względem gramatycznym.

d) *Nauczyciel powinien stale i konsekwentnie pobudzać ucznia do świadomego korzystania z nabytych wiadomości gramatycznych w jego własnych wypowiedzeniach ustnych i piśmiennych.* Droga ta prowadzi m. i. do przyswojenia uczniowi jasnego i poprawnego stylu wypowiadania się ustnego oraz prostego, jasnego i logicznego wyrażania się w piśmie.

Ten tak pomyślany związek ćwiczeń stylistycznych z ćwiczeniami gramatycznymi powinien być oczywiście oparty na à priori opracowanym planie dydaktycznym w dziedzinie gramatyki w ramach materiału przewidzianego dla danej klasy w dziale „w związku".

---

[1]) Zgodnie ze wskazaniami programu, poprzednio przytoczonymi.

Reasumując, możemy stwierdzić, że im pedagogicznie ściślejszy będzie związek ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych z ćwiczeniami stylistycznymi i odwrotnie, tym lepszy będzie rezultat pracy w postaci bardziej umiejętnego wypowiadania się ucznia w mowie i piśmie. Im zaś związek ten będzie luźniejszy, tym więcej jedna dziedzina (ćwiczenia stylistyczne) jako też druga (ćwiczenia ortograficzno-gramatyczne) najeżone będą wzrastającymi trudnościami wewętrznymi i będą źródłem przykrych dla nauczyciela niespodzianek. Wyniki nauczania w przedmiocie języka polskiego będą w ogóle najlepsze wówczas, jeżeli różnego rodzaju ćwiczenia, wchodzące w zakres tego przedmiotu, stanowić będą dydaktycznie organiczną całość, wzajemnie się dopełniającą i wspierającą w różnych momentach pracy. Sądzę, że taką jest intencja nowego programu.

XXI. EKONOMIA CZASU W ĆWICZENIACH STYLISTYCZNYCH.

Jednym z kardynalnych warunków powodzenia nauczyciela w pracy w zakresie ćwiczeń stylistycznych jest warunek jak najbardziej ekonomicznego wyzyskania czasu. Była już o tym mowa okolicznościowo w różnych miejscach dotychczasowych rozważań. Wskazane jest jednak specjalne zaakcentowanie tego postulatu w osobnym rozdziale celem zwrócenia uwagi na jego duże znaczenie pedagogiczne. W każdej prawie dziedzinie życia społeczno-państwowego i gospodarczego „góra" stara się specjalnymi naukowymi metodami wykoncypować i narzucić „dołom" taką organizację pracy, by organizacja ta była jak najbardziej wydajną. Hasło „minimum czasu i kosztów — maximum efektów" zaciążyło wszechwładnie na życiu szczególnie gospodarczym nowoczesnych społeczeństw, doprowadzając nawet czasami do absurdu w praktyce życiowej teorię naukowej organizacji pracy. Nowocześni ekonomiści w stylu amerykańskiego Emersona starają się dokładnie sformułować prawa, rządzące ekonomiczną gospodarką, a następnie jako eksperci wędrują po większych przedsiębiorstwach i fabrykach oraz właścicielom ich sprzedają za grubym wynagrodzeniem swoje ekonomiczne tezy, dostosowane do specjalnych warunków produkcji. Tą drogą przedsiębiorstwo czy fabryka zyskuje wyraźnie na wydajności, a w związku z tym — na rentowności. Co prawda, pedagogika nie jest ekonomią społeczną i doszukiwanie się jakichś ściślejszych związków pomiędzy obu tymi odgałęzieniami nauki byłoby chyba niepoważne. Jednak sądzę, że pedagogika może i powinna coś skorzystać na marginesie współczesnych prądów ekonomicznych. Takim właśnie problemem „ekonomicznym" w pedagogice powinno być hasło podniesienia wydajności przez ulepszoną organizację pracy. Szczególnie ważny jest ten problem w nauczaniu języka ojczystego, w zakresie którego program stawia nauczycielowi ogrom zadań, dając mu natomiast do dyspozycji stosunkowo mało czasu. Najważniejszym zadaniem jest przyswojenie uczniowi różnorakich *umiejętności*, a wiadomo przecież, jak znacznie łatwiej przyswoić jest wiadomości, aniżeli umiejętności. Wiadomości można często przyswoić przez ich podanie uczniowi w formie wykładu,

czy opowiadania, ale umiejętności żaden uczeń w ten sposób sobie jeszcze nie przyswoił, to byłby nonsens psychologiczny! Stwierdzamy prawie powszechnie, że mamy do dyspozycji zbyt małą liczbę godzin nauczania języka polskiego. Musimy jednak wziąć pod uwagę okoliczność, że język polski panuje również wszechwładnie na wszelkich innych lekcjach w szkole, przynajmniej w szkołach z polskim językiem nauczania. W szkole III stopnia organizacyjnego tych godzin jest tygodniowo przy wariancie „b" w klasie I — 11, w II — 14, w III — 20, w IV — 21, w V i VI po 25, wreszcie w VII — 24. Lekcje te uznać możemy za pewnego rodzaju plusowy równoważnik dla odczuwanego minusu ilości godzin nauczania języka polskiego. Mimo to jednak trzeba naprawdę ekonomicznie rządzić się w tej ilości godzin nauczania języka polskiego, jaka programowo na daną klasę przypada, aby osiągnąć cele i wyniki.

Podstawowym warunkiem natężenia wydajności jest ekonomiczne konstruowanie lekcyj jako jednostek metodycznych. Lekcja ma 45 minut, przy czym jest precyzyjnie ulokowana w podziale godzin, obejmującym wszystkie przedmioty nauczania w danej klasie. Jest to okoliczność niezmiernie ważna, albowiem wynika stąd postulat, że treść pedagogiczna tego 45-minutowego czasokresu musi stanowić skończoną całość. Po upływie 45 minut następuje bowiem dzwonek, przerwa, a potem — przeważnie lekcja innego przedmiotu. Brak wykończenia tej 45-minutowej lekcji musi się ujemnie odbić na całokształcie pracy w tym przedmiocie i na osiąganych rezultatach. Z rozparcelowania ogólnego kontyngentu czasu, przypadającego tygodniowo na nauczanie języka polskiego, na 45-minutowe lekcje rodzi się również postulat, aby na lekcjach tych jak najwięcej nauczyć, aby możliwie dużo dzieciom dać z siebie. To jest po prostu obowiązek obywatelski. Ale jak to właśnie zrobić, np. w zakresie ćwiczeń stylistycznych? Ogólnie można by na to pytanie odpowiedzieć tak: gromadzić i metodycznie opracowywać materiał w umiarkowanym zakresie, ani za dużo ani za mało materiału na jednej lekcji. To ogólne założenie warto by poprzeć szeregiem typowych przykładów. Może jednak będzie wygodniej i bardziej celowo, jeśli cierpliwy Czytelnik odwróci kartki i skieruje ponownie uwagę na te same już przytoczone przykłady, oświetlone w poprzednich rozdziałach z różnych innych punktów widzenia. Przykłady te można by z punktu widzenia ekonomicznego wyzyskania czasu lekcyjnego podzielić na trzy grupy: 1 grupa — lekcje o ekonomicznie umiarkowanej budowie; niektóre z nich wykazują nawet dość daleko idącą rozciągliwość ekonomiczną; 2 grupa — lekcje wybitnie poprawnie metodycznie i ekonomicznie skonstruowane; 3 grupa — lekcje wybitnie nieekonomicznie i nielogicznie zbudowane. *Z przykładów pozytywnych grupy I i II wynika zarazem plastycznie związek, jaki istnieje między zasadą ekonomiki w ćwiczeniach stylistycznych, a zasadą stopniowania trudności wraz z zasadą samodzielności, zagadnieniem metody pracy ucznia i pracy domowej ucznia. Związek ten uwydatnia się w sposób następujący: racjonalnie stosowana zasada stopniowania trudności w ramach zasady samodzielności prowadzi logicznie do przyswojenia uczniowi*

metody pracy, stosowanej przez niego w szkole pod kontrolą nauczyciela i samodzielnie w domu. Im ta metoda pracy jest mu lepiej przyswojoną, tym więcej materiału może nauczyciel przerobić w szkole w tej samej jednostce czasu, tj. w 45-minutowej lekcji. W praktyce związek ten jest bardzo mało doceniany. O ile z jednej strony powszechne są narzekania na brak większej liczby godzin na nauczanie języka polskiego, o tyle z drugiej widać powszechnie nieekonomiczną robotę. Mógłby o tym powiedzieć dużo każdy bezstronny obserwator. Lekcja języka polskiego bardzo często nie zawiera w sobie elementów nauki, więc jak można mówić o wynikach nauczania?! Nieekonomiczna robota widoczna jest na samoistnych lekcjach języka polskiego w szkole III stopnia, drugiego o 4 nauczycielach z godzinami nadliczbowymi i pierwszego o 2 nauczycielach, a co dopiero mówić o pozostałych typach szkół I i II stopnia, w których pojawia się problem nauczania języka polskiego w klasach łączonych, problem równoczesnej nauki głośnej i cichej! *Potrzeba zracjonalizowania pracy w języku polskim, a głównie w ćwiczeniach stylistycznych po linii bardziej ekonomicznego wyzyskania czasu staje przed polską rzeczywistością pedagogiczną jako nie cierpiący zwłoki postulat.* Lekcja pierwotnie mało pedagogicznie obfita, a nawet — nieudana, opłaci się zawsze, jeśli będzie stanowiła człon w świadomej dążności nauczyciela do przyswojenia uczniowi metody pracy w ćwiczeniach stylistycznych, podobnie jak w różnego rodzaju ćwiczeniach w innych przedmiotach nauczania. Przypuśćmy, że dzieci w klasie II nie posiadają zupełnie umiejętności rozwiązywania samodzielnie zagadnień praktycznych z podręcznika w zakresie matematyki. Nauczyciel stwierdza to zjawisko i od razu szuka środków zaradczych. W pierwszej fazie zdążył na jednej lekcji rozwiązać z dziećmi jedno zagadnienie praktyczne, w drugiej — już dwa, w trzeciej — trzy, a w dalszych coraz więcej, zależnie od matematycznej konstrukcji tych zadań. Wreszcie po mozolnych wysiłkach doprowadził do tego, że dzieci posiadają upragnioną umiejętność. Osiągnął bardzo dużo, bo proces psychologiczny samodzielnego rozwiązywania zagadnienia praktycznego z podręcznika czyli umiejętność świadomego korzystania i uczenia się z podręcznika obejmuje następujące momenty:

I. Ciche czytanie tekstu (musi być opanowana technika cichego czytania);
II. Wyobrażeniowe ogarnięcie całości;
III. Zrozumienie związków logicznych pomiędzy występującymi w zadaniu wielkościami matematycznymi, możliwe tylko w wypadku istnienia w wyobraźni stosunków ilościowych, czyli zdolności stawiania hipotez o związkach między danymi w zadaniu wielkościami [1]);
IV. Ułożenie ogólnego jednego zapisu, ujmującego odpowiednimi znakami wszystkie dane wielkości (np. $5 \cdot 3 + 10 =$);
V. Pamięciowe wyliczenie;
VI. Zapisanie wyniku (np. $50 - 12 - 4 \cdot 5 = 18$).

---

[1]) Progr. Str. 346.

Jeżeli nauczyciel potrafił ten stopień samodzielności osiągnąć, to musimy powiedzieć, że pierwsza lekcja z jednym zaledwie zadaniem wszechstronnie przedyskutowanym sowicie mu się opłaciła i nie była nieekonomiczną. Jeżeli natomiast nauczyciel będzie uczniom stale dopomagał i prowadził ich na pasku swoich pytań, to oczywiście żadna z tych lekcyj ekonomiczną nie będzie, bo nie doprowadzi ucznia do umiejętności samodzielnego rozwiązywania zagadnień i to od kl. III począwszy — o kilku czynnościach rachunkowych. Analogiczny pogląd moglibyśmy wyrazić o ćwiczeniach stylistycznych. Np. zbiorowe ustne układanie opisu w kl. III może się nauczycielowi pierwszy raz nie udać, może nawet 45-minutowa lekcja nie wystarczy. Jeżeli jednak następna próba będzie bardziej udaną, to nauczyciel może być zadowolony, że jest na dobrej drodze. Z biegiem czasu może doprowadzić do tego, że lekcja obejmie następujące momenty:

I. Postawienie celu pracy przez nauczyciela;
II. Zbiorowe układanie opisu połączone z notowanymi przez nauczyciela ćwiczeniami słownikowymi;
III. Kilka jednostkowych ustnych opisów;
IV. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań przez dzieci;
V. Czytanie i omawianie tych zdań z punktu widzenia ich poprawności stylistyczno-gramatycznej;
VI. Podanie i zapisanie tematu pracy domowej (niekoniecznie zawsze).

Będzie to lekcja o silnym natężeniu ekonomicznej strony jako pewnego rodzaju synteza dotychczasowych metodycznych starań nauczyciela. Otóż na tle tej syntezy metodycznej pierwsza — może nawet nieudana lekcja — opłaciła się nauczycielowi w zupełności, bo stanowiła logiczny człon w jego świadomej dążności do przyswojenia uczniowi metody pracy. Właśnie to świadome dążenie nauczyciela do skracania czasokresu, przeznaczonego pierwotnie na opracowanie jakiegoś tematu o stylistycznym pochyleniu, powinno być stale motorem działania nauczyciela języka polskiego, celem podwyższenia wydajności lekcji jako jednostki metodycznej. Skracanie czasokresu i kondensowanie w krótszej jednostce czasu tej samej ilości chwytów metodycznych pozwala w konsekwencji przerobić w tym samym ogólnym budżecie godzin nauczania języka polskiego znacznie więcej tematów stylistycznych. Zaś większa ilość ćwiczeń stylistycznych daje większą rękojmię przyswojenia uczniowi umiejętności wypowiadania się ustnego i piśmiennego, czyli osiągnięcia wyników nauczania w tej dziedzinie. I znów niestety trzeba zauważyć, że w praktyce szkolnej ćwiczenia stylistyczne stosowane są bardzo często w znikomej ilości, nie mówiąc już o tym, że nie ma wyraźnego rozgraniczenia między ćwiczeniami a sprawdzianami. Nauczyciel domaga się natarczywie ścisłego precyzowania ilości „wypracowań", nie pomnąc, że ilość ta przede wszystkim zależy od niego samego, od stosowanej przez niego metody, od stopnia usamodziel-

nienia ucznia. Program wyraźnie określa, że *„ćwiczenia piśmienne (a ja dodałbym — również ustne) powinny być zasadniczo stosowane często, w ilości zapewniającej osiągnięcie przepisanych w programie wyników". Jeżeli nauczyciel będzie ćwiczenia stylistyczne organizował ekonomicznie, to będzie mógł stosować je często, jeżeli — nieekonomicznie, to one wystąpią rzadko (chyba, że nauczyciel na ich rzecz zaniedbał inne rodzaje ćwiczeń). Jeżeli ćwiczenia stylistyczne wystąpią często, to nauczyciel prędzej osiągnie wyniki nauczania, jeżeli rzadko, to te wyniki będą słabsze, albo ich wcale nie będzie.* Oto związki logiczne, jakie istnieją między zasadą ekonomiki w pedagogice, ilością ćwiczeń stylistycznych i wynikami nauczania. Praktycznie ilość ćwiczeń stylistycznych, wyraźnie — *ćwiczeń stylistycznych,* a jeszcze dokładniej — ilość ćwiczeń piśmiennych w zakresie każdej przewidzianej dla danej pracy formy wypowiadania się (opowiadania, sprawozdania, różne rodzaje opisów, listy, prośby, streszczenia itp.) powinna się sprowadzać do co najmniej kilkunastu rocznie. Ponieważ form wypowiadania się piśmiennego w każdej klasie jest kilka (np. w kl. III — 2: samodzielne układanie i zapisywanie zdań i krótkie opowiadania, w kl. IV — 3, w kl. V — 6 itd.) do kilkunastu (np. w kl. VII — wszystkie zasadnicze formy wypowiadania się piśmiennego i różne życiowe praktyczne formy), to nie trudne będzie obliczenie, ile ćwiczeń stylistycznych trzeba w każdej klasie zmieścić w ogólnym budżecie godzin nauczania języka polskiego łącznie z pracą domową. Liczba ta będzie w każdym razie zdecydowanie odbiegała od godnego politowania ubóstwa ćwiczeń piśmiennych, spotykanego często w praktyce. Przy tym nie należy jednak również zapominać, że *ilość ćwiczeń piśmiennych powinna iść w parze z ich jakością metodyczną, bo przecież mamy ucznia nie tylko nauczyć w ogóle wypowiadać się piśmiennie, ale wypowiadać się poprawnie ortograficznie, gramatycznie, stylistycznie i kształtnym pismem. Z dokładniejszej analizy programu wynika również logicznie postulat, że ćwiczenia stylistyczne w praktyce powinny wystąpić w mniejszej ilości na pierwszym szczeblu nauczania, a w większej — na drugim i trzecim szczeblu nauczania.* Na pierwszym szczeblu nauczania występuje znacznie mniejsza ilość różnych form wypowiadania się, aniżeli na drugim i trzecim szczeblu nauczania. I chociażbyśmy na opanowanie przez ucznia każdej formy wypowiadania się na pierwszym szczeblu przeznaczyli większą liczbę ćwiczeń, to i tak ilość tych ćwiczeń nie będzie się równoważyła z ogólną ilością ćwiczeń piśmiennych na drugim i trzecim szczeblu nauczania, w ramach której na każdy rodzaj wypowiadania się będziemy musieli z konieczności przeznaczyć mniejszą ilość ćwiczeń. Przekona nas o tym następujący rachunek porównawczy np. kl. III z kl. VI:

kl. III —	I. samodzielne układanie i zapisywanie zdań	40—50
	II. krótkie opowiadania	15—20
	razem . . .	55—70

kl. VI —	I.	opowiadania na tematy z życia bieżącego .	15—20
	II.	opisy na podstawie obserwacji (przedmiotów, sytuacyj, osób, krajobrazów) . . .	20—30
	III.	zwięzłe streszczenie przeczytanych całości	5—10
	IV.	protokoły zebrań uczniowskich	3— 5
	V.	układanie i zapisywanie planów opowiadań, czytanek, opisów itp.	15—20
	VI.	listy do osób znajomych oraz do różnych instytucyj	5—10
	VII.	korespondencja międzyszkolna	2— 3
		razem: . . .	65—98

Kosztem mniejszej ilości ćwiczeń stylistycznych na pierwszym szczeblu nauczania powinny być specjalnie rozbudowane ćwiczenia ortograficzne, tak, aby nie było z nimi specjalnego kłopotu na II i III szczeblu nauczania. Zaś na II szczeblu nauczania obok ćwiczeń stylistycznych powinny ważną rolę odegrać ćwiczenia gramatyczne. Pod tym kątem widzenia powinien być, moim zdaniem, pedagogicznie wyzyskiwany ogólny budżet godzin nauczania języka polskiego na przestrzeni wszystkich szczebli nauczania. Znaczenie ćwiczeń stylistycznych, gramatycznych i ortograficznych można by uszeregować na każdym szczeblu nauczania następująco:

I szczebel nauczania:
na pierwszym miejscu — ćwiczenia ortograficzne,
na drugim miejscu — ćwiczenia stylistyczne,
na trzecim miejscu — ćwiczenia gramatyczne;

II szczebel nauczania:
na pierwszym miejscu — ćwiczenia stylistyczne,
na drugim miejscu — ćwiczenia gramatyczne,
na trzecim miejscu — ćwiczenia ortograficzne;

III szczebel nauczania.
na pierwszym miejscu — ćwiczenia stylistyczne,
na drugim miejscu — ćwiczenia gramatyczne.

Ćwiczenia ortograficzne nie są w ogóle przewidziane programem. Sądzę, że pogląd ten jest słuszny. Musimy się jednak zastrzec, że tego rodzaju interpretacji ducha i litery programu języka polskiego nie jesteśmy w mocy nikomu narzucić, ani też nie powinniśmy w ogóle zdradzać tego rodzaju zamiarów. Niechaj uważny praktyk sam zastanowi się nad tą kwestią i spróbuje dojść do samodzielnych wniosków.

Z uświadomienia znaczenia i roli ćwiczeń stylistycznych, gramatycznych i ortograficznych na poszczególnych szczeblach nauczania, wypływa ogólna orientacja ilościowa, dotycząca wymienionych rodzajów ćwiczeń, a szczególnie — ćwiczeń stylistycznych (zwłaszcza piśmiennych), o które nam we wszystkich rozważaniach najwięcej chodzi. Racjonalna organizacja ćwiczeń stylistycznych, oparta na zasadzie stopniowania trudności w ramach zasady samodzielności, świadoma dążność nauczyciela do podwyższenia wydajności pracy ucznia w lekcji jako jednostce metodycznej oraz orientacja nauczy-

ciela w ilości ćwiczeń stylistycznych, potrzebnej do przyswojenia uczniowi umiejętności poprawnego wypowiadania się, wreszcie ilościowa orientacja w budżecie ogólnej ilości godzin nauczania, przeznaczonych na nauczanie języka polskiego z punktu widzenia roli i znaczenia ćwiczeń stylistycznych, gramatycznych i ortograficznych na poszczególnych szczeblach nauczania — oto drogi, które prowadzą do ekonomicznej roboty w ćwiczeniach stylistycznych.

XXII. ZAGADNIENIA SPRAWDZIANU, ZESZYTU PRACY UCZNIA I NOWOCZESNEGO KOREKTUM.

Nieodłączne ogniwo pracy nauczyciela w ćwiczeniach stylistycznych stanowią racjonalnie stosowane sprawdziany. Co należy sprawdzać? Odpowiedź na to pytanie będzie bardzo łatwą. Ponieważ zadaniem ćwiczeń stylistycznych jest przyswojenie uczniowi umiejętności wypowiadania się ustnego i piśmiennego, a zatem sprawdziany powinny objąć obie dziedziny wypowiadania się ucznia. Drugie pytanie to — jak sprawdzać? Jeśli chodzi o wypowiadanie się ustne ucznia, to odpowiedź będzie również stosunkowo łatwą. Stopień umiejętności wypowiadania się ustnego ucznia będzie wynikał ze sposobu jego reagowania w klasie w trakcie komponowania jakiejś formy wypowiadania się, czy to w drodze zbiorowego układania tej formy, czy też jednostkowego. W zbiorowym układaniu może się swobodnie zaznaczyć dowcip stylistyczny ucznia w zaproponowaniu właściwej nazwy dla określonej cechy, stosunków przestrzennych, czasowych, stanu uczuciowego itp. Będzie to jednak wąska platforma stwierdzenia prawdziwej umiejętności wypowiadania się, która polega na wypowiedzeniu się całkowitym w zakresie jakiejś formy od początku do końca (opis, opowiadanie, sprawozdanie itp.). Częściej zatem dowodem opanowania umiejętności wypowiadania się w zakresie jakiejś formy będą jednostkowe wypowiedzenia się uczniów w zakresie tej formy od początku do końca. Wypowiedzenia te będą zarazem metodycznie ćwiczeniami jako tzw. jednostkowe układanie. Stopień tej umiejętności wypowiadania się ustnego nauczyciel ma okazję prawie codziennie sprawdzić w różnych sytuacjach dydaktycznych, niekoniecznie ściśle i bezpośrednio związanych z ćwiczeniami stylistycznymi. Nauczyciel może np. przynieść na lekcję języka polskiego obrazek, który będzie dla niego punktem wyjścia albo nawiązaniem do czytanki, do ćwiczenia ortograficzno-gramatycznego, do wierszyka itp., a w nawiązaniu tym polecić może pojedynczym uczniom skomponować ustnie krótkie opowiadania, opis osoby, sytuacji, czy krajobrazu. Raz powoła do tej pracy tych uczniów, drugi raz innych i tą drogą z biegiem czasu urobi sobie sprawiedliwą opinię o każdym z nich, jeśli chodzi o opanowanie form wypowiadania się. *Jest to sprawa indywidualizacji w masowym nauczaniu.* Jeżeli pewnego razu nauczyciel zwróci w ten sposób uwagę w sprzyjających okolicznościach dydaktycznych na pewnych, specjalnie wyłowionych z masy uczniów, to takie postępowanie nauczyciela moglibyśmy nazwać w stosunku do tych właśnie uczniów sprawdzianem. To jednak nie przeszkadza, że sprawdzian

ten będzie dla tych uczniów zarazem ćwiczeniem. Jakieś specjalne sprawdzanie umiejętności wypowiadania się ustnego uczniów byłoby chyba niezgodne z pedagogiką zdrowego rozsądku. Na tę właśnie pedagogikę powinniśmy powoływać się w ogóle za każdym razem, ilekroć istnieje poważne niebezpieczeństwo, że wątek myśli może nas zaprowadzić na manowce, które zwykły sobie praktyk nazywa pospolicie fikcją pedagogiczną, albo oględniej — abstrakcją. Pedagogika zdrowego rozsądku powinna we wszelkich rozważaniach pedagogicznych odgrywać rolę czerwonej płachty na wszelkie fikcje czy abstrakcje! Ale wróćmy do zagadnienia sprawdzianów stylistycznych — ustnych. *Wystąpią one zwykle en passent okolicznościowo jako zarazem mniej czy więcej intensywne ćwiczenia w zbiorowym i jednostkowym ustnym układaniu form wypowiadania się. W metodzie zbiorowego układania wystąpią one również zawsze wówczas, gdy drogą kilku jednostkowych wypowiedzeń uczniów w zakresie opracowywanej formy będziemy chcieli w końcowej fazie stwierdzić, czy forma ta jest istotnie na danej kanwie treściowej od początku do końca opanowaną, czy więc istnieją ku temu warunki psychologiczne, aby tę samą formę zastosować (przeważnie) w samodzielnym wypowiedzeniu się piśmiennym ucznia.*

Ze sprawdzianem stylistycznym umiejętności wypowiadania się ustnego uporaliśmy się bardzo szybko, lecz co rozumieć przez sprawdzian stylistyczny piśmienny i jak go stosować? Z tym będzie pewnie kłopot nielada. Ale może uda nam się viribus unitis znaleźć praktyczne rozwiązanie. Zanim jednak do tej sprawy przystąpimy, posłuchajmy, co inni o tym piszą. W „Przyjacielu Szkoły" znalazłem m. i. taką charakterystyczną opinię niejakiego pana O. S.[1]): „Pewne nieporozumienia powstają wskutek dziwnego nastawienia przedstawicieli władz szkolnych, żądających np. dwóch wypracowań piśmiennych na miesiąc." Dalej autor deklaruje się jako zwolennik krótkich a częstych wypracowań piśmiennych, twierdząc, że „rola owych krótkich wypracowań, a raczej ćwiczeń (zupełnie słusznie! — mój przyp.) jest ogromnie ważna i należy im poświęcić dużo uwagi, mozołu i czasu. Ten rodzaj ćwiczeń umiejętnie prowadzony jest najbardziej kształcący w dziedzinie piśmiennego wypowiadania się uczniów, on tylko może zadecydować o poziomie wyrobienia stylistycznego ucznia. Takiej roli nie można pod żadnym warunkiem wyznaczyć wypracowaniom klasowym, choćby nie wiem jak starannie napisanym. Jest to często robota na pokaz, a wiemy, ile w takiej pracy jest blagi". Wyjątek ten zasługuje na uwagę dlatego, że występują w nim dwa znamienne momenty: stanowisko władz szkolnych i — na samym końcu — wyrażenie opinii, że w robocie nauczyciela w zakresie ćwiczeń stylistycznych jest dużo blagi. Inny autor — Szyszkowski[2]), przytoczony już kilkakrotnie w innych miejscach, zastanawiając się nad kwestią stosunku ćwiczeń odczytywanych i omawianych w klasie do prac

[1]) Nr 9. Rok 1936. O. S. „W sprawie sprawdzianów w nauce języka polskiego".

[2]) Wł. Szyszkowski „Z praktycznych zagadnień metodyki wypracowań piśmiennych". „Polonista". Zeszyt II. 1931.

piśmiennych poprawianych i ocenianych przez nauczyciela, powiada, że: „Kwestia ta w nowszej metodyce przestała być aktualną. Każde ćwiczenie, które rodzi się spontanicznie w pracy szkolnej lub stanowi jej organiczne ogniwo, może być równocześnie owym wypracowaniem, żeby się tak wyrazić, oficjalnym. Różnica może dotyczyć tylko formy zewnętrznej, może polegać na tym, że praca taka będzie przepisana na czysto, będzie wpisana do oddzielnego kajetu itp. Tematy pozostaną jednak zasadniczo te same. Całe bowiem wysiłki reformatorów zmierzają bowiem do tego, by znikła owa gwałtowna przepaść, jaka dzieli tzw. klasówki i wypracowania domowe od ćwiczeń normalnych, stanowiących organiczną cząstkę szarej, codziennej pracy szkolnej, by pisanie w całokształcie nauki języka ojczystego stało się tym, czym jest z natury swojej, tj. ośrodkiem wypowiadania własnych myśli i uczuć, narzędziem porozumiewania się wzajemnego oraz skarbcem przechowującym wiadomości, nabyte w obcowaniu z książką podczas lekcji w klasie i w toku lektury domowej". Tymczasem „kwestia" ta, jak wynika z opinii pana O. S., aktualnej prawie całkowicie jeszcze w r. 1938, wcale nie jest rozwiązaną. Może w teorii, w praktyce — absolutnie nie, przynajmniej w szkole powszechnej! Zdaniem jeszcze innego autora, częstokroć już wymienianego dr. J. Saloniego[1]), tak zwane wypracowania klasowe albo krótko „klasówki" mają następujący przebieg: napisanie tematu „na brudno", poprawienie brulionu, przepisanie pracy na czysto, oddanie czystopisu wraz z brulionem nauczycielowi, poprawa i ocena przez nauczyciela, omówienie wyników pracy w klasie. Poza Wł. Szyszkowskim i J. Salonim wymienić by jeszcze wypadało wszystkich zwolenników tzw. pisania wolnego, a więc m. in.: Szobera, Dańcewiczową, Linkego (entuzjasta tej formy wypowiadania się ucznia), nawet ze starszej gwardii — Szycównę, Drzewieckiego i Czapczyńskiego. Wymienić ich wypada dlatego, że pisanie wolne posiada dużo pokrewieństwa ze sprawdzianym umiejętności wypowiadania się piśmiennego ucznia. Pokrewieństwo to zasadza się na tym, że w pisaniu wolnym uczeń — wg miarodajnej dla nas opinii dr. J. Saloniego — wypowiada się „na tematy dobrze znane, przeżyte, w których swobodnie wykazuje stopień sprawności, osiągnięty przez ćwiczenie. Uczeń musi posiadać chęć wypowiedzenia się piśmiennego, która w dużej mierze uzależniona jest od zapewnionej mu swobody w doborze tematu".[2]) Otóż jeżeli nauczyciel opracowany przez ucznia w pisaniu wolnym temat dokładnie przejrzy, poprawi i oceni, to tę pracę ucznia można by uznać za sprawdzian stopnia umiejętności w jego wypowiedzeniu się piśmiennym. Na tle tych w zwięzłej formie wypowiedzianych poglądów różnych autorów na zagadnienie stylistycznego sprawdzianu piśmiennego uwypuklają się następujące zasadnicze problemy:

---

[1]) Dr J. Saloni „Wypracowania piśmienne w szkole powszechnej". „Polonista". Rok 1933. Zeszyt IV.

[2]) Ten pogląd dr. J. Saloniego przytoczyłem już w początkowych rozważaniach w innych związkach logicznych.

a) w jaki sposób przeprowadzić linię demarkacyjną między ćwiczeniami piśmiennymi a sprawdzianami;
b) co właściwie należy sprawdzać w wypowiadaniu się piśmiennym ucznia i na jakim materiale;
c) jaki powinien być stosunek ilościowy pomiędzy ćwiczeniami a sprawdzianami;
d) jak ujmować technicznie w praktyce szkolnej ćwiczenia i sprawdziany;
e) kontrola nauczyciela nad postępami ucznia.

ad a) *Punktem wyjścia do rozważań na temat rozgraniczenia ćwiczeń piśmiennych stylistycznych od sprawdzianu musi być dla nas program,* który ogranicza się w tej sprawie do jednej lakonicznej wskazówki o dużym ciężarze gatunkowym: *„Wypracowania klasowe występują przeważnie jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności w zakresie pisania. Te wypracowania muszą być wszystkie poprawione i ocenione przez nauczyciela"*[1]. Spróbujmy wskazówkę tę głębiej zanalizować. W pierwszym rzędzie wynika z niej, że wypracowania klasowe muszą być pisane *w klasie,* jeżeli mają być istotnie klasowymi, a następnie, że wypracowania, pisane przez dzieci w klasie, będą miały *przeważnie* charakter sprawdzający, ale nie zawsze. Jak to właściwie rozumieć? Jeżeli nauczyciel uznał, że w danej pracy piśmiennej uczeń może wykazać swoje postępy, że jego praca oparta na danej osnowie treściowej godną jest tego, aby ją przejrzeć i ocenić, to w takim razie przez to samo właśnie zakwalifikował tę pracę do rzędu sprawdzianów. Jeżeli natomiast uznał, że praca ucznia oparta na danej osnowie treściowej nie może mu dostarczyć nic świeżego i pociągającego i w konsekwencji pracy tej gruntownie nie przejrzał i nie ocenił, to tym samym tę pracę uznał za ćwiczenie. W pierwszym wypadku jednak praca ucznia była dla niego samego również ćwiczeniem, podobnie jak np. sprawdzian matematyczny, dla nauczyciela natomiast praca ucznia była wyłącznie sprawdzianem. I w tym tkwi właśnie zasadnicza różnica między ćwiczeniem uczniowskim a sprawdzianem, *Kwestia sprawdzianu stylistycznego piśmiennego to po prostu kwestia zakwalifikowania przez nauczyciela ćwiczenia stylistycznego ucznia do gruntownego przejrzenia i oceny. O zakwalifikowaniu danej pracy ucznia do rzędu sprawdzianów przez nauczyciela powinien zadecydować wzgląd, czy ta właśnie praca może dostarczyć cennego materiału do jego omówienia na specjalnej lekcji w tym celu przeznaczonej. Często decydującym momentem będzie sama ciekawość nauczyciela, który powinien się szczególnie interesować postępami każdego ucznia w klasie oraz skutecznością stosowanej przez siebie metody, przejawiającej się w elaboratach uczniowskich.*

ad b) *Wypracowanie klasowe jako sprawdzian powinno nauczycielowi wykazać, czy uczeń drogą systematycznych ćwiczeń na poziomie swojego rozwoju psychicznego istotnie nabył pewnych umie-*

[1]) Progr. Str. 258—259.

jętności i sprawności w zakresie pisania. Umiejętność będzie, moim zdaniem, głównie dotyczyła stylu wypowiadania się piśmiennego ucznia, a sprawność — opanowania przez niego ortografii, która właśnie w wypowiadaniu piśmiennym ucznia ujawnia się charakterystycznie w tym sensie, czy jest zmechanizowaną, czy też nie. A dalej, jeżeli chodzi o umiejętności, to umiejętności te muszą zawierać się zasadniczo w pewnych formach wypowiadania się, jak: opowiadanie, opis, streszczenie, sprawozdanie, list itp. Umiejętność wypowiadania się w zakresie wymienionych form uczeń nabywa drogą tzw. „krótkich wypracowań piśmiennych, będących bądź ćwiczeniem w stosowaniu różnych form wypowiadania się, bądź ćwiczeniem w ujmowaniu różnych tematów". „Ćwiczenia te czytają uczniowie na lekcjach i omawiają wspólnie"[1]. Te krótkie wypracowania piśmienne są przygotowaniem do „dłuższych wypracowań", do których zaliczyć by można również „wypracowania klasowe", występujące „przeważnie jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności w zakresie pisania". *Sprawdzać będziemy zatem głównie przepracowane formy wypowiadania się. Ale tylko głównie, niekoniecznie zawsze,* bo przecież „krótkie wypracowania piśmienne są również ćwiczeniami w ujmowaniu różnych tematów" i jako takie też mogą odegrać rolę sprawdzianów. „Ćwiczenia w ujmowaniu różnych tematów" to są, moim zdaniem, te ćwiczenia stylistyczne, których się nie da par force podciągnąć pod jakąś ściśle naukowo określoną formę, jak np. wypracowania na podstawie lektury, zawierające w sobie niejednokrotnie bardzo różnorodne pochylenie stylistyczne (nawet w jednym całkowicie opracowanym temacie), jak opisy opowiadaniowe z wkładką rozmowy itp.. Do tej kategorii „różnych tematów" moglibyśmy również zaliczyć takie tematy, jak: „Dzień oszczędności w naszej szkole" (niekoniecznie w formie sprawozdania z przebiegu tej akcji w szkole), „Znaczenie radia w życiu codziennym", „Co wiem o Pierwszym Marszałku Polski Józefie Piłsudskim" itp. Tego rodzaju tematy będą raczej ćwiczeniami w syntetycznym ujmowaniu jakichś ściśle określonych tematów wypowiadania się. Będą jednak miały zwykle pewne znaczenie formalne o tyle, że mogą w nich wystąpić spontanicznie różne formy wypowiadania w zależności od typu wypowiadającego się piśmiennie ucznia (opisującego, refleksyjnego, wyliczającego — wg Bineta, czy też opisowego, obserwacyjnego, erudycyjnego i uczuciowego — wg M. Evarda)[2]. Głównie jednak będziemy w krótkich wypracowaniach piśmiennych przyswajać formy wypowiadania się, a w dłuższych wypracowaniach klasowych będziemy formy te często sprawdzać, o ile są przez uczniów opanowane albo nabyte. Zdanie, że „wypracowania klasowe występują przeważnie jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności w zakresie pisania", nasuwa jeszcze innego rodzaju refleksję logiczną, a mianowicie: jeżeli ktoś ma sprawdzać *nabyte* umiejętności i sprawności, to ten sprawdzian nie może

---

[1]) Progr. Str. 258.

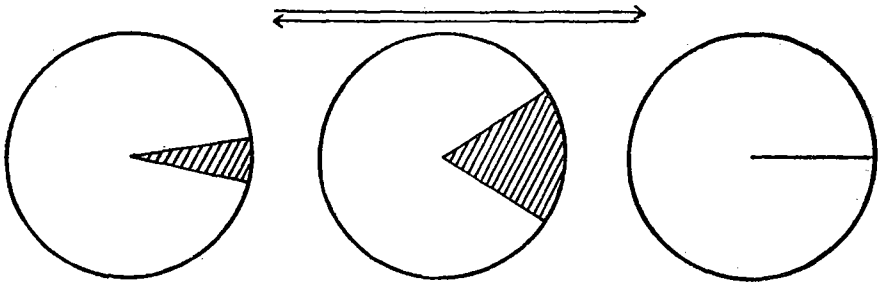
[2]) J. Dańcewiczowa „Dydaktyka mówienia i pisania jako działu nauczania języka ojczystego". Encykl. Wych. Tom. II. Zeszyt 4. Str. 291—292.

być absolutnie specjalnie przygotowanym, bo gdyby miał być przygotowanym, np. przez zbiorowe ustne układanie i ćwiczenie słownikowe jako ćwiczenie w mówieniu, to tym samym, logicznie biorąc, zatraciłby z miejsca charakter sprawdzianu. *Jeżeliby nauczyciel mimo to tak przygotowane wypracowanie piśmienne gruntownie przejrzał i ocenił, to musi sobie jednak uświadomić, że nie sprawdził nabytej umiejętności i sprawności, tylko sprawdził, o ile ćwiczenie w mówieniu przerobione bezpośrednio przed wypracowaniem piśmiennym wyposażyło ucznia w środki poprawnego wypowiedzenia się piśmiennego. Sprawdzenie umiejętności nabytej możliwe jest tylko, uważam, w takiej sytuacji, w której uczeń musi się z tej umiejętności wylegitymować na zupełnie nowym i świeżym materiale.* Jeżeli więc np. drogą systematycznych ćwiczeń uczył się opisywać piśmiennie różne przedmioty na podstawie bezpośredniej obserwacji, to sprawdzianem, czy umiejętność opisywania nabył, będzie sytuacja, w której uczeń ten będzie musiał opisać samodzielnie zupełnie nowy przedmiot bez specjalnego uprzedniego przygotowania. Tego rodzaju sprawdzian będzie podobny do niektórych sprawdzianów z zakresu np. arytmetyki, kiedy nabyte umiejętności czy sprawności polecamy uczniowi wykazać na nowych związkach treściowych, czyli nowych, odmiennych zagadnieniach praktycznych. Czy napisanie przez uczniów np. streszczenia jakiegoś utworu prozaicznego, streszczenia uprzednio ustnie przerobionego, można uznać za sprawdzian nabytej umiejętności? Sądzę, że nie. Sprawdzian będzie miał miejsce wówczas, gdy nauczyciel poleci uczniom streścić samodzielnie piśmiennie tekst, przerobiony w różny inny sposób, lecz nie w sensie streszczenia! Taki sprawdzian będzie naprawdę wypracowaniem klasowym jako „sprawdzianem *nabytych* umiejętności i sprawności". Taki sprawdzian nie będzie sprawdzianem zakłamanym, bo będzie naprawdę wykazywał, czy uczeń postępuje naprzód, czy stoi na miejscu, czy też się cofa (i to się przecież zdarza!). Opisowa ocena tego rodzaju „wypracowania klasowego" będzie miała głębszy sens pedagogiczny, niż te stereotypowe oceny: bardzo dobre, dobre, dostateczne czy niedostateczne. W tym duchu pojęty i zastosowany sprawdzian może dostarczyć dużo cennego materiału jako poniekąd ćwiczenie z negatywnym punktem wyjścia, czyli bez przygotowania. *Sprawdzianem będzie również do pewnego stopnia „pisanie wolne" jako ujęcie stylistyczne „różnych tematów", nie posiadających wyraźnego pochylenia pod względem formy, jeżeli oczywiście to pisanie wolne oparte zostało — zgodnie z tezą dr. J. Saloniego — na tematach „przeżytych" i „dobrze znanych", w których uczeń może „swobodnie wykazać stopień sprawności, osiągniętych przez ćwiczenie", oraz właśnie dla tych wszystkich momentów — nie zostało specjalnie stylistycznie przygotowane przez ćwiczenia słownikowe i zbiorowe układania.* W wypadku, gdy nauczyciel uzna, że pisanie wolne ucznia może mu dostarczyć wartościowego materiału jako ćwiczenie z negatywnym punktem wyjścia, wobec czego prace uczniów zabiera do domu, poprawia i ocenia, wówczas znów będziemy mieli typowy sprawdzian. Sprawdzian ten nie będzie

jednak tak przejrzysty i jednokierunkowy, jak w poprzedniej postaci. Będzie bardziej wewnętrznie różnorodny, bo będzie wykazywał, co uczeń w ogóle dotychczas skorzystał w zakresie systematycznych ćwiczeń stylistycznych, czy sobie wyrobił styl, czy umie samodzielnie korzystać z pewnych form wypowiadania się i z nagromadzonego zapasu słownictwa, z nabytego wyczucia gramatycznego i sprawności ortograficznych. Zarazem będzie to sprawdzian pewnych konkretnych wiadomości rzeczowych, uświadomienia obywatelskiego, zdolności spostrzegania, umiejętności kojarzenia, myślenia logicznego itp.

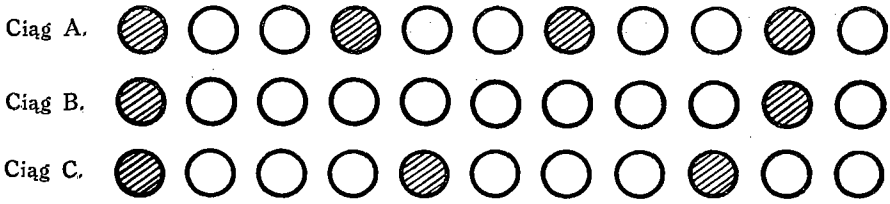
ad c) Jaki powinien być stosunek ilościowy ćwiczeń stylistycznych do sprawdzianów? To jest sprawa równie istotna jak poprzednia. Powszechnie spotkać można jeszcze dotychczas przy warsztacie pracy nauczyciela zeszyty „okazowe" (jakże niezwykle trudno zerwać z tą blagą!!!), w których zawarte są „wypracowania klasowe". Czy te wypracowania klasowe są „przeważnie" sprawdzianami? Prawie nigdy nimi nie są. Robi się je tak: przygotowuje się ustnie wypracowanie w sensie zebrania materiału rzeczowego przy całkowitym pominięciu zbiorowego układania i ćwiczeń słownikowych, potem dzieci w domu albo w szkole piszą wypracowanie „na brudno", następnie nauczyciel „bruliony" przegląda i z grubsza poprawia, wreszcie uczniowie tekst przepisują z brulionu do zeszytów „klasowych" (czytaj: okazowych!) i „wypracowanie klasowe" jest gotowe. Nauczyciel zabiera zeszyty do domu, poprawia prace i ocenia. Potem omawia je w klasie i poleca uczniom napisać „poprawkę". To wszystko. Takich wypracowań klasowych w ciągu roku jest 5—10 czy 15. Czy prace tego rodzaju mogą być uznane za sprawdziany *nabytych drogą ćwiczeń umiejętności i sprawności?* W jaki sposób one nimi mogą być, jeżeli te „wypracowania klasowe" to zarazem wyłącznie ćwiczenia i to jakieś nieudane i nieekonomiczne?! Coś niecoś z dziedziny ćwiczeń można znaleźć czasem w zeszycie „domowym", ale tylko czasem i to w większości wypadków w pożałowania godnej szacie stylistycznej, ortograficznej, gramatycznej i estetycznej. Jaką wartość pedagogiczną przedstawia taka robota? Prawie żadnej. A jaki jest skutek takiej roboty? Dzieci nie umieją wypowiadać się ani ustnie, ani piśmiennie, ich słownik jest niezmiernie ubogi, wąski i prawie nieczynny. Na tle tego właśnie ogólnie spotykanego marazmu w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych szczególnego znaczenia nabiera właśnie zagadnienie stosunku ćwiczeń stylistycznych do sprawdzianów. *Otóż przede wszystkim należy milion razy podkreślić* (przepraszam za przesadę), *że najważniejszą i logicznie uzasadnioną rolę odgrywają ćwiczenia stylistyczne, a znacznie mniejszą sprawdziany. Sprawdzian ma głównie znaczenie dla nauczyciela-kontrolera postępów ucznia. Stąd wniosek, że w ogólnej ilości wypracowań piśmiennych ucznia ćwiczenia stylistyczne muszą zająć co najmniej* $^3/_4$ *tej ilości, a częściej nawet więcej.* Ani 5, ani 10, ani 20 w ciągu roku szkolnego, ale *kilkadziesiąt!* A ile „wypracowań klasowych, występujących przeważnie jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności", a w szczególności, ile tych faktycznych sprawdzianów poprawianych i ocenianych

przez nauczyciela? Na to pytanie odpowiemy tak: To zależy..... *Jeżeli klasa jest wychowana więcej humanistycznie, to będzie więcej wypracowań klasowych, a w tym i sprawdzianów, a stosunkowo mniej ćwiczeń.* Stosunek ćwiczeń do sprawdzianów wyrazi się w praktyce stosunkiem liczb: 4 : 1, w mniej zaawansowanej humanistycznie klasie stosunek ten zmieni się poczynając może nawet od 4 : 0 w pierwszej fazie, a w końcowej może nie dojść do 4 : 1. *To są sprawy wybitnie elastyczne, uzależnione od stopnia usamodzielnienia się dzieci w wypowiadaniu się piśmiennym. Przecież wypracowania klasowe, stosowane w duchu omawianym, to na wskroś samodzielne prace, samodzielne w gromadzeniu materiału słownikowo-kompozycyjnego, w komponowaniu tego materiału w zdania jako efekty pracy myślowej i w przelewaniu tych zdań na papier kształtnym pismem z zachowaniem poprawności gramatycznej i ortograficznej. Samodzielność ta czasami idzie jeszcze dalej, ogarniając swobodny wybór treści i formy przez ucznia jako skrajnie pomyślane pisanie wolne.* Poglądowo można by stosunek ćwiczeń stylistycznych jako najczęściej krótkich wypracowań piśmiennych do wypracowań klasowych — dłuższych zilustrować tymi wygodnymi dla tego celu kołami i kółkami (rys. 10).



Rys. 10.

Pola czyste w ramach okręgów oznaczają ilość ćwiczeń stylistycznych, a zakreskowane — ilość wypracowań klasowych. Strzałki, zwrócone w obie strony, dowodzą elastyczności wyznaczania tej ilości ćwiczeń i wypracowań klasowych, w zależności od zaprawy „lekko-stylistycznej" u dzieci, od ich zaawansowania w wypowiadaniu się piśmiennym. Analogicznie można by zilustrować stosunek ilościowy ćwiczeń do wypracowań klasowych na przestrzeni jednorocznej pracy w danej klasie kółkami czystymi i całkowicie zakreskowanymi (rys. 11).

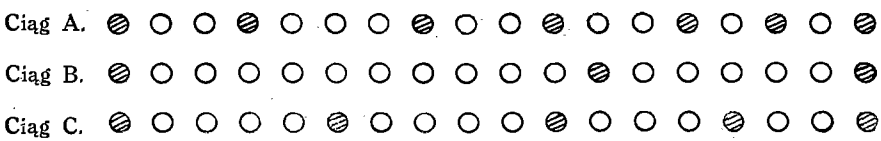


Rys. 11.

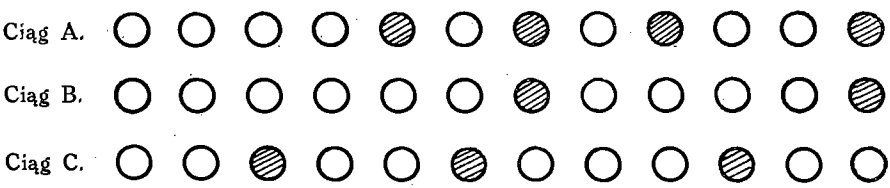
Poszczególne ciągi A, B i C wyrażają omówiony stosunek w klasie daleko zaawansowanej, zaniedbanej i średnio zaawansowanej. Pierwsze kółko zakreskowane w każdym ciągu oznacza dość często spotykany i, moim zdaniem, celowo stosowany chwyt, a mianowicie sprawdzenie w danej klasie drogą pisania wolnego ogólnego wyrobienia stylistycznego i gramatyczno-ortograficznego dziatwy szkolnej na początku roku szkolnego, zwłaszcza klasy dla nauczyciela dotychczas obcej. W obu rysunkach zaznacza się jedna i ta sama cecha wspólna, niezależna od różnych okoliczności ubocznych: znakomita przewaga ćwiczeń nad wypracowaniami klasowymi i zawartymi w nich sprawdzianami!

Na marginesie tego stosunku ćwiczeń do wypracowań klasowych, a zwłaszcza sprawdzianów, wypada zastanowić się nad jeszcze jedną kwestią: jaki mianowicie ma być stosunek ćwiczeń do sprawdzianów w zakresie przywiązanych do danej klasy materiałem nauczania form wypowiadania się piśmiennego? Przypuśćmy, że nauczyciel w klasie VI przerabia w ciągu roku szkolnego opis krajobrazu na podstawie bezpośredniej obserwacji. Ile ma być ćwiczeń w tej dziedzinie, a ile sprawdzianów? Otóż na to pytanie jest również trudno cyfrowo odpowiedzieć. Najwyżej można by ten stosunek ilościowy wyrazić pewną zasadą postępowania. Forma opisu krajobrazu musi być w każdym razie kilkakrotnie przerobioną w postaci ćwiczeń (3—4—5), zanim może być sprawdzoną. Sprawdzian może zatem wystąpić raz w ciągu roku szkolnego, dwa razy, a najwyżej trzy razy. Trzeba bowiem również pamiętać o wszelkich innych formach wypowiadania się piśmiennego, których od klasy IV począwszy pojawia się coraz więcej. W klasie IV, w której spotykamy 3 formy wypowiadania się piśmiennego: krótkie opowiadanie, próbę opisu i list do osoby bliskiej i znajomej, można by ten stosunek ilościowy wyrazić graficznie w ten sposób (rys. 12):

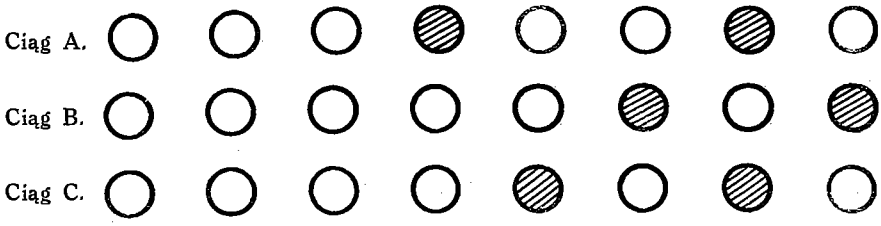
I. Opowiadania:



II. Próby opisu:



III. Listy:



Rys. 12.

W klasie tej najwięcej ćwiczeń powinno być przeznaczonych na krótkie opowiadania, bo forma ta występuje we wynikach nauczania, a mniejszą cośkolwiek — na próby opisów i listy jako występujące we wynikach nauczania dopiero w klasie V. W omawianym przykładzie *ćwiczenia* wystąpiłyby na przestrzeni całego roku szkolnego:

w ciągu A (klasa zaawansowana) . . 11+ 8+6 tj. 25 razy
„ „ B („ zaniedbana) . . . 15+10+7 tj. 32 razy
„ „ C („ średnio zaawansowana) 13+ 9+7 tj. 29 razy

a *sprawdziany:*

w ciągu A . . . 7+3+3 tj. 13 razy,
„ „ B . . . 3+2+2 tj. 7 razy,
„ „ C . . . 5+3+2 tj. 10 razy.

Łącznie wszystkich wypracowań piśmiennych wypadłoby w poszczególnych ciągach: 18+12+8 = 38. Oczywiście cały ten przykładowo zestawiony rachunek ma tylko znaczenie orientacyjne i nasuwa pewne wątpliwości od strony jego umiejscowienia w praktyce o tyle, że: 1) dysproporcja między ilością ćwiczeń i sprawdzianów w klasie zaawansowanej i zaniedbanej jest zbyt małą; 2) to samo dotyczy porównania klasy średnio zaawansowanej z zaniedbaną i zaawansowaną; 3) klasa zaniedbana powinna mieć w zasadzie więcej ćwiczeń, jeżeli jednak zważymy, że również strona ortograficzna będzie zaniedbaną, to prawdopodobnie ze zwiększeniem ilości ćwiczeń nie będzie znów tak łatwa sprawa, jak by się na pozór wydawało; 4) rachunek ma cośkolwiek skromne rozmiary, jeśli porównamy go z teoretycznymi założeniami na str. 141. Niechaj każdy z zainteresowanych bezpośrednio Czytelników sprawę tę rozważy sobie gruntownie na tle indywidualnych warunków pracy, aby znaleźć pedagogicznie najlepsze wyjście.

Na podłożu tych rozważań uwypukla się bardzo silnie odpowiedzialność nauczyciela języka polskiego. Wiemy wszyscy, jak to łatwo pogrążyć klasę w bagnisku indolencji stylistyczno-gramatyczno-ortograficznej, a jak trudno klasę tę z tego bagniska wydobyć na powierzchnię porządnego wypowiadania się piśmiennego. Wszystkie sugestie teoretyczne, chociażby oparte na spostrzeżeniach i doświadczeniach praktycznych, na nic się nie przydadzą, jeśli nauczyciel znajdzie się w istotnie beznadziejnej sytuacji w klasie i nie wie,

od czego zacząć. To jest w ogóle ta smutna rzeczywista rzeczywistość pedagogiczna, jaką niejednokrotnie można spotkać przy warsztacie pracy. Wyjście z tej rzeczywistości musi być zawsze indywidualne, gruntownie przemyślane i na realnych podstawach oparte. Nie pomogą tu żadne „Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej"....

ad d) Jak ujmować technicznie w praktyce szkolnej ćwiczenia i sprawdziany? Zanim przejdziemy do poszukiwania odpowiedzi na to pytanie, zastanówmy się jeszcze nad inną kwestią pośrednio z tym pytaniem związaną, a mianowicie, czy uczeń ma być świadomy, że to, co w tej chwili pisze, będzie dla nauczyciela sprawdzianem jego postępów? Jest to kwestia pedagogicznie kłopotliwa. Poddana pod dyskusję w gronie praktyków-pedagogów, podzieliłaby ich na pewno w dwa zwalczające się obozy! Najlepiej zatem rozpatrzeć ją z miejsca ze stanowiska pedagogiki zdrowego rozsądku. Jeśli uczeń będzie à priori zasugerowany, że ta właśnie jego praca będzie przedmiotem specjalnej kontroli nauczyciela, że w zależności od jego sposobu ujęcia przez niego uczeń otrzyma lepszą czy gorszą ocenę, chociażby opisową, to zawsze będzie zasadniczo pisał dla nauczyciela, aby siebie postawić w jak najlepszym świetle. Tymczasem nam przecież nie o to chodzi, aby uczeń preparował coś specjalnie na pokaz dla nauczyciela, lecz o to, żeby pokazał w sposób normalny wszystko, na co go stać i co faktycznie umie, a więc: styl, wyczucie gramatyczne, opanowanie ortografii, zapas czynnego słownika, no i kształtne pismo. Uczeń à priori zasugerowany celem pracy z punktu widzenia interesów nauczyciela podciągnie się może sztucznie i wykaże większą staranność. Tymczasem sprawdzian powinien dać odpowiedź na pytanie, czy uczeń przyswoił sobie pewne nawyki myślenia logicznego i pewne wyrobienie stylistycze, pewne umiejętności i sprawności nabyte drogą systematycznych ćwiczeń. Lepszą zatem będzie taktyka zaskoczenia ucznia. Zaskoczenie to nastąpi jednak post factum, gdy nauczyciel prace każe zebrać i położyć na stole, co pozwala uczniom przypuścić, że je poprawi i oceni (czasem przypuszczenie to może być mimo to mylne!). Moment zaskoczenia będzie miał o tyle znaczenie psychologiczne, że uczeń znajdzie się w atmosferze, iż nauczyciel każdej chwili prace jego może zabrać do przejrzenia. Powinien zatem stale wykazywać jednakową staranność, co więcej — stale dążyć do podwyższenia natężenia tej staranności, przynajmniej jeśli ma cośkolwiek ambicji. O tę odrobinę ambicji ucznia dobry nauczyciel zawsze się postara! Jaki związek ma ta kwestia z problemem techniki ćwiczeń stylistycznych i sprawdzianów? Ma taki związek, że uczeń nie będzie pisał wypracowań klasowych w ujemnym tego słowa znaczeniu w zeszytach „pokazowych" na pokaz, tylko będzie nad sobą normalnie pracował, aby zrobić krok naprzód w swym wyrobieniu stylistycznym z tą adnotacją na marginesie, że tę jego samodzielną pracę nauczyciel zabierze, poprawi i oceni na to, aby mu wskazać drogę dalszego doskonalenia się.

Zastanówmy się teraz nad kwestiami istotnymi dla techniki ćwiczeń stylistycznych i sprawdzianów. Na wstępie tego rozdziału zwrócono m. i. uwagę na pogląd dr. J. Saloniego, zalecającego taki tok

postępowania: napisanie tematu „na brudno" → poprawienie brulionu → przepisanie pracy „na czysto" → oddanie jej wraz z brulionem nauczycielowi. Przyznać trzeba, że taki, a nie inny, jest tok pracy w życiu codziennym. Urzędnik, opracowując jakiś bieżący referat, pisze go na brudno, poprawia go często kilkakrotnie w różnych miejscach, potem oddaje go do maszyny, a stenotypistka przepisuje go na czysto. Jeśli jeszcze zajdą błędy, to czasami czystopis musi być jeszcze raz przepisany, zanim zostanie podpisany i do miejsca przeznaczenia odesłany. Czy tego rodzaju tok pracy jest praktyczny i celowy na terenie szkoły powszechnej? Nasuwają się pod tym względem bardzo poważne wątpliwości natury pedagogicznej, ekonomicznej i psychologicznej, a mianowicie: z nazwą „brulionu" kojarzy się w szkole powszechnej niekształtne pismo, a co gorsza — błędy ortograficzne. Nigdzie tyle błędów nie można spotkać, jak właśnie w tych różnorakich brulionach i nigdzie nie ma tak niestarannego i nieczytelnego pisma, jak właśnie w brulionach. Uczeń nastawiony psychicznie, że brulion nie przedstawia dla niego żadnej groźby z punktu widzenia niekorzystnej oceny, hasa sobie w brulionie wszechstronnie w gąszczu błędów. Błędy te, głównie ortograficzne, przepisuje następnie na czysto, czyli — dydaktycznie biorąc — utrwala je sobie. Niekształtne pismo przenosi się automatycznie z brulionu do czystopisu, może nie w tych rozmiarach, ale zawsze w pewnej mierze. Uczeń zużywa dużo drogocennego czasu na przepisywanie brulionu, nie odnosząc przy tym dla siebie właściwie żadnych pedagogicznych korzyści. Wszystko to są okoliczności wybitnie negatywne do tego stopnia, że godzi się naprawdę zastanowić, czy to się w szkole powszechnej „opłaca". Moim zdaniem — nie. Wspomniany tok pracy odpowiada raczej wyższemu poziomowi rozwoju psychicznego, aniżeli poziomowi ucznia IV—V—VI czy nawet VII klasy szkoły powszechnej III stopnia, ogołoconej zwykle z materiału najzdolniejszego na rzecz gimnazjum. Ten tok pracy odpowiada bardziej sytuacjom życiowym kandydatów egzaminowanych np. z zakresu szkoły powszechnej III stopnia (eksterniści), byłej szkoły wydziałowej, egzaminu wstępnego do różnych zakładów naukowych itd. W tych sytuacjach kandydat ma przede wszystkim dużo czasu (3 do 5 godzin!), więc może spokojnie pisać najpierw w brulionie, a potem treść brulionu przepisać na czysto. W szkole powszechnej wydaje mi się tego rodzaju konstrukcja sprawdzianu za wybitnie nieekonomiczną. Naprawdę szkoda drogocennego czasu, a nawet dosłownie papieru (wiadomo, jak trudno jest nieraz wyegzekwować u ucznia zeszyt!). Nauczyciel musiałby od czasu do czasu poświęcić dla tak skonstruowanych sprawdzianów 2 pełne godziny języka polskiego w tygodniu. Pomyśleć — np. w klasie VI-ej 2 pełne godziny na 5 obowiązujących! Uczeń musi umieć napisać dłuższe wypracowanie klasowe w jednej godzinie lekcyjnej, oczywiście bez posługiwania się brulionem. Jeżeli będzie przedmiotem systematycznych ćwiczeń w postaci „krótkich wypracowań piśmiennych", to nabierze rozpędu pisaniowego i w jednej godzinie napisze bardzo dużo, nadspodziewanie dużo! Bo nie będzie 15—20 minut ślęczał nad tematem, tylko — mając przyswojoną

metodę pracy — przystąpi od razu do niej. A w jaki sposób? Rozłoży np. zeszyt (tej sprawy jeszcze w tej chwili nie przesądzamy), zapisze datę, temat i najczęściej formę (opowiadanie, opis streszczenie, sprawozdanie, list itp.), uświadomi sobie psychicznie, co może w zakresie tego tematu napisać, czasem napisze plan (w klasie VI—VII), jeśli odczuwa jego potrzebę, czasem zanotuje sobie bezpośrednio za planem materiał słownikowo-kompozycyjny, samodzielnie z masy apercepcyjnej wybrany, po czym zacznie pisać. W toku pracy prawdopodobnie tu i ówdzie pomyli się, pomyłkę ujmie w nawias, znów pisze dalej, aż do końca. W końcu pracę przeczyta, tu i ówdzie coś doda (przy pomocy wpustników) lub odejmie (ujmując zwrot lub wyraz w nawias), przejrzy interpunkcję i wreszcie pracę odda. To jest proces psychiczny, który może być od początku do końca rozwiązany na jednej godzinie lekcyjnej. Wiadomo, jak długą wydaje się ta godzina, gdy lekcja jest nudna i ospała. 45 minut to huk czasu! Praca ucznia tak technicznie zmontowana będzie miała jeden minus: nie będzie czystą jak praca maturzysty, będzie tym właśnie brulionem, nie będzie pracą „pokazową", oddaną nauczycielowi w zeszycie „pokazowym"! Jeśli ktoś te okoliczności zaszeregowałby do rubryki minusów, to sądzę, takie minusy można śmiało uznać za nieistotne, bo wchodzące w kolizję z pedagogiczną prawdą! *Taką metodę pracy ucznia w fazie komponowania przez niego wypracowania klasowego (przeważnie jako sprawdzianu) uznamy pewnie za najbardziej odpowiednią dla szkoły powszechnej z punktu widzenia rozwoju psychicznego dziatwy w tym ustawowo podstawowym typie szkoły. Na tej drodze może nareszcie zniknąć ta istotnie niezwykle gwałtowna przepaść, jaka dzieli wypracowania klasowe, dotychczas pedagogicznie nie pogłębione, od ćwiczeń stylistycznych (bardzo rzadko albo wcale nie stosowanych) łącznie z wypracowaniami domowymi, o godnej nieraz pożałowania szacie stylistycznej, ortograficznej i estetycznej.* Wypracowania domowe muszą stanowić organiczne dopełnienie ćwiczeń stylistycznych przerabianych w klasie, a pierwsze i drugie stanowią w sumie system ćwiczeń, sprawdzany od czasu do czasu wypracowaniami klasowymi w klasie. Tymczasem w praktyce najczęściej w drodze do sprawdzianu brakuje obu podstawowych dróg wyjściowych, tj. ćwiczeń stylistycznych, przerabianych w klasie i dopełnianych w różny sposób w domu, nie mówiąc już o tym, że samo wypracowanie klasowe, występujące przeważnie w sensie sprawdzianu nabytych umiejętności i sprawności, tym sprawdzianem nie jest. Więc summa summarum właściwie nie ma nic, albo jest niewiele, bo ciągle jeszcze pokutują te osławione wypracowania klasowe w ujemnym tego słowa znaczeniu, zamieszczane w pokazowych zeszytach!

Właśnie w związku z zagadnieniem sprawdzianu chodzi jeszcze o te zeszyty. Taka sama przepaść, jaka istnieje między tzw. klasówkami a ćwiczeminami stylistycznymi, przerabianymi w klasie (bardzo rzadko), a zwłaszcza wypracowaniami domowymi, istnieje również pomiędzy zeszytami „domowymi" i „klasowymi". Pierwsze są poniekąd zwykle wzorem schludności i czasem kształtnego pisma, a drugie — magazynem niedbalstwa językowego i bazgraniny.

W pierwszym znaleźć można czasem kilkanaście „wypracowań" stylistycznych, poprawionych i ocenionych przez nauczyciela, najczęściej — kilka tych prac, czasem — czyste kartki, w drugich — różne „wypracowania" domowe, nie posiadające najczęściej nic wspólnego z ćwiczeniami stylistycznymi. Wszystkie razem — to najczęściej obraz nędzy i rozpaczy. Nigdzie nie ma ani śladu *ćwiczeń słownikowych, zbiorowego układania i formy wypowiadania piśmiennego!* Prace są szablonowe, bezbarwne, zawsze skrajnie objektywne, przy czym punktem wyjścia dla nich jest z reguły czytanka, jakby już nic innego nie mogło dostarczyć uczniom tematu do wypowiedzenia się piśmiennego! Tymczasem w uwagach do programu kl. I, II, III i IV znajdujemy taką uporczywie powtarzającą się wzmiankę: „Przy pisaniu należy zwracać uwagę na zachowanie czystości zeszytu i czystości pisma". W dalszych klasach już tej wzmianki nie ma, z czego należy wnioskować, że uczeń powinien mieć już zaszczepiony *nawyk* zachowania czystości zeszytów i kształtnego pisma.

Na tle wszystkich dotychczasowych rozważań natury metodycznej w zakresie ćwiczeń stylistycznych, sprecyzować można następujące postulaty odnośnie techniki wypracowań piśmiennych:

1. *W pierwszym rzędzie należało by znieść specjalne zeszyty do wypracowań piśmiennych domowych i klasowych. Miejsce ich powinien zająć zeszyt pracy ucznia do wszelkiego rodzaju ćwiczeń piśmiennych z języka polskiego.*

Za tego rodzaju postulatem przemawia logika. Jeśli bowiem zeszyt nosi tytuł „wypracowania klasowe" (nie w sensie programowym, lecz w ujemnym tego słowa znaczeniu), to powinny w nim być zawarte wszystkie wypracowania piśmienne, pisane albo w klasie albo — powiedzmy dokładniej — wszelkie klasowe ćwiczenia piśmienne wraz z wypracowaniami klasowymi jako sprawdzianami. Analogicznie w zeszycie do „wypracowań domowych" powinny być zawarte wyłącznie wszystkie prace ucznia, wykonywane w domu. Jeśli jednak zważymy, że praca domowa ucznia w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych winna być w metodycznym związku z pracą ucznia w klasie, to ten stan musimy uznać za logicznie nieuzasadniony. Uczeń bowiem musiałby często zabierać zeszyty klasowe do domu, aby tutaj dopełnić pracę, rozpoczętą w szkole. A pracę tę miałby wykonać w domu w zeszycie domowym, mając przed soba zeszyt klasowy (np. z materiałem słownikowo-kompozycyjnym). Czy to miałoby jakikolwiek sens? Sądzę, że to byłoby bezsensowne. Stanowczo lepiej będzie, jeśli uczeń będzie miał zeszyt zatytułowany np. „Ćwiczenia stylistyczne", w którym będzie wykonywał wszelkie prace piśmienne z dziedziny stylu, czy to w klasie czy w domu, jako pozostające w organicznym związku ze sobą. Wówczas uczeń będzie też większą opieką otaczał ten swój zeszyt pracy pod bacznym okiem nauczyciela. Zniesioną zostanie całkowicie gwałtowna przepaść, jaka dzieli zeszyty domowe od klasowych, Zeszyt pracy ucznia będzie istotnie odzwierciadlał stosunek ucznia do czystości i kształtnego pisma. To są argumenty godne zastanowienia, albowiem prowadzą do radykalnej likwidacji tego pedagogicznie niezdrowego zakłamania. W tym jednym

zeszycie miałby nauczyciel wraz z uczniem stałą kontrolę, jakie formy i tematy wypowiadania się piśmiennego zostały już opracowane, na jakie dotychczas nie zwrócono należytej uwagi, czy uczeń naprawdę posuwa się naprzód w umiejętności wypowiadania się, ile tych prac piśmiennych w ogóle jest (w związku z tym wskazana będzie kolejna numeracja) w danym okresie (potrzebne znów będą systematycznie notowane daty) i w całym roku szkolnym. Nawet może celowym będzie umieścić na pierwszej stronnicy jakieś hasło wychowawcze w rodzaju: „Jak cię widzą, tak cię piszą", „Będę pisał kształtnym pismem", „Chcę, by zeszyt mój był zawsze czysty", „Pismo jest zwierciadłem mojego charakteru" itp., a na ostatniej stronie — tabelkę kontrolną w rodzaju:

opowiadanie	IIIIIII
opis	III
streszczenie	IIII
układanie planu	IIIIII
list	III
wypracowania na podstawie lektury . .	IIIII

Będzie to robota pedagogiczna, ekonomiczna i psychologiczna, a nie — marazm. Stosunek ucznia do takiego zeszytu będzie całkowicie odmienny, będzie ciekawy i twórczy, aktywny i świadomy.

2. *Odrębne miejsce winno przypaść kontrolnym sprawdzianom, które winny objąć wszystkie dziedziny pracy ucznia w języku polskim o charakterze piśmiennym lub ustno-piśmiennym, jak: sprawdziany stylistyczne (programowe wypracowania klasowe), gramatyczne (piśmienne sprawdziany ustnych i piśmiennych ćwiczeń) i ortograficzne (ze słuchu). Jeśli chodzi o sprawdziany stylistyczne, to powinny one objąć możliwie wszystkie formy wypowiadania się piśmiennego, jak: opowiadania, opisy (różnorodne), streszczenia, układanie planu (od klasy VI włącznie), sprawozdania (z jakichś rzeczywistych zdarzeń), listy, prośby, podania, pokwitowania, upoważnienia itp.* Sprawdziany można prowadzić technicznie w specjalnych zeszytach, w tym wypadku istotnie przechowywanych wyłącznie przez nauczyciela w klasie (uczeń może wejść w posiadanie tego zeszytu tylko przejściowo), systemem kartkowym (może najlepszym, bo nie stwarzającym pozorów okazowości), czy też wreszcie — po prostu w zeszycie pracy ucznia. Spraw tych nie zaleca się rozstrzygać jako poniekąd drugorzędnych.

3. *Wskazane jest, by obok zeszytu do ćwiczeń stylistycznych uczeń miał od klasy IV włącznie zeszyt do ćwiczeń ortograficzno-gramatycznych, w którym ewentualnie mogłyby być również pomieszczane sprawdziany z tej dziedziny.* Taka organizacja techniczna prac piśmiennych ucznia od klasy IV-ej włącznie wskazana jest dlatego, że od tej właśnie klasy począwszy wzrasta bogactwo form wypowiadania się i zakres gramatyki. Gdybyśmy wszystkie prace piśmienne ucznia prowadzili w jednym zeszycie, to tak uczeń jako też nauczyciel miałby ogromnie utrudnioną kontrolę nad ćwiczeniami stylistycznymi i gramatyczno-ortograficznymi. Nie jest to bez znaczenia, jeśli zważymy, że II szczebel szkoły III stopnia stanowi podbudowę ustrojową nowego gimnazjum.

Nie jest również wykluczona możliwość zgromadzenia wszystkich najróżnorodniejszych ćwiczeń, wchodzących w zakres języka polskiego, w jednym zeszycie. Może to być grubszy zeszyt podzielony na działy: stylistyczny i gramatyczno-ortograficzny, albo nawet: stylistyczny, gramatyczny i ortograficzny (to byłoby może trochę sztuczne), albo wreszcie bez wyszczególnienia działów. To są sprawy podlegające dyskusji jako leżące w sferze upodobań nauczyciela, które zawsze trzeba szanować, jeśli tylko nie wchodzą w kolizję z założeniami programu.

4. *W klasach I, II i III najlepiej wszystkie prace piśmienne prowadzić w jednym zeszycie, zatytułowanym np. „Ćwiczenia piśmienne". Ćwiczenia stylistyczne znajdą się w nim wówczas w bezpośrednim związku z wszelkimi innymi ćwiczeniami.* Niektórzy wprowadzają jeszcze w tych klasach, zwłaszcza w II i III, drugi analogiczny zeszyt ze względów praktycznych. Gdy bowiem jeden zabierają do domu do przejrzenia i przetrzymują go kilka dni, to tymczasem ćwiczenia mogą być bez naruszenia ciągłości prowadzone w drugim. U innych ten stan doprowadził jednak znów do tej wręcz szkodliwej okazowości w tym sensie, że jeden zeszyt przeobraził się nagle w „domowy", a drugi w „klasowy". Widać, jak ta organizacja jest pedagogicznie niebezpieczną..... Jeśli jednak ktoś oba zeszyty traktuje jednakowo, prowadząc w obu wszystkie prace piśmienne, czy to w klasie czy jako prace domowe, jeżeli — co jest najważniejsze — w obu pielęgnuje czystość i kształtne pismo, to taką koncepcję musielibyśmy uznać za praktyczną i celową.

5. *Wszystkie zeszyty pracy ucznia (jeden, dwa, trzy) należy (zgodnie z programem) otoczyć troskliwą opieką pod względem czystości i kształtnego pisma. Opieka ta powinna być szczególnie uważnie przemyślaną w klasie I, w której uczeń — zasadniczo w II półroczu — otrzymuje po raz pierwszy zeszyt do przechowania w torbie czy tece, celem odrobienia pracy domowej. Jest to najważniejszy moment psychologiczny w pracy szkolnej, w którym urabia się pozytywny czy negatywny stosunek ucznia do zeszytu. Moment ten powinien być przez nauczyciela starannie pedagogicznie twórczo wyzyskany, bo od tego momentu zależy głównie utrzymanie przez ucznia zeszytu w czystości i posługiwanie się przez niego możliwie kształtnym pismem w dalszych klasach.* Niezależnie od tego momentu rzeczą nauczyciela powinno być w każdym indywidualnym wypadku szukanie środków zaradczych dla osiągnięcia czystości zeszytów i kształtnego pisma. Nakazu nauczyciela, chociażby wydawanego systematycznie w tym kierunku, nie można z pedagogicznego punktu widzenia uznać za środek wystarczający. *Musi go częściej zastąpić ćwiczenie w kształtnym piśmie w dydaktycznym związku z ćwiczeniami ortograficznymi (głównie przepisywaniem) oraz praktyczne podejście do ucznia.* Takim praktycznym podejściem będzie np. wykonanie przez uczniów teczek z grubszego papieru lub z tektury dla przechowywania zeszytów w torbie czy w teczce szkolnej, albo zorganizowanie zakupu gotowych teczek (mniej ekonomiczne podejście). Praktycznym podejściem będzie również *przećwiczenie* przez nauczyciela z dziećmi w klasach

I, II i III, a czasem nawet IV układania przyborów szkolnych, książek i zeszytów w torbie czy w teczce (na lekcjach zajęć praktycznych) i tym podobne zabiegi.

6. *Trzeba sobie zdać z góry sprawę z tego, że techniczna organizacja prac piśmiennych ucznia zależy w wybitnym stopniu od struktury socjalnej środowiska, podobnie jak organizacja pracy domowej ucznia. Proletariacka struktura środowiska stwarza największe trudności, toteż w takim środowisku trzeba sprawę dokumentnie w szczegółach rozważyć, krok za krokiem posuwać się naprzód, kalkulować z ołówkiem w ręku i w ogóle rozsądnie i ekonomicznie gospodarzyć się.* Jest to problem ważny o tyle, że przecież nie trudno z czegoś zrobić nic, ale trudno jest z niczego zrobić coś. Zaś w pedagogice trzeba się naprawdę żółwim krokiem posuwać naprzód, aby z niczego zrobić coś istotnie porządnego, skonstruowanego logicznie i ekonomicznie. Skutecznymi środkami postępowania w środowiskach zbiedzonych i zaniedbanych będą takie chwyty pedagogiczne, jak: robienie „tragedii" w wypadku stwierdzenia brudnego zeszytu i niekształtnego pisma, „uroczyste" powierzanie uczniom zeszytów pod ich opiekę, zeszytów — pierwotnie przechowywanych w szkole, zainteresowanie rodziców tymi sprawami w sposób praktyczny i poglądowy (broń Boże werbalny!), koordynacja wysiłków wszystkich nauczycieli w szkole w tym kierunku itp. Odwrotnie — w środowisku mieszanym lub socjalnie elitarnym można stawiać wyższe wymagania i uprawiać droższą gospodarkę zeszytową.

Intencją wszystkich powyższych sugestii jest jak najszybsze zlikwidowanie anomalii w dziedzinie zeszytów uczniowskich, przekreślenie blagi i zakłamania. Zeszyt pracy ucznia z pewnością nie będzie tak idealnie czystym, jak obecny zeszyt do „wypracowań klasowych" właśnie dlatego, że będzie zeszytem pracy, a nie zeszytem okazowym. Będzie jednak dowodził pewnego dorobku ucznia, jakiejś metody nauczyciela, będzie znakomitym przedmiotem samokontroli ucznia i jego zainteresowania. Zeszyt ten podobny będzie poniekąd do racjonalnie prowadzonych zeszytów pracy ucznia w przedmiocie matematyki, bo ten zeszyt jest wówczas zeszytem pracy ucznia, jeśli znajdują się w nim obok idealnie czystych i poprawnych wyliczeń wszelkie rachunki pomocnicze, przekreślone błędy i pomyłki oraz szkice geometryczne[1]). Jeżeli w nim tych rzeczy nie ma, znaczy to, że się gdzieś podziały. Są one na bibułach, luźnych kartkach, znów w tym utrapionym brulionie, na marginesach kartek książki, na ławce, na pokrywkach od kałamarzy (sic!) i Bóg wie gdzie jeszcze, lecz nie mą ich w zeszycie pracy ucznia. Podobnie właśnie często jest w języku polskim, że coś niecoś z pracy ucznia i nauczyciela nad uczniem, jakieś plany, rzadziej materiał słownikowy, jakieś luźne notatki — spotkać można wszędzie, tylko nie w zeszycie pracy ucznia. Zeszyt ten, obojętnie jak go zatytułujemy, nigdy nie może być idealnie czystym, jeżeli ma zawierać elementy twórczej pracy ucznia. Wszelkie „bru-

---

[1]) Progr. Str. 345.

liony" powinny w ogóle zniknąć w przedmiocie języka polskiego. One są w tym przedmiocie, podobnie zresztą jak w innych, wylęgarnią i znakomitym środkiem utrwalania wszelkich błędów.

W technicznym ujęciu wypracowań stylistycznych powinny dominiować względy praktyczne, socjologiczne, psychologiczne i ekonomiczne w atmosferze pedagogicznej prawdy.

7. *W zakres obowiązków nauczyciela wchodzi również kontrola postępów ucznia w postaci przeglądania i oceniania jego prac piśmiennych.* Wspomniani już kilkakrotnie dr J. Saloni i Władysław Szyszkowski rozróżniają tzw. kontrolę ciągłą, pouczenie zbiorowe, pouczenie indywidualne, wreszcie — korektum. Kontrola ciągła — to utrzymywanie ucznia w stałym pogotowiu, że nauczyciel w każdej chwili może zażądać przedłożenia przez niego jego prac do przejrzenia oraz budzenie i utrzymywanie ambicji kulturalnej u uczniów w zakresie pisania. Pouczenie zbiorowe przypomina „lekcję", na której omawia się poprawione przez nauczyciela wypracowania", która „powinna być tak zorganizowana, aby cała klasa była zainteresowana"[1]). Pouczenie indywidualne — to pewne momenty tej lekcji, względnie indywidualne wskazówki nauczyciela w różnych sytuacjach życia szkolnego. Wreszcie nowoczesne korektum, to poniekąd nic innego, *jak ćwiczenie poprawcze,* wymienione w programie w tym brzmieniu, że „błędy ortograficzne, występujące u większej liczby uczniów, należy usuwać przez stosowanie odpowiednich ćwiczeń poprawczych. Ćwiczenia te układa nauczyciel zależnie od potrzeb danej klasy na podstawie błędów, występujących w wypracowaniach większości dzieci. Mechaniczne przepisywanie całego poprawionego tekstu lub poszczególnych wyrazów, w których były błędy, nie jest wskazane"[2]).

Wszystko to są założenia słuszne i właściwie w dużej mierze nowym programem języka polskiego przesądzone. Chodzi tylko jeszcze o pewne wyjaśnienie natury technicznej. Najbardziej kłopotliwą jest sprawa kontroli ciągłej. Jeżeli nauczyciel ma kilka klas wyższych, w których udziela języka polskiego (często 3), to ta kontrola musi być zorganizowana umiejętnie, celowo i ekonomicznie. Przede wszystkim zbędne jest poprawianie i ocenianie oddanych przez ucznia w zeszycie wszystkich jego prac piśmiennych. Gdyby nauczyciel chciał to zrobić, to — raz, byłoby to technicznie prawie niemożliwe, z uwagi na ilość różnorodnych ćwiczeń, która daje rękojmię osiągnięcia wyników, a po wtóre — oceny miałyby tylko znaczenie ograniczone jako oceny wypracowań piśmiennych o częstokroć wybitnie ograniczonej samodzielności. Przegląd ten powinien tylko nauczycielowi dostarczyć materiału, jakie błędy stylistyczne, ortograficzne i gramatyczne uczniowie najczęściej popełniają, oraz jak się prezentuje sprawa czystości zeszytów, kształtnego pisma i ogólnej staranności ucznia. W toku przeglądania nauczyciel może mimochodem zrobić pewne znaki na tekstach wypracowań, notatki w swoim notatniku,

---

[1]) Progr. Str. 259.

[2]) Progr. Str. 260.

a na końcu jakąś ogólną uwagę pod adresem ucznia w jego zeszycie. *Zebrany materiał posłuży nauczycielowi do skomponowania ćwiczeń poprawnych dla całej klasy i to będzie istotny sens pedagogiczny dokonanego przeglądu. Ćwiczenie poprawcze, wplecione umiejętnie w pouczenie zbiorowe, powinno się przyczynić do dalszego postępu w pracy ucznia.* Nauczyciel może też przeprowadzać kontrolę ciągłą, dzieląc klasy na grupy i dokonując przeglądu prac piśmiennych kolejno w potworzonych przez siebie grupach. Jest to wyjście technicznie i ekonomicznie wygodniejsze, ale pedagogicznie mniej wartościowe, albowiem wytrąca z rąk twórczy moment pouczenia zbiorowego i ćwiczenia poprawczego, bowiem kilka zeszytów (5—10) nie może dać pełnego obrazu o poziomie wyrobienia stylistyczno-ortograficznego całej klasy. Istnieje również możliwość stosowania przeglądów próbnych (np. 2 zeszyty z grupy uczniów zdolnych, przeciętnych i mniej zdolnych). Ten system kontroli będzie miał zastosowanie w wypadku istotnego przeładowania klas i przeładowania nauczyciela lekcjami języka polskiego. Gdyby nauczyciel języka polskiego, specjalista w tej dziedzinie i główny pracownik w tym przedmiocie, przynajmniej na szczeblu II i III, kiedykolwiek uzyskał mniejszy wynik godzin nauczania, co z uwagi na przeglądanie prac piśmiennych i skupienie w jego ręku organizacji programem przewidzianego czytelnictwa jest całkowicie pedagogicznie uzasadnione, wówczas moglibyśmy mówić o tym, że taka kontrola próbna pracy jest niewystarczająca. Kontrola ciągła jest nie tyle wyrazem zewnętrznym, przywiązanym do funkcji nauczycielskiej, czy sugerowanych nauczycielowi przez władze szkolne obowiązków, ile wyrazem jego osobistego wewnętrznego poczucia odpowiedzialności za przedmiot, wyrazem jego dobrej woli, aby ucznia wnieść na wyższy poziom wypowiadania się piśmiennego. Kontrola ciągła, nie płynąca z tych wewnętrznych pobudek, nie da nigdy tego efektu, jaki dać powinna.

Odmienny charakter mają pouczenia zbiorowe, wskazane wyraźnie programem w bezpośredniej łączności z wypracowaniami klasowymi, które występują „przeważnie jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności w zakresie pisania". Te wypracowania *muszą być* wszystkie poprawione i ocenione przez nauczyciela. W jaki sposób powinno być skonstruowane poprawianie i jak powinna być formułowana ocena, o tym mówi wyraźnie program[1]), więc nie ma potrzeby rozwałkowywania tej sprawy. Tutaj należy się tylko zastrzec przeciwko takiej interpretacji programu, że ocena może być również sformułowana tak, jak dawniej terminami: bardzo dobrze, dobrze, dostatecznie, niedostatecznie — kiedy program wyraźnie zaleca, że „ocena powinna, zwłaszcza na II i III szczeblu, zawierać treściwe omówienie stron dodatnich i ujemnych wypracowania". Nie jest również wskazane posługiwanie się znakami umówionymi w odniesieniu do błędów ortograficznych i to że względów psychologicznych. Podkreślanie błędu ortograficznego jakimś znakiem omówionym (np. =, albo nawet ≡) bezpośrednio pod nim utrwala ten

[1]) Progr. Str. 259.

błąd w umyśle ucznia poprzez jego pamięć wzrokową. Obraz graficzny, jaki sobie uczeń automatycznie wytworzy, dominuje w jego umyśle i nadaje ton ortograficznemu wypowiedzeniu się ucznia. Dlatego właśnie największe znaczenie w dążnościach do przyswojenia dziecku poprawności ortograficznej posiada dobrze psychologicznie przeprowadzone pisanie z pamięci wyrazów i krótkich zdań, nie przekraczających pojemności pamięci wzrokowej dziecka. Te momenty psychologiczne przemawiają za poprawieniem przez nauczyciela błędnej formy ortograficznej formą poprawną

ogórek ó

(zamiast: ogurek — ~~ogurek~~ lub ogurek i to czerwonym atramentem).

Zasygnalizowanie przez nauczyciela na marginesie odnośnego wiersza błędu ortograficznego popełnionego przez dziecko w tym wierszu (np. +, o, ort, = itp.) jest również z tych samych przyczyn psychologicznych niewskazane, albowiem to zasygnalizowanie znakiem umówionym zmusza ucznia do poszukiwania błędu ortograficznego w inkryminowanym wierszu. Jeżeli uczeń w wyniku tych poszukiwań błąd ten znajdzie, to również utrwala go sobie jako obraz wzrokowy. Sprowokowanie ucznia do zajęcia czynnej postawy wobec popełnionych błędów znakami umówionymi jest pedagogicznie celowe i uzasadnione w odniesieniu do wszelkiego rodzaju błędów, leżących poza sferą ortografii. Klucz poprawności ortograficznej leży w stałych dążnościach do jej mechanizowania przez podsuwanie poprawnych form. Uświadamianie błędu ortograficznego prowadzi częstokroć do jego utrwalenia.

Najważniejszy człon pouczenia zbiorowego stanowi ćwiczenie poprawcze jako najbardziej nowoczesne korektum. Polega ono na tym, że błędy ortograficzne, występujące u większej liczby uczniów, nauczyciel zastępuje poprawną formą w jakimś nieco odmiennym zespole treściowym. Zespół ten przerabia w formie ćwiczenia ortograficznego, a więc przepisywania lub pisania z pamięci. W tym zespole treściowym może być również umiejętnie wpleciony układ stylistyczno-gramatyczny tej treści, wykazujący uczniowi poprawną formę wypowiadania się. Układ ten uzależniony będzie od rodzaju popełnionych błędów stylistyczno-gramatycznych. Ćwiczenia poprawcze należy, sądzę, stosować w ogóle we wszystkich tych wypadkach, gdy nauczyciel drogą przeglądu jakichkolwiek prac piśmiennych uczniów stwierdził pewne charakterystyczne błędy, powtarzające się u większej liczby uczniów w klasie. W ten sposób żmudna praca nauczyciela (kontrola ciągła, poprawianie i ocenianie wypracowań klasowych, przeglądanie i ocenianie innych sprawdzianów) będzie miała logiczne i pedagogiczne zaokrąglenie. Ćwiczenie poprawcze dotychczas jest powszechnie nieznane i praktycznie pomijane. Zdrowy rozsądek pedagogiczny przemawia za tym, aby się nim ogół Nauczycielstwa głębiej zainteresował we własnym interesie (lepsze wyniki) i w interesie ucznia (ditto).

Jeśli chodzi o pouczenie zbiorowe, to należy wziąć pod uwagę, że pewną wartość pedagogiczną przedstawia również „porównanie

wypracowania z innymi ćwiczeniami tego samego typu"[1]). Przypuszczalnie twórcom programu w tym miejscu chodzi najwięcej o porównanie stylistycznej poprawności przewidzianych dla danej klasy form wypowiadania się. Jeśli uczeń np. w kl. V pisał streszczenie po raz trzeci z rzędu, to trzecie streszczenie może porównać ze streszczeniem pierwszym i drugim, aby tą drogą móc samokrytycznie ocenić, czy jest jakaś poprawa stylistyczna. To samo uczeń ten może zrobić w zakresie opisu, listu, opowiadania itp. Nad tą kwestią może się najczęściej zastanowić w domu, rzadziej w szkole.

* *
*

Z całokształtu rozważań na temat sprawdzianu, zeszytu pracy ucznia i korektum wynika, że sprawdziany umiejętności wypowiadania się ustnego są stosunkowo łatwiejsze do pedagogicznego ujęcia, natomiast sprawdziany wypowiadania się piśmiennego ucznia — jak widać z samych rozmiarów rozważań — wymagają gruntownego i wszechstronnego przemyślenia, jeśli mają spełnić swój cel. Nad całokształtem rozważań na te tematy dominuje generalna myśl, aby stanowczo zerwać z pewnymi zakorzenionymi głęboko nawykami, które ani nauczycielowi nie przynoszą zaszczytu, ani uczniowi bezpośredniej korzyści. Nawyki te zostały krytycznie oświetlone a zarazem wskazane zostało podejście uzasadnione programowo, pedagogicznie, ekonomicznie, psychologicznie i socjologicznie. W podejściu tym jest jeszcze dużo miejsca dla inicjatywy twórczego nauczyciela.

XXIII. PLAN DYDAKTYCZNY W ĆWICZENIACH.

Podstawę pracy nauczyciela w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych musi stanowić racjonalnie zbudowany plan dydaktyczny tych ćwiczeń. Jest to warunek, bez którego jest rzeczą nie do pomyślenia osiągnięcie wyników i zrealizowanie celów nauczania. Umiejętność poprawnego wypowiadania się ucznia w mowie i piśmie może być osiągnięta tylko w wypadku planowego i konsekwentnego realizowania ćwiczeń. Wszelka przypadkowość, chociażby w danej chwili wystąpiła w najdoskonalszej szacie metodycznej, nie prowadzi do celu, ponieważ nie daje rękojmi, że w przyszłości pojawi się znów ćwiczenie, potrzebne do przyswojenia tej umiejętności. Dlatego właśnie zagadnienie planu dydaktycznego jest sprawą pierwszorzędnego znaczenia. W planie dydaktycznym musi się pomieścić zasada utrwalania form wypowiadania się ustnego i piśmiennego ucznia. Za punkt wyjścia do opracowania planu dydaktycznego w ćwiczeniach stylistycznych powinna posłużyć *zasada korelacji języka polskiego z innymi przedmiotami nauczania, albowiem „realizacja zasad programowych jest możliwa jedynie przy zachowaniu ścisłej łączności nauki języka polskiego z innymi przedmiotami nauczania"* [2]). Łączność ta będzie w klasie I

[1]) Progr. Str. 259.
[2]) Progr. Str. 282.

i II polegała na obejmowaniu zakresem języka polskiego różnych tematów przygotowujących do historii, geografii i nauki o przyrodzie w klasach wyższych. „Rolę tę w stosunku do historii spełnia język polski w klasach III i IV. Po wyodrębnieniu się tych przedmiotów nauki na szczeblu II i III łączność języka polskiego z nimi polega na uwzględnianiu w różnego rodzaju ćwiczeniach tematów o zabarwieniu historycznym, geograficznym i przyrodniczym, ujmowanych w formie żywych, barwnych opowiadań i obrazów." *„Zasadniczy materiał poznawczy z tych dziedzin winien być opracowany na lekcjach odpowiednich przedmiotów, język polski zaś da pogłębienie uczuciowe oświetlane z innego punktu widzenia, wprowadzi uzupełnienia całości lub szczegółu, skupi zagadnienia, związane z przeżyciami, oraz wyzyska zdobytą treść w dziedzinie wychowania."* „W ten sposób te przedmioty uzupełniają się wzajemnie całym szeregiem wartościowych momentów wychowawczych i poznawczych." „Na szczeblu pierwszym poza tym język polski wiąże się z rysunkami, zajęciami praktycznymi, śpiewem. Ośrodkiem przy tym jest język polski, który dostarcza tematów, wymagających ilustrowania przez te przedmioty. Na szczeblu II i III nauczyciele rysunku i śpiewu winni ustalić wspólnie z polonistą zakres materiału potrzebnego do zaznajomienia młodzieży z elementami polskiej kultury artystycznej, ze szczególnym uwzględnieniem sztuki ludowej, w zakresie, dostępnym dla danego poziomu." Przytoczoną intencję programu rozszerza dokładniej J. Dańcewiczowa[1]), twierdząc, że „nauczanie języka polskiego może po części opierać się na tematach należących pozornie do różnych i innych dziedzin. Nie powtarza ono jednak wiadomości w takim ujęciu i w takich powiązaniach, w jakich one występują w innych naukach, lecz wydobywa z nich wartości i związki, które umożliwiają ujęcie faktów i zjawisk z punktu widzenia osobowości dziecka i jego przeżyć". Przedmiot języka polskiego ujmuje tematy, wg autorki, od strony humanistycznej i w ten sposób język polski spełnia swoją rolę jako przedmiot ogniskowy. Pewien przyczynek do tej sprawy znalazłem jeszcze w artykule St. Seweryna[2]), w którym autor między innymi zwraca uwagę na to, że inne przedmioty nauczania mogą dostarczyć językowi polskiemu materiału do ćwiczeń słownikowych z uwzględnieniem zasady poglądowości i stopniowania trudności. *Z treści dotychczasowych rozważań wynika, że korelacja języka polskiego z innymi przedmiotami nauczania może wystąpić różnorodnie w zależności od szczebla nauczania i rodzaju tego „innego" przedmiotu. W zależności od tych dwóch okoliczności korelacja zostanie różnie ujętą w czasie przywiązanym do planu dydaktycznego. Ta korelacja musi znaleźć wyraz zewnętrzny w doborze tematów jako ośrodków rzeczowo - pojęciowych, z których nauczyciel języka polskiego będzie czerpał materiał do różnego rodzaju ćwiczeń wchodzących w zakres języka polskiego. Praca nauczyciela języka polskiego jednak nie*

[1]) J. Dańcewiczowa „Progr. języka polskiego w szkole powsz.". „Polonista". Zeszyt V i VI. 1936.

[2]) St. Seweryn „Kilka uwag o korelacji języka polskiego z innymi przedmiotami nauczania". „Polonista". Zeszyt V i VI. 1933.

zawsze opartą będzie na tych tematach korelacyjnych, albowiem język polski będzie również rozporządzał własnymi tematami, przewidzianymi materiałem nauczania w poszczególnych klasach. Np. w „tematach ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu" w kl. V[1]) poza tematami typowo historyczno-geograficznymi znajdujemy inne, jak: obrazy z życia dzieci i młodzieży (zabawy, sporty, wycieczki, przygody, podróże, obozy harcerskie, życie społeczne w szkole), fragmenty z życia wielkich Polaków (wodzów, bohaterów, odkrywców, uczonych, pisarzy itp.), strażnicy naszych granic (armia polska), Korpus Ochrony Pogranicza, Liga Obrony Powietrznej Państwa, z których większość będzie w ogóle zupełnie nowych w tej klasie. Takich tematów dostarczy również świat baśni, bajek i legend w kl. II i III, takimi tematami będą podania i legendy miejscowe i okoliczne oraz podania polskie w kl. III, zdecydowana większość tematów w kl. IV, współpraca narodów, np. olimpiada, Czerwony Krzyż albo obrazy z życia i działalności wielkich ludzi (Kolumb, Wit Stwosz, Curie-Skłodowska, Szopen, Sienkiewicz, Paderewski) w kl. VI itp. Tematy te — powiedzmy: samoistne — będą jednak, z wyjątkiem kl. IV, stanowiły wyraźną mniejszość, reszta — zdecydowana większość — przypadnie na tematy jako pomosty korelacyjne z innymi przedmiotami nauczania. Te refleksje na temat korelacji języka polskiego z innymi przedmiotami nauczania prowadzą do wniosku, że:

I. Za pomost korelacyjny języka polskiego z innymi przedmiotami nauczania powinny posłużyć tematy (ośrodki zainteresowania), które wobec tego powinny figurować na pierwszym miejscu w planie dydaktycznym.

II. W ramach tych tematów nauczyciel powinien traktować humanistycznie przywiązany do nich materiał rzeczowo-pojęciowy, z czego wynika, że

a) w klasach III i IV plan dydaktyczny w zakresie języka polskiego powinien być opracowany dopiero po zredagowaniu planu dydaktycznego w przedmiotach geografii i przyrody wyprzedzających język polski, od klasy V począwszy poza tym po opracowaniu planu dydaktycznego w przedmiocie historii;

b) najważniejsza rola jako pomostowi korelacyjnemu przypadnie przedmiotowi geografii w związku z realizacją osi programowej „Polska i jej kultura".

III. Język polski powinien również posłużyć za pomost korelacyjny innym przedmiotom nauczania, a w szczególności przedmiotom: rysunków, zajęć praktycznych, śpiewu i ćwiczeń cielesnych, zwłaszcza na pierwszym szczeblu nauczania, a w miarę możności również w dalszych klasach. Plan dydaktyczny w tych przedmiotach nauczania powinien być opracowany dopiero po zanotowaniu tematów w planie dydaktycznym języka polskiego.

---

[1]) Progr. Str. 117—118.

IV. Obok tematów korelacyjnych poważną rolę w planie dydaktycznym winny również odegrać od kl. IV włącznie tematy samoistne, luźnie związane z innymi przedmiotami nauczania. Najlepiej, jeśli zanotowanie ich w planie dydaktycznym następuje ze względów pedagogicznych równolegle z zanotowaniem tematów korelacyjnych.

Przypuśćmy, że do klasy III włącznie uczy wszystkich przedmiotów nauczania jeden nauczyciel, a od kl. IV włącznie w każdej klasie uczy jeden nauczyciel tylko grupy pokrewnych przedmiotów. Jak w tych warunkach opracować technicznie plan dydaktyczny? Do klasy III włącznie sprawa będzie całkiem prosta, przynajmniej w klasie I i II. Tutaj bowiem nauczyciel po prostu wynotuje na cały rok szkolny tematy (ośrodki) ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu, a po ich zanotowaniu materiał rzeczowo-pojęciowy, przywiązany do tych tematów, rozprowadzi w języku polskim w działach: mówienia, czytania, pisania i „w związku", po czym inne przedmioty nauczania[1]) (śpiew, rysunki, zajęcia praktyczne, ćwiczenia cielesne) zwiąże z tymi humanistycznymi ośrodkami przez dobór piosenek, tworzywa i tematów zajęć praktycznych, zabaw w ćwiczeniach cielesnych oraz zaprojektowanie tematów wypowiadania się rysunkowego dzieci, a nawet — czasami — przez dobór materiału nauczania w przedmiocie religii, o ile nauczyciel wyznaczył m. i. ośrodek o zabarwieniu religijnym. W klasie III trzeba będzie jednak budowę planu dydaktycznego w zakresie języka polskiego rozpocząć inaczej: najpierw trzeba opracować plan dydaktyczny w przedmiocie geografii z przyrodą, potem — w przedmiocie języka polskiego, wreszcie we wszelkich innych przedmiotach nauczania. W klasie IV tok pracy będzie ten sam. Jeśli uczy w niej kilku nauczycieli, to musi nastąpić ścisłe porozumienie „korelacyjne". Od klasy V począwszy tok pracy będzie taki: Opracowanie planu dydaktycznego w przedmiotach geografii, przyrody (zwykle jeden nauczyciel), historii (nauczyciel języka polskiego), potem języka polskiego (dobór tematów, ośrodków), wreszcie wszystkich pozostałych przedmiotów nauczania (zajęcia praktyczne i rysunki — zwykle jeden nauczyciel, śpiew i ćwiczenia cielesne — zwykle jeden nauczyciel i religia — zwykle opiekun oddziału). *Budowa planu dydaktycznego, na takich chwytach organizacyjnych oparta, musi dać w efekcie pedagogiczną korelację języka polskiego z innymi przedmiotami nauczania. Realizacja tego planu dydaktycznego będzie się zaznaczała w praktyce w postaci wyprzedzania w toku pracy języka polskiego innymi przedmiotami nauczania (głównie geografia i przyroda, po części historia) oraz realizowania pozostałych przedmiotów nauczania w bezpośrednim następstwie zrealizowania większości tematów — ośrodków w zakresie języka polskiego.*

---

[1]) Eliminuję tutaj przedmiot rachunków, chociaż przy dobrej woli można ten przedmiot w pewnych momentach pracy dość naturalnie związać z „tematami". Związanie to nastąpi jednak raczej przez odpowiedni dobór środków poglądowych i konkretów, aniżeli przez dobór materiału nauczania, który przecież musi być koniecznie realizowany ściśle według zasady stopniowania trudności.

Niezależnie od zasady korelacji jako naczelnej zasady konstruowania planu dydaktycznego w przedmiocie języka polskiego rzeczą niepośledniej wagi będzie również projektowanie w tym planie dydaktycznym głównie w dziale mówienia i pisania przewidzianych dla danej klasy form wypowiadania się ustnego i piśmiennego jako ćwiczeń stylistycznych. Jest to, moim zdaniem, sprawa najważniejsza w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych, od rozwiązania której zależy w wysokim stopniu przyswojenie uczniowi umiejętności wypowiadania się w zakresie przewidzianych dla danej klasy w materiale nauczania i w wynikach form. W praktyce projektowanie tych form wypowiadania się leży przeważnie zupełnie odłogiem, często nie widać w planach dydaktycznych ani śladu tego problemu, a co za tym idzie, nie widać śladu tego problemu w zapiskach w dziennikach lekcyjnych i w zeszytach uczniowskich. Przeważnie w planie dydaktycznym figurują ogólniki stylistyczne. J. Dańcewiczowa opracowała[1]) zasadniczy rozkład materiału nauczania wg klas i działów, w którym w sposób przejrzysty w dziale mówienia i pisania każdej klasy występują przewidziane dla danej klasy wszystkie formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego, prowadzące do przyswojenia uczniowi umiejętności wypowiadania się w zakresie tych form. Zaprojektowane dopełnienie metodyczne tych form znaleźć można w dziale ćwiczeń słownikowych. Jest to rozkład materiału opracowany tylko w sensie dania nauczycielowi poglądu na to, co powinien w każdym dziale opracować w ciągu całego roku szkolnego, nie jest bowiem rozbity na 10 miesięcy roku szkolnego. Dlatego właśnie na szczęście nie może stać się przedmiotem niewolniczego i pedagogicznie zabójczego naśladownictwa, jak setki innych, przeważnie łódzkich rozkładów materiału nauczania dla wszystkich klas z wszystkich przedmiotów nauczania. W opracowaniu J. Dańcewiczowej jest jeszcze aż nadto dużo miejsca dla twórczej pracy nauczyciela pojętej w sensie uszanowania programowej autopsji. Na tle całokształtu rozważań nad zagadnieniem ćwiczeń stylistycznych sprawa konstrukcji planu dydaktycznego uwypukla się następująco: Przede wszystkim plan dydaktyczny należało by oprzeć na tych samych słupach orientacyjnych, jakie występują w materiale nauczania każdej klasy i w tym samym porządku, z wyjątkiem tematów ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu, które z przyczyn poprzednio bliżej uzasadnionych należało by wysunąć na pierwsze miejsce. Kolejność działów w planie dydaktycznym na I, II i III szczeblu nauczania byłaby następująca:

1. Tematy	a na II i III szczeblu nauczania:	1. Tematy
2. Pisanie		2. Czytanie
3. Czytanie		3. Mówienie
4. W związku		4. Pisanie
		5. W związku.

W dziale „w związku" należało by zwrócić szczególną uwagę na ćwiczenia słownikowe, posiadające zasadnicze znaczenie dla ćwiczeń

---

[1]) J. Dańcewiczowa „Jak zrealizować nowy program języka polskiego". Tom II. Dodatek: Rozkład materiału nauczania według klas i działów.

stylistycznych. W dziale mówienia i pisania, jak już wyżej zaznaczono, poczesne miejsce powinno przypaść przewidzianym dla danej klasy formom wypowiadania się. Zrealizowanie tego postulatu możliwe byłoby w praktyce w ten sposób, że nauczyciel zaprojektowałby na każdy miesiąc pewne formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego z wyszczególnieniem ich ilości, a ewentualnie bez wyszczególnienia ich osnowy treściowej, która i tak będzie w przybliżeniu wynikała z tematów figurujących na pierwszym miejscu. W technice konstruowania planu dydaktycznego w tej dziedzinie najlepiej będzie w ogóle à priori wynotować w każdym miesiącu pewne formy wypowiadania się, celem pomieszczenia w ciągu roku szkolnego takiej ilości ćwiczeń stylistycznych, ustnych i piśmiennych, jaka daje rękojmię osiągnięcia przez nauczyciela wyników nauczania. Spróbujmy problem ten rozwiązać przykładowo w klasie V:

M Ó W I E N I E	P I S A N I E
1. *Wypowiadanie* się dzieci na tematy z życia i lektury (na tle podanych czytanek);	1. Materiał ortograficzny: „h" obok „ch";
2. Samodzielne *opowiadania* dzieci na temat zabaw i sportów oraz lektury „Robinson-Kruzoe";	2. *Opowiadanie* na tematy z życia bieżącego (2);
3. *Opis* przedmiotu na podstawie bezpośredniej obserwacji (2);	3. *Opisy* przedmiotów na podstawie bezpośredniej obserwacji (2);
4. *Oglądanie obrazków i omawianie ich treści* (można wyszczególnić tytuły obrazków np. 2);	4. *Wypracowanie na podstawie lektury* (1 — na podstawie czytanki tej czy innej);
5. *Sprawozdanie* z zebrania samorządu klasowego;	5. *Streszczenie* lektury „Robinson-Kruzoe";
6. *Streszczenie* czytanki „Kop";	6. *List* do osoby bliskiej (1);
7. *Porządkowanie* omawianego materiału jako wdrażanie do układania planu (w związku z p. 1).	7. *Korespondencja* ze szkołą na Polesiu (1 list).

W przykładzie tym wyszczególnione zostały w dziale mówienia i pisania wszystkie formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego, jakie w kl. V w ogóle występują. Dlatego projekt ten niewątpliwie jest przeładowany, nauczyciel nie byłby po prostu w stanie projektu tego w całej pełni zrealizować w ramach, przypuśćmy, 20 godzin nauczania języka polskiego, przypadających na ten miesiąc, tym bardziej, że przecież będzie również zachodziło omawianie treści niektórych czytanek, podanych w dziale czytania, będą zachodziły ćwiczenia w czytaniu, ćwiczenia ortograficzne i różne rodzaje ćwiczeń „w związku", jak

ćwiczenia słownikowe, gramatyczne, uczenie się na pamięć jakiegoś wiersza lub krótkiego tekstu prozaicznego, czy opowiadanie nauczyciela. Biorąc powyższe pod uwagę, nie należy jednak znów tak skrajnie patrzeć na to przeładowanie, jakby się na pozór wydawało. Przecież ćwiczenia słownikowe zasadniczo tkwią w ćwiczeniach stylistycznych, niektóre formy wypowiadania się ustnego związane są bezpośrednio z podanym przez nauczyciela materiałem w dziale czytania, niektóre formy wypowiadania się piśmiennego opracowane zostaną przez uczniów w domu, dłuższego wiersza nauczą się dzieci przez jego powtarzanie rozłożone na dłuższy okres czasu itp. W przykładzie tym zostały wyszczególnione wszystkie formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego dlatego, abyśmy mieli bardziej konkretny punkt wyjścia do dalszych rozważań. *Otóż ważną rzeczą będzie właśnie wspomniane już aprioryczne projektowanie form wypowiadania się na wszystkie miesiące roku szkolnego. Daje to rękojmię, że wymienione w programie danej klasy formy nie zostaną pominięte, że zostaną przerobione i utrwalone w wystarczającej ilości, że wreszcie formy te zostaną pomieszczone w planie dydaktycznym z uwzględnieniem zasady stopniowania trudności.* Np. łatwiej jest dziecku opanować opis na podstawie bezpośredniej obserwacji, aniżeli opis na podstawie wspomnień, opis przedmiotu, aniżeli opis sytuacji, streszczenie (pamiętać należy o podbudowie z kl. IV-tej!), aniżeli sprawozdanie. *Zasadniczo nie wszystkie formy wypowiadania się wystąpią w każdym miesiącu, ale każda powinna wystąpić w ciągu roku szkolnego kilka razy, celem jej utrwalenia. Do zaprojektowanej à priori formy może być później w planie dydaktycznym dorobiona treść, wynikająca z koncentru rzeczowego (tematu, ośrodka), względnie treść ta może być dorobioną w toku pracy. Takie planowanie pracy dydaktycznej unicestwia niebezpieczeństwo zagubienia środków prowadących do osiągnięcia celów nauczania, wzgl. wyników.* Tyle właściwie można by powiedzieć na temat planu dydaktycznego w ćwiczeniach stylistycznych. Można by wypowiedzieć się dokładniej, chociażby w postaci zaprojektowania przykładowo takiego planu dydaktycznego dla jednej klasy lub dla wszystkich klas. Nie jest to jednak ze względów zasadniczych wskazane. Zachodzi bowiem obawa, abyśmy mimo woli nie dali jakiegoś setnego pierwszego „rozkładu materiału nauczania" w rodzaju łódzkich wydawnictw, podczas gdy powinniśmy zdecydowanie sprzeciwić się tego rodzaju elaboratom jako wypaczającym kompletnie podstawowe założenie programu, by plan dydaktyczny dostosować do środowiskowych warunków szkoły i uelastyczniać go w toku pracy. *Na zakończenie aktualną będzie jeszcze uwaga i rada, aby w planie dydaktycznym ćwiczeń stylistycznych przewidzieć również wszelkie ćwiczenia natury praktycznej, które mają znaczenie w życiu codziennym przyszłego obywatela.* Powszechnie przecież wiadomo, jak trudno nieraz jest szaremu obywatelowi - robotnikowi, rolnikowi, rzemieślnikowi czy kupcowi posługiwać się właściwymi nazwami narzędzi i ich części składowych, opisać własny warsztat pracy, napisać życiorys, pokwitowanie, prośbę, wniosek, podanie czy protokół, wygłosić sprawozdanie z przebiegu zebrania, zabrać

głos w dyskusji, wygłosić przemówienie, opowiedzieć porządnie jakieś zdarzenie, posłużyć się właściwą terminologią w urzędzie pocztowym, w kolejnictwie, w budownictwie itd. Wiadomo, ile pokutuje w języku potocznym różnych naleciałości obcych, ile jest „dziur" językowych, zastępowanych gestykulacją, ile jest w ogóle braków językowych w życiu społeczno-państwowym i gospodarczym. *Dlatego należy na te rzeczy zwrócić specjalną uwagę w zaprojektowanym planie dydaktycznym i w jego toku realizacyjnym, bo przecież celem nauczania języka polskiego jest między innymi nauczyć ucznia „wypowiadać się za pomocą pisma kształtnego i ortograficznego w sposób prosty, jasny i logiczny, z uwzględnieniem w szczególności potrzeb życia praktycznego"*[1]).

B. POMOCE NAUKOWE

Zrealizowanie wskazanych programem założeń metodycznych w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych uwarunkowane jest w dużej mierze od zapasu różnorodnych pomocy naukowych, jakie nauczyciel języka polskiego powinien mieć do dyspozycji.

Biorąc pod uwagę potrzeby języka polskiego pod tym względem wyłącznie w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych, można by skonstruować następujące zestawienie:

Zestawienie pomocy naukowych w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych.

Kl.	Rodzaj ćwiczenia stylistycznego	Rodzaj pomocy naukowej	Przypuszczalna ilość obrazów	Uwagi
I	1. Oglądanie obrazków i omawianie ich treści;	Obrazki pojedyncze, nieskomplikowane, najlepiej barwne.	20 — 30	—
	2. Rozmowy nauczyciela z dziećmi oraz swobodne wypowiadanie się dzieci;	" "	30 — 40	Dla uzupełnienia rozmów i wypowiadania się dzieci
	3. Zapisywanie krótkich zdań;	" "	—	—

[1]) Progr. Str. 247.

Kl.	Rodzaj ćwiczenia stylistycznego	Rodzaj pomocy naukowej	Przypuszczalna ilość obrazów	Uwagi
II	1. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści i nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom i ich cyklom;	Jak w klasie I, tylko cośkolwiek trudniejsze.	20 — 30	—
	2. Rozmowy i wypowiadanie się dzieci;	" "	30 — 40	Jak w kl. I
	3. Próby zbiorowego układania opowiadań;	Obrazki zawierające żywo występującą akcję.	10 — 15	Poza tym próby opowiadań mogą być podejmowane w związku z bezpośrednimi przeżyciami dzieci
	4. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań;	" "	—	
III	1. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom;	Cykle obrazków (po 2, 3, 4), przedstawiające żywą akcję.	10 — 15	—
	2. Układanie na ich tle opowiadań;	" "	10 — 15	—
	3. Zbiorowe i jednostkowe układanie łatwych opisów;	Obrazki, przedstawiające jeden barwny przedmiot o wyraźnych, rzucających się w oczy cechach.	5 — 10	Poza tym do tego celu mogą być użyte różne przedmioty z otoczenia
	4. Rozmowy, swobodne wypowiadanie się dzieci;	Jak w kl. II.	20 — 30	Jak w kl. I
	5. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań;	Wszystkie obrazki, wymienione pod 1, 2, 3 i 4.	—	—
	6. Próby samodzielnych krótkich opowiadań (piśmienne);	" "	—	—

Kl.	Rodzaj ćwiczenia stylistycznego	Rodzaj pomocy naukowej	Przypuszczalna ilość obrazów	Uwagi
IV	1. Jak w kl. III;	Jak w kl. III o bardziej złożonej akcji.	5 — 10	—
	2. Jak w kl. III;	Jak w kl. III.	—	—
	3. Zbiorowe i jednostkowe układanie łatwych opisów;	Jak w kl. III o bardziej złożonych cechach.	5 — 10	Jak w kl. III
	4. Rozmowy i swobodne wypowiadanie się dzieci;	Jak w kl. II.	20 — 30	Jak w kl. I
	5. Krótkie samodzielne opowiadania (piśmienne);	Wszystkie obrazki, wymienione pod 1, 2, 3.	—	—
	6. Próby opisów (piśmienne);	„ „	—	—
V	1. Opisy przedmiotów;	Różne przedmioty z otoczenia oraz barwne obrazy tych przedmiotów.	10 — 15	—
	2. Wypowiadanie się dzieci;	Obrazki ilustrujące pewne pojęcia.	20 — 30	—
	3. Opisy sytuacyj;	Obrazki, których najbardziej charakterystyczną cechą jest jakaś sytuacja (komiczna, poważna, ciekawa).	5 — 10	Poza tym punktem wyjścia do tego ćwiczenia będą również sytuacje z życia szkolnego dzieci
	4. Oglądanie obrazków i omawianie ich treści;	Obrazki o bardziej złożonych elementach i cechach.	10 — 15	—
	5. Opisy na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień (piśmienne);	Obrazki, wymienione pod 1 i 2.	—	—

Kl.	Rodzaj ćwiczenia stylistycznego	Rodzaj pomocy naukowej	Przypuszczalna ilość obrazów	Uwagi
VI	1. Opisy przedmiotów;	Różne przedmioty z otoczenia oraz barwne obrazy tych przedmiotów.	5 — 10	—
	2. Opisy osób;	Osoby żywe i postacie, występujące w różnych obrazach, portrety.	5 — 10	—
	3. Opisy sytuacyj;	Jak w kl. V.	5 — 10	Jak w kl. V pod p. 3
	4. Opisy krajobrazów;	Reprodukcje krajobrazów.	5 — 10	—
	5. Oglądanie i omawianie treści przystępnych dla dzieci dzieł sztuki (obrazów, rzeźb itp.);	Dzieła sztuki względnie ich reprodukcje.	10 — 15	—
	6. Wypowiadanie się dzieci;	Obrazki, ilustrujące pewne pojęcia.	20 — 30	Jak w kl. 1
	7. Opisy na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień (piśmienne);	Obrazki wymienione pod 1, 2, 3 i 4.	—	—
VII	1. Jak w kl. VI;	Jak w kl. VI.	5 — 10	—
	2. " " " "	" " " "	5 — 10	—
	3. " " " "	" " " "	5 — 10	Jak w kl. V pod p. 3
	4. " " " "	" " " "	5 — 10	—
	5. " " " "	Dzieła sztuki ludowej.	15 — 20	—
	6. Wypowiadanie się dzieci;	Jak w kl. VI.	20 — 30	Jak w kl. 1
	7. Jak w kl. VI;	Obrazki wymienione pod 1, 2, 3 i 4.	—	—

Z przytoczonego zestawienia wynika, że w bezpośrednim związku z ćwiczeniami stylistycznymi zachodziła by potrzeba zaopatrzenia szkoły III stopnia w następującą ilość obrazów:

Kl. I — 50 — 70
Kl. II — 60 — 85
Kl. III — 35 — 55 (w czym 10—15 cykli tj. 30—40 obrazków).
Kl. IV — 30 — 50 (w czym 5—10 cykli tj. 20—30 obrazków).
Kl. V — 45 — 70
Kl. VI — 50 — 85
Kl. VII — 55 — 70

Razem — 325 — 485 różnych obrazów.

Poza tą liczbą należało by jeszcze wziąć pod uwagę obrazy, potrzebne w innych dziedzinach języka polskiego jak: w metodzie wyrazowej w klasie I, do ćwiczeń gramatyczno-ortograficznych i do nawiązywania do treści czytanego utworu[1]). Inna rzecz, że dużo z wymienionych obrazów może być również wyzyskanych pedagogicznie do tych celów. Pewna ilość odrębnych obrazów będzie jednak niewątpliwie potrzebna. W ramach tej ilości można również pomieścić niektóre obrazy, typowe dla przedmiotów historii, geografii, przyrody a nawet zajęć praktycznych oraz po części — religii. Obrazy te muszą być oczywiście wyzyskiwane w języku polskim tylko pod względem humanistycznym. Obok obrazów niepoślednią rolę w ćwiczeniach stylistycznych odegrają różne przedmioty z otoczenia oraz modele, dające w pewnym skrócie wyobrażenie rzeczywistego wyglądu danego przedmiotu (np. model samolotu, statku, okrętu, balonu na uwięzi, wozu kolejowego lub tramwajowego, kolejki linowej, silnika itp.).

Naczelną tendencją tego zestawienia pomocy naukowych jest zwrócenie uwagi Czytelnika na konieczność oparcia ćwiczeń stylistycznych na obserwacji albo inaczej — na ważność konkretyzacji tych ćwiczeń. Różnego rodzaju konkrety jako przedmioty obserwacji są najlepszym punktem wyjścia do ćwiczeń słownikowych, które — jak wiadomo — spełniają podstawową rolę w ćwiczeniach stylistycznych. Przecież „do ćwiczeń słownikowych nadają się najlepiej obserwacje zdarzeń z życia codziennego oraz zjawisk, przedmiotów, ponadto oglądanie obrazków" [2]).

C. PROBLEM ĆWICZEŃ STYLISTYCZNYCH
W SZKOŁACH I i II STOPNIA ORGANIZACYJNEGO

Odrębnego potraktowania wymaga problem ćwiczeń stylistycznych w szkołach I i II stopnia organizacyjnego, w których problem ten musi być pomieszczony w szerszym zagadnieniu, a mianowicie — w zagadnieniu nauki głośnej i cichej w klasach łączonych. Głośna i cicha

[1]) Progr. Str. 267.
[2]) Ibid. Str. 263.

nauka języka polskiego w klasach łączonych będzie miała miejsce z reguły w szkołach I stopnia o 1 nauczycielu (klasa I+II i III+IV) i II stopnia o 3 względnie 4 nauczycielach (klasa III+IV i V+VI). W szkołach I stopnia o 2 nauczycielach (podobno w praktyce najbardziej idealnej . . .) oraz w niektórych wypadkach w szkole II stopnia o 4 nauczycielach (przy 126 godzinach nauczycielskich) problem nauki głośnej i cichej jest nieaktualny, albowiem nauka języka polskiego odbywa się w tych wypadkach osobno w każdej klasie.

Na tle sformułowanych w poprzednich rozdziałach podstawowych założeń metodycznych problem ćwiczeń stylistycznych w szkołach I i II stopnia organizacyjnego pozwala się ująć następująco:

a) *w szkołach I stopnia o dwóch nauczycielach oraz w szkołach II stopnia o 4 nauczycielach przy pełnym wymiarze godzin problem ćwiczeń stylistycznych w zakresie języka polskiego uwypukla się zupełnie tak samo, jak w szkołach trzeciego stopnia organizacyjnego, albowiem w szkołach tego typu organizacyjnego każda klasa uczy się języka polskiego osobno.* Zmniejsza się jedynie zakres ćwiczeń stylistycznych, szczególnie w szkole I stopnia, która realizuje w całej pełni tylko szczebel I. W szkole II stopnia zmniejszenie zakresu dotyczy głównie szczebla III. Rodzaj ćwiczeń stylistycznych, ich kolejność w poszczególnych kursach, jako też przewidziane dla danej klasy wyniki nauczania wskazane są w materiale nauczania poszczególnych klas. W szkołach omawianego typu nauczyciel języka polskiego czerpać może pełną garścią z różnych wskazań i rad zawartych w rozdziałach poprzednich, jeśli oczywiście uzna je za wartościowe dla siebie.

b) *W szkołach I stopnia o jednym nauczycielu problem ćwiczeń stylistycznych musi być organicznie związany z zagadnieniem nauki głośnej i cichej.* Nauka języka polskiego odbywa się tutaj zasadniczo w ramach tygodniowej liczby 34 godzin nauczania (30 godzin + 4 godziny nadliczbowe) wg zasad ustalonych w programie nauki[1]), a mianowicie[2]):

Kl. I —	tygodniowo	:	4	godz.	nauki	głośnej	i	3	godz.	nauki cichej.
Kl. II —	„	:	3	„	„	„	i	4	„	„ „
Kl. III —	„	:	3	„	„	„	i	4	„	„ „
Kl. IV —	„	:	3	„	„	„	i	3	„	„ „

Z zestawienia tego wynika, że w każdej klasie w zakresie języka polskiego powinna tygodniowo określona ilość lekcyj przypaść na naukę głośną i cichą. Trzeba jednak jeszcze wziąć pod uwagę, że w ramach ogólnej liczby godzin nauczania języka polskiego pomieścić należy tzw. lekcje wspólne[3]) w dwóch klasach łączonych stosowane

---

[1]) „Program nauki w publ. szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania". Str. 6.

[2]) Instrukcja, dotycz. planów godzin w szkołach powszechnych, przewiduje jeszcze inne warianty w zależności od ogólnej liczby dzieci (np. godzin 30 albo 32). Sprawy te nie mają dla nas w tym wypadku większego znaczenia.

[3]) Progr. Str. 258—260.

wtedy, gdy „rodzaj ćwiczenia i materiał treściowy w obu tych klasach są jednakowe", przy czym lekcje te muszą odpowiadać pewnym warunkom, określonym dokładnie programem. Praktycznie lekcje wspólne zajmują tylko część 50-minutowej lekcji w komplecie, złożonym z klas I i II lub III i IV. Odrzucić musimy w tym wypadku okres przygotowawczy w klasie I, w którym w komplecie, złożonym z klas I i II, obowiązuje specjalny plan godzin. Kilka minut części końcowej lekcji z nauką głośną w jednej klasie a cichą — w drugiej trzeba będzie oczywiście przeznaczyć na „szybkie przejrzenie prac od razu" [1]). Co do długości lekcyj cichych i głośnych w komplecie programy nie narzucają ścisłych wskazań." „Wybór w tym względzie zależy od wieku uczniów, celu lekcji, warunków itp." Na tle tych założeń organizacyjnych nauki głośnej i cichej w kompletach w szkole I stopnia o 1 nauczycielu zarysowują się następujące możliwości realizacyjne w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych:

1. *Na lekcjach głośnych danej klasy w komplecie można realizować zbiorowe układanie form wypowiadania się ustnego, połączone z ćwiczeniami słownikowymi.* Lekcja nauki głośnej w swej konstrukcji nie będzie się zasadniczo różniła od analogicznych lekcyj szkoły III stopnia. Tylko punkt wyjścia jako też zakończenie tej lekcji będą miały swoiste pochylenie metodyczne, specyficzne dla nauki języka polskiego w kompletach [2]).

2. *Lekcje nauki cichej mogą być przeznaczone na samodzielne piśmienne opracowanie form przerobionych uprzednio w postaci ustnego ćwiczenia stylistycznego, jak: samodzielne układanie i zapisywanie zdań, opowiadania, opisy, streszczenia i sprawozdania.* Będzie to praca wybitnie twórcza, umożliwiająca dzieciom przyswojenie sobie przez nią umiejętności wypowiadania się piśmiennego. Poza tym na lekcjach nauki cichej dzieci mogą również przygotowywać materiał słownikowy, jak: tworzenie grup wyrazów w zakresie pewnego koncentru rzeczowo - pojęciowego; grupowanie wyrazów, wyrażających cechy przedmiotu; wyszukiwanie w czytance materiału słownikowego wg grup wyrażeń np. wyrażenia, oznaczające barwę, kształt, ruchy; zapisywanie nazw przedmiotów przedstawionych na obrazkach itp. Lekcje nauki cichej mogą być również wyzyskane przez nauczyciela pod kątem widzenia obmyślenia przez dzieci opowiadania na podstawie kilku obrazków, projektowania planów nadających się do tego czytanek, obmyślenia próby jak najzwięźlejszego wyrażenia treści czytanki itp. Będzie to praca myślowo-kompozycyjna, której istotnym celem będzie przygotowanie materiału do lekcji głośnej (ustne opracowywanie form wypowiadania się), do lekcji cichej w dalszej perspektywie (opracowanie piśmienne na podstawie zebranego materiału form wypowiadania), wreszcie — będzie to metodyczne podejście do zadanej pracy domowej. W ten sposób nauka głośna, cicha i praca domowa będą się wzajemnie uzupełniały w różnych momentach pracy [2]).

---

[1]) Progr. Str. XLII.

[2]) Rozważania te oparte są na wskazaniach programu. Str. 256—258.

3. *Punktem wyjścia do ćwiczeń stylistycznych ustnych lub piśmiennych powinna być lekcja wspólna jako część 50-minutowej lekcji — jednostki metodycznej dla obu klas w komplecie.* Za ten punkt wyjścia najlepiej jest uznać: swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci, rozmowy oraz obrazki (szczególnie te ostatnie). To co dla jednej klasy jest w planie nauczyciela punktem wyjścia do nauki cichej, może równocześnie posłużyć za punkt wyjścia do dalszej nauki głośnej w drugiej klasie kompletu. Np. rozmowa wspólna w komplecie klas III i IV na temat uroczystości szkolnej w dniu 3 Maja może być dla klasy III punktem wyjścia do samodzielnego układania i zapisywania zdań na ten temat, a dla klasy IV — punktem wyjścia do zbiorowego ułożenia sprawozdania z tej uroczystości. Lekcja w komplecie będzie zatem miała taką budowę i przebieg:

I. Rozmowa — lekcja wspólna. W toku rozmowy nauczyciel notuje na tablicy materiał ortograficzno-słownikowy (10 minut).

II. W klasie III — nauka cicha: samodzielne układanie i zapisywanie zdań na ten temat. W tym czasie w klasie IV nauczyciel opracowuje zbiorowe układanie sprawozdania jako ćwiczenie w mówieniu. W trakcie zbiorowego układania notuje na tablicy materiał słownikowo-kompozycyjny, rozszerzając poprzednio zanotowany materiał, względnie notując go oddzielnie (30 minut).

III. Klasa IV — przepisuje materiał słownikowo-kompozycyjny z tablicy do zeszytów, a w tym czasie dzieci klasy III czytają zapisane zdania i poprawiają się wzajemnie. Nauczyciel zwraca też uwagę okolicznościowo na pewne zjawiska gramatyczne (np. podział krótkiego zdania na podmiot i orzeczenie) i zadaje pracę domową z tej dziedziny, a klasie IV poleca opracować w domu piśmiennie sprawozdanie (10 minut). W przykładzie tym zaznaczają się charakterystycznie różne kwestie omówione szczegółowo jako podstawowe założenia metodyczne.

4. *Swoistym typem lekcji języka polskiego w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych będzie wspólna głośna cała lekcja języka polskiego, przeprowadzona dla obu klas kompletu na jeden i ten sam temat*[1]. Takim „tematem" będzie np. jednogodzinna wycieczka, celem obejrzenia jakiegoś obiektu (np. kościoła, pomnika, urzędu, charakterystycznego drzewa), przyjrzenia się przejawom pracy ludzkiej (orka, żniwa, targ), krajobrazowi itp. Obserwacja, pokierowana przez nauczyciela, stanie się następnie punktem wyjścia do ćwiczeń słownikowych, potrzebnych do opracowania określonej formy wypowiadania się. Później jednak rzeczą nauczyciela będzie wyzyskanie tego materiału w każdej klasie kompletu w ramach nauki głośnej i cichej w zakresie, przewidzianym programem dla danej klasy kompletu. Poza wycieczkami takim wspólnym tematem mogą być pewne formy wypowiadania się ustnego, jak: rozmowy, swobodne wypowiadanie się, jednostkowe opowiadania, sprawozdania, oglądanie obrazków, omawianie ich treści i nadawanie tytułów. W świadomości nauczyciela muszą jednak

[1]) Progr. Str. XLII.

wystąpić wyraźnie cele, jakie zamierza zrealizować na tej wspólnej lekcji w każdej klasie kompletu, w zależności od tych celów jego forma pytaniowa musi być do każdej klasy kompletu odpowiednio dostosowana w obrębie tego wspólnego tematu. Np. jeśli nauczyciel w komplecie złożonym z klas III i IV ustala wspólny temat „Zatarg z Litwą" (narzucony przez życie bieżące), to w obrębie tego tematu może zadowolić się w odniesieniu do klasy III swobodnym wypowiadaniem się, a w kl. IV będzie wymagał wypowiadania się w formie jednostkowych opowiadań, albo w obrębie tematu „Pożar we wsi" może od klasy III wymagać jednostkowych opowiadań na ten temat, a od klasy IV jednostkowych opisów osób, przedmiotów czy sytuacyj. To zróżniczkowanie metodyczne w obrębie tego samego tematu pozwoli nauczycielowi uszanować założenia, przywiązane do materiału programowego każdej klasy kompletu. Do tych wspólnych lekcyj stosowanych, sądzę, od czasu do czasu — nadają się w ogóle najlepiej tematy, wynikające z „najświeższych wspólnych przeżyć dzieci, oraz zdarzeń aktualnych w otoczeniu i świecie", jako też pewne tematy podyktowane względami wychowawczymi jak: dzień oszczędności, 11-ty Listopada, 3-ci Maja, imieniny Pana Marszałka Rydza Śmigłego, rocznica śmierci Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego itp. W lekcjach głośnych dosłownie wspólnych nie powinien nauczyciel w każdym razie zapominać o elementach językowo-humanistycznych, jakie powinny zabarwiać każdą lekcję języka polskiego, niezależnie od ich barwy wychowawczej.

c) *Inaczej nieco będzie wyglądała sprawa ćwiczeń stylistycznych w szkole II stopnia o 3 względnie 4 nauczycielach.* Tutaj w klasie I i II praca w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych nie będzie się niczym różniła od analogicznej pracy nauczyciela w szkole III stopnia, albowiem obie klasy uczą się języka polskiego osobno. To samo można powiedzieć o klasach III i IV albo V i VI, pobierających w określonych sytuacjach organizacyjnych naukę języka polskiego osobno, jeśli ilość godzin nauczycielskich jest proporcjonalnie do zapotrzebowania większa. Natomiast w kompletach, złożonych z klas III i IV oraz V i VI znów pojawia się problem nauki głośnej i cichej języka polskiego według następującego podstawowego planu:

kl. III	—	tygodniowo:	4	godz.	nauki	głośnej	i	3	godz.	nauki cichej;
„ IV	—	„ :	4	„	„	„	„	3	„	„ „
„ V	—	„ :	4	„	„	„	„	3	„	„ „
„ VI	—	„ :	3	„	„	„	„	3	„	„ „

W tej całkowicie odmiennej sytuacji organizacyjnej[1]) nasuwają się następujące refleksje:

1. *Przede wszystkim przy tym systemie spotykają się w jednej izbie lekcyjnej na jednej lekcji języka polskiego w kompletach klasy o mniejszej rozpiętości wieku, więcej zbliżone programowo, a zatem i metodycznie. Ze stwierdzenia tego faktu wynika nieodparty wniosek,*

[1]) W rozważaniach nie wchodzi w rachubę wariant „b" dla szkół II stopnia o 3 nauczycielach, przewidujący tylko jeden komplet, złożony z klas V i VI.

że ćwiczenia stylistyczne mogą być tutaj znacznie staranniej i dokładniej realizowane, aniżeli to możliwe jest w szkole I stopnia o 1 nauczycielu. Narasta natomiast wyraźnie zakres ćwiczeń stylistycznych, dochodząc prawie do zakresu tej dziedziny w szkole III stopnia. Mimo to w istniejących warunkach pracy określone formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego mogą być przez uczniów silniej pogłębione i utrwalone.

2. *Lekcje nauki głośnej mogą częściej wystąpić jako lekcje całkowicie poświęcone jednej klasie w komplecie,* zwłaszcza w komplecie, złożonym z klas V i VI, w którym — w drugiej klasie kompletu w tym samym czasie „praca cicha może niekiedy trwać godzinę lekcyjną"[1]. *Te lekcje głośne będą doskonałą okazją do opracowywania podstawowych form wypowiadania się ustnego w drodze ich zbiorowego układania połączonego z ćwiczeniami słownikowymi (jako metodycznej podbudowy do piśmiennych ćwiczeń stylistycznych), względnie jednostkowego układania (samoistne ćwiczenie w mówieniu).* Pod koniec lekcji można polecić uczniom przepisać z tablicy materiał słownikowo-kompozycyjny, a w tym czasie można — zgodnie z postulatem programu — zbadać i sprawdzić wyniki pracy cichej w drugiej klasie kompletu.

3. *Tematy pracy cichej w ćwiczeniach stylistycznych będą zasadniczo analogiczne, jak w szkole I stopnia o jednym nauczycielu.* W związku z tym, że „praca cicha może niekiedy trwać godzinę lekcyjną", można — sądzę — stawiać zainteresowanej klasie w komplecie wyższe wymagania i zwiększyć zakres trudności. *Zwłaszcza szersze zastosowanie mogą mieć na tych lekcjach dłuższe wypracowania klasowe. Na lekcjach nauki cichej o ograniczonej rozpiętości czasu mogą natomiast wystąpić krótkie wypracowania piśmienne, przygotowane w sensie ćwiczenia w mówieniu na lekcji wspólnej* (początkowej części lekcji 50-minutowej) głośnej w danej klasie dnia poprzedniego, lub wspólnej głośnej całej lekcji również dnia poprzedniego.

4. *Lekcje głośne wspólne (całe) mogą mieć w tym systemie nieco szersze zastosowanie, albowiem poszczególne komplety (III+IV kl. oraz V+VI kl.) mają znacznie więcej programowych punktów stycznych, aniżeli komplety w szkole I stopnia o jednym nauczycielu.* Taką lekcją wspólną w komplecie złożonym z klas III i IV może być np. zbiorowe ustne układanie opowiadań i łatwych opisów, oglądanie obrazków, omawianie ich treści i nadawanie tytułów, albo w komplecie, złożonym z klas V i VI, zbiorowe ustne układanie opowiadań i niektórych opisów (przedmiotów na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień) oraz sprawozdania z życia bieżącego. Tematy wymienionych form wypowiadania się ustnego mogą być dosłownie wspólne, natomiast w toku pracy trzeba by znów zwrócić uwagę na zróżnicowanie metodyczne, które w tej sytuacji dydaktycznej powinno pójść raczej w głąb, aniżeli wszerz. Np. w wypadku ustnego zbioro-

---

[1]) Program nauki w publ. szkołach powszechnych II stopnia z polskim językiem nauczania. Str. 316.

wego układania opisu przedmiotu na podstawie bezpośredniej obserwacji w komplecie klas V+VI trzeba będzie postawić większe wymagania słownikowo-kompozycyjne w kl. VI, mniejsze — w kl. V, w związku oczywiście z koniecznością przerobienia określonego programem dla każdej z tych klas materiału słownikowego. Analogicznie zbiorowe ustne układanie opowiadania w komplecie klas III i IV ograniczyć się musi w klasie III do „krótkiego" opowiadania, w kl. IV — do dłuższego opowiadania na ten sam temat. Tak można by zastosować wspomniane zróżniczkowanie metodyczne idące w głąb.

5. *Wspólne lekcje wystąpią również (częściej) jako punkt wyjścia do lekcji głośnej w jednej klasie, a cichej — w drugiej, analogicznie jak w szkole I stopnia o jednym nauczycielu.* Tutaj ten wspólny punkt wyjścia będzie miał również pochylenie metodyczne raczej w głąb, aniżeli wszerz, albowiem w obu kompletach (III + IV oraz V + VI) znaleźć można w materiale nauczania wiele pokrewnych form wypowiadania się ustnego. Do tych form zaliczyć by można w obu kompletach: rozmowy nauczyciela z dziećmi (III + IV), oglądanie obrazków, swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci (III + IV oraz V + VI), samodzielne opowiadanie dzieci na tematy zaczerpnięte z życia (V + VI), wypowiadanie się dzieci na tematy z życia, wysunięte przez dzieci lub przez nauczyciela (V + VI). We wszystkich przytoczonych formach wypowiadania się nauczyciel powinien umiejętnie dostrajać stawiane wymagania do kryteriów programowych, przywiązanych do danej klasy w komplecie. Jeśli np. przyniesie na lekcję jakiś obrazek, to w części lekcji wspólnej (początkowej) obrazek ten może dla obu klas w komplecie posłużyć za nawiązanie do tematu, przewidzianego w dalszym planie w nauce głośnej, w jednej i cichej w drugiej klasie kompletu, a więc np. nawiązanie do jakiejś czytanki w kl. III oraz do zbiorowego układania opisu przedmiotu (występującego na obrazku) na podstawie bezpośredniej obserwacji w klasie IV.

d) *Lekcje nauki cichej w szkołach I stopnia o jednym nauczycielu jako też w szkole II stopnia o 3 wzgl. 4 nauczycielach mogą być też przeznaczone na sprawdzanie nabytych wiadomości względnie umiejętności* (zarazem sprawności). W tym samym czasie druga klasa tego samego kompletu będzie miała naukę głośną, która oczywiście będzie cośkolwiek przeszkadzała pierwszej piszącej sprawdzian, ale to jest nieuniknione, to już jest zasadniczy mankament jednoczesnej nauki głośnej i cichej w komplecie. Najwyżej można lekcję głośną w zainteresowanej klasie trochę przygłuszyć, względnie wpleść w nią więcej momentów nauki cichej. Mogła by też być, teoretycznie biorąc, zastosowaną taka organizacja pracy, że druga klasa kompletu miałaby w tym samym czasie naukę cichą po wstępnej części — głośnej. Nie zalecało by się jednak pójść na tego rodzaju koncepcję, albowiem byłaby to koncepcja wybitnie nieekonomiczna. Musimy przecież wyzyskać każdą lekcję, aby znaleźć z dziećmi wspólny język porozumienia na lekcjach głośnych, aby po prostu uczyć je mówić i czytać. Z takich okazyj absolutnie nie wolno nam rezygnować.

e) Problem ćwiczeń stylistycznych w ramach nauki głośnej i cichej w klasach łączonych w komplety musi być jeszcze powiązany z inną kwestią, a mianowicie — z kwestią metodycznego zróżniczkowania pracy w klasie o kilku rocznikach (rocznik 3 i 4 w kl. III i r. 5, 6 i 7 w kl. IV szkoły I stopnia o 1 nauczycielu oraz roczniki — 6 i 7 w kl. VI szkoły II stopnia o 3 lub 4 nauczycielach). Jest to kwestia dla nas w tej chwili drugorzędna (chociaż w całej pełni zasługuje na szersze potraktowanie) jako idąca zbyt daleko w głąb organizacji pracy w klasach łączonych.

f) Biorąc pod uwagę szeroko omówione podstawowe założenia metodyczne w ćwiczeniach stylistycznych można, sądzę, zaryzykować twierdzenie, że *w szkole I stopnia o 1 nauczycielu oraz w szkole II stopnia o 3 wzgl. 4 nauczycielach z nauką głośną i cichą w kompletach istnieją bardzo sprzyjające warunki do utrwalenia form wypowiadania się piśmiennego oraz usamodzielniania dzieci. Utrwalanie form wypowiadania się piśmiennego oraz pedagogicznie przemyślane coraz to większe usamodzielnianie dzieci w tej dziedzinie przez odpowiednią organizację nauki cichej w szkole i pracy domowej ucznia powinno dać w efekcie przynajmniej te same wyniki, jakie są możliwe do osiągnięcia w szkole III stopnia z nauką głośną w każdym przedmiocie nauczania.* Zdolny i pracowity nauczyciel powinien nawet osiągnąć zasadniczo lepsze wyniki. Sądzę, że bardziej szczegółowa motywacja tego twierdzenia nie jest potrzebna. Wystarczy tylko problem nauki cichej rzucić na tło wszystkich rozważań na temat podstawowych założeń metodycznych w ćwiczeniach stylistycznych, a szczególnie na poglądy wyrażone w odniesieniu do zagadnienia samodzielności i utrwalania, aby dojść do zupełnie tego samego wniosku. Natomiast w wypowiadaniu się ustnym ucznia przy najlepszej organizacji pracy wyniki z pewnością będą słabsze.

g) *Wydaje mi się, iż w dziedzinie pomocy naukowych w omawianych typach szkół jeszcze większa rola przypadnie różnego rodzaju obrazkom, aniżeli w szkole III stopnia organizacyjnego.* Obrazki w szkołach I stopnia o 1 nauczycielu i w szkole II stopnia o 3 lub 4 nauczycielach mogą mieć znacznie częściej zastosowanie na lekcji wspólnej głośnej jako punkcie wyjścia do nauki głośnej w jednej i cichej — w drugiej klasie kompletu. Z tych względów normy wydedukowane dla wszystkich klas szkoły III stopnia należało by dla klas I—IV w szkole I stopnia i I do VI w szkole II stopnia wydatnie podwyższyć, zwłaszcza normy przypadające na „nawiązywanie", które w tych szkołach może mieć często miejsce w postaci wstępnych części wspólnych.

Uwagi powyższe, dotyczące organizacji ćwiczeń stylistycznych w szkołach I i II stopnia z nauką cichą i głośną w kompletach, są — jak widać — dość skromne i wyraźnie niezupełne. Przede wszystkim brak w nich oparcia o pewne przykłady z praktyki. Uznajemy je jednak na razie za wystarczające w tej myśli, że może nam się uda w przyszłości problem ćwiczeń stylistycznych w klasach łączonych pogłębić, zebrać z tej dziedziny konkretny i wartościowy materiał oraz w konkluzji — opracować bardziej szczegółowe rady i wskazówki.

CZĘŚĆ II

PRZYKŁADY ĆWICZEŃ STYLISTYCZNYCH

A. UWAGI WSTĘPNE.

W części pierwszej zwrócono uwagę na podstawowe założenia metodyczne tak od strony teoretycznej, jako też — o ile to było możliwe — od strony praktycznej. Celem tej części będzie zorientowanie cierpliwego Czytelnika w możliwościach realizacyjnych różnych rodzajów ćwiczeń stylistycznych, czyli ćwiczeń w wypowiadaniu się ustnym i piśmiennym w poszczególnych klasach szkoły III stopnia organizacyjnego. Ujęcie materiału przykładowego klasami jest uzasadnione okolicznością, że każdy z Czytelników-praktyków, udzielający przedmiotu języka polskiego w danej klasie, może sobie te przykłady skonfrontować z własnymi doświadczeniami z zakresu ćwiczeń stylistycznych, a w związku z tym może to i owo bezpośrednio spróbować. Może się próba uda, może jakaś nowa myśl się zrodzi, może pojawi się jakaś zdrowa inicjatywa. Przykłady opracowane są raczej w sposób ramowy. Powinny się w nich uwypuklić wszystkie zasadnicze postulaty sformułowane w pierwszej części. Ograniczenie liczby przykładów w danej klasie z danej formy wypowiadania się ustnego czy piśmiennego do kilku albo nawet tylko do jednego jest uzasadnione założeniem, że część praktyczna niniejszego opracowania nie może pod żadnym pozorem służyć za jakiś kompleks „lekcyj wzorowych" z ćwiczeń stylistycznych na cały rok szkolny. To graniczyło by przecież z absurdem! Cel części II byłby w zupełności osiągnięty, gdyby te nieliczne przykłady w niej zawarte pobudziły krytycznie i aktywnie usposobionego Czytelnika do twórczości w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych. W notowaniu przykładów użyte zostały pedagogiczne skróty, albowiem należy przypuścić, że dokładne ich zrozumienie i dydaktyczne wyczucie będzie dostępne po uważnym przeczytaniu pierwszej części, zabarwionej głównie teoretycznie.

Wszystkie przykłady można by podzielić na trzy kategorie: 1) przykłady wzięte „żywcem" z praktyki pedagogicznej; 2) własne inspiracje, zrealizowane przez chętnych Współpracowników; 3) przykłady-projekty.

Przy końcu grupy przykładów w każdej klasie znajdą Czytelnicy zwięzłą reasumcję, której celem jest zwrócenie uwagi na najbardziej charakterystyczne i istotne dla danej klasy elementy z zakresu ćwiczeń stylistycznych. Tutaj Czytelnik znajdzie pogłębienie problemów stylistycznych wyłącznie pod kątem widzenia interesów danej klasy.

Niektóre przykłady zaopatrzone są indywidualnie w uwagi. Uwagi te obejmują głównie elaboraty piśmienne dzieci jako efekty tak czy inaczej skonstruowanego postępowania metodycznego. Elaboraty te powinny potwierdzić poprawność sformułowania podstawowych założeń metodycznych, obszernie omówionych w części I, jako ostatnie i może najciekawsze ogniwo w łańcuchu rozważań teoretycznych i praktycznych na temat ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej.

B. PRZYKŁADY ĆWICZEŃ STYLISTYCZNYCH.

1. KLASA PIERWSZA.

Przykład I.

1. Modlitwa wspólna;
2. Nauczyciel sprawdza czystość rąk, uszu, odzieży itp.;
3. Nauczyciel zagaja rozmowę z dziećmi na temat czystości, dzieci się pytają, a nauczyciel odpowiada, oraz odwrotnie;
4. W toku rozmowy nauczyciel pisze na tablicy wyrazy: ręce, mydło, piana, ubranie, myje;
5. Rozdanie zeszytów przy pomocy porządkowych (zeszyty najlepiej do półrocza przechowywać w szafie szkolnej);
6. Przepisanie z tablicy daty;
7. Samodzielne napisanie tytułu: „Przepisywanie";
8. Przepisywanie pod kierunkiem nauczyciela. Nauczyciel poleca dzieciom wziąć w rękę obsadkę, spojrzeć dobrze na wyraz „ręce" i napisać ten wyraz bez powtórnego spoglądania na tablicę. Dzieci piszą. Podobnie postępuje z wyrazami: mydło, piana, ubranie, myje;
9. Nauczyciel przeprowadza doraźną kontrolę pracy dzieci;
10. Zebranie zeszytów przy pomocy porządkowych.

Przykład II.

1. Nauczyciel zagaja rozmowę na temat objawów jesieni w środowisku;
2. Nauczyciel wyjmuje z szafy woreczek z kasztanami i przesypuje kasztany do naczynia, przy czym słuchać charakterystyczny turkot, potem rozdaje dzieciom kasztany, poleca nazwać ich barwę, kształt, wrażenia dotykowe i wielkość. Na ten temat odbywa się rozmowa, przy czym nauczyciel stale zwraca uwagę na świadome i czynne używanie przez dzieci wyrazów: żółty, brązowy, gładki, błyszczący, ciężki, lekki, mały, okrągławy;
3. Zebranie kasztanów przez porządkowych, w tym czasie dzieci śpiewają aktualną piosenkę;
4. Rozdanie przez porządkowych teczek rysunkowych i kartek znormalizowanych (nadzwyczaj ekonomiczna gospodarka);
5. Rysunek z wyobraźni: Janek zbiera kasztany w parku;
6. Włożenie rysunku do teczki;
7. Zebranie teczek.

Przykład III.

1. Nauczyciel zagaja rozmowę o jesieni;
2. N. wyjmuje z szafy woreczek z liśćmi, wyjmuje garść liści i lekko mnie je w rękach, puszcza z wysoka na podłogę, poleca nazywać barwy i kształty różnych liści itp. Na ten temat odbywa się właściwa rozmowa. W toku rozmowy N. uporczywie zdąża do wzbogacenia czynnego słownika dzieci wyrazami i zwrotami w rodzaju: liść, żółty, zielony, lekki, ciężki, kruchy, podłużny, okrągły, brązowy, drzewo (dokładna wymowa), kasztan, brzoza, jabłoń, śliwa itp. Dzieci operują krótkimi zdaniami;
3. Piosenka aktualna;
4. Opowiadanie nauczyciela o losach liścia jesiennego;
5. Rozdanie podkładek do zajęć praktycznych i pudełek z plastyliną (przy pomocy porządkowych);
6. Dzieci ulepiają różne kształty liści;
7. Zebranie przy pomocy porządkowych podkładek i pudełek.

Przykład IV.

1. Dzieci na głos dzwonka ustawiają się w pary i parami wchodzą do klasy;
2. N. ma pod ręka kilka dzwonków i dzwoni coraz to innym dzwonkiem (względnie uderza w coraz to inny klawisz na dzieciecym ksylofonie, lub w strunę na skrzypcach itp.). Dzieci słuchają i nazywają różne posłyszane tony. Na ten temat odbywa sie intensywna rozmowa. W toku rozmowy nauczyciel zapisuje na tablicy wyrazy: gruby, cienki, cieniutki, dzwon, dzwonek, dzwoneczek, mały, duży, błyszczący (analogicznie przy ksylofonie lub skrzypcach pojawiają się odpowiednie nazwy);
3. Rozdanie zeszytów przy pomocy porządkowych;
4. Dzieci układają ustnie różne zdania z użyciem wyrazów, napisanych przez N. na tablicy. Droga wyboru ustala się zdanie: „Duży dzwon dzwoni głośno". N. pisze to zdanie na tablicy. Przepisywanie pod kierunkiem N. tego zdania na tablicy (jak w p. 8 przykł. I);
5. Ułożenie 2-go zdania: „Mały dzwoneczek dzwoni cienko". Przepisanie tego zdania z tablicy pod kierunkiem nauczyciela;
6. *Praca domowa.* Ułożyć i zapisać jedno zdanie o dzwonku. Dzieci zapisują temat (dzwonek), po czym podają projekty różnych zdań o dzwonku, które mogą w domu napisać.

Przykład V.

1. N. pokazuje dzieciom obrazek (kotki piją mleko);
2. Dzieci oglądają obrazek;
3. Dzieci wypowiadają się zupełnie swobodnie na temat obrazka, co im tylko na myśl przyjdzie, nauczyciel ustawicznie pobudza dzieci do swobodnego wypowiadania się;

4. N. stawia zasadnicze pytanie: „Co możemy napisać o tym obrazku?" Dzieci podają różne wyrazy, które już umieją pisać, a więc: miska, kot, Olek, kotek;
5. N. pisze te wyrazy na tablicy;
6. Dzieci wyjmują zeszyty i przepisują z tablicy datę;
7. Czytanie indywidualne tych wyrazów z tablicy;
8. Przepisanie tych wyrazów z tablicy pod kierunkiem nauczyciela (jak w p. 8 przykł. I).

Przykład VI.

1. Nauczyciel organizuje zabawę: jedno dziecko wyjdzie za każdym razem z klasy, pozostałe schowają jakiś przedmiot, kładąc go kolejno na szafę, pod ławkę, za obraz, obok pieca itp. Dziecko wyznaczone szuka przedmiotu w klasie przy chóralnym wtórze pozostałych dzieci w klasie w rodzaju wypowiadania: „zimno, zimno, ciepło, ciepło, zimno, gorąco, gorąco, parzy" itp. albo odpowiednio nasilonego klaskania;
2. To przeżycie staje się punktem wyjścia do rozmowy w związku z zabawą na temat stosunków przestrzennych (na, obok, za, pod, nad, w, niedaleko itp.). Wyrazy te pisze N. na tablicy;
3. Wyjęcie zeszytów przez dzieci;
4. Układanie i zapisywanie zdań (metoda — jak w pkt. 4 przykł. IV) z użyciem wyrazów, określających stosunki przestrzenne: „Ołówek był za obrazem", „Kreda leżała pod stołem", „Romek schował kałamarz w szafie";
5. Pisanie z pamięci zdań — wyrazami z tablicy: N. poleca dzieciom spojrzeć na pierwsze dwa wyrazy zdania „Ołówek był za obrazem", a więc „ołówek był", („ó" może podkreślić czerwoną kredką), potem maże tę część zdania i poleca ją dzieciom napisać z pamięci (wzrokowej). Podobnie postępuje z pozostałą częścią pierwszego zdania. Następnie w ten sam sposób traktuje dalsze zdania. Zwraca przy tym uwagę na kształtność i czytelność pisma (analogicznie jak przy przepisywaniu);
6. Doraźna kontrola nauczyciela i schowanie zeszytów.

Przykład VII.

1. Dzieci wracają z przerwy do klasy, w czasie której swobodnie się bawiły;
2 N. zagaja rozmowę na temat zabaw dziecięcych, w czasie rozmowy wypytuje dzieci, gdzie się tych zabaw nauczyły i od kogo, przy czym kładzie nacisk na wyrażenia: wczoraj, już dawno, rok temu, w jesieni itp. Wyrazy te i zwroty zapisuje na tablicy w trakcie rozmowy (stosunki czasowe);
3. Jakaś aktualna piosenka, ilustrowana ruchami i gestami albo inscenizacja ze śpiewem (poprzednio wyuczona);
4. Dzieci wyjmują zeszyty, a N. maże wyrazy i zwroty napisane na tablicy;

5. Samodzielne zapisanie daty i ćwiczenia „pisanie ze słuchu" lub „ze słuchu";
6. N. dyktuje powoli i wyraźnie zdania, dzieci piszą: „Janek już dawno zna kotka i myszkę", „Wczoraj było wesoło", Zosia jadła w jesieni owoce", „Rok temu była wiosna". Dobór wyrazów w zdaniach musi być oparty na zasadzie, by wyrazy te uprzednio opanowane zostały przez dzieci przy pomocy pisania z pamięci;
7. Doraźna kontrola nauczyciela.

Przykład VIII.

1. Dzieci były wczoraj na saneczkach i wypowiadają się swobodnie na ten temat. W trakcie swobodnego wypowiadania się N. pokazuje obrazek (Janek i Zosia jadą z górki na saneczkach);
2. Oglądanie obrazka;
3. Krótkie omówienie treści obrazka, zwrócenie przez N. uwagi na najważniejsze składniki obrazka oraz szczegóły mniej ważne;
4. Nazywanie barw (zawsze lepiej jest, jeśli obrazek jest kolorowy) i kształtów: czerwony (szalik), czarne (buciki), szary (płaszcz), długie (saneczki), wąska (ścieżka lub droga), stroma (górka) itp.;
5. Piosenka o zimie, ilustrowana ruchami i gestami;
6. Rozdanie teczek rysunkowych i kartek przy pomocy porządkowych;
7. Rysunek z pamięci: saneczki (można ewentualnie dorobić akcję do narysowanego z pamięci przedmiotu);
8. Zebranie i schowanie teczek przy pomocy porządkowych.

Przykład IX.

1. Nauczyciel pokazuje obrazek (dzieci pomagają rodzicom w pracy wiosennej w ogródku);
2. Oglądanie obrazka;
3. Omawianie treści ze specjalnym zwróceniem uwagi na nazywanie różnych przedmiotów: polewaczka, kołek, sznurek, nasiona, kopaczka, grządka, ścieżka. W toku omawiania nauczyciel pisze te wyrazy na tablicy;
4. Głośne czytanie tych wyrazów z tablicy w formie zabawowej; połączone z ćwiczeniem słuchowym (np. jedno dziecko podchodzi do tablicy i wskazuje jeden wyraz, a inne dziecko z tylnych ławek czyta ten wyraz głośno; dziecko pierwsze odwraca się i musi po głosie odgadnąć, kto ten wyraz przeczytał);
5. Dzieci wyjmują zeszyty, zapisują datę i rodzaj ćwiczenia;
6. Pisanie z pamięci (wzrokowej!) tych wyrazów;
7. Doraźna kontrola nauczyciela.

Przykład X.

1. Nauczyciel rozdaje dzieciom rozsypankę wyrazową: „Marysia i Józio poszli do lasu na grzyby" (w zamkniętych kopertach);
2. N. poleca dzieciom wyjąć kartki (wyrazy) i ułożyć z nich ładne zdanie;
3. Dzieci — każde indywidualnie — układają zdania (ciche czytanie bez poruszania wargami, wyłącznie wzrokowe obejmowanie wyrazów jako całości);
4. Dzieci czytają głośno swoje zdania, poprawiają się wzajemnie, uzupełniają braki, udoskonalają szyk wyrazów itp.;
5. Zapisanie na tablicy przez N. najbardziej udatnego zdania;
6. Dzieci wyjmują zeszyty, zapisują datę i rodzaj ćwiczenia;
7. Zebranie kopert z kartkami;
8. Przepisywanie zdania z tablicy pod kierunkiem nauczyciela (wyrazami jako całościami wzrokowymi).

Przykład XI.

1. Nauczyciel ustawia dzieci na boisku szkolnym i przeprowadza z nimi 1/2-godzinną lekcję ćwiczeń cielesnych, przeprowadzając — zgodnie z programem — kilka zabaw wraz z ćwiczeniami gimnastycznymi w formie zabawowej (niektóre ze śpiewem);
2. Zbiórka w dwurzędzie i odmarsz do klasy;
3. Powtarzanie i nazywanie charakterystycznych ruchów w klasie. N. równocześnie zapisuje nazwy tych ruchów na tablicy: wysoko (ręce wzniesione), nisko (opuszczone), na prawo (pochylenie), na lewo (pochylenie), prosto, krzywo, szybko, powoli itp.;
4. Dzieci wyjmują zeszyty, zanotowanie daty i rodzaju ćwiczenia;
5. Układanie i zapisywanie zdań: „Franek stoi prosto", „Marysia uniosła ręce do góry" itp.;
6. Doraźna kontrola nauczyciela.

Przykład XII.

1. Dzieci miały w czerwcu całodzienną wycieczkę nad rzekę;
2. Następnego dnia N. zagaja rozmowę na ten temat;
3. W trakcie rozmowy notuje na tablicy wyrazy: rzeka, Warta, kąpać się, ryby żyją, łódka, pięknie;
4. Dzieci wyjmują zeszyty, zapisują datę i rodzaj ćwiczenia (układanie zdań);
5. Potem N. poleca dzieciom ułożyć zdanie z użyciem wyrazów zapisanych na tablicy: dzieci zastanawiają się (praca myślowa), nauczyciel chodzi po klasie i bada poszczególne dzieci, czy sobie zdanie ułożyły, wreszcie sprawdza, czy wszystkie dzieci już sobie zdanie ułożyły (jednak nie poleca dzieciom wypowiadać zdania);
6. Dzieci piszą zdania samodzielnie;
7. Dzieci czytają zdania, poprawiają sobie wzajemnie ich budowę i pisownię wyrazów.

* * *

Na tych dwunastu przykładach uwypuklają się następujące charakterystyczne dla kl. I problemy dydaktyczne w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych:

1. Pierwszorzędne znaczenie z punktu widzenia wzbogacenia czynnego słownika dzieci posiadają wskazane programem *„ćwiczenia słuchowe, wzrokowe i ruchowe"*, zwłaszcza w okresie przygotowawczym. Ale i później godzi się pamiętać o nich stale i wiązać je ściśle z nauką czytania i pisania. One wyposażają dzieci w sposób pedagogicznie bardzo przystępny w środki wypowiadania się ustnego i piśmiennego, przy czym ze stanowiska językowego znaczenie mają nie tyle same ćwiczenia jako takie, ile *nazywanie różnych wrażeń słuchowych, wzrokowych i ruchowych.*

2. *Obok ćwiczeń słuchowych, wzrokowych i ruchowych niepoślednia rola przypada ćwiczeniom słownikowym w ścisłym tego słowa znaczeniu.* Na poziomie kl. I będzie to wg programu „wprowadzenie nazw przedmiotów z najbliższego otoczenia lub najbardziej dostrzegalnych barw i kształtów, oraz najprostszych stosunków przestrzennych i czasowych". Tą drogą dzieci zarazem przyzwyczajają się stopniowo „do posługiwania się wyrazami i zwrotami z języka warstw wykształconych".

3. *Punktem wyjścia do ćwiczeń słownikowych będzie ze stanowiska dydaktycznego: rozmowa, swobodne i samorzutne wypowiadanie się albo oglądanie obrazków i omawianie ich treści.* Na tle tych ćwiczeń w wypowiadaniu się ustnym wystąpić powinien za każdym razem w mniejszym lub większym zakresie materiał słownikowo-kompozycyjny. Z wymienionych form wypowiadania się odmienna nieco rola przypadnie swobodnemu i samorzutnemu wypowiadaniu się dzieci, jako też odmienna pozostałym formom. Pierwsza forma wypowiadania się powinna w zasadzie nauczyciela zorientować, jakie błędy stylistyczne dzieci popełniają, a pozostałe powinny być zużyte na cierpliwe i systematyczne usuwanie tych błędów[1]).

4. Z dwóch pozostałych form, a więc: rozmowy oraz oglądania obrazków i ich omawiania *zasadnicze znaczenie przypada ostatniej.* Umiejętnie traktowane oglądanie (dosłowne) obrazków i omawianie (zgodne z duchem i literą programu) daje nauczycielowi pełną satysfakcję za ogrom jego wysiłków nad początkującym dzieckiem-uczniem, prowadzi bowiem wyraźnie i całkiem widocznie do językowego wyrobienia dzieci. Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że istnieje wyraźna różnica pomiędzy obrazkami, stosowanymi w związku z metodą wyrazową (a po części zdaniową) nauki czytania i pisania, a obrazkami, przeznaczonymi do „oglądania i omawiania". Różnica ta, powszechnie prawie niedostrzegalna, wynika z odmiennego pedagogicznie przeznaczenia obrazków pierwszej i drugiej kategorii. Obrazki, przeznaczone do oglądania i omawiania, muszą być w każdym razie bogatsze w akcję, barwniejsze i żywsze. Wówczas prędzej doprowadzą do „rozwiązania języków" dzieciom. Na tle obrazków

[1]) Progr. Str. 252—253

pierwszej kategorii nauczyciel przeprowadza tylko krótkie pogadanki, których celem jest wyodrębnienie podstawowego wyrazu (względnie krótkiego zdania, złożonego najwyżej z 3 wyrazów, w wypadku stosowania metody zdaniowej).

5. *Zasadnicze elementy stylistyczne w szerszym tego słowa znaczeniu tkwią w klasie I w tzw. układaniu i zapisywaniu zdań.* To jest właściwe clou stylistyki w kl. I. Dzieci mają nauczyć się zdania układać i zapisywać. Muszą to robić przy pomocy nauczyciela, gdyż nie są jeszcze na tyle stylistycznie wyrobione (przecież uczą się dopiero sztuki czytania i pisania), aby to mogły zrobić samodzielnie. Układanie zdań odbywa się w ten sposób, że dzieci podają na dany temat różne zdania, z tych różnych zdań ustala się, zwykle drogą wyboru, jedno zdanie, zdanie to dzieci jeszcze stylistycznie ulepszają, po czym nauczyciel zapisuje je na tablicy. Dalsza faza pracy — to przepisywanie tego zdania albo pisanie z pamięci (wyrazami lub całe zdanie, jeśli jest krótkie i nie za trudne). Czasem nauczyciel może zdanie to dzieciom wyraźnie podyktować (pierwotnie wyrazami, później całe zdanie od razu) i dzieci zdanie to piszą ze słuchu. Taka jest, moim zdaniem, najwłaściwsza procedura dydaktyczna układania i zapisywania zdań. Zakres trudności zależy oczywiście od stopnia wyposażenia dzieci w technikę pisania. Biorąc problem ten pod uwagę od tej strony, należy przypuszczać, że tak pomyślane układanie i zapisywanie zdań możliwe będzie nie wcześniej do zapoczątkowania, jak gdzieś z końcem listopada lub w grudniu w klasie I i to zdań bardzo prymitywnych, zbudowanych z wyrazów o pisowni fonetycznej. Przy końcu roku szkolnego można, sądzę, spróbować *samodzielnego* układania i zapisywania zdań, może to się czasem uda. Jeśli się jako tako uda, to nauczyciel może mieć dużo zadowolenia wewnętrznego z faktu, że naprawdę dzieci nauczył myśleć i pisać na poziomie ich rozwoju psychicznego.

6. *Notowania materiału słownikowego przez nauczyciela na tablicy uzależnione jest również od stopnia opanowania przez dzieci techniki pisania i czytania.* W pierwszej fazie, a zwłaszcza w okresie przygotowawczym, nauczyciel musi zadowolić się zastosowaniem materiału słownikowego wyłącznie w wypowiadaniu się ustnym dzieci. Dopiero później może stopniowo notowanie rozszerzać i zanotowany materiał wyzyskiwać ze wzrastającym nasileniem zasady stopniowania trudności. Notowanie objąć powinno w zasadzie wyrazy i zwroty charakterystyczne, świeże, pociągające i istotnie wartościowe z punktu widzenia ortograficznego i stylistycznego oraz niewielką ilość tych wyrazów i zwrotów.

7. *Pewne znaczenie z punktu widzenia stylistycznego wyrabiania dziatwy w klasie I-ej będą miały również układanki i rozsypanki wyrazowe, zdaniowe czy wierszowe,* godne zwłaszcza polecenia do cichego czytania. Układanie zdań, wyrazów, całostek myślowych z pojedynczych zdań, czy wierszyka z pojedynczych wierszy, uczy dzieci myśleć, kombinować, zaszczepia smak stylistyczny u dzieci, uczy je poczucia odpowiedzialności za wyraz czy zwrot i w ogóle

rozwija je pod względem intelektualno-językowym. Układanki i rozsypanki przygotowywać mogą dla klas niższych klasy wyższe na lekcjach zajęć praktycznych, podobnie jak częściowo obrazki na lekcjach rysunków.

8. *Nauczyciel powinien pracy dziecka w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych w klasie I-ej nadać w ogólności możliwie charakter zabawowo-ekspresyjny.* Wówczas dzieci materiał językowy silnie przeżywają i dojrzewają psychologicznie do uaktywnienia własnego języka, niejednokrotnie niezwykle ubogiego. Pomieszczenie nauki wypowiadania się ustnego i piśmiennego w świecie zabaw i naturalnych przeżyć dziecka klasy I daje poniekąd rękojmię, że wynik tego rodzaju nauki będzie jak najlepszy. Możliwości nauczania dzieci w klasie I w formie zabawowo-ekspresyjnej są bardzo duże, jest to szerokie pole dla inicjatywy i pomysłowości twórczego nauczyciela, który potrafi nawiązać kontakt psychiczno-emocjonalny z dziećmi.

9. *Stosunek ćwiczeń stylistycznych w klasie I do nauki czytania i pisania w tej klasie będzie się głównie zasadzał na tym, że nauczyciel będzie w ćwiczeniach stylistycznych czerpał pełną garścią z zapasu podstawowych wyrazów (czy synkretycznie przyswojonych zdań w wypadku stosowania metody wyrazowej), przyswojonych w metodzie wyrazowej (zdaniowej).* Zapas ten może w całej pełni urabiać stylistycznie w praktyce wypowiadania się ustnego i piśmiennego dziecka klasy I. W ramach tej zasady nie da się oczywiście pomieścić okresu, w którym dziecko w sztuce czytania i pisania stawia dopiero pierwsze kroki. W tym okresie najważniejszą rolę odegrają ćwiczenia wzrokowe, słuchowe i ruchowe.

10. *„Różnego rodzaju ćwiczenia, wchodzące w zakres nauczania języka polskiego (a więc i te prymitywne ćwiczenia stylistyczne — mój przyp.), powinny stanowić nierozdzielną całość, wzajemnie się przenikając i uzupełniając w różnych momentach pracy."*

2. KLASA DRUGA.

Przykład I.

Temat: Oglądanie obrazków, omawianie ich treści i nadawanie im tytułów.

1. Sprawdzenie frekwencji i czystości osobistej dzieci;
2. Krótka rozmowa z dziećmi na temat wczorajszego popołudnia. Nauczycielka: „Gdzie byliście (klasa dziewcząt) wczoraj po południu?" (na lodzie, na saneczkach). Dzieci wypowiadają się swobodnie, jak się bawiły na śniegu i na spacerze. N.: „A która umie jeździć na łyżwach?" (żadna...) N.: „A teraz wam pokażę, jak tu jedna dziewczynka szła na łyżwy (pokazuje obrazek). Popatrzymy chwilę na obrazek, a potem mi coś powiecie". Dzieci dużo mówią, dość chaotycznie. N.: „Co tu jest najważniejsze na tym obrazku?" (dziewczynka). N.: „A jak jest ubrana?" Dzieci znów dużo mówią. N.: „Jak nazwiecie tę dziewczynkę?" (po namyśle — ustalono Olenkę).

N.: „A pieska? (Muszka). Teraz sobie opowiemy, co wiemy o Oleńce i Muszce!" Dużo dzieci wypowiada się na temat Oleńki i Muszki. N.: „Jak nazwałybyście ten obrazek?" Padają odpowiedzi: „Oleńka na łyżwach, Oleńka idzie z Muszką na lód, Muszka ciągnie Olę, żeby nie szła na lód". Wreszcie ustalono tytuł: „Muszka odciąga Olę od lodu". Nauczycielka pisze to zdanie na tablicy. N.: „Teraz wam pokażę drugi obrazek!" Dzieci omawiają jego treść, podobnie jak pierwszego. Tytuł: „Ola na lodzie". N. pisze tytuł na tablicy. Omówienie trzeciego obrazka i nadanie tytułu: „Muszka ratuje Olę";

3. Przepisywanie z tablicy tytułów do zeszytów. N. zwraca uwagę specjalną na kształtne pismo.

Przykład II:

Temat: Samodzielne układanie i zapisywanie zdań.

1. Rozmowa z dziećmi na temat wczorajszej wycieczki do parku. Nauczycielka: „Gdzieście wczoraj były?" (w parku). N.: „Po coście tam były?" (wycieczka, coś zobaczyć itp.). N.: „Co wam powiedziałam, gdy szłyście do parku?" (słuchać uszami, a buzię zamknąć, żeby dobrze oczy i uszy otworzyć). N.: „A na co?" (żebyśmy słuchały i oglądały). N.: „Co tam w parku widziałyście?" (poszczególne dzieci dają odpowiedzi jednozdaniowe). N.: „A co słyszałyście?" (jak wyżej). „Powiedzcie, co mam napisać na tablicy?" Dzieci nadają tytuł „W parku", tytuł ten nauczycielka pisze na tablicy, po czym pyta się powtórnie: „A coście tam widziały?" Dzieci wymieniają różne rośliny, przedmioty itp., których nazwy nauczycielka zapisuje na tablicy:

pączki	trawa	bazie
listki	gniazdko	ludzie
ptaszki	stokrotki	krzaki;

N.: „A teraz powiedzcie coś jeszcze o tych rzeczach!" Dzieci mówią, — N. pisze na tablicy:

rozwijają się	kwitną
otwierają	siedzą
rozchylają	bawią się
śpiewają	chodzą
zielenią się	świergocą;

2. N.: „A teraz każda z was po cichu przeczyta te wyrazy, a potem ułoży 3 zdania, używając tych wyrazów z tablicy";
3. Dziewczynki chwilę myślą, po czym wypowiadają ułożone przez siebie zdania;
4. N.: „A teraz wyjąć zeszyty! Napisać datę i tytuł!" Dzieci piszą. N.: „A teraz napiszcie 3 zdania!" Dzieci piszą. Oto kilka próbek:

Uczennica G.: W parku jest wesoło. W nim ptaszki śpiewają. Pączki się rozwijają. Przyjechała do nas pani wiosna.

Uczennica D.: W parku jest wesoło. Już śpiewają ptaszki. Pączki się rozwijają. Pani wiosna przybyła.

Uczennica K.: W parku jest wesoło. Ptaszki śpiewają. Stokrotki rosną na łąkach. Ludzie chodzą po parku.

Uczennica N.: Wczoraj byłyśmy w parku. Drzewka „roschlają" swe listki. Ptaszki już ślicznie świergocą. Ślicznie jest tam, bo przyjechała wiosna;

5. Dzieci czytają swoje prace, poprawiają się wzajemnie, wykrywają błędy itp.

Przykład III.

Temat: Swobodne wypowiadanie się dzieci oraz samodzielne układanie i zapisywanie zdań.

1. N. nawiązuje do zabaw dziecięcych;
2. Chłopcy wypowiadają się swobodnie, a równocześnie nauczycielka notuje niektóre wyrazy na tablicy: łyżwy, jeżdżą, biorą, lepią, ślizgawka, śnieżki, silny, mroźny, obrzucają, lód;
3. Chłopcy czytają poszczególne wyrazy z tablicy, N. zwraca uwagę na trudności ortograficzne;
4. Dzieci wyjmują zeszyty, zapisują datę i temat: Układanie zdań;
5. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i to w ten sposób: N.: „Pomyślcie sobie jakieś zdanie!" Dzieci zastanawiają się. N. sprawdza (bez głośnego wypowiadania zdań przez dzieci), czy wszystkie dzieci już sobie jakieś zdanie ułożyły. N.: „A teraz piszcie!" Dzieci piszą. W ten sposób N. przerobiła cztery zdania.
6. Czytanie prac przez dzieci, równocześnie N. sprawdza, czy dzieci nie popełniły błędów ortograficznych, omawianie niektórych prac.

Przykład IV.

Temat: Zbiorowe układanie opowiadania.

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci na temat klasowej uroczystości gwiazdkowej;
2. N. proponuje, aby dzieci spróbowały ułożyć krótkie opowiadanie. Dzieci będą podawały kolejno zdania, które będą sobie wzajemnie poprawiały;
3. Dzieci proponują pierwsze zdanie. Padają różne propozycje: „U nas był gwiazdor, gwiazdor wszedł do naszej klasy, w naszej klasie była gwiazdka, w naszej klasie była choinka, Pani urządziła gwiazdkę". Z tych różnych zdań dzieci decydują się wreszcie na jedno — jako pierwsze: „W naszej klasie stała choinka";

4. W ten sposób N. ustaliła z dziećmi 4 następne zdania:
   II. Choinka była przyozdobiona i oświetlona;
   III. Dzieci mówiły wierszyki i śpiewały piosenki;
   IV. Pani rozdawała podarki;
   V. Było wesoło i przyjemnie;
5. Kilkoro dzieci próbuje opowiedzieć ustnie całość, przy czym dzieci usiłują zachować kolejność zdarzeń, stylistyczny szyk zdań ulega w toku formułowania opowiadania przez dzieci częściowemu zniekształceniu;
6. N. pisze na tablicy dwa pierwsze zdania;
7. Dzieci wyjmują zeszyty, zapisują datę i rodzaj ćwiczenia (przepisywanie);
8. Przepisywanie samodzielne: dzieci, pobudzane stale przez N., starają się przepisywać zdania z tablicy wyrazami jako całostkami wzrokowymi. N. zwraca również szczególną uwagę na kształtne pismo;
9. *Praca domowa:* Napisać w dalszym ciągu samodzielnie dwa zdania.

Przykład V.

Temat: Oglądanie obrazka i omawianie treści. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań.

1. N. pokazuje obrazek (chłopczyk przychodzi do szewca, który pracuje przy swoim warsztacie);
2. Dzieci dłuższą chwilę oglądają obrazek;
3. Omawianie obrazka: Dzieci omawiają osoby (szewca, chłopczyka), różne przedmioty w pracowni szewca, przy tym nazywają kształty, barwy i czynności. W tym czasie N. notuje różne wyrażenia na tablicy:

kopyto	przeciąga	żelazny
pociągiel	wchodzi	szara
dratwa	trzyma	zielony
warsztat	szydło	żółte
fartuch	patrzy się	czerwona;

   N. zwraca dzieciom uwagę na to, jaka postać jest najważniejsza na tym obrazku, jaki jest związek wzajemny pomiędzy obu osobami;
4. Dzieci nadają obrazkowi tytuł: U szewca;
5. Piosenka o szewcu;
6. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i to w ten sposób: dzieci układają (praca wyłącznie myślowa) — każde indywidualnie — jedno zdanie, następnie od razu piszą to zdanie. Po napisaniu pierwszego zdania N. w ten sam sposób przerabia zdanie drugie, trzecie i czwarte (dość dużo!). W trakcie zapisywania ułożonych zdań dzieci mogą korzystać ze słownika napisanego na tablicy, jeśli tego czy innego wyrazu zamierzają użyć w zdaniu;

7. Czytanie zdań przez dzieci, poprawianie się wzajemne, N. zwraca uwagę na popełnione błędy ortograficzne;
8. *Praca domowa:* Przeczytać w domu wskazaną czytankę i porównać jej treść z treścią obrazka w książce, umieszczonego przed czytanką (dość trudny temat pracy domowej).

Przykład VI.

Temat: Zbiorowe układanie opowiadania.

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci o karmiku dla ptaszków, który wisi za oknem. W trakcie swobodnego wypowiadania się N. notuje na tablicy wyrazy: karmik, wróble, chleb, jeść, przylatują, ptaszków, głód;
2. N. proponuje, ażeby dzieci ułożyły krótkie opowiadanie. Niech zaproponują najpierw pierwsze zdanie, potem drugie itd.;
3. Dzieci proponują pierwsze zdanie. Z kilku różnych proponowanych zdań wybierają ostatecznie jedno: „Klasa V zrobiła karmik dla ptaszków". Analogicznie ustają zdania następne: „Do karmika przylatują wróble. Dzieci dają im okruszyny chleba. Wróble się cieszą, że mają co jeść. Już nie są głodne". W czasie komponowania zdań N. częściowo sugeruje odpowiednie wyrazy i zwroty;
4. Kilkoro dzieci układa samodzielnie ustne opowiadanie, poszczególne zdania ulegają zniekształceniu, ale kolejność ich w zasadzie zachowuje się;
5. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań. Dzieci napisały dwa zdania;
6. *Praca domowa:* Napisać jeszcze dwa zdania.

Przykład VII.

Temat: Omawianie treści czytanki „Łyżwy Franka". Ustalanie kolejności zdarzeń.

1. Krótka pogadanka z dziećmi o ślizgawce;
2. Dzieci wyjmują książki;
3. N. poleca przeczytać dzieciom całość (ciche czytanie) i zwrócić specjalną uwagę na osoby, występujące w czytance;
4. Dzieci czytają cicho (wzrokowo, bez poruszania wargami) raz, drugi raz, niektóre nawet trzeci raz;
5. Omówienie tytułu czytanki oraz zwrócenie uwagi na osoby (nauczyciel, dzieci, Franek, Jula, matka, ojciec, chora Magdalena). Drogą swobodnej wymiany zdań dzieci dochodzą do przekonania, że najważniejszą osobą jest Franuś;
6. Dzieci wypowiadają się, co je najwięcej w tej czytance zaciekawiło, N. drogą pytań pomocniczych skierowuje uwagę dzieci na wzorowe zachowanie się Franka;
7. Ustalanie kolejności zdarzeń. N. poleca dzieciom zastanowić się, w jakiej kolejności poszczególne zdarzenia występowały, co się stało najpierw, co później, jak się wszystko skończyło itp. Dzieci mylą się często, ale wzajemnie się poprawiają i wreszcie kolejność zdarzeń ustalają następująco:

I. Najpierw nauczyciel z dziećmi polewali wodą szkolne podwórko, a Franuś im pomagał;
II. Na drugi dzień rano w niedzielę Franek cieszył się, że pójdzie na ślizgawkę;
III. Ojciec i matka poszli do chorej Magdaleny, a Franuś musiał zabawiać Julę w domu;
IV. Zaczął padać deszcz, nastąpiła odwilż;
V. Rodzice Franka powrócili do domu, a ojciec nazwał Franka zuchem;
VI. Pod wieczór znów mróz zaczął chwytać, a Franek cieszył się, że dnia następnego pójdzie na ślizgawkę;

8. Dzieci wyjmują zeszyty, pisanie z pamięci wyrazów i zdań: ślizgawka, odwilż, podwórko, ojciec nazwał Franka zuchem.

Przykład VIII.

Temat: Rozmowa nauczyciela z dziećmi o targu.

1. N. przypomina dzieciom wczorajszą wycieczkę na targ, dzieci przez chwilę wypowiadają się swobodnie;
2. N. stawia dzieciom konkretne pytania: „Co sprzedawały przekupki? Gdzie stał stragan z zabawkami? Jakie tam były zabawki? Dlaczego ludzie kupują na targu? Po co się urządza targi? Jak często się u nas odbywają targi?" Na każde z tych pytań dzieci odpowiadają swobodnie, dopełniają się wzajemnie i poprawiają w swoich uwagach i przypominają sobie różne zdarzenia. N. tymczasem notuje niektóre wyrazy na tablicy, jak: jarzyny, przekupka, krzyczy, trąbka, targ, targowisko, gwarno, wiejski, wóz, powózka;
3. N. zachęca dzieci, by się same o coś zapytały, a on im odpowie. Dzieci się pytają rozmaicie, m. in. tak: „A skąd przekupka ma towar? Jak się nazywa ta zabawka, co jest taka długa i piszczy? Czy pójdziemy jeszcze kiedy na targ? Dlaczego na targu jest taniej? Czy na targu można kupić zabawki? Kiedy znów będzie targ?" itp. N. zwraca baczną uwagę na każde pytanie, na poprawność jego sformułowania i odpowiednie zaakcentowanie, udziela wyjaśnień dodatkowych, posługując się w miarę możności dziećmi, które mogą coś odpowiedzieć na dane pytanie;
4. Dzieci wyjmują zeszyty, zapisują samodzielnie datę i rodzaj ćwiczenia (pisanie z pamięci);
5. N. przerabia pisanie z pamięci wyrazów, napisanych przez siebie na tablicy i to w ten sposób: poleca wziąć w rękę obsadkę, spojrzeć dokładnie na pierwszy wyraz, zamknąć oczy, spojrzeć jeszcze raz, potem maże ten wyraz i poleca go napisać. Zwraca przy tym uwagę na kształtność i czytelność pisma. Elementy ortograficzne: „rz" w wyrazie jarzyny, „b" w wyrazie trąbka, „g" w wyrazie targ, „ó" w wyrazie wóz i „ó" w wyrazie powózka — N. zaznaczył na tablicy czerwoną kredką;

6. *Praca domowa.* Układanie zdań. Dzieci piszą temat. Potem samodzielnie układają i zapisują jedno zdanie. W domu mają jeszcze napisać 3 zdania.

Przykład IX.

Temat: Próba zbiorowego ułożenia opowiadania (o wypadku w klasie).

1. N. przypomina dzieciom, co się wczoraj stało w klasie, a mianowicie wypadek z jaskółką;
2. N. proponuje dzieciom, by spróbowały ułożyć na ten temat opowiadanie;
3. Dzieci układają opowiadanie, a każde skomponowane przez nie zdanie N. zapisuje kolejno na tablicy, a więc:
   I. Jurek znalazł wczoraj jaskółkę;
   II. Przyniósł ją do klasy w kieszeni;
   III. Dzieci chuchały na nią;
   IV. Jaskółka ożyła;
   V. Oho! Nagle zerwała się i uciekła przez otwarte okno;
4. Ciche czytanie tekstu z tablicy. Dzieci zastanawiają się nad układem treści i budową pojedynczych zdań;
5. Nauczyciel sugeruje drobne poprawki, na które się dzieci godzą, dodają więc: zmarzniętą (jaskółkę) i dmuchały (na nią), wkrótce (ożyła) oraz wyfrunęła (zamiast uciekła);
6. Dzieci wyjmują zeszyty, piszą samodzielnie datę i zapisują temat (przepisywanie);
7. Przepisywanie tych zdań na tablicy wyrazami jako całostkami synkretycznymi. N. zwraca stale uwagę na kształtne pismo. Elementy ortograficzne: zł (znalazł), ó (jaskółka), ż (ożyła) — zaznacza w odnośnych wyrazach czerwoną kredką;
8. *Praca domowa.* Przeczytać czytankę o jaskółce i zastanowić się nad jej treścią.

Przykład X.

Temat: Zbiorowe układanie opowiadania o Jasiu i Małgosi.

1. N. przypomina dzieciom opowiedzianą przez siebie powiastkę o Jasiu i Małgosi. Dzieci wypowiadają się na ten temat i przypominają sobie różne szczegóły;
2. N. proponuje ułożenie opowiadania. Dzieci układają opowiadanie z pojedynczych zdań drogą współpracy i wyboru najbardziej odpowiedniego materiału rzeczowego i językowego. Każde ułożone zdanie zapisują od razu do zeszytu: „Jaś i Małgosia poszli do lasu na grzyby. W lesie zabłądzili. Nie mogli znaleźć drogi do domu. Jaś i Małgosia zaczęli głośno wołać. Usłyszał ich leśniczy i wyprowadził z lasu. Jaś i Małgosia podziękowali mu serdecznie". N. niektóre wyrazy napisał na tablicy, a mianowicie: grzyby, znaleźć, zaczęli, zabłądzili, leśniczy. Z wyrazów tych dzieci mogą korzystać w trakcie zapisywania wspólnie ułożonych zdań;

3. Czytanie i omawianie całości. N. przeprowadza doraźne przejrzenie prac, głównie od strony ortograficznej. Dzieci poprawiają samodzielnie błędy.
4. *Praca domowa.* Wypisać z czytanki (przerobionej) 10 wyrazów z: „sz", „dz", „cz". Dzieci piszą temat pracy domowej (przepisywanie), następnie przepisują samodzielnie jeden wyszukany wyraz.

Przykład XI.

Temat: Ćwiczenie poprawcze. N. stwierdził w przejrzanych pracach piśmiennych dzieci (pisanie z pamięci, przepisywanie, pisanie ze słuchu, samodzielne układanie i zapisywanie zdań) następujące błędy ortograficzne: boćan — zamiast bocian, wjosna — zam. wiosna, marchef — zam. marchew, ogrudek — zam. ogródek, grzondki — zam. grządki, kwiatuw — zam. kwiatów, rosnom — zam. rosną. Błędy te powtarzają się u poważnej liczby dzieci. N. układa zatem tekst z pojedynczych zdań i buduje lekcję następująco:

1. N. wyjaśnia dzieciom, że przejrzał zeszyty i stwierdził u niektórych dzieci te same błędy. Dzieci muszą więc uważać, aby w przyszłości błędów tych nie robiły;
2. N. przy pomocy porządkowych rozdaje zeszyty i poleca dzieciom przejrzeć poprawione błędy (zastąpione poprawną formą czerwonym atramentem). Dzieci przeglądają prace, proszą indywidualnie nauczyciela o różne wyjaśnienia;
3. N. poleca zapisać datę, a sam pisze na tablicy temat: Ćwiczenie poprawcze. Dzieci przepisują temat;
4. N. przerabia przygotowany przez siebie tekst następująco:
   I. *wyrazy:* ogródek, w ogródku, marchew, grządki, rosną, kwiatki — przerabia w formie pisania z pamięci wyrazów z tablicy;
   II. *zdania:* na wiosnę przylatują bociany, w ogródku rośnie marchew, w ogródku jest dużo kwiatów, rosną tam jarzyny — przerabia w formie przepisywania krótkich i łatwych zdań z tablicy;
   III. *wyrazy:* ogródek, rosną, marchew, kwiatów, wiosna — przerabia w formie pisania ze słuchu (za dyktandem bez objaśnień). Zwraca przy tym uwagę na kształtne pismo oraz poprawną postawę przy pisaniu;
5. Doraźna kontrola nauczyciela;
6. Aktualna piosenka o wiośnie oraz wspólna recytacja wierszyka;
7. Ciche czytanie tekstu z zeszytu;
8. *Praca domowa:* Uczyć się czytać na przerobionej ostatnio czytance.

* *
*

Na marginesie tych przykładów nasuwają się pewne zasadnicze uwagi, dotyczące ćwiczeń stylistycznych w kl. II:

1. W kl. II wyodrębniają się następujące ćwiczenia stylistyczne:

a) *w mówieniu: swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci; rozmowy nauczyciela z dziećmi; oglądanie obrazków, omawianie ich treści i nadawanie im tytułów; próby zbiorowego układania opowiadań; ustalanie kolejności zdarzeń w związku z omawianiem treści czytanek;*

b) *w pisaniu: samodzielne układanie i zapisywanie zdań na różne tematy.*

Wymienione ćwiczenia powinny być nasycone przewidzianym dla tej klasy materiałem słownikowym. W porównaniu z klasą I widzimy bardzo ostrożne rozszerzenie materiału stylistycznego w kl. II, ostrożne co prawda, jednakże w istocie swej dość zasadnicze. Dotyczy to głównie prób ustnego zbiorowego układania opowiadań, nadawania tytułów obrazkom oraz samodzielnego układania i zapisywania zdań na różne tematy. Poza tym pojawia się również jako nowość omawianie treści czytanek, w ramach którego z punktu widzenia stylistycznego interesującym jest przewidziane przykładowo programem ustalanie kolejności zdarzeń. Z zakresu ćwiczeń słownikowych wypada podkreślić jako nowość nazywanie czynności.

2. Swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci oraz rozmowy będą miały zasadniczo jako pewne określone formy wypowiadania się podobne ujęcie metodyczne w praktyce, jak w kl. I. *Musi się zatem znaleźć w tych formach, zwłaszcza w rozmowach, materiał słownikowy, przy pomocy którego trzeba będzie stopniowo rozszerzać i wzbogacać słownik dziecka w pewnym zakresie rzeczowym.* Rozmowy należy nadto wyzyskać „dla rozwijania samodzielności dzieci i ośmielania ich do wysuwania interesujących je tematów, *zadawania pytań, zarówno nauczycielowi, jak i kolegom. Jest to również ćwiczenie w poprawnym formułowaniu pytań*". Nauczyciel musi w ogóle starać się o wytworzenie takiej atmosfery w klasie, by pytanie dziecka, postawione jemu, czy też koledze, nie było jakimś ewenementem, przeciwnie, by było stale na porządku dziennym życia klasowego. W nauczaniu musi się za wszelką cenę znaleźć miejsce na pytanie dziecka niezależnie od stopnia jego rozwoju psychicznego. Dziecko ma prawo pytać się o to, czego nie wie, co je zaciekawia i intryguje psychicznie.

3. *„Oglądany i omawiany obrazek winien obejmować niewielką ilość przedmiotów; treść jego, przedstawiająca przede wszystkim zrozumiałe dla dzieci zdarzenie, winna być łatwo uchwytna, tylko pod tym bowiem warunkiem może obrazek być na tym poziomie podstawą dla ćwiczeń w nadawaniu tytułów."* Tak pomyślany obrazek może być po jego omówieniu doskonale wyzyskany do samodzielnego układania i zapisywania zdań, oraz czasami, o ile treściowo temu celowi odpowiada, do ustnego, zbiorowego układania opowiadania. Zasadniczo, uważam, na jedną lekcję języka polskiego wystarczy w kl. II do oglądania i omawiania przeznaczyć jeden obrazek. Tok pracy będzie przy tym taki:

I. *oglądanie obrazka przez dzieci* (obserwowanie różnych szczegółów, barw, kształtów, przedmiotów, czynności itp.);

II. *omawianie jego treści*, a więc: „analizowanie całości, wyróżnianie w niej szczegółów, odróżnianie ważniejszych od mniej ważnych, wykrywanie związków między nimi";

III. *wreszcie „systematyczne ujmowanie zaobserwowanej treści"* czyli *nadawanie tytułu.*

W praktyce momenty te bardzo często pomija się bezceremonialnie, obrazek traktuje się powierzchownie i bezplanowo, wskutek czego efekt pedagogiczny sprowadza się niejednokrotnie do zera. A szkoda wielka, bo umiejętne wyzyskiwanie obrazków, od kl. I począwszy, opłaci się sowicie w nauczaniu języka polskiego. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści i nadawanie im tytułów stanowi ważny instrument rozwoju psychiczno-intelektualnego dziatwy szkolnej pod warunkiem jednakże, że robota ta nacechowana będzie dokładnością programową.

W klasie lepiej zaawansowanej można, sądzę, w drugim półroczu czy przy końcu roku szkolnego zaryzykować potraktowanie na jednej lekcji 2—3 obrazków, niekoniecznie wchodzących w skład psychologicznie związanego cyklu. W tym wypadku tok pracy będzie analogiczny, jak podany w punkcie III, tylko oczywiście wyjaśniony tam tok metodyczny powtórzy się 2—3 razy, zajmie zatem znacznie więcej czasu. Dlatego jest to, uważam, cośkolwiek ryzykowne w klasie II. Gdyby się obrazki potraktowało powierzchownie, to oczywiście nie będzie żadnej trudności pedagogiczno-ekonomicznej, chociażbyśmy nawet wzięli na jedną lekcję 5 obrazków! Tylko kwestia, czy to się opłaci, czy taka robota będzie przedstawiała jakąś wartość pedagogiczną. Moim zdaniem, „szkoda czasu i atłasu". Mniej, ale gruntowniej, oto zasada, która również polonistom powinna stale przyświecać.

4. *„Układanie opowiadań odbywa się na podstawie pracy zbiorowej całej klasy w ten sposób, że poszczególne dzieci dostarczają materiału rzeczowego i językowego, z którego drogą wyboru układa się całość."*

Jest to w kl. II niewątpliwie najtrudniejsze ćwiczenie stylistyczne, jako właśnie typowe ćwiczenie stylistyczne, Tutaj tkwi początek tych różnorakich form wypowiadania się ustnego, które należy przyswoić dzieciom w dalszych klasach, jak: opowiadania, opisy, streszczenia, sprawozdania, dyskusje i przemówienia. Za skromnym ujęciem kryje się już tutaj głębsza treść pedagogiczna: uczyć dziecko wypowiadać się poprawnie w formie opowiadania. Metoda pracy prób zbiorowego układania opowiadań wskazana jest wyraźnie programem, wymaga jednak bliższej interpretacji z punktu widzenia praktycznego. Przede wszystkim nasuwa się pytanie, w jaki sposób mają dzieci „dostarczać materiału rzeczowego i językowego", z którego drogą wyboru układa się całość? Moim zdaniem, najlepiej będzie, jeśli dzieciom szczerze i otwarcie powiemy, o co chodzi: Mamy wspólną pracą ułożyć na jakiś temat opowiadanie. Dzieci, postawione wobec jasnego i wyraźnego celu, na pewno same wskażą nam właściwą drogę, będą więc z pew-

nością podawały zdania, a więc: zdanie początkowe, zdanie następne dalsze, jeszcze dalsze, przedostatnie i końcowe. Indywidualnie propozycje będą mniej czy więcej udatne. Dzieci mogą pojedyncze zdania ulepszać przez dokonanie zmiany szyku wyrazów, przez dodanie nowego wyrazu czy zwrotu względnie odjęcie itp., *przy czym praca pójdzie w dwóch kierunkach: rzeczowo-logicznym i językowym.* Kierunek rzeczowo-logiczny to ułożenie toku opowiadania zgodnie z kolejnością zdarzeń, wchodzących w skład tego opowiadania oraz logicznie i organicznie z sobą powiązanych. Jeśli się tutaj pojawią błędy rzeczowe, to dzieci będą miały okazję sprostować je sobie wzajemnie. Kierunek językowy — to nadanie pojedynczym zdaniom naturalnego i stylistycznie poprawnego układu. Summa summarum nie jest to praca łatwa, przeciwnie — snadnie może się nauczycielowi nie udać, zwłaszcza pierwsza próba tego rodzaju. No, ale „aller Anfang ist schwer", więc nie ma co mędrkować. Następna próba na pewno pójdzie lepiej, a trzecia — całkiem dobrze! Głównie należy dbać o to, by to doskonalenie stylistyczne tak pojedynczych zdań, jako też całości odbywało się *drogą wyboru*, by nie było par force narzucane przez nauczyciela. Niechaj dzieci mają okazję wyrabiania swego wyczucia stylistycznego w swobodnej atmosferze.

To jednak nie jest jeszcze wszystko. Co robić z tym w ten sposób obrobionym materiałem stylistycznym? Mogą być, sądzę, trzy ewentualności:

I. Dzieci układają pojedyncze zdania, a każde ostatecznie sformułowane zdanie zapisują od razu do zeszytów. Będzie to zatem coś w rodzaju układania (wspólnego) zdań i samodzielnego ich zapisywania;

II. Dzieci układają pojedyncze zdania, a każde ostatecznie sformułowane zdanie nauczyciel zapisuje na tablicy. Przy końcu następuje czytanie tych zdań z tablicy (napisanego opowiadania) i najczęściej — przepisywanie do zeszytów;

III. Dzieci układają pojedyncze zdania, a każde ostatecznie sformułowane zdanie zapamiętują sobie mniej więcej. Przy końcu próbują ustnie odbudować całość z tych zapamiętanych zdań. Wreszcie nauczyciel może materiał ten wyzyskać do samodzielnego — jednak ograniczonego — układania i zapisywania zdań przez dzieci. Może też z tej pracy zrezygnować i poprzestać na ustnym wypowiadaniu całości.

Być może, że uważnemu Czytelnikowi nasuną się jeszcze na tle Jego doświadczeń praktycznych inne możliwości. Wymienione chwyty dydaktyczne uznać jednak trzeba za zasadnicze z punktu widzenia podstawowych założeń metodycznych, przywiązanych do ćwiczeń stylistycznych. Z trzech podanych możliwości pedagogicznie najwłaściwszą i najcelowszą będzie ostatnia. Ustne sformułowanie całości przez pojedyncze dzieci (zawsze tylko kilkoro dla uniknięcia „młócenia") jako synteza zbiorowego ułożenia tej całości jest poniekąd sprawdzianem, czy forma (opowiadanie) została w zakresie danego tematu przez dzieci od początku do końca opanowaną. W pierwszej

lub drugiej ewentualności metodycznej nie jest to możliwe, albowiem ułożone zdanie bywa zaraz tak czy inaczej zapisane na to, aby później zostało przeczytane i ewentualnie przepisane. Przez to właśnie próba zbiorowego układania opowiadania traci niewątpliwie jako ćwiczenie w mówieniu. Najsilniej zaznacza się ten mankament w pierwszym chwycie, w którym zbiorowe układanie jest właściwie przeplatane samodzielnym zapisywaniem wspólnie układanych zdań, czyli ćwiczeniem w pisaniu, na co już zwrócono uwagę w części I, gdzie nawet wypowiedziano wątpliwości, czy tego rodzaju metoda jest poprawną. Może jednak na poziomie klasy II dałoby się to utrzymać bez uszczerbku dla interesów języka polskiego w dziedzinie stylistyki. Trzeba bowiem pamiętać, że tutaj mamy stosować po raz pierwszy „próby zbiorowego układania opowiadań". Poza tym trzeba również rozważyć okoliczność, że dziecku klasy II sprawi niemało kłopotu mechaniczne zapamiętanie całości, złożonej ze wspólnie zbudowanych zdań, oraz że dziecko powodowane jest jeszcze na tym poziomie swym egocentryzmem w myśleniu i postępowaniu, że zatem powie raczej to, co samo o danej rzeczy wie i myśli, co czuje i przeżywa emocjonalnie. Niezależnie od takiej czy innej metody pracy należy zbiorowe układanie opowiadań w kl. II potraktować poważnie, albowiem będzie to m. i. doskonałe przygotowanie do indywidualnych — jednostkowych ustnych, krótkich opowiadań, pojawiających się po raz pierwszy w materiale nauczania klasy III.

5. Pewne znaczenie z punktu widzenia stylistycznego będzie miało również w kl. II *ustalanie kolejności zdarzeń* w ramach omawiania treści czytanek. Do tego celu nadają się czytanki, w których zarysowuje się wyraźnie akcja, złożona z kolejno po sobie następujących zdarzeń. Z chwilą, gdy dzieci ogarną myślowo całość, można je pobudzić do zastanowienia się, co się najpierw stało, co później, co jeszcze później, co na samym końcu. Takie zastanawianie się pozwala dzieciom doszukiwać się związków logicznych i pragmatycznych pomiędzy poszczególnymi zdarzeniami, co będzie miało w przyszłości dużo wspólnego z „porządkowaniem wypowiedzeń dzieci" jako wdrażaniem do układania planu w klasie IV, z „dzieleniem dłuższych utworów na wyodrębniające się części, a w związku z tym z „tworzeniem planu" w kl. V, z „układaniem planów opowiadań, opisów itd." w kl. VI i kl. VII. Tu jest w klasie II, moim zdaniem, pedagogiczny punkt wyjścia do tych wszystkich ćwiczeń w dalszych klasach. Zazwyczaj „ustalanie kolejności zdarzeń" w kl. II bywa niestety zupełnie pomijane, jednakże jest przecież w programie i trzeba na nie również zwrócić uwagę. Materiał rzeczowy i językowy z zakresu ustalania kolejności zdarzeń może być bez zastrzeżeń wyzyskiwany do ćwiczeń w pisaniu jak: przepisywanie i pisanie z pamięci zapisanych przez nauczyciela na tablicy zdań-tytułów zdarzeń, pisanie ze słuchu tych zdań, o ile nie są ortograficznie za trudne, wreszcie układanie i zapisywanie zdań-tytułów zdarzeń lub samodzielne układanie i zapisywanie tych zdań. Można również, oczywiście, stronę pisania całkowicie w danym wypadku pominąć.

6. *W klasie II można już w silniejszym stopniu zastosować notowanie przez nauczyciela materiału słownikowo-kompozycyjnego na tablicy.* Notowanie można uskuteczniać w trakcie swobodnego wypowiadania się dzieci, rozmów nauczyciela z dziećmi na różne tematy, oglądania obrazków, omawiania ich treści i nadawania im tytułów, zbiorowego układania opowiadań i omawiania treści czytanek. Zanotowany przez nauczyciela materiał słownikowo-kompozycyjny może być następnie przez niego w różny sposób wyzyskany do ćwiczeń w pisaniu, jako to: przepisywania pisania z pamięci, samodzielnego układania i zapisywania zdań, wreszcie do pracy domowej. Należy jednak unikać przesady, brać należy pod uwagę przede wszystkim te wyrazy, czy zwroty, które przedstawiają pewną wartość, czy to z punktu widzenia stylistycznego czy ortograficznego. W ten sposób zaznacza się dydaktycznie organiczny związek zachodzący między ćwiczeniami w mówieniu, a ćwiczeniami w pisaniu.

7. *Układanie i zapisywanie zdań należy rozbudowywać coraz silniej w sensie coraz to wyraźniejszego usamodzielniania dzieci.* Trzeba dokładnie dydaktycznie przemyśleć etapy tego usamodzielniania w płaszczyźnie zasady stopniowania trudności. Zasadniczo można by wyodrębnić następujące kolejne etapy:

I. Układanie i zapisywanie zdań z zachowaniem metody pracy, przywiązanej do klasy I;

II. Dzieci układają jedno zdanie, każde dziecko indywidualnie (praca myślowa), następnie ułożone przez siebie zdania wypowiadają głośno. Z wypowiedzianych zdań nauczyciel przy zachowaniu współpracy dzieci jedno zdanie kwalifikuje do zapisania. Wreszcie dzieci zdanie to zapisują. W ten sposób nauczyciel przerobić może kolejno 3—4 zdania w 20—30 minutach;

III. Dzieci układają indywidualnie zdania na określony temat (praca myślowa), nauczyciel sprawdza, czy wszystkie dzieci ułożyły sobie zdania, podchodząc do różnych dzieci, dopomagając im indywidualnie, polecając dzieciom indywidualnie zdanie po cichu wypowiedzieć, zachęcając słabsze dzieci itp. Gdy już wszystkie dzieci ułożyły sobie zdanie, co nauczyciel może np. sprawdzić przez wydanie polecenia podniesienia palców, daje hasło, by dzieci zdanie to napisały. W ten sposób nauczyciel może przerobić za jednym zamachem 2—5 zdań;

IV. Nauczyciel postępuje w zasadzie analogicznie, tylko opuszcza te różne akcesoria pomocnicze, jeśli dzieci są przyzwyczajone do opisanej metody pracy;

V. Nauczyciel poleca dzieciom pomyśleć i napisać od razu dwa zdania, a nawet trzy w sprzyjających warunkach. Dzieci piszą od razu 2—3 ułożone przez siebie zdania.

Ważnym fragmentem samodzielnego układania i zapisywania zdań będzie *czytanie i omawianie* zapisanych zdań tak od strony stylistycznej (szczególnie), jako też ortograficznej w związku z pi-

sownią trudniejszych wyrazów. Tą drogą już na tym poziomie dzieci nabierają pewnego przekonania o celowości takiego czy innego ujęcia stylistycznego, o roli danego wyrazu w zdaniu, zaprawiając się do jasnego i wyraźnego wypowiadania swych myśli, podświadomie muszą się posługiwać głównie zdaniami gramatycznie pojedynczymi — słowem — zaszczepiają w sobie wyczucie językowe, co będzie miało pierwszorzędne znaczenie dla interesów języka polskiego w dalszych klasach w związku z rozbudową ćwiczeń stylistycznych. Nauczyciel musi również umiejętnie sugerować dzieciom dobór wyrazów w zdaniu z punktu widzenia trudności fonetyczno-ortograficznych do nich przywiązanych. Dobór wyrażeń i zwrotów w samodzielnie przez dzieci układanych i zapisywanych zdaniach powinien iść po linii uprzedniego już opanowania przez dzieci materiału słownikowego drogą przepisywania i pisania ze słuchu, a zwłaszcza pisania z pamięci jako ćwiczenia najbardziej psychologicznie przemawiającego do dyspozycyj psychicznych dziecka klasy II. To jest pewnego rodzaju sztuka, której opanowanie przez nauczyciela jest godne polecenia. Gdybyśmy tego momentu nie brali pod uwagę, to w takim razie dzieci pisałyby różne „hieroglify" w rodzaju „rzołniesz — zamiast żołnierz", „ogrut — zamiast ogród", „scęśliwy — zamiast szczęśliwy", „naborzeństwo — zamiast nabożeństwo" itp. Czy takie samodzielne układanie i zapisywanie zdań miało by sens jako ćwiczenie z typowo negatywnym punktem wyjścia w kl. II.....? Sądzę, że właśnie dlatego celowe nieraz będzie napisanie przez nauczyciela trudniejszych wyrazów i zwrotów na tablicy, z których dzieci następnie będą mogły wg własnego uznania skorzystać w trakcie samodzielnego układania i zapisywania zdań.

Sprawa samodzielnego układania i zapisywania zdań wymaga jeszcze bliższego wyjaśnienia z innej strony. Przypuśćmy, że dziecko ułożyło i napisało następujące trzy zdania: „Zosia chodzi do szkoły. Zosia uczy się pilnie. Zosia ma zeszyty i kredki". Czy zdania te należy uznać za poprawnie stylistycznie ułożone i zestawione, czy też nasuwają się tu jakieś zastrzeżenia programowe? Moim zdaniem, dziecko wywiązało się z zadania całkowicie poprawnie bez żadnych zastrzeżeń. Ułożyło przecież samodzielnie i zapisało 3 zdania, z których każde, wzięte oddzielnie pod lupę stylistyczno-gramatycznej poprawności, jest zupełnie dobrze zbudowane. Jeśli natomiast rozpatrzymy kompleks tych zdań w ich logicznym powiązaniu i zestawieniu, to pozornie nasuwają się zastrzeżenia, zdania te bowiem mają jeden i ten sam podmiot „Zosia". Zdania te nie stanowią stylistycznie poprawnej całości, lepiej było by może zbudować je tak: „Zosia chodzi do szkoły. Ona uczy się pilnie. W teczce ma zeszyty i kredki." Otóż tu właśnie nasuwają się zasadnicze refleksje. *Absolutnie nie mamy prawa wymagać od dziecka z kl. II takich poprawnie zbudowanych całostek stylistycznych. Dziecko powinno nas zadowolić, jeśli każde z ułożonych przez siebie samodzielnie i zapisanych zdań zbuduje poprawnie stylistyczne, niezależnie od jego związku logicznego z innymi zdaniami.* Jeśli przy tym zbuduje samo z siebie poprawną całostkę, no to cieszmy się, że nawet więcej umie, niż my od niego wymagamy. Tego rodzaju stanowisko nie może nas jednak zwolnić od pewnych sugestii w tym

kierunku, aby dziecko budowało z pojedynczych zdań logiczno-stylistycznie poprawną całostkę. Ograniczmy się jednak tylko do tych właśnie delikatnych sugestii, to zupełnie wystarczy, jak na poziom rozwoju umysłowego dziecka kl. II. Wyraźny krok naprzód pod tym względem postawimy dopiero w kl. III.

8. *Na poziomie kl. II może być również częściowo wzięta pod uwagę możliwość ogarnięcia ćwiczeń stylistycznych pracą domową ucznia. Będzie to głównie właśnie omówione przed chwilą samodzielne układanie* i *zapisywanie zdań.* Ze względów pedagogicznych będzie rzeczą wskazaną, aby:

I. temat pracy domowej dzieci zanotowywały w szkole;
II. praca domowa została już technicznie zapoczątkowaną w szkole.

Praktycznie będzie zatem praca domowa w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych najczęściej typowym uzupełnieniem pracy szkolnej, czasem będzie samodzielnym opracowaniem nowego dostępnego tematu, czasem zarazem utrwaleniem przerobionego materiału, wreszcie w pewnych wypadkach — zastosowaniem. Jak te formy pracy domowej mają się faktycznie zaznaczyć? Sądzę, że tak:

I. Dzieci w klasie samodzielnie układają i zapisują zdania, a w domu mają w ten sam sposób dorobić jeszcze 2—3 zdania. Będzie to zatem uzupełnienie i zastosowanie;
II. Dzieci zanotowały sobie w klasie materiał słownikowo-kompozycyjny, ułożyły i zapisały sobie w szkole jedno zdanie, a w domu mają resztę materiału słownikowo-kompozycyjnego użyć w samodzielnie ułożonych i zapisanych zdaniach. To będzie utrwalenie i zastosowanie;
III. Dzieci zapisują w klasie tylko temat pracy domowej (np. ułożyć 3 zdania o piesku Burku), a temat ten mają samodzielnie opracować w domu. To będzie utrwalenie (bo przecież taki temat pracy domowej można tylko wówczas zaryzykować, jeśli dzieci już nabyły pewnej umiejętności w samodzielnym układaniu i zapisywaniu zdań w pracy szkolnej) i poniekąd samodzielne opracowanie nowego dostępnego tematu;
IV. Dzieci mają zastanowić się w domu nad ustaleniem kolejności zdarzeń w jakiejś czytance (trudny temat pracy domowej do wyegzekwowania). W tym wypadku będzie to typowe samodzielne opracowanie nowego dostępnego tematu.

9. *„Różnego rodzaju ćwiczenia, wskazane w materiale nauczania, winny się wzajemnie przenikać i uzupełniać w różnych momentach pracy."*

10. *Prace piśmienne dzieci powinny być od czasu do czasu poddane bardziej szczegółowemu przeglądowi. Błędy powtarzające się u większości dzieci nauczyciel powinien starannie wynotowywać, układać odpowiednie teksty i teksty te przerabiać jako ćwiczenie poprawcze. Jest to doskonały środek eliminowania uparcie się powtarzających błędów ortograficznych.*

3. KLASA TRZECIA.

Przykład I.

Temat: Rozmowa o poczcie oraz samodzielne układanie i zapisywanie zdań.

1. Rozmowa nauczyciela z dziećmi w związku z przeprowadzoną wycieczką na pocztę. Równocześnie N. notuje niektóre wyrazy na tablicy: urząd pocztowy, skrzynka, okienko, urzędnicy, drzwi, ludzie kupują, w Dębcu, wrzuca się;
2. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i to w ten sposób:
   I. Dzieci układają jedno zdanie (praca myślowa);
   II. Dzieci zapisują to zdanie;
   III. N. przeprowadza doraźną kontrolę;

   W ten sam sposób N. przerabia jeszcze drugie i trzecie zdanie;
3. Czytanie zdań przez dzieci i ich omawianie, równocześnie N. kontroluje błędy ortograficzne, które dzieci natychmiast poprawiają;
4. *Praca domowa:* Wypisać z czytanki „Na poczcie" 8 rzeczowników i zaznaczyć przy nich liczbę. Dzieci zapisują temat (w skrócie), wyjmują książki, wypisują pierwszy napotkany rzeczownik (poczta) i notują przy nim: liczba pojedyncza (poczta — l. p.), następnie pierwszy napotkany rzeczownik w liczbie mnogiej i notują przy nim: liczba mnoga (urzędnicy — l. m.).

Przykład II.

Temat: Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom i całemu cyklowi, następnie — ułożenie opowiadania.

Pierwsza lekcja:

1. Rozmowa z dziećmi na temat życia ptaszków w zimie; w toku tej krótkiej rozmowy N. zwraca specjalną uwagę na niektóre wyrazy, jak: karmik, ziarnka, pożywienie, fruwają;
2. Oglądanie pierwszego obrazka, omówienie i nadanie mu tytułu (Janek złapał ptaszka), zapisanie tytułu na tablicy;
3. Oglądanie drugiego obrazka, omówienie i nadanie mu tytułu (Janek wypuszcza ptaszka na wolność), zapisanie tytułu na tablicy;
4. Oglądanie trzeciego obrazka, omówienie i nadanie tytułu (Janek i Jurek budują karmik) i zapisanie tytułu na tablicy;
5. Oglądanie czwartego obrazka, omawianie, nadanie mu tytułu (Ptaszki przylatują do karmika), zapisanie tytułu na tablicy;
6. Ciche czytanie tytułów z tablicy i nadanie tytułu całemu cyklowi: „Janek i ptaszki". Zapisanie tytułu na tablicy;
7. Przepisanie tytułów z tablicy do zeszytów.

Druga lekcja:

1. Jednostkowe układanie opowiadań (próby);
2. Zbiorowe układanie opowiadania na tle tego cyklu obrazków; N. notuje na tablicy wyrazy i zwroty najodpowiedniejsze do wyrażenia treści:

Janek	schwycił
klatka	pociągnął
okruszynki	tęsknić
drzwiczki	wypuścił
sznurek	zbudowali
rodzeństwo	otworzyli;
karmik	

3. Ponowne próby jednostkowego układania opowiadania;
4. Dzieci wyjmują zeszyty. N. poleca zapisać im datę i temat (opowiadanie o ptaszkach);
5. Dzieci piszą samodzielnie opowiadanie, przy czym wolno im posługiwać się wyrazami zapisanymi na tablicy.

U w a g a: Przytaczam przykładowo dwie prace:

1. „Razu pewnego Janek chciał schwycić ptaszka. Wystawił klatkę za okno. Drzwiczki klatki były na sznureczku. Wsypał do niej okruchów jedzenia i czekał aż jaki ptaszek nadleci. Po chwili, gdy jeden z ptaszków się ośmielił i wszedł do klatki, wtedy Janek pociągnął za sznurek i klatka się zamknęła. Janek się cieszył, że ma w klatce ptaszka. Gdy przyszedł Jurek ze szkoły do domu, wypuścił ptaszka na wolność. Później zbudowali obydwaj karmik. Nalali w miseczkę wody, a nawet na deseczkę usypali okruchów jedzenia. Chłopcy się cieszyli, że przyleciało dużo ptaszków."
2. „Pewnego razu, gdy Janek przyszedł ze szkoły, postawił klatkę za okno. Chciał schwycić ptaszka. Gdy ptaszek się zbliżał, Janek pociągnął sznurek i klatka się zamknęła. Janek się cieszył, że ma ptaszka, ale Janek nie bawił się długo. Bo starszy brat Jurek przyszedł ze szkoły i wypuścił ptaszka. Jurek powiedział do Janka: Zrozum, bo ptaszki chcą być na wolności. Janek zrozumiał brata. Później zrobili karmik dla ptaszków. Na karmik żer. A chłopcy się cieszyli, że ptaszków coraz więcej przylatuje."

Przykład III.

Temat: Samodzielne układanie i zapisywanie zdań w związku ze „Świętem Lasu".

Pierwsza lekcja:

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci na temat wycieczki do lasu. W toku wypwiadania się dzieci N. notuje na tablicy różne wyrazy następująco:

rzeczowniki: zwierzęta, drzewa, ptaki, kwiatki, trawka, mech, szpak, klatka, gniazdko;
przymiotniki: pożyteczne, śliczne, kochane, niski, uwite, duże, różne;
czasowniki: żyją, zielenią się, powiewa, leży, ogrzewa, wisi;

W czasie zapisywania tych wyrazów na tablicy dzieci same zwracają uwagę na to, w jakiej grupie dany wyraz zapisać w zależności od tego, czy jest rzeczownikiem, przymiotnikiem, czy czasownikiem;

2. Przepisywanie tych wyrazów do zeszytów.

Druga lekcja:

1. Przejrzenie przez dzieci w zeszytach zapisanych wyrazów;
2. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań. Dzieci najpierw układają sobie indywidualnie jedno zdanie (bez głośnego wypowiadania tego zdania), potem je zapisują. Gdy już wszystkie dzieci pierwsze zdanie zapisały, N. poleca ułożyć i zapisać drugie zdanie, potem — trzecie i czwarte;
3. Dzieci czytają zapisane zdania, które N. omawia z klasą. W toku omawiania N. przerabia również okolicznościowo podział krótkiego zdania na podmiot i orzeczenie. Np.: ptaszki ślicznie śpiewają w lesie, podmiot — ptaszki, orzeczenie — ślicznie śpiewają w lesie, albo: na drzewach zawieszone są klatki, podmiot — klatki, orzeczenie — na drzewach zawieszone są;
4. Zebranie zeszytów przez nauczyciela.

Trzecia lekcja:

1. N. zwraca dzieciom przejrzane przez siebie zeszyty i omawia krótko błędy stylistyczne i gramatyczne;
2. *Ćwiczenie poprawcze:* N. pisze na tablicy zdanie: „Wszystkie zwierzęta miały uroczyste święto". Zdanie to przerabia w formie przepisywania. Następnie pisze: „Na drzewach skakały wiewiórki". To zdanie przerabia w formie pisania z pamięci. Trzecie zdanie: „Tadeusz przyniósł wiewiórkom pożywienie" — przerabia też w formie pisania z pamięci, ale wyrazami. Czwarte: „Już do nas wróciły jaskółki" — przerabia tak samo. Piąte: „Musimy się nimi opiekować" — dyktuje, wymawiając dokładnie każdy wyraz (pisanie ze słuchu). Wreszcie ostatnie: „Nie wolno im dokuczać" — przerabia w formie przepisywania. W ciągu całego ćwiczenia N. zwraca baczną uwagę na kształtne pismo;
3. *Ćwiczenie gramatyczne:* Podział pierwszego zdania (Wszystkie zwierzęta miały uroczyste święto) na podmiot i orzeczenie i to w ten sposób:
   I. N. poleca dzieciom przeczytać głośno pierwsze zdanie;
   II. Potem poleca im oddzielić kreską pionową podmiot od orzeczenia samodzielnie (*Wszystkie zwierzęta* | **miały uroczyste święto);**

III. Wreszcie poleca im podmiot podkreślić poziomo raz, orzeczenie dwa razy;
IV. N. przeprowadza doraźną kontrolę, jak to dzieci zrobiły;

4. *Praca domowa:* Podzielić w ten sposób na podmiot i orzeczenie zdanie drugie, trzecie i czwarte. Dzieci wyjmują zeszyty i zapisują temat (podmiot i orzeczenie).

Przykład IV.

Temat: Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom i całemu cyklowi, ułożenie opowiadania.

Pierwsza lekcja:

1. Obserwacja, omawianie treści pierwszego obrazka i nadanie mu tytułu;
2. Analogicznie drugi obrazek;
3. Analogicznie trzeci obrazek.

   W czasie omawiania obrazków N. notuje na tablicy materiał słownikowy:
   bocian — leciał, wysoko, zauważyły
   trawka — ciemno-zielona
   drzewa — olbrzymie, wznoszą się, wyrastają
   chatka — żółta, widać w dali, maleńka
   góry — szare, sięgają wysoko
   kwiatki — czerwonawe, rozkwitają
   ławka — drewniana, wywróciła się, patrzyły;
4. Zbiorowe ustne układanie opowiadania na tle tych 3 obrazków. Dzieci układają pojedyncze zdania, wzajemnie się poprawiają i uzupełniają. N. niektóre wyrażenia dopisuje na tablicy;
5. Kilka jednostkowych opowiadań;
6. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów przez dzieci.

Druga lekcja:

1. Jednostkowe opowiadania dzieci (troje dzieci: jedno zdolne, jedno przeciętne i jedno słabsze);
2. Nadanie tytułu opowiadaniu przez dzieci: „Wesoła przygoda Tadeusza i Zosi z bocianem". Zapisanie do zeszytu daty, tytułu i rodzaju ćwiczenia (opowiadanie);
3. Samodzielne pisanie przez dzieci opowiadania;
4. Czytanie i omawianie rezultatów pracy;
5. *Praca domowa:* Wypisać z opowiadania 5 rzeczowników w połączeniu z przymiotnikami. Dzieci notują temat i N. opracowuje z nimi jeden przykład: dzieci — małe.

Uwagi: Przytaczam przykładowo dwie prace dzieci:

1. „Był pogodny dzień. Tadeusz i Zosia zabrali książkę i poszli na łąkę. Dzieci usiadły na ławce. Na łące zauważyły bociana.

Dzieci tak patrzyły na bociana, aż wychyliły główki. Dzieci się wywróciły z ławką i połamały kwiatki".

2. „Był dzień słoneczny. Tadeusz i Zosia poszli z książką na spacer. Usiedli na ławce. Dzieci zauważyły bociana i patrzyły na niego. Tak się wychyliły, że się ławka wywróciła. Tadeusz i Zosia upadli na ziemię i połamali kwiatki. Taka była przygoda Tadeusza i Zosi".

Przykład V.

Temat: Zbiorowe układanie opowiadania o wycieczce na dworzec.

Pierwsza lekcja:

1. Nawiązanie do wycieczki, zorganizowanej przez N. w przedmiocie geografii z przyrodą. N. umawia się z dziećmi, że ułożą wspólnie opowiadanie o wycieczce na dworzec;
2. Zbiorowe układanie opowiadania. W czasie zbiorowego układania opowiadania dzieci nazywają przedmioty, ich cechy i różne czynności; nazwy te N. notuje na tablicy chaotycznie: dworzec, poczekalnia, rozkład jazdy, kierownik ruchu, peron, konduktor, długi pociąg towarowy, umundurowani kolejarze, gwiżdże, zapora podnosi się, wysoki semafor, drezyna, kontroluje. — Dzieci układają pojedyńcze zdania tak, aby ułożyć stylistycznie poprawną całość;
3. Opowiadania jednostkowe;
4. Przepisanie materiału zanotowanego na tablicy do zeszytów. Trudniejsze wyrażenia N. przerabia w formie pisania z pamięci;
5. *Praca domowa:* Napisać opowiadanie. Dzieci notują temat (Wycieczka na dworzec kolejowy) i rodzaj ćwiczenia (opowiadania), wreszcie układają samodzielnie i zapisują pierwsze zdanie (np.: „nasza klasa miała wycieczkę na dworzec, zwiedzałyśmy dworzec, w środę byłyśmy na dworcu, Pani zaprowadziła nas wczoraj na dworzec" itp.).

Druga lekcja:

1. Czytanie i omawianie prac dzieci. W czasie czytania i omawiania N. kontroluje pobieżnie prace dzieci i notuje częściej spotykane błędy;
2. Pisanie z pamięci zdań: „Dzieci udały się na dworzec. Pracowici kolejarze krzątali się na peronie. Na peron wyszedł urzędnik ruchu";
3. *Ćwiczenie gramatyczne:* Podział zdania pojedynczego na podmiot i orzeczenie i to w ten sposób:
   a) N. poleca dzieciom samodzielnie podzielić (kreską pionową) na podmiot i orzeczenie pierwsze zdanie, nad podmiotem napisać „p", a nad orzeczeniem „o". Następnie podkreślić raz wyraz oznaczający podmiot zasadniczy, dwa razy — wyraz oznaczający orzeczenie zasadnicze. N. wszystko zapowiada od razu, po czym dzieci dokonują w ten sposób analizy pierwszego zdania;

b) Sprawdzenie przez N., jak dzieci pracę wykonały, sprostowanie drogą dyskusji popełnionych błędów;

c) N. w ten sam sposób przerabia z dziećmi drugie i trzecie zdanie;

4. Ciche czytanie czytanki o dworcu kolejowym;
5. *Praca domowa:* Czytankę tę przeczytać kilkakrotnie, zaznajomić się dokładnie z jej treścią i ustalić kolejność zdarzeń.

Przykład VI.

Temat: Opis szafy szkolnej (ustny), próba.

Pierwsza lekcja:

1. N. poleca dzieciom dobrze zaobserwować otwartą szafę szkolną;
2. N. stawia dzieciom cel pracy: dzieci będą się starały wspólnymi siłami ustnie opisać szafę. Jednostkowe próby opisu (nieudane);
3. Zbiorowe układanie opisu przez: wyróżnianie części szafy, nazywanie tych części oraz ich cech. W czasie zbiorowego układania N. notuje na tablicy niektóre wyrażenia i zwroty:

   szafa — szeroka, żółta, polerowana, drewniana
   półki — długie, gładko wystrugane
   drzwi — wąskie, prostokątne
   zamek — żelazny, podłużny
   zawiasy — przyśrubowane, mocne
   szczyty — proste, wystające;

   Dzieci układają kolejno zdania, poprawiają się wzajemnie, uzupełniają tak, aby stworzyć możliwie pełny opis:
4. Opisy jednostkowe (więcej udane);
5. Przepisanie materiału słownikowego z tablicy do zeszytów.

Druga lekcja:

1. Opisy jednostkowe, ustne (pewnego rodzaju powtórzenie, celem utrwalenia formy);
2. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań. Dzieci układają indywidualnie jedno zdanie; zdanie to zapisują; czytanie zapisanych zdań przez niektóre dzieci. W ten sposób N. przerabia dalsze zdania;
3. Czytanie i omawianie zapisanych zdań, połączone z praktycznym wyróżnianiem rzeczowników, czasowników i przymiotników;
4. *Praca domowa:* N. dyktuje dzieciom zdanie, przy czym poleca im każdy wyraz zapisać na początku oddzielnej linii: w kącie — izby — lekcyjnej — stoi — żółta — drewniana — szafa — szkolna. — Następnie poleca dzieciom obok pierwszego wyrazu (w kącie — przy czym przyimka „w" oczywiście nie bierze pod uwagę) zaznaczyć, jaką częścią mowy jest ten wyraz (rzeczownik). Podobnie poleca im w domu oznaczyć, jaką częścią mowy jest każdy następny wyraz.

Przykład VII.

Temat: Opowiadanie o szarudze jesiennej.

Pierwsza lekcja:

1. Dzieci wypowiadają się swobodnie o jesieni w związku z odbytą wycieczką (korelacja z geografią);
2. W czasie swobodnego wypowiadania się dzieci N. notuje na tablicy niektóre charakterystyczne wyrażenia:
   deszcz — pada, leje, kropi, mży
   śnieg — prószy, chlapie
   szron — biały, zimny, pokrywa, połyskuje
   błoto — szare, rzadkie, brzydkie
   kałuże — brudne, głębokie;
3. Zbiorowe układanie opowiadania. Dzieci układają pojedyncze zdania, wzajemnie się uzupełniają i poprawiają, z tych zdań powstaje całość;
4. Kilka jednostkowych opowiadań;
5. Przepisywanie materiału słownikowego z tablicy, przeplatane pisaniem z pamięci (mży, rzadkie, brzydkie, kałuże);
6. *Praca domowa:* Napisać opowiadanie o jesieni. Dzieci zapisują temat (szaruga jesienna), formę (opowiadanie), po czym każde indywidualnie układa sobie i zapisuje pierwsze zdanie.

Druga lekcja:

1. Czytanie i omawianie ustne wypracowań;
2. W toku czytania i omawiania dzieci na tym materiale wyróżniają praktycznie rzeczowniki z uwzględnieniem liczby (np.: błoto — liczba pojedyncza, deszcz — l. p., kałuże — liczba mnoga itp.). Zarazem przerabiają podział krótkich zdań na podmiot i orzeczenie (np.: liście już opadły z drzew, podmiot — liście, orzeczenie — już opadły z drzew);
3. Pisanie z pamięci kilku krótkich zdań ułożonych przez nauczyciela: „Pada rzęsisty deszcz. Małe rzeczułki wzbierają szybko. W ogródkach już nie ma jarzyn. Słońce coraz rzadziej przygrzewa";
4. *Praca domowa:* Z tych zdań wypisać rzeczowniki i zaznaczyć przy nich liczbę. Dzieci zapisują temat (rzeczowniki), po czym każde indywidualnie wypisuje jeden rzeczownik i zaznacza przy nim liczbę (np. rzeczułki — l. m., deszcz — l. p. itp).

Uwagi: Przytaczam przykładowo dwa opowiadania, opracowane przez dzieci w domu:

1. „Nadeszła długa jesień. Jest już zimno. Na polach pusto i smutno. Liście z drzew już opadły. Często padają deszcze. Czasem prószy śnieg. Na ulicach stoją kałuże i pełno błota."
2. „Już nadeszła nasza jesień. Teraz jest listopad. Deszcz mży i jest zimno. Na drogach tworzą się kałuże. Liście już opadły z drzew. Zbliża się zima. Dużo dzieci nie ma ciepłej odzieży."

Przykład VIII.

Temat: Opis stroju narciarskiego.

Pierwsza lekcja:

1. Jeden z uczniów staje przed klasą, ubrany w strój narciarski. Dzieci dokładnie obserwują części składowe stroju;
2. N. stawia cel pracy: mamy ustnie opisać strój narciarski;
3. Dzieci próbują opisać strój, co im się jednak nie udaje, gdyż nie umieją nazwać trafnie poszczególnych części;
4. Zbiorowe układanie opisu:
   a) Nazywanie części składowych stroju narciarskiego, ich cech oraz czynności, związanych z ubieraniem się narciarza, połączone z notowaniem przez N. wyrazów i zwrotów na tablicy:

narciarz	młody, zdrowy	występuje w stroju narciarskim
czapka	ciepła, wełniana	wkłada na głowę
szal	gruby, szeroki, puszysty	owija
bluza	wygodna, barchanowa	zapina na sobie
pasek	skórzany, wąski	przepasuje
spodnie	długie, obszerne	wciąga
rękawiczki	włóczkowe	wdziewa, nakłada
skarpetki	grube, mocne	wdziewa
trzewiki	z grubej skóry, nasiąknięte tłuszczem	obuwa, wsuwa na nogi
narty	długie, drewniane, naoliwione	przypina, przytwierdza, przywiązuje
kije	lekkie z kółkami	dzierży w ręku, trzyma;

   b) Dzieci najpierw nazywają części składowe stroju narciarskiego, potem drogą wzajemnej współpracy dorabiają do nich cechy, wreszcie układają pojedyncze zdania, posługując się odpowiednio dobranymi czasownikami. W ten sposób powstaje całość. N. zwraca uwagę na konieczność nazywania części składowych, a zwłaszcza ich cech, zgodnie z dokonywanymi spostrzeżeniami; tą drogą zmusza dzieci do dokładnej obserwacji;
5. Opisy jednostkowe dzieci.

Druga lekcja: Samodzielne układanie i zapisywanie zdań.

1. Dzieci, mając przed oczyma materiał słownikowy, układają samodzielnie pojedyncze zdania i zapisują je w zeszytach. N. w tym czasie kontroluje ich pracę, chodzi po klasie, dopomaga słabszym dzieciom;
2. Czytanie i omawianie zapisanych zdań z punktu widzenia ich poprawności stylistycznej;

3. *Praca domowa:* Przepisać z czytanki przerobionej „Zima w mieście" 10 wyrazów na „rz". Dzieci zapisują temat (Wyrazy na „rz") i przepisują pierwszy wyraz (drzewa).

Przykład IX.

Temat: Zbiorowe układanie opowiadania na podstawie cyklu obrazków (3 obrazki).

Pierwsza lekcja: Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom i całemu cyklowi.

1. Oglądanie i omawianie I obrazka oraz nadanie mu tytułu (Jaś częstuje Stasia jabłkiem);
2. Oglądanie i omawianie II obrazka oraz nadanie mu tytułu (Jaś obrońca);
3. Oglądanie i omawianie oraz nadanie tytułu III obrazkowi (Jaś spotkał staruchę);
4. Pisanie z pamięci tytułów, zapisanych przez nauczyciela na tablicy.

Druga lekcja:

1. Nadanie tytułu całemu cyklowi obrazków (Usłużny Jaś);
2. Zbiorowe układanie opowiadania, połączone z notowaniem na tablicy przez N. niektórych wyrażeń i zwrotów;
3. Kilka opowiadań jednostkowych;
4. Przepisanie z tablicy materiału słownikowego;
5. *Praca domowa:* Napisać opowiadanie o „Usłużnym Jasiu". Dzieci zapisują tytuł (Usłużny Jaś) i formę (opowiadanie), po czym układają i zapisują samodzielnie pierwsze zdanie.

Przykład X.

Temat: Samodzielne układanie i zapisywanie zdań o kościele.

Pierwsza lekcja: Rozmowa nauczyciela z dziećmi o kościele.

1. N. zagaja rozmowę, nawiązując do szkolnych nabożeństw, w których dzieci biorą udział;
2. W toku rozmowy N. notuje na tablicy trudniejsze wyrażenia: ksiądz, kościelny, proboszcz, konfesjonał, ołtarze, ambona, odprawia, chorągiew, baldachim, zakrystia, chór, krzyże, spowiedź, ewangelia;
3. Pisanie z pamięci pojedynczych wyrazów;
4. *Praca domowa:* Przy każdym rzeczowniku zaznaczyć liczbę. Dzieci zapisują temat (rzeczowniki), po czym piszą pierwszy rzeczownik i zaznaczają przy nim liczbę (ksiądz — l. p.), następnie drugi (kościelny — l. p.).

Druga lekcja: Samodzielne układanie i zapisywanie zdań.

1. N. kontroluje wykonaną przez dzieci pracę domową;
2. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań:
   a) N. poleca dzieciom ułożyć 3 zdania (praca li tylko myślowa) następnie — wszystkie 3 zdania od razu zapisać;

b) N. poleca dzieciom ułożyć dwa zdania, następnie — oba zdania od razu zapisać;

3. Czytanie i omawianie zdań, połączone z praktycznym wyróżnianiem przymiotników, ich rodzaju i liczby (np. duże — rodzaj żeński, liczba mnoga, marmurowy — r. m., l. p. itp.);
4. *Praca domowa:* Wypisać z czytanki przerobionej pod tytułem: „Rezurekcyjne dzwony" 6 przymiotników i zaznaczyć przy nich rodzaj i liczbę. Dzieci zapisują temat (Przymiotniki), po czym wypisują samodzielnie jeden przymiotnik i zaznaczają przy nim rodzaj i liczbę wg podanych skrótów.

Przykład XI.

Temat: Zbiorowe układanie opowiadania na podstawie cyklu obrazków (2 obrazki).

Pierwsza lekcja:

1. Oglądanie i omawianie pierwszego obrazka, nadanie mu tytułu (Jaś i Małgosia idą do szkoły);
2. Oglądanie i omawianie drugiego obrazka, nadanie mu tytułu (Nieszczęście Jasia);
3. Nadanie tytułu całemu cyklowi (Przygoda Jasia w drodze do szkoły);
4. Zbiorowe układanie i opowiadanie, w toku którego N. notuje na tablicy niektóre wyrażenia i zwroty: Jaś, Małgosia, Lipiny, Wólka, drogowskaz, książka, drzewa, żółte liście, smutna mina, spóźnią się;
5. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów;
6. *Praca domowa:* Napisać opowiadanie. Dzieci zapisują temat (Przygoda Jasia w drodze do szkoły) i formę (opowiadanie). Następnie układają i zapisują samodzielnie pierwsze zdanie.

Druga lekcja:

1. Czytanie i omawianie prac domowych dzieci;
2. Ćwiczenie w czytaniu na podstawie przerobionej czytanki „Jurek i Irenka" (czytanie poprawne, wyraźne i płynne), połączone z ćwiczeniem z zakresu podziału krótkiego zdania na podmiot i orzeczenie;
3. *Praca domowa:* Przepisać z tej czytanki zdania zaznaczone lekko ołówkiem i podzielić je na dwie części — podmiot i orzeczenie wg przyjętego wzoru. Dzieci zapisują temat (podział zdania na „p" i „o"), następnie przepisują pierwsze zdanie i dzielą je samodzielnie na podmiot i orzeczenie wg wzoru:

o. p.
A właśnie z lewej strony nadjeżdżał w pędzie | olbrzymi ciężarowy samochód.

U w a g i: Przytaczam przykładowo jedno opracowane przez dziecko w domu opowiadanie: „Była jesień. Liście z drzew opadały.

Jaś i Małgosia szli do szkoły. Małgosia miała książki w torbie, a Jaś pod pachą. Wiatr wiał silnie i książki Jasia rozrzucił. Jaś gonił czapkę, a Małgosia zbierała książki. Pewno spóźnią się do szkoły. Stało się to koło drogowskazu".

Przykład XII.

Temat: Opowiadanie o ogródku szkolnym.

Pierwsza lekcja:

1. N. stawia cel pracy i zwraca uwagę dzieciom na to, aby napisały coś o ogródku, ale to co napiszą, ma być ujęte w formie opowiadania;
2. Dzieci piszą samodzielnie;
3. N. zabiera prace do domu, przegląda je i poprawia.

Druga lekcja:

1. N. czyta niektóre prace, a dzieci zwracają uwagę na błędy stylistyczne i starają się wykryć je i sprostować. Zarazem przy tej okazji N. pogłębia umiejętność dokonywania przez dzieci podziału krótkich zdań na podmiot i orzeczenie;
2. N. czyta dwa wypracowania, wykonane mniej więcej stylistycznie poprawnie i ciekawie, przy czym na tych przykładach uzasadnia dzieciom istotę opowiadania (kolejność zdarzeń umiejętnie powiązanych);
3. N. wypowiada kilka uwag w związku z popełnionymi błędami ortograficznymi;
4. *Ćwiczenie poprawcze:*
   a) Pisanie z pamięci wyrazów: grządki, ogródek, warzywa, różne jarzyny;
   b) Przepisywanie zdań wyrazami jako całościami ze szczególnym zwróceniem uwagi na kształtne pismo: „Przy naszej szkółce znajduje się ogródek. Dzieci w ogródku uprawiają jarzyny. Oprócz warzyw i kwiatków rosną drzewka owocowe. Na dużej gruszy wisi klatka dla ptaszków. Zosia ma w ogródku swoją grządkę. Ogródek szkolny powstał jesienią";
5. *Praca domowa:* Wypisać z tekstu czasowniki z uwzględnieniem czasu i liczby. Dzieci zapisują temat (Czasowniki), po czym wypisują samodzielnie pierwszy czasownik i zaznaczają przy nim czas i liczbę (znajduje się — cz. ter., l. p.). Wg tego wzoru opracowują dzieci temat w domu.

Przykład XIII.

Temat: Opowiadania jednostkowe na podstawie cyklu obrazków (dwa obrazki):

1. N. wywiesza na tablicy dwa obrazki i poleca dzieciom ułożyć ustnie opowiadanie na podstawie tych obrazków;
2. Dzieci wypowiadają się indywidualnie w formie opowiadań. Przytaczam jedno z nich: „Wojtuś zabrał wózek, a mała Mał-

gosia swą lalkę Krysię. Wojtuś prosił Małgosię, by włożyła Krysię do wózka, a on ją będzie wiózł. Małgosia zgodziła się. Włożyła Krysię do wózka, a Wojtuś tak biegł, aż wózek się wywrócił. Stało się nieszczęście. Krysia zbiła sobie nosek. Małgosia przestraszona biegła do Krysi. Gdy przyszli do domu, opowiedzieli przygodę mamie";

3. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań na tle obrazków:
   a) N. poleca dzieciom ułożyć i zapisać od razu 3 zdania;
   b) Po wykonaniu tej pracy poleca im ułożyć i zapisać jeszcze dwa zdania;
4. Czytanie i omawianie zapisanych zdań.

Przykład XIV.

Temat: Opowiadanie na podstawie obrazka.

1. N. wywiesza obrazek na tablicy i poleca dokładnie zaobserwować wszelkie szczegóły;
2. N. poleca ułożyć samodzielnie i zapisać tytuł oraz bez przygotowania samodzielnie napisać opowiadanie na podstawie tego obrazka;
3. Czytanie i omawianie wypracowań dzieci;
4. *Praca domowa:* Przeczytać w domu czytankę pod tyt.: „Baśń o prawdziwku" ze specjalnym zwróceniem uwagi na osoby, występujące w tej czytance.

U w a g i : Oto jedno z wypracowań: „Janka z Jurkiem wybrała się do lasu na poziomki. Wzięła ze sobą koszyczek. W lesie było ślicznie. Janka postawiła koszyczek na ziemi i stanęła na pniu, a Burek obok niej. Wtem zobaczyła ogromną żabę. Janka przeraziła się, a Burek szczekał".

Przykład XV.

Temat: Omawianie treści czytanki pod tyt.: „Zabawa w Indian" ze specjalnym zwróceniem uwagi na zestawienie treści tej czytanki z ilustracją.

1. Pogadanka wstępna o różnych zabawach dzieci;
2. Ciche czytanie czytanki. N. poleca dzieciom zwrócić specjalną uwagę na osoby występujące w tej czytance;
3. Omówienie niektórych niezrozumiałych wyrazów i zwrotów (utatuować, jaguar, tomahawk, tygrys, lampart, lew, lasso, listowie);
4. Wyodrębnienie postaci (Renia, Zbyszek, Stefan, Tadziu);
5. Zestawienie treści czytanki z ilustracją:
   a) Krótkie omówienie pierwszej ilustracji w czytance (dzieci zauważyły na murze kota) i porównanie tej ilustracji z treścią czytanki. Dzieci doszukują się logicznego związku między treścią czytanki a ilustracją;
   b) Krótkie omówienie drugiej ilustracji w czytance (Renia znalazła młode kotki), porównanie tej ilustracji z treścią

czytanki, doszukiwanie się przez dzieci związku logicznego między treścią czytanki a ilustracją;
c) Nadanie tytułu pierwszej i drugiej ilustracji;
d) Zapisanie przez N. tych tytułów na tablicy;

6. Pisanie z pamięci tych tytułów-zdań: 1. Dzieci zauważyły na murze kota. 2. Renia znalazła legowisko kotków;
7. *Praca domowa:* Przeczytać kilka razy głośno tę czytankę w domu i zwrócić szczególną uwagę na znaki przestankowe.

Przykład XVI.

Temat: Omówienie treści czytanki pod tyt.: „Gołębie" (ustalanie kolejności zdarzeń).

1. N. pokazuje dzieciom ilustrację z gołębnikiem, na tle której dzieci wypowiadają się swobodnie (nawiązanie);
2. Ciche czytanie czytanki pod tyt. „Gołębie"; w czasie cichego czytania dzieci zastanawiają się specjalnie nad kolejnością zdarzeń, jakie zdarzenie miało miejsce na początku, jakie później itd. N. poleca dzieciom uważnie przeczytać czytankę, aby po przeczytaniu mogły dokładnie ustalić, jaka była rzeczywiście kolejność zdarzeń;
3. Omawianie treści czytanki w sensie ustalania kolejności zdarzeń:
   a) Dzieci wypowiadają się swobodnie, jak jedno zdarzenie następowało po drugim, wzajemnie się poprawiają i uzupełniają. N. poleca im wyszukiwać i odczytywać odnośne wyjątki z czytanki, aby dzieci same mogły usunąć wątpliwości;
   b) Dzieci dochodzą wreszcie do przekonania, że kolejność zdarzeń była następująca:
      I. Najpierw mama kupiła Mani szczygła na targu;
      II. Mania zamknęła szczygła w klatce, ale potem chciała go wypuścić na wolność;
      III. W najbliższą niedzielę Mania wyruszyła z mamą do wujostwa na przedmieście i zabrała ze sobą klatkę ze szczygłem;
      IV. Chłopcy z Manią puścili szczygła na wolność w ogrodzie;
      V. Potem poszli pokazać Mani gołębie;
      VI. Mietek podarował Mani jednego gołąbka, z czego Mania była zadowolona;
4. Pisanie ze słuchu. N. dyktuje dzieciom 3 zdania: „Mama kupiła Mani szczygła na targu. Chłopcy z Manią wypuścili szczygła na wolność w ogrodzie. Mietek podarował Mani młodego gołąbka";
5. *Praca domowa:* N. poleca dzieciom przepisać wybrany wyjątek z czytanki. Dzieci piszą temat (Przepisywanie) i przepisują kilka początkowych wyrazów.

Przykład XVII.

Temat: Jednostkowe opowiadania dzieci o najciekawszych zdarzeniach w czasie ferii zimowych.

1. N. zagaja temat i zwraca uwagę dzieciom na to, aby starały się jakiś wypadek jak najlepiej opowiedzieć;
2. Dzieci wypowiadają się w formie jednostkowych opowiadań, każde dziecko wypowiada opowiadanie na własny temat. W czasie jednostkowych opowiadań każde dziecko zwraca uwagę na styl, błędy gramatyczne, rzeczowe itp., a N. równocześnie niektóre wyrażenia notuje na tablicy;
3. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań;
4. Czytanie i omawianie tych zdań.

* *
*

W związku z przytoczonymi przykładami nasuwają się następujące zasadnicze uwagi na temat ćwiczeń stylistycznych w klasie III:

1. W klasie III wyodrębniają się ćwiczenia stylistyczne:
   a) *W mówieniu:* Rozmowy nauczyciela z dziećmi; swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci, oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom i ich cyklom, układanie na ich tle opowiadań; wreszcie — zbiorowe i jednostkowe układanie krótkich opowiadań i łatwych opisów;
   b) *W pisaniu:* Samodzielne układanie i zapisywanie zdań na różne tematy; próby samodzielnych, krótkich opowiadań.

Wymienione rodzaje ćwiczeń stylistycznych winny być zabarwione przewidzianym dla tej klasy materiałem słownikowym. W porównaniu z materiałem klasy II widoczne jest wyraźne rozszerzenie materiału stylistycznego tak w dziedzinie mówienia jako też pisania. W mówieniu pojawia się omawianie całego cyklu obrazków, jednostkowe układanie krótkich opowiadań oraz zbiorowe i jednostkowe układanie łatwych opisów. W pisaniu po raz pierwszy pojawiają się próby samodzielnych, krótkich opowiadań. W dziale „w związku" podkreślić wypada jako nowość nazywanie zjawisk.

2. Formy ćwiczeń stylistycznych wymienione w programie jako rozmowy nauczyciela z dziećmi oraz swobodne wypowiadanie się dzieci mogą być w klasie III podobnie wyzyskiwane, jak w klasie II.

3. „Występujące w tej klasie po raz pierwszy *nadawanie tytułów cyklom obrazków* zasługuje na uwagę, wdraża bowiem do dokładnej obserwacji i treściwego ujmowania spostrzeżeń." Metoda pracy w tej dziedzinie polega na tym, że najpierw ogląda się i omawia kolejno pojedyncze obrazki, wchodzące organicznie w skład cyklu i nadaje się tym pojedynczym obrazkom tytuły. Wreszcie treść całego cyklu obrazków ujmuje się w postaci wspólnego dla nich tytułu. „W opowiadaniu na podstawie obrazków, występującym od klasy III, muszą uczniowie uzupełniać za pomocą wyobraźni pewne luki i braki, które wynikają ze statycznego charakteru obrazów. Równocześnie zaś

rozwija się zdolność wykrywania związków między treściowymi składnikami obrazków. Przy tej sposobności uczniowie stosują wyrazy i zwroty, wyrażające rozmaite stosunki." Obrazki powinny być możliwie barwne, żywe i nacechowane jakąś zdecydowaną akcją. Tylko pod tym warunkiem spełnić mogą funkcję kształcącą na tym poziomie. W bezpośrednim związku z ich programowym przeznaczeniem obrazki mogą być w klasie III wyzyskiwane do samodzielnego układania i zapisywania zdań, krótkich samodzielnych piśmiennych opowiadań, do ćwiczeń gramatycznych (rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki), wreszcie do różnorodnych ćwiczeń słownikowych (nazywanie przedmiotów, zjawisk, cech i czynności oraz stosunków przestrzennych i czasowych), spełniających rolę wyposażenia ucznia w środki wypowiadania się ustnego i piśmiennego. Praca dydaktyczna, związana z obrazkami, powinna być programowo możliwie dokładna, tylko bowiem tą drogą mogą być osiągnięte oczekiwane wyniki, podobnie jak w klasie II. Tutaj — w klasie III — należy dzieciom postawić wyższe wymagania, zwłaszcza jeśli chodzi o „odróżnianie ważniejszych szczegółów od mniej ważnych, wykrywanie związków między nimi i systematyczne ujmowanie zaobserwowanej treści". Powszechnie spotykanym błędem pedagogicznym jest skłanianie dzieci do opisywania obrazków przez skrępowanie ich stereotypowym pytaniem: „co widzisz na obrazku?" albo wydawanie polecenia: „opisz mi ten obrazek!" Dzieci wówczas reagują w ten sposób, że po prostu wymieniają przedmioty, które widzą na obrazku, ograniczają się do kilku stylistycznie sztywnych zdań. Błąd ten popełniany systematycznie, chociaż może nieświadomie, mści się później w sposób widoczny, w tym kierunku, że dzieci zwykle mają bardzo mało do powiedzenia, chociażby obrazek był jak najbardziej żywy i bogaty w akcję. Obrazek ma dziecko klasy III skłaniać do szerszego i swobodnego wypowiadania się, ma mu rozwiązywać język, ma je uczyć rozmawiać i opowiadać. W określonych wypadkach można co prawda w klasie III przerobić opis jakiegoś przedmiotu na podstawie obrazka (np. zamiast opisywać strój narciarski na podstawie obserwacji swojego kolegi w ten strój ubranego, mogły by dzieci to samo zrobić, obserwując narciarza uwidocznionego na obrazku), to jest jednak sprawa całkowicie odmienna, która nie ma nic wspólnego z „oglądaniem obrazków, omawianiem ich treści, nadawaniem tytułów pojedynczym obrazkom i ich cyklom, oraz układaniem na ich tle opowiadań". Sądzę, że dalsze komentarze do tej sprawy nie są potrzebne. Umiejętnie wyzyskiwane obrazki w klasie III przyczyniają się znakomicie do rozwoju psychicznego dziatwy szkolnej i do urabiania języka literackiego, zwłaszcza w środowiskach, w których dzieci z natury rzeczy pozbawione są możliwości zdobywania tego języka poza szkołą drogą procesu naturalnego.

4. *Zbiorowe układanie opowiadań* opracowuje się dydaktycznie jako ćwiczenie w mówieniu analogicznie, jak w klasie II, tylko na tym poziomie trzeba również postawić wyższą skalę wymagań, aniżeli w klasie II, szczególnie w dziedzinie materiału słownikowo-kompozycyjnego, który nauczyciel winien dzieciom przyswoić w sensie „wzbo-

gacenia czynnego słownika dzieci". Tok pracy w zakresie zbiorowego układania opowiadania na jakiś temat kształtować się, moim zdaniem, powinien następująco:

I. Nauczyciel stawia dzieciom wyraźnie cel pracy, aby dzieci zdążały świadomie do wytkniętego celu;

II. Próby jednostkowych opowiadań, zwykle mało udane. Na tle tych prób powinny się uwydatnić braki i trudności;

III. Właściwe zbiorowe układanie, połączone z równoczesnym notowaniem materiału słownikowo-kompozycyjnego na tablicy przez nauczyciela (nigdy przez dzieci — szkoda drogocennego czasu!), w szczególności:

a) nazywanie przedmiotów, ich cech, czynności, zjawisk oraz stosunków przestrzennych i czasowych;

b) komponowanie pojedynczych zdań i ulepszanie ich szaty stylistycznej drogą dokonywania wyboru najtrafniejszych wyrażeń i zwrotów. To komponowanie zdań zwykle wiąże się organicznie z nazywaniem czynności, gdyż przez użycie czasownika zdanie staje się całostką myślową;

c) komponowanie całości, w trakcie którego dzieci jeszcze mają okazję tu i tam dane wyrażenie czy szyk wyrazów zmienić, poprawić, dopełnić itp.;

IV. Kilka jednostkowych opowiadań pomyślanych jako synteza zbiorowego układania celem stwierdzenia, o ile całość ta jest przez przeciętne dziecko opanowana, to znaczy, czy przeciętne dziecko potrafi się na opracowany temat wypowiedzieć względnie gładko w formie opowiadania.

Ten tok pracy może ulegać różnym modyfikacjom w zależności od pomysłowości dydaktycznej nauczyciela. Zawsze jednak powinno w nim plastycznie i namacalnie wystąpić jako najważniejszy moment: *ustalanie z dziećmi szaty stylistycznej drogą swobodnego doboru najodpowiedniejszych dla wyrażenia danej treści wyrażeń, zwrotów, postaci zdania itp.* To jest kwintesencja zbiorowego układania, a zarazem najtrudniejszy etap pracy nauczyciela, o czym była mowa szeroko w części pierwszej.

5. Ze zbiorowym układaniem opowiadań na różne tematy jako najbardziej charakterystycznym dla klasy III ćwiczeniem w mówieniu wiąże się bezpośrednio sprawa *samodzielnych, piśmiennych* opowiadań, dla których omówione zbiorowe układanie jest zasadniczą metodyczną podbudową. Tutaj tok pracy będzie następujący:

I. Zapisanie przez dzieci materiału słownikowo-kompozycyjnego w zeszytach w formie przepisywania względnie pisania z pamięci;

II. Samodzielnie pisane przez dzieci opowiadanie w klasie lub w domu;

III. Czytanie i omawianie rezultatów pracy w klasie.

Czasem p. I może być opuszczony, jeśli praca piśmienna dziecka następuje w klasie bezpośrednio po zbiorowym układaniu opowia-

dania, jeśli materiał słownikowo-kompozycyjny jest zapisany na tablicy i w tej postaci oddany dziecku do dyspozycji w toku komponowania przez nie opowiadania.

Od czasu do czasu można, uważam, i trzeba polecić dzieciom napisać samodzielnie opowiadanie na jakiś temat, aby się przekonać, jak dalece sięga ich umiejętność w tej dziedzinie. W tym wypadku jednak bardzo ważny jest dobór odpowiedniego, interesującego tematu. Należy pamiętać o tym, że opowiadania piśmienne mają być krótkie, jako pierwsze próby dzieci.

6. Obok piśmiennych opowiadań należy w tej klasie w dalszym ciągu pielęgnować *samodzielne układanie i zapisywanie zdań* na różne tematy, przy czym można, sądzę, wymagać od dziecka, aby od razu napisało 2—3 zdania na dany temat.

7. Obok zbiorowego układania opowiadań winno się również znaleźć miejsce na *jednostkowe opowiadania* jako ćwiczenie w mówieniu, przy czym w tej dziedzinie mogą zachodzić dwie zasadnicze odmiany:

I. dzieci wypowiadają się w formie jednostkowych opowiadań na jeden i ten sam temat. W tym wypadku należało by się ograniczyć do kilku opowiadań, albowiem w przeciwnym razie mimo woli pojawić się może mechaniczne powtarzanie opowiadania przez dzieci w tym samym stylu;

II. dzieci wypowiadają się w formie opowiadania na różne tematy w ramach pewnego ośrodka zainteresowania, a więc każde dziecko komponuje własne opowiadanie na własny temat.

Z obu tych odmian większą wartość pedagogiczną przedstawia druga. Jednak i pierwsza nie jest pozbawiona pewnych wartości, jeśli nauczyciel zwróci uwagę na pewne charakterystyczne różnice między opowiadaniami dzieci na ten sam temat, pobudzi je do ulepszenia formy, podchwyci ciekawsze wyrażenia i zwroty itp.

8. W klasie III w mówieniu pojawiają się po raz pierwszy *próby opisów.* „Występujące po raz pierwszy próby opisów należy oprzeć na zbiorowej obserwacji *przedmiotów,* ograniczając się do najbardziej rzucających się w oczy cech." „Opisy, podobnie jak opowiadania, powinny być najpierw układane zbiorowo, a następnie także indywidualnie" (od klasy IV począwszy). „Opis powinien być zgodny z rzeczywistością." „W opisie trzeba wybrać pewien punkt widzenia. Nie należy przy tym wyczerpywać wszystkich cech przedmiotu, lecz zwrócić tylko uwagę na te, które zależnie od przyjętego punktu widzenia są wartościowe." — Z tych kilku zdań przytoczonych dosłownie z programu, wynika w sposób niewątpliwy różnica między opisem a opowiadaniem. O ile w opisie decydującym momentem jest przyjęcie à priori pewnego punktu widzenia (np. barwy, kształty, stosunki przestrzenne, części składowe itp.), w zależności od którego opis przyjmie takie czy inne rzeczowo-stylistyczne pochylenie, o tyle w opowiadaniu na plan pierwszy wysuwa się kolejność zdarzeń. W opowiadaniu mogą wystąpić elementy fantazyjne, zaś opis powinien być zgodny z rzeczywistością. Punktem wyjścia do opisu jest obser-

wacja, do opowiadania — przeżycie, w którym obserwacja też odgrywa zasadniczą rolę z punktu widzenia psychologicznego, lecz drugorzędną z punktu widzenia stylistycznego. Do dziś dnia stwierdzić można przy warsztacie pracy grube nieporozumienia na tym tle, które odbijają się ujemnie na wartości i wyrazistości ćwiczeń stylistycznych. W klasie III opisy oprzeć należy na zbiorowej obserwacji przedmiotów. Przedmiot winien być opisany tylko od strony swych cech, rzucających się najbardziej w oczy. Wynika stąd, że obserwowany przedmiot nie powinien być zbyt złożonym. Najodpowiedniejsze będą zatem przedmioty względnie proste, jak: szafa szkolna, teczka skórzana, domek dla ptaszków, czapka policjanta, jakiś kwiat, owoc, ptak wypchany itp. Przytoczony przykład VII (opis stroju narciarskiego) jest może nawet za trudny na klasę III, albowiem opisywany przedmiot jest zbyt złożony.

Tok pracy zasadniczo obowiązuje ten sam, co przy zbiorowym układaniu opowiadania. Ważne miejsce w tym toku pracy powinno przypaść zwróceniu uwagi dzieciom na różnicę między opowiadaniem a opisem oraz na konieczność formułowania opisu zgodnie z rzeczywistością. Ewentualnego zabarwienia opisu stylem opowiadaniowym dla uniknięcia suchości stylistycznej nie powinniśmy uważać za „zbrodnię pedagogiczną", pod warunkiem, że opis zostanie istotnie oparty na bezpośredniej obserwacji i będzie zasadniczo zgodny z rzeczywistością.

Należy pamiętać o tym, że w klasie III zachodzą tylko próby opisu i to wyłącznie w mówieniu, że zatem elaboraty piśmienne w formie opisu nie są zgodne z programem. Materiał, opanowany przez dzieci w mówieniu, można z powodzeniem wyzyskać w postaci samodzielnego układania i zapisywania zdań. Będzie to doskonała podbudowa do opisów piśmiennych w klasie IV, które w tej klasie pojawiają się po raz pierwszy w pisaniu jako próby.

9. Pewną rolę z punktu widzenia stylistycznego odgrywa również w klasie III *omawianie treści czytanek*, a w szczególności ustalanie kolejności zdarzeń, pozostające w pewnym logicznym związku z późniejszym układaniem planu czytanek, oraz zestawienie treści z ilustracją. To ostatnie pobudza dzieci do wykrywania związków między treścią czytanki a ilustracją, do uzasadnienia tych związków oraz wzbogaca czynny słownik dziecka.

10. W klasie III jeszcze silniej niż w klasie II zaznacza się potrzeba *notowania materiału słownikowego* w związku z rozbudową form wypowiadania się dziecka. Od tej klasy począwszy notowanie będzie stanowiło ważne ogniwo w pracy nad wyposażeniem dziecka w środki wypowiadania się ustnego i piśmiennego, zgodnie z podstawowymi założeniami metodycznymi ćwiczeń stylistycznych.

11. *Praca domowa dziecka* w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych w tej klasie ulega dalszemu rozszerzeniu, dziecko bowiem może już napisać samodzielnie w domu nawet opowiadanie na jakiś temat.

12. Z wszystkich dotychczasowych uwag wynika, że istnieje poważna różnica w skali wymagań, jaką stawiamy klasie II i III. Częstokroć różnicy tej w praktyce się nie dostrzega, widać ograniczenie

się w klasie III prawie do tych samych metod pracy i form wypowiadania się dziecka, jakie spotykamy w klasie II. Tymczasem w klasie III dziecko musi wykazać znacznie większą *samodzielność*, aniżeli w klasie II. Tendencja do usamodzielnienia dziecka powinna się przejawiać na każdym kroku działania pedagogicznego nauczyciela na odcinku ćwiczeń stylistycznych. Jest to warunek, od spełnienia którego zależy w wysokim stopniu odpowiednie rozbudowanie ćwiczeń stylistycznych w klasie IV jako w klasie programowo przełomowej. Przy zachowaniu racjonalnej poprawności metodycznej można dzieci w klasie III w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych doprowadzić do wysokiego poziomu.

13. *„Różnego rodzaju ćwiczenia, wchodzące w zakres języka polskiego, powinny się w różnych momentach pracy wzajemnie przenikać i uzupełniać.* Zasada ta została w przytoczonych przykładach zilustrowana szczególnie na odcinku ortografii i gramatyki. Zręczne powiązanie obu tych działów językowych z ćwiczeniami stylistycznymi prowadzi niewątpliwie do poprawności logiczno-stylistycznej i ortograficznej podstawowych form wypowiadania się piśmiennego dziecka w klasie III, a więc: samodzielnego układania i zapisywania zdań oraz opowiadania. Duża rola pod tym względem przypada również w klasie III *ćwiczeniom poprawczym*, które w tej klasie mogą już wystąpić w bardziej zdecydowanej postaci, aniżeli w klasie II.

4. KLASA CZWARTA.

Przykład I.

Temat: Opowiadania zbiorowe o wieczornicy morskiej.

1. Rozmowa z dziećmi o wczorajszej wieczornicy (dzieciom najwięcej podobała się inscenizacja pod tytułem „Latarnia morska");
2. Kilka opowiadań jednostkowych o wieczornicy;
3. Zbiorowe układanie opowiadania:
   a) N. poleca dzieciom wymienić przedmioty, jakie były na scenie. Dzieci przedmioty te wymieniają a N. nazwy tych przedmiotów zapisuje na tablicy:

łódź podwodna	mówiły, przemawiały	zgrabnie, zręcznie
okręt wojenny	przedstawiały	lekko, równo
statek	chwaliły, przechwalały się	ładnie, uważnie
parowiec	śpiewały, tańczyły	delikatnie
hydroplan	wykonywały różne ruchy	sprawnie, pięknie
mewy;		

   b) N. zapytuje dzieci, co dzieci robiły na scenie. Dzieci mówią, a N. nazwy czynności zapisuje na tablicy w drugiej kolumnie;
   c) N. zapytuje, jak dzieci czynności te wykonywały. Dzieci nazywają cechy tych czynności, a N. cechy te zapisuje na tablicy w trzeciej kolumnie;

4. Kilka jednostkowych opowiadań przy użyciu wyrażeń, zanotowanych na tablicy;
5. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów;
6. *Praca domowa:* Napisać opowiadanie o wieczornicy. Dzieci zapisują temat (Wieczornica morska) i rodzaj ćwiczenia (opowiadanie).

Przykład II.

Temat: Zbiorowe układanie opisu jesieni na podstawie obrazka.

Pierwsza lekcja:

1. Powtórzenie wierszyka „Rankiem" (o jesieni);
2. Oglądanie obrazka;
3. N. stawia cel pracy (opisać jesień na podstawie tego obrazka);
4. Kilka jednostkowych opisów (nieudane próby);
5. Zbiorowe układanie opisu:
   a) nazywanie przedmiotów, ich cech, czynności i stosunków przestrzennych, połączone z notowaniem na tablicy:

konie, w tyle	gniade, spracowane	ciągną, wspierają się o ziemię
pług, za końmi	ciężki, oblepiony	odwala, kraje ziemię, skiby
gospodarz	starszy, schylony	trzyma lejce, postępuje
kobiety, z przodu	wiejskie, pracowite	zbierają
jabłoń, z boku	pokryta jabłkami	wyrasta, stoi
kościółek, na horyzoncie	mało widoczny, murowany	widnieje, wychyla się
dynia	żółta, olbrzymia	leży, spoczywa na ziemi
stóg siana, na łące	wysoki, wielki	wznosi się;

   b) Układanie i zapisywanie zdań na drugiej tablicy przy użyciu ustalonych wyrażeń i zwrotów: „Obrazek przedstawia jesień. W tyle gniade, spracowane konie, ciągną ciężki pług, który odwala grube skiby ziemi. Za pługiem postępuje schylony gospodarz. Na przedzie widać, jak wiejskie kobiety zbierają ziemniaki do koszyków. Leży również olbrzymia żółta dynia. W dali na łące wznosi się wysoki stóg siana. Na horyzoncie widnieje murowany kościółek";
   c) Przeczytanie napisanego na tablicy opisu;
6. Kilka uwag krytycznych dzieci o tym wspólnie skomponowanym opisie.

Druga lekcja:

1. Przepisanie opisu do zeszytów ze specjalnym zwróceniem uwagi na kształtne pismo oraz materiał ortograficzny;
2. Krótkie ćwiczenie gramatyczne, a mianowicie dokonywanie podziału wybranych zdań na podmiot i orzeczenie oraz nazy-

wanie podmiotu względnie orzeczenia rozwiniętego lub nierozwiniętego i to w ten sposób:

a) dziecko czyta np. zdanie: „Za pługiem postępuje schylony gospodarz". Po przeczytaniu tego zdania dokonuje zupełnie samodzielnie bez pomocy N. analizy:
   I. schylony gospdarz — podmiot,
   II. za pługiem postępuje — orzeczenie,
   III. podmiot jest rozwinięty,
   IV. orzeczenie też jest rozwinięte;
b) wszystkie dzieci dokonywują podziału wybranego zdania na podmiot i orzeczenie wg przyjętego schematu w zeszycie, a mianowicie:
   p. nier. o. rozw.
   obrazek przedstawia jesień;
c) skontrolowanie, jak dzieci pracę wykonały;

3. *Praca domowa.* Wg przyjętego schematu dokonać analizy trzech ostatnich zdań. Dzieci zapisują temat (podmiot — orzeczenie) i rodzaj ćwiczenia (ćwicz. gramatyczne).

Przykład III.

Temat: Zbiorowe układanie opowiadania o „Naszej Gazetce".

Pierwsza lekcja: Omawianie treści „Naszej Gazetki".

Druga lekcja: Zbiorowe układanie opowiadania.

1. N. stawia cel pracy;
2. Kilka jednostkowych opowiadań;
3. Zbiorowe układanie, połączone z notowaniem materiału słownikowego:

administracja	— poznańska, przyjmuje
redakcja	— kilkuosobowa, redaguje
egzemplarz	— niebieski, drukowany
artykuł	— ciekawe, zawierają, pouczają
redaktor	— redaguje, układa, pisze
zagadki	— do rozwiązania, bajki dla dzieci
wierszyki	— śmieszne, wesołe, radosne
obrazki	— kolorowe, różnobarwne, uzupełniają;

4. Przepisanie materiału słownikowego;
5. *Praca domowa.* Opowiadanie przygotować ustnie.

Trzecia lekcja:

1. Kilka jednostkowych opowiadań;
2. Pisanie przez dzieci opowiadania;
3. Czytanie i omawianie prac.

Uwagi: Przytaczam przykładowo trzy prace dzieci:

1. „„Nasza Gazetka" wychodzi w Poznaniu. W „Naszej Gazetce" są cudne bajki i wierszyki. Okładki egzemplarzy są kolorowe. Gdy „Nasza Gazetka" przyjdzie do szkoły, to wszyscy ją czytamy. Jesteśmy bardzo zadowolone z „Naszej Gazetki".

Są też bardzo śmieszne obrazki. Najbardziej podobała mi się przygoda o koziołku i bamberce."

2. „„Nasza Gazetka" wychodzi w Poznaniu. W niej jest dużo ładnych bajek, wierszyków i zagadek. Jest ona na wierzchu niebieska. W środku są kolorowe obrazki. Bardzo ładnie są układane wierszyki. Zagadki są łatwe do rozwiązania. Bajki są bardzo śmieszne. Gdy tylko „Nasza Gazetka" przyjdzie do szkoły, to zaraz z ciekawością ją czytamy. Przychodzi ona co miesiąc. Kosztuje 10 groszy. „Naszą Gazetkę" wydaje nasza Pani."

3. „„Nasza Gazetka" wychodzi w Poznaniu. Co miesiąc mamy świeżą „Naszą Gazetkę". Jest ona bardzo ładna. Pierwsza kartka jest z obrazkiem i cała niebieska. W „Naszej Gazetce" jest bardzo dużo artykułów. Są także bajki, wierszyki, zagadki i inne rzeczy. Najbardziej mi się podoba przygoda z koziołkiem i bamberką. Jest też ładny wierszyk o „Matce Boskiej". Bardzo się cieszymy, gdy przyjdzie „Nasza Gazetka". Bardzo chętnie ją czytamy, bo jest naprawdę ładna."

Przykład IV.

Temat: Zbiorowe układanie opisu astra na podstawie bezpośredniej obserwacji (od strony kształtów i barw).

Pierwsza lekcja:

1. Oglądanie astra przez dzieci;
2. N. stawia cel pracy;
3. Wyróżnianie głównych części astra, ich cech, czynności oraz stosunków przestrzennych, połączone z notowaniem materiału słownikowego:

kwiat	piękny, duży, pachnący	rozwija się, rośnie
łodyga	zielona, cienka	podtrzymuje
nitki	podłużne, wąskie	są przyczepione do łodygi
płatki	delikatne	widoczne są
pręciki	żółte, drobne	wyłaniają się, sterczą
korona	szeroka, płaska	wyrasta
barwa	lila, fiolet, róż	mieni się;

4. Układanie kolejno pojedynczych zdań, nadawanie im poprawnej szaty stylistycznej;
5. Kilka jednostkowych opisów astra, trzymanego w ręku przez dziecko komponujące opis;
6. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Druga lekcja:

1. Kilka jednostkowych opisów;
2. Samodzielny opis piśmienny;
3. Czytanie i omawianie rezultatów pracy.

Uwagi: Przytaczam przykładowo trzy prace:

1. „Łodyga astra jest długa i cienka. Z łodygi wyrastają zielone listki, a kształt mają podłużny. Na końcu łodygi wyrasta kwiat, który nazywamy astrem. Na środku astra usiadają pszczoły i piją miód. Korona astra ma długie i wąskie płatki."
2. „Łodyga astra jest długa i cienka. Liście astra są małe i zielone. Kwiat astra mieści się na końcu łodygi. Środek astra jest żółty i puszysty. Korona składa się z płatków. Płatki są cienkie, długie i wąskie. Ze środka pszczółki wyjadają miód."
3. „Łodyga astra jest cienka i długa. Z łodygi wyrastają zielone listki. Na końcu łodygi wyrasta różowy aster. Środek astra jest żółty i puszysty. Ze środka astra pszczółki wybierają miód. Korona składa się z wąskich listków. Płatki są wąskie i cienkie. Aster to piękny kwiat."

Przykład V.

Temat: Zbiorowe układanie opowiadania o puszczaniu baloników.

Pierwsza lekcja:

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci o puszczaniu baloników na podwórzu szkolnym;
2. N. stawia cel pracy;
3. Zbiorowe układanie opowiadania:
   a) nazywanie przedmiotów i ich cech oraz stosunków przestrzennych, połączone z notowaniem:

      baloniki — różnokolorowe, puszczano w górę, wysoko
      L. O. P. P. — pożyteczna organizacja
      pocztówka — drukowana, przytwierdzona od dołu
      numery — różne, wyraźne, na wierzchu
      sznurek — cieniutki, krótki, pod spodem
      powietrze — śliczne, słoneczne
      skrzynka — pocztowa
      znalazca — szczęśliwy;

   b) komponowanie poszczególnych zdań;
   c) kilka jednostkowych opowiadań;
4. Przepisywanie materiału słownikowego z tablicy;
5. *Praca domowa:* Napisać opowiadanie. Dzieci zapisują temat (Puszczanie baloników) i formę (opowiadanie).

Druga lekcja:

1. Czytanie i omawianie rezultatów pracy domowej;
2. W toku czytania i omawiania przerabia praktyczne wyróżnianie i nazywanie podmiotu rozwiniętego i orzeczenia rozwiniętego, wyróżnianie i nazywanie podmiotu zasadniczego i orzeczenia zasadniczego i to w ten sposób:
   I. uczeń czyta zdanie (np.: Na podwórzu szkolnym odbyło się puszczanie baloników);

II. zdanie to dzieli na podmiot i orzeczenie (na podwórzu szkolnym odbywało się — orzeczenie, puszczanie baloników — podmiot);

III. uczeń nazywa, jaki jest podmiot i jakie jest orzeczenie (podmiot — rozwinięty, orzeczenie — rozwinięte);

IV. wyróżnia podmiot zasadniczy i orzeczenie zasadnicze (puszczanie — p. z., odbywało się — o. z.);

N. przy tym wymaga, aby dziecko dokonało analizy samodzielnie bez pytań pomocniczych.

3. Pisanie z pamięci 3 zdań: „Liga Obrony Powietrznej Państwa urządziła Tydzień L. O. P. P. Liczni kwestarze zbierali na ulicach pieniądze. Każdy obywatel powinien należeć do L. O. P. P. W naszej szkółce jest kółko L. O. P. P."

4. *Praca domowa.* Dokonać analizy tych zdań wg przyjętego schematu. Dzieci piszą temat (Ćwiczenie gramatyczne) oraz dokonują samodzielnie analizy pierwszego zdania wg schematu:

p. rozw. o. rozw.
Liga Obrony Powietrznej Państwa | urządziła Tydzień L.O.P.P.

przy czym wyraz raz podkreślony oznacza podmiot zasadniczy, dwa razy podkreślony — orzeczenie zasadnicze.

Uwagi: Przytaczam dwa przykłady opracowanego opowiadania:

1. „Na podwórzu szkolnym odbyło się puszczanie baloników. Każda dziewczynka przyniosła 20 groszy na balonik. Wszystkie dziewczynki zebrały się na podwórzu szkolnym. Przy baloniku była powieszona kartka z numerem. Przed puszczeniem baloników starsze klasy zaśpiewały nam pieśń lotników. Jak Pani dała znak gwizdkiem, to wszystkie dziewczynki puściły baloniki z numerami. Znalazca tego numeru musi go wrzucić do skrzynki pocztowej, dostanie pół nagrody. Czyj balonik poleci najdalej, ten dostanie pierwszą nagrodę."

2. „W tygodniu L. O. P. P. w naszej szkole puszczano baloniki. Dziewczynki kupiły sobie baloniki i puszczały je ze szkolnego podwórza. Ładnie to wyglądało, jak różne baloniki unosiły się w górę i leciały coraz dalej. Przy baloniku była przywieszona karteczka wydrukowana, a na karteczce był numer. Znalazca tego balonu z karteczką ma wrzucić do skrzynki pocztowej tę karteczkę. Czyj balon najdalej poleci, ten dostanie nagrodę. Ładnie to wyglądało, jak różnokolorowe balony leciały hen daleko."

Przykład VI.

Temat: Opowiadanie o ogrodzie zoologicznym.

Pierwsza lekcja:

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z wycieczką do ogrodu zoologicznego;
2. N. stawia dzieciom cel pracy;

3. Zbiorowe układanie opowiadania, połączone z notowaniem różnych wyrażeń i zwrotów na tablicy:

lew — kudłaty, ryczał, wył, ziewał
tygrys — groźny, drzemał, patrzył
małpki — figlarne, zwinne, skakały
słoń — ogromny, wywijał trąbą
żółwie — ociężałe, czołgały się niepozornie
żubr — garbaty, kopał, mruczał
jeleń — rogaty, piękny, biegał, bódł
foki — śliskie, sunęły w wodzie, chlapały
lamy — zgrabne, pluły, fuczały
sowy — szare, siedziały nieruchomo
papugi — kolorowe, skrzeczały, krzyczały
strusie — puszyste, pyszniły się
lamparty — wściekłe, zbijały się
orły — potężne, krakały ponuro;

4. Komponowanie pojedynczych zdań;
5. Kilka jednostkowych opowiadań;
6. Przepisywanie materiału słownikowego.

Druga lekcja:

1. Kilka jednostkowych opowiadań;
2. Samodzielne pisanie opowiadania;
3. Czytanie i omawianie rezultatów pracy;
4. *Praca domowa.* Przeczytać uważnie czytankę „Pamiętny dzień" i zwrócić głównie uwagę na to, jakie osoby występują w tej czytance.

Przykład VII.

Temat: Opowiadanie o naszym morzu.

Pierwsza lekcja:

1. Krótka rozmowa o morzu (nawiązanie do wiadomości, przyswojonych dzieciom w przedmiocie geografii);
2. N. stawia cel pracy;
3. Zbiorowe układanie opowiadania, połączone z notowaniem materiału słownikowego:

Kaszubi — pracowici, łowią flądry
morze — wzburzone, szumi, huczy
kutry — rybackie, płyną, toną
sieci — rzucone, zrywają się, zanurzają się
fale — wspienione, uderzają, biją, walą
burza — przerażająca, szaleje, miota się, trwa
port — potężny
falochrony — betonowe, mocne, zabezpieczają
molo — pasażerskie, wrzyna się głęboko
latarnia — morska, błyszczy z dala, widnieje

okręt — wojenny, pancerny, broni wybrzeża
kajuta — mała, wygodna
łodzie — ratunkowe
kapitan — mądry, przezorny, kieruje
marynarze — dzielni, opaleni, pełnią służbę;

4. Komponowanie pojedynczych zdań i całości;
5. Kilka jednostkowych opowiadań;
6. Przepisywanie i pisanie z pamięci materiału słownikowego.

Druga lekcja:

1. Kilka jednostkowych opowiadań;
2. Samodzielne pisanie opowiadania przez dzieci;
3. Czytanie i omawianie prac dzieci;
4. *Praca domowa:* Przeczytać czytankę „Zdobycie morza" i zastanowić się nad przebiegiem zdarzeń;

Uwagi: Przytaczam dwa przykłady opracowanych przez dzieci opowiadań:

1. „Nasze ukochane morze nazywa się Bałtyk. Kiedy niebo jest niepogodne, to morze jest szare. Jest często burza na morzu. Ten sztorm jest bardzo niebezpieczny dla rybaków. Jeżeli niebo jest pogodne, to i morze jest bardzo łagodne i niebieskie. Rybacy nazywają się Kaszubi. Gdy rybacy czują trochę wiatru, to zaraz wyjeżdżają na morze po swoje sieci. Czasem spotyka ich straszna burza. Dużo rybaków razem z łodziami utonie. W porcie Gdyni znajduje się flota wojenna, pasażerska i rybacka. W Gdyni jest potężny port. W porcie jest molo. Do mola przybijają okręty. Okręty przywożą i odwożą towary. Są też okręty wojenne. One stoją na straży."
2. „Nasze polskie morze nazywa się Bałtyk. Morze Bałtyk jest długie i szerokie. Gdy niebo jest pogodne, to w morzu jest woda szaro-niebieska, a jak morze jest wzburzone, to woda jest szara. Ludzie, którzy stale mieszkają nad morzem, nazywają się Kaszubi. Kaszubi zajmują się rybołówstwem. Nasz port nazywa się Gdynia. Z portu wyjeżdżają okręty wojenne, pasażerskie i kutry rybackie. Po obu stronach morza stoją duże latarnie morskie, które oświetlają drogę okrętom i kutrom rybackim. Okręty, gdy wyjeżdżają z portu, muszą zabierać ze sobą wodę słodką, węgiel, łodzie ratunkowe i pasy ratunkowe, które ratują ludzi. Kapitan kieruje motorem, a pomagają mu marynarze. Cieszymy się, że mamy takie duże morze."

Przykład VIII.

Temat: Opowiadanie o życiu górala.

Pierwsza lekcja:

1. Krótka rozmowa wstępna (nawiązanie do materiału przerobionego w przedmiocie geografii);

2. N. stawia cel pracy;
3. Zbiorowe układanie opowiadania, połączone z notowaniem materiału słownikowego:

hale	— zielone, obszerne, widnieją z daleka
owce	— białe, kudłate, pasą się
szałas	— drewniany, wznosi się, chroni przed deszczem
koszar	— szeroki, bez dachu, chroni owce
baca	— stary, mądry, opowiada, gra
juhas	— młody, pomaga bacy
turliki	— dźwięczne, dzwonią, brzęczą
gazda	— pracowity, rządzi, zawiaduje
kobza	— kozłowa, wydęta
kierdel	— mały, pasie się, gromadzi
kurniawa	— szalona, wywraca, wyrywa, niszczy
tańce	— wesoły zbójnickiego
śpiew	— góralski, radosny, urywany
ognisko	— duże, pali się, tli się;

4. Komponowanie całości;
5. Kilka jednostkowych opowiadań;
6. Przepisywanie materiału słownikowego.

Druga lekcja:

1. Kilka jednostkowych opowiadań;
2. Samodzielne pisanie przez dzieci opowiadania;
3. N. poleca złożyć zeszyty i zabiera je do domu.

Trzecia lekcja:

1. Czytanie i omawianie wypracowań, przejrzanych i poprawionych przez nauczyciela:
   a) omówienie błędów stylistycznych, wynotowanych przez nauczyciela, następnie gramatycznych;
   b) przeczytanie przez N. dwóch wypracowań najlepiej udanych i jednego słabego;
   c) zwrócenie uwagi na kilka powtarzających się błędów ortograficznych;
   d) rozdanie zeszytów, dzieci zasięgają indywidualnie rad i wskazówek oraz wyjaśnień w związku ze znakami umówionymi;
2. *Ćwiczenie poprawcze:* Pisanie z pamięci zdań i wyrazów: Juhasi wypędzają owce na hale. Nasi górale zajmują się hodowlą owiec. Juhasi przywiązują owcom i krowom turliki. Górale rzeźbią różne rzeczy w skórze i w drzewie. Strój haftowany, trzymają, juhasi. Niebezpieczna kurniawa zagraża życiu górali. Górale, juhas, wypędzają, juhasom;
3. Wyróżnianie na tym tekście przypadków rzeczownika (dwa przykłady: juhasi — l. poj., przyp. 1, owce — l. mn., przyp. 4);
4. *Praca domowa:* Wypisać z czytanki przerobionej „Śpiące wojsko w Tatrach" 10 rzeczowników z oznaczeniem liczby

i przypadku wg przyjętego wzoru. Dzieci zapisują temat (Ćwiczenia gramatyczne) i samodzielnie opracowują pierwszy rzeczownik (np. góral — l. p., przyp. 1).

Uwagi: Przytaczam dwa przykłady opracowanego przez dzieci opowiadania:

1. „Górale bardzo kochają swoje góry Tatry. Na lato gazdowie wybierają bacę. Baca wybiera do pomocy młodszych juhasów. Baca z juhasami wypędzają owce na hale. Tam spędzają wesoło całe lato. Wybudują sobie szałas, a dla owiec koszar. Każdy juhas ma swój kierdel. Owce mają przywiązane do szyi turliki, żeby nie zginęły. Często bywają wichury. Takie wichury nazywamy kurniawy. Kurniawa jest bardzo niebezpieczna dla górali. Wyrywa drzewa z korzeniami, a nawet burzy szałas. Owce się wtedy tulą do juhasów. Bywa też często mgła. Owce się jeszcze więcej tulą do juhasów. Czasem owca spadnie z góry i pokaleczy się. Wtedy ją bierze na ręce i przynosi ją do szałasu. Czasem się nawet owca zabije. Na południe juhasi i baca doją owce, wyrabiają masło i ser. Jeden z juhasów znosi na dół i sprzedaje turystom. Część mleka zostawiają dla siebie. Wieczorem baca opowiada juhasom bajki o dawniejszych góralach. Także gra im na kobzie, a juhasi tańczą. Górale są wciąż weseli."
2. „Polskie góry nazywają się Tatry. Mieszkańcy Tatr nazywają się górale. Gazdowie na lato wybierają bacę, a baca wybiera sobie do pomocy juhasów. Każdy jeden ma swój kierdel. Owce mają przywiązane do szyi turliki, żeby nie zginęły. Baca i juhasi budują sobie szałas, a dla owiec budują koszar. Baca i juhasi 3 razy dziennie doją owce. Gdy zbliża się wieczór, wganiają owce do koszaru. Potem wracają do szałasu i rozpalają ognisko. Przy ognisku juhasi śpiewają pieśni góralskie, a baca przygrywa na kobzie. Baca czasem juhasom opowiada bajki o dawnych góralach i o górach. Górale ubierają się w barwne stroje. Mają czarne kapelusze, białe spodnie haftowane i wełniane peleryny. Górale zajmują się paszeniem owiec i rzeźbieniem. Jesteśmy zadowoleni z naszych gór."

Przykład IX.

Temat: Wypracowanie klasowe na temat „Nadchodzi zima".

Pierwsza lekcja:

1. N. zapowiada temat i formę (opowiadanie);
2. Dzieci piszą samodzielnie;
3. N. zabiera zeszyty do domu do przejrzenia i poprawienia.

Druga lekcja:

1. Omówienie przez N. błędów stylistycznych i gramatycznych;
2. Przeczytanie dwóch prac najlepiej udanych i jednej nieudanej;
3. Zwrócenie uwagi na błędy ortograficzne;

4. Zwrócenie uwagi na znaki umówione;
5. Rozdanie zeszytów, dzieci zasięgają indywidualnie wskazówek i wyjaśnień;
6. *Ćwiczenie poprawcze,* ze specjalnym zwróceniem uwagi na kształtne pismo:
   a) *Pisanie z pamięci:* Dzieci rzucają ptaszkom pożywienie. Jeżdżą na saneczkach. Obrzucają się śnieżkami. Niektórym ludziom jest smutno w zimie. Rzucają, w zimie, niektórzy, ptaszkom, zbliża się;
   b) *Przepisywanie:* U nas bywa ostra zima. Zbliża się Gwiazdka i Boże Narodzenie. Czasem w zimie nie ma śniegu. Jeździmy z przyjemnością na łyżwach;
7. *Praca domowa:* Nauczyć się czytać płynnie i wyraźnie z uwzględnieniem znaków przystankowania na przerobionej czytance: „W zimowy wieczór".

Uwagi: Przytaczam przykładowo dwa wypracowania:

1. „Jesienią spadają z drzew liście. Zimą już nie ma na drzewach liści, ani trawy na ziemi. Tylko są drzewa, łąki i cały świat pokryty bieluśkim śnieżkiem. Jaskółki, skowronki i inne ptaszki odleciały do ciepłych krajów. Ale wróbelki zostały u nas. Dlatego, że wróbelki zostają u nas, więc trzeba im rzucać pokarm. Zimą można jeździć saneczkami, łyżwami i nartami. Nartami jeżdżą przeważnie w górach. Na Boże Narodzenie cieszą się dzieci, bo dostaną podarki od rodziców. Niektóre dzieci mają w domu choinkę. W szkole także jest choinka. Pod choinką są paczuszki. Dla biednych dzieci są większe paczki. Dostają one na fartuch, która dziewczynka, co potrzebuje. Bogatsze dziewczynki zasyłają paczki jedna drugiej. Boże Narodzenie jest bardzo wesołe."
2. „Cały świat pokryły pulchne śniegi. Dzieci cieszą się, że nadeszła zima. Wróbelki dobijają się do okien, bo są głodne. Dziewczynki i chłopcy uwijają się na łyżwach i na saneczkach. Zbliżają się święta Bożego Narodzenia. Na Gwiazdkę przyjdzie do naszej szkoły gwiazdor. Postanowiłyśmy jedna drugiej zrobić małe paczki. Pod choinką będą nasze paczki i gwiazdor nam je rozda. W zimie jest wesoło."

Przykład X.

Temat: Zbiorowe układanie opisu godła państwowego (na podstawie bezpośredniej obserwacji).

Pierwsza lekcja:

1. Rozmowa o uroczystości 11 Listopada, powtórzenie legendy o Lechu, Czechu i Rusie, oraz wiersza „Orzeł Biały";
2. N. stawia cel pracy (ułożyć opis godła państwowego);
3. Jednostkowe opisy (bardzo skąpe i nieudane);

4. Zbiorowe układanie opisu, połączone z notowaniem materiału słownikowego:

tło	czerwone, krwawe	występuje
korona	płoniła	opiera się na głowie
głowa	dumna, wspaniała	wznosi się ku górze
dziób	ostry, zakrzywiony	ma
skrzydła	szerokie	rozpościera na lewo
nogi	mocne	opiera, spoczywa
szpony	drapieżne	posiada
orzeł	biały, potężny	widnieje na godle
wzrok	ostry, groźny	wpatruje się;

5. Komponowanie całości. Dzieci wypowiadają cały opis, poprawiają się wzajemnie i uzupełniają;
6. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Druga lekcja:

1. Kilka jednostkowych opisów;
2. Dzieci piszą samodzielnie opis;
3. Czytanie i omawianie prac dzieci;
4. Z czytanki „U lwowskich orląt" (przerobionej) przepisać 10 wyrazów na „rz". Dzieci piszą rodzaj ćwiczenia (przepisywanie) i temat (15 wyrazów na „rz") oraz przepisują pierwszy wyraz na „rz" (dworzec).

Przykład XI.

Temat: Zbiorowe układanie opisu kwiatu róży (na podstawie bezpośredniej obserwacji).

1. N. pokazuje różę i stawia cel pracy (ułożyć opis róży) i poleca zwrócić szczególną uwagę na barwy i kształty;
2. Dzieci dłuższy czas oglądają różę, po czym kilkoro próbuje ją opisać ustnie;
3. Zbiorowe układanie opisu, połączone z notowaniem materiału słownikowego:

łodyga	zielonawa, chropowata	osadzona jest
kolce	nadzwyczaj ostre	przylegają
gałązki z liśćmi	ciemno-zielone, żywe	wyrastają
kwiat róży	duży, wspaniały, śliczny, barwny	rozwija się
płatki	czerwonawe, delikatne mnóstwo	wychylają się
pręciki	żółte, z pyłkiem	tkwią wewnątrz
pączki	większe i mniejsze	występują;

4. Dwie próby ujęcia całości;
5. Dzieci piszą samodzielnie opis, mając z góry wyznaczony czas 20 minut. N. chodzi pomiędzy ławkami i udziela indywidualnie rad i wskazówek, zachęca słabsze dzieci i pobudza je do pracy;
6. Przeczytanie i omówienie kilku prac.

Uwagi: Przytaczam jeden z opracowanych w ten sposób opisów róży:

„Róża osadzona jest na cienkiej, zielonawej łodydze. Z łodygi wyrastają gałązki z liśćmi oraz widać kolce, które są nadzwyczaj ostre. Kwiat róży jest duży i wspaniały. Składa się z mnóstwa płatków, które wychylają się z dna. Płatki są barwy czerwonawej. Są też róże białe, żółte i inne. W samym środku tkwią żółte pręciki, na których widać pyłek. Róża ślicznie pachnie. Ja lubię róże."

Przykład XII.

Temat: Jednostkowe opowiadania o Warszawie.

1. Krótka rozmowa o Warszawie (nawiązanie do wiadomości geograficznych);
2. N. poleca dzieciom indywidualnie ułożyć ustnie opowiadanie, dając im do dyspozycji kilka minut czasu;
3. N. sprawdza kilkakrotnie (przez wydanie polecenia podniesienia rąk), które z dzieci już sobie ułożyły opowiadanie;
4. Jednostkowe opowiadania dzieci. W toku jednostkowych opowiadań N. zapisuje na tablicy niektóre wyrażenia i zwroty: brzeg Wisły, w centrum Państwa Polskiego, Marszałek Rydz-Śmigły, zamek Pana Prezydenta, jeżdżą dorożki, pamiątki historyczne, ambasadorzy obcych państw, urządzimy, węzeł kolejowy, tramwaje, umarł w Belwederze;
5. Przepisywanie tych wyrazów i zwrotów ze specjalnym zwróceniem uwagi na kształtne pismo;
6. *Praca domowa:* Napisać opowiadanie o Warszawie. Dzieci zapisują temat (Warszawa) i formę (opowiadanie) oraz układają i zapisują indywidualnie pierwsze zdanie.

Przykład XIII.

Temat: Jednostkowe opisy stroju harcerskiego.

1. Rozmowa o drużynie harcerskiej;
2. Jeden z chłopców-harcerzy staje przed klasą, N. stawia cel pracy (opisać strój) i poleca dzieciom przygotować ustnie opis, dając im do dyspozycji kilka minut czasu;
3. N. sprawdza kilkakrotnie (podobnie jak w przykładzie XII), czy dzieci już przygotowały opis;
4. Jednostkowe opisy, w trakcie których N. zapisuje na tablicy niektóre wyrażenia i zwroty, pobudza dzieci do wzajemnego poprawiania się itp.:
   strój harcerski, spodnie, bluska, laska jakby siekierka, Baden Powell, różnokolorowa krawatka, podpinka skórzana, odznak: na ramieniu;
5. Pisanie z pamięci tych wyrazów i zwrotów;
6. *Praca domowa:* Przeczytać czytankę pt.: „Zuchy" i zastanowić się, jakie ciekawsze sceny występują w tej czytance.

Przykład XIV.

Temat: Streszczenie czytanki pt.: „Święta rola".

Pierwsza lekcja:

Omówienie treści czytanki, zwrócenie szczególnej uwagi na najważniejsze zdarzenia (klęski żywiołowe) i na postać bohatera (Marcin Młot).

Druga lekcja:

Zbiorowe układanie streszczenia.

1. N. zapowiada temat i cel pracy (streszczenie czytanki), zarazem wyjaśnia pojęcie streszczenia;
2. N. stawia zasadnicze pytania, dzieci wypowiadają się, komponując różnorodnie pojedyncze zdania, po czym dokonują wyboru zdań, które wg nich są najodpowiedniejsze. W ten sposób N. wyodrębniła 3 pierwsze zdania i zanotowała je na tablicy;
3. Od tej chwili dzieci już same budują streszczenie, odrzucając zdania niepotrzebne, skracając zbyt długie zdania itp. N. notuje również dalsze — zredagowane już ostatecznie — zdania na tablicy;
4. Przeczytanie tekstu z tablicy, powtórne zwrócenie uwagi przez N. na istotę streszczenia;
5. Przepisanie przez dzieci tekstu z tablicy do zeszytów;
6. Krótkie ćwiczenia gramatyczne z nauki o zdaniu;
7. *Praca domowa:* Dokonać analizy pierwszych 4 zdań na części zdania wg przyjętego wzoru (podobnie jak w przykładzie V, lekcja II).

Uwagi: Tekst skomponowanego streszczenia miał takie brzmienie:

„Marcin Młot założył sobie gospodarstwo na pustym polu. Nawiedziły go różne nieszczęścia. Najpierw grad zniszczył mu wszystko zboże. Potem przyszła powódź. Zniszczyła znowu jego cały dobytek. Na koniec przyszedł ogień i spalił mu całe domostwo. Marcin Młot przetrwał wszystkie nieszczęścia i zaczynał gospodarkę od nowa. Marcin Młot bardzo kochał swoją rolę i dziękował Bogu za wszystkie nieszczęścia. Bóg pobłogosławił mu i Marcinowi zaczęło się dobrze powodzić."

Była to pierwsza próba streszczenia w tej klasie.

Przykład XV.

Temat: Streszczenie czytanki: „W szpitalu".

Pierwsza lekcja:

1. Omówienie treści czytanki ze specjalnym zwróceniem uwagi na przebieg zdarzeń oraz osoby występujące w tej czytance; przebieg zdarzeń oraz osoby występujące w tej czytance;
2. *Praca domowa:* Przygotować ustnie streszczenie.

Druga lekcja:

1. Kilka jednostkowych streszczeń dzieci. W toku streszczania przez dzieci czytanki N. zwraca uwagę na popełnione błędy, dzieci wzajemnie się poprawiają i uzupełniają;
2. Dzieci piszą samodzielnie streszczenie;
3. Czytanie i omawianie wypracowań.

Uwagi: Przytaczam 3 przykłady streszczenia w ten sposób opracowanego:

1. „Stefek złamał sobie nogę. Zabrano go do szpitala. W szpitalu pan doktór złożył Stefkowi nogę. Z początku Stefkowi było smutno za domem. Potem poznał siostrę Marię i miłą dziewczynkę Pelę. Pela opowiedziała Stefkowi o swoim nieszczęściu. Stefkowi się żal zrobiło Peli. Do Stefka co niedzielę przychodziła mama. Po paru tygodniach wrócił Stefek zdrów i wesoły do domu. Idąc ulicą, widzi Stefek, jak ludzie nie pamiętają o swoich nogach. Zaraz przypomina mu się nieszczęśliwa Pela. Ale Stefek wnet zapomniał o szpitalu, o siostrze Marii i o Peli."
2. „Stefek złamał nogę. Zawieziono go do szpitala. W szpitalu było mu smutno. W szpitalu poznał siostrę Marię i dziewczynkę Pelę. Pela miała owiniętą nogę i rękę. Stefek też się zmartwił, że będzie miał odjętą nogę. Siostra Maria go pocieszyła. Gdy Stefek wyszedł ze szpitala, to się bardzo cieszył. Stefek widział ludzi, chodzących prędko, to myślał o Peli i o nodze. Po kilku dniach Stefek zapomniał o nogach Peli i o swoich nogach."
3. „Stefek złamał nogę. Zawieziono go do szpitala. W szpitalu mu się nudziło. Przyzwyczaił się do siostry Marii i koleżanki Peli. Pela powiedziała, że nie ma nogi. Stefek zmartwił się, że i jemu odejmą nogę. Siostra Maria pocieszała Stefka. Po paru tygodniach Stefek poszedł do domu. Zobaczył ludzi, idących po ulicy, wcale nie myślących o nogach. Stefek przypomniał sobie, że w szpitalu leży Pela bez nogi. Po paru dniach Stefek zapomniał o szpitalu i o Peli."

Przykład XVI.

Temat: Samodzielna próba opisu.

Pierwsza lekcja:

1. N. stawia na widocznym miejscu wazonik z kwiatami i poleca go dokładnie zaobserwować;
2. N. poleca dzieciom ułożyć ustnie samodzielnie opis ze specjalnym zwróceniem uwagi na rodzaje kwiatów i ich barwy. W tym celu wyznacza im 5 minut czasu. Dzieci zastanawiają się nad opisem;
3. Dzieci zapisują temat (Wazonik z kwiatami) i formę (opis), po czym przystępują do pracy i piszą;
4. N. zabiera zeszyty do przejrzenia i poprawienia.

Druga lekcja:

1. Omówienie błędów stylistycznych i gramatycznych;
2. Przeczytanie przez N. kilku charakterystycznych wypracowań lepszych i słabszych ze specjalnym zwróceniem uwagi na formę (czy jest opis), styl i stronę rzeczową (czy nie ma nieścisłości);
3. Zwrócenie uwagi przez N. na błędy ortograficzne i znaki umówione;
4. Rozdanie zeszytów. Dzieci zasięgają indywidualnie wskazówek, N. udziela wyjaśnień;
5. *Ćwiczenie poprawcze:*
   a) *Pisanie z pamięci wyrazów:* róża, niezapominajka, gałązka bzu, narcyz, podłużny i wysmukły wazonik;
   b) *Przepisywanie zdań:* W szklanym wazoniku widać pełno różnorodnych kwiatów. Gałązki bzu ślicznie pachną. Najwspanialszy jest kwiat róży;
6. *Praca domowa:* Przepisać z przerobionej czytanki pod tyt.: „Majówka" 15 wyrazów na „ż". Dzieci piszą rodzaj ćwiczenia (przepisywanie) i temat („ż"), po czym przepisują samodzielnie pierwszy wyraz (łóżko).

Przykład XVII.

Temat: Porządkowanie wypowiedzeń dzieci w związku z czytanką „Majster Klepka".

1. Nawiązanie do czytanki w postaci krótkiej rozmowy i omówienie odpowiednio dobranego obrazka;
2. Ciche czytanie czytanki przez dzieci;
3. Krótkie wyjaśnienia słownikowe (podziwiały, huta, szklarz, wróżka, przydreptała, zmurszały, kit);
4. Swobodne uwagi dzieci w związku z treścią czytanki. Dzieci wypowiadają się zupełnie swobodnie na różne tematy, związane organicznie z treścią czytanki, częstokroć schodzą na własne tory, wypowiadając różne spostrzeżenia z własnych przeżyć. Trwa to dłuższy czas;
5. N. poleca dzieciom ustalić, jakie postacie występują w tej czytance i w jakiej kolejności (Jacek → rodzice Jacka → ślusarz → piekarz → robotnicy w fabryce → wróżka Pracoduszka → staruszkowie → postać Pana Boga → anioł). Dzieci wypowiadają się na ten temat, przy czym mylą się często, popełniają błędy logiczne itp. N. umiejętnie oraz dyskretnie naprowadza dzieci, porządkując uparcie ich wypowiedzi. Wreszcie dzieci ustalają kolejno wszystkie osoby, z jakimi się Jacek Majster Klepka w swej wędrówce zetknął;
6. N. poleca dzieciom zastanowić się, co by mogły powiedzieć o postaci Jacka. Dzieci znów wypowiadają swobodnie różne uwagi i podają charakterystyczne cechy tej głównej postaci w sposób zupełnie nieuporządkowany. Po chwili N. poleca dzieciom zebrać w sposób uporządkowany wszystkie wypowiedziane uwagi o postaci Jacka w oparciu o kolejność zda-

rzeń, jaka miała miejsce w czytance. Jest to dość trudne dla dzieci, pierwotnie nie umieją sobie poradzić, wreszcie dowcipniejsze zaczynają. N. kieruje wypowiedziami dzieci, dzieci wzajemnie się poprawiają i uzupełniają. Najważniejsze zdania N. zapisuje kolejno na tablicy: „Jacek, syn ubogich rodziców, był bardzo lekkomyślny. Imał się różnej pracy, ale nigdzie nie mógł dłużej wytrwać. Ludzie dlatego nazywali go „pędziwiatr". Wreszcie Jacek za radą wróżki Pracoduszki został szklarzem. Odtąd pracował pilnie. Ludzie go bardzo polubili. Jacek miał dobre serce. Wprawił raz w ubogiej chatce za darmo różową szybkę. Była to chatka jego rodziców, którzy się bardzo ucieszyli z powrotu syna. Pan Bóg posłał do Jacka Swego anioła, aby go strzegł. Ludzie mówili na Jacka Majster Klepka";

7. Przeczytanie tekstu przez dzieci;
8. Przepisanie tekstu do zeszytów.

Przykład XVIII.

Temat: Oglądanie obrazka, omawianie treści, nadanie mu tytułu.

1. N. pokazuje dzieciom obraz „Orlęta" (z zakrytym tytułem) i poleca dzieciom dobrze obraz obejrzeć, aby go później mogły dokładnie omówić;
2. Dzieci dłuższą chwilę oglądają obraz. N. poleca dzieciom zwrócić uwagę na różne szczegóły, postacie, krajobraz, miejsce itp.;
3. Omawianie obrazu:
   a) omówienie postaci, odróżnienie najważniejszych od mniej ważnych;
   b) omówienie tła;
   c) ustalenie pory roku oraz próba związania treści obrazu z wiadomościami dzieci o walkach o niepodległość, częściowo już przyswojonymi dzieciom przy innej okazji;
   d) zwrócenie uwagi na artystę - malarza podpisanego na obrazie;
4. Nadanie tytułu obrazowi. Padają różne propozycje (N. polecił celowo wstrzymać się z wypowiedzią tym dzieciom, które już ten obraz widziały, takich dzieci było kilkoro), wreszcie N. poleca podać tytuł obrazu tym dzieciom, które już ten obraz znają;
5. Czytanie przez nauczyciela wyjątków z walk o Lwów. Dzieci słuchają uważnie;
6. *Praca domowa:* Przeczytać w domu czytankę pod tyt.: „U lwowskich orląt" i dobrze zastanowić się nad treścią.

Przykład XIX.

Temat: Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadanie im i całemu cyklowi tytułów oraz ułożenie opowiadania na ich tle.

1. Omawianie, oglądanie i nadawanie tytułu każdemu obrazkowi, wchodzącemu w skład cyklu, złożonego z 4 obrazków. Nadane obrazkom tytuły N. zapisuje kolejno na tablicy, jako też notuje niektóre wyrazy o trudniejszej pisowni;
   I. obrazek: Zabawa Janka i Zosi;
   II. obrazek: Janek i Zosia jedzą owoce;
   III. obrazek: W szpitalu;
   IV. obrazek: Powrót do domu;
2. Nadanie tytułu całemu cyklowi: Lekkomyślne dzieci;
3. Jednostkowe układanie opowiadań. Dzieci doszukują się związków logicznych pomiędzy obrazkami, luki wypełniają własnymi pomysłami, poprawiają sobie wzajemnie swój styl wypowiadania się oraz błędy rzeczowe;
4. Przepisywanie tytułów z tablicy;
5. Pisanie z pamięci wyrazów o trudniejszej pisowni: spożywać, podwórze, łóżko, lekarz, niedojrzałe, śliwki, dur brzuszny, spojrzał, wyrzekły się na przyszłość;
6. *Praca domowa:* Napisać opowiadanie. Dzieci zapisują temat (Lekkomyślne dzieci) i rodzaj ćwiczenia (opowiadanie).

Przykład XX.

Temat: Zbiorowe układanie listu (do osoby znajomej).

Pierwsza lekcja:

1. N. pokazuje dzieciom jeden ze swoich listów prywatnych, przy czym zwraca uwagę dzieciom na formę zewnętrzną, adres itp.;
2. Dzieci wyrażają chęć, aby napisać list do chorej koleżanki, którą wczoraj kilkoro dziewczynek z klasy IV odwiedziło w domu;
3. Zbiorowe układanie listu, połączone z notowaniem materiału słownikowo-kompozycyjnego na tablicy:
   Poznań, dnia 14 kwietnia 1937.
   kochana, nasza kochana, odwiedziły koleżanki, żal, życzymy Ci, bardzo serdecznie pozdrawiamy, Twoje koleżanki, zdjęcie fotograficzne;
4. Kilka jednostkowych wypowiedzi dzieci w formie listu dla stwierdzenia, czy dzieci potrafią już ująć całość;
5. Ułożenie na tablicy adresu.

Druga lekcja:

1. N. rozdaje dzieciom papier listowy wraz z kopertą;
2. Powtórne przypomnienie wszelkich szczegółów dotyczących formy zewnętrznej;
3. Dzieci piszą samodzielnie list, po napisaniu listu wkładają go do koperty, następnie piszą adres koleżanki, do której list ma być skierowany, oraz adres nadawcy na odwrocie;
4. N. zabiera listy do przejrzenia.

Trzecia lekcja:

1. Omówienie błędów stylistycznych i gramatycznych;
2. Przeczytanie przez N. kilka listów najbardziej poprawnych i jednego ze słabszych oraz zwrócenie przez niego uwagi na znaki umówione;
3. Rozdanie listów dzieciom. Dzieci zasięgają wskazówek, N. udziela dodatkowych wyjaśnień;
4. Dokonanie wyboru najlepszego listu oraz powzięcie decyzji, że zainteresowana uczennica list jeszcze raz starannie przepisze, list ten wszystkie uczennice klasy IV podpiszą, a potem list prześle się do chorej koleżanki wraz z fotografią klasy;
5. *Ćwiczenie poprawcze* w związku z popełnionymi błędami ortograficznymi, powtarzającymi się u większej liczby dzieci;
6. *Praca domowa:* Przeczytać w domu czytankę „List od ojca" i zastanowić się nad jego treścią i formą.

Przykład XXI.

Temat: List do osoby bliskiej.

Pierwsza lekcja:

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku ze zbliżającymi się świętami wielkanocnymi, odwiedzinami krewnych, wyjazdami świątecznymi itp.;
2. N. proponuje, aby dzieci napisały list do osoby bliskiej, do ojca, matki, ciotki, wuja, wujenki, brata, siostry, dziadka, babki itp.;
3. Każde z dzieci podaje, do kogo napisze, N. sprawdza, czy napisanie listu przez dziecko do danej osoby miało by podkład życiowy, czy dziecko zna dobrze adres itp.;
4. Dzieci piszą list zupełnie samodzielnie w zeszytach. N. udziela indywidualnie rad i wskazówek tak w zakresie stylu, jako też ortografii, wiadomości rzeczowych itp.;
5. Napisanie adresu w zeszycie;
6. N. zabiera prace do przejrzenia.

Druga lekcja:

1. N. omawia z dziećmi popełnione błędy stylistyczne, rzeczowe i gramatyczne;
2. *Ćwiczenie poprawcze* w związku z popełnionymi błędami ortograficznymi;
3. Przepisanie listów przez dzieci na papierze listowym, włożenie listów do koperty, zaadresowanie i naklejenie znaczka;
4. Wrzucenie listów do pobliskiej skrzynki pocztowej przez w tym celu wybraną delegację.

* *
*

Na marginesie ćwiczeń stylistycznych klasy IV nasuwają się następujące najbardziej zasadnicze uwagi:

1. Z zakresu ćwiczeń stylistycznych przypadają na klasę IV wg programu następujące formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego:

   a) *ustne:* rozmowy nauczyciela z dziećmi; oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie im tytułów, oraz układanie na ich tle opowiadań; swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci; zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i łatwych opisów oraz streszczeń łatwiejszych tekstów; porządkowanie wypowiedzi dzieci;

   b) *piśmienne:* krótkie, samodzielne opowiadania i próby opisów; krótkie listy do osób bliskich i znajomych;

   c) „materiał *ćwiczeń słownikowych* winien być rozszerzony nie tylko pod względem treści, lecz także i formy (wyrażenia przenośne); w zakresie nazywania stosunków przestrzennych i czasowych uwzględnia się różne ich odcienie";

   d) pewne znaczenie z punktu widzenia stylistycznego posiada również w klasie IV „stopniowe przyzwyczajanie dzieci do samodzielnego ujmowania treści czytanych tekstów" w związku z czytaniem i omawianiem treści czytanych utworów.

Z wymienionych form wypowiadania się na szczególniejszą uwagę zasługują w dziedzinie mówienia — streszczenia, a w dziedzinie pisania — próby opisów i listy, jako formy w tej klasie w danej dziedzinie wypowiadania się zupełnie nowe.

2. Powtarzające się w tej klasie *zbiorowe układanie opowiadań* można metodycznie ujmować analogicznie jak w klasie III z tym, że tematy winny być bogatsze w treść, materiał słownikowy z nimi związany powinien być przez nauczyciela świadomie rozszerzany, wreszcie — że opowiadania powinny być dłuższe z uwagi na to, że dzieci mają już z klasy III częściowo przyswojoną metodę pracy, że można zastosować szybsze tempo pracy i budować lekcje bardziej ekonomicznie. Przemawia za tym również wyższy stopień usamodzielnienia dzieci, aniżeli to miało miejsce w klasie III.

3. *Opisy, formułowane ustnie, zbiorowo,* powinny być łatwe i — zgodnie z duchem i literą programu — oparte na bezpośredniej obserwacji przedmiotu przeznaczonego do opisu. Przedmiot ten powinien być oczywiście bardziej złożony, aniżeli w klasie III, powinny się na nim uwydatniać cechy bardziej różnorodne. Oczywiście nie należy rezygnować z zasady, że opis powinien być zgodny z rzeczywistością.

4. *Zbiorowe układanie opowiadań i łatwych opisów* stanowi metodyczną podbudowę samodzielnych piśmiennych opowiadań i łatwych opisów. W wypracowaniach dzieci może mieć szerokie zastosowanie materiał słownikowo-kompozycyjny, notowany przez nauczyciela na tablicy w czasie zbiorowego układania. Materiał ten może

być notowany obficiej przez nauczyciela. Jeżeli chodzi w szczególności o opisy piśmienne, to program przewiduje tylko próby w tej dziedzinie.

5. *Tak opowiadania jako też opisy mogą być w mówieniu również traktowane jednostkowo,* przy czym podejście dydaktyczne może być analogiczne, jak w klasie III. Należy zawsze pamiętać o podstawowym założeniu metodycznym, że jednostkowe wypowiadania się ustne dzieci nie mogą być w zasadzie traktowane jako podbudowa do ćwiczeń w wypowiadaniu się piśmiennym na opracowywane jednostkowo tematy. Podbudowę tę stanowi głównie wspomniane zbiorowe układanie z ćwiczeniami słownikowymi, organicznie ze zbiorowym układaniem związanymi.

6. *Od czasu do czasu można w klasie IV z powodzeniem stosować zupełnie samodzielne wypracowania dzieci, które to wypracowania pod względem formy będą odpowiadały opowiadaniu, opisowi lub listowi.* Wypracowania te wówczas będą miały charakter pewnego rodzaju sprawdzianów, o ile forma, styl i słownik są opanowane przez dzieci. Te wypracowania winny być jako takie właśnie dokładnie przejrzane i poprawione przez nauczyciela, następnie omówione w klasie i zakończone ćwiczeniami poprawczymi. Będą one wykładnikiem postępów dzieci w zakresie ćwiczeń stylistycznych. Z uwagi na to, że w tych wypadkach dziecko będzie miało do dyspozycji prawie 45 względnie 50 minut na pisanie, sprawdziany te niewątpliwie przybiorą postać „dłuższych wypracowań piśmiennych", przewidzianych po raz pierwszy programem w tej klasie. Napisanie dłuższego wypracowania nie będzie dzieciom sprawiało większych trudności, jeśli od klasy III włącznie będzie im przyswajana właściwa metoda pracy. Tutaj powinna się korzystnie zaznaczyć praca nauczyciela w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych w klasie III, albowiem — jak niejednokrotnie zaznaczono w części I — systematycznie i metodycznie przemyślana praca nauczyciela na odcinku ćwiczeń stylistycznych prowadzi automatycznie do „rozpisania się" dzieci. Przy przeglądaniu wszelkiego rodzaju wypracowań nauczyciel może stopniowo wprowadzać znaki umówione, nawet już od klasy III począwszy. Znaki te powinny być zrozumiałe dla dziecka. Błędy ortograficzne najlepiej poprawiać bezpośrednio przez zastąpienie tego błędu poprawną formą. Jest to uzasadnione psychologicznie.

7. *Obrazki* powinny być traktowane analogicznie, jak w klasie III, zwrócić tylko należy uwagę na to, aby reprezentowały treść stylistycznie i logicznie bardziej złożoną.

8. W dziale mówienia pojawia się po raz pierwszy *streszczenie jakiegoś wybranego łatwiejszego tekstu.* Sprawa streszczenia wymaga bliższego wyjaśnienia, albowiem w praktyce szkolnej zdarzają się częste nieporozumienia na tym tle. Otóż streszczenia polegają wg programu na wyławianiu momentów zasadniczych jakiejś treści, znanej dzieciom z lektury, łączeniu tych momentów w całość logiczną i wypowiadaniu ich w zwięzłej i jasnej formie. „Do streszczeń na poziomie szkoły powszechnej nadają się utwory o treści nieskomplikowanej i wyraźnie zarysowanej konstrukcji. Nie nadają się natomiast

utwory o treści uczuciowej i fantazyjnej." „Pierwsze streszczenia należy oprzeć na tekstach krótkich i bardzo jasnych." „Streszczenia mogą stanowić etap przejściowy od opowiadań i opisów do układania planów." Do tych uwag programowych dodać by można jeszcze następujące: pierwsze streszczenia należy oprzeć na zbiorowej pracy uczniów, aby im uświadomić tę formę, zgodnie z jej znaczeniem pojęciowym. Streszczenia nie należy mieszać z opowiadaniem, opisem, sprawozdaniem i innymi formami wypowiadania się ustnego czy piśmiennego ucznia. W szczególności streszczenie nie ma nic wspólnego z tzw. powszechnie spotykanym „opowiadaniem treści", które w ogóle nie jest przewidziane programem. Streszczenie stanowi niewątpliwie jedną z trudniejszych dla dziecka form wypowiadania się ustnego i piśmiennego, o ile oczywiście traktowane jest dydaktycznie zgodnie z duchem i literą programu. W klasie IV spotykamy streszczenie tylko w dziale mówienia, należy zatem ograniczyć się do streszczeń ustnych, aby dać dzieciom właściwą podbudowę do streszczeń piśmiennych, jakie spotykamy po raz pierwszy w klasie V, przez dokładne uświadomienie tej formy wypowiadania się oraz przyswojenie metody pracy w tej dziedzinie. A metoda pracy będzie następująca:

I. Omówienie treści tekstu, przewidzianego do streszczenia, celem jej opanowania przez dziecko;
II. Dokonanie przeglądu myślowego tej treści przez dziecko celem odróżnienia przez nie składników mniej ważnych od ważniejszych;
III. Powiązanie w logiczną całość najważniejszych składników treści oraz wypowiedzenie tej całości w zwięzłej i jasnej formie;
IV. Napisanie streszczenia;
V. Przeczytanie streszczenia i dokonanie krytycznej oceny, czy jest sformułowane poprawnie.

Tego rodzaju metodę pracy można przyswoić dzieciom właśnie przez wspomniane zbiorowe układanie streszczenia. Streszczenie powinno w klasie IV stanowić jeden z ciekawszych dla nauczyciela momentów jego pracy w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych. Streszczenia opracowywane ustnie można z pożytkiem wykorzystać w dziale pisania przez wspólne układanie i zapisywanie, a następnie przepisywanie tekstu streszczenia oraz wyzyskiwanie tego tekstu w ćwiczeniach gramatycznych. W ten sposób nie zostanie naruszona zasada, że streszczenie należy głównie traktować jako ćwiczenie w mówieniu.

9. Pewien związek z dziedziną ćwiczeń stylistycznych posiada przewidziane programem klasy IV *porządkowanie wypowiedzi dzieci oraz stopniowe przyzwyczajanie dzieci do samodzielnego ujmowania treści czytanych utworów.*

a) Porządkowanie wypowiedzi dzieci, to wg programu pierwsze próby układania planu. Próby te opierają się na zbiorowej pracy uczniów. Treść działająca na uczucia nie nadaje się do układania planów. Dydaktyczne porządkowanie wypowiedzi dzieci powinno mieć taki przebieg:

I. swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z treścią czytanek z podręcznika, książeczek i ewentualnie pisemek czytanych w szkole i w domu;

II. porządkowanie drogą pracy zbiorowej tych swobodnych wypowiedzi dzieci dokoła pewnego tematu, w zakresie którego dzieci przed chwilą wypowiadały się swobodnie i chaotycznie.

Jest to więc typowe ćwiczenie w mówieniu, które wprawdzie ma coś wspólnego z układaniem planu, ale pod żadnym pozorem nie może być z układaniem planu identyfikowane. W praktyce szkolnej najczęściej w klasie IV spotkać można stereotypowe układanie planu takie, jakie powszechnie spotykamy w klasie V i VI. Z istoty porządkowania wypowiedzi dzieci na tle czytanych utworów wynika nadto, że uporządkowanie swobodnych wypowiedzi dzieci na jakiś temat nie może w końcowej fazie przybrać postaci jakiegoś zapisanego stereotypowego planu, gdyż porządkowanie wypowiedzi stanowi tylko „przygotowanie do wspólnego układania planów całych utworów, które występuje w klasie V, a rozwija się dalej w klasie VI". Porządkowany materiał może być natomiast równolegle notowany przez nauczyciela na tablicy, czy też przez dzieci samodzielnie w zeszytach w sposób, jaki wynika z istoty tego porządkowania, na co zwrócono uwagę w przykładach. Sprawa ta wymaga w ogóle gruntowniejszego zastanowienia ze strony nauczyciela języka polskiego w klasie IV jako sprawa dydaktycznie dość delikatna.

b) Większej uwagi ze strony nauczyciela wymaga również wskazane programem *stopniowe przyzwyczajanie dzieci do samodzielnego ujmowania treści czytanek utworów*". Powinno ono „nauczyć dziecko znajdować w książce te szczegóły, których poszukuje dla pewnego określonego celu". Tutaj znów nasuwa się refleksja, aby to „poszukiwanie" nie przekształciło się w opowiadanie treści czytanki, które nie ma nic wspólnego z programem, bo ani nie jest „omówieniem treści czytanki", ani „streszczeniem". Dziecko ma się wypowiedzieć na podstawie przeczytanego utworu na jakiś określony temat. Aby się mogło wypowiedzieć, to musi umieć dokonać analizy tego utworu pod kątem widzenia poszukania w nim potrzebnych do danego tematu szczegółów. Tego rodzaju praca będzie pracą twórczą i kształcącą.

10. Odrębne miejsce przypada w klasie IV *pisaniu listów do osób bliskich i znajomych.* Te formy wypowiadania piśmiennego należy, uważam, również w pierwszej fazie oprzeć na pracy zbiorowej uczniów całej klasy, aby po prostu przyswoić dzieciom właściwą metodę pracy. „Tematy listów winny być związane z rzeczywistością i przeżyciami ucznia." Poza tym listy, sądzę, najlepiej pisać na papierze listowym, aby znów nie odbiegać od życia. W tym celu najlepiej zebrać w klasie po kilka groszy od każdego dziecka i zakupić pewną ilość papieru listowego wraz z kopertami. Listy powinny być krótkie, co jest zrozu-

miałe, jeśli się zważy, że dziecko w tej klasie uczy się po raz pierwszy pisać list.

11. W kl. IV można również wprowadzić przewidziany programem *dzienniczek*, w którym dzieci zapisują ważniejsze wydarzenia z życia klasy. Zapisywanie powinno być „oparte na wspólnej pracy dzieci, której przyjęte wyniki uczniowie zapisują kolejno do wspólnego zeszytu". Kwestia prowadzenia dzienniczka nie wymaga, moim zdaniem, bliższych komentarzy jako zupełnie jasna.

12. *Zagadnienie pracy domowej ucznia* staje się w klasie IV coraz bardziej intensywne. W związku z rozbudową ćwiczeń stylistycznych w tej klasie tak pod względem zakresu jako też metody pracy można i trzeba stawiać już bardzo wyraźne wymagania. Dzieci mogą samodzielnie opracowywać w domu piśmiennie różne formy wypowiadania się, przygotowane à priori w klasie w drodze tzw. zbiorowego układania z ćwiczeniami słownikowymi jako organiczną cząstką zbiorowego układania. Poza tym praca domowa może m. in. objąć w szerszym zakresie ćwiczenia gramatyczne, zapoczątkowane w klasie na materiale stylistycznym lub czytankowym, przepisywanie jako ćwiczenie ortograficzne oraz samodzielne opracowywanie czytanek, przeznaczonych do ich omawiania w klasie.

13. *W klasie IV powinien się wyraźnie w ćwiczeniach stylistycznych zaznaczyć wyższy stopień usamodzielnienia się*, aniżeli to miało miejsce w klasie III. Samodzielność ta może przybrać nawet krańcowy charakter, jeśli dzieci drogą systematycznych ćwiczeń mają przyswojoną metodę pracy. Większe usamodzielnienie dzieci pozwala przerobić większą liczbę ćwiczeń w tym samym czasie. Niektóre zupełnie samodzielne prace dzieci nauczyciel potraktować może wyraźnie jako sprawdziany nabytych przez dziecko umiejętności i sprawności, aby się tą drogą zorientować, jakie postępy dzieci poczyniły i co mogą zrobić bez „prowadzenia ich za rękę".

14. *Klasa IV jest z punktu widzenia ćwiczeń stylistycznych klasą przełomową*, albowiem daje, a właściwie powinna dać, dzieciom zasadnicze usprawnienie w tej dziedzinie. Osiągnięcie odpowiedniego poziomu naukowego w kl. IV pozwala dziedzinę tę silnie dalej rozbudować w kl. V i VI, zgodnie z wymaganiami programu. Zaniedbanie ćwiczeń stylistycznych w kl. IV wręcz uniemożliwia osiągnięcie w dalszych klasach tego poziomu, jaki podyktowany jest wynikami nauczania w tych klasach. Nie pomogą żadne nadludzkie wysiłki nauczyciela, jeśli dzieci nie wniosą odpowiedniego przygotowania z klasy IV. Przygotowanie to powinno objąć *uświadomienie* dzieciom przewidzianych programem zasadniczych form wypowiadania się (opowiadanie, opis, streszczenie, list) oraz *przyswojenie dzieciom umiejętności* samodzielnego wypowiadania się ustnego czy piśmiennego w zakresie tych form, możliwie poprawnej pod względem stylistycznym i ortograficznym, co znów w wysokim stopniu uzależnione jest od przyswojenia dzieciom właściwej metody pracy. Tylko systematycznie i gruntownie obmyślana oraz umiejętnie zorganizowana praca nauczyciela może dać rękojmię, że ten stopień przygotowania zostanie rzeczywiście osiągnięty. Że zaś może być osiągnięty, o tym świadczą

przykłady spotykane przy warsztacie pracy nauczyciela. Klasa IV wymaga w ogóle na odcinku ćwiczeń stylistycznych, podobnie zresztą, jak na innych odcinkach programowych, specjalnej uwagi jako klasa, w której należy już za wszelką cenę unikać zbyt daleko idących ułatwień i uproszczeń w pracy. Przecież to jest klasa, po ukończeniu której dziecko mogło w ramach dawniejszego ustroju szkolnego przejść do pierwszej klasy ośmioletniego gimnazjum! Niestety, bardzo często spotkać można w dobie obecnej klasy IV, które są poziomowo ogromnie sprymityzowane i jako takie nie dają rękojmii, że dziecko w dalszej fazie osiągnie ten stopień przygotowania naukowego i praktycznego, jaki stawiany jest wymaganiami programu. Z tradycją klas IV, które prawie niczym nie różnią się pod względem poziomu od klas III, nota bene również kiepsko przygotowanych, powinniśmy w interesie dziecka jak najszybciej zerwać. Nie wolno nam absolutnie zrezygnować z wymagań, postawionych jasno i wyraźnie obowiązującym programem nauczania!

5. KLASA PIĄTA.

Przykład I.

Temat: Moja przygoda na lodzie — opowiadanie.

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z zabawami dzieci na szkolnym lodowisku;
2. Nazywanie różnych czynności związanych z zabawami na lodzie, połączone z notowaniem odnośnych nazw na tablicy przez nauczyciela:
   a) krzyczą, hałasują, nawołują się, płaczą, śmieją się, gwiżdżą, gwarzą, przekomarzają się (wrażenia słuchowe);
   b) biegają, jadą na czworakach, pędzą na siebie, wpadają, koziołkują, ścigają się, holendrują (wrażenia wzrokowe);
   c) trzymają się za ręce, otrzepują się, chwytają, przyczepiają;
3. Nauczyciel poleca dzieciom przygotować opowiadanie o własnej przygodzie na lodzie. Dzieci zastanawiają się nad opowiadaniem. N. sprawdza (przez polecenie dzieciom podniesienia palców), czy już wszystkie dzieci ułożyły sobie opowiadanie;
4. Dzieci zapisują temat (Moja przygoda na lodzie) i rodzaj ćwiczenia (opowiadanie), po czym piszą samodzielnie;
5. Czytanie i omawianie niektórych wypracowań dzieci.

   U w a g i. Przytaczam jedno z tych w ten sposób opracowanych opowiadań:

   „Pewnego dnia poszedłem na łyżwy. Pogoda była ładna. Na lodzie spotkałem dwóch kolegów, którzy byli cali ośnieżeni. Zaczęliśmy się gonić. Biegnąc za nimi, przewróciłem się przez małego chłopca. W pierwszej chwili myślałem, że noga złamana. Ale nie było tak źle. Wstałem i biegałem dalej, lecz nie tak prędko jak przedtem. Później koledzy namówili mnie, abym do nich się przyłączył i kręcił węża. Jeden puścił rękę i wszyscy się wykoziołkowali. Oprócz

tego nauczyłem się przekładanki i różnych figur na lodzie. Taka mnie spotkała przygoda w pierwszy dzień roku na lodzie."

Przykład II.

Temat: Dlaczego słucham radia — wypracowanie bez określonej formy.

1. Rozmowa nauczyciela z dziećmi na temat audycyj radiowych;
2. Ćwiczenia słownikowe połączone z notowaniem materiału słownikowo-kompozycyjnego:
   a) audycja, antena, lampki, fale, rozgłośnia, koncert, mikrofon, słuchowisko, radioodbiornik, anodówka, prąd, program;
   b) symfoniczny, zmienny, kryształkowy, wspaniały, ciekawe, rozmaite;
   c) sterczy, służy, wzmacnia, rozbrzmiewa, uprzyjemnia;
3. Przepisanie zanotowanego materiału do zeszytów;
4. *Praca domowa:* Napisać wypracowanie na temat „Dlaczego słucham radia". Dzieci zapisują temat. Była to praca konkursowa.

Przykład III.

Temat: Samodzielne opowiadanie dzieci o świętach Bożego Narodzenia.

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci;
2. N. poleca dzieciom ułożyć ustnie krótkie opowiadanie;
3. Dzieci dłuższą chwilę zastanawiają się nad treścią i formą;
4. Dzieci wypowiadają się w formie opowiadań indywidualnych w ramach podanego tematu. W toku wypowiadania się wzajemnie się poprawiają, prostują błędy, uzupełniają się itp. N. zwraca specjalną uwagę na przenośnie i porównania oraz trafnie użyte wyrażenia, odtwarzające uczucia i ich objawy. Wyrażenia te i zwroty notuje na tablicy:
   jak strzała, w mgnieniu oka, radość biła z oczu, zadowoleni rodzice, szczęśliwe dzieci, odświętny nastrój, zatopieni w modlitwie, uśmiechała się choinka;
5. Przepisanie zanotowanego materiału do zeszytów;
6. *Praca domowa:* Napisać opowiadanie z własnych przeżyć o świętach Bożego Narodzenia. Dzieci zapisują temat (Boże Narodzenie) i rodzaj ćwiczenia (opowiadanie).

Przykład IV.

Temat: Opowiadanie dzieci na tematy zaczerpnięte z lektury pt.: „Robinson Kruzoe" Wł. Anczyca.

1. N. sprawdza, czy wszystkie dzieci w wyznaczonym terminie książkę przeczytały;
2. Dzieci wypowiadają się swobodnie, co im się w książce najlepiej podobało;

3. N. poleca dzieciom wypowiadać się na dowolny temat, zaczerpnięty z tej lektury, jednakże w formie opowiadania:
   a) dzieci chwilę zastanawiają się;
   b) N. sprawdza, czy wszystkie dzieci mają temat przygotowany;
   c) dzieci wypowiadają się w formie opowiadania. Nauczyciel zwraca pilną uwagę na formę i styl, dzieci wzajemnie się poprawiają i uzupełniają;
   d) N. podaje kilka pominiętych przez dzieci tematów do opowiadania;

   W toku wypowiadania się dzieci, N. w razie potrzeby poleca dzieciom odszukać odnośny tekst i dla wyjaśnienia przeczytać;
4. N. poleca dzieciom przypomnieć sobie, czy w swoim życiu nie miały przygód, które by w czymkolwiek przypominały przygody Robinzona Kruzoe. Dzieci usiłują nawiązać niektóre momenty treści z własnymi przeżyciami;
5. *Praca domowa:* Zastanowić się, na ile i jakie wyodrębniające się części można podzielić cały utwór.

Przykład V.

Temat: Wypowiadanie się dzieci na tematy na podstawie lektury „Historia żółtej ciżemki" Domańskiego oraz porządkowanie omawianego materiału.

1. N. sprawdza, czy wszystkie dzieci w wyznaczonym terminie książkę przeczytały;
2. N. poleca dzieciom podać różne tematy, na które dzieci mogły by się wypowiedzieć. Dzieci podają różnorodne tematy i w ramach tych tematów wypowiadają się, wypowiedzenia wzajemnie uzupełniają, prostują błędy, poprawiają styl wypowiadania się;
3. N. sam stawia kilka tematów, na które dzieci również się wypowiadają;

   W toku wypowiadania się dzieci niejednokrotnie muszą odszukać i przeczytać tekst, aby uzasadnić swoje wypowiedzi, względnie wyjaśnić dokładniej niedomówienia;
4. N. poleca dzieciom zastanowić się nad przebiegiem zdarzeń, które składają się na treść utworu:
   a) dzieci zastanawiają się;
   b) dzieci starają się zebrać zdarzenia zgodnie z ich przebiegiem, popełniają jednak błędy, mylą się, niektóre ważniejsze zdarzenia opuszczają itd. N. stara się przy zachowaniu współpracy dzieci materiał ten uporządkować, wreszcie doprowadza do ustalenia przebiegu zdarzeń;
   c) przebieg ten N. notuje krótkimi zdaniami na tablicy;
   d) dzieci materiał ten przepisują do zeszytów;
5. *Praca domowa:* Opowiedzieć piśmiennie jedno z wybranych zdarzeń.

Dzieci zapisują temat (zgodnie z własnymi zainteresowaniami) i formę (opowiadanie). N. zwraca uwagę dzieciom na konieczność takiego ujęcia opowiadania, aby ono było zrozumiałe.

Przykład VI.

Temat: Streszczenie czytanki „W sanatorium".

Pierwsza lekcja:

Omówienie treści obrazu pod tytułem „W szpitalu".

1. N. pokazuje obraz i poleca dzieciom dokładnie mu się przyjrzeć;
2. Omówienie treści obrazu, a w szczególności: analizowanie całości, wyróżnianie szczegółów, odróżnianie ważniejszych od mniej ważnych, nazywanie przedmiotów, ich cech i stosunków przestrzennych. W czasie omawiania N. notuje niektóre wyrażenia na tablicy:
   gabinet lekarza, lampa kwarcowa, prześwietlenie, sanatorium, winda, sunie powoli, nosze, pielęgniarka, mierzy gorączkę, karta rejestracyjna, trzyma rękę na pulsie, sala operacyjna, ciężko chorzy gruźlicy, nastrój smutny, służba dźwiga ciężary, izba chorych, regulamin szpitalny;
3. Nadanie tytułu obrazowi;
4. Pisanie z pamięci z tablicy zanotowanych wyrażeń i zwrotów;
5. *Praca domowa:* W domu przeczytać czytankę pt. „W sanatorium", zwrócić szczególną uwagę na niezrozumiałe wyrazy i zwroty.

Druga lekcja:

Omówienie treści czytanki „W sanatorium".

1. Czytanie ciche;
2. Wyjaśnienia słownikowe (minimalne);
3. Omówienie treści z punktu widzenia kolejności zdarzeń;
4. Próbne streszczenie;
5. *Praca domowa:* Przygotować ustnie streszczenie.

Trzecia lekcja:

1. Krótkie zbiorowe ułożenie streszczenia;
2. Dzieci piszą streszczenie;
3. Czytanie i omawianie rezultatów pracy;
4. *Praca domowa:* Przepisać z tej czytanki 15 wyrazów na „o". Dzieci zapisują rodzaj ćwiczenia (Przepisywanie) i temat („o"), po czym przepisują pierwszy wyraz.

U w a g i: Przytaczam przykładowo jedno z opracowanych przez dzieci streszczeń:

„Mama ze Stasiem wybrała się do sanatorium. Była tam Halinka, kuzynka Stasia. Staś zauważył, że chorzy są weseli. Halinka pooprowadzała Stasia po pokojach. Zadzwonił dzwonek na obiad. Staś miał wielki apetyt. Halinka nic nie jadła. Po obiedzie Staś poszedł z mamą do prześwietlenia. Lekarz powiedział, że Staś jest

zdrów. Staś pobiegł ku drzwiom, z których wyszła pielęgniarka z kubłem krwi. Staś zauważył, że na łóżku leży ciężko chory. Przeląkł się bardzo. Pobiegł do Halinki. Potem pojechali do domu. Po drodze Staś mówił do mamusi, jak to dobrze, że jest zdrów."

Przykład VII.

Temat: Ułożenie planu czytanki „KOP".

1. Wypowiadanie się dzieci na temat najważniejszych zdarzeń, które są treścią czytanki;
2. N. poleca dzieciom podzielić czytankę na wyodrębniające się części i każdej części nadać tytuł:
   a) dzieci zastanawiają się nad tą kwestią;
   b) N. sprawdza, czy już wszystkie dzieci do pracy są przygotowane;
   c) dzieci zapisują w zeszytach tytuły wyodrębniających się części;
3. Czytanie i omawianie wyników pracy;
4. Ułożenie drogą współpracy całej klasy poprawnego planu i zapisanie go na tablicy;
5. Przepisanie planu do zeszytów.

Przykład VIII.

Temat: Sprawozdanie z odbytych rekolekcyj.

Pierwsza lekcja:

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z odbytymi rekolekcjami;
2. N. poleca dzieciom zastanowić się nad ułożeniem sprawozdania, przy czym wyjaśnia im termin „sprawozdanie":
   a) dzieci składają indywidualne sprawozdania (nieudane);
   b) zbiorowe ustne układanie sprawozdania, połączone z notowaniem materiału słownikowego:
   rekolekcje szkolne, parafialny wikary, nawa kościelna, publiczne szkoły powszechne, ambona, dłuższy okres czasu, przystępowały, sakramenta święte, spowiedź, komunia święta, nabożeństwo odprawiać, słuchać w skupieniu, jakby odrodzeni na duchu;
   c) kilka jednostkowych sprawozdań;
3. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Druga lekcja:

1. Ustne powtórzenie sprawozdania;
2. Wspólne układanie i zapisywanie pojedynczych zdań sprawozdania na tablicy:
   „W dniach 12, 13 i 14 października odbyły się w naszej szkole rekolekcje jesienne. Rekolekcje odbywały się w kościele parafialnym. Odprawiał je ks. wikary. Brały w nich udział

dzieci kilku publicznych szkół powszechnych naszej dzielnicy. W pierwszym dniu dzieci słuchały nauki. W drugim dniu po południu odbyła się spowiedź święta. W trzecim dniu rano dzieci przystąpiły do komunii świętej. Nasze Panie pełniły dyżury w czasie rekolekcyj. Po rekolekcjach dzieci powróciły do szkoły jakby odrodzone na duchu";

3. Przeczytanie sprawozdania jako pewnego rodzaju wzoru;
4. Przepisanie sprawozdania z tablicy do zeszytów;
5. Krótkie ćwiczenie gramatyczne, a mianowicie dokonywanie podziału zdań na podmiot i orzeczenie, nazywanie podmiotu i orzeczenia rozwiniętego lub nierozwiniętego, wyróżnianie i nazywanie podmiotu i orzeczenia zasadniczego wg przyjętego wzoru postępowania z klasy IV;
6. *Praca domowa:* Dokonać analizy 3 zdań wybranych dowolnie z tekstu. Dzieci zapisują rodzaj ćwiczenia (Ćwiczenie gramatyczne) i temat (Podmiot i orzeczenie).

Przykład IX.

Temat: Sprawozdanie z pracy w ogródku szkolnym.

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z dwugodzinną lekcją zajęć praktycznych w ogrodzie;
2. N. poleca dzieciom przygotować się do złożenia sprawozdania z tej lekcji:
   a) dzieci zastanawiają się;
   b) jednostkowe sprawozdania (nieudane);
   c) ustalenie w drodze dyskusji najważniejszych momentów tego zdarzenia i zanotowanie ich na tablicy:
      I. dzieci udają się do ogródka,
      II. rozdanie narzędzi,
      III. dokonanie podziału dzieci na 2 grupy i omówienie celu pracy w ogródku,
      IV. dzieci przy pracy,
      V. zmiana grup po godzinie pracy,
      VI. dalsza praca dzieci,
      VII. zakończenie pracy,
      VIII. oczyszczenie i złożenie narzędzi,
      IX. mycie rąk i czyszczenie ubrań,
      X. dzieci udają się do klasy;
3. Jednostkowe sprawozdanie dzieci wg wspólnie ustalonego „planu". W toku tych sprawozdań nauczyciel wygładza ich styl wypowiadania się, dzieci wypowiadają swoją opinię, które ze złożonych sprawozdań było lepsze, a które słabsze itp.;
4. N. czyta wzór sprawozdania z uroczystości (wycinek z gazety);
5. Dzieci wypowiadają się o formie i stylu przeczytanego sprawozdania;
6. *Praca domowa:* Przygotować ustnie sprawozdanie z własnych przeżyć w ciągu całego dnia.

Przykład X.

Temat: Opis sytuacji na podstawie bezpośredniej obserwacji.

Pierwsza lekcja:

1. N. pokazuje obrazek (taniec góralski). Dzieci oglądają obrazek, zwracają uwagę na osoby, krajobraz, barwy i czynności uwidocznione na obrazku oraz różne przedmioty;
2. N. stawia dzieciom cel pracy, przy czym wyjaśnia znaczenie pojęciowe wyrazu „sytuacja";
3. Jednostkowe próby opisu sytuacji (nieudane);
4. Zbiorowe układanie opisu sytuacji połączone z notowaniem materiału słownikowo-kompozycyjnego:

górale	rozradowani, weseli	podskakują wysoko na pierwszym planie
strój	różnobarwny, różnokolorowy, piękny	ozdabia
kobza	z baraniej skóry	wydyma się, trzyma w ręku, z boku
otoczenie	piękne, górzyste	oddziaływuje wesoło
taniec	zbójnickiego	porywa ich
baca	stary, mądry	przysiadł z lewej strony, przygrywa
juhasi	młodzi, rzeźcy	tańczą, wywijają ciupagami w górę
góry	wspaniałe, wysokie	wznoszą się w głębi
góralka	młoda, uśmiechnięta	z prawej, wpatrzona w tańczących górali;

5. Jednostkowe opisy (więcej udane);
6. Przepisanie materiału słownikowo-kompozycyjnego.

Druga lekcja:

1. Jednostkowe opisy;
2. Dzieci piszą samodzielnie opis;
3. Czytanie i omawianie rezultatów pracy;
4. N. czyta barwny stylistycznie opis tańca góralskiego z podręcznika;
5. *Praca domowa:* Znaleźć w przerobionych czytankach opisy sytuacji.

Przykład XI.

Temat: Wypracowanie na podstawie lektury „Nurek" F. Goetla.

Pierwsza lekcja:

Omówienie treści czytanki „Nurek".

1. Ciche czytanie tekstu (dzieci mają sobie przypomnieć tylko treść, bo czytanki te miały przeczytać już w domu);
2. Wyjaśnienia słownikowe;
3. Omówienie treści czytanki, a w szczególności:
   a) wyróżnienie najważniejszych postaci (kapitan Górski, Saja, kapitan „Quebecu");

b) wyodrębnienie i omówienie kilku scen (Saja u kapitana Górskiego, Saja przy budowie mola, spotkanie kapitana Górskiego z Sają na pokładzie „Quebecu", uratowanie załogi);

4. Ustalenie w dyskusji faktu, że bohaterem utworu jest Saja. Dzieci fakt ten muszą uzasadnić;
5. *Praca domowa:* Zastanowić się, na jakie wyodrębniające się części utwór można by podzielić. Tytuły tych części zapisać w zeszycie.

Druga lekcja:

Wypracowanie na podstawie lektury.

1. Dzieci podają projekty podziału czytanki na wyodrębniające się części, na podstawie których ustalony zostaje wreszcie następujący plan:
   a) Saja w poszukiwaniu pracy na polskim okręcie;
   b) Powrót Sai na pokład „Quebecu";
   c) Manewry i katastrofa;
   d) Bohaterski czyn Sai;
2. Omówienie bohaterskiego czynu Sai i pobudek działania bohatera. N. zwraca szczególną uwagę na przeżycia wewnętrzne Sai, notując nazwy jego stanów uczuciowych na tablicy: przywiązanie Sai do ojczyzny, tęsknota, pragnienie oddania się w służbę, rozczarowanie, rezygnacja, duma, ukochanie służby marynarskiej, zadowolenie, że może oddać przysługę, poczucie obowiązku, opanowanie wewnętrzne;
3. N. zatrzymuje się dłużej nad pojęciem obowiązku;
4. N. poleca dzieciom zastanowić się, co by mogły napisać o Sai. Dzieci wypowiadają się swobodnie. N. zapytuje dzieci, czy nie mogły by czegoś napisać o przeżyciach wewnętrznych Sai, na co się dzieci chętnie zgadzają;
5. Zapisanie tematu pracy domowej (Uczucia wewnętrzne Sai) i rodzaju ćwiczenia (wypracowanie na podstawie lektury);
6. Przepisanie materiału słownikowego z tablicy do zeszytów;
7. Kilka jednostkowych wypowiedzi dzieci, jak napiszą wypracowanie. N. zwraca uwagę dzieciom, aby wypracowanie stanowiło zaokrągloną całość, żeby dzieci starały się ująć je w formie streszczenia ze specjalnym zwróceniem uwagi na przeżycia wewnętrzne Sai.

U w a g i: Ewentualnie punkty: 4, 5, 6 i 7 można by opracować w trzeciej lekcji w klasie. W tym wypadku ostatnim etapem pracy byłoby na tej lekcji czytanie i omawianie rezultatów pracy.

Przykład XII.

Temat: Opis stroju lotnika na podstawie bezpośredniej obserwacji.

1. N. pokazuje dzieciom tablicę poglądową, ilustrującą przepisowe umundurowanie lotnika. Dzieci przyglądają się uważnie, zwracają uwagę na szczegóły, barwy itp.;

2. N. stawia cel pracy (opis);
3. Jednostkowe opisy (nieudane);
4. Zbiorowe układanie opisu połączone z notowaniem materiału słownikowego na tablicy:
   buty, wojskowe, czarne
   komplet, sukienny, koloru stalowego, umundurowanie
   spodnie, długie, dość szerokie, eleganckie
   krótka bluza, zapinana z przodu, rząd guzików
   kieszonki, małe, zapięte
   naramienniki, wąskie, z naszywkami
   czapka, sztywna, okrągława, z daszkiem fibrowym, czarnym
   otok czarny, orzełek mały, błyszczący
   pasek skórzany
   płaszcz, szeroki, przepasany
   bagnet, krótki, w pochwie;
5. Opisy jednostkowe;
6. Przepisanie materiału słownikowego;
7. *Praca domowa:* Napisać opis stroju lotnika. Dzieci notują temat (Strój lotnika) i formę (opis).

Uwagi: Przykładowo przytaczam jedno opracowanie:

„Lotnik ma buty wojskowe, wykonane z trwałej skóry, koloru czarnego. Cały komplet umundurowania jest sukienny koloru stalowego. Spodnie są długie. Kurtka zapinana z przodu, z guzikami metalowymi w jednym rzędzie. Na kurtce widać kieszonki: 2 u góry z przodu i 2 z boku na dole. Na ramionach są naramienniki dla naszywek i numerów pułkowych. Czapka jest okrągła, z daszkiem fibrowym, czarnym, z paskiem skórzanym, ozdobionym błyszczącym orzełkiem blaszanym i czarnym otokiem. Płaszcz lotnika jest szeroki z jednym rzędem guzików na przodzie, przepasany czarnym skórzanym pasem, u którego po lewej stronie przyczepiony jest bagnet. Owijacze żołnierze lotnictwa zakładają na nogi tylko wtedy, gdy występują służbowo. W zimie noszą rękawiczki z palcami także koloru stalowego. Podoba mi się mundur lotnika."

Przykład XIII.

Temat: Opis choinki na podstawie wspomnień.

Pierwsza lekcja:

1. N. stawia cel pracy. Dzieci próbują opisać choinkę, opierając się na wspomnieniach;
2. Zbiorowe układanie opisu, połączone z notowaniem materiału słownikowego:
   świeczki na choince:
   świeciły, kopciły, buchały złotym płomieniem, rozgrzewały lametę, trzaskały, płonęły, kapały, drgały, gięły się, malały, topiły się, osmalały się, gasły;
   brokat:
   błyszczał, lśnił, skrzył się, mienił się jak złoto, srebrzył się, połyskiwał, rzucał złociste promienie, odbijał blask światła;

na choince:
ozdoby wiszą, pajac buja na nitce, kołysze się, jabłuszko uśmiecha się, lukrowane pierniki przyciągają oczy, nęcą, orzechy tańczą, kolorowe łańcuchy okalają, wata białym puchem przyprószyła choinkę;
3. Kilka jednostkowych opisów, w których dzieci usiłują zastosować opracowany materiał słownikowy;
4. Przepisanie materiału słownikowego.

Druga lekcja:

1. Jednostkowe opisy ustne. Zwrócenie uwagi przez N. na możliwość użycia czasu (teraźniejszy lub przeszły) oraz zachęcenie dzieci, aby opis starały się ująć indywidualnie w oparciu o własne przeżycia;
2. Dzieci piszą samodzielnie opis (choinka wieczorem);
3. Czytanie i omawianie niektórych wypracowań;
4. Przeczytanie przez N. artystycznego opisu choinki;
5. *Praca domowa:* Przepisać wskazany tekst ortograficzny z podręcznika do ćwiczeń ortograficznych.

Uwagi: Przytaczam przykładowo dwa wypracowania:

1. „Wieczorem płonie choinka, wszystkie świeczki buchają złotym płomieniem. Jájka obsypane złotym brokatem błyszczą i lśnią. Jabłuszka rumienią się, a pajace uśmiechają się figlarnie. Ozdoby z pierników lub orzechów giną w niej. Połyskujące włosy anielskie błyszczą jak srebro. Kolorowe łańcuchy zwisają dokoła choinki. Wata białym jak śnieg puchem przyprószyła choinkę. Lameta kurczy się od rozgrzewających ją świeczek. W niektórych miejscach błyszczą ognie sztuczne. Choinka wygląda bardzo ładnie."
2. „W pokoju stoi w kącie zapalona choinka. Różnokolorowe świeczki buchają złotym płomieniem. Jedna z nich rozgrzewa lametę. Na wierzchołku choinki zawieszony jest śliczny anioł. Na białej nitce kołysze się czerwony pajac, który uśmiecha się do rumianego jabłuszka. Brokaty i ozdoby z korali mienią się i rzucają złociste promienie. Lukrowane pierniki nęcą i przyciągają oczy. Piękne łańcuchy okalają całą choinkę. Okrągłe orzechy wirują rozgrzane płonącymi świeczkami. Cała choinka przyprószona jest płatkami waty jakby śniegiem."

Przykład XIV.

Temat: Opis stroju Poleszuka na podstawie bezpośredniej obserwacji.

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci o Poleszukach (krótkie);
2. N. pokazuje dzieciom Poleszuka na obrazku i poleca dzieciom opisać strój;
3. Dzieci opisują indywidualnie strój Poleszuka, co im się częściowo udaje, albowiem spotkały się już z nim w przedmiocie geografii;

4. Krótkie zbiorowe układanie opisu z ćwiczeniami słownikowymi, notowanymi na tablicy:
postoły, łapcie, samodział, kożuch, czapa futrzana, więcierz, buty, wkłada, przerzuca, nasuwa;
5. Dzieci notują temat (Poleszucy) i formę (opis), po czym piszą samodzielnie;
6. Czytanie i omawianie wypracowań;
7. *Praca domowa:* Przeczytać w domu czytankę „W uroczysku poleskim", zaznaczyć miejsca, w których jest opisany krajobraz poleski.

Uwagi: Przytaczam dwa wypracowania:

1. „Na obrazku widzę Poleszuka w podeszłym wieku. Na nogach ma obuwie ze słomy, które nazywają postoły. Postoły opasał rzemykiem. Ubrał się w spodnie, które uszyte są z samodziału. Koszulę nałożył na spodnie i przepasał ją paskiem. Narzucił kożuch barani. Na głowę włożył czapkę futrzaną. Przez ramię przerzucił sieć, która nazywa się więcierz."
2. „Na obrazku widzę Poleszuka. Ma on łapcie uplecione z trawy, które na Polesiu nazywają się postoły. Postoły ma przewiązane łykiem. Włożył spodnie ze samodziału, które są koloru brązowego i wchodzą w postoły. Wsadził koszulę przepasaną paskiem. Na koszulę narzucił kożuch. Przez ramię ma przewieszoną sieć tzw. więcierz. Na głowę nałożył czapkę futrzaną. Jest on w sile wieku, na co wskazuje broda."

Przykład XV.

Temat: Opis książki na podstawie wspomnień.

1. N. poleca dzieciom wyjąć książkę do języka polskiego, a następnie dokładnie zaobserwować wszelkie szczegóły zewnętrzne, przy czym zwraca im uwagę na to, iż materiał zaobserwowany potrzebny będzie do ułożenia opisu;
2. Dzieci wyjmują książki, oglądają je dokładnie ze wszystkich stron, porozumiewają się wzajemnie;
3. N. poleca dzieciom książki złożyć na stole;
4. Jednostkowe opisy (nawet dość udane);
5. Krótkie zbiorowe układanie opisu z ćwiczeniami słownikowymi, notowanymi na tablicy:
autor, tytuł napisany tłustym drukiem, znak ochronny, jakby wieżyczka, wydawnictwo, żółtawa okładka, na grzbiecie książki widnieje, nieodstępny towarzysz, przyjaciel;
6. Dzieci piszą samodzielnie;
7. Czytanie i omawianie wypracowań.

Uwagi: Przytaczam przykładowo dwa opracowane w ten sposób opisy:

1. „Przede mną na stole leży moja nowa książka. Na pierwszym planie są umieszczone nazwiska autorów. Autorami

mojej książki są: Juliusz Balicki i Stanisław Majkowski. Książka ta jest drukowana w Wyd. Zakładu Narodowego we Lwowie. Pod nazwiskiem autorów jest umieszczony tłustym drukiem tytuł książki: „Pieśń o Ziemi Naszej". Jest to podręcznik do nauki języka polskiego dla kl. V szkół powszechnych. Niżej jest znak ochronny. Jest nim dom z wieżyczką. Na grzbiecie książki widzę również nazwiska autorów i tytuł książki."

2. „U samej góry są nazwiska autorów. Autorami naszej książki są: J. Balicki i St. Majkowski. Pod nazwiskami autorów jest tłustym drukiem wypisany tytuł naszej książki. Brzmi on: „Pieśń o Ziemi Naszej". Pod tytułem mieści się napis: Podręcznik do nauki j. p. dla kl. V. szk. powsz. Znakiem ochronnym tegoż wydawnictwa jest budynek z wieżyczkami. Zupełnie u dołu jest napis: Lwów i pod nim nazwa wydawnictwa: Wydawn. Zakł. Nar. Im. Ossol. Podręcznik do nauki to nasz przyjaciel."

Przykład XVI.

Temat: Opis stroju góralskiego na podstawie bezpośredniej obserwacji.

Pierwsza lekcja:

1. N. pokazuje obrazek, na którym uwidoczniony jest góral w typowym stroju regionalnym. Dzieci przyglądają się uważnie, porozumiewają się i wyróżniają różne szczegóły;
2. N. stawia cel pracy;
3. Kilka jednostkowych opisów tytułem próby;
4. Zbiorowe układanie opisu z ćwiczeniami słownikowymi, notowanymi na tablicy:

kierpce	— plecione z kawałków skóry
portki	— obcisłe, wełniane, włochate
parzenice	— kolorowe, wyszywane
koszula	— płócienna, biała, zgrzebna, z rękawami
pas	— nabijany, szeroki
serdak	— barani, przyozdobiony
kapelusz	— okrągły, płytki, ciemny
ciupaga	— rzeźbiona, ostra;

5. Kilka jednostkowych opisów przy użyciu opracowanego materiału słownikowego;
6. Przepisanie materiału słownikowego.

Druga lekcja:

1. Powtórzenie ustne opisu;
2. Dzieci piszą samodzielnie opis;
3. Czytanie i omawianie opracowań;
4. *Praca domowa:* Przeczytać czytankę pt. „Na hale" i porównać jej treść z ilustracją uwidocznioną na wstępie.

U w a g i: Przytaczam przykładowo jedno wypracowanie:

„Góral tatrzański ma na nogach kierpce. Są one zrobione z jednego kawałka skóry. Spodnie ma bardzo obcisłe, przybrane kolorowymi parzenicami. Koszula jest płócienna, biała. Pas nabijany jest kolorowymi gwoździkami. Serdak góralski jest z owczej skóry. Kapelusz góralski jest płytki, przyozdobiony drobnymi muszelkami. Góral nosi ciupagę, podobną do siekierki. Podoba mi się strój góralski. Taki strój noszą górale na Podhalu."

Przykład XVII.

Temat: Opis sytuacji na podstawie bezpośredniej obserwacji.

1. N. jednej z dziewczynek poleca wyjść przed klasę i zadeklamować zwrotkę opracowanego wiersza;
2. N. zwraca uwagę dzieciom na sytuację w tej chwili wytworzoną i umawia się z dziećmi, że sytuację tę dzieci opiszą;
3. Próby opisów (zupełnie nieudane);
4. Zbiorowe układanie opisu sytuacji z ćwiczeniami słownikowymi, notowanymi na tablicy;
   Elżunia przystanęła, uśmiechnięta, śliczne warkocze, ładnie deklamuje, dzieci wsłuchane, Pani z zadowoleniem przysłuchuje się, pewna siebie i swobodna, wsparta, pochylona, wpatrzona, tło;
5. Dwa jednostkowe opisy;
6. Dzieci piszą samodzielnie opis sytuacji;
7. Czytanie i omawianie wypracowań.

U w a g i: Przytaczam jedno opracowanie:

„Elżunia wychodzi z ławki i zaczyna deklamować. Stoi obok katedry, Otaczają ją ławki, katedra i tablica. W ławkach siedzą dziewczynki. Elżunia jest ubrana w zieloną sukienkę. Ma długie, ładne warkocze. Minkę ma uśmiechniętą i wesołą. Postawa jej jest swobodna. Pani siedzi na katedrze i słucha deklamacji. Dziewczynki są również wsłuchane. Niektóre wsparły się o ławkę, inne wychylają głowę, aby lepiej widzieć i słyszeć."

Przykład XVIII.

Temat: Opis sytuacji na podstawie wspomnień (Wypuszczenie ptaka na wolność w czasie uroczystości „Dnia Lasu").

1. N. stawia cel pracy (obserwacja z dnia poprzedniego) i ustala z dziećmi sytuację, której dzieci były świadkami;
2. Zbiorowe układanie opisu sytuacji z ćwiczeniami słownikowymi:
   szpak — trzepoce, uwięziony, uradowany
   klatka — druciana, zawieszona
   dziewczynka — rumiana, zgrabna, wypuszcza, otwiera
   okienko — maleńkie, niepozorne
   budynek — ceglasty
   domek — zawieszony, drewniany
   cieszy się, raduje, pofrunął;
3. Dwa jednostkowe opisy;

4. Opis piśmienny, samodzielny;
5. Czytanie i omawianie opracowań.

Uwagi: Przytaczam jedno charakterystyczne wypracowanie:

„Na pierwszym piętrze stanęła w oknie rumiana dziewczynka. Trzymała ona w rękach drucianą klatkę. W tej klatce trzepotał się uwięziony szpak. Po chwili dziewczynka wzięła do ręki więźnia i wypuściła go na wolność. Uradowany szpak zatrzepotał skrzydełkami i pofrunął do szkolnego ogródka. Zauważył tam na drzewie mały domek. Nie tracił ani chwili. Zabrał się ochoczo do pracy. Poleciał po słomkę i zaczął wić sobie gniazdko. Szpak zamieszkał tam na dobre."

W opisie tym widoczne są elementy opowiadaniowe, co jest oczywiście sprzeczne z pojęciem opisu, lecz charakterystyczne u dzieci w wieku szkolnym, które zawsze raczej skłonne są wypowiadać się w formie opowiadania, aniżeli opisu.

Przykład XIX.

Temat: Zbiorowe układanie planu czytanki „Było ich trzech".

Pierwsza lekcja: Omówienie treści tej czytanki.

Druga lekcja: Zbiorowe układanie planu.

1. N. poleca dzieciom zastanowić się, na jakie wyodrębniające się części czytankę tę można podzielić. Dzieci zastanawiają się. N. sprawdza, czy już wszystkie dzieci mniej więcej pracę tę wykonały (przez wydanie polecenia podniesienia palców);
2. Dzieci wyjmują zeszyty i zapisują plan wg własnych pomysłów. W tym czasie mogą zaglądać do czytanki, aby się upewnić, czy są na dobrej drodze;
3. Czytanie i omawianie wyników pracy;
4. Zbiorowe układanie planu, ostateczne ustalenie tytułów poszczególnych wyodrębniających się części i zapisanie tych tytułów na tablicy:
   I. Dzieci dostały materiał na sztandar;
   II. Przygotowanie sztandaru na uroczystość;
   III. Zachowanie się Józka i Wasyla;
   IV. Pożar w szkole;
   V. Nagroda;
5. Przepisanie planu do zeszytów.

Przykład XX.

Temat: Streszczenie czytanki „Braterstwo broni".

1. Sprawdzenie, czy dzieci treść zrozumiały i opanowały;
2. Dokonanie podziału czytanki na wyodrębniające się części i zapisanie na tablicy tytułów tych części:
   I. Wyjazd Pana Marszałka Józefa Piłsudskiego;
   II. Powitanie na dworcu;
   III. Dekoracja miasta;
   IV. Przyjęcie w koszarach;
   V. Defilada;
   VI. Raport;
   VII. Powrót do Polski;

3. Zbiorowe układanie streszczenia wg ustalonego planu, a w szczególności komponowanie i doprowadzenie do ostatecznej redakcji pojedynczych zdań;
4. Kilka jednostkowych streszczeń.
5. *Praca domowa.* Napisać streszczenie. Dzieci zapisują temat („Braterstwo broni") i formę (streszczenie).

Uwagi: Przytaczam przykładowo jedno opracowanie:

„Marszałek Piłsudski pojechał do Rumunii, aby objąć honorowe dowództwo 16-go pułku. Serdecznie powitano go w Rumunii. Ulice miasta były umajone polskimi flagami. Z miasta udał się Marszałek do koszar. Wojska rumuńskie defilowały przed Marszałkiem. Marszałek kazał przywołać do siebie wszystkich młodych oficerów. Gdy Marszałek odjeżdżał do Polski, dawano oklaski i wołano: „Niech żyje Marszałek Polski!"

Przykład XXI.

Temat: Opis rynku krakowskiego na podstawie obrazka (bezpośrednia obserwacja).

1. N. pokazuje obraz „Rynek w Krakowie", dzieci obserwują go pilnie, porozumiewają się, wymieniają różne szczegóły;
2. Dzieci wyrażają życzenie, aby obraz ten opisać, na co się N. chętnie zgadza.
3. Zbiorowe układanie opisu z ćwiczeniami słownikowymi: Sukiennice, krużganki, dorożki z pasażerami, strzeliste wieżyczki, kościół Mariacki, styl gotycki, hejnał;
4. Samodzielny opis piśmienny;
5. Czytanie i omawianie prac.

Uwagi: Przytaczam jedną, moim zdaniem, bardzo udaną pracę:

„Na rynku krakowskim stoi olbrzymi kościół Mariacki. Ma on dwie wieże, jedną dużą, a drugą trochę mniejszą. Na tej wieży zawsze o godz. 12-ej wygrywa się hejnał. Obok kościoła Mariackiego stoją olbrzymie Sukiennice. Są zbudowane w stylu gotyckim. Mają mnóstwo małych wieżyczek. Są tam także krużganki. Obok Sukiennic stoją dwie dorożki. Czekają na pasażerów. Konie mają u szyi przywieszone torby. W tych torbach mają pokarm. Dlatego mają te torby, aby nie zaśmiecić ulic. Są tam także szyny tramwajowe. Obecnie tramwaju nie ma. Zapewnie odjechał."

Przykład XXII.

Temat: Opis obrazka z czytanki „Było ich trzech" na podstawie bezpośredniej obserwacji.

1. Postawienie tematu przez N. Dzieci dokładnie przyglądają się obrazkowi;
2. Kilka jednostkowych opisów;

3. Zbiorowe układanie opisu z ćwiczeniami słownikowymi, jak zwykle notowanymi na tablicy:

chłopcy	dumni	niosą, dźwigają
sztandar	jedwabny	zwiesza się na drzewcu, powiewa
szkoła	wiejska	stoi opodal
dzwonek	szkolny	kołysze się
parkan	drewniany	pochyla się, widoczny jest z boku
sad	owocowy	zieleni się w głębi
droga	piaszczysta	prowadzi, wiedzie
wstęga	barwna	zwiesza się, zwisa
orzeł	wyhaftowany	trzepoce;

4. Kilka jednostkowych opisów;
5. Przepisanie materiału słownikowego;
6. *Praca domowa:* Napisać opracowany ustnie opis. Dzieci zapisują temat (Obrazek z czytanki „Było ich trzech") i formę (opis).

U w a g i: Przytaczam przykładowo jedno wypracowanie:

„Z pewnej szkoły wychodzi trzech chłopców. Jeden w pośrodku trzyma sztandar szkolny. Przy drzewcu przywieszone są dwie wstęgi. Wstęgi te trzymają dwaj chłopcy, którzy idą po bokach. Na sztandarze wyhaftowany jest biały orzeł. Patrzy on dumnie. Obok szkoły stoi drewniany parkan. Jest on trochę pochylony. Za parkanem zieleni się sad. Przy szkole jest przybity dzwon, który kołysze się jakby dzwonił. Droga ta, którą maszerują chłopcy, prowadzi do szkoły. Jest ona piaszczysta."

Przykład XXIII.

Temat: List do dzieci poleskich.

Pierwsza lekcja:

1. Krótkie omówienie listów nadesłanych z jednej ze szkół na Polesiu (a przeczytanych już przez dzieci w domu);
2. Dzieci postanawiają odpowiedzieć;
3. Ustalenie tematów w związku z feriami Bożego Narodzenia, Nowym Rokiem itp.;
4. N. sprawdza, czy już wszystkie dzieci upatrzyły sobie temat i treść listu;
5. Dzieci piszą samodzielnie list w zeszytach;
6. N. zabiera zeszyty do przejrzenia.

Druga lekcja:

1. Omówienie błędów stylistycznych. Dzieci starają się wykryć, na czym polegają błędy, zawarte w wyjątkach czytanych przez N.;
2. Omówienie błędów gramatycznych;

3. *Ćwiczenie poprawcze* w związku z błędami ortograficznymi, stwierdzonymi przez N. u większej liczby dzieci (pisanie z pamięci wyrazów i zdań);
4. Przeczytanie przez N. kilku najbardziej charakterystyczych listów;
5. Rozdanie zeszytów. Dzieci przeglądają swoje prace, proszą o wyjaśnienia dodatkowe;
6. Zanotowanie przez dzieci adresu w zeszycie (każdy uczeń pisze pod adresem jednego z uczniów ze szkoły w Wyłazach, którego sobie wybrał ze spisu);
7. *Praca domowa:* List przepisać możliwie bez błędu na papierze listowym, włożyć go do koperty, zaadresować (nie zaklejać) i przynieść go do szkoły.

Uwagi: W następnym dniu na początku lekcji N. sprawdził, czy wszystkie dzieci pracę tę wykonały, po czym wybrana grupka dzieci członków P. C. K. zajęła się wysłaniem listów w jednej paczce — za pośrednictwem Szkolnego Kółka P. C. K.

Przykład XXIV.

Temat: Opis narzędzi szewskich na podstawie bezpośredniej obserwacji.

1. N. pokazuje dzieciom różnego rodzaju narzędzia szewskie (przyniesione przez dwóch uczniów). Dzieci zwracają uwagę na kształty, barwy, cechy charakterystyczne, usiłują nazwać odpowiednio te narzędzia;
2. Ustalenie celu pracy (opis narzędzi);
3. Zbiorowe układanie opisu tych narzędzi z ćwiczeniami słownikowymi:

pociągiel	rzemienny	przytrzymuje
kopyto	drewniane	jest nieodzowne
szydło	zakrzywione, ostre	tkwi w drewnianej pochwie
pilnik	chropowaty	służy do piłowania skóry
młotek	duży, ciężki, żelazny	jest osadzony na trzonie
nóż	bardzo ostry, szeroki	kraje skórę
gwoździki	grubsze, z dużą pałeczką	przytwierdzają skórę
włosień	mocny	wychodzi z dratwy;

4. Jednostkowe opisy narzędzi;
5. Przepisanie materiału słownikowego;
6. *Praca domowa:* Napisać opis narzędzi. Dzieci notują temat (Narzędzia szewskie) i formę (opis).

Uwagi: Przytaczam przykładowo jedno opracowanie:

„Szewc posługuje się różnymi narzędziami. Jednym z nich jest rzemienny pociągiel, którym szewc przytrzymuje buty. Nieodzowne

jest również drewniane kopyto. Szewc ma jeszcze szydło, pilnik, młotek, nóż, igłę i gwoździki. Szydło jest zakrzywione i umieszczone na drewnianym trzonie. Szyje dratwą zrobioną ze sznurka, z której na końcu wychodzi włosień. Nóż służy do krajania skóry, a młotek do wbijania gwoździ i drewnianych kołków. Pilnikiem szewc piłuje skórę."

Przykład XXV.

Temat: Opisy jednostkowe narzędzi rolniczych (na podstawie wspomnień).

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci na temat aktualnej pracy ich rodziców na roli;
2. Ustalanie i nazywanie najważniejszych narzędzi rolnika, ich cech, czynności z nimi związanych oraz zanotowanie odnośnych nazw na tablicy:
   a) pług, brony, kultywator, siewnik, radło, żniwiarka, walce, znakownik, sierp, kosa, kopaczka, spulchniacz;
   b) żelazny, ciężki, precyzyjnie zbudowany, praktyczna, okrągły, drewniany w kształcie półksiężyca, osadzona, szeroka, ręczna, mało znany;
   c) orze, kraje glebę, oczyszcza, spulchnia, żłobi rowki, zasiewa, obsypuje, rozszczepia, tnie, kładzie, rozbija grudy, przygniata, znaczy, ucina, kosi, obrabia, oczyszcza;
3. Opisy jednostkowe poszczególnych narzędzi. Dzieci formułują indywidualnie opisy, uzupełniają wzajemnie swoje spostrzeżenia, starają się użyć wyrażeń i zwrotów zanotowanych na tablicy;
4. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów;
5. *Praca domowa:* Opisać kilka narzędzi rolniczych. Dzieci notują temat (Narzędzia rolnicze) i formę (opis).

* *
*

W programie klasy V na podkreślenie zasługują następujące najważniejsze elementy dotyczące bezpośrednio ćwiczeń stylistycznych:

1. Z różnych przewidzianych programem form wypowiadania się wyróżniają się:

a) *w mówieniu:* swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci; wypowiadanie się na tematy z życia i lektury, wysunięte przez dzieci lub nauczyciela; samodzielne opowiadanie dzieci na tematy, zaczerpnięte z życia i lektury; opisy przedmiotów i sytuacyj, układane zbiorowo i indywidualnie na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień; oglądanie obrazków i omawianie ich treści; sprawozdania z życia bieżącego dzieci oraz streszczenia odpowiednio dobranych utworów z lektury; porządkowanie omawianego materiału jako wdrażanie do układania planu;

b) *w pisaniu:* opowiadania na tematy z życia bieżącego oraz opisy na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień; wypracowania na łatwe tematy, zaczerpnięte z lektury; streszczanie przeczytanych krótszych całości; listy do osób bliskich i znajomych; korespondencja międzyszkolna;

c) *z ćwiczeń słownikowych* szczególną uwagę należy zwrócić na: wyrażenia odtwarzające dostępne dla dziecka stany życia wewnętrznego (np. uczucia) i ich objawy, na nazwy rzemieślników, narzędzi rzemieślników, narzędzi pracy rolnika, nazwy pokrewieństwa itp. (zestawianie grup wyrazów), wreszcie na zestawianie wyrazów pokrewnych, wyszukiwanie i wyjaśnianie wyrazów bliskoznacznych i wieloznacznych;

d) *z działu czytania* pewne znaczenie z punktu widzenia stylistycznego posiada dzielenie dłuższych utworów na wyodrębniające się części, a w związku z tym tworzenie planu.

2. *Opowiadania* występujące w kl. V tak w dziale mówienia jako też pisania mogą przybierać rozmaite pochylenia metodyczne. Na pierwszy plan wysuwają się opowiadania z życia bieżącego, które mogą wystąpić albo jako „samodzielne opowiadania" w mówieniu albo też jako wypracowania piśmienne, opracowane w formie opowiadania. W pierwszym wypadku te samodzielne opowiadania dzieci będą przypominały jednostkowe opowiadania z kl. IV z tym, że winno się żądać od dziecka, aby umiało skomponować i wypowiedzieć samodzielne opowiadanie. Nie będzie to zatem „jednostkowe układanie opowiadań", o których była mowa w kl. IV. Jeśli opowiadania wystąpią w pisaniu, to w takim razie winny być w myśl podstawowych założeń metodycznych à priori opracowywane zbiorowo ustnie, albowiem zbiorowe układanie z ćwiczeniami słownikowymi stanowi zasadniczą podbudowę metodyczną do wypowiedzenia się piśmiennego. Samodzielne opowiadania dzieci na tematy, zaczerpnięte z lektury, występują tylko w dziale mówienia, w dziale pisania spotykamy natomiast „wypracowania na łatwe tematy, zaczerpnięte z lektury", o których będzie później mowa.

3. *Opisy* stanowią o tyle ciekawszą formę wypowiadania się dzieci w kl. V, że program zaczyna je wyraźnie klasyfikować. Zasadniczo pojawiają się dwa rodzaje opisów: opis na podstawie bezpośredniej obserwacji i opis na podstawie wspomnień. W ramach zaś każdego z nich należy pomieścić opisy przedmiotów i opisy sytuacyj. Razem zatem program przewiduje cztery rodzaje opisów, z których każdy występuje tak w dziale mówienia jako też pisania, a mianowicie:

I. opis przedmiotu na podstawie bezpośredniej obserwacji,
II. „ „ „ „ wspomnień,
III. „ sytuacji „ „ bezpośredniej obserwacji,
IV. „ „ „ „ wspomnień.

Każdy z wymienionych opisów wymaga od strony metodycznej dodatkowych komentarzy, a w szczególności:

a) Przedmiot, przeznaczony do *opisu na podstawie bezpośredniej obserwacji,* powinien być bardziej złożony, aniżeli to miało miejsce w kl. IV. Postulat ten wynika tak z zasady stopnio-

wania trudności, jako też z zakresu materiału słownikowego, który w tej klasie w porównaniu z klasą IV jest znacznie rozszerzony. Jeśli chodzi o obserwację, to może być ona oparta albo na obserwowaniu przedmiotu, uwidocznionego na obrazku (obserwacja obrazu przedmiotu), albo na obserwacji przedmiotu w całej jego nagiej postaci, albo wreszcie na obserwacji modelu tego przedmiotu (np. model okrętu, model samolotu, modele narzędzi rzemieślniczych itp.). Obserwacja winna być bezpośrednia, tzn. uczeń musi mieć przedmiot ten w jakiejkolwiek bądź postaci przed oczyma w czasie jego ustnego opisywania. Obserwacja stanowi najistotniejszy element opisu.

b) *Opis na podstawie wspomnień* oparty jest na pamięci raczej krótkotrwałej i jako taki jest znacznie trudniejszy do opanowania przez dzieci. Dziecko musi najpierw przedmiot dokładnie zaobserwować, szczegóły charakterystyczne musi zapamiętać, a w trakcie komponowania opisu musi je w pamięci (wzrokowej) odtwarzać. To jest wyraźnie trudniejszy proces psychologiczny, aniżeli opis oparty na bezpośredniej obserwacji. Czas zawarty między obserwacją a komponowaniem opisu nie powinien być zbyt długi. Jeśli ten okres czasu jest zbyt długi, to opis nie może się udać, albowiem nie jest oparty na świeżych przeżyciach, dzieci dużo szczegółów musiały niewątpliwie zapomnieć itd. Poza tym efekt pracy w tym zakresie uzależniony jest od tego, czy obserwacja była w swoim czasie kierowaną czy przypadkową i nie kierowaną oraz czy cała klasa dokonywała aktualnej obserwacji. Moim zdaniem, najlepszą dla celów stylistycznych jest obserwacja dzieci kierowana przez nauczyciela świadomie, czy to na lekcjach języka polskiego (wycieczka, obserwacja przedmiotu w związku z wyjaśnieniami rzeczowymi itp.), czy na lekcjach innych przedmiotów nauczania, albo przynajmnej — obserwacja polecona przez nauczyciela czyli zadana (podobnie jak w przedmiocie przyrody). Należy jednak zauważyć, że obserwacja zadana jest dość trudna do wyegzekwowania. Podstawowym i immanentnym warunkiem, od spełnienia którego zależy osiągnięcie właściwych rezultatów, jest również warunek, aby *cała klasa* przedmiot obserwowała. Nauczyciel musi mieć pewność, że cała klasa rzeczywiście to uczyniła, bo w przeciwnym razie opracowywany przez niego opis zawiśnie w próżni.

c) *Opis sytuacji* jest niewątpliwie znacznie trudniejszy od opisu przedmiotu. Sprawa ta w praktyce szkolnej nie jest jeszcze w sposób właściwy interpretowaną i realizowaną. Przede wszystkim różnie bywa interpretowane pojęcie „sytuacji". Przypuszczam, że intencją programu jest opisywanie sytuacji w jej życiowym pojmowaniu. Będzie to zatem uchwycenie momentu jakiegoś zdarzenia. Gdybyśmy jakieś zdarzenie sfilmowali w jego technicznym przebiegu, to sytuacją byłby

jeden z niezliczonych obrazków filmowych, z jakich się składa taśma filmowa. Sytuacja jest to więc zespół pewnych szczegółów (przedmiotów, osób itp.), znajdujących się w pewnym specyficznym położeniu względem siebie, uchwycony w pewnym momencie. Uchwycenie tego zespołu musi być istotnie momentalne, albowiem w następnym momencie już sytuacja może być i zwykle bywa zasadniczo inną, bo się przecież zmieni położenie względem siebie szczegółów wchodzących organicznie w skład tzw. sytuacji. Jest to kwestia psychologicznie delikatna oraz dydaktycznie nie tak prosta, jakby się na pozór wydawało. Jeśli opis sytuacji miałby być zupełnie ścisłym, to wszystkie opisywane szczegóły tej sytuacji musiałyby być utrzymane przynajmniej przez chwilę w stanie spoczynku, nie powinny się ruszać, albowiem istotę sytuacji stanowi statyczny układ szczegółów wchodzących organicznie w jej układ, podczas gdy istotę zdarzenia stanowi dynamizm jego przebiegu. Sądzę, że w praktyce pedagogicznej nie zachodzi potrzeba tak skrajnego pojmowania sytuacji, wszyscy jednak prawdopodobnie będziemy zgodni pod tym względem, że samą zasadę sytuacji w jej logicznym rozumieniu trzeba i należy zachować. Opis sytuacji może być traktowany (podobnie jak opis przedmiotu) na podstawie bezpośredniej obserwacji i na podstawie wspomnień. Oba rodzaje opisów muszą być oczywiście dydaktycznie oparte na tych samych podstawach, co i opis przedmiotu. W praktyce jednak przy opisie sytuacji nasuwają się odmiennego rodzaju trudności:

I. *przy opisie sytuacji na podstawie bezpośredniej obserwacji* możliwe są dwa podejścia dydaktyczne: stworzenie ad hoc sytuacji w klasie i opisywanie tej sytuacji na podstawie jej bezpośredniej obserwacji oraz opisywanie sytuacji uwidocznionej na jakimś obrazie, czyli opisywanie obrazu sytuacji. Z obu tych jedynie, moim zdaniem, możliwych chwytów pedagogicznych wygodniejszym jest stanowczo chwyt drugi, z czego jednak nie wynika, że nad drugim wobec tego można przejść do porządku dziennego;

II. podobnie poniekąd można by sobie poradzić *z opisem sytuacji na podstawie wspomnień*, chociaż tutaj na pierwszy plan wysuwa się jakaś konkretna zaobserwowana przez wszystkie dzieci sytuacja z życia szkolnego (np. sytuacja wzięta z rannej audycji, ze wspólnej modlitwy, z jakiejś zabawy, gry, uroczystości itp.);

III. dzieciom sprawia duże trudności zrozumienie istoty sytuacji, z czego wynika powszechnie spotykana u nich skłonność do wplatywania elementów opowiadaniowych do opisu sytuacji. Dlatego przy komponowaniu opisu sytuacji na tę okoliczność natury psychologicznej należy zwrócić pilną uwagę;

IV. jeśli chodzi o stronę słownikowo-stylistyczną opisu sytuacji, to na tle tej formy wypowiadania się powinny głównie plastycznie wystąpić *nazwy różnego rodzaju stosunków przestrzennych*, gramatycznie — okoliczniki (w głębi, na tle, z prawej strony, z lewej, na horyzoncie, z boku, w tyle, z przodu, na pierwszym planie itp.), bo przecież najbardziej charakterystyczną i ciekawą cechą sytuacji jest wzajemny stosunek względem siebie różnych elementów tej sytuacji. Z takiego czy innego układu tych elementów wynika, czy sytuacja jest komiczna, czy ciekawa, czy poważna, czy godna uwagi itd. Dlatego właśnie dobór tematu do opisu sytuacji jest sprawą pierwszorzędnej wagi.

4. Niepoślednią rolę odgrywa w dalszym ciągu w kl. V *oglądanie obrazków i omawianie ich treści*. Obrazki przeznaczone do oglądania i omawiania powinny być oczywiście dobierane bardzo starannie tak pod względem elementów treściowych, jako też pod względem estetyczno-artystycznym. Najczęściej będą to obrazki pojedyncze o treści bardziej złożonej, aniżeli to miało miejsce w kl. IV, o bardziej złożonych kształtach, barwach, stosunkach przestrzennych itp. Obrazki te będą stanowiły logiczny etap przejściowy do oglądania i omawiania przystępnych dla dzieci „dzieł sztuki (obrazów, rzeźby itp.)", przewidzianego programem dla kl. VI. Należy, rzecz jasna, odróżnić oglądanie obrazków i omawianie ich treści od układania na ich tle opowiadań względnie komponowania opisów. To są przecież wyraźnie odmienne formy wypowiadania się.

5. Na tle lektury uzupełniającej, przewidzianej programem dla kl. V, względnie krótszych utworów prozaicznych (opowiadania, opisy, obrazy, życiorysy) objętych podręcznikiem, uwypuklają się różnego rodzaju ćwiczenia stylistyczne, które wymagają bliższego omówienia:

a) Jednym z ćwiczeń jest tzw. *wypowiadanie się dzieci na tematy* zaczerpnięte z lektury. Tematy mogą być wysunięte tak przez dzieci, jako też nauczyciela. Jest to forma wypowiadania się ustnego, zasadzająca się na tym, że dzieci względnie nauczyciel ustalają na podstawie lektury pewne tematy, w zakresie których dzieci wypowiadają się w miarę posiadanych wiadomości i umiejętności. To wypowiadanie się może przybierać różnego rodzaju formy, a więc: pojedyncze zdania, kilka zdań, krótkie opowiadanie, opis, streszczenie jakiegoś ustępu itp. Dziecko nie jest skrępowane jakąś konkretną formą wypowiadania się. Niech się wypowiada swobodnie, byle by się wypowiadało w zakresie określonego tematu i starało się ten temat ustnie rozprowadzić.

b) Odmienną formą wypowiadania się ustnego stanowią *samodzielne opowiadania* dzieci na tematy zaczerpnięte z lektury. Tutaj nauczyciel zobowiązany jest pilnie zwracać uwagę na to, aby się dzieci istotnie wypowiadały w formie opowiadań, aby się starały opowiadanie formułować w sposób stylisty-

cznie poprawny, jasny i zrozumiały dla słuchacza. Dzieci mogą się wzajemnie poprawiać, uzupełniać i wygładzać wzajemnie szatę stylistyczną wypowiadanych opowiadań. Jest to dobra okazja do rozbudzania wyczucia stylistycznego u dzieci. Dzieci mają się uczyć wypowiadać w formie opowiadań. Omawiana forma zbliżona jest bardzo do opowiadań jednostkowych z kl. III i IV z tą różnicą, że punktem wyjścia do tych opowiadań jest w kl. V lektura oraz że dzieci mają się wypowiadać możliwie samodzielnie bez pomocy nauczyciela, że zatem to wypowiadanie się nie może mieć nic wspólnego ze zbiorowym układaniem opowiadań.

c) Całkowicie odmienną funkcję z punktu widzenia stylistycznego spełnia *streszczenie* odpowiednio dobranych utworów z lektury. W kl. V należy do streszczenia przeznaczać dłuższe utwory, aniżeli to miało miejsce w kl. IV. Utwory te nie mają być jednak za długie. Mają to być całe utwory (nie urywki) mniejszych rozmiarów np. nowelki. Streszczenie przewidziane jest tak w dziale mówienia jako też pisania. Jeśli nauczyciel streszczenie ustne danego utworu à priori zamierza zakwalifikować również do streszczenia piśmiennego, to w takim razie metodycznie obowiązuje go naczelna zasada programowa w ćwiczeniach stylistycznych, że „przygotowaniem do wypracowań piśmiennych są ćwiczenia słownikowe i zbiorowe ustne układanie". Utwór przeznaczony do piśmiennego streszczenia powinien być krótszy, albowiem piśmienne streszczenie występuje w tej klasie po raz pierwszy.

d) W kl. V występuje również *porządkowanie omawianego materiału jako wdrażanie do układania planu.* Metodycznie praca nauczyciela na tym odcinku nie będzie się niczym różnić od analogicznej pracy w kl. IV. Należy tylko zwrócić większą uwagę na dobór tematów, dokoła których omawiany materiał ma być porządkowany. Tematy powinny być trudniejsze, pobudzać dzieci do intensywniejszego myślenia, bogatsze w treść i poważniejsze, co zresztą automatycznie wynikać będzie z treści przewidzianych dla kl. V dłuższych czy krótszych utworów o charakterze epickim.

e) Obok porządkowania omawianego materiału jako wdrażania do układania planu występuje nadto w kl. V po raz pierwszy *dzielenie dłuższych utworów na wyodrębniające się części, a w związku z tym tworzenie planu.* Ten rodzaj ćwiczenia przewidziany jest tylko w dziale mówienia, z czego wynika, że powinien być przede wszystkim potraktowany jako ćwiczenie w mówieniu. W tej dziedzinie mogą być zastosowane dwa odmienne podejścia dydaktyczne:

I. Nauczyciel poleca dzieciom podzielić utwór na wyodrębniające się części i częściom tym nadać odpowiednie tytuły. Dzieci zastanawiają się nad tym, po czym wypowiadają się ustnie na ten temat, podają różnego rodzaju propozycje, na ile części dany utwór podzielić, jakie tytuły tym

częściom nadać, dzieci starają się indywidualnie propozycje swoje uzasadnić itp. W drodze współpracy całej klasy z nauczycielem zostaje ostatecznie ustalony i zapisany plan. Plan ten po uzgodnieniu albo dzieci mogą sobie zapisać w zeszytach samodzielnie albo też mogą go przepisać z tablicy.

II. Nauczyciel poleca dzieciom podzielić utwór na wyodrębniające się części, częściom tym nadać tytuły i tytuły te zapisać w logicznym porządku w zeszycie. Materiał ten stanowi dla niego punkt wyjścia do ćwiczenia w mówieniu, w którym drogą współpracy zostaje ostatecznie zredagowany plan. Plan ten znów dzieci mogą sobie zapisać samodzielnie albo też przepisać go z tablicy. W końcu dzieci mogą sobie porównać własne plany z planem wspólnie ułożonym, co je powino pobudzić do myślenia i powinno się przyczynić do rozbudzenia ich zmysłu krytycznego.

I w jednym i w drugim wypadku, sądzę, nie zostaje naruszoną zasada, że tworzenie planu ma charakter typowego ćwiczenia w mówieniu. Oba chwyty dydaktyczne zbliżone są do zbiorowego układania planu. Do tworzenia planu trzeba oczywiście dobierać dłuższe utwory, które są do tego celu predestynowane, u których zatem istotnie zarysowują się jakieś wyodrębniające się części.

f) Lektura może i powinna stanowić punkt wyjścia *do tzw. „wypracowań na łatwe tematy, zaczerpnięte z lektury"*. Tego rodzaju wypracowania piśmienne pojawiają się w kl. V po raz pierwszy. Dlatego właśnie tematy tych wypracowań powinny być łatwe. Szczególnie łatwym powinien być temat pierwszego wypracowania na podstawie lektury. Metodyczną podbudowę wypracowania na podstawie lektury powinno stanowić ustne wypowiadanie się dzieci na tematy, zaczerpnięte z lektury. W toku wypowiadania się dzieci nauczyciel może aktualny w związku z omawianym tematem materiał notować na tablicy, materiał ten dzieci mogą przepisać do zeszytów, aby go następnie zastosować w wypracowaniu na podstawie lektury. Notowany materiał będzie miał częstokroć charakter ćwiczeń słownikowych. Lektura powinna dać w kl. V asumpt do ćwiczeń słownikowych, związanych z nazywaniem dostępnych dla dziecka stanów życia wewnętrznego (np. uczucia) i ich objawów, a przerobione w tym zakresie ćwiczenia słownikowe powinny mieć zastosowanie w wypracowaniach.

6. W kl. V spotykamy jeszcze jeden typ ćwiczenia stylistycznego całkowicie nowy tj. *sprawozdanie* przewidziane programem tylko w dziale mówienia. „Sprawozdania polegają na wyławianiu momentów zasadniczych jakiegoś zdarzenia, łączeniu ich w całość i wypowiadaniu jej w zwięzłej i jasnej formie." „Jednym z rodzajów sprawozdań jest streszczenie przeczytanych utworów ustnie lub na piśmie." Te dwa zdania zostały z programu specjalnie przytoczone, abyśmy na ich podstawie mogli dokładnie określić, co właściwie na-

zwać sprawozdaniem. Jak z tekstu przytoczonych zdań programu wynika, pojęcie sprawozdania jest w stosunku do streszczenia pojęciem nadrzędnym. Jeśli więc streszczamy jakikolwiek utwór, to tym samym składamy sprawozdanie z przeczytanej treści tego utworu. Niezależnie od sprawozdań-streszczeń mamy również w kl. V przerabiać „sprawozdania z bieżącego życia". Przedmiotem tego typu sprawozdania może być tylko jakieś zdarzenie, więc np. uroczystość szkolna, wycieczka, akcja ratunkowa przy pożarze, święto wychowania fizycznego czy święto pieśni itp. Ze zdarzenia należy wyłowić momenty zasadnicze, połączyć je w całość i wypowiedzieć je w zwięzłej i jasnej formie. Nie jest to praca łatwa, przeciwnie — dość trudna, nawet dla ludzi dorosłych, a cóż dopiero dla dzieci kl. V szkoły powszechnej! Trzeba bowiem jeszcze zważyć, że zasadnicze momenty zdarzenia, które jest przedmiotem sprawozdawczej operacji, winny być wypowiedziane w porządku chronologicznym. Zwięzłe, jasne i w ogóle poprawne sprawozdanie nie może być chaotyczne. Tak pojmowanego sprawozdania nie można mieszać z pojęciem opowiadania względnie opisu jako całkowicie odmiennymi formami wypowiadania się. Tymczasem powszechnie można stwierdzić pomieszanie odnośnych pojęć w praktyce pedagogicznej, które to pomieszanie w wypracowaniach piśmiennych wytwarza częstokroć chaos. Opisać można coś, co znajduje się w stanie statycznym (przedmiot, osoba, sytuacja, krajobraz), a opowiedzieć można coś, co się działo, co było w stanie dynamicznym. Na całość opowiadania składa się kompleks zdarzeń, uporządkowanych wg ich kolejnego przebiegu, a na całość sprawozdania składa się kompleks momentów zasadniczych jednego zdarzenia. Ponieważ zdarzenie, które jest przedmiotem sprawozdania, zawiera w sobie szereg pomniejszych zdarzeń, stąd wynika pewne pokrewieństwo logiczne między sprawozdaniem a opowiadaniem. Jedna jest tylko zasadnicza różnica. W opowiadaniu niekoniecznie muszą być uwzględnione wszystkie poszczególne zdarzenia, niektóre z nich mogą być pominięte, niektóre silniej podkreślone, poszczególne zdarzenia mogą być ewentualnie poprzestawiane, co jednak pomniejsza wartość opowiadania, opowiadanie może być zabarwione pierwiastkiem fantazyjnym itp., podczas gdy sprawozdanie musi być zgodne z rzeczywistością, ścisłe, możliwie dokładne, logicznie powiązane oraz wypowiedziane w zwięzłej i jasnej formie. Pod tym względem znów sprawozdanie ma dużo cech wspólnych z opisem, który z przyjętego à priori punktu widzenia powinien być sformułowany zgodnie z rzeczywistością, ścisły i jednolity. Z tych względów dziecko powinno być zawsze stawiane wobec całkowicie wyraźnych i niedwuznacznych wymagań. Nauczyciel powinien się za każdym razem zastanowić, jakie polecenie dziecku wydaje (opisz, opowiedz, czy złóż sprawozdanie), a wydane polecenie powinien wyegzekwować zgodnie z jego logicznym sensem. Powinien się w ogóle więcej liczyć ze słowami, bo w przeciwnym razie wytworzy w umysłach dzieci kompletny chaos stylistyczny, co się niestety często zdarza! Dzieciom poszczególne formy wypowiadania się powinny być w sposób przystępny uświadamiane, zgodnie z ich zna-

czeniem pojęciowym, co z naciskiem podkreślono kilkakrotnie w części pierwszej.

Z uwagi na to, że sprawozdanie pojawia się po raz pierwszy w kl. V jako specyficznie odmienna forma wypowiadania się ustnego, należało by w pierwszej fazie metodycznie przerabiać je na platformie zbiorowego układania. Tekst sprawozdania, opracowany zbiorowo i zanotowany na tablicy, mogą sobie dzieci przepisać do zeszytów. W dalszej fazie trzeba będzie dzieci więcej usamodzielnić przez pobudzanie ich do jednostkowego ustnego składania sprawozdań.

7. Jednym z rodzajów wypracowań piśmiennych są również w kl. V *listy do osób bliskich i znajomych oraz korespondencja międzyszkolna.* Obowiązują tu te same zasady postępowania, co w kl. IV. Jeśli chodzi o korespondencję międzyszkolną, to najlepiej, uważam, oprzeć ją na korespondencji indywidualnej. Niechaj dziecko koresponduje z dzieckiem. Tego rodzaju stanowisko nie wyklucza oczywiście możliwości uprawiania korespondencji między klasami dwóch szkół, między klasą a szkołą, czy wreszcie szkołą a szkołą. Zasadniczo jednak najlepszy efekt daje korespondencja indywidualna. Korespondencja międzyszkolna ma wówczas najlepsze szanse rozwoju, jeżeli oba zainteresowane bieguny korespondencyjne wiąże jakieś wspólne przeżycie, co jest zrozumiałe z punktu widzenia psychologicznego. Duże znaczenie mają też przeżycia nauczyciela. Jeśli np. dzieci korespondują ze szkołą, w której ich nauczyciel kiedyś pracował, to już jest niezły psychologicznie punkt wyjścia do korespondencji międzyszkolnej.

8. *W kl. V powinno się wyraźnie zaznaczyć dalsze usamodzielnienie dzieci w ćwiczeniach stylistycznych.* Większe nasilenie samodzielności powinno się przejawiać w bardziej ekonomicznie budowanych lekcjach, w pracy domowej ucznia, w doborze trudniejszych tematów, w bardziej zdecydowanym i wyraźnym stawianiu wymagań itp. Praca nauczyciela powinna być również na odcinku ćwiczeń stylistycznych gruntowniej przemyślana, bo się przecież coraz bardziej wzmaga różnorodność form wypowiadania się ustnego i piśmiennego, które powinno być przedmiotem jego troskliwej opieki. Wzmaga się również zakres ćwiczeń słownikowych, które zawsze powinny mieć zastosowanie w praktyce wypowiadania się ustnego czy piśmiennego. Nauczyciel powinien zawsze pamiętać, że jest to już II szczebel nauczania, na którym wspiera się zasadniczo cały ustrój szkolny, że jest to dawniejsza I kl. gimnazjalna. Świadomość tego faktu nie jest bez znaczenia dla całokształtu poczynań nauczyciela w przedmiocie języka polskiego w kl. V. Nauczyciel musi sobie również zdawać sprawę z tego, że kl. V i VI są programowo organicznie z sobą związane właśnie jako II szczebel nauczania, że zatem od skuteczności jego działania pedagogicznego w kl. V zależeć będzie w wysokim stopniu poziom przedmiotu języka polskiego w kl. VI. W klasie V nie powinno się już zaznaczać to „dzieciństwo nauczania", które zawsze jeszcze mimo wszystko przejawia się jako jeden z charakterystycznych rysów na programowym obliczu klasy IV. Klasa V musi być znacznie poważniejszą pod każdym względem jako klasa wyraźnie

„wyższa", w której najczęściej działanie pedagogiczne kształtuje się na platformie podziału pracy pomiędzy kilka sił nauczycielskich, zaawansowanych metodycznie i naukowo w określonej grupie przedmiotów.

6. KLASA SZÓSTA.

Przykład I.

Temat: Opowiadanie o zabawie na śniegu.

1. Dzieci wychodzą z nauczycielką na boisko, na którym odbywa się 3—5-minutowa zabawa na śniegu;
2. N. stawia cel pracy;
3. Jednostkowe opowiadania (cośkolwiek chaotyczne);
4. Zbiorowe układanie, połączone z notowaniem materiału słownikowego na tablicy:
   obrzucać się śniegiem, obsypywać, rzucać na siebie, śnieg — sypki, suchy, chmury śniegu, śnieżka, lekki, kruchy, deszcz popiołu, tumany śniegu, jak dym, obłok, kurzawa śniegu;
5. Ponowne zwrócenie uwagi przez N. na formę (opowiadanie) i kilka jednostkowych opowiadań;
6. Zapisywanie w zeszytach tematu („Zabawa na śniegu") i formy (opowiadanie). N. zwraca uwagę dzieciom, by starały się oprzeć opowiadanie na własnych przeżyciach;
7. Dzieci piszą opowiadanie;
8. Czytanie i omawianie niektórych prac.

Uwagi: Przytaczam przykładowo cztery opowiadania:

1. „Po przerwie, wracając do klasy, zdziwiona byłam, że nasza Pani po raz drugi kazała nam zejść na boisko. Gdy przyszłyśmy na dziedziniec, nasza Pani powiedziała nam, abyśmy rzucały na siebie śniegiem. Wtedy z koleżanką moją pobiegłam po beret, czego teraz nie mogę sobie darować. Wracając, z daleka zobaczyłam dziewczynki, obsypujące Panią śniegiem. Zdążyłam tylko ulepić dwie kule. Wprawdzie nie bardzo mi się to udało, bo śnieg był sypki. Jedną z nich uderzyłam moją koleżankę, a drugą Panią. Następnie Pani dała znak, aby się ustawić i oczyścić ze śniegu, a potem weszłyśmy do klasy."
2. „Wróciłyśmy z przerwy, lecz Pani przyszła do klasy i powiedziała nam, że mamy się ubrać, bo pójdziemy na boisko. Nie powiedziała nam jednak dlaczego. Zaraz pomyślałam sobie, że pewno będziemy obrzucać się śniegiem. Gdy wybiegłyśmy na boisko, rozpoczęła się walka. Ja musiałam się odpłacić Zosi i innym koleżankom, że raz mnie tak obiły śniegiem. Lecz oto Pani zaczęła na nas rzucać śniegiem, więc i my zaczęłyśmy się odwdzięczać. Ponieważ Pani była sama, a nas bardzo dużo, postanowiłam iść obronić Panią, poszły ze mną i inne koleżanki. Śnieg był sypki, więc gdy obrzucałyśmy koleżanki, powstała chmura, która chwilami była tak gęsta, że nic nie było widać. Gdy Pani powiedziała, że trzeba wracać do klasy, trochę mi się smutno zrobiło. Ale to nic. Pozostało tylko z tego wspomnienie."

3. „Po przerwie zebrałyśmy się wraz z Panią na podwórzu, gdzie natychmiast zaczęłyśmy się obrzucać śniegiem. Obsypywałam wszystkie koleżanki, które mi zaraz oddawały pięknym za nadobne. Ponieważ śnieg był sypki, więc znalazłyśmy się w obłoku śnieżnym. Po chwili zauważyłam, że dziewczynki obsypują także i Panią, więc i ja się do nich przyłączyłam. Lecz nie długo to trwało, gdyż musiałyśmy iść do klasy."
4. „Stanęłam przy szkole i obserwowałam moje koleżanki. Stały mniej więcej kołem, otaczając Panią. Ponieważ przyszłam później, więc nie wiem, jak to przyszło do tego, że dziewczynki obrzucały Panią. Pani odwzajemniała im się. Ponieważ Pani była sama, a wszystkie przeciw Pani, więc kilka dziewczynek przeszło na stronę Pani. Pani kazała zaprzestać. Po otrzepaniu i ustawieniu parami weszłyśmy do klasy."

Przykład II.

Temat: Wypracowanie na podstawie lektury „W pustyni i puszczy" H. Sienkiewicza.

Pierwsza lekcja:

1. Omawianie treści lektury ze szczególnym zwróceniem uwagi na:
   a) choroby w krajach tropikalnych;
   b) zwyczaje murzyńskie;
   c) scenę, gdy Staś i Nel znaleźli się w Krakowie;
   W toku omawiania N. poleca dzieciom wypowiedzenia uzasadniać, czytać i wyjaśniać odnośne wyjątki itp. N. w tym czasie notuje niektóre wyrażenia i zwroty na tablicy;
2. Wypowiadanie się dzieci na tematy dowolne, przez siebie wysunięte;
3. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Druga lekcja:

1. Krótkie wzmianki N. o autorze;
2. Zachęcenie dzieci przez N., aby coś napisały na jakiś temat, zaczerpnięty z tej lektury. Padają różne propozycje. Większość decyduje się na tematy ustnie omówione. N. sprawdza, czy wszystkie dzieci ustaliły sobie już temat;
3. Zapisanie tematu przez dzieci i formy (wypracowanie na podstawie lektury);
4. Dzieci piszą wypracowanie;
5. Czytanie i omawianie niektórych prac;
6. *Praca domowa:* Wyuczyć się na pamięć wybranego tekstu prozaicznego z opisu puszczy.

Przykład III.

Temat: Wypracowanie na podstawie dłuższej czytanki „Mały przepisywacz z Florencji".

Pierwsza lekcja:

1. Krótkie streszczenie całej czytanki celem zorientowania się, czy dzieci całość zrozumiały i opanowały;

2. Wypowiadanie się dzieci na temat przeżyć wewnętrznych bohatera w związku z przebiegiem wydarzeń. W związku z tym nazywanie różnych stanów uczuciowych, notowanie odnośnych nazw na tablicy:
współczucie dla biednych rodziców, przywiązanie do ojca, chęć dopomożenia, radość czynu, smutek, wahanie, ponowne postanowienie pracy, żal, obawa, strach, przerażenie, radość, uspokojenie wewnętrzne;
3. Wypowiadanie się dzieci na temat uczuć ojca, nazywanie stanów uczuciowych ojca, połączone z notowaniem odnośnych nazw na tablicy:
miłość do dzieci, duma, zdziwienie, żal Julka, stracona miłość ojca do syna, zwątpienie, niechęć, zdenerwowanie, rozczarowanie, rozczulenie, tkliwość;
4. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Druga lekcja:

1. Ustalenie tematów wypracowania. Padają różne propozycje dzieci (stosunek Julka do ojca, przeżycia wewnętrzne Julka, dzieje Julka itp.);
2. Zanotowanie tematu i formy (wypracowanie na podstawie lektury);
3. Dzieci piszą wypracowanie;
4. Czytanie i omawianie wypracowań.

Uwagi: Przytaczam przykładowo jedno dłuższe wypracowanie.

„Stosunek Julka do ojca.

We Florencji mieszkał pewien urzędnik kolejowy. Miał on liczną rodzinę i żył w niedostatku. Najstarszy syn jego Julek zrozumiał niedostatek rodziców i postanowił pomóc ojcu. Ojciec jego brał dodatkowo pracę zapisywania na opaskach nazwisk i adresów abonentów. Ojciec kochał Julka bardzo i pobłażał mu we wszystkim, tylko nie w tym, co dotyczyło szkoły. Chciał on, aby Julek mógł prędko zarabiać na rodzinę. Julek uczył się w szkole bardzo dobrze. W skrytości przed ukochanym ojcem Julek postanowił wstawać o godzinie dwunastej w nocy i zapisywać opaski. Wstawanie to wpłynęło źle na Julka, bo opuszczał się w pracy szkolnej. Ojciec coraz częściej robił mu wyrzuty. Julka te wyrzuty bardzo zmieniły i miał żal do ojca. Wahał się, czy dalej wstawać i pracować, czy wyznać wszystko ojcu i powiedzieć mu, żeby kochał go jak dawniej. Lecz zaszedł pewien wypadek. Julek ponownie postanawia pracować. Pisząc raz w nocy potrącił książkę, która upadając narobiła hałasu. Julek, który pisał dalej, nie zauważył, że ojciec stał za nim. Ojciec zrozumiał, że robił niesprawiedliwe wyrzuty kochanemu synowi. Zobaczył, że syn pracuje na rodzinę i odtąd kochał go jeszcze więcej. Julek, zauważywszy ojca, przeraził się bardzo. Ojciec objął czule Julka i zaprowadził go do mamusi. Matka Julka była rozrzewniona. Ojciec wziął Julka za rękę, położył go do łóżka i sam ukląkł przy nim. W sercu Julka zapanowała wielka radość i zaznał uspokojenia."

Przykład IV.

Temat: Opis krajobrazu pustyni na podstawie bezpośredniej obserwacji.

Pierwsza lekcja:

1. Oglądanie reprodukcji obrazu zatytułowanego przez artystę „Modlitwa w pustyni";
2. Postawienie celu pracy przez N. Wyjaśnienie znaczenia wyrazu „krajobraz";
3. Zbiorowe układanie opisu, połączonego z nazywaniem przedmiotów, ich cech, czynności i stosunków przestrzennych. Odnośne nazwy i zwroty N. notuje na tablicy:

   pustynia: wielbłąd objuczony, jednogarbny, głębokie ślady stóp, wydłużony cień, wydmy piaszczyste, rdzawy zachód słońca, w głębi, na przedzie, na horyzoncie;

   Arabowie: oddają cześć Allachowi, pokłon, klęczą, nisko pochyleni, zatopieni, pogrążeni w modlitwie, biją pokłon o ziemię, chylą głowy w pokornej modlitwie;
4. Kilka indywidualnych opisów;
5. Przepisywanie materiału słownikowego.

Druga lekcja:

1. Jeden indywidualny opis;
2. Zanotowanie tematu (Krajobraz pustyni) i formy (opis);
3. Dzieci piszą wypracowanie;
4. Czytanie i omawianie wypracowań.

Uwagi: Przytaczam przykładowo trzy opracowane w ten sposób opisy krajobrazu:

1. „Obrazek przedstawia Arabów klęczących na piaskach pustynnych, którzy oddają cześć Allachowi. Ubrani są w biały burnus, a na głowie mają zawój. Przy nich stoi wielbłąd dwugarbny, objuczony pakunkami Arabów. Przez grzbiet przewieszona jest duża torba skórzana, w której zapewne jest woda. Nadchodzi już noc, bo słońca nie widać, które zapewne schowało się za szarawe już chmury na horyzoncie. Na piaskach pustynnych widać głębokie ślady wydłużone, częściowo pokryte już sypkim piaskiem. Dwaj Arabowie odwróceni są w stronę miasta Mekki, które wg ich wierzeń jest miastem świętym. Arabowie są nisko pochyleni, tak że prawie dotykają ziemi. Chylą głowy pogrążeni w modlitwie. Z dala widać pagórki, które wyglądają tajemniczo wśród nocy."
2. „Na pierwszym planie na obrazie widzimy dwóch Arabów i wielbłąda. Arabowie są ubrani w białe zawoje na głowie i w białe, długie płaszcze. Klęczą nisko pochyleni, są pogrążeni w modlitwie i biją pokłony Allachowi. Są zwróceni twarzami na wschód (widać to z cieni). Wielbłąd jest objuczony. Na ziemi są głębokie ślady stóp wielbłądzich. W dali widać wielkie wydmy. Arabowie znajdują się na pagórku, a zachodzące słońce rzuca tajemnicze blaski."

3. „Obraz, który widzę, przedstawia wieczorną modlitwę Arabów na pustyni. Padli oni na kolana i oddają cześć Allachowi. Wierni słudzy Mahometa zwróceni na wschód do świętego miasta Mekki, padają na twarz i biją pokłony. Słońce rzuca swe purpurowe blaski na suche piaski pustyni. Za chwilę zniknie zupełnie i nastanie chłodna noc. Dwaj Arabowie ubrani w białe burnusy i zawoje klęczą na pagórku, a obok nich stoi objuczony wielbłąd dromedar. Na grzbiecie przewieszone ma worki z wodą i towary. Kopyta jego zostawiły głębokie ślady w sypkim piasku. Z dala widnieją liczne pagórki. Ludzie i przyroda oczekują w skupieniu nocy."

Przykład V.

Temat: Opis osoby na podstawie bezpośredniej obserwacji:

1. N. poleca jednej z dziewczynek stanąć przed klasą i całej klasie poleca przyjrzeć się jej dokładnie. Dzieci obserwują dokładnie tę dziewczynkę. N. zapowiada cel pracy;
2. Jeden indywidualny opis: „Koleżanka nasza jest dość wysoka i szczupła. Włosy ma długie koloru ciemno - blond, oczy piwne, twarz podłużną. Ma ona fartuch"... N. wtrąca: „Czy skończyłaś z twarzą?"... Uczennica: „Włosy ma uczesane na uszy i nos ma długi". N.: „Czy z tego opisu poznałybyście, o której koleżance jest mowa?" (nie);
3. Drugi indywidualny opis: „Moja koleżanka jest wzrostu dość wysokiego i jest dość szczupła. Włosy ma zaczesane za uszy i zaplecione w dwa warkocze. Twarz ma podłużną, oczy piwne, nos ma z małym garbkiem, usta czerwone. Uśmiech ma bardzo miły i wesoły. Nosi czarny fartuszek i biały kołnierzyk. Na fartuszku nosi znaczek czerwonego krzyża, na białym tle. Pod fartuchem widać na 3 cm suknię. Pończochy ma brązowe i skarpetki popielate przybrane czerwonym". N.: „Jak się wam podoba ten opis? Jakie macie spostrzeżenia?" (brak uporządkowania, za dużo o fartuchu itp.);
4. Zbiorowe układanie opisu wg pewnego planu, notowanie przez N. aktualnych wyrażeń na tablicy:
   wzrost: wysoki, średni, mały, niski, słuszny;
   figura, wygląd, tusza: szczupła, barczysta, tęga, chuda, okrągła;
   twarz: podłużna, pociągła, owalna, okrągła, szeroka, pyzata, rumiana, blada (anemiczna);
   włosy: blond, szatynka, kasztanowata, brunetka, miedziane, lniane, siwe, szpakowate;
   oczy: piwne, niebieskie, szare, zielonkawe, fiołkowe, figlarne, skośne, bystre, marzące, zadumane;
   nos: garbaty, orli, płaski, długi, zadarty, prosty (grecki), ostry;
   usta: czerwone, pełne, wydatne, kształtne, wąskie;

5. *Praca domowa:* N.: „Każda z was wybierze sobie koleżankę i opisze ją dokładnie, a my w klasie z opisu poznamy, o której była mowa. Zobaczymy, jak wam się ta próba powiedzie!"
6. Zanotowanie tematu pracy (Moja koleżanka) i formy (opis) oraz przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Przykład VI.

Temat: Układanie planu sprawozdania z przedstawienia szkolnego:

1. Kilka jednostkowych sprawozdań;
2. Zbiorowe układanie planu wg kolejności najważniejszych momentów zdarzenia, jakie miały miejsce podczas wieczornicy. Dziewczynki podają różne projekty. N. zwraca uwagę dzieciom na miejsce, czas, dekorację sceny, zachowanie się publiczności w czasie przedstawienia, przebieg przedstawienia albo program wieczornicy itp. Drogą swobodnej dyskusji ustalony zostaje wreszcie plan, który N. zapisuje na tablicy.
   Plan sprawozdania z wieczornicy L. M. K. w naszej szkole:
   a) Wstęp;
   b) Czas i miejsce przedstawienia;
   c) Dekoracja sceny i sali;
   d) Zachowanie się publiczności w czasie przedstawienia;
   e) Przebieg wieczornicy;
   f) Zakończenie;
3. Kilka jednostkowych sprawozdań wg wspólnie opracowanego planu;
4. Zanotowanie tematu *pracy domowej:* Sprawozdanie z przedstawienia szkolnego;
5. Przepisanie planu do zeszytów.

Przykład VII.

Temat: Opis krajobrazu na podstawie wspomnień.

1. N. stawia cel pracy i wyprowadza dzieci na korytarz szkolny;
2. Dzieci wychodzą i obserwują dokładnie i przez dłuższą chwilę krajobraz widziany z okien korytarza;
3. Powrót dzieci do klasy;
4. Kilka jednostkowych opisów (nawet dość udanych);
5. Zbiorowe układanie opisu w oparciu o wspomnienia, połączone z notowaniem materiału słownikowo - kompozycyjnego:

rozciąga się	łąki	— faliste
biegnie	pola	— rozległe, uprawne
widać	drzewa	— nagie, obnażone
kryje	szyny	— błyszczące, lśniące
skręca	domy	— wysokie
grupuje się	wille	— malownicze
piętrzy się	kominy fabryczne	— wysokie
sterczą	wieże	— kopuliste, smukłe, strzeliste
ukazuje się	horyzont	— rozległy, zamglony
znajduje się	altany	— kolorowe, barwne

6. Ustalenie punktu widzenia opisu, a mianowicie:
Dzieci wyrażają życzenie, by opisać, jak wygląda krajobraz w dzień słoneczny;
7. Kilka jednostkowych opisów;
8. Krótkie omówienie i zanotowanie przez N. na tablicy planu opisu krajobrazu:
   a) Najbliższe otoczenie szkoły;
   b) Dalsze przedmioty;
   c) Z prawej i lewej strony;
   d) Na horyzoncie;
9. N. czyta wyjątek z „Latarnika" (opis krajobrazu);
10. Zanotowanie tematu pracy domowej (Krajobraz widziany z okna korytarza szkolnego) i formy (opis na podstawie wspomnień);
11. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Przykład VIII.

Temat: Samodzielne opowiadania dzieci na temat pobytu dzieci poleskich w szkole:

1. Rozmowa nauczyciela z dziećmi w związku z pobytem w szkole grupy dzieci poleskich;
2. Opowiadania jednostkowe dzieci. N. zwraca pilnie uwagę na to, aby dzieci faktycznie wypowiadały się w formie opowiadania. Dzieci pobudzane stale przez N. wypowiadają się na różne tematy, jak: udział dzieci w uroczystości szkolnej, w defiladzie, odwiedziny u rodziców, w ogrodzie zoologicznym, na ulicy itp. N. ma również na uwadze stronę wychowawczą w toku wypowiedzi dzieci;
3. W toku wypowiedzi dzieci N. zanotował na tablicy dwa zdania:
   I. Do naszej szkoły zawitali kochani Poleszucy, którzy przyjechali z dalekich stron Polski;
   II. Dzieci poleskie udały się do ogrodu zoologicznego, gdzie oglądały z ciekawością różne zwierzęta;

   Analiza gramatyczna tych zdań na części mowy i części zdania. Utrwalenie pojęcia zdania złożonego;
4. *Praca domowa.* Napisać pięć zdań złożonych o Poleszukach, a jedno z nich poddać analizie na części zdania wg przyjętego wzoru.

Przykład IX.

Temat: Samodzielne opowiadania dzieci na temat wieczornicy L. M. K.

1. Rozmowa nauczyciela z dziećmi o wieczornicy;
2. Dwa jednostkowe opowiadania:

I dziewczynka: „Tydzień temu dnia 16 lutego odbyła się w naszej szkole wieczornica. Przybyło dość dużo gości. Odgrywali marynarze, harcerze itd. Z twarzy gości widać było zadowolenie";

II dziewczynka: „Na udekorowaną scenę wstąpił chór, który odśpiewał kilka piosenek na cześć morza. Potem były deklamacje, w których była mowa o znaczeniu morza i L. M. K. Była również inscenizacja pt. „Gdynia", w której przedstawieni byli Kaszubi, jak się cieszyli z odzyskania morza. Przy samym końcu był żywy obraz, na którym były fale morskie, harcerze i harcerki, Kaszubi, słowem, wszystkie osoby, biorące udział";

3. W czasie wypowiadania się dzieci N. napisała na tablicy niektóre wyrażenia, oznaczające różne głosy, po czym dziewczynki wymieniły jeszcze nazwy innych głosów, słyszanych na wieczornicy. Nazwy te N. również zanotowała na tablicy (p. a):

a)	b)	c)
mowa	szły	wolno
śpiew	tańczyły	lekko
deklamacja	krążyły	swobodnie
śmiech	obracały się	zgrabnie
szepty	kręciły się	zwinnie
gwar	wirowały	rytmicznie
szmer	unosiły ręce	figlarnie
hałas	podskakiwały	wdzięcznie;
oklaski	wyginały się	
rozmowy	pochylały się	
tupot	unosiły się	
grzmot	przemykały	
gwizd	mijały się	
	przyklękiwały	

4. N.: „A co wam się jeszcze podobało?" Dziewczynki wymieniają: taniec marynarzy, inscenizacja latarni morskiej, bajka o rybaku i o złotej rybce. N.: „A może mi opowiecie o tańcu fal?" Jedna dziewczynka zgłasza się i opowiada: „Dziewczynki ubrane były w niebieskie sukienki z zielonym. Wchodziły na scenę powoli, jak fale przybiegają do brzegu. Na tle fal morskich weszły dziewczynki przebrane za fale ruchem powolnym, wykonując ruchy potrzebne do fal i nucąc śpiew. Tańczyły wolno i swobodnie, ręce unosiły do góry, a szelest papierów naśladował szmer fal";

5. N.: „Co wykonywały fale, gdy wchodziły na scenę? Jakie wykonywały ruchy?" Dzieci dyktują odnośne nazwy, N. nazwy te notuje na tablicy (patrz p. 3 b);

6. N.: „A określcie jeszcze, jak one tańczyły?" Dzieci dyktują nazwy, N. notuje te nazwy na tablicy (patrz p. 3 c);

7. N.: „A teraz opowiemy przebieg całej wieczornicy, zatrzymując się dłużej na tańcu fal i wykorzystując wyrazy z tablicy". Kilka dziewczynek opowiada;

8. Zanotowanie tematu *pracy domowej:* Napisać opowiadanie na jakiś temat z odbytej wieczornicy. Dzieci zapisują tematy (np.: Nasza wieczornica L. M. K.) i formę (opowiadanie);
9. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Przykład X.

Temat: Opis sytuacji na podstawie bezpośredniej obserwacji.

Pierwsza lekcja:

1. N. pokazuje dzieciom barwną reprodukcję obrazu „Zabawa w chacie". Poleca dzieciom zwrócić szczególną uwagę na sytuację, uwidocznioną na obrazie oraz zapowiada, że sytuację tę będą opisywały;
2. Kilka jednostkowych opisów sytuacji, nie uporządkowanych i słownikowo bardzo ubogich;
3. Zbiorowe układanie opisu sytuacji, a mianowicie:
   a) zbiorowe ułożenie planu opisu:
      I. gospodarz z córką;
      II. kobieta z prawej;
      III. kobieta za stołem z córką;
      IV. żona gospodarza;
      V. tło;
      Plan ten N. zanotował na tablicy;
   b) zbiorowe układanie opisu sytuacji wg opracowanego planu, połączone z notowaniem materiału słownikowego:
      I. gospodarz z córką: siedzi przy stole, pochylony, córka przytulona, ręką sięga po domino, zakłopotany, starszy, w stroju krakowskim, na ławie;
      II. kobieta z prawej: oparta o krzesło, ręce założone w tyle, roześmiana, tęga, w stroju krakowskim;
      III. kobieta za stołem: stoi, pochylona lekko, przykłada kostkę, jedną ręką oparta o stół, zadowolony wyraz twarzy, podpiera się swobodnie, przy stole, w pozycji siedzącej, rozweselona;
      IV. żona gospodarza: przy kominku, poważna, odwrócona tyłem;
      V. tło: chata chłopska, schludna, szarawe ściany;
   c) Kilka jednostkowych opisów;
   d) Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Druga lekcja:

1. Powtórzenie ustnie opisu. Zwrócenie przez N. uwagi na to, aby dzieci istotnie opisywały sytuację, a nie osoby jako takie, ze szczególnym uwzględnieniem położenia osób względem siebie i związków logicznych, jakie między nimi istnieją;
2. Dzieci piszą wypracowanie samodzielnie;
3. Czytanie i omawianie prac;

4. *Praca domowa:* Wybrać i opisać dowolną sytuację z jakiegoś obrazka. Dzieci zapisują temat (Opis dowolnej sytuacji na podstawie obrazka).

Przykład XI.

Temat: Zbiorowe układanie listu do dzieci polskich w Brazylii.

Pierwsza lekcja:

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci na temat życia rodaków na obczyźnie. Pokazanie przez N. wykresu, ilustrującego dane statystyczne (rozmieszczenie Polaków poza granicami Polski);
2. Przeczytanie przez N. listu dzieci polskich w Brazylii, opublikowanego w „Ilustrowanym Kurierze Codziennym".
3. Dzieci postanawiają napisać list;
4. Zbiorowe układanie listu, połączone z notowaniem potrzebnego materiału na tablicy:
   a) dzieci układają list jednostkowo ustnie;
   b) zanotowanie adresu: Via Ponta Rossa. Vola Candido de Abreau. Parana. Brasil;
   c) zbiorowe układanie planu listu:
      I. *Poznań* — Rataje, województwo poznańskie, 250000 mieszkańców, Polacy;
      II. *rzeka Warta* — wartki prąd, żegluga, duża, kąpiele, położona, wybrzeże;
      III. *szkoła* — około 350 dzieci, 7 oddziałów, p. Knast, p. Białotówna, samorząd, różne organizacje, należymy, wzgórze;
      IV. *pozdrowienie* — życzymy, wytrwałość, przywiązanie, pamięć, ocean Atlantycki;
5. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów;
6. *Praca domowa:* Napisać list na papierze listowym, włożyć do koperty, lecz nie zalepiać koperty i nie pisać na niej adresu.

Druga lekcja:

1. Czytanie i omawianie różnych wypracowań;
2. Dokonanie wyboru listu najlepiej udanego;
3. Zaadresowanie listu i zanotowanie nadawcy;
4. Oddanie listów do przejrzenia nauczycielce;
5. Omówienie kwestii opłaty pocztowej.

U w a g i: Wybrany list N. przejrzała dokładnie, po czym poleciła zainteresowanej dziewczynce list przepisać bez błędu. List ten został następnie przez wszystkie dzieci podpisany i odesłany do Brazylii. Pozostałe listy N. również przejrzała i na podstawie dokonanego przeglądu zorganizowała ćwiczenie poprawcze.

Przykład XII.

Temat: Zwięzłe streszczenie czytanki: „Józef Gwizdała".

1. N. stawia cel pracy;

2. Zbiorowe ułożenie planu streszczenia i zanotowanie tego planu na tablicy:
   a) Wyjazd Józka, rewizja graniczna;
   b) Podróż na osi wagonu;
   c) Katastrofa kolejowa;
   d) Józef w komisariacie;
   e) Tęsknota Józka za Polską;
   f) Józef w konsulacie;
3. Jednostkowe streszczenia czytanki wg wspólnie ułożonego planu. W toku streszczenia uczniowie wzajemnie się wypowiadają, uzupełniają braki, wypowiadają opinie, jakie były dodatnie, a jakie ujemne strony wypowiedzianego streszczenia;
4. *Praca domowa:* Napisać streszczenie czytanki „Józef Gwizdała". Chłopcy zapisują temat (Czytanka „Józef Gwizdała" i formę (streszczenie);
5. Przepisanie planu do zeszytów.

Przykład XIII.

Temat: Ćwiczenie poprawcze w związku z błędami, stwierdzonymi przez nauczycielkę w samodzielnym wypracowaniu, napisanym przez dzieci na temat: Streszczenie czytanki „Słoń Birara".

1. *Pisanie z pamięci:* mahoniowe, mahoń, druhna, druhowie, błahy, Amra, nie chciał się zgodzić na sprzedanie Birary;
2. *Zanotowanie reguły:* „nie" przed czasownikami pisze się osobno;
3. *Pisanie ze słuchu:* nie zdążyłem do pociągu, nie ma go w domu, nie widać drogi;
4. *Przepisywanie wyjątków:* nienawidzieć, niepokoić, niedomagać (w domu utworzyć zdania z użyciem tych czasowników);
5. *Przepisywanie:* akcja, akacja, Azja, Persja, historia, Marian, geografia, religia, zwrócenie uwagi przez N. na odnośną regułę ortograficzną;
6. *Pisanie z pamięci:* przynieść, przywieźć, taras, teraz (w domu utworzyć zdania z użyciem tych wyrazów);
7. *Praca domowa:*
   a) wykonać zadania wskazane w p. 4 i 7;
   b) utworzyć II przypadek liczby pojedynczej od rzeczowników: chłopiec, orzech, obręcz, mur, dom, piec, kwiat, pies, trzewik, but, zeszyt.

Przykład XIV.

Temat: Protokół z zebrania uczniowskiego.

Pierwsza lekcja:

Zebranie samorządu klasowego.

1. N. zapowiada uczniom, aby zwrócili specjalną uwagę na przebieg zebrania, gdyż z zebrania tego wszyscy będą pisali protokół. Potrzebny materiał notować w zeszytach;

2. Odbywa się zebranie wg następującego przebiegu:
   a) Zagajenie przewodniczącego;
   b) Odczytanie protokołu z ostatniego zebrania;
   c) Wybór nowego zarządu;
   d) Sprawa egzaminu wstępnego do gimnazjum;
   e) Wolne głosy;
   f) Zakończenie;

   W toku zebrania każdy z uczniów notuje sobie zwięźle i skrótami wg przyjętego wzoru materiał np.:

   ad a: zag. Strzyżewski, powit. p. Kosak, naucz., 7-me zebr., ostatnie w ciągu r. szk.;

   ad b: przez sekr. Maja, przyj. bez zmian;

   ad c: przew. uzasadnił wybory, koniec roku, dużo odejdzie do gimn., wybory przez aklamację, prez. Tłoczyński Ks., wicepr. Grajek, sekr. Potworowski, skarb. Przesmycki, zast. sekr. Brożek, kronik. Walter. Wybor przyjęli. Przew. podzięk. i oddał przew. Tłocz., zobow. się pracować dla dobra kl.;

   ad d: prezes por. spr. kol., którzy odejdą do gimn., wniosek kol. Winiarskiego, uchwal. urządzić pożegn. po zak. r. szk., zajmie się zarząd;

   ad e: wniosek kol. Walkow., aby urządzić wyciecz. do Puszczyk. uchwal., wyjazd w niedz. 9-ta rano, z kasy dla biednych;

   ad f: p. Kosak naucz. wyraził zadowol., że ust. zarząd dużo zrobił, zachęcił nowy, prezes zak. hasłem;
3. Czytanie i omawianie notatek po zakończeniu zebrania.

Druga lekcja:

1. Wyjaśnienie przez N. znaczenia wyrazu „protokół", wskazanie na różnicę między sprawozdaniem a „protokołem";
2. Pisanie przez uczniów protokołów w zeszytach;
3. N. zabiera zeszyty do przejrzenia.

U w a g i : N. wszystkie wypracowania poprawił i ocenił, najczęściej spotykane błędy ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne starannie wynotował i na tej podstawie zorganizował w jednej z następnych lekcyj ćwiczenie poprawcze. Najbardziej udany protokół został później przez jego autora wpisany do książki protokołów. Ślad tej pracy znalazł się również w kronice klasowej.

Przykład XV.

Temat: Opis przedmiotu na podstawie wspomnień.

1. Rozmowa nauczyciela z dziećmi o ogródku szkolnym, otoczeniu szkoły itp. Zwrócenie przez niego uwagi na starą brzozę, która rośnie przy drodze tuż obok szkoły;
2. N. stawia cel pracy;

3. Kilka jednostkowych opisów;
4. Zbiorowe ułożenie planu opisu i zanotowanie planu przez N. na tablicy;
   pień: gruby, okrągławy, kora biaława, sinawa, plamy ciemne, miejscami odstaje, gładka, chropowata; sięga wysoko;
   korona: konary wyrastają, potężne, nieliczne, w kształcie owalu, pochylona ku wschodowi, płacząca;
   gałązki: wydłużone, cienkie, zwisają, opływają ku dołowi, gęste, zielonawo-szarawe, chwieją się;
   liście: drobne, trójkątne, drgają, lśnią, jasno-zielone, ciemnozielone;
   budka: drewniana, stara, zawieszona u wierzchołku, zaprasza w gościnę;
5. Kilka jednostkowych opisów;
6. *Praca domowa:* Opisać brzozę piśmiennie. W drodze do domu przyjrzeć się jej jeszcze raz dokładnie. Uczniowie notują temat (Nasza brzoza) i formę (opis na podstawie wspomnień);
7. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Przykład XVI.

Temat: Sprawozdanie z ćwiczenia uczniowskiego z dziedziny przyrody.

1. N. stawia cel pracy, podkreślając, że uczniowie mają złożyć sprawozdanie, a nie wypowiadać się swobodnie czy opowiadać;
2. Niektórzy uczniowie składają indywidualnie sprawozdania, przy czym pozostali po wypowiedzeniu tych sprawozdań wypowiadają swoje uwagi;
3. Zbiorowe układanie sprawozdania, a mianowicie:
   a) ustalenie najważniejszych momentów lekcji jako pewnego rodzaju zdarzenia;
   b) zebranie materiału słownikowego do ustalonych zasadniczych momentów:
      I. w pracowni przyrodniczej;
      II. nauczyciel postawił pytanie, z czego się składa powietrze, wypowiedzenia, przypuszczenia, może tlen;
      III. omówienie, wykonanie doświadczenia, klosz, świeca, płomień;
      IV. wykonanie doświadczenia przez grupy uczniów, zainteresowanie, przygasa;
      V. obserwacja przebiegu doświadczenia;
      VI. uczniowie wypowiadają swoje spostrzeżenia i wnioski, nieudane doświadczenia;
      VII. zanotowanie doświadczenia, rysunek schematyczny;
   c) jednostkowe sprawozdania;
4. *Praca domowa:* Napisać sprawozdania z lekcji przyrody. Uczniowie zapisują temat (Lekcja przyrody w pracowni) i formę (sprawozdanie).
5. Przepisanie planu i materiału słownikowego do zeszytów.

Przykład XVII.

Temat: Oglądanie i omawianie reprodukcji obrazu J. Matejki „Rejtan".

1. N. pokazuje dzieciom obraz, dzieci oglądają go dokładnie, obraz ten znany im jest częściowo z lekcji historii;
2. Wyodrębnienie głównych postaci, występujących na obrazie, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wyraz twarzy, odtwarzający przyżycia wewnętrzne danej osoby;
3. Szczegółowe omówienie postaci bohatera;
4. Omówienie strojów ówczesnych;
5. Omówienie tła obrazu;
6. Kilka słów nauczyciela o Janie Matejce. N. zapowiada, że jeszcze w późniejszym okresie pokaże dzieciom inne obrazy tegoż autora. Sprytniejsze dzieci zgłaszają się, że niektóre z tych obrazów znają („Hołd Pruski", „Grunwald");
7. *Praca domowa:* Napisz kilka zdań o obrazie J. Matejki „Rejtan". Dzieci notują temat („Rejtan", obraz Matejki);
8. Przepisanie materiału słownikowego, który N. częściowo zanotował na tablicy w trakcie omawiania obrazu.

Przykład XVIII.

Temat: List do Dyrekcji Polskiego Radia.

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci o audycjach szkolnych rannych i południowych;
2. Dzieci postanawiają napisać podziękowanie do Dyrekcji Polskiego Radia w Poznaniu;
3. Zbiorowe układanie planu listu i gromadzenie materiału słownikowego:
   a) *audycje ranne:* słuchowisko, koncerty z płyt gramofonowych, pouczające pogadanki, śpiew chórowy, nastrój radosny;
   b) *audycje południowe:* ciekawe wiadomości, różne dziedziny, życie ludzi, zwierząt, roślin, ptaków, chętnie słuchamy, interesujemy się szczególnie;
   c) *podziękowanie:* serdecznie dziękujemy, wyrażamy podziękowanie, niecierpliwie oczekujemy, życzymy zdrowia, speaker, sympatyczny, uprzejmy;
4. Dzieci próbują indywidualnie wypowiadać list ustnie, pozostałe zwracają uwagę na treść i styl. N. chce się zorientować, czy dzieci będą mogły już skomponować całość;
5. Przepisanie materiału słownikowego;
6. *Praca domowa:* Napisać list do Dyrekcji Polskiego Radia na znormalizowanym arkuszu, włożyć go do koperty i kopertę zaadresować.

Przykład XIX.

Temat: Opis osoby na podstawie wspomnień.

1. Swobodne wypowiadanie się dzieci na temat badania lekarskiego, przeprowadzonego wczoraj w klasie przez lekarza. Zwrócenie uwagi na osobę lekarza;
2. Dzieci postanawiają opisać osobę lekarza;
3. Zbiorowe układanie opisu:
   a) ułożenie i zanotowanie na tablicy planu;
   b) gromadzenie materiału słownikowego i notowanie samodzielnie w zeszytach;
   figura: wysoki, szczupły, smukły;
   twarz: pociągła, nos prosty, oczy wnikliwe, okulary, usta artystyczne;
   włosy: siwawe, głębokie, „kąty mądrości", krótko przystrzyżone;
   płaszcz: nieskazitelnie biały, przydługi, boczne kieszenie;
   ogólnie: poważny, sympatyczny, sumienny;
4. Dwa jednostkowe opisy;
5. Krótkie wypracowanie piśmienne;
6. Czytanie i omawianie wypracowań.

Przykład XX.

Temat: List do redakcji „Naszej Gazetki".

1. Omówienie artykułów, przygotowanych przez dzieci do „Naszej Gazetki";
2. N. zachęca dzieci, aby napisały list do redakcji z prośbą o zamieszczenie artykułów i wspólnej fotografii, na co się dzieci chętnie zgadzają;
3. Krótkie omówienie treści i formy listu oraz adresu i zanotowanie przez N. na tablicy niezbędnego materiału słownikowego:
   artykuł pt., zdjęcie fotograficzne, prosimy uprzejmie, wydrukowanie na łamach, Szanowna Redakcja, z poważaniem, Zarząd Kl. VIa;
4. N. rozdaje dzieciom ćwiartki znormalizowanego arkusza papieru. Omówienie rozmieszczenia treści. Dzieci piszą list samodzielnie;
5. Czytanie i omówienie wypracowań;
6. Dokonanie wyboru najodpowiedniejszego listu;
7. Podpisanie listu przez prezesa i sekretarza samorządu klasowego;
8. Włożenie listu do koperty i napisanie adresu.

* *
*

Na marginesie ćwiczeń stylistycznych w kl. VI nasuwają się następujące refleksje natury metodycznej:

1. Różnorodność ćwiczeń stylistycznych jest bardzo bogata tak w dziale pisania jako też mówienia. Poza materiałem, powtarzającym się z kl. V., występują w tej klasie następujące *nowe elementy stylistyczne:*

a) *w mówieniu:* opisy osób i krajobrazów na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień, oglądanie i omawianie przystępnych dla dzieci dzieł sztuki (obrazów, rzeźby itp.); zwięzłe streszczenia odpowiednio dobranych utworów lektury;

b) *w pisaniu:* wszystkie formy, wyszczególnione w mówieniu, a poza tym: protokoły zebrań uczniowskich; listy do osób nieznajomych oraz do różnych instytucyj.

2. *Metoda pracy w dziedzinie opowiadań* nie różni się niczym od analogicznej metody stosowanej w klasie V. Układanie opowiadań może się zatem odbywać jednostkowo i zbiorowo. Zbiorowe układanie z ćwiczeniami słownikowymi stosujemy wówczas, gdy opracowywane ustnie opowiadanie zamierzamy zakwalifikować również do pisania. Opowiadania powinny być trudniejsze, dłuższe, powinny zawierać większą ilość zdarzeń oraz powinny być nasycone bogatszym materiałem słownikowym.

3. *Opisy* zróżniczkować należy w kl. VI następująco:

I.	opis przedmiotu	na podstawie	bezpośredniej	obserwacji;
II.	„ „	„	„	wspomnień;
III.	„ osoby	„	„	bezpośredniej obserwacji;
IV.	„ przedmiotu	„	„	wspomnień;
V.	„ sytuacji	„	„	bezpośredniej obserwacji;
VI.	„ „	„	„	wspomnień;
VII.	„ krajobrazu	„	„	bezpośredniej obserwacji;
VIII.	„ „	„	„	wspomnień.

Razem występuje więc 8 różnego rodzaju opisów. Fakt ten powinien przyczynić się do urozmaicenia pracy w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych oraz rozbudzenia zainteresowania w klasie w tym kierunku. Wszelkiego rodzaju opisy mogą być w kl. VI oparte na obserwacji konkretnych przedmiotów, osób, sytuacyj i krajobrazów, czy też na obserwacji obrazów, zdjęć fotograficznych i reprodukcyj, ilustracyj itp. Możliwe też jest zastosowanie modeli większych przedmiotów (np. model wozu tramwajowego, samolotu, okrętu, wagonu kolejowego, lalki itp.). W każdym wypadku za punkt wyjścia do formułowania opisu musi posłużyć obserwacja czy to bezpośrednia, czy też dokonana już wcześniej (opis na podstawie wspomnień). Tematy, pokrywające się pod względem ich formy opracowania z opisem, powinny oczywiście odpowiadać zakresem trudności poziomowi kl. VI. Wszelkie uwagi zasadnicze w sprawie opisów wypowiedziano już w komentarzu do przykładów na kl. V. Tutaj wypada tylko jeszcze podkreślić, że w kl. VI pojawiają się zasadniczo dwa nowe typy opisów: opis osoby i opis krajobrazu, że więc na te rodzaje opisów należy zwrócić szczególną uwagę.

4. W kl. VI ciekawą formą pracy jest tzw. *oglądanie i omawianie przystępnych dla dzieci dzieł sztuki,* a więc obrazów, rzeźby itp. Zazwyczaj z natury rzeczy trzeba się będzie oprzeć na reprodukcjach tych dzieł sztuki, albowiem dostęp do oryginałów jest przeważnie dla dzieci niemożliwy. „Przy oglądaniu dzieł sztuki i omawianiu ich treści należy unikać szczegółowych rozważań jako nieodpowiednich dla dzieci w tym wieku. Omawiać jakiekolwiek dzieło sztuki można na podstawie konkretu (oryginał, dobra reprodukcja)." Technika omawiania może być zbliżona do „oglądania i omawiania obrazów", przewidzianego programem w klasach poprzednich, tylko tutaj oczywiście zwrócić by należało szczególną uwagę na stronę artystyczną, na sposób ujmowania przez autora barw, kształtów, sytuacyj, tła itp. Ćwiczenie to powinno się przyczyniać do rozbudzenia w umysłach dzieci zainteresowania dla sztuki zdobniczej, malarskiej, rzeźby itp. Różne obrazy używane w dotychczasowej nauce dzieci jako pomoc naukowa mogą być teraz powtórnie omówione jako dzieła sztuki i w ten sposób powinien się pogłębić stosunek uczuciowy dziecka do różnych faktów historycznych, wydarzeń dziejowych, bohaterów narodowych itp. Wskazane jest również wypowiedzenie przez nauczyciela chociażby kilka słów o autorze omawianego dzieła sztuki. Często dzieci klasy VI lub nawet VII w ogóle o tych autorach nic nie wiedzą i opuszczają szkołę jako analfabeci w dziedzinie sztuki. A dziedzina sztuki nie jest dzieciom psychicznie wcale obcą. Dzieci nawet wykazują żywe zainteresowanie tą dziedziną, bo nie są jeszcze zmaterializowane i zmanierowane..... Dobór tematów do omawiania pozostawiony jest wyłącznie inicjatywie nauczyciela, który dlatego właśnie powinien baczyć, aby dzieło sztuki było istotnie godne oglądania i omawiania.

5. Jeżeli chodzi o *streszczenie,* to program stawia postulat, aby każde streszczenie ujęte zostało *zwięźle,* tzn. możliwie jak najkrócej. Pobudzanie dzieci do jak najzwięźlejszego streszczenia przeczytanych utworów stanowi doskonałe ćwiczenie w mówieniu. Dzieci muszą się więcej liczyć ze słowami, więcej zastanawiać się, co jest ważne, a co mniej ważne, aby związać w logiczną całość i zwięźle wypowiedzieć to, co stanowi zasadniczy wątek danego utworu. W praktyce pedagogicznej programowe wymaganie zwięzłości streszczenia nie jest właściwie przestrzegane. Zwykle streszczenie w kl. VI nie różni się niczym od streszczenia z kl. V, które nota bene również często nie odpowiada intencji programowej, jako zbyt rozwodnione „opowiadanie treści czytanki", czy wprost „opowiadanie czytanki". Do streszczenia w klasie VI trzeba dobierać utwory dłuższe, aniżeli to miało miejsce w klasie V, aby właśnie ta wspomniana zwięzłość mogła wystąpić plastycznie jako kontrast do długiego utworu. Utwór ten powinien mieć nadto charakter wyraźnie epicki o zarysowującej się wyraźnie akcji.

6. *Wypracowania na podstawie lektury* powinny być również oparte na łatwych tematach, podobnie jak w kl. V. Za punkt wyjścia do nich mogą posłużyć wypowiadania się dzieci w związku z lekturą na określone tematy, jak wyróżnianie czynów, wypowiadanie się na

temat pobudek działania bohatera, nawiązywanie treści czytanych utworów do konkretnych przeżyć dzieci, porównywanie utworów pod względem treści itp. W toku wypowiadania się dzieci gromadzony materiał słownikowy może być przez nauczyciela notowany, a następnie wykorzystany przez uczniów w wypracowaniu. W sposobie ujęcia tematu powinno się możliwie znaleźć miejsce na własne przeżycia wewnętrzne dzieci, doznane przez nie w toku czytania lektury, własną opinię dzieci o przeczytanym utworze itp. Temat wypracowania powinien być ujęty dość swobodnie i elastycznie tak, aby dziecko mogło się w sposób możliwie nieskrępowany „wypisać". Inne problemy stylistyczne, związane z lekturą, omówiono już w komentarzu do kl. V.

7. Specjalne znaczenie posiadają w klasie VI przewidziane programem praktyczne formy wypowiadania się piśmiennego, a mianowicie: *pisanie protokołów zebrań uczniowskich oraz listów do różnych instytucyj*. „Podstawą do ćwiczeń w pisaniu protokołów zebrań i listów powinny być sytuacje rzeczywiste." W opracowanych przykładach starałem się zwrócić uwagę tak na podejście metodyczne do tych ćwiczeń, jako też na możliwości wyzyskiwania rzeczywistych sytuacyj. Pisanie listów do różnych instytucyj zwykle bywa pomijane w praktyce szkolnej. Tymczasem odpowiednie ćwiczenia w tej dziedzinie mają duże znaczenie wychowawcze, a zatem należy im poświęcić nawet więcej uwagi. Zwykłe listy powinny być skierowywane do *osób nieznajomych*, przypuszczalnie dlatego, aby dzieci wyrobiły sobie styl, w tym wypadku odmienny od stylu, powszechnie spotykanego w listach do osób bliskich, krewnych i znajomych.

8. Prawie we wszystkich formach wypowiadania się, przewidzianych programem dla kl. VI, może mieć zastosowanie *układanie ustne oraz zapisywanie planów*, a więc w: opowiadaniach, opisach, streszczeniach, sprawozdaniach, a nawet listach. Układanie i zapisywanie planów, związane organicznie z opracowywaną formą wypowiadania się, ma wówczas sens pedagogiczny, dziecko uświadamia sobie celowość stosowania à priori planów przed opracowaniem danej formy wypowiadania się, ułożony plan przyczynia się do przejrzystości logicznej wypowiadania się ustnego i piśmiennego ucznia. Dokoła poszczególnych punktów planu może być gromadzony materiał słownikowy, który w dalszej fazie może być zużyty w wypracowaniach piśmiennych. Wypracowanie piśmienne, oparte na planie, zyskuje na jasności i wyrazistości. Z uwag tych nie wynika, że plan musi być absolutnie wszędzie stosowany. Ani to nie jest intencją programu, ani też nie jest w ogóle konieczne. Niechaj dziecko samo z biegiem czasu osądzi, czy mu jest wygodniej pisać z planem czy też bez. Niech według tego osądu postępuje tak czy inaczej. Układanie i zapisywanie planów ma je skłonić do planowego ujmowania wypowiedzi ustnych i piśmiennych, a czy dziecko plan ten przed wypracowaniem piśmiennym zamieści, czy też nie, to jest rzeczą całkowicie drugorzędną.

9. Klasa VI ma swoje charakterystyczne oblicze w ćwiczeniach stylistycznych. Najbardziej charakterystyczną cechą tych ćwiczeń jest ich różnorodność. Poza tym ćwiczenia te w sposób zdecydowany

wykraczają poza zakres wymagań i trudności, wskazany programem dla klasy V. Razem z klasą V stanowi klasa VI organicznie powiązaną całość. Racjonalne stosowanie ćwiczeń stylistycznych w klasie V pozwala w klasie VI osiągnąć wysoki poziom wypowiadania się ustnego i piśmiennego dzieci, taki poziom, jaki kwalifikuje dziecko do złożenia egzaminu wstępnego do średniego zakładu naukowego o typie ogólnokształcącym lub zawodowym, Wysokie wymagania programu w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych idą w parze z wymaganiami w dziedzinie techniki czytania, czytelnictwa, ortografii, gramatyki i wiadomości rzeczowych. Sumienne zrealizowanie programu w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych wymaga dużego nakładu pracy, energii i cierpliwości oraz zasadniczego rozplanowania tej pracy. W braku rozplanowania wkrada się automatycznie chaos, jednostronność, płytkość i niedomagania metodyczne. Na tym cierpi dziecko, które nie ma wówczas usystematyzowanych wiadomości, umiejętności i sprawności. Praca nauczyciela na odcinku ćwiczeń stylistycznych w klasie VI powinna być zawsze przepojona głębszym poczuciem odpowiedzialności, aniżeli w klasach niższych, w których program stawia wyraźnie mniejsze wymagania. Programowo w ogóle najważniejsze są, moim zdaniem, klasy: I, IV i VI. Od naukowo-wychowawczego poziomu, jaki zostanie w tych klasach osiągnięty, uzależniony jest przede wszystkim poziom naukowo-wychowawczy całej szkoły III stopnia.

7. KLASA SIÓDMA.

Przykład I.

Temat: Przemówienie na imieniny Pana Prezydenta.

Pierwsza lekcja:

1. Omówienie protokołu zebrania uczniowskiego, w którym między innymi jest wzmianka o przemówieniu;
2. Próby jednostkowe przemówień przed całą klasą (nieudane albowiem nie przygotowane);
3. Ustalenie w drodze krótkiej wymiany zdań zasadniczego planu przemówienia:
   a) wstęp;
   b) osnowa;
   c) zakończenie;
4. Uczniowie podają różne projekty, co umieścić we wstępie, w osnowie i zakończeniu. N. sugeruje różne możliwości;
5. N. rozdaje różne materiały źródłowe;
6. *Praca domowa:* Ułożyć bardziej szczegółowy plan przemówienia z krótkimi notatkami i przygotować się ustnie do przemówienia.

Druga lekcja:

1. Czytanie i omawianie opracowanych planów;
2. Ćwiczenia w jednostkowych przemówieniach przed klasą. Uczeń w toku przemówienia może się posługiwać planem

i notatkami. N. stara się wciągnąć do pracy uczniów zdolniejszych, przeciętnych i mniej zdolnych;

3. Dokonanie wyboru dwóch kandydatów do przemówienia. Do wygłoszenia przemówienia powołany jest pierwszy z nich. Drugi zastąpi pierwszego w razie nieprzewidzianej przeszkody;
4. *Praca domowa:* Przeczytać czytankę pt.: „Dożynki w Spale" wraz z wyjaśnieniami słownikowymi do tej czytanki.

Przykład II.

Temat: Wypowiadanie się dzieci na tematy, zaczerpnięte z lektury „Z ziemi Chełmskiej".

1. Chłopcy wypowiadają swoje pierwsze wrażenia. Zarazem proszą o udzielenie wyjaśnień w niektórych sprawach;
2. N. stawia konkretne tematy, w zakresie których chłopcy wypowiadają się, przy czym wypowiedzi swoje uzasadniają odczytywanymi wyjątkami (np. jak się odbywały chrzty katolickie, w jaki sposób Moskale prześladowali unitów, jak się unici bronili przed prześladowaniami itp.);
3. Chłopcy stawiają sami tematy, w ramach których znów się swobodnie wypowiadają;
4. Zwrócenie uwagi przez N. na formę opracowania książki przez autora;
5. Kilka słów N. o autorze Wł. Reymoncie;
6. *Praca domowa:* Wyuczyć się na pamięć dowolnie wybranego urywku prozaicznego z omówionego utworu. N. zwraca uwagę chłopcom na niektóre urywki o charakterze opisowym.

Przykład III.

Temat: Wypowiadanie się dzieci na temat życia kulturalnego w środowisku.

1. N. nawiązuje do wiadomości rzeczowych o środowisku, przyswojonych chłopcom w nauce geografii;
2. Na tle tego nawiązania uwypuklają się tematy dotyczące życia kulturalnego w środowisku, wysunięte przez N. W ramach tych tematów chłopcy wypowiadają się swobodnie, uzupełniają wzajemnie swoje wypowiedzenia, prostują błędy rzeczowe itp. (np. teatry, kina, wycieczki podmiejskie, mecze piłki nożnej, zawody bokserskie, muzea itp.);
3. Chłopcy pobudzani stale przez N. wymieniają jeszcze inne rozrywki kulturalne, w ramach których się wypowiadają. W toku wypowiedzi starają się nawiązać do własnych przeżyć z tej dziedziny;
4. Podkreślenie przez N. znaczenia rozrywek kulturalnych w środowisku;
5. *Praca domowa:* Napisać w formie opowiadania kilka własnych przeżyć w postaci rozrywek kulturalnych w środowisku. N. specjalnie podkreśla, aby wypracowanie miało koniecznie formę opowiadania.

Przykład IV.

Temat: Opowiadania dzieci na tematy zaczerpnięte z lektury „Latarnik" Henryka Sienkiewicza.

1. N. sprawdza, czy wszystkie uczennice przeczytały utwór. Uczennice wypowiadają swoje wrażenia. Zarazem uwypuklają się tematy, w ramach których uczennice mogą się wypowiedzieć w formie opowiadań, a mianowicie: wędrówka Skawińskiego, Skawiński na latarni morskiej, tęsknota Skawińskiego za ojczyzną, katastrofa, dalsze koleje losu Skawińskiego. Uczennice wypowiadają się w formie krótkich i zwięzłych opowiadań. W toku opowiadań sięgają do lektury i uzasadniają swoje wypowiedzenia odczytywaniem wyjątków;
2. N. zwraca uwagę uczennicom na potężny wpływ „Pana Tadeusza" na rozbudzanie poczucia narodowego Polaków na obczyźnie. Przeczytanie głośne odnośnego wyjątku z „Latarnika";
3. *Praca domowa:* Zastanowić się w domu, na ile wyodrębniających się części można ten utwór podzielić i napisać plan podziału. Uczennice notują temat („Latarnik") i formę (tytuły wyodrębniających się części).

Przykład V.

Temat: Zwięzłe streszczenie („Latarnika").

1. Sprawdzenie wykonanej pracy domowej. Czytanie i omawianie celowości ujęcia podziału lektury na wyodrębniające się części;
2. Ustalenie w drodze krótkiej dyskusji ostatecznego planu i zapisanie tego planu na tablicy;
3. N. stawia uczennicom cel pracy: streścić zwięźle utwór;
4. Uczennice zastanawiają się przez dłuższą chwilę nad sposobem ujęcia zwięzłego streszczenia. Przebiegają w myśli treść utworu od początku do końca. N. sprawdza, czy wszystkie uczennice już są mniej więcej przygotowane;
5. Streszczenia jednostkowe. N. pilnie baczy, aby te streszczenia istotnie ujmowane były zwięźle. Pozostałe uczennice po wypowiedzeniu każdego streszczenia wypowiadają swoją opinię, czy streszczenie objęło wszystkie zasadnicze momenty treści oraz czy ujęte zostało zwięźle;
6. Kilka słów N. o H. Sienkiewiczu. Uczennice wypowiadają się, jakie utwory H. Sienkiewicza już znają. W toku swoich uwag i wypowiadania się uczennic, N. notuje materiał orientacyjny na tablicy (miejsce i data urodzenia, śmierci, tytuły utworów itp.);
7. *Praca domowa:* Napisać zwięzłe streszczenie „Latarnika". Uczennice notują temat („Latarnik") i formę (zwięzłe streszczenie), po czym przepisują jeszcze materiał orientacyjny z tablicy. N. poleca uczennicom napisać przy końcu kilka słów o H. Sienkiewiczu.

Przykład VI.

Temat: Opowiadanie dzieci na tematy, zaczerpnięte ze „Szkolnej Gazetki Ściennej".

1. N. wywiesza w klasie świeży numer „Szkolnej Gazetki Ściennej". Dzieci oglądają ilustracje, czytają tytuły artykułów, proszą o wyjaśnienia.
2. Dzieci siadają w ławkach. N. zwraca dzieciom uwagę na niektóre artykuły, zwłaszcza o pochyleniu gospodarczym;
3. Przeczytanie głośne artykułu zatytułowanego „Hołd pracy". W związku z tym kilkoro dzieci wypowiada dłuższe opowiadanie o Panu Prezydencie;
4. Przeczytanie artykułu „Siła obronna". Znów kilkoro dzieci wypowiada się w formie opowiadania o uroczystych aktach wręczania sprzętu wojennego przedstawicielom armii;
5. Analogicznie N. wyzyskał następujące artykuły: „Stalowa Wola" i „Ujarzmione rzeki źródłem siły elektrycznej";
6. Na tle tych jednostkowych krótkich opowiadań N. stawia zasadnicze pytanie: „Co się teraz dzieje w Polsce?" Dzieci mają się wypowiedzieć w formie krótkiego opowiadania. Dzieci zastanawiają się, N. sprawdza, czy już wszystkie mniej więcej przygotowały się;
7. Kilka jednostkowych opowiadań na ten temat. W toku opowiadań jednostkowych N. notuje na tablicy niektóre wyrażenia i zwroty:
   regulacja rzek, budowa linii kolejowych, lanital, C. O. P., Porąbka, Stalowa Wola, zapora wodna, obrabiarki, sprzęt wojenny, trójkąt bezpieczeństwa;
8. *Praca domowa:* Napisać w formie zwięzłego opowiadania, co się teraz dzieje w Polsce. Dzieci notują temat (Co się teraz dzieje w Polsce) i formę (opowiadanie);
9. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Przykład VII.

Temat: Dyskusja na temat olimpiady.

1. N. poleca prezesowi samorządu klasowego objąć przewodnictwo nad klasą, zorganizowaną na zasadach autonomicznych w samorządzie klasowym. Prezes zapowiada, że na tej lekcji odbędzie się dyskusja w związku z referatem jednego z uczniów na temat olimpiady. Prezes zachęca swych kolegów, aby referatu wysłuchali uważnie, a następnie wypowiedzieli się w dyskusji, jakie były dodatnie strony tego referatu, jakie ujemne, czy referat zawierał odpowiednią treść itp.;
2. Jeden z uczniów, który przygotował referat o olimpiadzie, staje przed klasą i czyta referat wolno i wyraźnie. Pozostali przysłuchują się uważnie. Niektórzy robią jakieś notatki. Referent opracował temat bardzo bogato;

3. Prezes otwiera dyskusję. Chłopcy wypowiadają się szeroko w dyskusji, poruszając przede wszystkim sprawy, które w referacie zostały pominięte. Wykazują przy tym różnorodne wiadomości o olimpiadzie. Stwierdzone i wypowiedziane braki zapisują na konto stron ujemnych referatu. Niektórzy podkreślają w sensie dodatnim szerokie opracowanie, dobry styl i opanowanie tematu przez referenta. Prezes umiejętnie kieruje dyskusją, rezerwując sobie wypowiedzenie swojego zdania na sam koniec. N. przysłuchuje się dyskusji gdzieś z kąta klasy. Dyskusja dowodzi, że chłopcy są do niej przygotowani. Kilku w toku dyskusji wyjmuje nawet jakieś wycinki z gazet i czyta je na poparcie swoich uwag o referacie;
4. Gdy już nikt nie zgłasza się do dyskusji, zabiera głos prezes. Stwierdza, że referat został opracowany bardzo obszernie, wprawdzie niektórzy stwierdzili w nim braki, ale trudno w jednym referacie wszystko pomieścić. Podkreśla również styl opracowania oraz planowość ujęcia. Dziękuje w imieniu wszystkich referentowi za opracowanie referatu;
5. Zabiera głos N. i poucza uczniów, że niektórzy z nich wypowiadali się zbyt obszernie, to samo mogli byli powiedzieć w znacznie zwięźlejszej formie. Niektórzy uczniowie zaczepiali zbyt wyraźnie osobę referenta, czego powinni byli unikać, bo referent włożył przecież dużo pracy w referat i pracę tę trzeba uszanować. Kilku w dyskusji zeszło na zbyt odległe tory, a w dyskusji powinni się byli wypowiadać tylko dokoła wybranego tematu. W uwagach swoich wymienia zainteresowanych uczniów, ale rady swoje wypowiada w sposób pedagogicznie taktowny. W końcu wyraża swoje zadowolenie z przebiegu dyskusji;
6. N. poleca jednemu z uczniów opracować referat na temat organizacyj społecznych młodzieżowych, istniejących w środowisku. Dyskusja nad referatem odbędzie się za jakieś dwa miesiące. Wszyscy mają się przygotować do dyskusji.

Przykład VIII.

Temat: Protokół z zebrania uczniowskiego.

1. N. zapowiada, że w tej lekcji języka polskiego odbędzie się zebranie Zarządu Szkolnego Koła Polskiego Czerwonego Krzyża. W toku odbywającego się zebrania wszyscy mogą robić notatki, aby później mogli sporządzić protokół z tego zebrania;
2. Uczniowie wyjmują zeszyty i zapisują temat: „Protokół z zebrania Zarządu Polskiego Czerwonego Krzyża", po czym N. poleca im, by wszelkie notatki pisali zaraz pod zanotowanym tematem. Niechaj zwrócą szczególną uwagę na porządek obrad oraz sposób omówienia poszczególnych punktów tego porządku obrad;

3. Zarząd P. C. K. występuje z ławek i zajmuje miejsce przy stole przed klasą. W zebraniu bierze udział jeden z uczniów kl. VI, również członek zarządu. Zarząd składa się: z prezesa, wiceprezesa, sekretarza, skarbnika i kronikarza;
4. Prezes prowadzi zebranie, a wszyscy uczniowie notują aktualny materiał samodzielnie;
5. N. przegląda poczynione notatki i omawia je pod kątem widzenia celowości ich ujęcia;
6. *Praca domowa:* Napisać protokół z tego zebrania.

Przykład IX.

Temat: Opis krajobrazu na podstawie bezpośredniej obserwacji.

1. N. pokazuje dzieciom obraz olejny, poleca im dokładnie zaobserwować krajobraz na nim uwidoczniony, a w szczególności barwy. Dzieci oglądają obraz, rozmawiają między sobą na temat barw, wyrażają swoje zdania o tym obrazie itp.;
2. Zbiorowe układanie opisu, a mianowicie:
   a) ułożenie planu;
   b) gromadzenie materiału słownikowego do poszczególnych punktów planu:
      I. *sosny:* dość wysokie, kopulaste, pień szarawo- czerwony, korona rdzawo-zielona, miejscami jasno lub ciemno-zielona, odosobniona, w głębi z lewej lasek sosnowy, młody i gęsty, drzewo przy drzewie;
      II. *wrzos:* ogromne połacie, górą czerwonawy, od dołu ciemny, płaty wrzosu, miejscami przebija trawa zielona, jakby łączka, gęsty, przyjemny dla oka;
      III. *niebo:* zachód słońca, chmury żółtawe, szare, zaczerwienione, smugi zielonkawe, oka błękitu nieba przebijają;
      IV. *horyzont:* jakby smuga lasu, bezmierna równina, wspiera się niebo.
3. Kilka jednostkowych opisów;
4. *Praca domowa:* Napisać opis krajobrazu. Dzieci zapisują temat (Krajobraz leśny) i formę (opis na podstawie obserwacji obrazu);
5. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Przykład X.

Temat: Dyskusja nad referatami uczniów.

1. N. poleca uczniom przeczytać powoli i wyraźnie przygotowane przez 3 uczniów krótkie referaty, opracowane na tematy:
   I referat: „Potrzeby gospodarcze w naszym środowisku";
   II referat: „Potrzeby kulturalne w naszym środowisku";

III referat: „W jaki sposób możemy się przyczynić do podniesienia poziomu kulturalnego i gospodarczego naszego środowiska";

Zainteresowani uczniowie czytają swoje referaty. Pozostali słuchają pilnie i robią notatki;

2. N. powołuje jednego ze sprytniejszych uczniów przed klasę, aby pokierował dyskusją, sam zaś siada w kącie klasy i robi zapiski w czasie toczącej się dyskusji;
3. Dyskusja nad każdym referatem oddzielnie. Uczniowie wypowiadają swoje krytyczne uwagi o rzeczowej i stylistycznej stronie referatu. Na tle dyskusji uwypuklają się aktualne problemy, jak: zorganizowanie spółdzielczości, podniesienie wyglądu estetycznego tej dzielnicy miasta, wybrukowanie ulic, odświeżenie kamienic, urządzenie boiska sportowego itp. Szczególne zainteresowanie budzi problem, w jaki sposób w przyszłości uczniowie mają się przyczynić do zaspokojenia potrzeb jako obywatele miasta;
4. Zainteresowani referenci wyjaśniają dodatkowo wątpliwe kwestie;
5. Uczeń kierujący dyskusją zamyka wreszcie dyskusję i wypowiada własne zdanie na temat poruszonych w dyskusji spraw. Wreszcie prosi nauczyciela, aby ten ze swej strony wątpliwe kwestie wyjaśnił;
6. N. wypowiada swoje uwagi planowo, a mianowicie:
   a) naświetlenie niektórych poruszonych spraw od strony wychowawczej;
   b) wypowiedzenie opinii o opracowanych referatach;
   c) wypowiedzenie opinii o przebiegu i poziomie dyskusji;
   d) wypowiedzenie opinii o sposobie kierowania dyskusją przez wyznaczonego w tym celu ucznia;
   e) udzielenie ostatecznych konkretnych rad i wskazówek;
7. *Praca domowa:* Napisać krótkie sprawozdanie z tej lekcji. Uczniowie zapisują temat (Lekcja języka polskiego) i formę (sprawozdanie);
8. Zbiorowe ułożenie i zapisanie planu sprawozdania:
   a) wyznaczenie ucznia do prowadzenia dyskusji;
   b) przeczytanie referatów przez 3 uczniów;
   c) dyskusja nad referatami;
   d) uwagi referentów;
   e) uwagi ucznia, kierującego dyskusją;
   f) uwagi nauczyciela.

Przykład XI.

Temat: Omawianie obrazów z cyklu „Polonia" Artura Grottgera.

1. Wypowiadanie się uczniów na temat powstań narodowych w XIX wieku;

2. N. pokazuje uczniom reprodukcje obrazów A. Grottgera, wchodzących w skład cyklu „Polonia";
3. Oglądanie i omawianie każdego obrazu oddzielnie, doszukiwanie się związków logicznych między nimi, wyodrębnianie na każdym obrazie ważniejszych postaci ze szczególnym zwróceniem uwagi na wyraz twarzy, na których artysta odmalował przeżycia wewnętrzne tych postaci, omawianie tła. W toku omawiania N. notuje na tablicy tytuły obrazów: („Losowanie rekrutów", „Na Sybir", „Pożegnanie" itd.) oraz nazwy stanów uczuciowych (niepewność, oczekiwanie, skupienie, przerażenie, zawziętość, pogarda, surowość itp.);
4. N. wypowiada kilka uwag o artyście Arturze Grottgerze, niektóre notuje na tablicy (datę i miejsce urodzenia, śmierci, twórczość);
5. *Praca domowa:* Napisać coś o Arturze Grottgerze. Uczniowie zapisują temat (Artur Grottger);
6. Zbiorowe ułożenie i zapisanie planu wypracowania:
   a) życiorys;
   b) twórczość;
   c) opis obrazu „Losowanie rekrutów" (na podstawie reprodukcji, zamieszczonej w książce);
7. Przepisanie materiału słownikowego do zeszytów.

Przykład XII.

Temat: Opis krajobrazu na podstawie wspomnień.

1. N. wychodzi z klasą na kilka minut na drogę, skąd roztacza się obszerny widok na park miejski. Uczniowie obserwują dokładnie, co widać z lewej strony, z prawej, w głębi itd. N. umiejętnie kieruje obserwacją;
2. Powrót do klasy. N. stawia cel pracy. Zbiorowe układanie opisu krajobrazu, a w szczególności:
   a) ułożenie i zapisanie do zeszytów planu;
   b) gromadzenie i samodzielne notowanie materiału słownikowego;
   c) pisanie wypracowania;
   d) czytanie i omawianie niektórych wypracowań;
3. *Praca domowa:* Wyszukać w różnych, dotychczas przerobionych utworach opisy krajobrazów i zwrócić uwagę na autora. N. przypomina uczniom niektóre przerobione utwory.

Przykład XIII.

Temat: Opis środków komunikacyjnych na podstawie wspomnień.

1. N. stawia cel pracy;
2. Ustalenie przedmiotów, przeznaczonych do opisu, oraz gromadzenie materiału słownikowego z tymi przedmiotami związanego, notowanie tego materiału samodzielnie w zeszytach;

a) *wóz tramwajowy:* duży, drewniany, okna weneckie, pomost przedni i tylny, schodki strome, silnik elektryczny pod spodem, ławki podłużne, poprzeczne, dzwonek wewnętrzny, uchwyty zwisają, kółeczko kontaktowe, przedsiębiorstwo H. Cegielski;
b) *parowóz:* cały z żelaza, kocioł, komin, dymi, kurzy, sapie, syczy, koło rozpędowe, tłoki, ramiona dźwigni, postęp techniczny, aerodynamiczny kształt;
c) *samolot:* śmigło, skrzydła, silnik benzynowy, kajuta, przyrządy meteorologiczne, aparat radiotelegraficzny, aluminiowy, stalowy, turystyczny, komunikacyjny, myśliwski, bombowiec, jednopłatowiec, dwupłatowiec, mknie, pruje powietrze;

3. Jednostkowe opisy tych przedmiotów;
4. *Praca domowa:* Wybierz jeden z tych środków komunikacyjnych i opisz go piśmiennie. Chłopcy zapisują temat i formę. N. sprawdza, co kto będzie opisywał.

Przykład XIV.

Temat: Opis portretu Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego.

1. N. stawia cel pracy;
2. Dokładna obserwacja portretu;
3. Kilka jednostkowych opisów;
4. Zbiorowe układanie opisu, połączone z samodzielnym notowaniem materiału słownikowego:

   twarz: pociągła, oczy wnikliwe, mądre, brwi krzaczaste, nos prosty, wąsy potężne, bruzdy na czole, włosy przystrzyżone krótko „na jeża";

   bluza: wojskowa, sznury marszałkowskie, paski, wyłogi generalskie, krzyż „Virtuti Militari", widnieje, kształt zygzakowaty;

   pas: koalicyjny, od prawej do lewej;

   ręce: założone w tyle;

   postać: pewna siebie, wyraz twarzy zdecydowany, bije z oczu energia, wola, przenikliwość;

   portret: naturalny, zdjęcie fotograficzne, popiersie;

5. Pisanie wypracowań na ten temat;
6. Czytanie i omawianie niektórych prac.

Przykład XV:

Temat: List do firmy o przyjęcie na praktykę.

1. N. stawia cel pracy;
2. Zbiorowe układanie listu do firmy, połączone z notowaniem materiału słownikowego przez N. na tablicy:

   firma H. Cegielski, St. Kałamajski, Bracia Dawidowscy, Księgarnia św. Wojciecha, prośba o przyjęcie na prak-

tykę, ukończenie szkoły III stopnia, uprzejmie proszę, zamierzam, mam zamiar, łaskawa odpowiedź, adres, w miejscu, z poważaniem;

3. N. rozdaje ćwiartki arkusza znormalizowanego;
4. Omówienie formy zewnętrznej listu;
5. Zebranie kartek i oddanie ich do przejrzenia nauczycielowi.

Uwagi: Przytaczam przykładowo dwa w ten sposób opracowane listy:

1. H. Nowakówna
prosi o przyjęcie
na praktykę.

Poznań, dnia 15 lipca 1937 r.

Firma

Księgarnia św. Wojciecha

w miejscu.

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie na praktykę do Księgarni od dnia 1 sierpnia br. W czerwcu 1936 r. ukończyłam z pomyślnym wynikiem publiczną szkołę powszechną III stopnia w Poznaniu, w dowód czego załączam odpis świadectwa. Chciałabym się wyszkolić jako stenotypistka. Już trochę umiem pisać na maszynie.

Łaskawą odpowiedź proszę skierować pod adresem: H. Nowakówna, Poznań, ul. Poznańska 26 III p. Załączam znaczek na odpowiedź.

Z poważaniem

H. Nowakówna.

2. G. Ratajczakówna
prosi o przyjęcie na
praktykę.

Firma

St. Kałamajski

w miejscu.

Uprzejmie proszę o przyjęcie mnie do firmy na praktykę. Chciałabym się wyuczyć jako ekspedientka. Mam ukończoną publiczną szkołę powszechną III stopnia w Poznaniu. Już drugi rok po ukończeniu szkoły pozostaję bez pracy.

Łaskawą odpowiedź proszę przesłać pod adresem: Gertruda Ratajczakówna, Poznań-Główna, ul. Smolna 15 II p. Załączam odpis świadectwa szkolnego i znaczek na odpowiedź.

Z poważaniem

Gertruda Ratajczakówna.

Przykład XVI.

Temat: Podanie do szkoły zawodowej.

1. N. stawia cel pracy;
2. Zbiorowe układanie podania połączone z gromadzeniem materiału słownikowego, notowanego przez N. na tablicy:

   Dyrekcja Państwowego Gimnazjum Kupieckiego, Krawieckiego, prośba o dopuszczenie do egzaminu wstępnego, metryka urodzenia, świadectwo ukończenia szkoły III stopnia, zainteresowanie, uprzejmie proszę, chciałbym się poświęcić, taksa egzaminacyjna, uiszczę, adres;
3. Omówienie formy zewnętrznej podania;
4. Napisanie podania na połowie arkusza znormalizowanego;
5. N. zabiera kartki do przejrzenia.

Uwagi: Przytaczam jedno opracowane w ten sposób podanie:

L. Korczakówna
prosi o dopuszczenie
do egzaminu wstępnego.

Poznań, dnia 10 czerwca 1937 r.

Dyrekcja Państwowego Gimnazjum Krawieckiego

w miejscu.

Uprzejmie proszę o dopuszczenie mnie do egzaminu wstępnego do gimnazjum. Mam zamiar poświęcić się zawodowi krawieckiemu. Obecnie kończę VII kl. publicznej szkoły powszechnej III stopnia w Poznaniu. Załączam metrykę urodzenia, fotografię i znaczek na odpowiedź. Świadectwo szkolne przedłożę po ukończeniu szkoły. Przed egzaminem uiszczę również taksę egzaminacyjną.

Bardzo proszę o dopuszczenie mnie do egzaminu.

Łaskawą odpowiedź proszę przesłać pod adresem: Ludwika Korczakówna, Poznań, ul. Długa 17 III p.

Z poważaniem

Ludwika Korczakówna.

Przykład XVII.

Temat: Napisanie pokwitowania.

1. N. pokazuje pokwitowanie jako przykład, czyta to pokwitowanie, zarazem wyjaśnia znaczenie wyrazu „pokwitowanie";
2. Dzieci postanawiają napisać pokwitowanie, aby się nauczyć. Krótka dyskusja na temat, za co można wystawiać pokwitowania;
3. Szczegółowe omawianie formy pokwitowania;

4. N. poleca dzieciom zastanowić się, za co każde z nich ma wystawić pokwitowanie. N. sprawdza, czy już wszystkie dzieci są zdecydowane;
5. Pisanie pokwitowania na ćwiartkach arkuszu znormalizowanego papieru;
6. Czytanie i omawianie prac;
7. *Praca domowa:* Napisać jeszcze dwa pokwitowania: za odebrany towar i za odebrane pieniądze.

Przykład XVIII.

Temat: Napisanie upoważnienia.

1. N. pokazuje i czyta chłopcom jedno z wystawionych przez siebie upoważnień. Zarazem wyjaśnia chłopcom znaczenie wyrazu „upoważnienie";
2. Krótka dyskusja na temat, w jakim sensie może być wystawione upoważnienie;
3. Rozdanie przez N. ćwiartek znormalizowanego arkusza papieru. Szczegółowe omówienie formy zewnętrznej upoważnienia. Chłopcy piszą upoważnienie;
4. Czytanie i omówienie celowości ujęcia napisanych upoważnień;
5. *Praca domowa:* Napisać jeszcze trzy upoważnienia o dowolnej treści.

* *
*

Organizacja pracy w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych w kl. VII w zasadzie niewiele różni się od metod stosowanych w kl. VI. Większa różnica zaznacza się natomiast w materiale nauczania. Na marginesie ćwiczeń stylistycznych w tej klasie nasuwają mi się następujące uwagi:

1. *W programie klasy VII spotykamy następujące elementy programowe jako nowe:*

a) *w mówieniu:* krótkie przemówienia i dyskusje;
b) *w pisaniu:* przygotowanie materiału do przemówień, listy i pisma w związku z potrzebami życia codziennego (podania, prośby, listy do firm, upoważnienia, pokwitowania itp.); opracowanie krótkiego życiorysu własnego;
c) z dziedziny ćwiczeń słownikowych należy szczególną uwagę zwrócić na *grupowanie różnych wyrażeń np. z dziedziny rolnictwa, ogrodnictwa, budownictwa, komunikacji.*

Pozostałe formy wypowiadania się ustnego i piśmiennego występują w prawie identycznej postaci jak w kl. VI.

2. Jeśli chodzi o *pisanie protokołów,* to mają to być *protokoły zebrań organizacyj uczniowskich,* podczas gdy w kl. VI protokoły niekoniecznie muszą być oparte na zebraniach organizacyjnych. Program wymaga więc, aby te organizacje przede wszystkim były, jeśli mamy opracowywać z uczniami pisanie protokołów zebrań tych orga-

nizacyj! „Protokoły zebrań uczniowskich mają na celu zaznajomienie uczniów na konkretnym materiale z techniką pisania protokołów." Praktycznie można problem ten rozwiązać w ten sposób, że czynna w klasie organizacja uczniowska (klasowa), sekcja organizacji międzyklasowej, albo zarząd organizacji międzyklasowej, rekrutujący się z uczniów kl. VII, odbywa na lekcji języka polskiego swoje normalne zebranie, a wszyscy uczniowie (nie wyłączając bezpośrednio tą organizacją zainteresowanych) robią w czasie zebrania notatki, a później pod kierunkiem nauczyciela (w pierwszej fazie) lub samodzielnie (w ostatniej fazie) sporządzają protokół. W ten sposób za podstawę do pisania protokołów służy sytuacja rzeczywista, co ma zasadnicze znaczenie pedagogiczne.

3. *„Przy prowadzeniu dyskusji należy przyzwyczaić dzieci do tego, by dyskutowały w sposób zwięzły, tylko na tematy sobie znane. Stąd też wypływa postulat przygotowania się do dyskusji. Zwracać też należy uwagę na zachowywanie przez dzieci kulturalnych form w czasie dyskutowania, rzeczowego ujmowania przedmiotu dyskusji i unikania wszelkich wycieczek osobistych."* Są to bardzo cenne uwagi programowe. Z treści ich wynika, aby po przez szkołę usunąć z życia publicznego niepożądane i niewłaściwe przejawy dyskusji. Zastanowić się wypada nad kwestią, w jaki sposób ująć metodycznie punkty wyjścia do dyskusji. Otóż, wydaje mi się, że najlepiej polecić jednemu czy kilku uczniom klasy opracowanie jakiegoś tematu w formie referatu, nad którym później po jego przeczytaniu może się rozwinąć dyskusja. Możliwe byłoby też inne podejście, a mianowicie: nauczyciel poleca wszystkim uczniom przygotować się ustnie na jakiś temat (niech sobie ewentualnie coś niecoś zanotują), zgromadzić potrzebny materiał, a potem niech każdy wypowie swoje zdanie i swoje wiadomości na dany temat. Podejście to jest jednak nieco za trudne dla uczniów VII kl. szkoły powszechnej, chociażby jak najdalej zaawansowanej. Niezależnie od sposobu podejścia do dyskusji najważniejszym elementem, warunkującym należyty efekt dyskusji, *jest przygotowanie się wszystkich uczniów do dyskusji.* Dyskusję prowadzić może nauczyciel, albo lepiej — w sprzyjających warunkach — uczeń. I w jednym i w drugim wypadku nauczyciel powinien baczyć, aby dyskusja miała przebieg kulturalny, odebrać głos w razie potrzeby, zwracać uwagę na konieczność obracania się w dyskusji w ramach dyskutowanego tematu itp. Zasadnicze pouczenie, rady i wskazówki powinien sobie nauczyciel zarezerwować na sam koniec. Uwagi powinny być przepojone taktem, życzliwością w stosunku do uczniów i troską wychowania ich na przyszłych kulturalnych „dyskutantów".

4. Obok dyskusyj ważne miejsce w kl. VII przypada *ćwiczeniom w układaniu przemówień,* które powinny być oparte „na rzeczywistych potrzebach" podobnie jak protokoły. „Zapobiegnie to bezmyślnej gadatliwości. Organizowane uroczystości szkolne dają okazję do stosowania tego rodzaju ćwiczeń." Przemówienia powinny być „krótkie". „Układanie przemówień, przewidziane w materiale kl. VII, ma cel wybitnie praktyczny. Ma ono przygotować uczniów pod pewnym względem do udziału w życiu i pracy społecznej. Przemówienia winny

w swej treści wiązać się z aktualnymi wydarzeniami życia szkolnego i polegać na jasnym, treściwym i uporządkowanym wyrażaniu myśli." Z przytoczonych uwag programu wynika, że *przemówienie jest przede wszystkim typowym ćwiczeniem w mówieniu.* Ma ono tylko o tyle związek z pisaniem, że może być napisany ułożony plan przemówienia, a do poszczególnych punktów planu może być zgromadzony (zanotowany piśmiennie) potrzebny materiał. Jeśli przemówienie jest przez ucznia od początku do końca czytane, to tym samym nie jest przemówieniem. Przemówienie ma być krótkie, unikać więc należy długich, tasiemcowych elaboratów piśmiennych, które spotkać można powszechnie w praktyce pedagogicznej. Niechaj uczeń lepiej przygotuje sobie ustnie krótkie przemówienie i przemówienie to wygłosi. Nauczyć go tej sztuki mają lekcje języka polskiego, zatytułowane od czasu do czasu: „Ćwiczenie w krótkim przemówieniu". Uczeń ma się uczyć na lekcji przemawiać wobec klasy na temat przez siebie wg ułożonego planu przygotowany. Nie zachodzi wcale potrzeba uczyć go czytać napisane przemówienie, ani nawet częściowo — uczyć go pisać tekst przemówienia. Tekst przemówienia przecież może po prostu skopiować. Uczeń niechaj mówi własnym językiem, albowiem „należy zostawić dziecku jego naturalny, indywidualny język i nie narzucać mu sposobu mówienia innych ludzi lub języka książki, nie pozwalać jednakże na jakiekolwiek błędy przeciwko poprawności językowej", o czym już była mowa w części pierwszej. W czasie uroczystości szkolnej niechaj wyznaczony uczeń stanie przed gromadą dziatwy, niech weźmie do ręki kartkę z planem przemówienia i zwięzłymi notatkami, niech przemówienie wygłosi tak, jak go w klasie nauczył nauczyciel. Potem — po uroczystości — rozwińmy w klasie krótką dyskusję, czy się przemówienie udało, czy nie, jakie były jego dodatnie strony, jakie ujemne, jak można by przemówienie lepiej zbudować itp. Wówczas będzie skutek na pewno lepszy, aniżeli skutek owych czytanych tasiemcowych elaboratów — quasi przemówień.

5. W kl. VII *„przy ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu należy położyć nacisk na zaprawianie uczniów do rozumienia wagi słów wypowiedzianych i odpowiedzialności za nie".* Pamiętajmy zawsze o tej drogocennej wskazówce programowej na każdym kroku pracy szkolnej w dziedzinie języka polskiego w tej klasie! Starajmy się wytworzyć odpowiednią atmosferę wychowawczą w klasie.

6. *W klasie VII, moim zdaniem, najwięcej uwagi i pracy poświęcić trzeba wszelkim praktycznym formom wypowiadania się, jak: prośba, podanie, upoważnienie, pokwitowanie, życiorys itp.* Są to formy wypowiadania się piśmiennego, których się większość absolwentów kl. VII prawdopodobnie nigdzie więcej nie nauczy. Dla nich szkoła pozostanie jedyną deską ratunku w większości sytuacyj życiowych, w których trzeba coś napisać. Jeśli się zaś tej sztuki nie opanowało, to trzeba nieraz słono płacić za napisanie listu do firmy, prośby, podania, życiorysu itp. Formy wymienione muszą być przerobione gruntownie i starannie utrwalone. Najlepiej byłoby, gdyby każdy uczeń miał swoją teczkę czy skoroszyt, gdzie gromadziłby przez cały rok owe praktyczne formy wypowiadania się piśmiennego. Po ukoń-

czeniu kl. VII mógłby zabrać ze sobą teczkę „na pamiątkę" w charakterze wyprawki na dalsze życie. Jeśli chodzi o technikę metodyczną, dotyczącą tych form, to uważam, dobrze jest, jeśli to tylko jest możliwe, opierać je na sytuacjach życiowych i sporządzać na naturalnej wielkości kartkach papieru takich, jakich się w tych wypadkach używa w życiu codziennym. Wskazane jest pokazywanie dzieciom odnośnych wzorów na początku lekcji, czy też na końcu, jako coś, co jest godne naśladownictwa. Ważne jest również należyte wyjaśnianie dzieciom znaczenia pojęciowego i praktycznego poszczególnych form wypowiadania się piśmiennego oraz wskazywanie na różnice zaznaczające się między nimi.

7. *„Czasopisma i dzienniki* można wyzyskiwać dla celów szkolnych w ten sposób, że dzieci tej klasy pod kierunkiem wychowawców układają z wycinków odpowiednich artykułów ścienną gazetkę szkolną, dostępną również dla dzieci innych klas *i materiał stąd czerpany wyzyskujemy dla opowiadań."* Wycinki te można również, sądzę, zużywać do krótkich dyskusyj, wypowiadania się na tematy, które wynikają logicznie z ich treści, dłuższe artykuły można streszczać, a ilustracje przeznaczać do oglądania i omawiania, względnie do jednostkowych opisów. Robota tego rodzaju ma duże znaczenie wychowawcze, albowiem przybliża dzieci do prasy i rodzi głód czytelnictwa gazet, co przecież nie jest rzeczą obojętną.

8. *Do streszczeń* należy na poziomie tej klasy przeznaczać dłuższe utwory, a więc nadające się do tego celu książki (np. „Latarnik", „Placówka", „Antek", „Dym" itp.), głównie z zakresu przewidzianej dla klasy VII lektury uzupełniającej oraz dłuższe artykuły, czerpane z dzienników, czasopism itp. Streszczenie powinno być zawsze zwięzłe podobnie jak w kl. VI.

9. *Do oglądania i omawiania dzieł sztuki* należy możliwie przeznaczać dzieła sztuki ludowej danego środowiska, a więc konkretne przedmioty: kościółki, krzyże, kapliczki, zabawki, zdobione przedmioty użytku codziennego, stroje ludowe itp. względnie ich reprodukcje fotograficzne, malarskie, rysunkowe, graficzne itp. Nie należy oczywiście zaniedbywać oglądania i omawiania dzieł sztuki naszych artystów narodowych, dla których zawsze należy w duszach dzieci zaszczepiać kult, podziw i uznanie. Przy tej okazji należy również wiadomości o nich gromadzić w formie krótkich życiorysów.

10. W tej klasie należy również w dalszym ciągu pielęgnować *„wypracowania na łatwe tematy, zaczerpnięte z lektury"*. Podejście dydaktyczne do tej formy wypowiadania się piśmiennego może być analogiczne jak w klasie VI. W tych wypracowaniach można w dalszym ciągu wzbogacać czynny słownik dzieci w zakresie „wyrażeń odtwarzających dostępne dla dziecka strony życia wewnętrznego (np. uczucia) i ich objawy". To samo można zresztą mieć na uwadze przy oglądaniu i omawianiu dzieł sztuki, jeśli odmalowane przez artystę postacie istotnie dostarczają pod tym względem materiału. Wypracowania na łatwe tematy, zaczerpnięte z lektury, będą przeważnie w kl. VII dłuższe i poważniejsze. Sam dobór lektury skłoni dzieci do szerszego wypowiedzenia się:

11. *Metoda zbiorowego układania* form wypowiadania się ustnego powinna być nawet w kl. VII zachowaną i podtrzymaną — zwłaszcza w odniesieniu do wszelkish nowych form wypowiadania się. Częściowo metoda ta może mieć również zastosowanie w odniesieniu do wyłącznie piśmiennych form wypowiadania się, bo przecież trzeba dzieciom dostarczyć materiału, który będzie przedmiotem opracowania piśmiennego. Notowanie materiału słownikowego można, sądzę, częściowo oprzeć na zupełnie samodzielnej pracy uczniów. Uczeń o przyswojonej z klas poprzednich metodzie pracy powinien umieć samodzielnie notować potrzebny materiał, trzeba mu tylko poradzić, jak to ma technicznie robić. W ten sposób osiągniemy pewnego rodzaju syntezę naszych dotychczasowych wysiłków w zakresie ćwiczeń stylistycznych od kl. I począwszy. Jeśli uczeń kl. VII będzie umiał sporządzić sobie plan, jeśli do każdego punktu tego planu będzie umiał zgromadzić potrzebny materiał, jeśli w oparciu o te czynności wstępne napisze dłuższe wypracowanie możliwie poprawnie pod względem ortograficznym, gramatycznym i stylistycznym, jeśli wszystko zrobi samodzielnie od początku do końca, to wówczas możemy z czystym sumieniem orzec: uczeń ma przyswojoną umiejętność wypowiadania się piśmiennego. Przekonać się o tym możemy, zastosowując sprawdzian.

12. We wszelkich formach wypowiadania się ustnego i piśmiennego może mieć szerokie zastosowanie zbiorowe i jednostkowe (samodzielne) *układanie i zapisywanie planów*, które zawsze, moim zdaniem, powinny się znaleźć, jeśli opracowywany materiał jest dość obszerny i wyraźnie logicznie posegregowany, jeśli rodzi się naturalna potrzeba skonstruowania planu à priori przed wypowiedzeniem się ustnym czy piśmiennym. Na tym poziomie powinny się już w klasie zarysować typy uczniów, posługujących się w wypracowaniach piśmiennych planem, czy też nie wykazujących specjalnego pietyzmu do tych planów. Należy jednakże zauważyć, że obojętną rzeczą jest, czy plan jest przed wypracowaniem napisany czy też nie, a najważniejszą rzeczą jest, by wypracowanie w ogóle było planowo ujęte. To samo dotyczy zresztą wypowiedzenia się ustnego ucznia w jednej z dłuższych form wypowiadania się (streszczenie, opis, sprawozdanie, przemówienie).

13. Odmienna nieco rola przypadnie w kl. VII *ćwiczeniom poprawczym*. Tutaj ćwiczenia te będą miały większe znaczenie, aniżeli w klasach poprzednich, gdyż „na upartego" ćwiczenia ortograficzne nie są w tej klasie w ogóle programem przewidziane. Trzeba więc stosować je częściej w związku z przeglądaniem, poprawianiem i ocenianiem wypracowań, w których ujawnią się zawsze pewne charakterystyczne błędy, powtarzające się u większości uczniów w klasie. Tutaj ćwiczenia poprawcze mogą i powinny w zupełności zastąpić stosowane w poprzednich klasach ćwiczenia ortograficzne.

14. *Klasa VII to „czapka" publicznej szkoły powszechnej III stopnia. Godzi się więc, aby każdą lekcję języka polskiego racjonalnie wykorzystać, aby na każdej lekcji czegoś naprawdę nauczyć i w jakimś kierunku oddziałać wychowawczo.* Każda efektywnie stracona

lekcja języka polskiego — to jedna więcej „dziura" w wiadomościach i umiejętnościach ucznia, a każda lekcja ekonomicznie zbudowana i pod względem naukowo-wychowawczym esencjonalna — to jeden więcej szczebel dla niego, aby wspiąć się cośkolwiek wyżej, widzieć więcej i mieć szersze spojrzenie na świat. Niechaj uczeń kl. VII rozmiłuje się na dobre w języku ojczystym, aby ten język — starannie i pieczołowicie od kl. I hodowany — stał się dla niego drogocennym skarbem. Do tego powinny się przyczynić przede wszystkim racjonalnie od samego początku pielęgnowane ćwiczenia stylistyczne. One kwalifikują ucznia do zajęcia miejsca w rzędzie obywateli Państwa Polskiego, którzy zawsze i wszędzie pośrednio czy bezpośrednio umieją się ze sobą porozumieć, bo opanowali język warstw wykształconych.

LITERATURA.

1. Programy w publicznych szkołach powszechnych I, II i III stopnia z polskim językiem nauczania.
2. *Szober Stanisław:* Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego. Wyd. II.
3. *Czapczyński Tadeusz:* Ćwiczenia w mówieniu. Przyczynek do metodyki języka polskiego.
4. *Czapczyński Tadeusz:* Metody ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej.
5. *Drzewiecki Konrad:* Zarys metodyki języka polskiego. Wyd. III.
6. *Szycówna Aniela:* Metodyka wypracowań piśmiennych. Cz. II.
7. *Biliński Jan:* Ćwiczenia słownikowe. 1937.
8. *Biliński Jan:* Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i w wyższych klasach szkoły powszechnej. 1926.
9. *Wiącek Stanisław:* Prace piśmienne dzieci w szkole. Jak realizować nowe programy. Tom 20.
10. *Dańcewiczowa Jadwiga:* Jak realizować nowy program języka polskiego. Tom I i II.
11. *Linke Karol:* Nauczanie łączne a nauczanie języka ojczystego. Przełożył, opracował i wstępem opatrzył *dr J. Saloni.*
12. *Dr Kiken:* Badania eksperymentalne nad ortografią.
13. *Hessen Sergiusz:* Podstawy pedagogiki.
14. *Dr Saloni Juliusz:* Wypracowania piśmienne w szkole powszechnej. „Polonista". Zesz. IV. R. 1933.
15. *Dr Saloni Juliusz:* O celach nauczania języka polskiego. „Polonista". Zesz. IV. R. 1936.
16. *Szyszkowski Władysław:* Nowe prądy w metodyce wypracowań. „Muzeum". Rocznik XLV. R. 1930.
17. *Szyszkowki Władysław:* Z praktycznych zagadnień metodyki wypracowań piśmiennych. „Polonista". Zesz. I i II. R. 1931.

18. *Dr Hełm-Pirgowa Janina:* Metodyka ćwiczeń redakcyjnych. „Polonista". Zesz. I. R. 1936.

19. *Dańcewiczowa Jadwiga:* Dydaktyka mówienia i pisania jako działu nauczania języka ojczystego. Encyklopedia Wychowania. Tom II. Zesz. IV.

20. *Balicki Stefan:* O niebezpieczeństwie ćwiczeń redakcyjnych. „Polonista". Zesz. V. R. 1936.

21. *O. S.:* W sprawie sprawdzianów w nauczaniu języka polskiego. „Przyjaciel Szkoły". Nr 9. R. 1936.

Centralna Biblioteka Pedagogiczna
Kuratorium Okręgu Szkolnego Wrocławskiego

PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA

RP 2081