

STANISŁAW ŚWIDWIŃSKI

NAUCZYCIEL GIMNAZJUM W WARSZAWIE

JAK SYSTEMATYCZNIE  
PRZYGOTOWYWAĆ UCZNIÓW  
DO PIŚMIENNYCH EGZAMINÓW  
KOŃCOWYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO?



LWÓW

1937

WARSZAWA

---

LWOWSKI INSTYTUT WYDAWNICZY  
JÓZEF OSUCHOWSKI

71.11.1937 168  
STANISŁAW ŚWIDWIŃSKI

NAUCZYCIEL GIMNAZJUM W WARSZAWIE

JAK SYSTEMATYCZNIE  
PRZYGOTOWYWAĆ UCZNIÓW  
DO PIŚMIENNYCH EGZAMINÓW  
KOŃCOWYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO?

WSKAZÓWKI METODYCZNE  
WRAZ Z WYKAZEM (900)  
TEMATÓW KURATORYJNYCH

3952



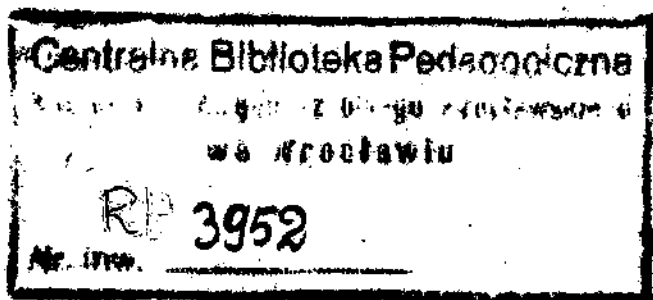
L W Ó W

1937

WARSZAWA

---

L W O W S K I I N S T Y T U T W Y D A W N I C Z Y  
JÓZEF OSUCHOWSKI



# PRZEGLĄD TREŚCI.

## CZĘŚĆ PIERWSZA. DOKOŁA METODYKI WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH.

(Przeгляд prądów i zagadnień).

### *Przedmowa.*

str.

1. *Walka o nowe metody wypracowań. (Zarys bibliograficzny)* . . . . .

11

### 2. *Ogólne podstawy i cele wypracowań.*

Wypracowania maturalne a cele nauczania języka ojczystego. — Ćwiczenia piśmienne w szkole dawnej a dzisiejszej. — Różnica między szkołą powszechną a średnią. — Znaczenie indywidualności ucznia. — Stopień pogłębienia ćwiczeń piśmiennych w najwyższych klasach szkoły średniej . . . . .

14

Ćwiczenia piśmienne jako czynnik wychowawczy. — Cel ćwiczeń piśmiennych wedle programu dla gimnazjów nowego typu. — Cel wypracowań maturalnych wedle instrukcji minist. z r. 1933. . . . .

17

### 3. *Systematyczne kształcenie zdolności pisarskich ucznia.*

Jak rozumieć postulat aktywności i samodzielności ucznia w zakresie ćwiczeń piśmiennych? — Psychologiczne podstawy systematycznej uprawy ćwiczeń. — Współpraca dwóch osobowości (nauczyciela i ucznia). —

Związek ćwiczeń piśmiennych z ćwiczeniami w mówieniu. — Ustne ćwiczenia przygotowawcze. — Ćwiczenia obserwacyjne, słownikowe, stylistyczne. — Prowadzenie notatek. — Wypowiedzi o pełnym sformułowaniu stylistycznym: z pozytywnym punktem wyjścia, wolne i z negatywnym punktem wyjścia. — Ćwiczenia klasowe a domowe. . . . .

19

Kontrola prac piśmiennych. — Ocena i opinia. — „Zewnętrzna“ strona sprawności pisarskiej (ortografia i t. zw. forma zewnętrzna). . . . .

29

4. *Tematy „dobre“ i „złe“.*

str

Kto ma wybierać temat wypracowania? — Wybór tematu a typy psychiczne uczniów. — Co rozumie się przez „tematy ramowe“? — Ogólne wymagania stawiane trafnemu wyborowi tematu. — Przeżycia rzeczywiste i zmyślone. — Niebezpieczeństwa tematów subiektywnych.

34

Tematy „z życia“. — Tematy związane z lekturą. — Walka z nimi w metodyce Zachodu i w Polsce. — W jakim zakresie są one dopuszczalne? — Prace z dziedziny specjalności naukowej ucznia.

37

Tematy oparte na reprodukcji i parafrazach. — Przyzwyczajenia nauczyciela. — Tematy nie dostosowane do poziomu umysłowego i zasobu doświadczeń ucznia. — Tematy „aktualne“. — Tematy w formie listu. — Tematy - pytania. — Tematy oparte na wyobraźni. — Tematy o przeżyciach zbiorowych. — Tematy o zbyt obszernym zakresie. — Charakterystyki nastrojów i obyczajowości odległej. — Tematy rocznicowe.

45

Trafna stylizacja tematu jako czynnik osłabiający niebezpieczeństwa. — Zasady umiejętnej stylizacji.

Instrukcje Min. W. R. i O. P. w sprawie cech tematu właściwego.

51

5. *Czy potrzebny jest plan wypracowania?*

Wady i zalety „planowania“. — Dyskusje na ten temat w metodyce Zachodu. — Plany logiczne a psychologiczne (rzeczowe). — Kwestia „wstępu“ i „zakończenia“. — Technika systematyzowania materiału. — Głosy polskich nauczycieli - praktyków o planach. — Jak ujmują to zagadnienie wskazówki metodyczne Min. W. R. i O. P. z r. 1923 i programy dla gimnazjów nowego typu?

54

6. *Instrukcja Min. W. R. i O. P. z r. 1933 w sprawie sposobu przeprowadzania egzaminu dojrzałości z języka polskiego i historii.*

62

7. *Czego żądamy od poprawnie napisanego wypracowania maturalnego?*

71

8. *Typowe błędy w wypracowaniach maturalnych.*

Błędy przy wyborze tematu. — Na czym polega szkodliwość „ściągaczek“? — Błędy w treści wypracowania. — Przykłady. — Błędy stylistyczne i językowe.

73

9. *Rozplanowanie czynności pisarskich ucznia w czasie wypracowania maturalnego.* str

Język polski w kombinacjach abiturienta w związku z wyborem przedmiotów egzaminu. — Przygotowanie do egzaminu piśmiennego wedle zasad higieny pracy umysłowej. — Naturalne fazy rozwojowe wypracowania. — Jak dokonać wyboru właściwego tematu? — Rozkład czasu przeznaczanego na opracowanie brulionu i czystopisu. — Komponowanie wypracowania. — Zasady poprawiania brulionu. — Zabiegi przed rozpoczęciem czystopisu. — Kontrola czystopisu. — Jak powinien wyglądać czystopis?

84

CZĘŚĆ DRUGA.

SPIS TEMATÓW MATURALNYCH.

*Objaśnienie.* . . . . . 93

*GRUPA PIERWSZA: TEMATY LITERACKIE.*

*Dział I. Twórcy i ich dzieła.*

*A. Twórczość poszczególnych pisarzy.*

J. Kochanowski, Szymonowicz, W. Potocki, Krasiński, Staszic, Brodziński, Malczewski, Fredro, Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Asnyk, Konopnicka, B. Prus, Sienkiewicz, Żeromski, Wyspiański, Kasprówiec. Inni. 96

*B. Zestawienia autorów i ich poglądów.* . . . . . 101

*C. Zestawienia poszczególnych utworów różnych pisarzy.* . . . . . 103

*D. Zestawienia postaci w dziełach różnych autorów.* 104

*Dział II. Prądy literackie.*

*A. Tematy związane z jednym prądem literackim.*  
Oświecenie. Romantyzm. Pozytywizm. „Młoda Polska“. 105

*B. Zestawienia na tle różnych prądów literackich.* 106

*Dział III. Okresy historyczne.*

*A. Tematy związane z literaturą jednego stulecia.*  
Wiek XVI. Wiek XVIII. Wiek XIX. Wiek XX. . . . . 106

*B. Tematy związane z literaturą dwóch lub więcej stuleci.* . . . . . 107

*Dział IV. Zagadnienia i motywy na tle całokształtu literatury.* . . . . . 108

<i>Dział V. Aktualizacja zagadnień literackich.</i>	str.
<i>(„Dawniej a dziś“).</i>	111

### *GRUPA DRUGA: TEMATY HISTORYCZNE.*

#### *Dział I. Dzieje powszechne.*

A. Grecja	112
B. Rzym.	112
C. Świat starożytny w ogóle.	113
D. Średniowiecze	113
E. Okres Odrodzenia i reformacji.	113
F. Wiek XVIII	113
G. Wiek XIX.	113
H. Czasy najnowsze	114
I. Całokształt dziejów lub historia kilku stuleci.	114
J. Zestawienia postaci historycznych.	114
K. Tematy oparte na aktualizacji („Dawniej a dziś“).	114

#### *Dział II. Dzieje Polski.*

##### *1. Procesy i postaci związane z jedną epoką dziejów.*

A. Średniowiecze	114
B. Wiek „złoty“	115
C. Wiek XVII	115
D. Wiek XVIII do rozbiorów	115
E. Okres niewoli	115
F. Odbudowa Państwa Polskiego	116

##### *2. Tematy związane z dziejami kilku stuleci lub z całokształtem dziejów.*

A. Granice Polski	116
B. Dostęp do morza	116
C. Śląsk	117
D. Ziemie wschodnie	117
E. Ustrój państwowy	117
F. Stosunki społeczne i gospodarcze	117
G. Wielkie indywidualności w dziejach Polski (ogólnie).	118
H. Paralele i zestawienia postaci, wydarzeń i procesów dziejowych.	118
I. Tematy oparte na aktualizacji („Dawniej a dziś“).	119
K. Interpretacja dokumentów	120

*Dział III. Tematy podkreślające w swym sformułowaniu paralele, zestawienia i związki między dziejami Polski a historią innych krajów i dziejami powszechnymi.*

<i>Dział IV. „Filozofia historii“.</i>	123
--	-----

**GRUPA TRZECIA: TEMATY WOLNE  
(ODERWANE).**

<i>Dział I. Wychowanie — charakter — kształcenie umysłu i charakteru.</i>	124
<i>Dział II. Wychowanie fizyczne.</i>	124
<i>Dział III. Zagadnienia estetyczne (ogólne).</i>	124
<i>Dział IV. Kino, radio, książka, gazeta, muzyka, teatr.</i>	124
<i>Dział V. Walka z przyrodą, wyścig pracy, technika.</i>	125
<i>Dział VI. Programy przyszłej działalności młodego pokolenia.</i>	125
<i>Dział VII. Jednostka a społeczeństwo i państwo.</i>	126
<i>Dział VIII. Bogactwo oraz potęga państwa i narodu.</i>	
A. Ogólne podstawy.	127
B. Udział poszczególnych grup społecznych.	127
C. Przemysł, handel, rolnictwo, stosunki ludnościowe.	127
D. Morze, flota, lotnictwo	128
<i>Dział IX. Różne</i>	128
<b>SKOROWIDZ.</b>	129





## Od autora.

Praca niniejsza ma na oku przede wszystkim cel praktyczny. Szło mi o zobrazowanie współczesnych prądów w metodyce wypracowań piśmiennych z języka polskiego (z szczególnym uwzględnieniem egzaminów końcowych) celem wysnuć stąd odpowiednich wniosków na warsztacie szkolnym głównie w szkole średniej; ale także i w szkole powszechnej. Nie rosząc sobie pretensji do samoistnego pod każdym względem rozstrzygnięcia zagadnień pragnąłem ułatwić szerokiemu ogółowi nauczycieli - polonistów orientację wśród ścierających się w tej dziedzinie lub utartych poglądów. Dlatego starałem się w sposób przejrzysty zestawiać ze sobą opinie i postulaty, które — rozrzucone po różnych książkach i czasopismach — nie zawsze są dostępne nauczycielowi, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach. Ilustrując niektóre zagadnienia autorytatywnymi przytoczeniami muszę z góry zastrzec się przed traktowaniem tych materiałów jako obowiązujących przepisów. Metodyka wypracowań otwiera szerokie pole indywidualnym pomysłom kładąc nacisk na praktyczną realizację teoretycznych założeń.

W rozdziałach końcowych zamieściłem m. i. wskazówki dla uczniów (abiturientów i samouków). Stoję bowiem na stanowisku, że wszelka reforma w dziale wypracowań, zwłaszcza maturalnych, musi się zacząć od bezpośredniej obserwacji dotychczasowych „praktyk“ nauczycielskich i uczniowskich oraz od współpracy tych obu czynników. Dlatego uznałem, iż od rozdziałów poświęconych wymaganiom i nastrojom kierowników młodzieży nie należy oddzielać rad pod adresem samej młodzieży.

Nadmieniam, że w przytoczeniach druk rozstrzelony lub kursywa b. często pochodzą ode mnie, tam zwłaszcza, gdzie szło o zwrócenie uwagi czytelnika na omawiane zagadnienie.

Dla umożliwienia nauczycielowi - poloniście orientacji w dotychczasowym stanie rzeczy u nas i konfrontacji

z nim postulatów metodycznych przedstawionych w części I zamieściłem w cz. II niniejszej książeczki zbiór tematów kuratorskich, dawanych przy egzaminie dojrzałości w latach 1918—1936. O charakterze i korzyściach wykazu pouczy czytelnika objaśnienie znajdujące się na początku wykazu.

Osoby, które uznają potrzebę kontynuowania przeze mnie tego typu pracy, któremu dałem wyraz w niniejszej książeczce, upraszam o przesyłanie pod adresem Wydawnictwa rad, opinii i życzeń.

Na koniec poczuwam się do obowiązku wyrażenia serdecznej podziękii tym wszystkim, którzy ułatwili mi związanie wywodów teoretycznych z praktyką szkolną i nie szczędzili pomocy, rad i wskazówek przy opracowywaniu przeze mnie niniejszego wydawnictwa. Dotyczy to zarówno mých uczniów jak i nauczycieli — polonistów. Nade wszystko okazały się cenne dla mnie wskazania ś. p. K. Wojciechowskiego oraz artykuły i rozprawy naszych wybitnych metodyków współczesnych: J. Bilińskiego, J. Dańcewiczowej, H. Rowida, J. Salonięgo, St. Szobera i W. Szyzkowskiego, (których prace aż nazbyt może często cytuję). Im to winienem szczególną wdzięczność za pouczające bodźce do przemyśleń i rozważań.

Za łaskawe informacje o tematach maturalnych dziękuję na tym miejscu pp. dyr. T. Adamczykowi (Poznań), dyr. F. Gućwie (Lublin), Drowi J. Kijasowi (Lwów), wiz. M. Sidorowi (Kraków), prof. Z. Tołwińskiemu (Lublin), prof. J. Wokulskiej - Piotrowiczowej (Wilno), dyr. A. Wolfowiczowi (Warszawa) i wiz. L. Zapolskiemu (Warszawa).

Wreszcie za cenne rady dotyczące układu książki oraz za ofiarną pomoc w przeprowadzaniu korekty i opracowaniu słowniczka składam serdeczne podziękowanie kol. drowi H. Schipperowi.

Moim zaś byłym uczniom nie będę imiennie dziękował, raczej życzę im i sobie, żeby miast obopólnej zmory dawnych wypracowań nastąpiła w szkołach polskich wolna, naprawdę bezinteresowna, ciekawa i kształcąca twórczość pisarska ucznia.

Marzenie o tym było ideą przewodnią pracy niniejszej.

## CZĘŚĆ PIERWSZA.

# Dokoła metodyki wypracowań piśmiennych.

(Przegląd prądów i zagadnień).

## 1. Walka o nowe metody wypracowań. (Zarys bibliograficzny).

Rozwój psychologii dziecka oraz badań językoznawczych i metodycznych w XX wieku wywołał przewrót m. in. w poglądach na dydaktykę mówienia i pisania.

Obraz metodycznego fermentu na Zachodzie w związku z zagadnieniem wypracowań piśmiennych przedstawili u nas:

Z. M a j e w s k a: *Wypracowania w szkole powszechnej*, Rocznik Pedagogiczny, Seria 2, tom 1, rok 1921, str. 242—249,

A. S z y c ó w n a: *Metodyka wypracowań*, Biblioteka Nauczyciela, cz. I.—1919, cz. II—1920; Warszawa.

Wł. S z y s z k o w s k i: *Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych*, Muzeum, Nr—1, 1930 str. 42—64.

Najciekawsze pod tym względem wskazówki bibliograficzne grupujemy w chronologicznym następstwie:

1). G. L a n s o n: *Etudes pratiques de composition française*, (Paryż 1909) i *L'art de la prose*, (Paryż. Librairie politique et littéraire).

2). A. J e n s e n i W. L a m s z u s: *Unser Schulaufsatz — ein verkappter Schundliterat*, (Hamburg 1910).

3). O. L o u r i é: *Le langage et la verbomanie*. (Paryż 1912).

4). J. P a y o t: *L'apprentissage de l'art d'écrire*. (Paryż 1913).

5). G r e y e r z: *Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung*. (Lipsk 1914).

6). O. L o u r i é: *La graphomanie*. Essai de psychologie morbide, (Paryż 1920).

7). L. M ü l l e r: *Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule*. (3 wyd. Lipsk, Klinkhardt 1925).

8). S. Engelmann: *Methodik des deutschen Unterrichts*. (2 wyd. Lipsk, Quelle u. Meyer 1927).

9). W. Schneider: *Deutscher Stil — und Aufsatzunterricht*. Handbuch der Deutschkunde, (Frankfurt a. M., Diesterweg, 2 wyd. 1927).

10). E. Drach: *Sprecherziehung* (Frankfurt am Main, 2 wyd. 1927).

11). L. Müller: *Deutsche Sprachkunde in der Arbeitsschule*. (Leipzig 1927).

12). L. Porinot: *La composition française à l'école active*. (Bruxelles 1929).

13). W. Schneider: *Deutscher Stil — und Aufsatzunterricht*. (Frankfurt am Main, 5 wyd. 1932).

14). K. Linke: *Nauczanie łączne oraz nauczanie jęz. ojczystego w szkole powszechnej*, (przekład J. Saloniego, Warszawa 1933).

W Polsce w XIX wieku zapoczątkowały wymianę poglądów na ten temat prace metodyczne A. Dygasińskiego (1889), J. Kamockiej (1889), a zwłaszcza książka zbiorowa z 1908 r.: *Prądy w nauczaniu jęz. ojczystego*.

Odtąd już mamy bogatą literaturę metodyczną, której najważniejsze pozycje podajemy w chronologicznym następstwie.

15). P. Spławińska: *Z dziennika pedagoga. Wypracowania moich dziewczynek*. (Nowe Tury 1909; str. 441 i nast.).

16). St. Dobrowolski: *Opowiadania samodzielne*. (Wychowanie 1910, t. I str. 440 i nast.).

17). M. Odrzywolski: *Pedagogiczne znaczenie wypracowań piśmiennych*. (Muzeum 1910, t. II str. 7 i nast.).

18). W. Jurgis: *Nauka jęz. ojczystego w szkole. II. Nauka pisania*. (Nowe Tury 1912, str. 215 i nast.).

19). M. Librachowa: *Spostrzeżenia i uwagi nad stylem dziecięcym*. (Wychowanie 1912, t. I. str. 148 i nast., 289 i nast.).

20). J. Magiera: *Ćwiczenia piśmienne na stopniu średnim*. (Kraków 1912).

21). Z. Majewska: *Wypracowanie w niemieckiej szkole ludowej*. (Wychowanie 1912, t. II, str. 24 i nast., 116 i nast., 239 i nast.).

22). Z. Majewska: *Przyczynek do sprawy pierwszych ćwiczeń stylowych*. (Wychowanie 1913, t. II. str. 253 i nast., 351 i nast., 473 i nast., tamże 1914, t. I. str. 57 i nast.; tamże 1916 t. II. str. 1 i nast.).

23). K. Drzewiecki: *Zarys metodyki jęz. polskiego. R. 6. Wypracowania i ćwiczenia stylistyczne*. (Warszawa 1914, str. 83—125).

24). H. Rowid: *Z metodyki wypracowań piśmiennych w szkole*. Warszawa 1914 (odbitka z „Nowych Torów“ 1913) i Lwów—Warszawa 1920.

25). K. Król: *Sprawozdanie z ankiety w przedmiocie wypracowań piśmiennych w szkołach średnich*. (Przegląd Pedagogiczny 1918, str. 77 i nast.).

26). Z. Majewska: *Przyczynek do sprawy ćwiczeń stylistycznych. Szkoła niemiecka*. (Przegląd Pedagogiczny 1919, str. 377 i nast.).

27). A. Szycówna: *Metodyka wypracowań*. (Cz. I. Warszawa 1919, cz. II.—1920, wyd. II—1921).

28). St. Szober: *Zasady nauczania jęz. polskiego*, (szereg wydań od 1920, zwłaszcza R. III „Metodyka wypracowań piśmiennych“).

30). M. Rudnicki: *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole*. 1920. Rozdz. V, cz. 4, str. 163 i nast. (O wprawie stylistycznej i innych ćwic. język.).

31). Tenże: *Z dziejów polskiej myśli językowej i wychowawczej*, 1921 (Rozdz. 15 „Ćwiczenia pisemne“ str. 113—117).

32). K. Wojciechowski: *Ćwiczenia piśmienne*, (Rozdział 2 cz. II „Wskazówek Metodycznych — Język Polski“ (gimn. wyższe) str. 457—478, nakł. M. W. R. i O. P. 1923).

33). Wł. Szyszkowski: *Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych*. (Muzeum, Nr.—1, 1930, str. 42—61).

34). Tenże: *Z praktycznych zagadnień metodyki wypracowań piśm.* (Polonista, zesz. II, 1931).

35). Tenże: *Ogólne podstawy programu jęz. polskiego w gimnazjum* (Polonista z. I i II 1934).

36). J. Biliński: *Ćwiczenia słownikowe*. (Lwów 1933).

37). J. Saloni: *Wypracowania piśmienne z j. polskiego*. (Polonista z. IV, 1933 i uzup. w książce K. Linkego „Nauczanie łączne...“ Warszawa 1933).

38). *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania*. (wyd. M. W. R. i O. P., R. V z. 4/10, str. 16—19).

39). *Program nauki w szkołach powsz. i gimnazjach*. (wyd. M. W. R. i O. P.).

40). J. Dańcewiczowa: *Dydaktyka mówienia i pisanie*. (t. II Enc. Wychowania, styczeń 1935, str. 290—299).

41). J. Dańcewiczowa, J. Saloni, W. Szyszkowski: *Wytyczne realizacji programu j. polskiego w nowym gimnazjum*, klasa III—1935 i kl. IV—1936 (wyd. Klubu Polonistów w Warszawie).

UWAGA. W następnych rozdziałach przy cytowaniu nie będę podawał pełnych tytułów, lecz numer odnośnej pozycji bibliograficznej!

## 2. Ogólne podstawy i cele wypracowań.

Wypracowania maturalne nie różnią się zasadniczo pod względem realizacji podstawowych celów nauczania języka ojczystego od ćwiczeń piśmiennych stosowanych w ciągu całej nauki szkolnej.

W związku z tym, że wśród celów nauczania języka polskiego naczelną rolę zajmuje wyrabianie sprawności w mówieniu, pisaniu i rozumieniu języka warstw wykształconych, rola ćwiczeń piśmiennych w szkole nowej ukształtowała się odmiennie w porównaniu ze szkołą dawną. Różnicę tę formułuje już Rowid w r. 1920 (poz. 24) tymi słowami:

„Prace pisemne uczniów były probierzem, według którego oceniano znajomość zasad ortograficznych, gramatycznych i stylistycznych, były one niejako obrazem zewnętrznym, świadczącym o intensywności i skuteczności pracy nauczyciela, o jego sumiennosci, były wreszcie świadectwem, mającym dać wyobrażenie, o ile sobie dziecko przyswoiło materiał przepisany dla danej klasy. Kwestia indywidualności dziecka, jego życie osobowe, tak bogate w treść i oryginalne, następnie zdolności pedagogiczne i inicjatywa nauczyciela nie zajmowały metodyków szkoły dawniejszej. Główną ich troską była forma zewnętrzna ćwiczeń pisemnych oraz wyszukanie takiej metody, za pomocą której możnaby także i w ćwiczeniach pisemnych osiągnąć dosłowne niemal utrwalenie materiału naukowego w tym zakresie i w tej postaci, jak go szkoła podaje. Stan ten trwał do niedawna we wszystkich bez wyjątku szkołach elementarnych i średnich, zarówno u nas, jak i w krajach zachodnich...“

W piętnaście lat po H. Rowidzie pisze na ten temat J. Dańcewiczowa (poz. 40, str. 292):

„...Dawna szkoła z jednej strony dawała uczniowi jedynie gotowe sposoby wypowiedzania się, z drugiej zaś uważała wypowiedzanie się za środek do utrwalenia i sprawdzenia wiadomości, nabytych przez ucznia w szkole. Dlatego też wypracowania piśmienne istniały jakby same dla siebie;... treść ich była reprodukcją wiadomości... nabytych... Nowa szkoła... nie rozgranicza pod względem wartości mówienia i pisania i uważa obydwie te odmiany wypowiedzania się za równoważne... Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu — czytamy wywody te same autorki dalej (str. 298) — służą temu samemu celowi wdrażając ucznia — ustnie lub piśmiennie — do wypowiedzania się w pewnej określonej formie. Dawny typ wypowiedzania t. zw. „szkolnego“ lub „klasówki“ schodzi na plan dalszy i ma na celu raczej sprawdzenie wyników, osią-

gniętych przez ćwiczenia wdrażające... Dawniej każde wypracowanie z osobna stanowiło odrębną całość dla siebie, której nie nie łączyło z innymi pracami tego rodzaju, dziś dąży się w szeregu planowo ze sobą powiązanych ćwiczeń do podtrzymania i rozwijania pędu do wypowiedzania się, zdolności gromadzenia i wyboru najwłaściwszych dla danej treści środków językowych, wrażliwości na nierozzerwalny związek między treścią a formą...“ Miał dawnego „...zdobywania lub utrwalania wiadomości punkt ciężkości spoczywa zatem nie w materialnej, lecz w formalnej stronie wypracowania...“ (str. 293).

Paralelizm zachodzący między procesem mówienia a myślenia uwydatnia St. Szober poz. 28, str. 70—71) w następujących wywodach:

„...Myślenie, zarówno abstrakcyjne, jak intuicyjne, rzeczywistnia się przez to, że znajduje odpowiadający sobie wyraz w takiej lub innej formie ekspresji, — w rysunku, barwnym obrazie, rzeźbie, utworze muzycznym, a przede wszystkim w języku. „Każda intuicja, każde rzeczywiste wyobrażenie — słusznie powiada znakomity współczesny filozof włoski, Benedetto Croce — jest jednocześnie ekspresją... Umysł zdobywa intuicję tylko przez działanie, nadawanie formy, wyrażanie.“ Myśl rodzi się przez formę. Najlepszą przeto szkołą myślenia są ćwiczenia w ścisłym i obrazowym wypowiedzaniu się, przede wszystkim w wypowiedzaniu się piśmiennym. „Ażeby dobrze pisać, trzeba dobrze myśleć... A dobrze myśleć, jest to podporządkować zewnętrzny i wewnętrzny chaos, a następnie zmuszać wyraz do posłuszeństwa i czynić go znakiem uległym i przystosowanym do myśli.“ (J. Payot).

Wypracowania piśmienne są jednym z najskuteczniejszych środków kształcenia zdolności umiejętnego myślenia i pracy samodzielnej...“

Muszą się one oprzeć na osiągnięciach szkoły średniej, która ze swej strony nawiązuje do zdobyczy szkoły powszechnej.

Nasuwa się pytanie, jaki zachodzi stosunek między tymi dwoma stopniami szkoły w zakresie ćwiczeń piśmiennych.

Odpowiedź na to daje W. Szyszkowski (poz. 33, str. 46—48) w następujących rozważaniach:

„W przeciwieństwie do teoretyków nowego kierunku wychowania i nauczania w szkole powszechnej (Scharrelmanna, Gaudiga, Karstädta i. in.), którzy w pracach piśmiennych uczniów chcą przede wszystkim widzieć odblask niczym nieskrępowanej indywidualności dziecka i wskutek tego większą



wagę przywiązują do treści niż formy wypowiedzenia, metodycy nauki języka ojczystego w szkołach średnich przypisują wypracowaniom piśmiennym przede wszystkim cel formalny, uważają je za jeden z głównych środków kształcenia stylu i języka — sposobu wyrażania się. W przeciwieństwie również do metodyków szkoły powszechnej, którzy wielką pieczołowitością otaczają wszelkie przebylski z dolności literackich uczniów, czego dowodem chociażby całe zbiory bajek, powiastek i t. p. utworów uczniowskich, uzupełniających zazwyczaj wywody teoretyczne na temat nowych kierunków nauczania, — metodycy szkoły średniej uważają, że najważniejszym celem ćwiczeń piśmiennych jest t. zw. *Zwecksprache* t. j. styl, jaki będzie potrzebny w życiu przeciętnemu inteligentowi. „Celem wykształcenia językowego — czytamy w szczegółowym planie ćwiczeń stylowych, ułożonym przez nauczycieli frankfurckich — jest wdrożenie uczniów do wyrażania się poprawnego pod względem rzeczowym, językowym i myślowym. Uzdolnienia artystyczne mogą znaleźć uwzględnienie w szkole tylko o tyle, że nauka winna budzić zmysł dla piękności stylu, szkoła nie jest jednak powołana do kształcenia mówców i pisarzy.“

Również Dańcewiczowa oświadcza się za położeniem nacisku w szkole średniej na kształcenie języka użytkowego. Pisze ona (poz. 40, str. 295—6):

„...Jest rzeczą pewną, iż artyzm słowa, jak każda inna sztuka, wymaga wrodzonych zdolności, i żadne nauczanie nie jest zdolne z przeciętnej jednostki zrobić artysty, a po wtóre szkoła ma przygotowywać do życia, musi zatem rozwinąć u ucznia sposób wypowiedzania się potrzebny każdemu w życiu. Życie nie wymaga języka artystycznego, poetyckiego, lecz języka użytkowego. Język, który każdemu w życiu jest potrzebny jako język użytkowy, musi obok poprawności, dokładności i żywości wyrażen oraz jasności myśli posiadać w wysokim stopniu zdolność dostosowywania się do celu, któremu służy. Inny będzie język rozprawy czy artykułu naukowego, inny pogadanki, inny znów żywego opowiadania czy opisu technicznego, inny rozmowy towarzyskiej lub pertraktacji handlowych...“

Niemniej cały prąd, który przenikną współczesne wychowanie, stawia sobie za naczelną dewizę uszanowanie indywidualności wychowanka. To też — jak stwierdza Szyszkowski, — „wysiłek reformatorów niemieckich zmierza właśnie do tego, by uczeń pisał tylko o tym, co jest przedmiotem jego zainteresowań i tylko wtedy, kiedy czuje wewnętrzną potrzebę wypowiedzenia się.“ —

„Ukochanie przedmiotu, pasja do przedmiotu, całkowite opanowanie przezeń — jest źródłem wszelkiego formalnego

blasku“ — mówi Tomasz Mann... „Radość, jaka towarzyszy każdej pracy twórczej, jest pierwszym warunkiem jej powodzenia“ powtarzają za nim pedagodzy i za najważniejszy obowiązek nauczyciela uważają poznanie duszy dziecka, jego zainteresowań i granic jego poznania. W wypracowaniach należy przede wszystkim wyzyskać wrodzoną dziecku potrzebę wypowiedzenia się wobec drugich o rzeczach, które przeżywa. Przeżycie, doświadczenie, jest źródłem wypowiedzenia się, środkami zaś jego są język i styl. Całe więc staranie nauczyciela musi z jednej strony skupić się na budzeniu i pielęgnowaniu przeżyć dziecka, rozszerzaniu i pogłębianiu jego doświadczenia, z drugiej zaś strony na dostarczaniu mu środków ekspresji, doskonaleniu języka i stylu ucznia...“

A nieco dalej czytamy znów i wyjmujemy z artykułu Wł. Szyszkowskiego następujące uwagi „o ćwiczeniach piśmiennych na najwyższym szczeblu szkoły średniej“ (str. 55):

„Na stopnie najwyższe (kl. VII—VIII gimnazjalne) zakres tematów w zasadzie pozostaje ten sam co w klasach poprzednich, zmienia się tylko stopień ich pogłębiania dzięki coraz wydajniejszemu uwzględnieniu myślenia pojęciowego. Jeśli drugo — czy trzecioklasista opowiadał o swoich przeżyciach na widok wystawy sklepowej, pięcioklasista próbował sił w rzeczowym opisie przedmiotów tam wystawionych, to ośmioklasista winien dać na ten sam temat rozważania ogólne np. o ile wybór i ułożenie przedmiotów wystawowych odpowiada celom reklamowym. Jeżeli dzieciak opowiadał o różnych pociesznych przygodach podczas jakiejś zabawy lub gry sportowej, chłopak opisywał dokładnie przebieg tejże zabawy lub zasady gry, to młodzieniec winien wypowiedzieć już własne swoje uwagi na temat znaczenia ogólnego tych zabaw i gier. Zresztą sam opis tej czy owej wystawy sklepowej, czy danej gry może być zdaniem metodyków z korzyścią stosowany także w klasach najwyższych“. Należy bowiem zawsze pamiętać, że w ćwiczeniu piśmiennym chodzi przede wszystkim o postęp w doskonaleniu formy.

Jeśli idzie o wychowawczy wpływ ćwiczeń piśmiennych, odwołujemy się do cennych uwag St. Skwarczyńskiej („Polonista“ 1934, str. 160):

„Zadanie... żąda wysiłku w ramach ograniczonego czasu i w perspektywie daje uczniowi rozsmakowanie w pracy twórczej, pojętej jako obowiązek. Jako okazja wypowiedzenia pewnych całości myślowych służy do urabiania w młodzieży pewnego poglądu na świat... staje się znakomitą bazą dla czynnego ustosunkowania się ucznia do przedmiotu, dla rozbudzenia w nim zamiłowań li-

terackich, jest próbą samodzielnych w tym kierunku sił...”

„Praca nad językiem, nad stylem przyczynia się do rozwoju osobowości“ — głosi Dańcewiczowa (poz. 40, str. 299). —

„Cechom języka takim, jak jasność, dokładność, rzeczowość i naturalność, muszą odpowiadać pewne właściwości charakteru człowieka, w którego języku je spotykamy. Frazesem prowadzi się raczej środkami etycznymi aniżeli estetycznymi. Jego przeciwieństwo, rzeczowość i naturalność jest tylko możliwa przy rzetelnym stosunku do rzeczywistości.

Jasność stylu wynika z jasności myślenia, dowodzi zrozumienia rzeczy, która jest przedmiotem wypowiedzenia. Jasność stylu mogą osiągnąć nawet ci, których umysły nie odznaczają się wrodzoną jasnością myśli, wówczas, jeżeli będą mówili i pisali tylko o tym, co dobrze wiedzą i rozumieją, a nie zaślaniaли niezrozumienia rzeczy mglistymi, ogólnikowymi wyrażeniami. Dokładność wyrażania zależy wprawdzie przede wszystkim od wrodzonej spostrzegawczości i wnikliwości, ale wola nateżająca uwagę, skupienie się, cierpliwość i wytrwałość, może przynajmniej częściowo wyrównać brak przyrodzonego daru obserwacji. Ćwiczenia w wypowiedzaniu się składając do obserwacji, wyrabiają zalety moralne charakteru.

Wartościowanie wyrażeń rozwija poczucie harmonii, kształci smak i wrażliwość estetyczną...”

Pewnym uzupełnieniem wywodów powyższych są uwagi do całości nowego programu jęz. polskiego w gimn. państwowych. Oto w dziale „Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu“ czytamy (str. 208—209):

„...Ostatecznym celem wszystkich ćwiczeń w mówieniu i pisaniu winno być wyrobienie jak największej sprawności myślowej i językowej. Cel ten da się osiągnąć tylko pod tym warunkiem, że punkt ciężkości pracy nauczyciela i ucznia spoczywać będzie nie na wypracowaniach sprawdzających postępy uczniów, lecz na samych czynnościach mówienia i pisania, a więc ćwiczeniach wdrażających do możliwie najlepszego wypowiedzania się w mowie i piśmie. Treść tych wypowiedzi może być bardzo różna, zależna od materiału naukowego, środowiska oraz okoliczności przygodnych z tym tylko zastrzeżeniem, by nie przerastała poziomu umysłowego młodzieży i była dostosowana w miarę możliwości do jej zainteresowań zbiorowych i indywidualnych, forma natomiast musi być z góry przygotowana w związku z programem danej klasy i tak obmyślona, by zmuszała ucznia do użycia tych środków technicz-

nych, których opanowanie stanowi w danej chwili główny cel nauki...“

I tylko taką drogą dojdziemy do zrealizowania zaleconego przez „Poradnik w sprawach nauczania i wychowania“ (poz. 38) celu piśmiennego egzaminu dojrzałości:

1). jasnego, rzeczowego i możliwie samodzielnego podejścia myślowego w ujmowaniu zagadnienia;

2). poprawnego i biegłego wyrażania się w piśmie oraz pewności ortograficznej;

3). zastosowania zdobytych w szkole wiadomości i ogólnej orientacji życiowej do oświetlania zagadnień literackich i życiowych.

### 3. Systematyczne kształcenie zdolności pisarskich ucznia.

Jak we wszystkich dziedzinach nauki szkolnej, tak w zakresie ćwiczeń piśmiennych podstawową zaletą jest aktywność, samodzielność i swoboda wychowanka. Słusznie jednak podkreśla Linke (poz. 17, str. 113 i nast.), że błędem byłoby upatrywać istotę kształcenia samodzielności w pozostawianiu uczniom zupełnej swobody, zwłaszcza w doborze wyrazów (jakby tylko o wyrazy chodziło!) i zgodzić się na to, żeby mówili, co im ślina na język przyniesie.

Linke podkreśla, że... „dzieci myślą realnie; jeśli zatracimy podział rzeczowy i zechcemy rzeczowość zastąpić frazesami, to ...wychowamy... paple... które nawet wtedy mówią, gdy nic nie mają do powiedzenia...“

Kształcenie samodzielności to nie propaganda frazesu, braku treści i wpływu na pracę ucznia — to raczej współpraca czujna nauczyciela z uczniem w kierunku pobudzenia go do szukania samodzielnych dróg i rozwiązań.

Wynika stąd konieczność systematycznego na każdym poziomie kształcenia zdolności pisarskich ucznia. Bez systematycznych, wdrażających wypracowań nie ma mowy o należyтым przygotowaniu do ćwiczeń maturalnych. — System ten musi być oparty przede wszystkim na silnych podstawach psychologicznych, na trafnym wyborze określonych form wypowiedzi i związaniu ich z podstawowymi fazami rozwoju psychiki młodzieńczej oraz jej zainteresowań.

Cenne na ten temat badania i spostrzeżenia m. inn. Claparède'a, Nagy'ego, J. Wł. Dawida i A. Szczówny, na użytek zwłaszcza młodzieży starszej, streścił T. Czapczyński w swoich *Ćwiczeniach w mówieniu* (Warszawa 1923, str. 19

—28) i w nawiązaniu do streszczeń W. Schneidera (poz. 9, str. 41—45) W. Szyszkowski (poz. 37, str. 50—56). W związku z pracą o tematach maturalnych najwięcej interesują wyjątki T. Czapczyńskiego (str. 23—24) i Wł. Szyszkowski (str. 55 i 60) omawiające najwyższe stopnie szkoły średniej. — Cenne też pod tym względem wskazania dają nam roczniki „Chowanny“ (m. inn. z 1933) i „Polonisty“ oraz prace H. Friedländera: *Stosunek młodzieży do przedmiotów nauczania* (Ogniwo, Rok IX), Rubakina: (O czytelnictwie i zainteresowaniach młodzieży — Ruch Pedagogiczny, 1930, Nr.—9), St. Baley (Opracowanie wyników ankiet dotyczących zainteresowań młodzieży — Polskie Archiwum Psychologii, 1932), Szumana i innych (*Psychologia światopoglądu młodzieży* 1933), Kuchty (*Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna* — wyd. II, 1933 — nauczanie w poszczególnych okresach rozwoju psychicznego) i J. Salonięgo (*Wypracowania piśmienne z j. polskiego*, Polonista III, z. IV, 1933, zwłaszcza str. 164—5).

Jak już wspomnieliśmy, rozwój należyty osobowości wychowanka i jego zdolności pisarskich w duchu nowoczesnych programów nauczania wymaga długoletniej i stopniowej współpracy nauczyciela i ucznia w poznaniu psychiki, zainteresowań i uzdolnień poszczególnych jednostek w klasie jako jedynej podstawy należytego doboru środków i sposobów kształcenia języka, dostosowania ich ilości i jakości do rozwoju psychicznego młodzieży i zakresu jej sił duchowych.

Osobowość nauczyciela - polonisty, scharakteryzowana m. inn. przez T. Czapczyńskiego w 1922 roku (*Ćwiczenia w mówni*, str. 18, 117) i Z. Klemensiewicz (*Dydaktyka...* 1929, str. 151—153 i w „Pamiętniku Literackim“ Nr.—2, czerwiec 1936, str. 255—267) wyciska głębokie piętno na tematach i wypracowaniach uczniów od szkoły powszechnej po maturę. Praca nad ćwiczeniem piśmiennym jest bowiem „... areną zetknięcia się dwu indywidualności: nauczyciela i ucznia,... poważną rozmową między uczniem a nauczycielem...” (Skwarczyńska, „Polonista“ str. 161, 1934). —

Szczegóły współpracy obu tych osobowości omawiali już H. Rowid (poz. 24), A. Szycówna (poz. 27, Cz. II, str. 55—57), St. Szober (poz. 29, 1923, Rozdz. III., str. 59 i nast.) i Z. Klemensiewicz (*Dydaktyka* 1929, str. 5—24 i 147—153), J. Kuchta (*Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna* wyd. 2, Warszawa 1933, str. 16—25 i 86—92) i autorowie nowego programu w gimnazjach państwowych (m. inn. str. XX, XXII—XXVI i nast.).

Przechodząc z kolei do omówienia szczegółów należy przede wszystkim poświęcić kilka słów sprawie podstawowej dla organizacji systematycznych, planowych ćwiczeń piśmien-

nych. Idzie mianowicie o związek tych ćwiczeń z ćwiczeniami w mówieniu.

W wyniku badań z pogranicza psychologii i językoznawstwa ustalono wnioski dydaktyczne na temat współzależności ćwiczeń w mówieniu i pisaniu na poszczególnych stopniach nauki szkolnej.

Pomimo pewnej dysproporcji czasowej u dziecka między mówieniem a pisaniem, pomimo częstego braku korelacji w zakresie tych uzdolnień u dorosłych, współzależność ta jest niezaprzeczalna.

I tak J. Biliński (poz. 36, str. 30) podkreśla, że „...między ćwiczeniem ustnym a piśmiennym istnieje dokładna równoległość.

Przyłączają się jednak czynniki, które mimo wspólności tematów czynią wypracowanie piśmienne zjawiskiem *sui generis*, inne są bowiem psychiczne warunki wypowiedania się ustnego i na papierze. Jeden łatwiej wypowiada się w ten, a drugi w inny sposób. Wyrażenie tej samej treści ustnie i piśmiennie nie może być równobrzmiące i inny jest dobór wyrazów, inna budowa zdania, przy piśmiennym bowiem wypowiedaniu się odpadają czynniki uzupełniające treść podczas mówienia, jak gestykulacja, mimika, zmiana wysokości i siły głosu, zmiana tempa. Ten ubytek musi być zatem przy pisaniu zastąpiony silniejszymi, bardziej przemyślanymi środkami słownymi.

Inny jest u mówiącego, a inny u piszącego stosunek do przedmiotu. Pisanie zatem jest umiejętnością, którą trzeba specjalnie kształcić, nie wystarczy umiejętność mówienia. Nikt od razu nie będzie umiał pisać...“

Istotne dla nas są wnioski praktyczne wysnute na ten temat przez J. Daniłowiczową (poz. 40, str. 292—293):

„...Zadanie, jakie ma spełnić w szkole nauczanie mówienia i pisania... to (obok innych)... rozwijanie zdolności duchowych tkwiących w jednostce, bowiem stopień umiejętności wypowiedania się w znacznej mierze zależy od stopnia rozwoju psychicznego jednostki i odwrotnie... bogactwo treści psychicznej i wzrastająca ścisłość myślenia wyrażają się w większej jasności, dokładności i precyzyjności mowy. W dawnej szkole... wyrobienie sprawności mówienia było czymś zupełnie ubocznym i mało uświadomionym. Nowa szkoła... mówienie i pisanie uważa... za równoważne... nie jednak całkowicie identyczne... Bardziej naturalny i bezpośredni charakter w mówieniu sprawia, że w nauczaniu poprzedza ono pisanie... W szkole powszechnej... w szkole średniej zasadniczo obie te odmiany występują współcześnie, mimo to jednak mówienie niejednokrotnie toruje drogę wypowiedaniu się w piśmie...

...W ćwiczeniach w mówieniu występują wprawdzie te

same formy wypowiedziania się co w ćwiczeniach w pisaniu, ale nie są one doraźnym przygotowaniem materiału, formy i zasobów językowych dla określonego wypracowania piśmiennego... lecz występują jako samodzielna, łatwiejsza odmiana ćwiczeń wdrażających. Wzbogacenie słownika czynnego, praca nad stylem przybiera... formę ćwiczeń w mówieniu, z ćwiczeń tych wyrasta ćwiczenie piśmienne...“

To też wstępną, ale najbardziej zasadniczą fazą systematycznego kształcenia zdolności pisarskich jest z góry obmyślona organizacja ustnych ćwiczeń, które polegają na zbieraniu przez czas dłuższy materiału jako wstępu do budowy ćwiczenia, przygotowania wypracowania, coraz bardziej samodzielnych referatów i rozprawek. Dotyczy to również i najwyższych klas szkoły średniej.

„...Nie raz — powie K. Wojciechowski — zdarzy się, że nauczyciel będzie przygotowywał temat przez czas dłuższy, jakkolwiek uczniowie nie będą o tym wiedzieli. Czytając utwór jakiś lub szereg utworów i powracając stale do pewnego zagadnienia zwracamy uwagę wychowanków przez czas dłuższy na jakiś przedmiot, by później zażądać ujęcia spostrzeżeń, ugrupowania i przyjrzenia się im z określonego punktu widzenia celem wysnuć wniosków. Prowadząc swych wychowanków na wycieczki i ucząc ich spostrzegać zjawiska, wyróżniać przedmioty na planie pierwszym i dalszych, wyodrębniać tło, zwracać uwagę na barwy i wzajemny stosunek barw, na kontrasty świetlne, na sztafaż i jego znaczenie, przygotowuje nauczyciel temat wypracowania czasem przez kilka miesięcy, czasem dłużej. Podobnie czyni zwracając uwagę na typowy przebieg gry jakiejś na otwartym powietrzu i na odchylenia od tego typu, na układanie się grup współzawodników, na ich ruchy, na układ ciała w pewnej chwili, na sposoby określenia ruchów, pozycji; i podobnie czyni prowadząc z uczniami pogadanki z zakresu etyki, z zakresu nauki obywatelskiej, wiodąc ich do muzeum i t.p. Zawsze wówczas dostarcza treści, najczęściej zaś uczy równocześnie ujmowania jej i najczęściej wzbogaca także słownictwo młodzieży. Ale czasem temat ćwiczenia będzie jeszcze wymagał przygotowania bezpośredniego, dokładniejszego — na stopniu niższym, mniej wchodzącego w szczegóły — na stopniu wyższym“.

„Kształcenie w obserwacji — mówi J. Dańciewiczowa — posiada zasadniczą wartość dla umiejętności wypowiedziania się. Obserwowanie czyli świadome przyglądanie się rzeczom i faktom, wiąże się nieodłącznie z analizowaniem, porównywaniem, odróżnianiem momentów i składników istotnych od nieistotnych, i syntetyzowaniem, ćwiczy zatem nie tylko zmysły, ale wdraża do pracy myślowej...“

Z obserwacji metodycznie prowadzonych wycieczek szkol-

nych wyrosły nie tylko ciekawe słowniki i notatki dziecięce, opisy, (*Próba monografii w szkole* — Polonista 1933, str. 110), albumy rysunków (uczniów klas II—VIII), zbiory nastrojowych obrazków i listów „z podróży“, ale nade wszystko potrzeba wewnętrzna wypowiedzeń i „tworzenia“, ambicja ucznia wypowiedzeń jak najlepszych, pełnowartościowych i prace badawcze nauczyciela w typie książki A. Litwina *Wycieczki w realizacji nowego programu* (1936), czy postulaty B. Rosenzweiga (Polonista 1934, str. 207) i. td.

Zachód, a zwłaszcza Niemcy (m. inn. Hempel w zbiorowym dziele pt. *Der neue Deutschunterricht* i inni) dużo miejsca i czasu poświęcili rozpatrywaniu ćwiczeń obserwacyjnych na poszczególne lata nauki szkolnej. W najwcześniejszej fazie będą te ćwiczenia powstawały przy obserwacji jako potrzeba nazywania spostrzeganych przedmiotów, utrwalenia rzeczy w pamięci przez nazwę. Zebrane przez ucznia obserwacje dają więc treść wypowiedzeń i przygotowują dla nich odpowiednią formę, pobudzając do poszukiwania wyrażen, zwrotów, tworzenia właściwego dla danej treści słownika i stylu.

„Zadaniem ćwiczeń słownikowych jest, obok wzbogacania materiału językowego, także wyrobienie wrażliwości na wartość wyrażen w związku z kontekstem. Do tego celu służą ćwiczenia skłaniające do użycia pewnych wyrażen we własnych wypowiedzeniach ucznia... Ćwiczenia słownikowe przyuczają ucznia do ostrożności i staranności w doborze wyrazów i prowadzą do unikania wyrazów i zwrotów szablonowych oraz obrazów i porównań oklepanych“ (Dańcowa, str. 297—298).

Szeregi całe „podręczników“ i prac specjalnych dają pod tym względem cenne wskazania co do organizowania takich ćwiczeń — niestety prawie wyłącznie na terenie szkoły powszechnej. Tego typu są prace zwłaszcza H. Gaertnera: *Nauka o języku polskim*, wskazówki do samokształcenia (1927 — R. III „Materiał wyrazowy i wyrażeniowy“ str. 39—43 i „Słownik“ str. 67—72), *Ćwiczenia słownikowe w szkole powszechnej* (1927), J. Bilińskiego *Ćwiczenia słownikowe* (1933) i St. Jodłowskiego *Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i słownikowe w szkole powszechnej*, (1934) i t. d.

Jak wychowywać ucznia w poczuciu odpowiedzialności za wyraz, o tym bezpośrednio wskazówki dla szkoły średniej znajdujemy nade wszystko w „uwagach metodycznych“ do „wypisów“, „tezach do dyskusji“ (J. Salonieja, „Polonista“ 1933 r., zeszyt IV, str. 163—166), artykułach „Polonisty“ (m. inn. np. J. Fitowskiej - Przybyłowej: „Ćwiczenia słownikowe w gimnazjach nowego typu“ Polonista 1934, z. I



i II, str. 21—23), w *Encyklopedii Wychowania* (m. inn. J. Dańcewiczowej, t. II, styczeń 1935, str. 297) oraz w *Wytycznych realizacji programu jęz. polskiego w nowym gimnazjum klasy III i IV* (wyd. Klubu Polonistów w Warszawie, rok 1935 i 1936). W ostatnim wydawnictwie z 1936 r. J. Saloni omawia szczególnie sposoby realizacji ćwiczeń słownikowych i redakcyjno - poprawczych w klasie IV (str. 29—31) stawiając sobie za cel wdrożenie uczniów w jak najbardziej rzeczowe i zwięzłe wyrażanie się w mowie i piśmie (str. 30).

Każde ćwiczenie ustne czy piśmienne winno być jednocześnie ćwiczeniem stylistycznym. Ogólne informacje o zadaniach stylistyki zawierają opracowania: Wędkiewicz, Łoś, Nitsch, Kowalski, Rozwadowski: *O t. zw. stylistyce w języku polskim*. („Język Polski“ VII, 37 i nast.); Gaertner: *O zadaniach stylistyki, Stylistyka jako metoda indywidualizująca, Z metodologii stylistyki językowej* (J P IX, 65) oraz Szober: *Zarys językoznawstwa* (w rozdziale „Język a społeczeństwo“). H. Gaertner w *Nauce o języku polskim* (1927, str. 43—44) twierdzi, że celem zapoznania się z dotychczasową stylistyką szkolną wystarczy przerobić *Stylistykę* K. Wójcickiego.

Ćwiczenia stylistyczne należy zaczynać możliwie wcześnie. Przygotowanie do nich stanowią lekcje o rzeczach, ćwiczenia zmysłów, omawianie treści obrazków oraz ćwiczenia mające na celu wzbogacenie zasobu językowego. Uzupełnianie zdań, w których opuszczono niektóre wyrazy, ma tu szerokie zastosowanie. Źródłowe wskazania podaje K. Linke wypowiadając zdecydowaną walkę „...frazesom zlepionym sztucznie i raczej błędnie niż poprawnie...“ (str. 110).

We wskazówkach metodycznych do programu gimnazjum państwowego starego typu ceniony pedagog K. Wojciechowski wypowiada takie uwagi na temat języka i stylu ćwiczeń (str. 475): „...Nauczyciel winien, o ile czuje się na siłach, zajmując się szczególnie obdarzonymi jednostkami, jednakowoż obowiązkiem jego naczelnym jest myśleć o ogóle wychowanków. Znakomitego pisarza wyda szkoła średnia raz na kilka lat, czasem na kilkadziesiąt, ale ogół młodzieży musi sobie przyswoić sztukę pisania poprawnie, dobrą polszczyzną, jasno i naturalnie. Dlatego tępić będziemy niemilośnie, podobnie jak podczas ćwiczeń w mówieniu, wszelką sztuczność pretensjonalną, pokrywanie braku myśli stekiem słów, szumność, pusty frazes. Niech uczniowie zrozumieją, że każda myśl da się wyrazić w sposób jasny, że najpiękniejszą, przez każdego osiągalną zaletą w mowie i piśmie jest prostota.

Wspomniane właśnie zalety, jakkolwiek znamionować winny każdą pracę, nie wykluczają cech indywidualnych w sposobie wypowiedzania się. Owszem, różnice w stylu wystą-

pić muszą, i źleby było, gdyby się nie ujawniły, gdyby np. nauczyciel usiłował wszystkim uczniom narzucić styl własny choćby najpiękniejszy. Niech każdy wypowiada to, co czuje, i tak jak czuje, niech jeden pisze stylem obrazowym, drugi stylem intelektualisty, jeden zdaniami krótkimi, drugi okresami, szeroko rozwiniętymi, zależnie od temperamentu, od typu psychicznego, do którego należy. Ale niech każdy pisze dobrze po polsku i jasno...“

Celowość ćwiczeń stylistycznych jako bezpośredniego przygotowania do wymagań egzaminacyjnych uzasadnia Wł. Szyszkowski w swej pracy (poz. 33, str. 58):

„...Jakkolwiek bądź jednak będą wyglądały nowe ćwiczenia piśmienne, wszyscy, zarówno zwolennicy dawnej jak nowej szkoły przyznają, że są one więcej sprawdzianem postępów uczniów, tylko obecnie już nie materialnych, lecz formalnych (postępów w sposobie wyrażania), niż środkiem kształcenia stylu. Dlatego koniecznym uzupełnieniem ich muszą być ćwiczenia stylistyczne (ustne i piśmienne), rozwijające zasób środków wyrażania się ucznia. Muszą być one uprawiane bardzo systematycznie od lat najmłodszych i ulegać stopniowemu rozszerzaniu zależnie od wieku uczniów i celów nauczania. Bez tych ćwiczeń nie może być mowy o osiągnięciu jakichkolwiek rezultatów, chociażby uczniowie pisali nawet codzienne ćwiczenia piśmienne...“

Omówiwszy początkowe stadia ćwiczeń stylistycznych wskazuje Wł. Szyszkowski materiał do tych ćwiczeń na stopniu średnim (obrazki rodzajowe, krajobrazy, portrety...) i najwyższym (synonimy stanów duchowych, przekłady, parafrazy tekstów archaicznych... rozbiór rozpraw, układanie planów i streszczeń... zbiorowe ćwiczenia językowo - estetyczne z punktem wyjścia językowym i stylowym...). Odzywają się głosy, że uczniowie powinni... „dojść do takiej wprawy, by mogli bez pomocy nauczyciela poznać ustęp danego autora... (na wzór anonimowych tekstów zbioru Greyerza *Stilkritische Uebungen*). Ma to być prawdziwym ukoronowaniem ćwiczeń stylistycznych.

W wywodach na temat wypracowań piśmiennych na każdym poziomie punktem wyjścia J. Saloniego jest twierdzenie:

„...Zakres nauczania pisania powinien odpowiadać potrzebom określonym przez życie, tj. objąć 1) dziedzinę notatek i 2) wypowiedzeń o pełnym sformułowaniu stylistycznym.

Mając na uwadze systematyczne wdrażanie ucznia do poprawnego pisania należy ustalić też technikę umiejętnego

notowania, które jest początkowym stadium ćwiczeń w pisanii, utrwalającym też wiadomości ucznia i wyniki jego myślenia samodzielne. Zagadnienia takie jak: trudności ucznia w notowaniu, właściwa postać i klasyfikacja notatek, oraz sposoby ich rejestrowania i przechowywania omawia szczegółowo Stef. Rudniański w pracy pt. *Technologia pracy umysłowej* (1933, str. 120—150).

W artykule pt. *Wypracowania piśmienne z języka polskiego* (Polonista, 1933, str. 163—166) oświetla J. Saloni metodyczne postulaty w tej dziedzinie i dochodzi do następujących wniosków:

„...Każdy uczeń powinien nauczyć się w ciągu studiów w szkole powszechnej i średniej odpowiednio do swego poziomu umysłowego: a) streścić, zdać sprawę, opowiedzieć, opisać, scharakteryzować, b) skonstruować rozprawkę w zakresie materiału opanowanego, bliskiego sobie, przeżytego, c) wypowiedzieć swą treść uczuciową, którą chce się podzielić z otoczeniem, d) napisać pismo oficjalne, urzędowe.

Wszystkie te wymagania obracają się w zakresie poprawności, której stopień świadczy o poziomie umysłowym ucznia.

Walory artystyczne, ścisłość naukowa jest cechą talentów specjalnych którymi nauczyciel powinien się zająć o tyle, o ile pozwalają mu na to jego własne uzdolnienia...“

Nauczanie pisania odbywać się powinno zatem poprzez szeregi ćwiczeń, omówionych w nowych programach i *Wytocznych do programów* (wydawanych przez Klub Polonistów w Warszawie) i artykułach „Polonisty“. Niezbędną pomocą w tym względzie będą artykuły J. Saloniego, który omawia np. pracę swoją w klasie I nowego gimnazjum („Polonista“ 1933, zeszyt V i VI, str. 226—241 i „Gimnazjum“ 1934/35, Nr. 4/5), poświęcając wnikliwe uwagi takim działom jak: notatki, ćwiczenia poprawcze, ćwiczenia wolne, ćwiczenia słownikowe i redakcyjne, ćwiczenia gramatyczne.

Ćwiczenia piśmienne dzieli Saloni na trzy rodzaje: 1) ćwiczenia z pozytywnym punktem wyjścia, 2) pisanie wolne ucznia, 3) ćwiczenia z negatywnym punktem wyjścia (podobne do dawnego correctum). Za najbardziej systematyczne i instruktywne uważa ćwiczenia z pozytywnym punktem wyjścia.

Polegają one na wprawianiu uczniów do pracy nad wypowiedzią piśmienną. „Ćwiczenia te powinny być z reguły zespolone, jednolite dla całej klasy, a polegają na pełnym opracowywaniu jednego tematu. Celem ich jest nauczyć metody pracy nad wypowiedzeniem piśmiennym. Za pomocą nich uczeń powinien uświadomić sobie, że w wypowiedzeniu piśmiennym odgrywa rolę... a) pogłębiona zna-

jomość rzeczy, opanowanie materiału (obiektywnego lub subiektywnego, zależnie od tematu), b) rozporządzanie odpowiednim zapasem słownikowym, c) umiejętność właściwego operowania tą treścią i formą w znaczeniu: rozplanowania treści, poprawnego używania wyrażen i td., d) opanowanie techniki pisania. Za pomocą ćwiczeń uczniowie winni nabierać wprawy w powyższych dziełach.“

„...Przez pisanie wolne rozumieć należy wypowiedzanie się piśmienne ucznia na tematy dobrze znane, przeżyte, w którym uczeń swobodnie wykazuje stopień sprawności osiągnięty przez ćwiczenia. A żeby wypowiedzenie takie było pełnowartościowe, musi istnieć chęć wypowiedzenia się piśmiennego. Osiągniemy to najłatwiej, gdy pozostawimy uczniowi jak najdalej idącą swobodę w doborze tematu. Uczniowie będą chcieli pisać, czy to w celu podzielenia się z klasą swymi przeżyciami (wiedzą, uczuciem zachwytu, wstrętu, zdziwienia i tp.) czy to z chęci popisania się swą dzielnością pisarską.

Chęć pisania rodzi się samorzutnie również wtedy, gdy pisanie jest wynikiem naturalnej sytuacji, gdy potrzeba np. napisać list w jakiejś sprawie, artykuł do pisemka szkolnego, przemówienie lub odezwę do kolegów, gawędę harcerską, referat dla organizacji szkolnej lub kółka samokształcenia i tp...“ (J. Saloni — „Poloniści“ 1933, str. 164—65).

Błędy popełniane przez uczniów w pisaniu wolnym stanowić powinny punkt wyjścia do omówienia z nimi niedomagań i ustalenia form poprawnych. Analogicznie błędy typowe służą jako punkt wyjścia dla ćwiczeń z całą klasą. Praca ta odpowiada dzisiejszemu korektum.

W Stuttgarcie Dr. Fryd. Rahn w ciągu 10-cio letniej praktyki na terenie gimnazjum wypracował (patrz „Poloniści“ 1934, str. 214) plan wypracowań piśmiennych dla klas niższych, średnich i wyższych kładąc nacisk, żeby przy omawianiu ćwiczeń t. zw. correctum omawiać tylko błędy typowe w zadaniach słabych, za to zadania dobre odczytywać w klasie, żeby uczniowie osądzali, na czym polega ich wartość, co jest ich dobrą, a co słabą stroną.

Taki pogląd podziela również J. Dańciewiczowa (str. 298) podkreślając, że „...wskutek tego zmienia się forma poprawy zadań. Znika omawianie indywidualnych opracowań przez nauczyciela; wypracowania całej klasy dostarczają zagadnienia związanego z biegiem pracy w zakresie wypowiedzania się. Wyłania się ono na tle kilku wypracowań lub urywków, a winno zmierzać w kierunku usunięcia typowych dla danej formy braków większości wypracowań. Praca uczniów polega i tu na tworzeniu rzeczy dobrej, a nie tylko na krytykowaniu błędów lub ustaleniu jego charakteru...“

Jeśli idzie o szczegółowe wskazówki co do przeprowadzenia „correctum“ i spożytkowania go dla celów sprawności językowej, odsyłamy ciekawego czytelnika do artykułu H. Schipperera w „Poloniście“ (1930, str. 14 i nast.).

Wszystkie ćwiczenia mogą być wykonane w domu (ćwiczenia domowe) albo w klasie (ćwiczenia klasowe), indywidualnie lub zbiorowo. Zagadnienie to dla szkół powszechnych omawia K. Linke (poz. 14, str. 131).

Ewolucja poglądów na rolę wyznaczaną ćwiczeniom domowym w przeciwieństwie do ćwiczeń szkolnych zarysuje się wyraźnie, gdy zestawimy obok siebie głosy K. Wojciechowskiego i J. Saloniego.

Wojciechowski pisze (str. 469—70):

„...Na opracowanie ćwiczeń domowych pozostawiamy uczniom czasu jak najwięcej, ażeby mogli bez pośpiechu rozejrzeć się w materiale, czasem nawet uzupełnić swe wiadomości, przeczytać — w klasach najwyższych — jedną i drugą rozprawkę wskazaną przez nauczyciela, obmyśleć rzecz w szczegółach, rzucić szkie całości i powrócić do niego po kilku dniach. W wypracowaniach domowych powinien uczeń wykazać w pełni i wiedzę swą materialną, i umiejętność operowania materiałem, zdobyć się na formę i najwłaściwszą i możliwie artystyczną. Wobec wypracowań szkolnych wymagania nasze zmniejszają się. Niech uczeń złoży w nich tylko dowód, że umie przedmiot, z którym miał sposobność dobrze się zaznajomić, ująć jasno, przejrzysto, że więc umie myśleć logicznie i należycie myśli swe wyrażać. Potrafi zaś to wykazać przy opracowaniu tematu każdej kategorii, czy to charakteryzując jakąś postać dobrze sobie znaną (ale taką, której nie charakteryzowano wprzód w szkole) czy porównywając dwa zjawiska (ale w szkole nie porównywane), czy pisząc rozprawkę na temat poruszony w jednej z ostatnich dyskusji i td. W wypracowaniach domowych uczniowie będą mogli posługiwać się materiałem pomocniczym jak najszerszym (cytaty z dzieł ujmować jednak będą w cudzysłowy wskazując autora), w wypracowaniach szkolnych nie pozwolimy im ani na korzystanie z książek jakichkolwiek, ani nawet z własnych zapisków. Z wypracowań tych bowiem ma przekonać się nie tylko nauczyciel, ale i uczeń sam, co potrafi on stworzyć pozbawiony wszelkich środków pomocniczych. Nie zawadzi też uczniom powiedzieć, dlaczego zabraniamy im korzystać nawet z notatnika...“ —

„...Praca nad wyrobieniem sprawności pisaniowej uczniów — powie J. Saloni — („Polonista“ 1933, str. 166) rozdzielić się może na szkołę i dom. W szkole zaznajamiają się uczniowie z tajnikami sztuki pisarskiej: wykonują zespołowe ćwiczenia słownikowe, układają plany, piszą ćwiczenia

redakcyjne (wypracowanie wykonane przez zespół). Celem tych ćwiczeń jest uświadomienie młodzieży, że pisanie wymaga pracy nad formą i zaznajomienia się z metodą tej pracy. Zastosowanie umiejętności zdobytych w pracy szkolnej znajduje uczeń w częstych ćwiczeniach domowych. Nauczyciel musi dbać o to, ażeby u uczniów praca ta utrzymała się na należytym poziomie, musi czuwać, by nie zanikło napięcie w doskonaleniu się...“

Bardzo doniosłą rolę w systematycznym kształceniu zdolności pisarskich ucznia odgrywa kontrola prac piśmiennych. Pisze o niej Saloni:

„Jak każda kontrola powinna i ta mieć charakter kontroli ciągłej, tj. uczeń powinien zdawać sobie sprawę, że w każdej chwili nauczyciel może przejrzeć i ocenić wszystkie jego notatki i prace. Stąd zachodzi konieczność wprowadzenia zeszytu przedmiotowego, wyłącznie dla języka polskiego, względnie teczek do przechowania luźnych kartek z notatkami, ćwiczeniami i wypracowaniami. W kontrolowaniu pracy uczniów powinien nauczyciel kierować się tymi samymi wyznacznikami, co w każdym innym dziale (słabszym uczniom przeglądając prace częściej, lepszym rzadziej i td.).“

Jedno z czołowych miejsc zajmuje też odpowiednie ocenianie pracy ucznia jako gwarancja należyte wykonanego ćwiczenia. Bo tylko dzięki tak pojętej i zorganizowanej ocenie uczeń oceni właściwy sens twórczy ćwiczenia, który J. Saloni („Polonista“ 1933, str. 166—167) tak definiuje:

a) pozwoli zorientować się nauczycielowi w poziomie i postępach klasy i opanowaniu sprawności pisania i metod pracy (brulion),

b) wskaże, czy nauczanie stosowane dotychczas było właściwe i celowe,

c) dopomoże w wyznaczaniu programu dla dalszego ciągu pracy nauczycielskiej,

d) ustali, jakie niedomagania zespołu uczniów wymagają interwencji natychmiastowej, doraźnej (korektum).

e) umożliwi wytknięcie w ocenie błędów indywidualnych i wskazanie jednostce sposobów pracy...“

Opinia nauczyciela, bo tej opinii zamiast oceny w postaci stopnia domagają się współcześni dydaktycy, jego wnioski o dodatnich i ujemnych stronach pracy nie mogą uczniowi narzucać ani obcego z gruntu zagadnienia czy własnej treści i języka nauczyciela, ani dostarczać gotowych wzorów i rozwiązań, a wszelkie żądania i zarzuty winien cechować umiar i ostrożność, którą tak zaleca K. Linke w prowadzeniu dzieci do artystycznego wyrażania myśli. (str. 147—148).

Gwarantując uczniowi zupełną swobodę indywidualnego wypowiedzania myśli, zainteresowań, przeżyć, nastrojów i spo-

strzeżeń nauczyciel musi mieć jednak pewność, że uczeń potrafi i zechce swoje nastroje przeżyć wewnątrz i bezinteresownie zainteresować się przedmiotem czy zagadnieniem dostosowanym do stopnia rozwoju psychicznego i językowego ucznia. I dlatego uczeń musi mieć pewność, że nauczyciel uszanuje, obiektywnie oceni i wyróżni jego osobiste obserwacje i konstrukcje myślowe, jego inicjatywę w ujęciu zagadnienia i fantazję twórczą, jego „talent“ i sprawność językową. Ale nie tylko to! K. Wojciechowski (str. 474—475) pisze:

„Czasem znów wypadnie zająć się uczniem wybitnie uzdolnionym, okazującym wybitny talent literacki. Skrzywdzilibyśmy może ten talent, gdybyśmy ucznia takiego stale obsypywali pochwałami, stale stawiali go innym za wzór, a przymykali oczy na słabe jego strony; nie zaniechamy jednak niczego, co by się mogło przyczynić do rozwinięcia jego zdolności, a do usunięcia braków. Jeśli zdarzy się uczeń, który w ósmnastym roku życia jest już niepospolitym stylistą, ale nie umie objąć całości zjawiska czy zagadnienia, gubi się w szczegółach, rozprasza, zachęcimy go, by w domu kreślił plany wypracowań na rozmaite tematy, będziemy z nim plany te omawiali, będziemy go często wzywali do zabierania głosu podczas dyskusji nad planem ćwiczeń w mówieniu i t. p.

Gdy innemu wyobraźnia bujna, twórcza, podsuwać będzie niecodzienne, zadziwiające oryginalnością obrazy, ale braknie mu zdolności wysłowienia, może stosownie dobrana przez nauczyciela lektura, może zachęta, by uczył się na pamięć pewnych wskazanych utworów, w części przynajmniej pomoże mu do zwycięskiego łamania się z trudnościami...“ „Taki stosunek nauczyciela do ucznia nie oznacza chyba w żadnym wypadku rezygnacji z „praw i wymagań!“

„...Jeżeli się uczniów od niższych stopni poczynając — mówi K. Linke (str. 134) — utrzyma w tym, aby tylko to pisali, w czym biorą wewnętrzny współudział, jeżeli każde puste słowo i każdy frazes nauczą się odczuwać jako nieprawdę, gdy zrozumieją, że najprostsza i najjaśniejsza mowa jest zarazem najpiękniejsza i gdy wreszcie w porównaniu z rzeczywistością poezją poznają wartość lub bezwartościowość swej pracy, wtedy szkoła spełniła swe zadanie...“

Kończąc rozważania na temat systematycznego kształcenia zdolności pisarskich ucznia pragniemy jeszcze poruszyć dwie sprawy, które wiążą się z „zewnątrzną“ stroną pracy. Idzie o zagadnienie 1) ortografii i 2) t. zw. formy zewnętrznej.

Problem kształcenia sprawności ortograficznej — to stara bolączka, wciąż jeszcze aktualna. Olbrzymi dorobek prac polskich w tej dziedzinie dorównuje wysiłkom Zachodu, wśród których szczególnie zasługują na podkreślenie pomysły Lin-

kego. Tezy jego streszcza „Polonista“ (1931, Z. I—VI; 1933, str. 124—5; 1934, str. 149—50).

Nauka ortografii u K. Linkego pozostaje w ścisłym związku z całościowym jego *Nauczaniem łącznym...* (polski przekład 1933, rozdział o ortografii IV, str. 196—211), które omawia sprawozdawca „Polonisty“ w z. I i II z 1934 r., str. 32—36.

Cenne uwagi poświęcił u nas sprawie ortografii w szkole, K. Wojciechowski (poz. 32, str. 476—7), który głosił:

„Kładzenie nacisku na uczenie się prawideł ortograficznych zazwyczaj niewiele tu pomaga. Uczniowie je znają, błędy zaś popełniają wskutek niewyrobienia w szkole nałogu do pisania ortograficznego. Najlepszym na to środkiem jest sumienność w pracy. Niech uczeń przyzwyczai się do zaglądania do słowniczka ortograficznego, gdy ma chociażby najmniejszą wątpliwość, jak pisać należy. Niech ten słownik nieustannie podczas pisania wertuje, a sam nie będzie wiedział, kiedy nauczy się pisać ortograficznie. Chcąc go do tego wdrożyć nie będziemy mu zabraniali zaglądać do słownika nawet podczas wypracowań klasowych. I owszem, zachęcimy do tego, pilnie przestrzegając, aby każdy uczeń miał słownik ortograficzny i nauczył się z niego korzystać. Poza tym nauczyciel może przynieść do klasy słownik i położyć go na katedrze dla tych uczniów, którzy przypadkowo słownika ze sobą do klasy nie przynieśli.

Pozwalając zaglądać do słownika ortograficznego tym surowiej będziemy oceniali błędy ortograficzne w ćwiczeniach uczniów, tępiąc je jako objawy karygodnego niedbalstwa...”

Na wywodach Linkego i innych oparł się J. Szelejewski (*Psychologiczne podstawy nauczania ortografii w szkole powszechnej* — *Polonista* 1934 r., str. 149—154), St. Jodłowski (*Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i słownikowe dla III klasy szkoły powszechnej* (1934), a myślę, że też Dr. I. Kiken (*Badania eksperymentalne nad ortografią*, 1935) i J. Saloni (*Wytyczne realizacji programu języka polskiego w nowym gimnazjum — klasa IV* 1936, str. 31).

Liczne trudności sprawia zwłaszcza nowa pisownia (z r. 1936). Na str. 82 podajemy szczegółowy wykaz poradników, które w tym zakresie ukazały się na rynku księgarskim. W odniesieniu do realizacji zasad nowej pisowni w szkole zaslugują na baczną uwagę: źródłowy artykuł wiz. M. Giergielewicza pt. *Nowa pisownia a praca szkolna* (Dz. Urzęd. K. O. S. W. 1936, nr. 9) i ogłoszone w tymże numerze *Wytyczne K. O. S. W. w sprawie nauczania nowej ortografii*.

Przechodząc do drugiej sprawy należy zaznaczyć, że na wyrazistość i czytelne pismo, na zewnętrzzną stronę ćwiczenia



zwracano uwagę już w czasach Magiery (poz. 20, str. 84), a i obecnie nowe programy kładą duży nacisk na to.

Ale już H. Rowid w pracy swej z 1920 r. (str. 34—35) uwydatniał różnice wykonania brulionu i czystopisu w różnych typach ćwiczeń głosząc:

„...Nie powinniśmy się gorszyć tym, że dziecko kreśli, poprawia, że w czasie opracowywania tematu wolnego pisze brzydko. (Przypatrzmy się rękopisom wielu znakomitych autorów, a zobaczymy, ile tam kreśleń i poprawek). Proces myślenia, odczuwania odbywa się o wiele szybciej aniżeli mechaniczna funkcja utrwalania owych procesów i dlatego trudno żądać pięknego, starannego pisma w momencie wypowiedzania się dziecka. Z czasem można jednakże wdroiżyć uczniów do starannego, a przede wszystkim wyraźnego i czystego pisania. Niechaj przepisują swoje ćwiczenia, a z doświadczenia wiem, że czynią to z ochotą, zwłaszcza gdy opracowanie tematu było samodzielne, gdy się udało...“

Podobnie ocenia sprawę starannego pisma w ćwiczeniach K. Wojciechowski (str. 475):

„...Niech także każdy pisze starannie.

Na formę zewnętrzną nie przestanie nigdy nauczyciel zwracać baczej uwagi, pomny, że forma mówi o szacunku dla szkoły, dla nauczyciela, że wyrabia zmysł porządku. Zeszyty muszą być utrzymane schludnie, każde ćwiczenie opatrzone właściwym nagłówkiem, datą, nowe ustępy zaczynać się powinny w nowej linii. Wyrozumieli będziemy wobec wypracowań szkolnych, nieustępliwi wobec domowych. W szkolnym ćwiczeniu i pismo wskutek pośpiechu może być czasem mniej czytelne i ze skreśleniami pewnymi wypadnie się nam pogodzić, choćby nawet nie wyrazi czasem uczeń kreślił, ale całe zdania. W wypracowaniach domowych formy niedbałej nauczyciel nie ścierpi. Gdy praca domowa jest dłuższa, czasem na kilkanaście kartek, gdy uczeń rozważył przedmiot dobrze, ale nie miał już czasu na brulion i wskutek tego przy odczytywaniu pracy skreśli w niej jeden lub drugi wyraz lub jakieś wyrażenie zastąpi innym, nie będzie to jeszcze dowodem lekceważenia szkoły, ale gdy umiając pisać czytelnie odda pracę pełną szarad graficznych, bez znaków przestankowych lub z mnóstwem poprawek, nauczyciel może jej nie przyjąć. Uczeń przepisze wówczas wypracowanie, co go uleczy na przyszłość z niedbalstwa. Jedno przy tym zastrzeżenie: uczniowie powinni mieć dość czasu na opracowanie ćwiczenia domowego...“

Na zasadnicze wartości brulionu można spojrzeć jeszcze i z innego punktu widzenia.

„...Trudne jest, bezsprzecznie — mówi K. Tetmajer 24/XII 1936 r. w „Kurierze Warszawskim“ — porównanie

utworów pisanych w największym natchnieniu z takimi „pisanymi z rękami w kieszeni“.

I — jak często się zdarza, że dzieła natchnione pełne są poprawek, skreśleń, wariantów — a pisane na zimno, też zresztą pełnowartościowe — mają od razu charakter czystopisu!...

Możnaby więc twierdzić, że wartość brulionu nie na staranności pisma polega. Biliński (str. 44) stwierdza i pod rozwagę podaje, że „Skoro ani Mickiewicz, ani Conrad nie zadowalali się tym, co napisali w pierwszym impulsie — kreślenia w autografach i zmiany redakcji świadczą o tym — trudno żądać od uczniów, żeby im nie wolno było zmieniać. Zrozumiałe, że zadań pokreślonych, dowodzących, że uczeń łamał się z treścią i słowem, a więc, że był twórczy, z pewnych wychowawczych względów się nie uznaje. Cóż tedy zostaje? Oto moim zdaniem pisanie wypracowań szkolnych już na niższym poziomie być powinno tak zorganizowane, by uczeń nigdy nie pisał w zeszyte od razu, lecz najpierw rzecz naskikował w brulionie, choćby tylko w postaci psychologicznej dyspozycji. Powinno się go do tego przyzwyczaić, by ten pierwszy szkic poddał gruntownej rozwadze, by mu się przyjrzał ze stanowiska tego wszystkiego, czego się o porządnym układzie wypracowania nauczył, a potem dopiero, po dokonaniu poprawek, uzupełnień i przestawień, przepisał na czysto...“

W artykule *Jak rozpocząłem pracę w I klasie gimnazjalnej* (Polonista 1933, z. V, VI str. 232) pisze J. Saloni:

„...chłopcy piszą klasówkę 1½ godziny. Wymagam od nich brulionów, w których mogą kreślić i mazać dowoli. Chodzi mi o to, aby opowiadanie było naprawdę wypracowane, aby chłopiec nauczył się rozwijać swe możliwości stylistyczne. Jeżeli pisze od razu na czysto, używa wyrażeń, które się nawiną, pisze, co mu z pióra skapie. Brulion zmusi chłopców do zastanawiania się nad tym, czy użyte przez nich zwroty są poprawne i ładne, nauczycielowi zaś pozwoli zorientować się, jakie są postępy klasy w opanowaniu sprawności pisania i metod pracy. W ten sposób nauczy młodzież starannego opracowywania stylistycznego pisemnych wypowiedzi...“

Przy maturze zjawiskiem charakterystycznym jest, że czystopis starannie pisany bywa w treści swej często gorszy od brulionu, który niejednokrotnie ratuje abiturienta przed ciężkimi zarzutami, dotyczącymi pisowni i logiki. A zresztą brulion ma tę jeszcze zaletę, że może swymi kreśleniami świadczyć o wytrwałości lub znużeniu ucznia, a nade wszystko o charakterze czy metodzie pracy. A to w ćwiczeniu jest też wielką wartością.

## 4. Tematy „dobre“ i „złe“.

Kwestią wyboru tematów interesowały się już „Ustawy Komisji Edukacji“ w Polsce XVIII wieku (wyd. 1902, str. 51), a później, w połowie XIX wieku B. F. Trentowski w „*Chowannie*“ (wyd. 1842, t. II, 1, str. 398 i nast.).

Niewątpliwie — zagadnienie wyboru jest bardzo skomplikowane, uzależnione od metod nauczania i organizacji pracy, poziomu i karności uczniów, ich współżycia z nauczycielem, ich rozwoju psychicznego i umysłowego i dlatego odmiennie musi być traktowane przy nauczaniu łącznym w szkole powszechnej. (por. K. Linke: poz. 14, str. 107—108 i 113—114 i J. Biliński poz. 36, str. 33—36), a inaczej w klasach gimnazjalnych w okresie przygotowań do egzaminów maturalnych. W szkole powszechnej panuje pod tym względem daleko idąca swoboda. Należyte rozstrzygnięcie tej sprawy na terenie szkoły średniej napotyka dotąd na bardzo poważne trudności. Wyczerpującą na ten temat dyskusję metodyków niemieckich, francuskich i polskich zestawiała szczegółowo A. Szyćówna (poz. 27, str. 20—29), Wł. Szyszkowski (w nawiązaniu do metody szkół pruskich z 1925 roku — poz. 33, str. 48), oraz w związku z wypracowaniami maturalnymi w Niemczech i we Francji (Polonista 1933, str. 22—26 i 123—124) i td.

Wskazówki metodyczne szkół pruskich (1925) formułują sprawę wyboru w sposób następujący: „W wyborze tematów należy tak postępować, by możliwie każdy rodzaj uzdolnienia mógł się w pracy uzewnętrznić. Można też niekiedy pozwolić uczniowi samemu wybrać temat, sobie zaś zastrzec tylko jego aprobatę. Uczniowie muszą jednak od czasu do czasu otrzymywać pewne ściśle określone i wspólne zadanie do rozwiązania bez względu na osobiste uzdolnienia i skłonności; wymaga tego konieczność przygotowania do rzeczowości i tężyzny życiowej...“

Jeśli idzie o metodyków polskich, to K. Wojciechowski (poz. 32, str. 461—62) twierdzi, że „...wybór tematu powinien być wypadkową naturalnych upodobań młodzieży i planowych usiłowań uczącego. Nauczyciel śledzi zainteresowania swych wychowanków, uwzględnia je w mierze jak najszerszej, dopuszcza nawet do tego, by uczniowie czasem temat sami sobie obrali, ale wpływu na wybór tematu się nie wyrzeka, zmienia, gdy trzeba, stylizację podaną przez młodzież, gdy uzna za stosowne, temat odrzuca... Wychodząc z założenia, że nauczyciel „...zdola wprost przewidzieć, jaki temat uczniowie pragnęliby opracować...“ zwraca K. Wojciechowski uwagę, że „...rozmaite grupy uczniów mogą wszelako wystąpić z rozma-

tymi propozycjami. Można je uwzględnić. Zarówno wówczas, gdy nauczyciel nie dopuszcza młodzieży do głosu, jak i wtedy, gdy wybór tematu czyni przedmiotem dyskusji, może zezwolić, by jedni uczniowie opracowali jeden temat, inni inny. To różniczkowanie będzie pożądane zwłaszcza na stopniu wyższym, gdzie w silniejszej już mierze ujawniają się indywidualne skłonności i upodobania wychowanków. Może się też zdarzyć, że w klasach najwyższych — jeden lub drugi uczeń wystąpi z prośbą, by mu wolno było opracować temat, którym się w ostatnich czasach szczególnie żywo zajmował. Jakkolwiek temat taki nie będzie się mieścił w grupie tematów podyktowanych, można i na to od czasu do czasu pozwolić. Regułą jednak stać się to nie może, dopuścilibyśmy bowiem w ten sposób do zbytnej specjalizacji, w szkole średniej niepożądaney. Czasem znów polecimy wszystkim uczniom — także w klasie VII i VIII — opracować jeden temat wspólny, ażeby wszystkich zmusić do wejścia w krąg pewnego zagadnienia, do szukania sposobów wypowiedzenia się w zakresie pewnych wyobrażeń i pojęć. Czasem więc wszyscy uczniowie będą musieli opracować pewien temat literacki, czasem wszyscy t. zw. temat wolny, czasem wszyscy będą musieli nagiąć się do pewnej określonej formy...“

„...Nauczyciel — mówi J. Dańcewiczowa (poz. 40, str. 298) — nie dostarcza gotowych tematów, nie narzuca ich uczniom... Uczniowie mogą sami proponować tematy albo też nauczyciel, stwierdzając kierunek zainteresowań uczniów, daje temat pozwalający na wyładowanie tego zainteresowania... O ile w materiale treściowym i jego ujęciu uczeń ma dużą swobodę, to w planowej organizacji pracy musi być określona forma wypowiedzenia, a więc opis, sprawozdanie i tp., ta bowiem strona jest głównym przedmiotem pracy...“

„...Sformułowanie tematu powinno być takie, aby w jego ramach ogólnych każdy uczeń mógł wypowiedzieć się indywidualnie i samodzielnie... Tematy do wyboru powinnyby mieć zawsze jakiś moment wspólny, już to w treści, już to w formie...“

W cytowanej wielokrotnie rozprawie (poz. 33, str. 55) pisze o tym zagadnieniu Szyszkowski:

„...Należy stosować tematy ramowe jak najszersze i tak dobrane, by każdy uczeń mógł znaleźć typ odpowiedzi dla siebie, jeden możliwość rzeczowego sprawozdania, drugi sposobność do wynurzeń osobistych, jeszcze inny okazję do rozwinięcia swych zdolności artystycznych i td. Źródła tematów mogą być znów bardzo rozmaite: długie wieczory zimowe, stunki przyjacielskie, odwiedziny, zabawy i sporty, podróże, teatry i koncerty, lektura książek i pism, zawód rodziców, wspomnienia dzieciństwa, dzieje rodzinne, obyczaje i zwyczaje

je, dzieła sztuki, zbiory muzealne i td...." (str. 55) „...O ile zachodzi potrzeba narzucania uczniom tematu, powinny to być — mówi J. Saloni w „Poloniście“ 1933 r., str. 165 — tematy ramowe, pozwalające na jak najdalszą indywidualizację treści, przy ściśle określonym zakresie: *Opowiedz, jak spędziłeś niedzielne popołudnie dnia 10. września 1933 r.*, lub ściśle określonej formie: np. *Opisać ulubioną zabawę lub: Scharakteryzować dobrze znane zwierzę i tp....*“

Licząc się z koniecznością dostosowania tematów do różnych typów uczniów stwierdza Saloni („Polonista“, 1933, str. 165), iż rzeczą nauczyciela jest poznać rodzaj zdolności pisarskiej ucznia i pozwolić jej wyładować się w sposób najbardziej jej odpowiadający (typy psychiczne: erudycyjny, emocjonalny, sensorywny i td.).

Wytyczne realizacji programu j. polskiego w nowym gimnazjum na kl. III (1935) podają (str. 13 i 15) ciekawe tematy ramowe, zezwalające na opisywanie i charakteryzowanie postaci dobrze znanej, oraz tematy ramowe sugestywne, których wykonanie byłoby wskazane w VIII klasie lub na maturze.

Szeroko też dyskutowano i wszechstronnie oświetlano zagadnienie, jakim warunkom powinien odpowiadać każdy temat. Według Bilińskiego (str. 35) „...wymagania stawiane wyborowi tematu dadzą się streścić w następujących żądaniach: powinien być dostępny: 1). co do treści, opierając się na posiadanym przez ucznia zasobie doświadczeń życiowych i wiedzy; 2). co do sposobu opracowania; 3) co do formy, tj. stylu i języka, t. z. żeby apelował do tych właśnie środków językowych, które uczeń podczas ćwiczeń ustnych zdobył i które są jeszcze w umyśle jego świeże, bo wówczas budzą w nim ambicję samodzielnego wypróbowania na nich swych sił...“

Temat wypracowań musi więc nauczyciel dostosować do psychiki ucznia uwzględniając jego stopnie rozwojowe, warunki życiowe i obserwacyjne, a zwłaszcza powojenną rzeczywistość Polski oraz nade wszystko zainteresowania indywidualne. Poza tym istnieją najrozmaitsze okoliczności lokalne, które wpływają na wybór i stylizację tematów, a więc np. różnice w poziomie wyrobienia językowego, stylistycznego i ortograficznego uczniów przybyłych z różnych środowisk. Oczywiście w pierw trzeba się upewnić, czy uczniowie mają w danej dziedzinie naprawdę rzeczywiste przeżycia oraz szczerze zainteresowania i troski. Łatwo bowiem może się zdarzyć, że uczniowie zaczną wymyślać przeżycia. Słusznie zauważa Linke (str. 150): „...To pomieszanie rzeczywistości ze światem fantazji może w pewnych okolicznościach niekorzystnie oddziaływać na postęp w rozwoju uczniów; może bo-

wiem dojść tak daleko, że uczniowie wżyją się w świat fantazji, a świat rzeczywisty stanie się dla nich obcy...”

Należy również zapobiec niebezpieczeństwom, które grożą przy jednostronnym, wyłącznym stosowaniu tematów subiektywnych. Dańciewiczowa (str. 294) widzi dwa takie niebezpieczeństwa: „Jedno z nich to obawa, aby nie rozwinęły dyletantyzmu literackiego, a drugie, że tematy wolne, skłaniające jedynie do obserwowania i przedstawiania konkretnych zdarzeń i przedmiotów, nie wdrażają do wyrażania treści oderwanej, abstrakcyjnej...”

Ostrzeżenia te powinny dać wiele do myślenia tym, którzy zauważyli, jak często tematy wolne odgrywają na maturze rolę „klap bezpieczeństwa” dla naiwnych lub zarozumiałych.

Z jakiego źródła mamy zaczerpnąć temat, żeby stał się własnością duchową ucznia i oddziałał na odpowiednią i dobrą formę językową?

„...Nauczyciel powinien — radzi Trentowski — wybierać na ćwiczenia zawsze coś z życia dzieci, bo do tego mają i potrzebne wiadomości i dostateczny interes”. Zdaniem naszego myśliciela wyzyskać trzeba „każdą okoliczność z publicznego życia młodzieży” „...każde zdarzenie na rekreacji lub w klasie...”

Od tego „życia dzieci” uzależnia przydział poszczególnych rodzajów tematów i form wypowiedzi (opowiadanie, opis, charakterystyki, rozprawki i przemowy) nowoczesna metodyka Zachodu (patrz A. Szycówna, poz. 27).

Tak pojmuje rzecz Biliński, który pisze (poz. 36, str. 34 i nast.):

„Najwięcej tematów dostarczy oczywiście życie uczniów, pauza, co projektują w klasie, jak ją przystroili, co znaleźli na wycieczce, zabawa w wojsko... gazeta i teatr szkolny i td... Jeżeli uczeń daną rzecz obserwował czas dłuższy, notował spostrzeżenia, to gdy przyjdzie chwila zdania egzaminu z dokonanych spostrzeżeń, będzie pisał z radością i dumą, bo będzie się dzielił swoimi własnymi spostrzeżeniami z tymi, którzy ich nie dokonali. Gdy się chce o czymś pisać, musi się mieć świadomość, że ma się bardzo wiele do powiedzenia, że się będzie czerpało „z pełnego”.

...Oczywiście nauczyciel musi pamiętać: Wypracowanie jest dla niego sposobnością do skontrolowania pewnych zasobów słownych, które uczeń zdobył — dlatego też będzie się starał, by uczeń w ciągu pewnego czasu przebiegł określony zakres zadań. ...rozpoczynając od: ...przedstawienia ruchów, szmerów, barw, gestów ludzi w rozmaitych nastrojach, położeniach, do tego zaś nadają się tematy najróżniejsze: przeżycia, powiastki, dopełnianie czytanek, opowiadań,

personifikowanie, tematy fantastyczne, dialogi, wykroje krajobrazów, obrazy... Nauczyciel musi wiedzieć, co w każdym takim temacie siedzi; przed uczniem nie można robić z tematu jakiejś świętej tajemnicy, trzeba mu na dłuższy czas przedtem zapowiedzieć: obserwuj to, bo o tym będziesz pisał, zbieraj wyrażenia takie a takie, bo będziesz ich potrzebował. Gdy zadam temat, powiem wyraźnie: teraz spożytkujecie tę grupę spostrzeżeń, któreśmy dłuższy czas zbierali i nazywali. Temat ma być sposobnością tylko do zebrania owoców dawniejszej pracy..."

Do wywodów powyższych, głównie ze szkołą powszechną związanych, ale aktualnych i w szkole średniej, dodajemy J. Dańcewiczowej powiedzenia (str. 293 i 298) „...Temat... i treść wypracowania musi albo wypływać z przeżyć wypowiedzianej się jednostki, albo też, jeżeli jest dana obiektywnie, musi być przyswojona wewnątrznie, to znaczy musi stać się zupełnie jasną w swojej istocie i w powiązaniu szczegółów... Tematy wynikają najczęściej samoistnie, bądź w związku z aktualnymi życiowymi zainteresowaniami uczniów, bądź z całokształtu nauczania..."

A gdzież tematy literackie? Gdzież charakterystyki literackie i rozprawki na tematy zaczerpnięte z lektury?

Cytujemy po kolei głosy metodyków. I tak Szyszkowski (poz. 33) referuje:

„Po tej gwałtownej kampanii, jaką toczono w pedagogii i prasie niemieckiej na temat wypracowań historyczno - i estetyczno - literackich, nikt się już nie śmie odezwać w ich obronie. Czasem mruknie jeszcze gdzieś zjadliwie ostatni z mohikanów jak w ostatnim roczniku „Zeitschrift für Deutschkunde“ Glatzel, że w myśl nowych kierunków należałoby w szkole ograniczyć się do pisania listów i wzorów raportów urzędowych, czasem jeszcze wprowadzi je ktoś w zamaskowanej formie jako rzekome referaty, w praktyce uprawia się je ze względu na przygotowanie piśmiennych egzaminów maturalnych, w teorii jednak, jeśli się o nich mówi, to zawsze jako o jakimś przeżytku, który od dawna już zasługuje na pełną zagładę. Nie szczędzi się przy tym temu rodzajowi ćwiczeń coraz to nowych zarzutów. Zuzanna Engelman w wspomnianej już „Metodyce języka niemieckiego“ uważa je wprost za przeżytek starej szkoły opartej na wykładzie historii literatury, gdzie służyły one tylko do sprawdzenia wiadomości, zaczerpniętych z podręcznika i wykładu nauczyciela. Inni jak Schneider w kilkakrotnie już cytowanej książce *Stil u. Aufsatzunterricht*, wychodzą z praktycznych celów nauczania i twierdzą, że jest to ten rodzaj ćwiczeń, z którym uczniowie w przeważającej swej liczbie nigdy w życiu się nie spotykają. Wszyscy zaś zgadzają się na to, że jest to gwałt

zadawany duszy dziecka, że jest to zmuszanie dziecka do pracy, która przerasta jego siły umysłowe, do której brak mu należytych zasobów materialnych i formalnych, brak wreszcie przeważnie chęci. Wypracowania takie zabijają zdaniem nowych metodyków niemieckich wszelkie zamiłowania do literatury i pozostają dla dziecka przykrym wspomnieniem na całe życie, i tym się tłumaczy właśnie ta niechęć, a nawet nienawiść, z jaką spotykają się te prace w prasie ze strony społeczeństwa“.

Podobnie pisze Saloni w tłumaczonej przez siebie książce Linkego: „My sami jako uczniowie klasy siódmej wypisywaliśmy przeciw mądrości na temat znaczenia Kochanowskiego dla literatury polskiej, osądzaliśmy jako takie czy owakie sądy jednych autorów o drugich, broniliśmy Słowackiego przed Mickiewiczem, a Krasieńskiego przed Słowackim, badaliśmy tragizm *Balladyny* i bohaterstwo *Grażyny*, a Bóg wie jeszcze, jakie popełnialiśmy niedorzeczności. A rzeczywiste przeżycia, myśli i uczucia spisywaliśmy skrycie w pamiętnikach albo dzieliliśmy się nimi w listach z dalekimi przyjaciółmi, myślącymi tak jak my. Dziś nikt nie ma wątpliwości, że była to produkcja pustych frazesów. Nie ma więc i dla stopni wyższych żadnego innego wyjścia, jak tylko badać, co uczniów wzrusza i interesuje, uwzględniając np. że mają oni prawo zataić niejedno z prostej wstydlivości młodzieńczej...“ (str. 104—105).

J. Dańcewiczowa (poz. 40, str. 293—94) stwierdza:

„...Zwalczając wszelką reprodukcję wypowiedziała nowa szkoła najostrzejszą walkę wypracowaniom o tematach literackich i moralizatorskich, pozbawionych momentów subiektywnych. Do opracowania tematów wymagających wydawania sądów o wartości artystycznej utworu literackiego i tp. lub też rozważań na temat oderwanych zasad etycznych brak uczniom dostatecznej orientacji w zagadnieniach literackich i artystycznych oraz potrzebnego doświadczenia życiowego.

Tematy tego rodzaju przekraczają najczęściej poziom umysłowy uczniów, którzy nie mogąc nic własnego powiedzieć reprodukują i przeżywają nieudolnie wyczytane lub usłyszane sądy, których zrozumieć i zgłębić nie są w stanie.

Wypracowania takie prowadzą do zarozumiałstwa i zblazowania, gadulstwa i frazesu.

Najskrajniejsi przeciwnicy dawnej szkoły w osobach Jenseña i Lamszusa idą jeszcze dalej zarzucając jej, że niszczy indywidualność językową, zniekształca wyobraźnię i rozwija zamiłowanie do najgorszego gatunku śmiecia literackiego (Schundliteratur)...“

W związku z daniem tematów literackich rozbrzmiewają we Francji takie głosy krytyczne („Polonista“ 1933, str. 25):



„Istnieje... ogromna przepaść między wiedzą abiturienta, wymaganą na egzaminie, a istotnymi potrzebami życia. Nie mając czasu na przeczytanie większej ilości utworów, a zmuszony do wykazania znajomości literatury w całokształcie jej rozwoju, chwytą się kandydat najłatwiejszego środka, przyswajają sobie z podręcznika lub kursu profesora zbiór gotowych formułek i operuje nimi na egzaminie piśmiennym i ustnym, wykazując w ten sposób tylko pozory kultury umysłowej. „Dlaczego chce się koniecznie uczynić z tych młodych ludzi krytyków — kiedy pierwszym obowiązkiem krytyka jest czytać, a oni nie mogą wszystkiego przeczytać? I dlaczego przy ocenie prac piśmiennych kładzie się głównie nacisk na erudycję, nie zaś na umiejętność pisania dobrą francuszczyzną? Jakież światło na inteligencję, smak, subtelność kultury umysłowej, umiejętność poprawnego wygłaszania myśli i uczuć rzuca recytacja gotowych formułek na temat bohaterów Corneille'a lub melancholii Lamartine'a.“

„Ma więc być lektura wyrzucona poza nawias prac piśmiennych?“ — zapytuje Szyszkowski w dalszym ciągu swych rozważań (poz. 33). I odpowiada: „Takie stanowisko byłoby nieuzasadnione nawet z punktu widzenia nowych prądów. Wszak lektura stanowi także jedno ze źródeł przeżyć osobistych ucznia. Ale też w tym tylko znaczeniu winna, zdaniem reformatorów, znaleźć uwzględnienie w pracach piśmiennych. Wypracowanie oparte na lekturze winno się tylko ograniczać do podania wrażeń z lektury dzieła względnie do określenia stosunku osobistego do zagadnienia poruszanego w książce, nie może zaś być surogatem badania historyczno - estetyczno - literackiego. Dopuszczalne są zdaniem Hofstaettera tematy takie jak:

*Co pociąga mnie w poezjach Waltera z Vogelweide? Mój ulubiony poeta. Młody Goethe a my młodzi. Czy słusznie nazywa Szyller życie urogiem? i tp.; niedopuszczalne zaś są takie jak: Stosunek Fryderyka Wielkiego do literatury współczesnej, Stosunek poezji niemieckiej do starożytności klasycznej, Stanowisko kobiety w poezji niemieckiej od Lessinga do czasów obecnych.* Tylko pod tym warunkiem ćwiczenie oparte na lekturze nabierze zabarwienia osobistego i stanie się pożytecznym środkiem kształcenia indywidualności ucznia“.

Podobnie głosi J. Saloni w *Tezach do dyskusji* („Polonista“ 1933, z. IV, str. 162): „Literatura stanowić może temat wypracowań, o ile stanowi rzeczywiste przeżycie, równorzędne z wszelkimi innymi zainteresowaniami młodzieży. — Nie jest natomiast celem nauczania pisania jednostronne kształcenie w (pseudo) krytyce literackiej...“

Tematy związane z lekturą omawia również J. Dańciewiczowa (poz. 40, str. 294): „...Obok tematów wolnych uwzględnia nowa szkoła tematy związane z lekturą. Ale one muszą być dostosowane do stopnia rozwoju umysłowego ucznia i do jego zainteresowań, i w nich moment subiektywny musi być zachowany. Będą to wypowiedzenia własnych wrażeń wywołanych przez książkę, ujęcie interesującego zagadnienia w utworze, przeniesienie zagadnienia na teren życia i tp.”

Jeśli idzie o praktykę w szkołach niemieckich z okresu reform, częściowe ograniczenie tematów literackich przy egzaminach dojrzałości zaznaczyło się w tym, że tylko połowę tematów czerpano z tego zakresu literatury, królowała jednak literatura współczesna. („Polonista“, 1933, str. 23—25).

Wysuwano wszakże liczne zastrzeżenia przeciw wspomnianym zapędom reformatorskim. Oddajemy znów głos Szyszko w skiemu (poz. 33, str. 57):

„Głównym zarzutem, z jakim spotykają się te dążności do ograniczenia wypracowań piśmiennych do prac o zabarwieniu osobistym (*Erlebnis u. Beobachtungsaufsatz*), jest twierdzenie, że przy takim ograniczeniu nie kształci się wcale lub kształci się bardzo mało — zdolność myślenia abstrakcyjnego, czego brak daje się odczuć potem w życiu ucznia. Zwolennicy nowych prądów odpowiadają na to, że jest to niezawodnie rzecz konieczna w wykształceniu, zarodki jednak tej zdolności pojawiają się dopiero w tym wieku, kiedy zamięłowania i zdolności uczniów są już wyraźnie zróżnicowane według różnych przedmiotów. Nie można więc zamięłowanemu i uzdolnionemu matematykowi czy przyrodnikowi kazać pisać rozpraw estetyczno - literackich i odwrotnie, lecz trzeba dbać o rozwój zdolności w tym już określonym kierunku. Zamiast krótkich rozprawek historyczno - czy estetyczno - literackich niech każdy uczeń napisze większą pracę naukową z tego przedmiotu, który go specjalnie interesuje. Kogo interesuje literatura, niech pisze dłuższą pracę z tego zakresu, rozłożoną na parę miesięcy, z uwzględnieniem potrzebnych źródeł, u innych równoważnikiem takiej pracy będzie rozprawa z zakresu fizyki, przyrody i tp. Praca taka, poprawiona przez nauczyciela specjalistę i nauczyciela języka ojczystego, będzie zdaniem reformatorów daleko lepszym dowodem dojrzałości duchowej niż pięciogodzinne wypracowanie z literatury podczas egzaminu piśmiennego z języka ojczystego. Stąd też coraz liczniejsze pojawiają się głosy, by w tym właśnie duchu zreformować egzamin dojrzałości. Obecnie bowiem wszelkie wysiłki reformatorów, zmierzające do całkowitego usunięcia ze szkoły tematów literackich, rozbijają się o wymagania stawiane uczniom na egzaminie dojrzałości, co wytwarza w szkole prawdziwy zamęt.

Z jednej strony bowiem nauczyciele postępowi stosują w całej rozciągłości nowe wskazówki Schneidra, Zuzanny Engelmann i i. i osiągają wcale dobre rezultaty, z drugiej zaś strony muszą ze względu na wymagania egzaminacyjne dawać od czasu do czasu tematy literackie w sformułowaniu jak najbardziej wstecznym i spotykać się z tego powodu z ciągłą krytyką w prasie pedagogicznej...

W wyniku błędów, które są echem dawnych, dziś niedopuszczalnych metod, mamy w wypracowaniach szkolnych i maturalnych całe szeregi tematów t. zw. złych, które powodują katastrofalne skutki. Największą plagą wszelkich wypracowań jest ich niesamodzielność, szablonowość, zmechanizowanie, zabójcza dla uczniów i nauczyciela „urzędowość i nuda” oraz... popularność wszelkich „kluczy i ściągaczek”.

A prowadzą do tego wszelkie tematy żądające od uczniów wiernych reprodukcji rzeczy przeczytanych (streszczeń) i parafraz wykładów lub „obcych” czy niedostępnych młodzieży wypowiedzeń, morałów i poglądów w rodzaju osławionych tematów typu *Dlaczego należy pracować?* (por. Rowid, poz. 24, str. 7—8).

Należy również ostrzec przed tematami, które nawiązują do jakiegoś frazesu podręcznikowego czy lekcyjnego, lub nawet do jakiejś drobnej książkowej wzmianki czy popularnego wypowiedzenia („złotych myśli”). Doprowadzą one ucznia także do wycięcia bez treści, o wypływałym, wodnisto przeźroczystym języku.

Najpełniejszy obraz tematów i wypracowań wadliwych nagromadził w walce o nową dydaktykę wypracowań K. Linke (poz. 14, str. 88—161), a do zastosowania w szkole średniej i przy maturze przystosował tę książkę jej tłumacz i komentator J. Saloni. Wnioski K. Linkego i J. Saloniego potwierdza Wł. Szyszkowski bogatymi i bardzo trafnymi ilustracjami z literatury obcej nawiązując do badań nad wypracowaniami klas najstarszych i maturalnymi. Dane te znajdujemy w art. „Muzeum” z 1930 r., z. 1, str. 43—45 i w stałej rubryce „Polonisty”, red. przez W. Szyszkowskiego pt. *Głosy pracy obcej*. Oto dla ilustracji wyjątek z tych materiałów aktualnych przy maturze. Prof. uniw. w Paryżu D. Hornet w zeszyście kwietniowym „Revue Universitaire (1933 r.)” przypomina fakt, że kiedy na egzaminie dojrzałości w Tuluzie dał temat: *Jaką książkę zabrałbyś ze sobą na wakacje, gdybyś mógł wybrać tylko jedną?*, sam się przekonał, jak mało uczniów potrafiło dać na to pytanie odpowiedź samodzielnie, jak wielu zaś odtworzyło tylko w sposób mechaniczny wiadomości zaczerpnięte z podręcznika zaczynając nawet swoje wypra-

cowania od słów: „Pascal urodził się w r.... w miejscowości..., rodzice jego... i td.“

Takie wypracowania nie są winą i wadą organiczną uczniów, lecz raczej tych metod i przestarzałych poglądów, według których temat wybrany przez nauczyciela musi być w szczegółach tak poprzednio omówiony w klasie, że uczniowi pozostaje tylko mechaniczne, bezmyślne streszczenie wskazówek nauczyciela. A przecież programy i wszelkie instrukcje wręcz stwierdzają, że nie wolno nauczycielowi narzucać uczniowi swoich myśli, swoich sposobów wyrażania się, lecz musi go uczyć wypowiadać własne myśli własnym językiem. To zaś staje się niemożliwe, gdy daje się gotowe wzory, omawia drobiazgowo cały plan i sposób opracowania i żąda się bezwzględnie wypełnienia wszystkich wskazówek. Takie „tematy“ i „wypracowania“ nie dają autorom świadomości osiągniętych wyników, podniety do nowego wysiłku, zainteresowania dla sposobu i wyniku pracy, zbudzenia ambicji i poczucia odpowiedzialności, a w konsekwencji nie świadczą o zainteresowaniach ani o inteligencji zarówno ucznia jak i nauczyciela.

Gdyby zaś tych wszystkich argumentów było jeszcze za mało, to warto śladem J. Dańcewiczowej (str. 296) odpowiedzieć sobie, uczniom, nauczycielowi i społeczeństwu, co jest ważniejsze dla przyszłości narodu: „naśladownictwo wzorów czy rozwijanie zdolności ucznia, jego samodzielności... naturalnego pędu do wypowiadania się, do dzielenia się z kimś swoimi przeżyciami?“

Drugą taką plagą jest popadnięcie w szablon nawet przy dawaniu tematów w zasadzie dobrych. Wartoby tutaj przypomnieć wywody K. Linkego w zamknięciu całego rozdziału o wypracowaniach piśmiennych (str. 159—160):

„...Nie wolno nauczycielowi więzić uczniów przy pewnym rodzaju wypracowań, ...bo to przeradza się łatwo w manierę i szablon... Nic nie może w uczniach stężeć, wszystko musi być płynne, wszystko w ustawicznym ruchu, w zatrudnieniu, w odnowie. Skoro tylko zacznie ktoś mieć „przywyczenia wypracowaniowe“ (szablony), to sprowadzić go trzeba na inne drogi, gdzie znowu musi całymi siłami zabrać się 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...“ A my dodajmy od siebie, żeby przez ciągle powtarzania piśmienne nie utrwał się wrodzony każdemu człowiekowi pęd ku bezmyślności, lenistwu i bezwładowi. -

Odrębną kategorię błędów psychologicznych tworzą tematy niedostosowane do wieku, poziomowi umysłowego uczniów

i zasięgu ich doświadczeń życiowych, do podstawowych faz rozwojowych psychologii (patrz Wł. Szyszkowski w art. „Muzeum“ poz. 33, str. 49—52 i J. Kuchta *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna*, wyd. II, 1933). Nie będzie na ogół interesował ucznia - maturzysty temat 13—15 letniego ucznia (*Pamiętnik starego kapelusza, Rozmowa dwu bogów greckich, Najmilszy dzień w moich wakacjach*), dla którego znów obcy będzie temat VIII kl.: *Kogo nazwę dobrym obywatelem kraju?* (znów morał, aktualia!!!).

Czyż może przemówić do całej społeczności klasowej temat tak indywidualny, a jednak tak prawdziwy sprzed paru lat: *...Gdy grom zahuczy; Gdy na mroki ziemi padnie pierwszy blask słońca...?*

Podobnie byłoby błędem polecić uczniowi kl. V temat maturalny: *Opisać które z symbolicznych malowideł Malczewskiego albo Opisać las podzwrotnikowy* (którego oczywiście nikt z uczniów nie widział), *Dlaczego muszę pracować?...* A jednak takie tematy dawano w gimnazjach, jak stwierdza J. Biliński (str. 35—37):

„...Co mógł biedny żaczek o tym napisać? Odpowiedzi na to pytanie musiały być albo rezonersko - nieszczerze, albo ubożuchne, beztreściowe, albo niesamodzielne. O korzyści językowej, jaką uczeń osiągnął z takiego tematu, lepiej nie wspominać...“

Inne znów niebezpieczeństwo grozi przy stosowaniu tematów t. z w. aktualnych, związanych w zasadzie z życiem i manifestujących ideały młodych i starych.

Nowy program nauczania, zwłaszcza w klasie IV nowego gimnazjum, żąda wyraźnie tematów z życia bieżącego, dotyczących aktualnych zdarzeń, a zaczerpniętych z zebrań szkolnych, pracy samorządów i kółek oraz przeglądu prasy. A jednak...

Niewątpliwie źle jest, gdy nauczyciel zakazuje uczniom swobodnego wypowiedzania się na tematy sporne czy t. zw. drażliwe w chwili obecnej.

W. Szyszkowski („Polonista“ 1934, zeszyt I—II str. 14) wręcz podkreśla: „... niech nauczyciel przede wszystkim sam myśli więcej o życiu niż o szkole, niech będzie więcej człowiekiem niż pedagogiem, więcej artystą niż nauczycielem, a wówczas znajdzie owo porozumienie z młodzieżą... potrafi ją uświadomić, że szkoła nie jest zaśniedziałym zbiorem martwej wiedzy, lecz prawdziwą nauczycielką życia“.

Kto ważyłby się nie przyklasnąć tym wywodom? Ale jednocześnie zdajmy sobie sprawę z realnych warunków i kłopotliwych pojęć w takich np. Niemczech. Pruskie plany naukowe doby powojennej kładąc wielki nacisk na samodzielność w opracowywaniu tematów prac piśmiennych wymagały od

uczniów samodzielnego ustosunkowania się wobec różnych kwestii aktualnych z zakresu... polityki i religii, podobnie jak z zakresu historii, socjologii, krajoznawstwa, ludoznawstwa, filozofii, sztuki pięknych, techniki, sportu i t.d. Miano rozważać w wypracowaniach maturalnych średnich szkół pruskich z jednakową dozą szczerości i samodzielności kwestię bezrobocia, prawo samostanowienia narodowego, konserwatywny i liberalny ustrój państwowy, stosunek poszczególnych krajów niemieckich do Rzeszy na podstawie konstytucji wejmarskiej, możliwości i środka porozumienia niemiecko - francuskiego, współzawodnictwo obu plemi w walce o byt, antagonizm starego i młodego pokolenia i t.d. Taką to sielankę stosunków w szkołach niemieckich przedstawia zeszyt „Zeitschrift f. deutsche Bildung“ z maja 1933. Nie wiemy, czy z równą szczerością mogą uczniowie wypowiadać się dziś i to o takich kwestiach, jak gwałty Hitlera i jego zwolenników w stosunku do Żydów lub opozycyjnych poglądów polityczno - społecznych.

I dlatego znowu przypomniemy głęboki sąd K. Linkego wyżej podany, a wypowiedziany na końcu książki, właśnie o tych politycznie i wyznaniowo „samodzielnich“ wypracowaniach piśmiennych. I zdobądźmy się w swych sądach i poglądach na tak niezbędny umiar, tj. domagajmy się od uczniów tyle samodzielności i odwagi, na ile sami zdobyć się potrafimy w aktualnych sprawach życia współczesnego, albo przynajmniej zdobądźmy się na większą niż w Niemczech tolerancję przekonań młodych. Poza tym żądamy samodzielnych odpowiedzi młodzieży tylko w takich sprawach, które nie przerastają jej poziomu umysłowego i zakresu doświadczenia życiowego. A nade wszystko pamiętajmy o nast. wytycznych realizacji programu języka polskiego w klasie zwłaszcza IV nowego gimnazjum:

„...W czerpaniu tematów z życia — czytamy na str. 26 —28 należy być bardzo ostrożnym i wystrzegać się wszelkiego fałszu. *Napiszcie mowę na powitanie powracającej załogi L. O. P. P., Napiszcie mowę na cześć p. Róży Bailly, przyjaciółki Polski.* Oto przykłady obecnego błędzenia po omacku, bez zastanowienia, bez żadnej myśli pedagogicznej. Tematy takie i tak postawione będą się narzucać masami przez cały ciąg roku szkolnego.

Przybędą np. jeszcze:

*Artykuł wstępny do (nieistniejącego) pisemka szkolnego, zawierający założenia ideowe, (?!!); O potrzebie idei wśród młodzieży polskiej i t.d. -*

Tego typu tematy i tak postawione przyczynić się mogą do zupełnego zmanierowania młodzieży, jeżeli ona nie potrafi się obronić, jeżeli ulegnie autorytetowi nauczyciela. Prowadzi

prostą drogą do wyrobienia wstrętnego typu „gadacza“ na zawołanie, grafomana bez przekonania.

Na tych fałszywych torach było już nauczanie w okresie Konarskiego i Kom. Eduk. Narod., kiedy to uczniowie wygłaszali mowy polityczne przed pustą salą. Dlatego też warunkiem nieodzownym powodzenia w tym zakresie pracy jest dobieranie tematów z życia tak, by przedstawiały one pewien życiowy sens...“

Wystąpi to np. przy tematach w formie listu, które zalecał już Trentowski, czyniąc jednak głębokie w stylu dzisiejszych metodyków zastrzeżenia: „...List, który ty z dzieci wymusiłeś, a nie serce z nich wydobyło, będzie myśli kościotrupem, będzie zgłiszczami życia i treści istotnej. Skoro list robisz ćwiczenia przedmiotem, dobrze, ale niech piszą go dzieci do pewnej znanej im osoby, tudzież o rzeczywistym i obchodzącym ich do żywego przedmiocie“. Głębokie, a zarazem aktualne te uwagi mają swój odpowiednik w niemieckiej dydaktyce dzisiejszej. „...Najgorszą hańbą są ćwiczenia uszminkowane na list“. Ten „produkt sztuczny, oparty na nierealnej fikcji“ nieco pobłażliwiej traktuje Schneider, a u nas Wł. Szyszkowski (poz. 33, str. 53) dopuszczając tę formę „...tylko wtedy, gdy wylania się rzeczywista potrzeba napisania takiego listu, np. prośby do zarządu teatru o ulgowe bilety lub poinformowania chorego kolegi i td...“.

Z kolei chodzi nam o typ tematów — pytań w stylu np. *Cobyś zrobił, gdybyś miał?*, albo *Cobyś zrobiła ze złotym danym ci na własność?...* i td.

Pomijam wychowawcze anomalie i logikę życiową takich tematów, które są równie wadliwe jak tematy - pytania „galicyjskie“ (Rowid, 1920, str. 7) w stylu *Jak gościa zabawić? Podług ustępu „Gościnność pana Podstolego“* i td. Te wszystkie pytania dają nam w ćwiczeniach tylko cczą, nudną reprodukcję, wyliczanie powtarzanych za innymi, powszechnie znanych szczegółów, albo dowodzenia, „co już z góry było dowiedzione“ i wiadome. (A. Szycówna). Takie „rozprawki“ nie zajmują młodzieży i nauczycieli, stwarzają szerokie pole dla bezmyślności. Ale i rozpraszenie uwagi ucznia tematami typu pytań *O czym chcesz pisać?, Co czytacie?* i td. nie prowadzi do celu, przekreśla postulaty psychologiczne, budzi zwątpienie w szczerść i obiektywizm nauczyciela „wywiadowcy“, prowokuje kłamstwo lub „ściąganie“ uczniów, którzy właściwie nie czytali i nie chcą pisać, bo w pracy takiej z góry widzą własną klęskę.

Sporną kwestią jest sprawa ćwiczeń opartych na wyobraźni. Pisze na ten temat Szyszkowski (poz. 33): „Szkoła Gaudiga, jednego z głównych twórców nowych kierunków w wychowaniu (zwl. Lotte Müller i Jadwiga

Hellman) kładzie wielki nacisk na zachęcanie dzieci do tworzenia powiastek lub przynajmniej swobodnego ich przekształcania jako na środek kształcący wyobraźnię i ewentualnie zdolności artystyczne. Natomiast metodycy nauki w szkołach średnich zapatrują się na ogół sceptycznie na ten rodzaj ćwiczeń uważając go za spóźniony na tym stopniu rozwoju i sprzeczny z celem, do którego ma zmierzać cała nauka („Zwecksprache“). W każdym razie nie można ich zdaniem zmuszać wszystkich uczniów do wykonywania takich prac, które wymagają pewnych specjalnych zdolności i zamiłowań“.

Angielski metodyk Tomkinson w następujących słowach krytykuje w dziele *The Teaching of English* tematy stwarzające jakąś fikcję: „Brak zainteresowania był chorobą tematów starej daty, bo czy jakiemu inteligentnemu dziecku może kiedy przyjść ochota opowiadać lub pisać coś o ołowiu, jeżeli ojciec jego jako rzemieślnik nie stykał się z tym metalem? Jednak niejedynym dzisiejszym tematem jest tak samo głupi albo i głupszy. Jakie dziecko bowiem pragnie być sznurowadłem albo starym piórem? Odpowiedzią na to pytanie może być tylko, że takie dziecko istnieje tylko w wyobraźni nauczyciela“.

Niemniej wymowną analizę tematów fantastycznych daje K. Linke podkreślając (str. 151) konieczność unikania tak łatwych w tym zakresie „ostateczności“.

J. Biliński w nawiązaniu do wywodów metodyka angielskiego stwierdza (poz. 36, str. 35—36):

„...stanowisko takie jest niewątpliwie przesadą. Chodzi tylko o to, by zastosować umiar. Oczywiście pamiętnik sznurowadła może byłby trochę śmieszny... Może ktoś zarzucić, że opisy obserwacji (kropla wody spadająca z kurka, listek w jesieni, drzewo, piórniki i td.) nie interesują uczniów..., uczeń nie będzie wiedział, co ma pisać. Jeżeli jednak uczeń daną rzecz obserwował czas dłuższy, notował spostrzeżenia, to gdy przyjdzie chwila zdania egzaminu z dokonanych spostrzeżeń, będzie pisał z radością i dumą, bo będzie stworzył coś nowego, bo będzie się dzielił swoimi własnymi spostrzeżeniami z tymi, którzy ich nie dokonali...“ Zjawisko to psychologicznie bardzo charakterystyczne nawet dla maturzystów. Tematy o faktach, w których wszyscy brali udział (echa wspólnych wycieczek), rzeczy i tematy wszystkim w klasie dobrze znane nudzą i męczą zarówno uczniów jak i nauczycieli. Dlatego tematy swobodne pobudzające raczej do wypowiedzi zbiorowych potępiono w Niemczech jako nonsensy pedagogiczne i psychologiczne. Brak bowiem wówczas tego pędu wewnętrznego, tej wewnętrznej potrzeby wypowiedziania się, która — jak mówi Wł. Szyszko-



ski (poz. 33, str. 49), „jest jednym z najważniejszych czynników odrodzenia prac piśmiennych...”

Groźne są, zwłaszcza na maturze, tematy ogarniające zbyt obszerny zakres, a nade wszystko nie dostosowane do rozporządzalnego czasu np.:

„...W ciągu kilku godzin opisać wyczerpująco swój stosunek do wszystkich sztuk pięknych po kolei lub ogólnie, lub: Określić, jaką korzyść przyniosło nam zwiedzanie wystaw, skoro tych wystaw było wiele bardzo różnych...” (Polonista 1933, z. I, str. 23).

Wadliwe są wszelkie tematy tak obszerne w swej syntezie i tak nieokreślone w stylizacji jak np. *Jakie nowe pierwiastki zjawily się w literaturze XIX i XX wieku?* Przypuśćmy nawet, że temat był „przerabiany w klasie”. Tym gorzej! Nie tylko dziecko, ale i dorosły nie zawsze potrafi uchwycić — zwłaszcza wśród nastrojów maturalnych — wewnętrzny związek między tematami poszczególnych lekcji a całością wiedzy „maturalnej” lub przeciętnej w danej dziedzinie nauczania.

Podobnego typu są wszelkie tak syntetyczne, że aż nie określone opisy, charakterystyki, wyjęte z epok dla uczniów zupełnie obcych (np. tak modne i tak nam drogie uczuciowo, ale obce dzisiejszemu pokoleniu tematy związane z nastrojami i obyczajowością „Młodej Polski”). Takie są np. tematy dziś osławione pod nazwą rocznicowych wspomnień i hołdów „ku uczczeniu zasług” i td. Młodzież urodzona w czasach poza wymienionymi rocznicami musi posługiwać się obcymi wypowiedziami i przeżyciami, zwykłą reprodukcją i „ściągnięciem”, obrażającym nasze poglądy etyczne, ideowe, literackie, a zwłaszcza dydaktyczne.

Ponadto K. Linke nagromadził wiele przykładów i trudności w ujęciu zwłaszcza tematów t. zw. specjalnych, z poszczególnych dziedzin wiedzy ludzkiej, np. geografii, (str. 106—107), kryją się bowiem w nich te same trudności i błędy co w tematach t. zw. wolnych.

Te i inne, rozpatrzone wyżej błędy i niebezpieczeństwa tematów „reprodukcyjnych”, literacko - historycznych i estetycznych, aktualnych i moralizatorskich, obcych zainteresowaniom młodzieży i wymogom psychologów i dydaktyków mogą być znacznie osłabione przez umiejętną, trafną stylizację. A mianowicie: temat musi wyraźnie określać pierwiastki składowe treści i rodzaj wypowiedzenia. Musi pobudzać zdenerwowanego nieraz ucznia nie tylko do myślenia i zbierania rozprószonej, poszarpanej treści, ale stylizacją swoją bezpośrednio wydobyć pierwiastki twórcze ucznia, a nade wszystko chęć do szczerých i samodzielnych wypowiedzeń.

W związku z tym pisze Linke (109): „żądanie nauczyciela, aby uczniowie opowiedzieli to, co sobie z wycieczki przypominają, jest za mało określone, temat za obszernie ujęty. Dzieciom nigdy się nie uda przedstawić całej wycieczki w zwyczajnym krótkim wypracowaniu, bo one lubią szczegóły i chcą przy nich pozostać. Wypracowanie wskazuje to wyraźnie: uczniowie nie wychodzą poza ogólniki, nie mogą w nie sięgnąć głębiej, bo nie mogą planować szczegółów; w takim sposobie pracy nie pozwala się im namyślić nad dokonaną obserwacją. To, co napisano w zadaniu, nie odpowiada zupełnie ani dziecięcej obserwacji, ani dziecięcemu sposobowi opowiadania!...“

Wskazanie np. formy listu czy przemówienia w temacie bez podkreślenia takich danych, jak: kto, kiedy, po co i do kogo mówi czy pisze — nie tylko nie wystarcza, ale zachęca do bezmyślności lub rozprasza uwagę ucznia. Uczeń miast dobierania właściwego słownika i stylu, niezbędnego dla każdego mówcy czy autora listu (bo trzeba oddziaływać na słuchaczy, czytelników, a więc przystosować się do ich wyobrażeń, pojęć i uczuć!) ogranicza się do nudnych najczęściej... wylizanych szablonowych zwrotów czy frazesów, bez żadnej treści i subiektywnych przeżyć. Nie będziemy się więc dziwić wnioskom referatu Wł. Szyszkowskiego w „Połoniście“ (1933, str. 23 i 123) o średnich szkołach pruskich: „...że wypadło wypracowanie w szkole, w której kazano dziewczętom przedstawić rozwój autoportretu *im Wandel der Zeit*, zamiast kazać porównać kilka najbardziej charakterystycznych obrazów. Nie brak zaś i trudniejszych tematów, które dzięki trafnemu sformułowaniu wykonane zostały nadspodziewanie dobrze. Tak np. w jednej szkole dano uczniom trzy wybrane teksty i kazano na ich podstawie określić talenty pisarskie Gottfrieda Kellera i E. F. Meyera. W innej szkole porównały uczennice wywody Goethego na temat katedry strassburskiej i Laokoona i na tej podstawie uchwyciły dobrze różnice między starym a młodym Goethem. W innym wypadku uczennice rozważały problem egoizmu i altruizmu na tle charakterów i akcji dwóch dramatów Kaisera („Korale“ i „Gaz“) i dzięki takiemu ograniczeniu tematu mogły dać dowód zrozumienia obu utworów i ich zasadniczych problemów. Równie zręcznie formułowano też tematy z zakresu sztuk plastycznych. Tak np: na jednym egzaminie kazano abiturientom na podstawie wybranych okazów wyjaśnić różnice w sposobie przedstawienia ludzi pobożnych, na innym zaś z trzech obrazów z doby romantycznej wydobyci najbardziej znamienne tendencje artystyczne romantyzmu niemieckiego. Zgodnie ze wskazówkami programowymi dano też tu i ówdzie tematy odwołujące się do bezpośrednich

przeżyć młodzieży np. „*Jakie dzieło muzyczne (lub obraz) wywarł na mnie najsilniejsze wrażenie? i Jaki konflikt z zakresu dramatu klasycznego lub romantycznego uważam obecnie za najbardziej aktualny? Czem jest dla mnie muzyka? Co mi się najbardziej podoba w poezji G. Kellera? i td.*

...Nie można więc... pisać na temat wiosny bez wyraźnego wskazania miejsca obserwacji; zamiast zaś sformułować temat: *Porównać tragedię klasyczną i romantyczną*, lepiej byłoby odwołać się do istotnych przeżyć uczniów ujmując ten sam temat w taki np. sposób: *Jaką sztukę wolisz oglądać na scenie (lub czytać): tragedię klasyczną czy dramat romantyczny?*

Równie wadliwe w stylizacji są tematy takie jak: *Wrażenia moje z teatru... czy lektury* i inne tematy ramowe omówione przez Wł. Szyszkońskiego (poz. 33, str. 49, 52, 54, 57). Bo przecie chodzi o to, by temat był sformułowany „...jak najbardziej podniecająco, a przy tym jak najściślej określony. Zamiast więc tytułu *Przy telefonie* lepiej jest — zdaniem niektórych — użyć poprostu wykrzyknika *Hallo, Hallo!*, zamiast *Życie na ulicy* — pytanie: *Co się tam dzieje na dworze?...* w ramach tematu *Na dworcu* rozróżnić jeszcze tematy... *Przy okienku z biletami, Pociąg spóźniony, Proszę wsiadać i td.*“

Już od czasów metodyki A. Szycówny (cz. II, str. 55—57, 62—65, 139—154) i H. Rowiada (str. 26—54) usiłowano zredagować wzory odpowiednio wystylizowanych cykliów dostępniejszych i trudniejszych tematów nie tylko dla szkół powszechnych (J. Biliński, str. 34 i nast.), ale i średnich (T. Czapczyński, str. 76, 86—97), bo tak konieczne zainteresowanie tematem polega nie tylko na jego treści, ale także na nowym ujęciu, nowej formie, odmiennej np. na maturze niż w ciągu roku szkolnego w klasie VIII. Stwierdzając potrzebę dokładnego określenia tematu musi nauczyciel w stylizacji wybranych przez siebie kilku tematów mieć na uwadze grupy młodzieży w klasie.

I oto wielka trudność i rozciągłość stylizacji tematu, w której nie wystarczy dotknięcie jednej jakiej sprawy. Jednocześnie nie wolno natłokiem spraw i zagadnień rozpraszać uwagi ucznia i tak nadszarpniętej, zwłaszcza przy maturze. I jeszcze jedno: styl tematu ma być zupełnym zaprzeczeniem niedopuszczalnego stylu wypracowania — stylu martwego, bezbarwnego, urzędowego lub brutalnego — musi to być styl żywy, o wyraźnym zabarwieniu indywidualnym, dobrze znanym uczniom danego środowiska.

*Wytyczne realizacji programu języka polskiego w nowym gimnazjum* podają dla klasy IV wzory (str. 28), jak wadliwe nawet tematy da się ująć poprawnie dzięki umiejętnemu przestylizowaniu np.

„...Oglašzam konkurs I) na najlepsze przemówienie do:

A) koleżanek w klasie,

B) koleżanek w szkole,

C) małych koleżanek z klas szkoły powszechnej na temat:

a) *Trzeba serdecznie powitać zmęczone wojsko (dlaczego?)*

b) *Trzeba uczcić powrót gen. Rydza - Śmigłego.*

II. na najlepszy artykuł a) dla dzieci b) dla koleżanek,  
O zastugach p. Rosy Bailly dla Polski i td.

Życie szkolne nasuwa takie tematy w nieograniczonej ilości, a wartość ich zależy znowu od właściwego „postawienia“ stylistycznego.

Przede wszystkim więc tematy moralne (społeczne):

*Koledzy! musimy się... (tym) zająć!*

*Trzeba raz już z... (tym) zerwać!*

*Dlaczego nie udało nam się...?*

*Wpisujemy się do...?*

Albo:

*Prosimy Pana (Panią) o pomoc...*

*Mamy do Pana (Pani) prośbę...*

Musimy wytłumaczyć, że sformułowanie tych tematów jest tutaj wskaźnikiem tylko ramowym.“

W ten sposób samą już stylizacją tematu kształcimy właściwy danemu wiekowi język wypowiedzenia, użytkowy czy artystyczny.

Instrukcją Min. W. R. i O. P. w sprawie cech tematu właściwego we *Wskazówkach metodycznych do programu gimnazjum państwowego, Język Polski (gimnazjum wyższe)* (1923, str. 462—465), tak rzecz ujmuje:

„...Zajęcie musi budzić treść tematu, ale także nowe ujęcie, nowa forma, odmienna od tej, w jaką ubrany był temat w książce (np. na stopniu niższym przekształcenie opisu czy opowiadania w dialog). Ponieważ zainteresowania młodzieży zmieniają się w miarę rozwoju jej umysłowego, bacznie będziemy na ewolucje, jakie przechodzi, i stosownie dobierać będziemy tematy...“

...Treść ćwiczenia może być zupełnie nowa, niekoniecznie musi wspierać się na dotychczasowej wiedzy ucznia, byle tylko uczeń mógł bez szczególnego wysiłku tę nową treść zdobyć, ogarnąć i należycie ją ująć. Jeżeli przyniesiemy do klasy obraz, którego uczniowie dotychczas nie widzieli i polecimy im obraz ten opisać, treść ćwiczenia piśmiennego nie będzie się opierała na dotychczasowej wiedzy materialnej ucznia, ale potrzebnych wyobrażeń i pojęć dostarczy mu obserwacja, a do ujęcia formalnego pomogą mu ćwiczenia odbywane uprzednio pod kierunkiem nauczyciela. Obraz jednak musi być dla ucznia zrozumiały, „dostępny“ — uczniowi klasy piątej nie poleci-

libyśmy np. opisać któregoś z symbolicznych malowideł Malczewskiego.

Musi też być w temacie pierwiastek kształcący. Wypracowanie kształci ucznia, jeżeli temat zniewala go do grupowania szczegółów, do wyodrębniania tego, co istotne, z pomiśnianiem wszystkiego, co wartości takiej nie posiada, do syntetyzowania; kształci go też, gdy wyrabia w nim zdolności spostrzegawcze zarówno w zakresie zjawisk zewnętrznych, jak świata wewnętrznego, gdy uczy go snuć wnioski logiczne (rozprawki), gdy zniewala do zajęcia wobec pewnych problemów pewnego stanowiska, gdy rozwija wyobraźnię. Ale ćwiczenie piśmienne wywiera wpływ kształcący również, gdy zmusza ucznia do używania właściwych wyrazów i zwrotów, gdy zniewala go, by formę wypracowania przystosował do jego treści. Kiedy jednak polecimy uczniowi napisać ćwiczenie w formie przemówienia, musimy mu równocześnie powiedzieć, do jakich słuchaczy ma przemawiać, z jakiej sfery (do kolegów, grona rodziców, żołnierzy...). Wtedy zmusimy go, by starał się wmyślić w duszę słuchaczy, by usiłował przystosować się do zakresu ich wyobrażeń i pojęć, by posługiwał się właściwym słownikiem.

Temat musi być też dokładnie określony: uczeń powinien dobrze wiedzieć, o czym ma pisać. ...Nauczyciel dając temat musi brać pod uwagę o gół klasy, albo przynajmniej — gdy przedstawia kilka tematów do wyboru — poważne grupy młodzieży. Większości zaś nie wystarcza dotknięcie jakiejś struny, ma ona prawo żądać, by nauczyciel wymagając od niej pracy, przedmiot tej pracy ściśle sformułował...“

Nauczyciel może rodzaje tematów przewidziane przez program... „pomnożyć, może pozwolić, by uczniowie pokusili się o napisanie powiastki, odezwy, by tę samą treść wyrazili w rozmaitych postaciach (porówn. Brunot i Bony w *Méthode de langue française*), opowiadając np. to samo zdarzenie w sposób poważny i humorystyczny i tp.

Przy obieraniu tematu przez nauczyciela powinnyby na wszystkich stopniach nauki obowiązywać zasada: przestrzegać, by każdy temat z konieczności zmuszał ucznia do rozwinięcia pewnej samodzielności, do pracy twórczej, by mu przysparzał radości... w rozprawkach powinnyby młodzież rozstrząsać zagadnienia społeczne, w szczególności takie, które wywołały wśród niej sprzeczkę i dyskusję, jak tego żądał jeszcze Trentowski. Jeśli nauczyciel współżyje z klasą, jeśli prowadzi z uczniami ćwiczenia w mówieniu, wie, czym umyśły młodzieży najżywiej się zajmują i stosowny temat wybierze z pewnością; wyłączy tylko bieżące zagadnienia polityczne.

Próby interpretacji tekstu pojawiają się dopiero począwszy od klasy szóstej. Zazwyczaj mamy wówczas całą klasę tekst

jeden i ten sam. Zadaniem interpretacji może być zarówno uwydatnienie myśli przewodniej, o ile ta w wyodrębnionej całości (w tekście, który uczeń otrzymał) się przejawia, jak ujawnienie sposobów, przy których pomocy autor myśli uwypuklił, jak i jedno, i drugie. Czasem — wyjątkowo — celem jej będzie jedynie rozbiór językowy. W ostatnim wypadku jako ćwiczenie ściśle językowe pozostawać będzie w nierozzerwalnym związku z nauką o języku (np. objaśnienie form autora staropolskiego, przekład tekstu na mowę dzisiejszą). Tekst, który uczniowie otrzymają — zwłaszcza, gdy chodzi o interpretację nie wyłącznie językową, powinien być częścią całości dobrze uczniom znanej.

W klasie szóstej poczną się też próby przekładania na język polski tekstów łacińskich, greckich i z nowożytnego języka obcego: przedmiot ćwiczeń zarówno w domu jak i w szkole. O ile tłumaczenia mieliby uczniowie dokonywać w szkole, należałoby im wyznaczyć ustęp jakiś znany już z lektury (z przekładu kursorycznego na lekcjach języka łacińskiego, greckiego; ustęp czytany i omawiany na lekcjach języka nowożytnego obcego), ażeby uczeń nie trudził się nad zrozumieniem tekstu. Natomiast do domu uczniowie mogą otrzymać tekst nieznanym im jeszcze, ale dostępny i tworzący pewną zaokrągloną całość. Najlepiej, gdy nauczyciel języka polskiego obierze tekst w porozumieniu z nauczycielem tego języka, z którego poleca uczniom dokonać przekładu. Uczniowie będą dążyli do tego, by nie odbiegając w niczym od myśli autora, posługiwać się wyrażeniami i zwrotami tylko szczerze polskimi i zachować wszelkie właściwości składni polskiej: przekład winien być wierny i piękny równocześnie. Trzeba obudzić w młodzieży ambicję w tym kierunku, współzawodnictwo nawet; doświadczenie zaś uczy, że uczniowie zdolni są istotnie rozmiłować się w tego rodzaju ćwiczeniach.

Czy dawać tematy z zakresu historii, przyrodoznawstwa i innych przedmiotów, których młodzież uczy się w szkole średniej? Tematów takich nie wykluczymy, ale nie każemy ich opracowywać bez poprzedniego porozumienia się z nauczycielami fachowymi. Należałoby przy tym przestrzegać jeszcze zasad następujących: Po pierwsze: nauczyciel języka polskiego sam powinien być dobrze obznajomiony z zagadnieniem, które czyni przedmiotem ćwiczenia klasowego niśmienego, po wtóre: winien baczyć, by temat nie zniewalał do prostej reprodukcji, bez względu na to, czy uczniowie powtarzaliby wykład, czy też wyniki, do których doszli dzięki współpracy z nauczycielem fachowym, ale które na jednej lekcji ujęto już w pewną syntetyczną całość. Właśnie jednak nauczyciel fachowy (przyrodnik, historyk), potrafi wskazać, jaki temat z jego wiedzy zmusi młodzież do podjęcia obserwacji, ekspe-

rymentów, do samodzielnego grupowania faktów i wnioskowania. Prace piśmienne tego rodzaju (z zakresu przyrodoznawstwa i td.) powinienby przejrzeć i wyrazić o nich swą opinię nauczyciel fachowy, pozostawiając ostateczną ocenę poloniście...“

W sprawie właściwych cech tematu maturalnego obowiązują dziś postanowienia instrukcji Min. W. R. i O. P. z r. 1933, którą podajemy na str. 62 i nast.

## 5. Czy potrzebny jest plan wypracowania ?

Jak we wszystkich problemach metodycznych, tak i tu istnieją krańcowe różnice zdań. Dawniej każde ćwiczenie powinno było być napisane według z góry podanego planu, który z początku układał sam nauczyciel, a później z jego pomocą uczniowie. Później utarła się zasada wyczekiwania z ustalaniem planu, aż sami uczniowie zrozumieją potrzebę ułożenia swoich myśli. Według tej zasady (A. S z y c ó w n a, cz. I str. 101—102 i cz. II str. 75. i nast., str. 92 i nast.,; H. R o w i d str. 55 i nast.) — plan ćwiczenia jest zwykłym i naturalnym wymogiem sumiennego i dłużej trwającego przygotowania, zbierania materiału, gromadzenia obserwacji. Oczywiście, taki plan czy rejestr przygotowań nie jest przez nikogo narzucony z góry młodzieży. Niektórzy praktycy domagają się od ucznia, zwłaszcza maturzysty, ażeby zaraz po wyborze tematu obmyślił szczegółowy plan i nie przystępował do pisania ćwiczenia, póki nie ustali całokształtu pracy na podstawach ściśle logicznych. Przy takim ujęciu zagadnienia punkt ciężkości pracy ucznia przerzuca się z wypracowania na plan, często jedyny produkt pisarski dwugodzinnych wypracowań klasowych. Taki stan rzeczy budzi poważne refleksje. Niewątpliwie jedną z najistotniejszych możliwości wychowawczych języka polskiego jest nauka myślenia, uświadamiania sobie zakresu pojęć, ich stosunku do siebie i wzajemnych zależności. A z tego wynikają też wskazania praktyczne zarówno dla uczniów jak i nauczycieli. Bo logika i porządek to najlepsze wiaźadło na rozigrane nerwy ucznia, — zwłaszcza maturzysty, to środek pomocniczy i wskazówka należytej rozbudowy wypracowania. A jednak... uczniowie piszą plany najczęściej z musu, bez przekonania i prawie zawsze dopiero po wykonaniu ćwiczenia. Taki nonsens logiczny wisi nad maturzystą jak ciężka zmora dostosowania się do wyznaczonego z góry terminu pięciogodzinnego i staje się pomimo wszystko raczej przeszkodą niż tak oczywistą podniętą do należytej konstrukcji pracy.

I może dlatego jedynie należałoby przyznać rację zwolenn-

nikom swobody twórczości, zwłaszcza na niższych stopniach nauczania, którzy dążą do ograniczenia tego „planowania“ ćwiczenia przez ucznia widząc w tym bezcelowe, wręcz szkodliwe (J. Dańcewiczowa) odmiany dawnych schematów, z góry ustalonych przez nauczycieli. Można i trzeba przyjąć plany przy tematach o wartościach logicznych, gdy układ opiera się na podstawach logicznych, a nie psychologicznych (J. Dańcewiczowa, str. 295). Również K. Linke (str. 153—154) wskazując punkty istotne przy ocenie wypracowań kładzie nacisk na konstrukcję myślową, tj. logiczną budowę i logiczne stosunki np. — nad — i podrzędności, stosunek przyczyny i skutku i t. p. Metodyka niemiecka — jak to referuje Wł. Szyszkowski w „Poloniście“ (1933, str. 78—79) — w osobie J. Hagomanna (art. *Die Aufsatzdisposition* — „Ztschr. f. Deutschkunde“, 1932, z. 4) zasadniczo zwalcza „...dyspozycje prac piśmiennych, polegające na czysto schematycznym rozkładaniu ogólnych pojęć występujących w temacie na drobne pojęcia szczegółowe, których później uczniowie w wypracowaniach swoich nie umieli wcale rozwinąć. Niemniej jednak sądzi, że nie można wszystkiego zdać na intuicję ucznia i uwolnić go całkowicie od obowiązku należytego porządkowania myśli. Mniejsza, gdy chodzi o wypracowania oparte na przeżyciach lub obserwacji — tam już następstwo chronologiczne i współistnienie w przestrzeni stanowi dostateczną więź dla ucznia, choć i tam przydałoby się przyzwyczajenie do odróżniania szczegółów ważnych od mniej ważnych i usuwania zbędnego balastu. Natomiast na średnim i wyższym stopniu, gdzie uczniowie rozwijają temat problemowy w formie krótszych lub dłuższych rozprawek, gdzie obok wrażeń i uczuć wielką rolę odgrywa praca czysto rozumowa, niezbedny jest nie powrót do dawnych dyspozycji logicznych, lecz tworzenie t. zw. planów psychologicznych, albo rzeczowych opartych na systematycznym uporządkowaniu zebranego materiału faktycznego. Na stopniu średnim można się przytem zadowolić tylko punktami szczegółowymi, na stopniu wyższym pożądane byłoby tworzenie także punktów nadrzędnych, obejmujących kilka punktów szczegółowych. Różnicę między obu rodzajami planu uwidocznia autor na przykładzie rozwinięcia zdania „Nicht der ist auf der Welt verwaist, der Vater und Mutter verloren, Sondern der für Herz und Geist keine Lieb, und kein Wissen gewonnen“, do którego to tematu istnieje od dawna gotowa dyspozycja w jednym z popularnych zbiorów dyspozycji i wypracowań. Uczniowie autora, wdrożeni do samodzielnego układania planów rzeczowych, rozmaicie próbowali rozwiązać to zdanie. Jeden z nich pisał: Osierocony jest 1) kto nie ma serca, gdyż a) nie otrzymuje dowodów mi-



łości od swoich najbliższych i kolegów, b) nie rozkoszuje się wdziękami natury, dzieł sztuki, 2) kto nie ma wykształcenia, gdyż a) w życiu towarzyskim usuwany jest w szary kąt, b) w walce o byt ponosi klęskę. Inny zaś: człowiek pozbawiony serca i wykształcenia jest na świecie osamotniony, gdyż 1) z powodu swej obojętności nie czuje zadowolenia w szczęściu, w nieszczęściu zaś opuszczają go ludzie, 2) z powodu braku wykształcenia nie może posuwać się naprzód w życiu i doznaje ciągłych rozczarowań. Natomiast uczeń przybyły świeżo z innej szkoły dał taką dyspozycję: I Człowiek bez serca jest opuszczony: 1) sam przez się, a) w ogóle b) w poszczególnych wypadkach A) w szczęściu B) w nieszczęściu; II człowiek bez wykształcenia: 1) co się tyczy własnej osoby, a) w życiu b) w zawodzie, 2) przez swoich bliźnich a) w życiu b) w zawodzie — n. b. przepisując cały ten plan niemal bez zmiany z gotowego zbioru. Oto doskonały przykład planów dawnego i nowego typu. W pierwszym wypadku mamy do czynienia ze skromną i bezpretensjonalną, lecz samodzielną pracą ucznia, opartą na dokładnym przemyśleniu tematu w tym zakresie, na jaki stać dojrzewającego młodzieńca, w drugim mamy po prostu zastosowanie gotowego schematu, wzorowego wprowadzie pod względem logicznym, ale mało praktycznego pod względem rzeczowym.

W drugiej części swego artykułu porusza autor jeszcze inną sprawę z zakresu kompozycji wypracowań — kwestię wstępu i zakończenia. Przekonanie, że każde wypracowanie musi posiadać ogólny wstęp i zakończenie, uważa autor oczywiście za przesadę, związany ściśle z owym schematyzmem, który się tak silnie zaznaczył w dawnych poglądach metodycznych na sprawę wypracowań piśmiennych. Dobrze jest, oczywiście, gdy taki wstęp lub zakończenie rodzi się sam w sposób naturalny. Przystępując więc do opisu obrazu znacznie zapewne uczeń swoje wypracowanie od określenia sytuacji: „Wisi przede mną obraz, który przedstawia...” i td. Pisząc o „pożytku wody” znacznie zapewne od twierdzenia: „żaden z żywiolów nie jest tak pożyteczny i niezbędny dla człowieka jak woda...” i tp. Tworzyć jednak specjalnie po temu recepty, jak to czynili dawni metodycy wypracowań piśmiennych, uważa autor za nonsens dydaktyczny. Podobnie ma się rzecz z zakończeniem. Opowiadania i opisy kończą się zazwyczaj same przez się, w rozprawach pożądanym jest danie na końcu krótkiej syntezy wywodów szczególnych, nie znaczy to jednak, żeby wypracowanie bez takiej syntezy miało być już niedostateczne. Co innego w ćwiczeniach ustnych tj. w przemówieniach. Tu wstęp i zakończenie ma bardzo wielkie znaczenie ze względu na słuchaczy, wątpliwą jest jednak rzeczą, czy uczniowie nawet przy wielkim wysiłku zdołają zgłębić

należyście tajemnicę owych subtelnych środków retorycznych.“

Wywody powyższe mają swe uzasadnienie w fundamentach techniki twórczości umysłowej dorosłych, a zwłaszcza w technice systematyzowania materiału i sporządzania szczegółowej dyspozycji dzieła, o czym nas poucza m. inn. Stef. Rudniański w *Technologii pracy umysłowej* (1933, zwłaszcza od str. 177 i nast., i od str. 191 i nast.):

„...Można posiadać spory zasób oryginalnych myśli, a przecież nie napisać nawet pierwszego zdania zamierzonego dzieła, o ile się nie sporządziło dokładnej dyspozycji. „Dostępuje on równocześnie — pisze Buffon o niedoświadczonym autorze — znaczną ilość idei, ponieważ jednak nie zestawiał ich jeszcze z sobą ani podporządkował jedne drugim, nie zmusza go zatem nic do oddania pierwszeństwa tej czy innej myśli, waha się tedy nie mogąc zdecydować się na wybór. Skoro jednak ułoży sobie pewien plan, łatwo mu będzie się zorientować, czy nadszedł czas chwytania za pióro: wyczuje wówczas chwilę dojrzenia własnego przedsięwzięcia i będzie się spieszył dać mu wyraz“.

Syntezań niejako tych wszystkich wywodów są różne głosy polskich nauczycieli - praktyków na temat planów. Oto np. K. Sosnowski we wstępie do swego zbioru tematów z 1929 r. (str. 3) stwierdza potrzebę planów w wypracowaniach na tematy wolne, „abstrakcyjne“, ale jednocześnie zaznacza, iż nie jest zwolennikiem zaczynania od stereotypowych „wstępów“ i kończenia takimiż „zakończeniami“, które prawie z reguły bywają sileniem się na beztreściowe ogólniki i morały; zarówno plan jak i wypracowanie powinny bezpośrednio ad rem przystępować. Ta uwaga odnosi się także do pisania listów, prócz oczywiście formuły pozdrowień...“

Gruntownie ujmuje zagadnienie planu praktyk tej miary co J. Biliński (poz. 36, str. 40—43):

„...Kwestia ułożonego z góry planu nie da się traktować szablonowo. Oczywiście kategorycznie należy odrzucać dyspozycje obowiązujące całą klasę, bo opracowanie tego samego tematu może być dokonane według rozmaitych planów, zależnie od indywidualności ucznia. Ale wylania się pytanie, czy należy od uczniów żądać umieszczenia na początku wypracowania dyspozycji, t. zn. czy można żądać od nich, by najpierw ułożyli plan z góry, a potem dopiero według niego pracowali.

Nie ulega wątpliwości, że w każdym wypracowaniu musi być widoczny jakiś plan w układzie treści, że nie może być ona chaotyczna, nieuporządkowana; czy jednak dyspozycja z góry obmyślona już jest hamulcem przeciw beżładowi, o tym należy wątpić. Bardzo często tak się zdarza, że uczeń rozpla-

nował sobie treść całkiem możliwie, wykonanie jednak zupełnie od tego planu odbiegło, bo podczas pisania dokonywało się w jego umyśle przegrupowanie myśli, ujmowanie ich w sposób odmienny od zamierzonego. Jeżeli zaś uczeń kurczo-wo trzyma się takiego doraźnie skonstruowanego planu, to wypracowaniu czegoś brak, staje się jakieś suche, schematyczne, bo plan hamował jego swobodę ruchów, myśl nie pracowała niejako na wszystkie rejestry, była ścieśniona i otamowana. Dlaczego? Gdy plan układał, nie ogarniał przeciw myślą wszelkich możliwości, wszystkich połączeń — trzymając się zaś potem niewolniczo tego bądź co bądź niedokładnego pierwszego rzutu, odebrał opracowaniu cechę bezpośredniości, wyprał je z barwy, zatarła się indywidualność i wypracowanie wypadło formalnie poprawnie, ale pod względem rozrostu wewnętrznego karłowato. Są niewątpliwie tematy, do których opracowania nie można przystąpić inaczej jak tylko zebrawszy uprzednio materiał, uporządkowawszy go, a tym samym obmyśliwszy plan; dzieje się to wówczas, gdy rzecz ma być ujęta bardziej ze stanowiska intelektualnego, gdy chodzi o rzeczy dłuższe, w których moment kompozycyjny musi na pierwszy plan wystąpić. Oczywiście i wówczas zachodzi już podczas pisania potrzeba przedstawiania, zmieniania.

Czy trzymanie się dyspozycji jest zawsze możliwe? Przecież w największej liczbie wypadków, gdy chodzi o trochę artystyczniejsze przedstawienie rzeczy, stwarza ona nienaturalność. Czy ktokolwiek np. charakteryzując człowieka opisuje go w ten sposób, że kraje go na jakieś geometryczne wycinki i zajmuje się każdym wycinkiem po kolei, zaczynając od głowy, a kończąc na nogach? Przeszedłszy zaś do życia wewnętrznego, czy zajmuje się pedantycznie najpierw intelektem, potem stroną uczuciową, potem znowu czym innym? Charakterystyka prawdziwie artystyczna takiego szufladkowania nie zna.

Uderzmy się w piersi: czy my dorośli, zaprawieni do organizowania myśli, robimy dyspozycję? A jeżeli zrobimy, czy jej się trzymamy? Czy nie okaże się podczas pisania, że tu należy całą jakąś grupę myślową dodać, tam przestawić, ówdzie usunąć lub ująć z innego stanowiska? Jeżeli kiedykolwiek napisawszy coś przepisywałem potem na czysto, nigdy nie mogłem zachować nie tylko tego samego sformułowania, ale i tego samego układu myśli, — czyli nie trzymałem się pierwotnej dyspozycji.

Porządek jednak myśli w zadaniu bezwzględnie być musi. Tylko nie osiąga się go tym tradycyjnym sposobem. Są ludzie bardzo kulturalni, którzy w dyspozycji widzą jakieś uniwersalne lekarstwo na zło będące obecnie przedmiotem powszechnego narzekania, że uczniowie względnie wychowanko-

wie szkoły nie umieją pisać. Zło nie tkwi w tym, że nauczyciel nie każe uczniom umieszczać przed wypracowaniem dyspozycji, lecz w tym, że ich wogóle nie nauczył organizowania myśli, że nie dał im poczucia logicznego porządku.

Tego zaś koniecznie uczyć trzeba. A jak? Ćwiczyć należy na lekcjach języka polskiego w ogóle w układaniu planu. Do tego zmierza robienie dyspozycji do czytanego ustępu w formie nagłówków lub całych zdań notowanych w zeszytach i żądanie, by uczeń w tym porządku zdawał sprawę; kierowanie opisem każdego przedmiotu w ten sposób, by opis nie był chaotyczny, lecz miał jakąś dyspozycję, której przestrzegania żąda się od ucznia; baczne przyglądanie się podczas czytania, jakimi torami idą myśli autora, zastanawianie się nad układem większych ustępów i całych utworów, — w ogóle cała nauka języka polskiego ma być kulturą poczucia logicznego ładu. Najowocniejszą rolę w tym względzie odgrywa omawianie z uczniami wypracowań piśmiennych, więc i częstych ćwiczeń domowych, zwracanie uwagi na to, jak oni myśli swe uporządkowali. Przenaczysz część lekcji na tego rodzaju ćwiczenia nauczyciel odczytuje wadliwie ułożone zadanie ucznia i każe klasie wypowiadać się co do swych spostrzeżeń, zapytuje, czy myśli idą w należyтым porządku, jakie mogą być pod tym względem dokonane przestawienia, czy nie zachodzi potrzeba uzupełnień, bo uczeń jakąś rzecz organicznie związaną z tematem pominął, bo nie uwzględnił wszystkich istotnych cech danego przedmiotu, bo przebieg zdarzeń wykazuje luki, bo rozprawie brak należytego uzasadnienia; czy nie zalecają się stylistyczne ograniczenia, bo uczeń pisał w ogóle wszystko, co się z daną sprawą łączy, nie dokonał wyboru charakteryzującego i uwypuklającego, lecz rozwlekle traktował wszystko na jednej niejako płaszczyźnie; może nastąpiło wybudowanie szczegółów na niekorzyść całości, co wspólna praca z uczniami ma skorygować i zredukować do właściwej miary, może nie było w wypracowaniu logicznej zasady patrzenia na rzecz z jednego stanowiska, skutkiem czego powstała chaotyczność i brak myśli przewodniej.

Jeżeli te wszystkie rzeczy będzie nauczyciel uświadamiał uczniom na wzorach, podczas lektury, a nadto żądał od nich aktywnego stosowania podczas częstego omawiania wypracowań, gdy jednym słowem cała nauka języka polskiego będzie się odbywała pod znakiem logiki, wówczas i wypracowania będą się coraz więcej do logiki zbliżały, czyli będą wykazywały wewnętrzną dyspozycję. Czy ta zewnętrzna, ujęta w osobne punkty, będzie czy nie, to rzecz naprawdę małej wagi.

Bardzo zalecenia godna jest wspomniana wyżej dyspozycja psychologiczna, w której notuje się najpierw

— w sposób nieskoordynowany — luźne skojarzenia przycho-  
dzące do głowy w związku z danym tematem. Na zebranie  
tych haseł powinien uczeń dosyć mieć czasu. Praca podczas  
właściwego pisania polega na posortowaniu tych punktów,  
wyselekcjonowaniu ich i uporządkowaniu, — a następnie na  
pisaniu według już ustalonych kwestii, stanowiących wów-  
czas wyrozumowaną, przemyślaną dyspozycję...”

Wskazówki metodyczne do programu państwowego gim-  
nazjum wyższego (1923, str. 467—469) omawiają zagadnie-  
nie planów i ich rozbudowy w następujący sposób:

„...Roztrzásając sposób ujęcia tematu najczęściej tym  
samym dotkniemy równocześnie zagadnienia, jakich zasad  
należy przestrzegać przy obmyślaniu planu (dyspozycji) pra-  
cy. I znów nigdy nie poda nauczyciel planu od siebie, nigdy  
go uczniom nie narzuci. Nie wyjdzie jednak z zapatrywania,  
że plan w ogóle nie jest potrzebny, albowiem często najlepiej  
pisze się wówczas, gdy dyspozycji się nie obmyśla. Dyspozy-  
cję, gdy chodzi o pracę o układzie logicznym, nie o wybuch  
uczuciowy lub gawędę, obmyśla się zawsze, czasem jednak  
tworzy się ją mozolnie, czasem błyskawicznie. Kto zna przed-  
miot, o którym ma pisać, znakomicie, a odznacza się przy tym  
wybitną zdolnością konstrukcyjną, szkicuje plan niemal bez-  
wiednie, samorzutnie, inni, większość, nad układem całości,  
nad rozkładem materiału w poszczególnych częściach kompo-  
zycji, muszą pomyśleć. Obowiązkiem nauczyciela będzie zająć  
się tą znaczną większością uczniów.

Wielu metodyków wyraziło jednak przekonanie, że nau-  
czyciel najlepiej przygotuje młodzież do układania planów wy-  
pracowań piśmiennych, jeśli stale będzie dzielił na części czy-  
tane z uczniami utwory rozmaitego typu (mowy, rozprawy  
i td.) i gdy uprzytomniwszy za każdym razem plan całości  
zwróci zawsze uwagę na podstawę konstrukcji, na zależność  
jej od typu pracy. Tak też jest niewątpliwie. Śledząc zasady  
logicznego układu pracy cudzej młodzież uczy się, jak ma sa-  
ma tworzyć budowę. Ale przy zastosowaniu nabytej wiedzy  
wyłaniają się trudności. Uczniowie często skłonniejszą konstrukcję  
jakieś mowy, rozprawy, naśladować niewolniczo, nie ba-  
cząc, że nowa treść wymaga swoistego planu. Tu właśnie wy-  
stępuje nauczyciel w roli czynnej. Żąda — jak wskazano wy-  
żej — zdania sprawy z tego, co stanowi jądro zagadnienia, by  
uświadomić, że to właśnie w planie wypracowania musi wy-  
bić się na czoło. Ale w trzonie pracy (w t. zw. „rzeczy właści-  
wej“) muszą się znaleźć rozmaite części składowe (np. roz-  
maite zjawiska, rozmaite cechy charakteru, szeregi argumen-  
tów za i przeciw jakieś tezie) i te części składowe trzeba bę-  
dzie w należyty sposób ugrupować. Trzeba też umieć rzecz  
wprowadzić, trzeba ją umieć zakończyć. Nawet bowiem wów-

czas, gdy wkraczamy odrazu „in medias res“, czynimy to tylko pozornie, istotnie zaś bardzo zręcznie wprowadzamy czytelnika w przedmiot właściwy, skierowując wyobraźnię czy myśl na to, co mamy zamiar szerzej rozwinąć. I znów najważniejszą czynimy, gdy zagaimy dyskusję nie nad planem tego wypracowania, które niebawem polecimy uczniom napisać, lecz nad planem treści pokrewnej. Pokaże się przy tym (podczas dyskusji), że ten sam temat można opracować na podstawie rozmaitego planu, że indywidualność piszącego może się ujawnić także w konstrukcji. Owszem usilnie dążyć będziemy do tego, by każdy kreślił plan własny pamiętając o tym jedynie, że dobry plan winien objąć wszystko, co zawiera się w przedmiocie tematu, że nie może w nim ulec zmianie podstawowa treść (jeśli np. w opisie wychodzimy od przedmiotu najbliższego nam, nie możemy nagle zwrócić się do tła), że w układzie musi ujawnić się ład logiczny, że poszczególne części kompozycji także rozmiarami swymi powinny odpowiadać ważności tego, co jest ich treścią. Jeżeli nauczyciel odbywać będzie systematycznie ćwiczenia w mówieniu, jeśli podczas tych ćwiczeń stale będzie zwracał uwagę na plan, jeśli temat wypracowania istotnie „tkwi w umyśle ucznia przedtem, zanim go nauczyciel na czele wypracowania postawi jako napis“ (A. Dygasiński: *Wskazówki do ćwiczeń stylistycznych*), ułożenie planu nie nastreczy uczniom trudności, co więcej, obmyślanie dyspozycji w szkole, wespół z uczniami, okaże się często zbyteczne.

Czy uczniowie mają umieszczać plan przed tekstem opracowania? Polecimy im to uczynić od czasu do czasu — zwłaszcza, gdy tematem będzie opis, rozprawka — ażeby i zbyt skłonnych do improwizacji zmusić do sumiennego rozważenia konstrukcji w szczegółach. Nie będziemy jednak uważali za uchybienie, jeśli układ pracy niezupełnie będzie odpowiadał nakreślonemu planowi. W wypracowaniach zaś domowych uczniowie mogą podać plan po tekście. W tych bowiem ćwiczeniach forma zewnętrzna powinna odznaczać się starannością, co by znikło, gdyby uczniowie plan umieszczony na czele nie miłosiernie pokreślili. Musieliby go zaś pokreślić, gdyby posługując się brulionem, w toku pisania odstępili w szczegółach od w przód naszkicowanej dyspozycji. Plan przeto w wypracowaniach domowych będzie zawsze odpowiadał — dokładnie rzeczywistemu układowi pracy, będzie jego unaocznieniem...”

Nowe gimnazjum w programach i komentarzach swoich ustala, że normalnie powinnyby ćwiczeniom redakcyjnym towarzyszyć także ćwiczenia w układaniu planów. Zależy to jednak od charakteru owych wypowiedzi: „... Dla opowiadań, opisów i charakterystyk plan ściśle logiczny jest na

ogół zbędny, gdyż podstawą tych form wypowiedzenia się są przede wszystkim skojarzenia natury psychologicznej. Szerwsze uwzględnienie może znaleźć układanie planów dopiero w zastosowaniu do materiału klasy IV. W klasach zaś niższych należałoby ograniczyć się do układania planów rozprawek popularno - naukowych oraz krótkich wypowiedzeń ustnych i piśmiennych, mających stanowić podstawę dyskusji klasowej przy omawianiu wybranych zagadnień z życia bieżącego i lektury. Niemniej jednak trzeba wszelkimi innymi sposobami zmierzać do tego, by uczeń zdawał sprawę ze swych przeżyć i obserwacyj w formie możliwie uporządkowanej i poprawnej pod względem logicznym. Niech się do tego jednak przyzwyczajają raczej drogą intuicyjną niż przez tworzenie schematycznych katalogów cech opisywanych przedmiotów i zjawisk“... (str. 215—216).

## 6. Instrukcja Min. W. R. i O. P. z r. 1933 w sprawie przeprowadzenia egzaminów dojrzałości z języka polskiego i historii.

(Z czasopisma „Poradnik w sprawach nauczania i wychowania, oraz administracji w szkołach ogólnokształcących”, rok V, zes. 4, str. 15—21, 33—38, Warszawa, 1933).<sup>1)</sup>

### JĘZYK POLSKI.

Najpospolitsze uchybienia, zauważone przy egzaminie dojrzałości z języka polskiego, których należy unikać i zwalczać, są następujące:

A) Ze strony nauczyciela:

- 1) przywiązywanie zbyt małej wagi do sprawności i jasności wyrażania się abiturientów w piśmie i mowie;
- 2) nieużywanie tekstów do analizy, która nadto odbywa się niezaradnie i sprowadza się do streszczenia;
- 3) dawanie pierwszeństwa wiadomościom historyczno-literackim przed analizą tekstów, albo odwrotnie zupełnie zaniedbanie w zakresie historii literatury;
- 4) zanedbywanie wiadomości z zakresu nauki o języku.

B) Ze strony abiturienta:

- 1) niedostateczna znajomość lektury, nawet podstawowej;

<sup>1)</sup> Podajemy w pełnym brzmieniu nie tylko instrukcję, odnoszącą się do j. polskiego, ale także i do historii. Czynimy to dlatego, że polonista często poprawia wypracowania maturalne wspólnie z historykiem. Poza tym zachodzi korelacja rzeczowa, a niekiedy i osobowa między egzaminem z j. polskiego i historii.

2) rozwiązywanie zagadnień zazwyczaj schematyczne, pamięciowo ujęte, bez głębszego zrozumienia.

### W s k a z ó w k i.

**Celem ogólnym** egzaminu jest sprawdzenie stopnia opanowania języka polskiego w mowie i piśmie, znajomości najważniejszych zjawisk literackich na tle historycznego rozwoju kultury polskiej oraz sprawności inteligentnego czytania i rozumienia tekstów literackich.

### Z a k r e s m a t e r i a ł u.

Przedmiotem egzaminu ustnego winny być zagadnienia związane z treścią i formą utworów z zakresu lektury podstawowej oraz tych dzieł lektury uzupełniającej, które były opracowywane w danej szkole. Wiadomości z historii literatury należy uwzględniać przy tym tylko w tym zakresie, w jakim są one potrzebne do należytego zrozumienia omawianych autorów i dzieł, nie należy zaś sięgać do zjawisk literackich uczniom nieznanymi. Szczególnie unikać należy mechanicznego odpytywania życiorysów autorów, historii pewnych prądów literackich, charakterystyk, epok itp. Pytania z zakresu nauki o języku winny się wiązać ściśle z tekstem objaśnianym przez ucznia i dotyczyć tylko tych zjawisk językowych, które były systematycznie opracowywane w toku nauki szkolnej.

### E g z a m i n p i ś m i e n n y.

**Celem egzaminu piśmiennego** winno być sprawdzenie umiejętności:

- 1) jasnego, rzeczowego i możliwie samodzielnego podejścia myślowego w ujmowaniu zagadnienia;
- 2) poprawnego i biegłego wyrażania się w piśmie, oraz pewności ortograficznej;
- 3) zastosowania zdobytych w szkole wiadomości i ogólnej orientacji życiowej do oświeclania zagadnień literackich i życiowych.

**Tematy egzaminów piśmiennych** powinny odpowiadać następującym warunkom:

- 1) winny być czerpane zarówno z literatury jak z życia,
- 2) zarówno tematy literackie jak i tzw. wolne winny opierać się na przeżyciach i samodzielnym spostrzeżeniach, związanych z lekturą i życiem, oraz poruszać zagadnienia dostępne umysłowości młodzieży i zgodne z jej zainteresowaniami.

W szczególności zaś należałoby unikać:

- a) tematów wykraczających poza ramy lektury wymienionej w programie szkolnym, np. „Z jakimi zjawiskami życia ludzi, zwierząt i krajobrazami zapoznają nas powieści Jacka Londa?”;



- b) tematów, do których opracowania uczniowie nie mają dostecznych wiadomości historyczno-literackich, np. „Kochanowski, Mickiewicz, Sienkiewicz i Wyspiański — jako wyraziciele cywilizacji zachodniej w literaturze polskiej”; „Siła fatalna poezji Słowackiego” itp.;
- c) tematów zbyt obszernych, np. „Dzieje dramatu polskiego”, „Lud w literaturze polskiej”, „Kult bohaterstwa w literaturze polskiej” itp.;
- d) tematów polegających na rozwijaniu tzw. złotych myśli i sentencji moralnych, np. „Ciężko temu życie wić, kto z przeszłością zerwał nić”, „Świętym jest na ziemi, kto umiał przyjaźń zawrzeć ze świętymi”, „Quidquid agis, prudenter agas et respice finem” itp. Tematy podobne pociągają za sobą płytkość myśli i pustą frazeologię;
- e) tematów przerastających poziom umysłowy młodzieży, np. „W jakiej mierze lektura arcydzieł literatury polskiej przyczynić się może dla ukształtowania duszy współczesnego obywatela?”, „Jakie nowe wartości i cele dać może i powinna memu społeczeństwu praca mojego pokolenia?” itp.;
- f) tematów obcych zainteresowaniom młodzieży, np. „Przejdź w myśli wszystkie poznane w ciągu lat szkolnych utwory polskie i staraj się wyjaśnić, jakie głębsze myśli przyświecały twórcom programu?” itp.;

3) Zarówno tematy literackie jak i tzw. wolne winny być tak dobrane i sformułowane, by zmuszały ucznia do samodzielnego wyboru i uporządkowania znanego materiału literackiego lub życiowego, oraz wysnucia z niego samodzielných wniosków.

W dziedzinie tematów literackich charakter taki mają zwłaszcza zagadnienia dotyczące ideologii utworów i jej związków z życiem (np. „Starzy i młodzi w „Lalce” lub „Nad Niemnem”, „Który ze znanych mi bohaterów powieści polskiej posiada największe wartości społeczne i dlaczego?” itp.), wszelkie paralele literackie w zakresie motywów, postaci, utworów, pisarzy, rodzajów, kierunków itp. (np. „Świat starszozłachecki w „Panu Tadeuszu” i „Zemście”, „Etyczna wartość Papkina i Zagłoby”, „Pan Tadeusz” i „Lalka”, jako obrazy dwóch odmiennych faz polskiej rzeczywistości”, „Bajka a satyra” itp.); samodzielne oceny utworów, autorów i prądów literackich (np. „Jakie dzieło Mickiewicza cenię najwyżej i dlaczego?” „Mój stosunek do Mickiewicza i Słowackiego” itd.).

Wśród tematów wolnych odpowiadają tym warunkom zwłaszcza tematy wymagające samodzielnego ustosunkowania się do łatwiejszych zagadnień etycznych, społecznych, politycznych, kulturalnych i praktyczno-życiowych (np. „W jakich usiłowaniach i dążeniach ludzkich widzę najwyższe wartości?”, „Jakie znaczenie ma niepodległość polityczna dla życia narodu?”, „Jakie korzyści i szkody wyniknąć mogą dla ludzkości

z opanowania powietrza?", „Jaki zawód ocenię najwyżej i dlaczego?" itp.).

Unikać należy natomiast tematów, których opracowanie polega na czysto mechanicznej reprodukcji wiadomości przyswojonych w toku nauki szkolnej, zwłaszcza wiadomości z historii i literatury czerpanych z podręczników i wykładu nauczycieli, lub dostarczeniu materiału dla uzasadnienia tezy narzuconej z góry, z wykluczeniem możliwości samodzielnego rozwiązania zagadnienia (np. „Humanizm i reformacja jako główne czynniki rozwoju umysłowości polskiej w XVI w.", lub „Cel nie uświęca środków — w jaki sposób udowodnili to Mickiewicz i Krasiński?").

4) W ujęciu tematów nie można młodzieży narzucać form wypowiedzenia się wymagających pewnych uzdolnień indywidualnych, jak przemówień, szkiców, nowel itp. (np. „Opis najsilniej przeżytego przeze mnie obrazu przyrody", „Mój przyjaciel" (charakterystyka lub szkic noweli), „Zasługi Jana Kochanowskiego. Przemówienie na uroczystości ku uczczeniu 400-lecia urodzin poety" itp.).

5) Przy wyborze tematów należy w miarę możności uwzględnić warunki środowiska (duże i małe miasto, różnice płci itp.), oraz zdolności i zainteresowania indywidualne przez dawanie tzw. tematów ramowych. Tak np. temat „Życie Warszawy w Łalce Prusa", nadaje się więcej dla mieszkańców Warszawy, niż prowincji; „Dlaczego Rymwida można nazwać patriotą?", raczej dla szkół polskich niż niemieckich; „Który ze znanych z literatury polskiej typów kobiecych posiada największą wartość dla społeczeństwa?", więcej dla szkół żeńskich niż męskich; albo temat ramowy: „Scharakteryzować najlepiej sobie znaną dzielnicę Polski pod względem topograficznym i kulturalnym", który umożliwi zużytkowanie przeżyć i zainteresowań indywidualnych.

### Poprawianie wypracowań.

Przy poprawianiu wypracowań należy brać pod uwagę zarówno treść jak formę (kompozycję, styl, język, pisownię, przestankowanie), oraz stronę zewnętrzną (staranność wykonania). Ocena ostateczna wypracowania winna być wynikiem stwierdzenia, w jakim stopniu abiturient wykazał w pracy piśmiennej opanowanie umiejętności wymienionych wyżej w celach egzaminu piśmiennego z języka polskiego.

### Egzamin ustny.

Celem egzaminu ustnego winno być sprawdzenie:

1) umiejętności analizowania i wyjaśniania tekstów literackich pod względem rzeczowym, językowym, estetycznym, stylistycznym i historyczno-literackim;

2) znajomości i rozumienia arcydzieł literatury polskiej

i powszechnej z zakresu lektury podstawowej i tych dzieł z zakresu lektury uzupełniającej, które były opracowywane w danej szkole;

3) ogólnej orientacji w historycznym rozwoju literatury polskiej na tle najważniejszych prądów literackich i umysłowych;

4) przygodnie także stopnia odczytania w literaturze polskiej i obcej, dawnej i współczesnej;

5) poprawności i biegłości we władaniu językiem polskim.

Egzamin ustny winien zasadniczo obejmować:

- a) interpretację znanego lub nieznanego tekstu literackiego (stanowiącego możliwie zwartą całość), pod względem rzeczowym, językowym, stylistycznym i historyczno-literackim;
- b) omówienie jednego lub kilku zagadnień, związanych z treścią lub formą czytanych utworów w sposób świadczący o należyтым zrozumieniu jednego lub kilku dzieł z zakresu literatury polskiej i powszechnej;
- c) rozważanie powyższych zagadnień na tle historycznego rozwoju literatury polskiej.

W doborze pytań należałoby trzymać się następujących zasad:

1) Pytania z tych trzech dziedzin winny łączyć się z sobą w sposób naturalny i nawiązać w miarę możliwości do wiadomości z zakresu przedmiotów pokrewnych i życia współczesnego.

Oto parę przykładów:

- a) Tekst: Bogurodzica. Podobieństwa i różnice ideowe między „Bogurodzicą”, pieśnią „Jeszcze Polska nie zginęła” i „Chorałem”. Związek ideologii wymienionych utworów z epokami, w których powstały. Znaczenie ich na tle chwili bieżącej
- b) Tekst: Krasieński: „Nieboskiej komedii” Cz. III. Wstęp. Zagadnienia społeczne w „Nieboskiej komedii”. Ideologia społeczna w „Ludziach bezdomnych” Żeromskiego. Próby rozwiązania zagadnień społecznych w Polsce odrodzonej.
- c) Tekst: Orzeszkowa: „Nad Niemnem”. T. I. R. VI (wyj.). Charakterystyka opisów przyrody u Orzeszkowej. Cechy opisów przyrody w „Panu Tadeuszu”. Rola i znaczenie przyrody w twórczości Żeromskiego i Kasprowicza. Przyroda w ujęciu realistycznym i symbolicznym.
- d) Tekst: Matuszewski: Prus i Sienkiewicz. R. I. Jak rozumieć znaczenie formułki: Prus jest więcej filozofem, Sienkiewicz artystą? Jakich pisarzy możnaby zaliczyć do „filozofów”, a jakich do „artystów” (z uzasadnieniem).

2) Pytania (z wyjątkiem tekstów) winny zasadniczo dotyczyć zagadnień związanych z lekturą podstawową i tymi utworami z zakresu lektury uzupełniającej, które przerobiono w danej szkole. Możliwe jest jednak uwzględnienie także innych utworów, ale bardzo ostrożnie.

3) W toku egzaminu należy również stwierdzić, o ile uczeń

pamięciowo opanował teksty zalecane do uczenia się na pamięć.

Unikać natomiast należy mechanicznego odpytywania dat, życiorysów, charakterystyk utworów, autorów i prądów literackich, jakich uczeń na podstawie lektury w szkole średniej zdobyć nie może (np. wiadomości dotyczących szczegółowo rozwoju twórczości poszczególnych autorów, rozwoju rodzajów i prądów literackich).

## HISTORIA Z NAUKĄ O POLSCE WSPÓŁCZESNEJ.

Obserwacje egzaminu dojrzałości z historii nasuwają szereg zastrzeżeń:

A) U abiturienta daje się zauważyć:

1) nieznajomość elementarnych faktów historycznych, brak orientacji z zakresu chronologii;

2) nieznajomość zasadniczych pojęć i terminów używanych w historii;

3) Brak umiejętności analizowania faktów, samodzielnego zestawienia ich w łańcuchy przyczynowe i ujmowania syntetycznego;

4) nieumiejętność posługiwania się faktami historycznymi do rozwiązywania zagadnień aktualnych, zwłaszcza natury politycznej (np. kwestia pomorska, śląska, wschodnia).

B) U nauczyciela:

1) pomijanie spraw gospodarczych i kulturalnych;

2) brak podkreślenia znaczenia kulturalno - politycznego Polski wśród narodów Europy w przeszłości i teraźniejszości.

### W s k a z ó w k i.

Celem egzaminu piśmiennego i ustnego z historii łącznie z nauką o Polsce współczesnej jest sprawdzenie, czy abiturient zdobył umiejętność oceny faktów przede wszystkim ze stanowiska polskiej racji stanu, czy wyrobił sobie sprawność myślenia logicznego w dziedzinach objętych przez historię i naukę o Polsce współczesnej oraz czy zrozumiał i czy opanował pamięciowo materiał zakreślony programem. Dlatego na egzaminie powinien abiturient wykazać:

a) umiejętność posługiwania się terminologią wiedzy historycznej, rozumienie zasadniczych pojęć związanych z życiem publicznym oraz stosowanie ich właściwe do poszczególnych faktów przeszłości i teraźniejszości;

b) rozumienie łączności zjawisk historycznych i orientowanie się w ich złożoności;

c) osiągalną w tym wieku poprawność sądu historycznego oraz sądu o współczesności, uwarunkowaną znajomością faktów i właściwą ich analizą.

Umiejętności powyższe powinien abiturient oprzeć na przy-

swojonym sobie materiale pamięciowym. Nie można jednak zapominać o tym, że egzamin nie ma na celu zbadania jedynie pamięciowej wiedzy abiturienta.

**Zakres materiału obejmuje:**

- a) dzieje Polski w związku z historią powszechną oraz łącznie z wiedzą o Polsce współczesnej (w rozmiarach oznaczonych w programie ramowym), wraz z ewentualną rozbudową (np. materiał regionalny) niektórych działów, podjętą w toku nauczania przez nauczycieli za wiedzą Rady Pedagogicznej;
- b) uwzględnianie w pytaniach wszystkich ważniejszych dziedzin wiedzy historycznej, a więc przede wszystkim kulturalnej, społecznej, politycznej i gospodarczej;
- c) silniejsze uwypatnienie spraw związanych ze współczesnością i aktualnych.

**U w a g a:** historię starożytną należy zawsze uwzględnić, ale tylko w zakresie podanym w programie.

### Egzamin piśmienny.

Przy układaniu tematów należy liczyć się z materiałem zawartym w przeciętnie używanym podręczniku szkolnym i w najbardziej rozpowszechnionych tekstach źródłowych (np. Konstytucja 3 maja, Konstytucja marcowa), oraz z najważniejszymi danymi statystycznymi dotyczącymi Polski współczesnej (np. stosunki narodowościowe, ujęte w procentach itd.). Opierając się na tym należałoby tematowi wypracowań piśmiennych postawić następujące wymagania:

1) Temat powinien być zagadnieniem w ten sposób sformułowanym, aby stawiało wyraźne wymagania historycznego, a nie literacko-felietonowego ujęcia, jak również, aby uwzględniało związki proste i jasne. Za dobre więc można uznać tematy następujące: „Karol Wielki i Bolesław Chrobry” (porównanie działalności i znaczenia dziejowego), „Zestawienie powstań — kościuszkowskiego, listopadowego i styczniowego co do genezy, celów, charakteru i warunków politycznych”, „Uzasadnienie historyczne i ekonomiczne granic Polski ustalonych traktatem wersalskim”. Za właściwe zaś i odpowiednie nie można uznać tematów takich, jak np. „Za gwiazdą Napoleona”, „Lignica, Grunwald, Cud Wisły”, „Jakie wspomnienia historyczne nasuwa mi przechadzka z rynku Starego Miasta przez Krakowskie Przedmieście i Nowy Świat do Łazienek w Warszawie?”, „Zachodnie granice Polski w związku ze stanowiskiem Polski do Niemiec”, gdyż żaden z nich nie określa dokładnie wymagań.

2) Temat nie może wykraczać poza program ramowy, tzn. powinien wymagać rozważań dostępnych dla rozwoju abiturienta (ale nie zbyt głębokich) i opierać się na materiale, który w oznaczonym czasie można ująć głębiej. Właściwym byłby więc temat następujący: „Rola wielkich ludzi w dziejach Polski”

(wykazać to na przykładach zaczerpniętych z różnych wieków naszej historii). Wadliwe zaś byłyby następujące: „Czy i o ile miał słuszność Rousseau w swoich „Uwagach nad rządem Polski?“, „Przeobrażenia społeczne, polityczne i gospodarcze w XIX wieku“. Pierwszy z nieodpowiednich wykracza poza ramy programu, drugigo zaś abiturient nie może należycie opracować w czasie przeznaczonym na wypracowanie.

3) Temat powinien w miarę możliwości uwzględniać szersze dziedziny wiedzy historycznej, np. polityczną, społeczną, gospodarczą i kulturalną (niekoniecznie wszystkie równocześnie), jakkolwiek nie powinien być pod względem zakresu ani zbyt wąski i szczegółowy, ani zbyt obszerny. Dobre więc byłyby tematy: „Walka Polski o dostęp do morza, — sytuacja obecna“, „Wpływ Francji na Polskę w rozwoju dziejowym“. Tematy zaś takie jak „Rola Lwowa w dziejach Polski“ lub „Interesy polityczne państw europejskich i Polski w wojnie 30-letniej“ nie są z powyższych względów właściwe.

4) Temat powinien, o ile możliwości, zawsze uwzględniać historię Polski łącznie z powszechną, a nie jedynie tylko powszechną. Nieodpowiednie są więc tematy następujące: „Rzecz ustroju wewnętrznego starożytnych Aten — do r. 338 przed Chrystusem“, „Przyczyny i następstwa rywalizacji Rzymu z Kartaginą“, „Co Greków łączyło, a co ich dzieliło?“.

5) Temat winien, o ile możliwości, uwzględniać wiedzę o Polsce współczesnej.

### Poprawianie wypracowań.

W poprawianiu i ocenie należy brać pod uwagę stronę ściśle historyczną wypracowania, konstrukcyjną i językowo-stylistyczną. A więc:

1) Wiedza historyczna winna się wyrazić w ścisłym, rzeczowym, możliwie wszechstronnym oraz genetycznym ujmowaniu zjawisk.

2) Umiejętność poprawnego myślenia i rozumowania historycznego winien abiturient wykazać na ogólnej konstrukcji wypracowania (plan), w postawieniu tezy i dobraniu do niej przesłanek (pogląd i strona faktyczna), w należytych uwzględnieniu przyczyn i następstw, wreszcie w zdolności uogólniania przytoczonych faktów oraz w poprawnym operowaniu nimi. Samo opanowanie pamięciowe pewnej sumy faktów historycznych bez umiejętnego operowania nimi nie upoważnia do zakwalifikowania wypracowania jako dostatecznego.

3) Dotychczasowa praktyka wykazała, że uczniowie bardzo często, nie chcąc z różnych powodów pisać wypracowania z języka polskiego, wybierają na egzamin piśmienny historię. Dlatego właśnie na stronę językowo-stylistyczną wypracowań historycznych powinno się zwrócić baczną uwagę i uwzględnić ją także w ocenie. Pod tym względem wypracowanie historycz-

ne ma odpowiadać tym samym wymaganiom, jakie stawia się wypracowaniom polskim. (Nauczyciel historii, o ile nie czuje się dość kompetentnym, może się w tej sprawie porozumiewać z polonistą).

### Egzamin ustny.

A) Aby móc zbadać sprawność myślenia, wyrobienie poglądów abiturienta na kwestie aktualne z dziedziny ekonomicznej i politycznej, oparte o fakty historyczne, i jego umiejętność operowania większym materiałem, konieczne jest stawianie zagadnień do rozwiązania. Obowiązują tutaj wymagania omówione wyżej w celach egzaminu i w związku z tematami egzaminu piśmiennego, przy czym wskazane jest, żeby zdającemu nie stawiać zagadnienia wprost, ale wprowadzić go w nie przy pomocy swobodnej rozmowy.

Punktem wyjścia powinno być zawsze jakieś zjawisko albo z życia współczesnego, albo z przeszłości. W pierwszym wypadku należałoby drogą odpowiedniej analizy i zestawień wykazać nie tylko obecny jego stan, ale i jego przeszłość na tle historii Polski i powszechnej, w wypadku drugim zaś należałoby postępować odwrotnie: zacząć od przeszłości, a skończyć na chwili dzisiejszej.

W obu tych możliwościach pożądaną jest rzeczą nawiązywanie do tematów poruszanych przez tego samego abiturienta na egzaminie z innych przedmiotów, o ile można to zrobić w sposób naturalny, a nie sztuczny. Należałoby jednak pamiętać, że całkowite wyczerpanie poruszonego zagadnienia nie jest rzeczą potrzebną, a często ze względu na czas przeznaczony na egzamin — niemożliwą.

Wiedzę pamięciową ucznia należy zawsze brać pod uwagę. Obowiązuje więc znajomość ważniejszych dat, nazw i przebiegu zjawisk, które pozostają w związku z zagadnieniem omawianym przez abiturienta (np. organizacji ustrojowej, układu gospodarczego, zwyczaju kulturalnego itp.).

Posługiwanie się przez abiturienta w czasie odpowiedzi mapą jest konieczne; wskazane byłoby również używanie tekstów źródłowych.

B) Oto parę przykładów przeprowadzania egzaminu piśmiennego:

1) Tematy: „Jakie było znaczenie Śląska za Piastów, a jakie jest w chwili obecnej?“, „Czym wytłumaczyć pretensje Niemiec do Śląska?“, zmuszają abiturienta do uporządkowania materiału historycznego wedle pewnych punktów widzenia, do ustalenia zależności faktami, a tym samym do samodzielnego wyciągania wniosków.

2) Temat: „Demokracja, jej pojęcie i przeszłość“. Omawianie tego zagadnienia można rozpocząć od interpretacji art. 95, 96, 11 i 12 naszej konstytucji. W związku z tym należałoby po-

ruszyć genezę nowoczesnej demokracji, jej podstawy teoretyczne (racjonalizm) i społeczno-gospodarcze (mieszczaństwo). Dalej możnaby przejść do wielkiej rewolucji i wpływu jej na Polskę, oraz do sprawy demokracji w Polsce w XIX w. Należałoby też w odpowiednim momencie sięgnąć do starożytności w celu wykazania różnicy pomiędzy bezpośrednią (staroż.) i pośrednią (nowoż.) demokracją.

3) Temat: „Naród, jego geneza i rozwój od XIX w. aż do czasów obecnych”. W omawianiu tego zagadnienia możnaby poruszyć sprawę narodów walczących o niepodległość w ubiegłym stuleciu, a w związku z tym genezę i rozwój poczucia narodowego; dalej sprawy narodowościowe w traktacie wersalskim (idea samostanowienia), a następnie stosunki narodowościowe w Polsce współczesnej. W zakończeniu zaś powinny się znaleźć: określenie (definicja) narodu i państwa, stosunek tych dwóch pojęć do siebie w dzisiejszych warunkach europejskich i polskich.

4) Temat: „Legiony Dąbrowskiego a legiony Piłsudskiego (porównanie ideologii i znaczenie)”. Rozwijanie tego zagadnienia powinno się rozpocząć od przedstawienia sytuacji międzynarodowej w końcu XVIII w. i na początku wojny światowej; następnie należałoby mówić o warunkach powstania i istnienia jednych i drugich legionów, o tradycji wojskowej i nastrojach w społeczeństwie, o celach dążeń i szansach pozytywnych rezultatów z poniesionych ofiar, o walkach i tułaczce tych oddziałów wojska polskiego. Więcej uwagi należałoby poświęcić charakterystyce ich naczelnych wodzów. W zakończeniu powinno się położyć szczególny nacisk na znaczenie wysiłków jednych i drugich legionów dla doby sobie współczesnej oraz dla przyszłości narodu i Państwa Polskiego.

## 7. Czego żądamy od poprawnie napisanego wypracowania maturalnego?

Biorąc pod uwagę cele egzaminu piśmiennego z języka polskiego wskazane w instrukcji minist. (patrz str. 63) należy tak pisać wypracowania, żeby ujawnić w gromadzonym materiale:

a) dokładne opanowanie lektury wskazanej w programie dotychczasowej nauki (nie streszczenia ani długie przytoczenia, ale raczej trafne i dokładne nawiązanie treści dzieł do zagadnień, a zwłaszcza do ćwiczenia);

b) dojrzałe, życiowe, logiczne, samodzielne podejście zarówno do lektury szkolnej jak i literatury oraz zjawisk życia współczesnego;

c) żywe i indywidualne zainteresowania abiturienta przy-



najmniej pewną dziedziną wiedzy czy zagadnień, pozwalające na pewne rzeczowe uogólnienia, dalekie od płytkiej lub jednostronnej tendencji;

d) uczciwe i zgrabne odwoływanie się do swoich przeżyć, odtwarzanie ich w pamięci z możliwą dokładnością i ścisłością;

e) umiejętną, logiczną, wykończoną budowę (porządkowanie w szeregi zestawień, gradacyj czy kontrastów, łączenie szczegółów w nadrzędne całości, stanowiące składowe części tematu);

f) prawidłowe wnioskowanie, oparte na trafnych porównaniach i ocenach, dobitnych powiedzeniach i przytoczeniach, a zwłaszcza doprowadzone do celu wskazanego w temacie;

g) zupełne opanowanie języka i stylu, a więc materiału wyrazowego i wyrażeniowego, zasad głosowni, morfologii, składni, ortografii, interpunkcji, stylu — o czym pomówimy oddzielnie.

Jednolita ocena, podana w krótkich słowach pod wypracowaniem abiturienta, omawia braki i zalety pracy uwzględniając zwykle poza zasadniczymi wymienionymi wyżej następujące punkty widzenia:

1) zdolności obserwacyjne i orientacyjne (obserwacja zewnętrzna i wewnętrzna; dobór równomierny ilustracyj i przytoczeń, zestawień, porównań i obrazów w poszczególnych częściach wypracowania; zręczne podchwytywanie zasadniczych rysów i ożywianie treści dygresjami, nawiązywaniem, cytataami i td.),

2) zasoby języka, stylu, uczucia, wyobraźni, fantazji i wrażliwości estetycznej, występujące zwłaszcza w ciekawym ujęciu i opisie, żywym zainteresowaniu czytelnika i td.

3) konstrukcja myślowa — wyrobienie logiczne, (zdolność do uogólnień i prawidłowego rozumowania, dowodzenia i przekonywania — logiczna budowa całości i przejść, ściśle na temat — związki przyczynowe składowych części, logiczne stosunki i powiązania np. nad - i podrzędność, przyczyna i skutek i td., dostosowanie treści do rozporządzalnego czasu bez ujmy dla przejrzystości, podkreślenie istoty tematu i myśli przewodniej),

4) właściwości brulionu i staranność pisma w czystopisie.

## 8. Typowe błędy w wypracowaniach maturalnych.

### A. Błędy przy wyborze tematu.

Trzy są najbardziej kardynalne błędy ucznia przy wyborze tematu:

1) Dyletanckie, bezmyślne wybieranie np. wolnych, na wyobraźni opartych tematów, które wbrew istotnym założeniom metodycznym są często ucieczką przed treścią i konkretnym, logicznym myśleniem, albo popisem frazesu i zblazowania;

2) Zapominanie lub zwykle lekceważenie koniecznej równowagi materialnej strony (treści) i formalnej (rodzaj wypowiedzenia: sprawozdanie, opis i td.; język — stylizacja). Uczeń wybierając temat myśli albo tylko o treści tematu, albo o jego formie werbalnej, frazeologicznej.

3) Zupełna przygodność wyboru, brak planu i obmyślenia istotnej, zwięzłej treści tematu w przeciwstawieniu do innych tematów, danych do wyboru przez nauczyciela. Stąd lekceważenie lub niedopatrzenie trudności w tematach pozornie tylko łatwych. Uczeń chwytą pierwszy lepszy z podanych tematów i w trakcie pisania celowo lub nieświadomie o nim zapomina, dając miast rozwinięcia najczęściej tylko wstęp lub frazesy ogólnikowe, albo wyjaśnienie: „Z braku czasu nie zdążyłem odpowiedzieć na temat“.

### B. Na czym polega szkodliwość „ściągaczek“?

Wszyscy wiemy, że wszelkie „pomoce“ przy pisaniu ćwiczenia maturalnego nie tylko są regulaminowo zakazane, ale przeszkadzają przy pisaniu, gdyż: 1) rozpraszają uwagę ucznia, 2) zabierają czas, 3) utrudniają pracę przez to, że uczeń usiłuje treść „ściągaczki“ albo poprawić, albo przystosować do wymagań wskazanego przez nauczyciela tematu. Poza tym korzystanie ze „ściągaczek“ pisanych na podstawie przedawnionych materiałów świadczy o braku odczytania ucznia i braku samodzielności, która według regulaminu i metody egzaminu jest najważniejszym postulatem ćwiczenia.

### C. Błędy w treści wypracowania.

Na podstawie przeglądanych od tyłu już lat wypracowań maturalnych i uwzględniając „wskazania“ rozmaitych „poradni świadomego nieuctwa“: kluczy, bryków czy innych „wzorowych“ komentarzy i „ściągaczek“ przytaczam dla ilu-

stracji wadliwe rozwinięcie paru zalecanych przez instrukcje Min. W. R. i O. P. tematów. Dlaczego właśnie tych? Żeby wskazać poglądowo błędne rozwinięcie przez uczniów zagadnień pomimo ich odpowiedniej stylizacji i doboru. Na wstępie jedno prawdziwe zdarzenie w związku z tematem wyjętym z podstawowej powieści Prusa i Orzeszkowej. Uczeń przerażony atmosferą egzaminu „ułatwił“ sobie pracę, dosłownie przepisując tekst „ściągaczki“ na zupełnie inny temat tylko dlatego, że był związany np. z *Lalką* czy *Nad Niemnem*, a inny, uradowany ze znalezienia w „komentarzu“ odpowiedzi ściśle na ten sam temat, w zapale przepisał też treść zupełnie zbędną, wydrukowaną na tej samej stronie oryginału. A był też taki „wpadunek“ na maturze, że uczeń w zakończeniu „ćwiczenia“ podał nawet nazwisko autora artykułu i dopiero w ostatniej chwili skreślił datę i nazwę pisma (o czym mówił brulion).

Brak wysiłku myślowego i samodzielnej lektury abiturient wynagradza sobie mechanicznym wykuciem tekstu podanego w „kluczu“ i tak przygotowany idzie na lekcję czy egzamin. Pomijam „piękno“ i „czar“ języka w takich wydawnictwach i przytaczam treść, naturalnie w skrócie, na temat zalecony w instrukcjach np. *Starzy i młodzi w „Lalce“*. Bezmyślne podejście do tematu uwydatniło się np. dosłowną reprodukcją wywodów na ten temat wyjętych z monografii Z. Szweykowskiego, (rzadziej z L. Włodka), przy czym niejednokrotnie sztucznie i nieściśle wpleciono echa omawianego w klasie zupełnie innego tematu: *Rzecki, Wokulski i Ochocki jako przedstawiciele trzech pokoleń*. Zamiast przedstawicieli dogasającego prądu życiowego Rzecki trafił do obozu „starych“ tylko dla swego w porównaniu z Wokulskim wieku i dlatego nic z niego nie zostało w obozie „młodych“ pozytywistów, w którym znów z tych samych względów umieszczono... Izabelę i td. i td. Rozmiary nie zakończonego zresztą w ciągu 5 godzin ćwiczenia świadczyły, że abiturient „czytał“ *Lalkę*, zapamiętał czy wykuł na pamięć szereg powiedzeń, ale istoty postaci i prądów... nie rozumiał, czy „nie przetrawił“. Wadliwe ujęcie innych polegało na wyliczaniu najpierw „starych“ wiekiem, później nieco przekonaniami, a potem „młodych“ wiekiem i td. Inni znowu zestawiali poszczególne osoby mówiąc o jednych zbyt dużo, a prawie nie o kontrastowych postaciach. — Nie brakło też moralizowania i „pogardy“ młodzieńca wobec starych dnia dzisiejszego (nie z epoki *Lalki*), a wywody te przetykane były oklepaną, taną frazeologią. A wniosek?... „Nie zdążyłem napisać“ lub „dokończyć“ przez całe 5 godzin na blisko 9 bitych „maczkami“ nienormalizowanych arkuszach. Nic dziwnego, bo nie było w całym tym „ćwiczeniu“ w ogóle samodzielności, porządku,

myśli przewodniej, istoty tematu, ani związku ideologii utworów z życiem. Podobnie potraktowano wszelkie tak zalecane na maturze paralele literackie w zakresie motywów, postaci, utworów, pisarzy, rodzajów, kierunków i tp. Dla przykładu rozwinięcie tematu *Bajka a satyra*. Nie mogło być prawidłowego rozwinięcia, bo uczeń zlekceważył czy nieuważnie przeczytał temat i pisał raczej na temat bez sensu *Bajka i satyra*. Te pozornie drobne przeoczenia czy zmiana spójnika pozbawiła istoty rzeczy temat i całe wypracowanie, w którym miast zestawień znaleźliśmy oddzielnie przedstawioną, bardzo zresztą drobiazgową historię bajki i satyry. Żadnej tu twórczości nie było, tylko wykucie notatki encyklopedycznej, przy czym naturalnie o satyrze było niewspółmiernie mniej niż o bajce i „...ćwiczenia nie dokończyłem!” mimo 5 godzin wytężonej pracy.

Albo znowu w temacie zaleconym „*Pan Tadeusz*“ i „*Lalce*“ zjawia się w wypracowaniu ucznia zestawienie (a więc „a“ zamiast podyktowanego i zapisanego na tablicy „i“) i to nie utworów (cudzysłowy o tym mówią), lecz charakterystyki młodego Tadeusza i panny Izabeli. Gdybyż choć takie ujęcie zawierało nieco pierwiastka subiektywnego i bezpośrednio, należyty wybór szczegółów, uwydatnienie istotnych podobieństw, zdanie sobie sprawy ze stosunku autora utworu do omawianych postaci i td. Ale zamiast tego uczeń chwytą pierwsze lepsze, wcale nie istotne i zupełnie nie współmierne rysy podając je bez stopniowania, ilustracji i kontrastowych podkreśleń, a najczęściej uwydatniając wiadome, oczywiste lub nic nie mówiące różnice zewnętrzne mężczyzny i kobiety. Podobne rozwiązania znajdowaliśmy również przy temacie *Etyczna wartość Papkina i Zagłoby*, a nawet *Życie Warszawy w „Lalce*“. Nie brak też w wypracowaniach zbyt pospiesznego i niezgrabnego naśladowania starszych w pogoni za ułatwianiem sobie pracy i życia byle jaką modną odpowiedzią „dobrze widziana“. Na temat: *Który ze znanych mi bohaterów powieści posiada największe wartości społeczne i dlaczego?* odpowiadano przytoczeniem życiorysu... Piłsudskiego, ale bez podania tytułu tej... powieści, której — jak stwierdziłem — w ogóle abiturient nawet nie znał (a temat w nawiązaniu do „znanej mi powieści“). No! Ale uczeń na swoje usprawiedliwienie miał to, że była to epoka nieprawdopodobnych pomysłów aktualizacyjnych wśród nauczycieli i uczniów. Był lojalny i konsekwentny w swej ...tendencji taniego wyróżnienia się. Nie potrzeba chyba dowodzić, że główne źródło błędu czy nieporozumień tkwi w nieumiejętnym i wadliwym wyborze i zrozumieniu tematu, lekceważącym stosunku do stylizacji, niedokładnym czy nieuważnym odczy-

taniu tematu i zbieraniu materiału, nie-  
dołącznym korzystaniu ze źródeł i układzie  
treści i td. A wszystkie te konsekwencje mają jeden wspól-  
ny mianownik: brak nie tyle nawet sprawności pisarskiej, ile  
swobody myślenia i samodzielności indywidualnego wyboru  
i wnioskowania. O ujęcie i porządkowanie swych przeżyć czy  
sposprzeżeń lekturowych trudno chyba w takich warunkach  
i dlatego najlepszy skądinąd temat: *Jaki zawód cenię najwy-  
żej i dlaczego?* w takim środowisku zawiódł zupełnie.

Bo albo skończyło się na powtarzaniu oklepanych bana-  
łów na temat „umiłowanego zawodu“, „powołania w życiu“  
albo aktualnej dziś żołnierki czy sportu, a nawet zakłamaniu  
nauczyciela przez „ocenę“ tego zawodu, który on na lekcjach  
zachwalał, a dyrektor w swej młodości reprezentował.

W takich warunkach zawiedzie również tak słuszne ską-  
dinąd ograniczenie tematów literackich czy estetycznych sta-  
rego typu, opartych na reprodukcji materiału pamięciowego,  
do prac mających na celu jedynie utrwalenie wyników osią-  
gniętych na lekcjach. Nic też nie pomoże tak bardzo słuszne  
zupełne usunięcie tematów moralizatorskich, zwłaszcza pole-  
gających na rozwijaniu t. zw. złotych myśli, nie przystosowa-  
nych do psychiki młodzieży.

Bo młodzież „robi“ morały, gdy wyczuwa, że to „pójdzie“  
przy poprawianiu i ocenie jako dowód in plus. Każdy, kto ma  
w sobie chociażby maleńką dozę rzeczywistości i kontaktu nie-  
co bliższego z nastrojami dzisiejszej młodzieży, od razu pozna  
takie wysoki nieszczerości i nieplodności umysłowej i ideo-  
wej powojennych „judymów“, „altruistów“, „filantropów“ i td.

Wszystkie tak zwane wypracowania problemowe i ramo-  
we, tak dziś zalecane, zostają często zaprzepaszczone nie da-  
jąc samodzielnych rozważań na temat aktualnych zagadnień  
życiowych czy literackich. Nauczyciel wysiła swoją pomysło-  
wość, żeby jak najracjonalniej, jak najwyraźniej wystylizowa-  
wać czy przestylizować temat i pomimo tego np. ciekawy  
i zalecony temat maturalny: *Jakie korzyści i szkody mogą  
wyniknąć dla ludzkości z opanowania powietrza?* polega często  
na „odwalaniu“ pracy bez przekonania, sileniu się na wy-  
świechtane komunały i ogólniki zamiast realnego, praktycz-  
go, życiowego ustosunkowania się do poważnego i dostępnego  
dla abiturientów zagadnienia.

A tylko wtedy uczeń zdoła napisać dobre wypracowanie,  
gdy temat go naprawdę pochłania i budzi w nim nastrój rze-  
telny, gdy ten nastrój swój abiturient samodzielnie, wewnątrz-  
nie przeżyje. Przy wszystkich tematach typu pytań o sprawy  
powszechnie ustalone — najłatwiej, ale i najniebezpieczniej,  
o fałsz i nieszczerość wobec siebie, egzaminatora i społeczeń-  
stwa. Bo uczeń nie chce czy nie wie, że można samodzielnie,

uczciwie i z zapalem mówić coś całkiem innego niż przeciętna przekupka na tematy praktyczno - życiowe i wpada w patos odpowiadając na pytanie: *W jakich usiłowaniach i dążeniach ludzkich widzę najwyższe wartości?* albo *Jakie znaczenie ma niepodległość polityczna dla życia narodu?* Podobnie rzecz się ma przy tematach typu: *Który ze znanych mi bohaterów powieści polskiej posiada największe wartości społeczne i dlaczego?* *Jakie dzieło Mickiewicza cenię najwyższej i dlaczego?* i tp. Uczeń ze względu na ustaloną opinię, krytykę, poglądy nauczyciela, omawia bohatera czy utwór nie posiadający wcale według niego tych walorów, o których pisze w ćwiczeniu. Tak się np. dzieje przy tematach typu: *Dlaczego Rymwi- da można nazwać patriotką?* gdy „patriotyczne“ wywody można zastosować do każdej postaci z dzieł nie tylko romantycznych, ale w ogóle osnutych na tle bohaterских motywów i dziejów przeszłości. Istota zagadnienia została przez ucznia związana nie z postacią i dziełem ściśle określonym.

Nudne te i monotonne wywody idą często w parze z „dłubologią“ świadcząca w zasadzie o pracowitości, ale i ciasnocie umysłu, o znajomości przedmiotu, ale nieumiejętności zbierania materiału lub jednostronności korzystania ze źródeł i ujęcia tematu, o sumiennym analizowaniu szczegółów, ale i zasklepieniu się w drobiazgach ze stratą dla całości i jasności myśli przewodniej. Takie właśnie dano rozwiązanie tematu *Świat staroszlachecki w „Panu Tadeuszu“* i *„Zemście“* przytaczając szczegółową, książkową charakterystykę wyliczanych po kolei bohaterów obu utworów. W takim ujęciu zginął „świat“, zostały tylko luźne rysy ciągle powtarzane przy różnych osobach i szczegółach. Równie niedołążnie wyzyskano znane źródła przy temacie *Jakie dzieło Mickiewicza cenię najwyższej i dlaczego?* (echo broszury Chrzanowskiego „*Za co powinniśmy kochać Pana Tadeusza?*“). Nie wniknięto w istotę przedmiotu, jego zasadnicze momenty (jakie dzieło i czym się od innych różni lub zbliża do innych dzieł Mickiewicza) oraz formę rozprawki (a nie streszczenia) opartej na szeregu źródeł (a nie jednym), zamiast uwydatnić jedną przesłankę na szerszym tle (a nie szereg równorzędnych szczegółików) i dojść do najogólniejszych, samodzielnych wniosków na podstawie rozklasyfikowanego materiału. Zamiast racjonalnej techniki twórczości umysłowej i zbierania materiału (patrz Stef. Rudniański: *Technologia pracy umysłowej* 1933, str. 163—209) dano niedołążną kompilację przygodnie zapamiętanych szczegółików, luźnie ze sobą powiązanych („dłubologia“), bez związku bliższego z tematem i życiem, a gubiącą się w sumienności nie tyle odpowiedzi na temat, ile wykazania liczby źródeł, zasklepiającą się w jednostronnym ujęciu jakiegoś odcinka zagadnień wskazanych w temacie.

Konsekwencją takiego „zbierania“ materiału i pracy: brak wyraźnego punktu wyjścia i myśli przewodniej w ćwiczeniu i z reguły prawie zawsze brak końcowych wniosków i wyraźnej syntezy, a więc pełnej odpowiedzi na temat.

Oczywiście wszyscy wiemy i pamiętamy, że różnice w ujęciu tematu mają swe głębsze podstawy, o których mówi K. Linke (str. 152—3):

„...Niektórzy uczniowie opisują tylko i sumiennie zwracają uwagę na szczegóły i drobnostki nie dodając nic od siebie; inni obserwują również wiele szczegółów, ale przedstawiają przy tym stosunki między poszczególnymi obserwacjami; znowu inni traktują to, co przedstawione, ze strony uczuciowej; jeszcze inni ożywiają obraz za pomocą fantazji, starsi uczniowie zestawiają treść obrazu ze swymi wiadomościami i zajmują jakieś stanowisko wobec obrazu.

W ten sposób zaznaczają się przy objaśnianiu obrazu niekiedy bardzo wyraźnie typy uczniów: typ opisujący, obserwujący, uczuciowy, fantazyjny i erudytyjny.“

Wypracowanie naturalne nie powinno, o ile możliwości, być zasklepienie w jednym tylko z wyżej wymienionych typów. Mówiliśmy już też, że pierwszeństwo należy dać samodzielnym wypowiedziom i spostrzeżeniom przed ścisłym analizowaniem tekstu książkowego lub przytaczaniem wiadomości historyczno - literackich np. w związku z tematem: *Świat staroszlachecki w „Panu Tadeuszu“ i „Zemście“, czy Bajka a satyra*. Nie wyliczanie kolejne w porządku chronologicznym faktów, dzieł i autorów stanowi istotę tych tematów, lecz raczej naświetlenie zagadnień i ich logiczne powiązanie wypełni treść ćwiczenia. Są wprawdzie tematy np. w rodzaju *Dzieje chłopa na tle epoki*, które pobudzają do chronologicznego ujęcia, ale nawet i wtedy pamiętać musimy raczej o zagadnieniach niż faktach historycznych albo najlepiej o równowadze przesłanek literackich i historycznych.

Bardzo częste błędy wypracowania to: brak rozwinięcia wobec nieproporcjonalnego rozrostu wstępu, nieumiejętne szeregowanie przesłanek, ciągle nawracanie, wyliczanie i t.p. nierozróżnianie przesłanek pod i nadrzędnych. Razi też przerost ciągłych dygresji, szablonowe wstępy czy zakończenia sztucznie doczepiane do rozwinięcia oraz „plany“ bez związku i odpowiedników w samym ćwiczeniu. Np. zakończenie tematu *Starzy i młodzi w „Lalce“* nie powinno powtarzać myśli wstępu lub rozwinięcia — raczej je aktualizować, nawiązać do obserwacji ucznia z dnia dzisiejszego. Mylna też jest zasada sztucznego wstępu. — Jeśli brak uczniowi inicjatywy w tym wzglę-

dzie, niech nie traci czasu na ciężkie pomysły, a raczej obmyśla odpowiedź na istotę zagadnienia, wtedy i wstęp sam się nasunie.

Widzimy więc, że chodzi o budowę dostosowaną wyrażenie do treści tematu, a ujętą w pewne podstawowe punkty skupiające z tym zastrzeżeniem, że ani dorywcza ich stylizacja, ani projektowane następstwo, ani też ich ilość zapisana nie są bezwzględnie obowiązujące i mogą być zmienione po napisaniu brudnopisu. Uderza charakterystyczna na egzaminie niezaradność życiowa, bezwiedne czy świadome sam oskarżanie siebie. Nikt nie żąda, ażeby uczeń w wypracowaniu, zwłaszcza maturalnym, ujawniał swoje wady, braki, wątpliwości i niedociągnięcia w treści i formie. Przeciwnie — zwłaszcza na maturze uczeń powinien dowieść swego wyrobienia życiowego przez umiejętność omijania trudnych do przebycia dróg i unikanie różnych zapowiedzi niezrealizowanych z braku przede wszystkim odpowiednich wiadomości. Np. uczniowie słabi, mało inteligentni, posłuszni chwalebnej zasadzie szerszego ujęcia tematu i nawiązania do życia współczesnego oraz literatury powszechnej, zaczynają łączyć daty, nazwiska, wyrazy i zwroty z niewłaściwą albo żadną treścią i popadają w tak niebezpieczny werbalizm. W trakcie więc pisania i całego egzaminu należy unikać mówienia i pisania o zagadnieniach i faktach nieznanych, nie przerobionych poważnie i inteligentnie, samodzielnie i zwłaszcza luźnie z tematem związanych. Ta rada dotyczy też unikania wątpliwości i trudności ortograficznych, interpunkcyjnych, gramatycznych czy stylistycznych. Każdy może mieć swoje strony słabe, egzamin nie jest po to, żeby je demaskować, ujawniać, podkreślać, leczyć lub tępzić.

Zręczność omijania przeszkód to też jeden więcej dowód wyrobienia życiowego, o którym oczywiście nie świadczy pisanie np. wyrazów różnie w brulionie i czystopisie albo nadpisywanie liter nad wątpliwymi literami w wyrazie albo nieczytelne, budzące wątpliwości pismo.

Tak więc całość twórczości pisarskiej ucznia, zwłaszcza przy maturze, to wysiłek wszechstronny ucznia, którego wartość nie ogranicza się tylko do treści samego wypracowania. Wypracowanie piśmienne na egzaminie to nie tylko sprawdzanie wiadomości faktycznych i opanowania języka, stwierdzające stopień i jakość zrealizowania, kardynalnych celów nauczania języka polskiego, ale także opanowanie kultury wypowiedzania się we wszelkich zakresach tak, aby odpowiadało ono w zupełności poziomowi kultury ogólnej wychowanka.



#### D. Błędy stylistyczne i językowe.

Od czasów zwłaszcza alfabetycznego *Słowniczka błędów językowych* A. Passendorfera (1905), rozpoczęto w Polsce badania nad ustaleniem istoty „błędów“ czy „wahań“ językowych nie tylko od strony prawideł, ale i praktycznego zapobiegania i przeciwdziałania narastającemu z godziny na godzinę złu. Bo w Polsce piszą źle nie tylko abiturienti szkolni, ale często i ludzie dorośli, a pisma „Język Polski“ czy „Poradnik Językowy“ najczęściej nie mają uważnych czytelników ani licznych prenumeratorów. Walka St. Szobera *O poprawność języka* (1913), wsparta o cenne ilustracje i wskazówki A. Gawrońskiego (*O błędach językowych* 1921) Krasnowolskiego, (*Najpospolitsze błędy językowe* 1921) weszła w nową, twórczą fazę z chwilą wydania przez H. Gaertnera poradnika pt. *Nauka o jęz. polskim* (1927) i tegoż autora oraz A. Passendorfera *Poradnika gramatycznego* (1933).

A jednak... uderza w pracach maturalnych dość znaczne ubóstwo słownikowe; materiał wyrazowy i wyrażeniowy razi swoją jednostronnością i monotonią powtarzań. A przecież inteligentny człowiek powinien posiadać pewien zasób wyrazów i pojęć, któryby mu pozwalał na ogólną orientację we wszystkich zasadniczych dziedzinach życia. Maturzyści szwankują w używaniu zaimeków dzierżawczych, nadmiaru nowotworów, wyrazów niezrozumiałych, nieodpowiednio użytych albo wręcz niepotrzebnych. Żąda się zaś i słusznie od maturzystów nie tylko poprawnej wymowy, ale wrażliwości na artystyczne walory języka (por. J. Rozwadowskiego: *O poezji w języku, Logika a język*, monografia i rozprawy z dziedziny językoznawstwa w programie lektury uzupełniającej na klasę VII i VIII).

Wadliwe użycie wyrazów pod względem znaczeniowym daje się często we znaki przy użyciu wyrazów zdrobniałych i powiększających. Poważne wahania w rodzaju i odmianie rzeczowników, stopniowaniu przymiotników czy przysłówków, urabianiu nazw osobowych i nazwisk żeńskich oraz czasowników wielokrotnych obok ruchomego „e“ w przyimkach (przedrostkach) to również pospolite usterki.

Przy maturze w nawiązaniu do ćwiczeń egzaminacyjnych trudno jest podejmować walkę z plagą błędów stylistycznych, zwłaszcza że geneza ich tkwi też w stanie nerwowym abiturienta.

Można natomiast i trzeba przed egzaminem ostrzec ucznia, że największą zgorą styłu jest werbalizm, powstały przy użyciu wyrazów i zwrotów niewspółmiernych z treścią albo bez żadnego zastosowania i uzasadnienia wprowadzonych dla

popisu kwiecistości lub przy niedołącznym użyciu stylu gawędziarskiego czy publicystycznego. Chodziłoby też o to, by sposób wyrażania się nie był martwym i bezbarwnym szablonem.

Nie będziemy mnożyć ilustracji błędów stylistycznych właściwych zarówno dzieciom jak i maturzystom i dorosłym stwierdzając tylko raczej ich pobieżny rejestr. A więc styl sztucznie naturalny, dziecienny i sztucznie wyniosły, patetyczny obok wyrażań prostackich, oklepanych, nudnych, brukowych czy książkowych. Bezosobowość i przenośnie, a zwłaszcza męczące powtarzania, banalne przejścia, mgliste, ogólnikowe wypowiedzenia i t.d. to równie jaskrawe rysy wadliwości budowy i stylu jak np. liczne skoki, nawroty lub bezpodstawną zmianą czasu przeszłego na terażniejszy i na odwrót i t.d.

W dziale wątpliwości fonetycznych Z. Klemensiewicz stwierdza (*Dydaktyka nauki o jęz. ojczystym*, 1929, str. 34—35):

„...doniosły wpływ gwary czy nawet pobratymczego języka na system fonetyczny mowy ucznia gimnazjalnego... a stąd nawet i pisownię maturzysty... Reszty spustoszenia w poprawnej wymowie dokonywa powojenna obojętność na odwieczność, piękno języka, zupełna dowolność w ustosunkowaniu wymowy do pisowni...“ A więc stwierdza Z. Klemensiewicz (*Dydaktyka* j. w. str. 35) najczęstsze wahanie w dziale samogłosek funkcjonalnie obocznych *e: a* (oddziały czy oddziele), *ę: a* (piętro czy piątro), *o: ó* (bolu czy bólu), *e: 0* (siedem czy siedm, we Lwowie czy w Lwowie); to samo w zakresie spółgłosek np.: bodzony czy bodziony, krócej czy króciej... murarz czy mularz, wielbłąd czy wielbład, zrzucić czy zrucieć, pośpiech czy pospiech i t.p. Wreszcie niepokoi niekiedy osobliwy przycisk: /nauka czy na/uka. Zasady dziś obowiązującej (1937) nowej pisowni wiele z tych wahań oświetliły konkretnie. Faktem jest, że uczniowie „szastają“ znakami fonetycznymi dowolnie np. w romantyzmie (ź), wychodźca (z), lekceważą wahania głosowe, wiążące się wyraźnie z wahaniami znaczeniowymi, albo stosują formy wymowy poszczególnych dzielnic czy regionów, zaczerpnięte z narzeczy ludowych. Szkoła staje na stanowisku poprawnej wymowy ogólnopolskiej i musi przeciwstawić się ujemnym wpływom gwary, zwłaszcza w wypracowaniach maturalnych, chociaż — jak stwierdza H. Gaertner i A. Passendorfer (*Poradnik gramatyczny* 1933, str. 19) — tego rodzaju twory językowe nie zawsze są błędami językowymi. Obowiązkiem ucznia i nauczyciela jest, by — „nie tracąc szacunku dla gwary danego regionu przyswoić sobie jednak język, którym mówi ogół ludzi wykształconych... Język użytkowy... potrzebny każdemu w życiu... mu-

si obok poprawności, dokładności i żywości wyrażen oraz jasności myśli posiadać w wysokim stopniu zdolność dostosowywania się do celu, któremu służy. Inny będzie język rozprawy czy artykułu naukowego, inny pogadanki, inny znów zwywego opowiadania czy opisu technicznego, inny rozmowy towarzyskiej lub pertraktacyj handlowych..." (D ań c e w i c z o w a).

W wypracowaniach maturalnych tej indywidualności języka brak również i w innych bardziej elementarnych kierunkach (kto, do kogo, kiedy i po co mówi? i td), a natomiast g w a r a płacze się z żargonem ulicy, szkoły, poszczególnych jawnych i policyjnie tępionych zawodów. Reszty dokonywają barbaryzmy różnych środowisk, przybyśzów i mniejszości narodowych.

A przecież zrozumiałe stawianie na pierwszym miejscu języka użytkowego w ćwiczeniach nie może mieć nic wspólnego z uprzywilejowaniem brutalnej, „kuchennej“ formy językowej, z brakiem dostatecznej wprawy w mowie ustnej i piśmiennej. Dlatego szczególnie w tym dziale zalecenia godna dla maturzysty jest książka H. Gaertnera i A. Passendorfera: *Poradnik gramatyczny* (1933), zwłaszcza str. 19—60 (o poprawnej wymowie w zestawieniu z pisownią).

Najbliższą konsekwencją zaniedbania głosuwni w gimnazjach jest stan ortografii w ćwiczeniach maturalnych.

Oczywiście, że bezpośrednio przed maturą nie sposób wyuczyć się ortografii. Sprawność w tej dziedzinie łączy się z całokształtem nauki szkolnej. Wiele trudności wywołać może tylko stosowanie nowej pisowni (r. 1936).

Bliższe omówienie zasad nowej pisowni znajduje się w całym szeregu słowników nowej pisowni. Są nimi: K. N i t s c h a *Pisownia polska*; szczególnie przejrzyste dla młodzieży opracowania St. Jodłowskiego i W. Taszyckiego, St. Szobera, K. Wojciechowskiego (*Zmiana pisowni* str. 16 — bardzo zwięzłe i ciekawe zestawienie!) i inne *Poradniki ortograficzne*, którym przewodzi dzięki obfitości słownika, form, skorowidza, a zwłaszcza metodzie układu Tad. Lehr - S p ł a w i Ń s k i (wyd. K. S. Jakubowskiego 1936).

Błędy fleksyjne na maturze wymagają skutecznego i zdecydowanego przeciwdziałania.

W czasach Z. Klemensiewicza *Dydaktyki* (1929, str. 34) „...mają one za przedmiot: dopełniacze liczby pojedynczej rodzaju męskiego *a* czy — *u*, oraz celownik-*u* czy-*owi* (przypadka czy przypadku, kotu czy kotowi); mian. l. mn. — *a* czy — *y* (np. cuda czy cudy, kursa czy kursy); dop. l. mn. *i* czy — *ów* (pokoi czy pokojów); odosobnione formy: dnie czy dni, wsie czy wsi; odmianę rzadziej używanych wyrazów (np. Leo, Łęczna); biernik „*tę*“ czy „*tą*“; formę słowną: umieją czy umią; odmianę liczebników: oba, obaj, oboje, czworo;

rodzaj rzeczownika, za czym idzie odmiana np.: móg czy morga, zapalek czy zapałka, ten czy ta patrol, tą razą czy tym razem...“

Dziś wychodząc ponad szczegóły ku uogólnieniom mamy do podkreślenia naturalne błędy czy wątpliwości fleksyjne m. inn. w dziale a) pozostałości czy wpływu staropolskiej odmiany; b) form deklinac. i koniug. o dwojakiej końcówce; c) osobliwości odmiany zaimkowej typu „jego, niego, go“ i czasownikowej; d) tworzenia czasów: teraźniejszego (od czas. „... ywać), przeszłego (nąć) i przyszłego złożonego; e) ruchomych końcówek czasu przeszłego i różnicy końcówek bezokolicznika „ić (yć) — eć“; f) tych form odmiany, które nastroczają nie tylko maturzystom poważne wątpliwości i trudności (patrz *Poradnik gramatyczny* 1933, str. 100—107, 143—170) związane zwłaszcza z wymogami nowej pisowni (np. dopełniacz l. poj. i mnogiej szeregu rzeczowników na: ja—je; owa—ówna i td., końcówki „ym, em“ w narzędniku i miejscowniku przymiotników a rzeczowników; osobliwości odmiany zaimków i rzeczowników np. sędzia i td.) albo z nieumiejętną budową zdań (złe użycie i powtarzanie imiesłowów, zwłaszcza nieodmiennych) i td.

Zarówno wśród młodzieży jak i dorosłych — stwierdza Z. Klemensiewicz (str. 34—35) — występują wątpliwości składni.

Nie wiadomo, jakiego przypadku użyć po czasowniku (np. trzymam Kurier czy Kuriera, żądać co czy czego), albo czy użyć rzeczownika z przymikiem lub bez niego: (cieszyć się *czymś* czy na *coś*, sądzić *rzecz* czy o *rzeczy*, pocałować *w rękę* czy *rękę*), względnie jaki przymimek wybrać (np. zemścić się *na kim* czy *nad kim*, spóźnić się *na pociąg* czy *do pociągu*). Odległe działanie przeczenia „nie“ sprawia też niekiedy kłopot. Bardzo częste są też wątpliwości co do składni liczebników („22 przypadki czy przypadków, dobre 10 minut, 21 kobiety i tp., także składni rządu i zgody...“) i w ogóle elementarnego zrozumienia istoty zdania, pojęcia dwuczłonowości i td.

Zdarzają się błędy czy wątpliwości dotyczące podmiotu np. logicznego i podmiotu zaimkowego (np. częste powtarzanie bez potrzeby zaimków osobowych lub formy *ja pisał, ja jadł, ja chodził*), orzeczników przymiotnikowych, formy okoliczników miejsca, czasu i td., dopełnień, znaczenia funkcyj poszczególnych przypadków, czasów i trybów, składni liczebników i porównań, rozmaitych wyrażeń przymikowych i td.

Równie charakterystycznym przejawem błędnej techniki budowy zdań zwłaszcza wieloczłonowych t. zw. okresów, jest ich rozciągłość i rozwlekłość przy jednoczesnych zaniedbaniach interpunkcyjnych, wadliwych, często powtarzanych po-

łączeniach spójnikowych oraz szczególnie jaskrawym lekceważeniu zasady szyku wyrazów i zdań. Ulegając wpływom żargonów niepolskich czy gwarowych maturzyści zmieniają uświęcony zwyczajem porządek i nie zdają sobie sprawy ze związku szyku wyrazów z treścią logiczną i wymogami stylu. Następstwo poszczególnych części zdania, określeń przed i po rzeczowniku, szyk poszczególnych wyrazów w zdaniu pytającym i rozkazującym oraz przydomkach i nazwiskach — oto „wahania“, które wyjaśnia nam każdy podręcznik składni oraz rozprawki tego typu co H. Gaertnera *O szyku przymiotników*, (wyd. Tow. Miłośników Jęz. Polskiego 1924), czy K. Wójcickiego podręcznik dla szkoły i samouków: *Stylistyka i rytmika* (wyd. II. str. 139 i nast.).

## 9. Rozplanowanie czynności ucznia w czasie wypracowania maturalnego.

Najczęstszym błędem wszelkich wypracowań maturalnych to niewyczerpanie tematu z powodu „braku czasu“. Wszelkie zasady należytego rozkładu czasu komplikuje brak organizacji najbliższego otoczenia i stan samoorganizacji psychicznej. Przy pracy pisarskiej ucznia wszystkie te przesłanki zostają spotęgowane przez fakt życiowego i twórczego niewyrobienia i nieumiejętność dostosowania się do naturalnych faz rozwojowych wypracowania.

Zanim omówimy kolejne etapy pracy piśmiennej, wypadnie kilka uwag poświęcić przygotowaniu się do egzaminu przed wyznaczonym na ten cel dniem. Na dwa miesiące przed terminem matury abiturienti na podstawie § 13 i 21 regulaminu maturalnego dokonują wyboru przedmiotów egzaminacyjnych, a raczej kombinacji z czterech przedmiotów czy też języka obcego, przyrody i propedeutyki filozofii przy egzaminie rozszerzonym. Cały ten proces zachęca często abiturienta do lekceważenia przedmiotów niewybranych, powoduje w wyniku tego nieprzewidziane komplikacje przed samym egzaminem. Ale trudno! Zarządzenie musi być spełnione — uczniowie wybierają przedmioty jak najbardziej dorywczo i na podstawie bardzo zawodnych kombinacji: ucieczki od przedmiotu najslabiej opanowanego. W rezultacie na egzaminie mają z tego właśnie przedmiotu albo jedną ocenę niedostateczną (jako roczną) albo jedną jedyną okazję i ocenę... przy odpowiedzi ustnej.

W okresie przedegzaminacyjnym higiena pracy wysuwa odpowiednie szczególne żądania co do atmosfery domowej ucznia, oddzielnego pokoju, należytego światła, a zwłaszcza

snu i odpoczynku najbardziej gruntownego. Bo uczeń - abiturient z uwagi na wielki wysiłek na egzaminie powinien przygotowywać się do pracy wypoczęty, opanowany, w naturalnym, właściwym sobie nastroju. Wszystko, co mogłoby ucznia w czasie pisania ćwiczenia niepokoić, drażnić, osłabić czy kępować swobodę myślenia, rozpraszać uwagę i t.d. powinno być za wczasu usunięte zgodnie z regulaminem egzaminacyjnym.

W dniu egzaminu, a nawet dzień czy dwa przed egzaminem piśmiennym, uczeń nie powinien się uczyć starając się raczej o pewną rozrywkę, żeby myśli zapełnić jak najdalej idącą swobodą i spojrzeć na egzamin jako zwykłą repetycję klasową. Nie ma bowiem takich trudności i sytuacji życiowych, którychby człowiek zdrowy, wypoczęty i z jakim takim zasobem sił umysłowych i duchowych nie zdołał choć w pewnym stopniu opanować. Natomiast nauka w nastroju podnieconym lub przy użyciu narkotyków, a więc nienaturalnym, nigdy nie wyda rezultatu potęgując tym większe osłabienie sprawności umysłowej i psychicznej. Jedyna książka dopuszczalna w drodze wyjątku (wobec dzisiejszej reformy) to słownik ortograficzny, użyty też tylko wtedy, gdy przygodnie zbudzą się wątpliwości w umyśle abiturienta. Na samym egzaminie regulamin ustala szereg wstępnych czynności, mających na celu przeprowadzenie należytej kontroli i zapewnienie samodzielności pracy abiturientów. Z tymi zarządzeniami szkoła ewentualnie abiturienti sami nie tylko się za wczasu zapoznają, ale je praktycznie eksperymentują, a więc rozsądzanie w pojedynczych i rozsuniętych ławkach na sali egzaminacyjnej, pisanie pracy na arkuszach, zniesienie przerw i wychodzenia z sali w czasie wykonywania pracy, protokolowanie przebiegu pracy i t.d. Wszystkie te zastrzeżenia i rady tak małej wagi pozornie — mają wprost zbawienny wpływ na człowieka, który podświadomie wydobywa się z depresji pod wpływem jasności, czystości, światła, powietrza, wygody, wypoczynku i naturalnej swobody czy równowagi ducha. Zamiast dźwigania na egzamin rozmaitych „wzorów“ i książek czy środków trzeźwiących, wysilania pomysłowości i inicjatywy w kierunku ukrycia przed okiem egzaminatorów niedopuszczalnych pomocy — raczej zalecenia godne byłoby zabrania... sutego śniadania i ...dwu stałówek, ołówka wraz z temperówką i gumki ołówkowej. Doświadczenie wielu lat i obserwacja techniki wykonywania prac przekonały mnie, jak wielką rolę spełniają te „przyrządy“ na egzaminie.

Fazy pracy piśmiennej abiturienta są następujące:

a) wybór tematu według wskazówek podanych poprzednio,

b) ustalenie szkicu budowy na podstawie uprzednio zebranego i odpowiednio zarejestrowanego materiału,

c) opracowanie brulionu wypracowania i odpowiednia korekta,

d) gruntowny odpoczynek przed podjęciem pracy nad czystopisem,

e) wykonanie i kontrola czystopisu przed oddaniem pracy egzaminacyjnej i to w terminie przewidzianym w regulaminie egzaminu.

Jak widzimy, wykonanie wypracowania wymaga nie tylko skupienia uwagi i intensywnej, myślącej pracy, ale wkracza w różne dziedziny życia psychicznego ucznia. Praca pięciogodzinna musi dzielić się na dwa działy: praca nad brulionem wraz z odpoczynkiem (najwyżej 3 godziny) i skupiona praca nad czystopisem (niepełne 2 godziny). Najistotniejszą fazą pracy piśmiennej to te 10 minut, dane przez egzaminatorów w celu gruntownego przemyślenia i wyboru tematu, jednego z trzech, jakie egzaminator wypisał na tablicy i odczytał głośno i wyraźnie abiturientom wobec całej sali. Te właśnie zabiegi nauczyciela i niewliczanie czasu danego na wybór do owych 5 godzin egzaminu są m. inn. najlepszym dowodem, jak wielką rolę spełnia wybór tematu przez abiturienta. W pracy tej musi on mieć zapewniony absolutny spokój i niezależność sądu i wyboru. Regulamin egzaminu i dodatkowe instrukcje w poszczególnych kuratoriach ustalają w tym względzie odpowiednie zarządzenia i wskazówki dla nauczycieli, mające na celu konieczne przeciwdziałanie rozpraszaniu uwagi piszącego, zwłaszcza przy obmyślaniu wyboru tematu i doboru treści ściśle na temat, a więc zwalczanie korzystania i sprawdzania tekstów czy „ściągaczek“, wzajemnego porozumiewania się zarówno szepem jak i przez odpowiednie gesty, znaki i wypożyczanie bibuły z odpowiednimi adnotacjami i td. Bo nie tylko chodzi o samodzielny i odpowiedni wybór tematu, ale nade wszystko jak najdokładniejsze odczytanie, zapisanie i poznanie stylizacji tematów danych do wyboru.

a) Tematy wybierać należy bardzo przezornie po gruntownym rozważeniu istotnych różnic między danymi do wyboru tematami (nie tylko pod względem treści, ale i stylizacji) i dorywczym ustaleniu punktów wytycznych każdego z trzech tematów. Przezorność taka jest i dlatego konieczna, że po upływie 10—15 minut tematu zapisanego już zmienić nie można. Należałoby więc pamiętać o tym, że tematy pozornie najłatwiejsze mogą pomimo wszystko okazać się trudnymi w atmosferze „naturalnej“.

Łatwe tematy literackie, związane ze znanym materiałem książkowym, są bardzo zdradliwe prowadząc do nie-

doleżnej, bezmyślnej retrospekcji. Największe „niebezpieczeństwo“ kryje w sobie temat wolny, zwłaszcza dla ucznia słabego pod względem czytania i zdolności obserwacyjnych, rozwoju umysłowego, umiejętności budowania ćwiczenia i poprawności językowej. Natomiast godne zalecenia jest wybranie tematu wolnego wtedy, kiedy uczeń posiada nie tylko odpowiedź na pytanie tematu wolnego, ale i budowę logicznie przejrzystą.

Tematy wolne ujawniają nie tylko zasób wiadomości życiowych i przeżyć osobistych, ale też indywidualne ustosunkowanie abiturienta do najaktualniejszych problemów współczesnych, jego zainteresowania i upodobania. W temacie wolnym bardziej niż w innych rodzajach na czoło wysuwa się postulat nie tylko poprawności języka, ale uwydatnienia jego artystycznych walorów.

Jeżeli o tym tyle mówimy, to raczej dla podkreślenia założenia, że nie ma tematów naturalnych „łatwych“ i że wybór tematu należy uzależnić od bardzo dokładnej samoanalizy i bardzo dokładnego rozważenia ściśle zapisanej stylizacji tematu. Wykazywałem już wyżej na przykładach, że drobna pozornie, a bardzo istotna w treści zmiana spójnika w temacie spowodowała do gruntu wadliwe ujęcie i rozwiązanie tematu. Tu chcę podkreślić, że uczeń wybierając temat musi z góry wiedzieć, dlaczego to czyni, jakie uwydatnia rysy zasadnicze i jakim będzie operował stylem w swej pracy. Dlatego należy przed wyborem ostatecznym dobrze sobie rozważyć, dlaczego wybieramy taki, a nie inny temat, jakie ułatwienia i braki, jakie wątpliwości i tezy wiążą się z wybranym tematem i td., innymi słowy: czy uczeń należycie rozumie temat, czy dostrzeżga w sformułowaniu tematu przez egzaminatora możliwości wypowiedzeń indywidualnych i samodzielnych, czy może zaprojektować planową budowę i formę wypowiedzeń (sprawozdanie, rozprawka, opis i td.) i czy zdoła tę całą pracę wykonać w ściśle określonym czasie (brulion — 3 godziny; czystopis — 2 godziny).

Zależy to oczywiście od pierwszej fazy szkicowania brulionu — dorywczego na razie zebrania materiału, opartego na syntezie własnych spostrzeżeń i wiadomości faktycznych, ściśle jednak związanych z tematem.

b) Podstawą orientacyjną w tym wstępnym rejestrze treści jest zapisany na arkuszu temat, jakby karta tytułowa książki przez nas czytanej, w której nawet nazwa wydawnictwa, rok i miejsce nakładu odgrywa tak często decydującą rolę w naszym do jej treści stosunku. Na razie zapisujemy i tylko dla naszej wiadomości (więc ołówkiem) dorywczy jakby spis lapidarnych nagłówków tworzonej przez nas „książki“ o każdym z trzech tematów. Spis ten powinien tworzyć trzy rów-



nolegie obok siebie kolumny, na które spojrzawszy łatwo będzie każdemu ustalić, czy i jakim zasobem treści rozporządzamy w odpowiedzi na pytanie czy zagadnienie zawarte w temacie. Tak więc w ciągu 10—15 minut dokonywamy pobieżnej analizy trzech tematów, a wynikiem tej pracy jest wybór tematu, który zostaje zapisany przez egzaminatorów i uczniów na arkuszu brulionu po skreśleniu dwu pozostałych tematów i wytarciu ołówkowych zestawień. Czynności te poprzedzają pisanie brulionu, które rozpoczynamy od chwili ustalenia początkowego terminu egzaminu przez przewodniczącego. Po co wycierać i skreślać zapisane poprzednio tematy i dorywcze spisy rzeczy? Chodzi o to, żeby usunąć wszystko z pola widzenia ucznia, co mogłoby rozpraszać uwagę i budzić refleksje nie związane z dokładnie zapisanym i wybranym tematem — a sam proces wycierania jest chwilą wypoczynku po wykonaniu intensywnej 10—15 minutowej pracy.

c) Rozpoczynamy teraz szkicować brulion wyłożywszy na stoliku zegarek w celu należytego rozmieszczenia czynności naszych w czasie 3 godzin. Zbieramy teraz materiał po raz drugi, już tylko na jeden, ściśle określony i ustalony temat. Spis rzeczy przekształca się teraz w wykaz poszczególnych cykli i rozdziałów. W ten sposób powstaje nasz przewodnik przy pisaniu brulionu, cała dyspozycja wewnętrzna. Kwestii tej jednak nie można traktować szablonowo — jak to bardzo trafnie wyjaśnia J. Biliński w *Ćwiczeniach słownikowych* (1933, str. 39—41):

„Każde wypracowanie jest ujęciem w słowa treści, która już w umyśle istnieje. Napisanie więc powinno być poprzedzone uświadomieniem sobie tej treści i obmyśleniem formy, w której ma być podana. To pewnik, którego nikt zbijać nie myśli. Ale stopień uświadomienia tej treści może być różny — boć przecie nie chodzi o przelanie na papier czegoś już gotowego, ustalonego co do porządku i słownego brzmienia, lecz o stworzenie rzeczy nowej z elementów dobrze znanych. Może on zależeć i od rodzaju tematu, — inaczej bowiem ogarniam uprzednio w umyśle zarys całości, gdy chodzi o opis znanego mi zdarzenia czy przedmiotu, inaczej zaś, gdy tworzę coś zupełnie samodzielnie, puszczając wodze wyobraźni; — zależy następnie w bardzo wysokim stopniu od właściwości indywidualnych piszącego. Czasami pisanie jest działaniem impulsywnym, myśli nasuwają się same i znajdują od razu odpowiednią formę; pisze się bez namysłu prawie; pod wpływem wewnętrznej potrzeby wypowiedzania się, — czasem trzeba o rzecz walczyć niejako, szukać myślowych skojarzeń, łamać się z wyrazem. Jeden wie z góry, co napisze, drugi będzie miał dość bezładne wyobrażenie o treści, która porządkuje się dopiero podczas pisania.

Jedni zawsze raczej improwizują, inni tworzą więcej świadomie; wielu nie może nigdy od razu czegoś napisać, muszą zrobić sobie najpierw szkic, będący nieuporządkowanym rzucaniem myśli, które następnie porządkują, jakby przeglądem materiału, w którym najpierw w tej formie muszą się rozejrzeć; jednym przychodzą pomysły do głowy w chwili, gdy biorą pióro do ręki, inni widzą w takiej sytuacji pustkę w głowie. Nie umieją wówczas skupić się, muszą sobie najpierw podczas ruchu rzecz przemyśleć i w głowie ukształtować“.

I dlatego właśnie zalecamy na wewnętrzny użytek wykaz zawierający punkty styczne i punkty wyjścia, ilustracje, miejscami szczegóły ujęcia i charakterystyczne wyrażenia (jakby kursywa, tłuste czcionki w czytanej przez nas książce) subiektywne wypowiedzenie, podmiotowe intencje, ideowe założenia i td. W wyniku tych czynności zjawia się też świadomość potrzeby „przedmowy“, wstępu ćwiczenia, a więc i jego treść.

Po dokonaniu tej pracy odczytujemy ustaloną przez nas tytuły rozdziałów, podkreślając ołówkiem, najbliższe treści tematu, najbardziej nas interesujące, z pominięciem na razie reszty zaprojektowanych przez nas przesłanek. Ta czynność ujawni nam nasze stanowisko i założenia, nasze nastawienie ideowe i myśl przewodnią pracy, doprowadzi w konsekwencji do wniosku: zakończenia całej naszej dyspozycji. Gdyby jednak na drodze takiego rozważania zachodziły nieprzewidziane trudności, niezrozumiałe przesłanki czy wzbudzone wątpliwości, to wynotujemy je sobie oddzielnie dla pamięci znowu tylko ołówkiem. Spróbujemy je albo ominąć, albo na razie odsunąć — w żadnym razie nie przerywając rozpoczętej pracy dojścia do ostatecznego wniosku, jaki podajemy w zamknięciu naszej dyspozycji. Po tych czynnościach wstępnej budowy planu ćwiczenia pogłębiamy stylizację części składowych w postaci jędrnych, treściwych zdań, formułujących myśli podstawowe, ilustrujące nie tylko dorywczy spis rzeczy, ale i tytuły poszczególnych cykli i rozdziałów. W ten sposób powstają luźne często tezy, które mamy połączyć w związki logiczne łączące się z opracowaną dyspozycją, a zwłaszcza ideą zasadniczą czy pytaniem tematu.

Z rozwinięcia tych tez zapisywanych w brulionie (zawsze od nowego wiersza) powstają stopniowo notatki, konspekt (streszczenie) i przy dalszym uzupełnieniu całe ćwiczenie, zawierające prócz myśli zasadniczych ich dosadne ilustracje, t. zw. materiał faktyczny.

Brulion piszemy wolno, z namysłem, ale zawsze mając na celu związek z tematem i myślą przewodnią całości.

d) Po napisaniu brulionu należy 10 minut gruntownie od-

począć, (zjedzenie śniadania — gimnastyka), bo czeka ucznia bardzo istotna i męcząca praca korektorska, redakcyjna i syntetyczna. Do pracy tej nie należy przystępować bez przygotowania, a jest nim uważne, dwukrotne przeczytanie (możliwie pół głośno) całości i na razie bez szczegółowej korekty treści i formy (styl, ortografia, interpunkcja). Zadaniem pierwszej korekty brulionu jest krytyczne stwierdzenie, o ile treść ćwiczenia dotrzymała obietnicy i dała pełny, jasny wyraz zamierzeniu autora: ścisłego powiązania całości z tematem i równomiernego rozwinięcia poszczególnych myśli zasadniczych, zestawień i wniosków. Już przy tej lub drugiej korekcie można i należy w zakresie treści i technicznie uwydatnić dyspozycję (od nowego wiersza zasadnicze działy tematu!), cytaty (podkreślenia i cudzysłowy), odnośniki i td., skreślić zbędne zwroty, znaki, powtarzania, przytoczenia, bo lepiej mało na ten temat napisać, a dokładnie i przejrzyście. — Może dałoby się jeszcze coś dopisać lub skreślić czy przesunąć, albo rozwinąć pomysłowość w kierunku ożywienia treści, wzbogacenia jej charakterystycznymi wypowiedziami czy ilustracjami, tak żeby całość zaciekała czytelnika. Najrzędniej już we wstępie ćwiczenia odpowiednio dobranym zwrotem czy myślą zwrócić uwagę czytelnika na treść wywodów, punkt wyjścia i myśli przewodnie. Stając zaś na straży poprawnego uporządkowania planu i formy ćwiczenia zwrócimy przy drugiej korekcie brulionu uwagę szczególną na urobienie związku ideowego i językowego pomiędzy autorem i czytelnikiem wypracowania przez odpowiednie podkreślenia. Wchodząc zaś w samą istotę rzeczy należałoby ustalić za radą K. Linkego, czy: ...1) zamierzenie piszącego znalazło swój pełny wyraz, tj. czy trzyma się abiturient omawianego przedmiotu zagadnienia, tematu, czy nie zbacza i nie gubi drogi prostej, wiodącej do podkreślenia istoty myśli przewodniej; 2) należyce porządkuje następstwo myśli, a nie stawia obok siebie rzeczy, które do siebie nie należą; czy wszystko znalazło swoje właściwe miejsce w całości; 3) piszący nie powtarza się; 4) znajduje dla każdej rzeczy odpowiedni wyraz; 5) przedstawienie rzeczy nie rwie się, a może i zamyka w jakimś miejscu, gdzie naturalny przebieg myśli wymaga dalszego ciągu...

Najbardziej typowe błędy spotykane w korekcie brulionu to zwłaszcza:

- 1) nieuważne i pobieżne przejrzenie pracy;
- 2) jednokrotne tylko odczytanie ćwiczenia;
- 3) poprawianie jednoczesne ortografii, przestankowania, treści (zamiast czynić to po kolei);
- 4) niewydatnienie myśli przewodniej tematu przez zlekceważenie podkreśleń, odstępów i td.;

5) brak w planie i ćwiczeniu przesunięć i poprawek wskazanych przez logikę i myśl przewodnią całości;

6) zlekceważenie zasad nowej pisowni;

7) brak wyraźnego pozaznaczania poprawek, wstawek i odnośników, co opóźnia przepisywanie pracy na czysto.

e) Także wykończenie dzieła wymaga odpoczynku, który przeznaczamy na oczyszczenie stolika i rąk, przygotowanie bibuły i okładki dla czystopisu. Przepisywanie nie może być tylko pracą bezmyślną, pospieszną, mechaniczną. Takie bowiem ustosunkowanie się do pracy, powoduje typowe na egzaminach zjawisko, że brulion pomimo kreśleń jest w treści i formie poprawniejszy niż czystopis. Jak więc powinien wyglądać czystopis? W zasadzie 2 godziny projektowane na czystopis w praktyce niestety zostają znacznie zredukowane, zwłaszcza wobec tego, że sposób zapisywania poprawek, wstawek czy odnośników w brulionie zbyt późno przedłuża przepisywanie pracy „na czysto”. Niejednokrotnie abiturienti chcieliby uzyskać zgodę na nieprzepisywanie pracy tłumacząc prośbę swą wyglądem brulionu. Nie wiedzą jednak o tym, że czystopis to m. inn. przywilej na korzyść ucznia. — Jest to bowiem trzecia i ostateczna korekta brulionu. Czystopis zmusza do ściślejszego sformułowania własnych myśli, do podkreślenia względnie do rewizji podkreśleń przejrzania budowy zdań i okresów. Każdy mówca przed występowaniem publicznym sprawdza swoje notatki i ostatecznie je układa i ustala. Uczeń składając pracę po 5 godzinach dokonywa tego aktu ostatecznego, świadczącego o jego opanowaniu, wyrobieniu i zaufaniu do sił własnych. Przy pisaniu więc czystopisu jak i w czasie całego ćwiczenia nie należy się spieszyć i oddawać pracy przed innymi. Kolejność prac jest rzeczą drugorzędną, ważne jest raczej rozplanowanie całości w ramach 5 godzin.

W przeciwnym bowiem razie powtarzamy mechanicznie za brulionem zasadnicze jego błędy, powstałe w wyniku zlekceważenia dwukrotnej, półgłosem wykonanej korekty i koniecznego po napisaniu brulionu odpoczynku.

λ Do takich błędów zwłaszcza należy:

1) brak skrócenia zbyt obszernego i szczegółowego wstępu oraz nieudolne przejście i następstwo przesłanek.

2) niedbała ortografia (nowa!), interpunkcja i styl (szyk wyrazów, powtarzania);

3) niedbały, niewyraźny charakter pisma — rozmyślne pisanie niewyraźnych liter w razie wątpliwości ortograficznych;

4) niestaranne marginesy i ich zapisywanie w celu uniknięcia przenoszenia wyrazów;

5) brak bibuły — kleksy, zamazania, kreślenia;

6) brak zaznaczenia kolejności stron brulionu i czystopisu — wzgl. miejsca w brulionie, do którego przepisano w czystopisie.

W zamknięciu pracy nad czystopisem, podobnie jak po napisaniu brulionu, konieczne jest jeszcze raz (nawet kilka razy, jeśli czas pozwoli) odczytanie całości, głośno lub półgłosem, bo w ten sposób łatwiej dostrzec braki i skupić uwagę na konstrukcji ćwiczenia, jasności stylu oraz budowie zdań. Ewentualne poprawki należałoby już jednak omówić na marginesie lub po napisaniu całości — względnie, jeśli czas na to pozwala, jeszcze raz przepisać pierwszy „czystopis“. Bo zawsze lepiej oddać pracę dobrą niż usianą błędami... aby tylko pierwszą, najwcześniejszą! W ten sposób czystopis jest również przyczynkiem do charakterystyki abiturienta..

---

---

## CZEŚĆ DRUGA.

# Wykaz tematów maturalnych.

### Objaśnienie.

Wszelkie dawne i obecne poglądy na temat wypracowań piśmiennych związane były z bezpośrednimi obserwacjami życia szkoły. Stąd powstała cała literatura obejmująca zestawienia tematów i wypracowań piśmiennych. Zbiory typu O. Antesa (*Papierowy Drakon* — przekład rosyjski z 1912 r.) czy Scharrelmanna (*Im Rahmen des Alltags*), A. Jenseña i W. Lamszusa (*Unser Schulaufsatz*, 1910 r.), Dimbergera (1910) czy K. Linkego w *Nauczaniu łącznym* (przekład polski J. Saloniego, 1933 r.) i wiele innych ilustrują dosadnie wszelkiego rodzaju tematy i wypracowania na Zachodzie. Prócz szeregu ankiet skierowanych do literatów i metodyków na temat szkolnych ćwiczeń piśmiennych zajęła się nimi nawet literatura piękna i prasa codzienna nie tylko na Zachodzie, ale i w Polsce. Świadczą o tym u nas Jalu Kurek (*Grypa szaleje w Naprawie*, r. III) i reklamowe tematy I. K. C., zaczerpnięte z powieści Jana Wiktora, lub powieść Poli Gojawiczyńskiej: *Dziewczęta z Nowolipek* (R. VII). Rzeczą jednak bardzo znamieną jest, że zarówno na Zachodzie jak i w Polsce zainteresowano się głównie tematami i wypracowaniami szkoły powszechnej (zbiory tematów H. Rowida z 1913—1914 r., A. Szycówny z 1919—1920 r., J. Bilińskiego z 1933 r. i wiele innych).

Pomijając różne „pomoce szkolne“, dające gotowe rozwiązania, pierwszy wyłom w dziale zbiorów tematów i wypracowań dla gimnazjów stanowią rozmaite „Poradniki dla samouków“ i „maturzystów“. Odrębną ciekawą grupę wydawnictw dla szkół średnich tworzą zbiory i wskazówki metodyczne typu T. Czapczyńskiego *Ćwiczeń w mówieniu* (1922 r., str. 32—33, 38—129) uwzględniających też tematy z czasów Konarskiego (str. 105) i Komisji Edukacji Narodowej (str. 119—126).

Odmienny rodzaj stanowią różne wykazy tematów wolnych w ujęciu np. K. Sosnowskiego (*Tematy do wypracowań polskich*, Kraków 1929). Te i inne zbiory tematów charakteryzuje wspólny rys: treść i stylizacja dorosłych, obca nieraz światu ucznia. Przez kilka lat (od r. 1927) wychodziły staraniem Zarządu Gł. Stow. Dyr. Pol. Szk. Śred. (wyd. Arcta) spisy tematów dawanych co rocznie przy maturze piśmiennej w poszczególnych kuratoriach. Wedle intencji wydawców miał to być materiał orientacyjny w zakresie poziomu i charakteru piśmiennych egzaminów dojrzałości... oraz... przyczynek do historii naszego szkolnictwa... od roku 1927." Wydawnictwo to pośrednio uznane zostało przez naczelną władzę szkolną za potrzebne i celowe, zwłaszcza jako „...cenna pomoc w pracy przygotowawczej do egzaminu dojrzałości...” (Patrz: wstęp do Rocznika III, z 1930 r.).

Moje zestawienie również obejmuje t. zw. tematy urzędowe, tj. tematy, które rzeczywiście dawano przy maturze piśmiennej na terenie różnych kuratoriów szkolnych państwa polskiego. Różni się jednak zasadniczo od wspomnianych poprzednio opracowań.

Po pierwsze: dokonałem krytycznego wyboru z olbrzymiego materiału, obejmującego lata 1918—1936. Po drugie: podstawą układu nie jest u mnie kolejność lat, w których tematy dawano, lecz oparty na pewnej wspólnej zasadzie podział na grupy, działy, cykle i podcykle.<sup>1)</sup>

Chcąc umożliwić czytelnikowi orientację, jak tematy przedstawiają się na tle ewolucji programów i obowiązujących dziś wskazań, podałem prawie przy każdym temacie również okręg kurat. i datę. Takie informacje pozwolą uczniom i nauczycielom krytycznie ocenić zebrane tematy, z których niejeden należy dziś do kategorii stopniowo zanikających. Zajęcie należytego stanowiska w tym względzie będzie ułatwione dzięki materiałom podanym w części I. książki.

W wykazie starałem się uwzględnić zarówno tematy związane z lekturą, jak tematy historyczne i t. zw. wolne, co odpowiada potrzebom egzaminacyjnym. W zakończeniu pracy podałem skróty rzeczowy, ułatwiający znalezienie tematów w zależności od różnych sformułowań i podejść.

Pozwoli on również, nawet bez pisania ćwiczeń, dokonać samodzielnej kontroli wiadomości rzeczowych i uzdolnień pisarskich w poszczególnych dziedzinach.

Wybór mój nie jest tylko przyczynkiem do historii metod

<sup>1)</sup> Oczywiście, że podział taki sprawiał nieraz duże trudności, jak wszelka zresztą schematyzacja. Niejeden temat mógłby równie dobrze znaleźć się w innym cyklu czy podcyklu.

nauczania w Polsce, co niewątpliwie jest także cenne w okresie wygasania gimnazjum starego typu, ale też wskazówką ważną dla nauczycieli uczących w najwyższych klasach szkoły średniej oraz dla abiturientów, eksternów i samouków, przygotowujących się do egzaminów końcowych. Wartości tej nie umniejszy nawet zwiniecie dawnych gimnazjów, gdyż tematy zebrane stanowią pewien konkretny materiał orientacyjny dotyczący w ogóle młodzieży szkół średnich w wieku 17—20 lat, co i w zmienionych warunkach posiada chyba znaczenie.

W przekonaniu o użyteczności niniejszego zbioru postanowiłem ogłosić go dla dobra szkoły i uczącej się młodzieży.



## SKRÓTY:

K	—	Kuratorium Okręgu Szkolnego	Krakowskiego	
L	—	"	"	Lwowskiego
Lb	—	"	"	Lubelskiego
Ł	—	"	"	Łódzkiego
P	—	"	"	Poznańskiego
Pl	—	"	"	Poleskiego
Pm	—	"	"	Pomorskiego
W	—	"	"	Warszawskiego
Wl	—	"	"	Wileńskiego
Wol	—	"	"	Wolyńskiego
Ś	—	obszar województwa śląskiego		

Cyfry umieszczone przy tych literach oznaczają, w którym roku wyznaczono dany temat, n. p. 29 oznacza 1929, 30 oznacza 1930 i t. d.

GRUPA PIERWSZA:  
**TEMATY LITERACKIE.**

**DZIAŁ I. TWÓRCY I ICH DZIEŁA.**

**A. TWÓRCZOŚĆ POSZCZEGÓLNYCH PISARZY.**

**JAN KOCHANOWSKI.**

1. Egoizm i miłość ojczyzny w *Odprawie posłów greckich*. — L. 29.
2. Reminiscencje klasyczne w *Trenach* Kochanowskiego. — Wl. 24.
3. Pierwiastki humanizmu w twórczości Jana Kochanowskiego. — Ś. 28.
4. O ile w twórczości J. Kochanowskiego znalazły swój wyraz pierwiastki literatury klasycznej? — Woł. 30.
5. Cele i problemy życia człowieka, na podstawie utworów J. Kochanowskiego. — Woł. 30.
6. Jakie zasługi położył Jan Kochanowski dla literatury polskiej? — W. 31. (Temat dla eksternistów).
7. Uzasadnić twórczością J. Kochanowskiego słowa:  
„I wdarłem się na skatę pięknej Kalliopy,  
Gdzie dotychczas nie było znaku polskiej stopy“. — Pl. 30.
8. Czego uczył Jan Kochanowski swoich rodaków i czym ich wzruszał? — W. 30.
9. Wartości wychowawcze w poezji Kochanowskiego. — Wl. 30.
10. Praktyczna filozofia życia Jana Kochanowskiego (referat jubileuszowy). — Wl. 30.
11. Jakie przestrogi dla Polski głosił Kochanowski? — W. 30. (Temat dla eksternistów).
12. Pierwiastek obywatelski w twórczości Jana Kochanowskiego. — W. 30.
13. Jan Kochanowski i jego ideały obywatelskie na tle epoki ówczesnej. — Pm. 30.
14. Jan Kochanowski — obywatel, człowiek i artysta w świetle poznanych utworów. — W. 25.
15. Jan z Czarnolasu (przemówienie na zebraniu młodzieży). — K. 30. (Dla gimn. humanistycznych).
16. Rozważania o nieprzemijających wartościach poezji z racji czterechsetnej rocznicy urodzin Kochanowskiego. — Lb. 30.
17. Stanowisko Jana Kochanowskiego w literaturze polskiej (przemówienie ucznia kl. VIII podczas uroczystości 400-nej rocznicy urodzin). — P. 30.

**SZYMONOWICZ.**

18. Szymonowicz jako malarz obyczajów wsi polskiej z jej radościami i smutkiem. — Lb. 29.
19. Motywy realistyczne siałanek Szymonowicza. — Lb. 29.

**W. POTOCKI.**

20. Postać hetmana Chodkiewicza i życie rycerstwa polskiego w pogotowiu wojennym na tle wiadomości z historii i na podstawie utworu Wacława Potockiego pt. *Wojna chocimska*. — Woł. 29.

## KRASICKI.

21. Społeczeństwo polskie wieku XVIII-go w świetle satyr i powieści Krasickiego. — W. 28.  
 22. Twórczość Krasickiego jako świadectwo odrodzenia się społeczeństwa w epoce stanisławowskiej. — W. 35.

## STASZIC.

23. Stanisław Staszic — najwybitniejszym przedstawicielem wieku oświecenia w państwie polskim. — P. 26.

## BRODZIŃSKI.

24. Wieś polska. Krajobraz i lud na podstawie *Wiesława* Brodzińskiego. — Pm. 30. (Dla kand., zdających w jęz. niem.).

## MALCZEWSKI.

25. Przeszłość rycerska w *Marii* Malczewskiego. — W. 28.

## FREDRO.

26. O ile akcja i charaktery w *Słudach panińskich* stwierdzają prawdziwość słów, położonych na czele komedii: „Rozum mężczyzną, biało-głową tylko afekt rządzi i raz kocha, raz nienawidzi i nie gdzie rozum, ale gdzie afekt, tam wszystko“ (A. Fredro). — W. 22.  
 27. Świat szlachecki w komediach Fredry. — W. 28.  
 28. Która postać w *Zemście za mur graniczny* wydaje mi się najświetniejszą i dlaczego? — Pm. 29. (Dla kand., zdających w jęz. niem.).

## MICKIEWICZ.

29. Bitwa z Krzyżakami podług *Grażyny* Mickiewicza — Pm. 28.  
 30. Grażyna i Konrad Wallenrod, jako ofiary obowiązku patriotycznego. — W. 29.  
 31. Kobieta - bohaterka w poezji Mickiewicza. — Woł. 30.  
 32. Charakterystyka młodzieży filareckiej w *Dziadach* Mickiewicza. — L. 30.  
 33. Odpowiedzialność jednostki za losy uciemzonego narodu w pojęciu Mickiewicza (Konrad Wallenrod, Konrad w III. cz. *Dziadów*, Jacek Soplica). — W. 28.  
 34. Pierwiastki malarskie i refleksyjne obrazów przyrody w *Sonetach krymskich* i w *Panu Tadeuszu*. — Wl. 26.  
 35. Szlachta zaściankowa w *Panu Tadeuszu*. — Pm. 29. (Dla kand., zdających w jęz. niem.).  
 36. Polskość *Pana Tadeusza*. — L. 29.  
 37. Ród Sopliców i jego rola w *Panu Tadeuszu* Mickiewicza. — W. 28.  
 38. Wartość etyczna trzech Sopliców. — W. 23.  
 39. Soplicowo — „centrum polszczyzny“. — W. 28.  
 40. Wady i zalety narodowe w świetle *Pana Tadeusza*. — W. 34. (Temat dla zakł. kształc. naucz.).  
 41. Wartości moralne społeczeństwa polskiego w świetle *Pana Tadeusza*. — W. 35. zim.  
 42. Dodatnie i ujemne wartości duszy polskiej na podstawie *Pana Tadeusza*. — W. 26.  
 43. Jak przejawia się duch niepodległości w *Panu Tadeuszu*? — P. 34.  
 44. Dlaczego społeczeństwo polskie obchodzi uroczyste stulecie *Pana Tadeusza*? — W. 34. (Temat dla zakł. kształc. naucz.).  
 45. Co się działo w Europie, w Polsce i na Litwie, gdy Pan Tadeusz wrócił ze szkół do Soplicowa? Czy społeczeństwo na Litwie odnosiło się czynnie do współczesnych wypadków politycznych? Odpowiedzi należy oprzeć ściśle na treści ksiąg *Pana Tadeusza*. — Woł. 29. (Dla gimn. z niepoliskim jęz. wykł.).  
 46. Zosia a Telimena. — P. 30. (Dla kand., zdających w jęz. niem.).  
 47. Adam Mickiewicz a Rosja. — L. 29.

48. Wykazać na życiu Mickiewicza prawdę słów Krasińskiego: „Miłość jest rzeźbiarką, co wykuwa żywot cały”. — W. 30.
49. Idea miłości ojczyzny w poezji A. Mickiewicza. — L. 30.
50. Hasła etyczne w poezji Mickiewicza. — W. 30. (Temat dla eksternistów).
51. Mickiewicz jako wychowawca narodu. — K. 26. (Dla gimn. hum.).
52. Nienawiść i miłość w poezji Mickiewicza. — W. 36 jes.
53. Tendencje społeczne w utworach Mickiewicza. — W. 30.
54. Pierwiastek autobiograficzny w twórczości Mickiewicza. — Wl. 24.

#### SŁOWACKI.

55. Jak pewno wiesz, *Kordian* J. Słowackiego został usunięty z obowiązkowej lektury szkolnej. Ponieważ ty znasz ten utwór, wyjaśnij, czy i o ile opuszczenie tego utworu wpłynie na zmianę zdobytego przez ciebie zrozumienia ducha poety i jego twórczego rozwoju. — L. 29.
56. *Kordian* i *Anielli* jako wcielenie myśli Słowackiego o sobie i narodzie. — Lb. 28.
57. Fatalizm zbrodni w *Balladynie* Słowackiego. — W. 28.
58. Dwa światy w *Lilli Wenedzie*. — Woł. 29. (Dla szkół z niepolskim jęz. wykł.).
59. Stosunek Słowackiego do społeczeństwa na podstawie *Kordiana*, *Anhellego*, *Lilli Wenedy* i *Grobu Agamemnona*. — W. 29.
60. Wizerunek duchowy J. Słowackiego na podstawie *Beniowskiego*. — W. 25.
61. Charakterystyka niewieścich postaci poezji Słowackiego. — L. 29.
62. Krytyka społeczeństwa polskiego w twórczości Słowackiego. — Wl. 30.
63. Słowacki sędzią narodu polskiego. — L. 29.
64. Słowacki jako sędzia współczesnego mu pokolenia. — W. 28.
65. Sąd Słowackiego o współczesnym mu pokoleniu na podstawie znanych mi utworów poety. — W. 30.
66. Pierwiastek satyryczny w znanych mi utworach Słowackiego. — W. 31.
67. Rycerska przeszłość Polski w znanych mi utworach J. Słowackiego. — W. 30.
68. Walka Słowackiego o godność narodu polskiego. — W. 35. (Temat dla eksternistów).
69. Słowacki, poeta idei demokratycznej. — P. 24.
70. Jakie wskazania poezji Słowackiego uważam za najbardziej żywotne w dobie obecnej i dlaczego? — W. 35.
71. Etapy i wyniki duchowej walki J. Słowackiego o zdobycie świadomości celu bytu jednostki i grupy społecznej. — Woł. 30.
72. Rywalizacja z Mickiewiczem w utworach Słowackiego. — Wl. 26.
73. Jakie ideały i jakie piękne czyny kochał poeta i wieszcz Juliusz Słowacki i w których postaciach ukazywał je narodowi? — Woł. 29.

#### KRASIŃSKI.

74. *Nieboska Komedia* Z. Krasińskiego, jako obrona religii i chwały przeszłości. — W. 28.
75. Pankracy i Leonard. (Charakterystyka porównawcza). — W. 23.
76. *Nieboska Komedia* i *Irydion* jako wyraz poglądu Krasińskiego na walkę zła z dobrem. — Lb. 28 i Pl. 29.
77. Krasiński w walce z demokracją i rewolucją. — W. 29.
78. Program społeczno - narodowy w znanych mi utworach Z. Krasińskiego. — W. 30.
79. Które pierwiastki w twórczości Zygmunta Krasińskiego — zdaniem twoim — mają charakter trwałe i które mogą być aktualne w chwili obecnej i dlaczego? — L. 29.
80. Czy słów Krasińskiego:

„Nie nie spychać nigdy w dół,  
Lecz do coraz wyższych kół  
Iść przez duchów podnoszenie,  
Bo cel światów — szlachetnienie“,

nie możnaby położyć na czele całej jego poetyckiej twórczości?  
— L. 29.

81. Walka o ideały chrześcijańskie w twórczości Zygmunta Krasin-  
skiego. — Lb. 29.

#### ASNYK.

82. Pogląd Asnyka na świat na podstawie cyklu *Nad głębiami*. — Lb. 28.  
83. Znaczenie Asnyka jako piewcy wiary w jaśniejszą przyszłość i postęp  
ludzkości. — Lb. 28.  
84. Zagadnienie ewolucji w poezji Asnyka. — Lb. 29.  
85. Asnyk jako człowiek dwóch epok. — Wl. 35.

#### KONOPNICKA.

86. Świat fantazji w znanych mi utworach Konopnickiej. — W. 34. (Te-  
mat dla zakł. kształc. naucz.).

#### B. PRUS.

87. Siła i słabość Wokulskiego. — W. 35.  
88. Rzecki jako przedstawiciel romantyzmu w ujęciu pozytywisty.  
— Lb. 28.  
89. Postać Rzeckiego w *Lalce* Prusa, jego stosunek do otoczenia, poglą-  
dy społeczno - polityczne. — Wl. 23.  
90. Ostatni romantyk w *Lalce* Prusa. — W. 30.  
91. Przedstawiciele idealizmu w *Lalce* Prusa.  
92. Romantyzm a pozytywizm w *Lalce* Prusa. — Lb. 28.  
93. Ludzie pracy fizycznej w *Lalce* i nowelach Prusa. — Lb. 29.  
94. Humanitaryzm w znanych mi utworach Prusa. — W. 28.  
95. Ideał pracy obywatelskiej Prusa. — P. 31.  
96. Naród bez państwa w twórczości Prusa. — P. 35.  
97. Zagadnienia o charakterze ogólnoludzkim w twórczości B. Prusa.  
— Wl. 35.

#### SIENKIEWICZ.

98. Ostatni dzień na wieży. Opowiadanie latarnika. (Na podstawie no-  
weli Sienkiewicza). — Pm. 28.  
99. Motywy podobne w nowelach Sienkiewicza *Za chlebem* i *Latarnik*.  
— Pm. 30.  
100. Duch rycerski i chrześcijański w *Trylogii* Sienkiewicza. — P. 26.  
101. Przedstawiciele możnowładców polskich w *Trylogii* Sienkiewicza  
i ich charakterystyka. — P. 29.  
102. Czym tłumaczą poczynność *Trylogii* Sienkiewicza? — W. 36.  
103. Skrzetuski a Bohun. (Charakterystyka porównawcza). — Pm. 29.  
(Dla kand., zdaj. w j. niem.).  
104. Jakie cnoty i zbrodnie krzewiły się w Polsce według Sienkiewicza  
w epoce „ognia, miecza i potopu“? — L. 29.  
105. Sienkiewicz jako powieściopisarz historyczny. — W. 30. (Temat dla  
eksternistów).  
106. Kult heroizmu w powieściach historycznych Sienkiewicza. — Lb. 28.  
107. Jak Sienkiewicz pracował nad pokrzepieniem serce? — Pm. 29 i W. 34.  
108. Przeobrażenia duchowe Kmicica i Winicjusza. — W. 29.  
109. Pierwiastki narodowo - wychowawcze w twórczości Sienkiewicza.  
— Pl. 30.  
110. Sienkiewicz jako humorysta. — L. 29.

#### ŻEROMSKI.

111. Tragizm bohatera *Ludzi bezdomnych* Żeromskiego. — Gimn. pols.  
w Gdańsku, 29.

112. Niedola ludzka a szczęście osobiste w *Ludziach bezdomnych*. — Lb. 28.  
 113. Jaki typ człowieka uważam obecnie za bardziej wartościowy: Judy-ma z *Ludzi bezdomnych*, czy Przełęckiego z *Przepióreczki*? — L. 35.  
 114. Pojęcie bezdomności w nowelach i powieściach Żeromskiego. — Wl. 35.  
 115. Konflikt jednostki ze społeczeństwem w znanych mi utworach Żeromskiego. — W. 30.  
 116. O co i jak walczą bohaterowie Żeromskiego? — W. 34.  
 117. W jaki sposób bohaterowie Żeromskiego chcą świat pchnąć na nowe tory? — W. 30.  
 118. Żeromski jako obserwator i lekarz polskiej nędzy społecznej. — Lb. 30.  
 119. Ideały społeczne Żeromskiego. — W. 28.  
 120. Żeromski w walce z biernością i egoizmem społeczeństwa. — W. 36.  
 121. Stefan Żeromski — wychowawcą współczesnego Polaka. — Lb. 29.

#### WYSPIAŃSKI.

122. Wizerunek duchowy współczesnego pokolenia w *Weselu* Wyspiańskiego. — Wl. 28 i P. 29.  
 123. Krytyka współczesnego społeczeństwa u Wyspiańskiego. — L. 33.  
 124. Satyra patriotyczna u Wyspiańskiego. — Wl. 26.  
 125. Która z postaci dzieł Wyspiańskiego wywarła na mnie najsilniejsze wrażenie i dlaczego? — P. 33.  
 126. Stanisław Wyspiański jako wyraziciel myśli, uczuć i dążeń narodu polskiego. — W. 34.  
 127. Wyspiański współtwórcą Odrodzonej Polski. — L. 33.

#### KASPROWICZ.

128. Pogląd Kasprowicza na świat na podstawie *Hymnów* i *Księgi ubogich*. — Lb. 33.

#### INNI.

129. Z jakimi zjawiskami życia ludzi, zwierząt i krajobrazami poznają nas powieści Jacka Londona i jakie budzą w nas zainteresowania? — Woł. 29.

### B. ZESTAWIENIA AUTORÓW I ICH POGLĄDÓW.

130. Dodatnie i ujemne strony życia szlachty polskiej XVI-go wieku w świetle utworów Reja, Kochanowskiego i Skargi. — W. 29.  
 131. Troska o przyszłość Rzeczypospolitej u Kochanowskiego i Skargi. — Lb. 30.  
 132. Kochanowski i Pasek jako przedstawiciele dwóch kultur. — Lb. 30.  
 133. Troska o przyszłość Rzeczypospolitej w świetle znanych mi utworów Kochanowskiego, Skargi i Krasickiego. — W. 26.  
 134. Jak pojmowali miłość ojczyzny Kochanowski, Skarga i Staszic? — Woł. 30.  
 135. Zagadnienia i obowiązki posła sejmowego według Kochanowskiego, Skargi i Niemcewicza. — Ł. 28.  
 136. Porównaj zakres myśli, uczuć i pragnień w utworach Jana Kochanowskiego i Adama Asnyka i wytłumacz różnicę. — Ł. 29.  
 137. Kochanowski i Mickiewicz jako poeci narodowi w swoich epokach. — Pl. 30.  
 138. Skarga i Mickiewicz (charakterystyka porównawcza). — Ł. 29.  
 139. Stosunek Mickiewicza i Skargi do swego narodu. (Na podstawie *Kazań sejmowych* i *Ksiąg narodu i pielgrzymstwa*). — Wl. 29.  
 140. Obraz życia szlachty w epoce sejmów czteroletniego na podstawie utworów Zabłockiego i Niemcewicza. — Wl. 26.  
 141. Charakterystyka porównawcza twórczości Bohdana Zaleskiego a Tarasa Szewczenki. — Woł. 29. (Dla gimn. z niepol. jęz. wykl.).

142. Patriotyzm A. Mickiewicza i J. Słowackiego (porównanie). — L. 28.
143. Dążność do doskonałości moralnej w życiu i poezji Mickiewicza i Słowackiego. — Pm. 28.
144. Stosunek Mickiewicza i Słowackiego do Boga, uwidoczniiony w ich poezji. — Lb. 28.
145. Kraj lat dziecińczych w twórczości Mickiewicza i Słowackiego. — W. 31.
146. Na czym opierał Mickiewicz i Krasiński wiarę w zmartwychwstanie Polski? — L. 29 i Pl. 30.
147. Odmienne stanowiska w literaturze i społeczeństwie trzech poetów: Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego. — K. 22. (Dla gimn. mat. przyr.).
148. Cel nie uświęca środków. (W jaki sposób udowodnili to Mickiewicz i Krasiński?). — Lb. 29.
149. Poglądy trzech wieszczów na sprawę polską. — P. 20.
150. Walka literacka trzech naszych wieszczów o hasła i programy społeczno - narodowe. — Wol. 29.
151. Zapatrywania trzech wieszczów na odrodzenie Polski. — L. 30.
152. Wykazać, o ile twórczość trzech wieszczów oraz Wyspiańskiego była przygotowaniem do wielkiego dnia zmartwychwstania Polski. — Lb. 29.
153. Idea chrześcijańska w utworach trzech wieszczów. — Pl. 29.
154. Udowodnić na poezji trzech wieszczów prawdę słów M. Konopnickiej: „Pieśniarz zostawia nam w piersi własne, bijące serce. A jest to spadek duży i mocny, albowiem przyrasta do niego samemu narodowi serce“. — W. 22.
155. Zadania „młodych“ według Mickiewicza i Asnyka. — W. 33.
156. Świat pojęć i wierzeń ludowych w balladach T. Szewczenki i A. Mickiewicza. — Wol. 30.
157. Zmartwychwstanie Polski w twórczości Krasińskiego i Asnyka. — Lb. 28.
158. O ile *Lalka* Prusa uzasadnia tezę Asnyka: „Zmarłych pokoleń idealna sfera w żywej ludzkości wieczne ma siedlisko“. — P. 32.
159. Prus i Sienkiewicz — dwa profile literackie. — L. 28.
160. Triumf wartości etycznych w utworach Sienkiewicza i Prusa. — Wol. 30.
161. Sienkiewicz a Matejko, jako malarze przeszłości narodowej. — K. 30.
162. Mickiewicz, Matejko, Sienkiewicz, jako malarze przeszłości naszej. — P. 31.
163. Żeromski i Sienkiewicz, jako malarze przeszłości polskiej. — W. 29.
164. Horacjuszowskie: „Non omnis moriar“ w powieściach Prusa i Orzeszkowej. — W. 34.
165. Niedole chłopkie w znanych mi nowelach Prusa, Sienkiewicza, Konopnickiej i Dygasińskiego. — W. 31.
166. Miłość ziemi rodzinnej w znanych mi utworach Prusa, Orzeszkowej, Sienkiewicza i Konopnickiej. — L. 35.
167. Idealy Prusa i Orzeszkowej na podstawie czytanych utworów. — P. 27.
168. „Żony modne“ w literaturze polskiej a ideał kobiety w utworach E. Orzeszkowej. — Wol. 29.
169. O ile w *Lalce* Prusa uwydatnił się wyraźnie wpływ Mickiewicza i Krasińskiego? — L. 29.
170. Mieszczanństwo polskie po 1863 roku w twórczości Prusa i Żeromskiego. — W. 33.
171. Kult pracy w twórczości Prusa i Żeromskiego. — Lb. 30.
172. Walczący człowiek w twórczości Prusa a Żeromskiego. — L. 29.
173. Zagadnienie pracy społecznej u Prusa i Żeromskiego. — W. 31.
174. Idea i poczucie wyjątkowej odpowiedzialności jednostki za naród u Mickiewicza i Żeromskiego. — P. 34.

175. Koncepcja ideału Polski przeszłości u poetów romantycznych a u Żeromskiego. — Wol. 28 i 29.
176. Wspólne i różne cechy światopoglądów Żeromskiego i Dostojewskiego. — W. 30.
177. Przyczyny tragedii społeczeństwa polskiego w epoce powstania listopadowego w oświetleniu poetów okresu romantyzmu a Wyspiańskiego w *Warszawiance* i *Nocy listopadowej*. — Wol. 28 i 29.
178. Rola inteligencji polskiej. (Na podstawie St. Wyspiańskiego i St. Żeromskiego). — W. 33.
179. Żeromski i Wyspiański w walce o lepszą Polskę. — W. 33.
180. Jak Żeromski i Wyspiański budzili aktywność społeczeństwa? — W. 35.
181. ~~Stosunek~~ Kochanowskiego w *Odprawie posłów greckich* a Wyspiańskiego w *Weselu* do zagadnienia bytu społeczeństwa polskiego. — Wol. 30.
182. Krytyka współczesności u Słowackiego i Wyspiańskiego. — L. 33.
183. Pokrewieństwo duchowe między Wyspiańskim a Słowackim. — Wl. 30.
184. Słowacki i Wyspiański, jako sędziowie polskiej duszy. — W. 32.
185. Zagadnienie odpowiedzialności za życie w twórczości Norwida i Wyspiańskiego. — W. 34. (Temat dla zakł., kształc. naucz.).
186. Stosunek Wyspiańskiego, Norwida i Słowackiego do współczesnego im społeczeństwa. — Wl. 31 i 35.
187. Teatr Słowackiego i Wyspiańskiego. — L. 28.
188. Zestawić Ślimaka, Borynę i Czepca, oraz wykazać różnice w zapartywaniach Prusa, Reymonta i Wyspiańskiego na znaczenie chłopca w społeczeństwie. — P. 34.
189. Kochanowski, Sienkiewicz, Mickiewicz i Wyspiański, jako wyrazi-ciele cywilizacji zachodniej w literaturze polskiej. — P. 27.
190. Mickiewicz, Słowacki, Krasiński i Wyspiański, jako dramaturdzy. — Lic. Krzemien., 29.
191. Pierwiastek religijny w twórczości Kochanowskiego, Mickiewicza i Kasprowicza. — L. 30.
192. Mickiewicz i Kasprowicz w zwadzie z Bogiem o szczęście narodu i ludzkości. — W. 32.
193. Walka o szczęście bliźnich u Mickiewicza, Kasprowicza i Żeromskiego. — P. 33.
194. Które cechy twórczości Żeromskiego, Wyspiańskiego i Kasprowicza i dlaczego pozwalają mi uznać ich za wyrazi-cieli ducha narodowego na przełomie XIX i XX wieku? — L. 30.
195. Który z autorów i w jaki sposób porusza zagadnienie państwowości polskiej? — K. 31. (Dla gimn. human.).

### C. ZESTAWIENIA POSZCZEGÓLNYCH UTWORÓW RÓŻNYCH PISARZY.

196. „Sarmatyzm“ i „francuszczyzna“ w utworach pisarzy epoki stani-sławowskiej i w *Listopadzie* Rzewuskiego. — Wl. 30.
197. Melodie i słowa trzech głównych narodowych pieśni polskich: *Jeszcze Polska nie zginęła*, *Boże coś Polskę*, *Z dymem pożarów* (1846), jako wyraz stanów duszy ludzkiej, zależnych od zmieniającego się położenia narodowego. — Wl. 26.
198. Odzwierciedlenie momentu dziejowego w hymnach narodowych. — L. 29.
199. Cierpienie i rozpacz w *Trenach* a w III części *Dziadów*. — W. 28.
200. Szymon Szymonowicz jako protoplasta Mickiewicza w *Panu Tade-uszu*. — Lb. 29.
201. *Oda do młodości* Mickiewicza, *Do młodych* Asnyka i *Młodości* Żeromskiego, jako wyraz trzech epok. — L. 23.



202. Świat starszylachecki w *Panu Tadeuszu* i *Zemście*. — Lb. 28.
203. *Zemsta*, *Pan Tadeusz*, jako zwierciadło życia szlachty polskiej. — Woł. 29. (Dla gimn. z niepols. jęz. wykl.).
204. Zaścianek szlachecki w literaturze polskiej. (Na podstawie *Potopu*, *Pana Tadeusza*, *Nad Niemnem* i *Kolokacji*). — Wł. 25.
205. Typy staropolskie w *Panu Tadeuszu*, w *Zemście* i *Trylogii* Sienkiewicza. — L. 30.
206. *Pan Tadeusz* A. Mickiewicza, *Trylogia* Sienkiewicza i *Chłopi* Wł. Reymonta, jako trzy obrazy życia polskiego. — Pm. 30.
207. *Pan Tadeusz* i *Lalka* jako obrazy dwóch odmiennych faz polskiej rzeczywistości. — Woł. 29 i Wł. 35.
208. *Pan Tadeusz* i *Lalka* — jako obrazy, dwie epoki, dwie rzeczywistości. — Woł. 30.
209. Społeczeństwo polskie w trzech pokoleniach (na podstawie *Pana Tadeusza*, *Lalki* i *Wesela*). — L. 36.
210. *Pan Tadeusz* A. Mickiewicza, *Ludzie bezdomni* St. Żeromskiego, jako wyraz dwóch odmiennych stron polskiej rzeczywistości. — W. 36.
211. Wspólne wpływy i motywy w *Odprawie posłów greckich* J. Kochanowskiego, w *Lilli Wenedzie* i *Grobie Agamemnona* J. Słowackiego. — Woł. 30.
212. Patriotyczna myśl polska w poematach osnutych na motywach greckich. (*Odprawa posłów greckich*, *Grób Agamemnona*, *Irydion*, *Moraton*). — P. 28.
213. Ocena powstania listopadowego w *Lilli Wenedzie* Słowackiego i w *Warszawiance* Wyspiańskiego. — Lb. 30.
214. Zagadnienie stosunku warstw społecznych w *Nieboskiej Komedii*, *Lalce* i *Ludziach bezdomnych*. — Woł. 30.
215. Warszawa w oświeceniu Prusa (*Lalka*) i Żeromskiego (*Ludzie bezdomni*). — W. 34.
216. Obraz społeczeństwa polskiego w epoce pozytywizmu na podstawie *Lalki* i *Nad Niemnem*. — Wł. 26.
217. Wzajemny stosunek chaty i dworu po 63 r. na podstawie *Nad Niemnem*, *Placówki* i innych znanych mi powieści. — Lb. 28.
218. Triumf wartości estetycznych w *Quo vadis?* i *Faraonie*. — Lb. 28 i P. 34.
219. Szczęście osobiste a obowiązek w *Trylogii* Sienkiewicza i *Ludziach bezdomnych*. — L. 33.
220. Jakim wartościom estetycznym zawdzięczają *Chłopi* Reymonta i *Quo vadis?* Sienkiewicza swoje wszechświatowe powodzenie? — Wł. 35.
221. Dzięki jakim wartościom ideowym i artystycznym zyskały *Quo vadis?* i *Chłopi* wszechświatową sławę? — L. 33.
222. Walka Dobra ze Złem w *Hymnach* Kasprzowicza i w *Ludziach bezdomnych* Żeromskiego. — P. 25.

#### D. ZESTAWIENIA POSTACI W DZIELACH RÓŻNYCH AUTORÓW.

223. Konrad Wallenrod a Irydion. — P. 22 i Pl. 30.
224. Konrad Wallenrod i Tomasz Judym, jako pokrewne dusze. — W. 32.
225. Pierwsi romantycy w utworach Mickiewicza i ostatni romantyków w *Lalce* Prusa. — P. 33.
226. Papkin i Zagłoba (charakterystyka porównawcza). — W. 23.
227. Etyczne wartości Papkina i Zagłoby. — Lb. 29.
228. Na czym polega tragedia Lilli Wenedy, Antygony i Kordelii z *Króla Lira* Szekspira? — W. 28.
229. „Żona modna“ Krasickiego, Roza Weneda, Justyna z *Nad Niemnem* i Joasia z *Ludzi bezdomnych* — jako przedstawicielki typów kobiet z różnych epok literatury polskiej. — W. 34.
230. Trzej społecznicy: Pankraczy, Wokulski i Judym. — L. 33.

231. Wokulski a doktor Judym, jako pracownicy na niwie społecznej. — Wl. 30.
232. Wokulski i Judym, ich cele i dążenia społeczne, oraz walka z otoczeniem. — W. 26.
233. Wokulski, Ochocki i Judym. Któremu z tych bohaterów przyznałbyś wyższe wartości i dlaczego? — W. 33.
234. Pogląd na świat Madzi, Izabeli i Joasi. — L. 33.
235. Rodzaj i stopień bohaterstwa Skrzetuskiego a doktora Judyma. — P. 33.
236. Przeobrażenia duchowe Kmicica i J. Soplicy.
237. Andrzej Kmicic i Jacek Soplica. — Pm. 29.
238. Ligia a Lilla Weneda. — W. 30. (Dla szkół z niepol. j. wykł.).
239. Szlachcic polski — charakterystyka typu według Reja, Paska (lub Rzewuskiego) i Niemcewicza (lub Mickiewicza). — L. 29.
240. Typy staropolskie w *Panu Tadeuszu*, w *Zemście* i w *Trylogii* Sienkiewicza. — Ś. 29. (Dla wydz. matem. - przyr.).

## DZIAŁ II. PRĄDY LITERACKIE.

### A. TEMATY ZWIĄZANE Z JEDNYM PRĄDEM LITERACKIM.

#### OŚWIECENIE.

241. Charakterystyka wieku oświecenia. — L. 29.
242. Wykazać wpływy racjonalizmu w twórczości pisarzy doby stanisławowskiej. — Woł. 29.

#### ROMANTYZM.

243. Wilno kolebką romantyzmu polskiego w słowie i czynie. — Wl. 36.
244. Ukraina w naszej poezji romantycznej. — W. 31.
245. Postaci kobiece w romantycznej poezji polskiej. — L. 29.
246. Mój stosunek do bohaterów naszej wielkiej poezji romantycznej. — K. 33. (Dla gimn. hum.).
247. Jakie były ideały naszej poezji romantycznej? — K. 25.
248. Zagadnienia społeczne w polskiej poezji romantycznej. — L. 28.
249. Spojrzenie na powstanie listopadowe w literaturze romantycznej. — Lb. 30.
250. Dążności wolnościowe w literaturze romantycznej. — Pl. 30.
251. Polski dramat romantyczny. — Ś. 29.
252. Wykazać na literaturze romantycznej słusność słów Krasińskiego o Mickiewiczu: „My z niego wszyscy“ — P. 29.
253. Dążność do doskonałości moralnej w życiu i twórczości wieszczów romantyzmu polskiego. — Woł. 30. (Dla szkół z niepol. jęz. wykł.).
254. Wielkość i piękno polskiego romantyzmu. — K. 26. (Dla gimn. hum.).
255. O ile wypadki polityczne wpłynęły na upadek romantyzmu w Polsce? — L. 29.

#### POZYTYWIZM.

256. Walka pozytywistów przeciw romantikom w literaturze polskiej po r. 1863. — P. 29.
257. Które z zagadnień poruszanych przez autorów doby pozytywizmu wzbudziły moje zainteresowanie? — P. 30.
258. Na podstawie literatury przedstawić zagadnienia, jakimi pozytywiści starali się zainteresować społeczeństwo polskie. — Pl. 30.
259. Odbicie głównych hasel pozytywizmu w powieści i poezji po 1863 r. — Pl. 30.
260. Powieść polska w okresie pozytywizmu. — P. 28.

261. Powieść okresu pozytywistycznego jako zwierciadło ówczesnych stosunków i dążeń narodu. — P. 29.  
 262. Pisarze pozytywistyczni jako rzecznicy sprawy ludowej. — W. 34.  
 263. Pogląd na społeczeństwo polskie w dobie pozytywistycznej. — L. 30.  
 264. Stosunek pisarzy - pozytywistów do przeszłości narodu. — W. 25.  
 „MŁODA POLSKA“.
265. Chłop polski jako bohater walki o nowe wartości życiowe. (Na podstawie utworów artystów „Młodej Polski“, w szczególności Władysława Orkana). — Woł. 30.

## B. ZESTAWIENIA NA TLE RÓŻNYCH PRĄDÓW LITERACKICH.

266. Walka o typ nowego człowieka w literaturze polskiej doby humanistycznej, wieku oświecenia i pozytywizmu. — Wl. 34.  
 267. Kobieta w literaturze polskiej u romantyków i pozytywistów. — L. 28.  
 268. Kobieta w świetle znanych mi utworów polskiej literatury romantycznej i pozytywistycznej. — P. 29 i L. 35.  
 269. Jak pojmowali służbę dla ojczyzny romantycy, a jak pozytywiści? (Na podstawie znanych mi utworów tych okresów). — W. 31. (Dla eksternistów).  
 270. Ideał służby narodowej w dobie romantyzmu i pozytywizmu. — Wl. 24.  
 271. Idea zemsty w literaturze romantycznej a idea pracy w literaturze pozytywistycznej. — Woł. 30.  
 272. Dziedzictwo ideałów romantycznych oraz ich krytyka w literaturze „Młodej Polski“. — Wl. 24.  
 273. Literatura piętna okresu pozytywizmu i modernizmu w służbie sprawy polskiej. — W. 32.  
 274. Następstwo i charakterystyka kierunków literackich w Polsce porobiorowej. — Gimn. Pol. w Gdańsku, 28.

## DZIAŁ III. OKRESY HISTORYCZNE.

### A. TEMATY ZWIĄZANE Z LITERATURĄ JEDNEGO STULECIA.

#### WIEK XVI.

275. Związek literatury XVI w. z życiem narodu polskiego. — Woł. 30.  
 276. Wyraży przeczuć smutnej przyszłości Polski w literaturze XVI w. — L. 28.  
 277. Pierwiastek patriotyczny w literaturze XVI w. — Pl. 30.

#### WIEK XVIII.

278. Obraz i krytyka społeczeństwa polskiego w literaturze satyrycznej XVIII w. — Pm. 30.  
 279. Krytyka społeczeństwa w satyrze i komedii polskiej w. XVIII. — Lb. 29 i L. 30.  
 280. Walka z sarmatyzmem w literaturze polskiej XVIII w. — L. 30.  
 281. Walka dwóch dusz (światopoglądów) w literaturze polskiej XVIII w. i jej wyniki w życiu społeczeństwa. — Woł. 28 i 29.  
 282. Życie obyczajowe i polityczne społeczeństwa polskiego wieku XVIII w odzwierciedleniu komedii polskiej z tego okresu. — Woł. 30.  
 283. Wpływ literatury na odrodzenie moralne za St. Augusta. — Lb. 28.

284. Dążności wychowawcze literatury epoki stanisławowskiej. — Wl. 30.  
 285. Hasła i dążenia postępowej części społeczeństwa polskiego, odzwierciedlone w literaturze epoki stanisławowskiej. — Lb. 28.  
 286. Literatura okresu Stanisława Augusta jako wyraz nowego życia w Polsce. — P. 27.  
 287. Jakim tendencjom społecznym daje wyraz literatura polska pod koniec XVIII w.? — W. 32.  
 288. Praca nad odrodzeniem duchowym społeczeństwa w literaturze XVIII w. (Na podstawie znanych mi utworów literackich). — W. 34.  
 289. Rozwój myśli wychowawczej w literaturze polskiej XVIII w. — Pl. 30.  
 290. Rozum i serce w literaturze stanisławowskiej. — W. 36.  
 291. Literatura okresu St. Augusta jako wyraz nowego życia w Polsce. — Lb. 30.

#### WIEK XIX.

292. Powstanie listopadowe w świetle poezji polskiej. — L. 30.  
 293. Pierwiastek patriotyczny jako motyw naczelný polskiej poezji emigracyjnej. — Pm.  
 294. Powstanie styczniowe w poezji i sztuce polskiej. — L. 33.  
 295. Wpływ stosunków społecznych i politycznych na literaturę polską w. XIX. — L. 36.  
 296. Związek literatury polskiej z dołą i niedołą narodu w ostatnim stuleciu. — Lb. 29.  
 297. Odbicie losów narodu w poezji polskiej XIX w. — Pm. 28.  
 298. Znaczenie narodowe poezji polskiej XIX w. — Pm. 28.  
 299. Rola i wpływ poezji na wypadki historyczne w Polsce w ciągu ostatniego stulecia. — Lb. 29.  
 300. Zagadnienie indywidualnej i społecznej odpowiedzialności moralnej w polskiej literaturze w. XIX. — Wol. 30.  
 301. Niemcy w literaturze polskiej XIX w. — W. 31. (Także dla ekstermistów).  
 302. Stosunek do mniejszości narodowych pisarzy XIX w. — W. 34.  
 303. Motywy ludowe u naszych pisarzy XIX w. — L. 29.  
 304. Lud polski w literaturze XIX w. — P. 28.  
 305. Zwrot w życiu i umysłowości Polski po klęsce 1863. (Na podstawie znanych mi powieści). — Lb. 28.

#### WIEK XX.

306. Jaka powieść z okresu Polski Odrodzonej wywarła na mnie najgłębsze wrażenie i dlaczego? — W. 34. (Dla zakł. kształc. naucz.).  
 307. Najlepiej mi znany powieściopisarz współczesny. — Wl. 35.  
 308. Mój ulubiony autor lub autorka z pośród pisarzy żyjących. — W. 35.  
 309. Który z pisarzy polskich naszej doby wywarł na mnie najgłębszy wpływ? — K. 29.  
 310. Jakie zagadnienia literatury współczesnej interesują mnie najbardziej i dlaczego? — L. 35.  
 311. Najważniejsze zagadnienia we współczesnej powieści polskiej. — Wl. 36.  
 312. Które decyzje w sprawie przyznania współczesnym autorom nagród za twórczość artystyczną spotkały się z moim największym uznaniem i dlaczego? — W. 35.  
 313. Którą z powieści współczesnych uważasz za wierny obraz życia powojennego? — W. 36.

### B. TEMATY ZWIĄZANE Z LITERATURĄ DWÓCH LUB WIĘCEJ STULECI.

314. Myśli obywatelskie w literaturze polskiej w czasach przedrozbiorowych. — W. 33.

315. Stosunek pisarzy z okresu dawnej Polski niepodległej do współczesnych im przejawów życia. (Omówić i uzasadnić na wybranych przykładach). — W. 32.
316. Najwybitniejsze typy szlachcica - obywatela w lit. pol. XVI i XVII w. — W. 31.
317. Satyra w literaturze Polski niepodległej. — P. 29.
318. Pierwiastek ziemiański i rycerski w lit. Polski niepodległej. — Wl. 36.
319. Idea silnego państwa w polskiej literaturze przedrozbiorowej. — W. 33.
320. Geneza, rozwój i znaczenie polskiej literatury politycznej doby niepodległości. — Wl. 30.
321. Wpływ Zachodu na literaturę polską w okresie przedrozbiorowym. — P. 26.
322. Ideale społeczne i narodowe w literaturze polskiej XVIII i XIX w. — Pm. 28.
323. Epoka napoleońska w historii i poezji. — P. 21.
324. Powstanie listopadowe w znanym mi utworze literatury polskiej. — W. i P. 30.
325. Odgłosy powstania listopadowego w literaturze polskiej. — P. 24.
326. Antagonizm polsko - niemiecki w poezji i powieści polskiej. — L. 30.
327. „Harfa Wenedy“, „złoty róg Wernyhory“ i maciejówka legionisty, jako symbole dążeń do niepodległości. — W. 32.
328. Troska o dobro publiczne w powieściach polskich XIX i XX w. — L. 36.
329. Zagadnienie pracy kobiet na polu zawodowym i społecznym w literaturze polskiej od doby pozytywizmu do chwili obecnej. — W. 33.
330. W jaki sposób literatura Polski niepodległej spełniła obronę państwa, a w jaki sposób literatura porozbiorowa dążyła do odzyskania niepodległości? — L. 30.
331. Główne zagadnienia w powieści polskiej od r. 1863—1905. — L. 29.
332. Problemy społeczne w powieści polskiej po roku 1863. — Liceum Krzem., 29.
333. Obrona warstw upośledzonych w twórczości naszych pisarzy po roku 1863. — K. 30. (Dla gimn. mat. - przyr.).
334. Przedstawić rolę i znaczenie chłopca na wybranym utworze z literatury polskiej po roku 1863. — W. 34.
335. Postacie żydowskie w znanych mi nowelach i powieściach polskich. — Woł. 30.
336. Walka o nowy typ Polaka w literaturze polskiej po 1863. — W. 36.

## DZIAŁ IV. ZAGADNIENIA I MOTYWY NA TLE CAŁOKSZTAŁTU LITERATURY.

337. Którego z autorów polskich najbardziej cenię i dlaczego? — W. 33.
338. Najsympatyczniejsze postaci ze znanych mi powieści polskich. — W. 33.
339. Który okres w literaturze polskiej uważam za najświetniejszy i dlaczego? — Wl. 32.
340. Jak w poszczególnych epokach swojego rozwoju literatura polska kształtowała i urabiała pojęcie ideału człowieka? — L. 30.
341. Jak w różnych epokach literatura piękna zajmowała się społeczeństwem? — L. 28.
342. W jakich okresach dziejów Polski literatura wpływała najsilniej na kształtowanie się życia społeczeństwa i w czym ten wpływ się wyrażał? — L. 35.
343. Wykazać, że piśmiennictwo polskie w silnej mierze uwzględniało

- w chwilach przelomowych ważne i aktualne momenty życia narodu. — L. 35.
344. Prawdy życiowe i martwe w rozwoju literatury polskiej. — L. 28.
345. Literatura polska zwierciadłem życia narodowego i jej reformatory. — P. 25.
346. Związek literatury polskiej z życiem narodu. — K. 21. (Dla gimn. human.).
347. Literatura narodowa jako strażnica ducha narodowego. — P. 29.
348. Główne prądy w literaturze polskiej. — L. 30.
349. Świat starożytny w arcydziełach polskich. — Pm. 28.
350. Wpływ literatury antycznej na piśmiennictwo polskie w ciągu rozwoju dziejowego. — Ł. 30.
351. Patriotyczna myśl polska w poematach osnutych na motywach greckich. — P. 30.
352. Stanowisko Jana Kochanowskiego w literaturze polskiej. (Przemówienie ucznia (uczennicy) klasy ósmej na obchodzie 400-ej rocznicy urodzin poety). — P. 30.
353. Wpływ literatury francuskiej na polską. — K. 24 (Dla gimn. hum.).
354. Jak się przedstawia i czym wytłumaczyć pierwiastek satyryczny występujący w literaturze polskiej od Reja do Wyspiańskiego. — Ł. 29.
355. Krzyżacy w literaturze polskiej. — L. 30.
356. Krzyżacy w historii i literaturze polskiej. — L. 28.
357. Zmaganie się polsko-krzyżackie w świetle literatury. — Wl. 25.
358. Omówić celniejsze w literaturze polskiej wyrazy walki z naporem germańskim. — W. 33.
359. Światła i cienie duszy niemieckiej w odbiciu celniejszych dzieł literatury polskiej. — W. 33.
360. Ślady wpływów niemieckich w sferze języka i literatury polskiej. — W. 33. (Temat tylko dla gimn. im. Batorego w Warszawie).
361. Najlepsze wzory żołnierza i obywatela w literaturze polskiej. — W. 35.
362. Jak się przejawiał pierwiastek rycerski w literaturze polskiej różnych czasów? — Ł. 30.
363. Typy postaci niezłomnych w znanych mi dziełach literatury polskiej. — K. 29. (Dla gimn. mat. - przyr.).
364. Jak się zmieniało pojęcie bohaterstwa w ciągu wieków. (Na podstawie przykładów z literatury i historii). — Wl. 35.
365. Dwór, wieś i zaścianek w literaturze polskiej. — W. 30.
366. Wieś i miasto w dziełach literatury polskiej. — Ł. 29.
367. Urok wsi w znanych mi utworach literatury polskiej. — W. 26.
368. Obrzędy ludowe w utworach literatury polskiej. — L. 23.
369. Rozwój poglądów na życie ludu wiejskiego, wyrażonych w piśmiennictwie polskim. — Woł. 29. (Dla gimn. z niepol. jęz. wykł.).
370. Lud w poezji polskiej. — L. 29.
371. Lud w literaturze polskiej. — Pm. 28 i §. 29.
372. Życie ludu jako zagadnienie ideowe i temat artystyczny w literaturze polskiej. — Ł. 30.
373. Pierwiastek poezji ludowej w lit. polskiej i rosyjskiej. — Woł. 29. (Dla gimn. z niepol. j. wykł.).
374. Kwestia włościańska w literaturze polskiej różnych epok. — Wl. 36.
375. Rozwój idei demokratycznej w literaturze polskiej. — Woł. 29. (Dla gimn. z niepol. jęz. wykł.).
376. Próby rozwiązania problemu socjalnego w znanych mi utworach literatury naszej. — K. 33.
377. Marzenia poetyckie, które znalazły pełną lub częściową realizację w technice. — W. 36.
378. Świat pracy w literaturze polskiej. — Ł. 29.

379. Który ze znanych mi bohaterów powieści polskiej posiada największe wartości społeczne i dlaczego? — W. 30.
380. Żydzi w literaturze polskiej. — Wl. 30.
381. Który ze znanych mi z literatury polskiej typów kobiecych posiada największą wartość dla społeczeństwa? — Woł. 30.
382. Kobiety - patriotki w literaturze polskiej. — Wl. 30.
383. Udział kobiety w życiu duchowym i twórczości literackiej w Polsce. — K. 30.
384. Nauczycielka - bohaterka w literaturze polskiej. — W. 34. (Dla zakł. kształc. naucz.).
385. Obraz cierpienia rodzicielskiego w znanych mi utworach literatury polskiej. — W. 30.
386. Postaci dziecięce i sposób ich przedstawienia w literaturze polskiej. — P. 30.
387. Wspomnienia szkolne w literaturze polskiej. — Wl. 30.
388. Dążenia niepodległościowe młodzieży polskiej w odbiciu literatury pięknej. — L. 35.
389. Walka „starych“ z „młodymi“ jako zjawisko życiowe i temat literacki. — W. 34.
390. Walka starych i młodych jako aktualne zjawisko i temat literacki. — P. 35.
391. Motyw walki jednostki ze społeczeństwem w znanych mi utworach literatury polskiej. — L. 35.
392. Słowa Kory z *Nocy listopadowej*:  
 „Z tajemnic moich matko wiedz,  
 gdy wszystko żywe musi lec  
 gdy pod ręką, która znaczy kres,  
 śmierć tych użyźnia nowe pędy  
 i życie nowe sieje wszędy...“  
 uzasadnić przykładami z życia i literatury ojczyznej. — P. 25.
393. Walka prywaty z dobrem publicznym w znanych mi utworach. — P. 36.
394. Myśl polityczna w literaturze polskiej. — P. 20.
395. Wróżby upadku Polski i zapowiedź jej zmartwychwstania w literaturze polskiej. — Lb. 28.
396. Miłość ojczyzny jako motyw kilku typowych utworów literackich, należących do różnych epok polskiego piśmiennictwa. — P. 29.
397. Który z autorów i w jaki sposób porusza zagadnienia państwowości polskiej? — K. 31. (Dla gimn. human.).
398. Które części Polski szczególnie podziwiali i chwaili nasi pisarze w swoich utworach? — K. 31. (Dla gimn. human.).
399. Piękno ziemi ojczyznej w poezji. — Wl. 36.
400. Tatrę jako uzdrowisko, teren sportu i motyw twórczy w literaturze. — K. 32.
401. Tęsknota za krajem jako motyw twórczy w poezji polskiej. — L. 30.
402. Kiedy brzmiała w naszej literaturze silniej nuta liryczna, a kiedy epiczna? — P. 30.
403. Dzieje dramatu polskiego. — Pl. 30.
404. Pierwiastek fantastyczny w dramacie polskim. — W. 30.
405. Rozwój polskiego dramatu fantastycznego. — L. 29.
406. Najważniejsze momenty rozwoju powieści polskiej i najwybitniejsi jej przedstawiciele. — Pm. 28.
407. Motyw ofiary narodu za ludzkość i jednostki za naród w polskiej poezji mesjanistycznej. — L. 30.
408. Początek, rozwój, wygaśnięcie idei mesjanistycznej w Polsce. — Wl. 29.
409. Tematy ogólnoludzkie u bajkopisarzy polskich a ukraińskich (Trembecki, Krasicki — Stłibow, Kułak - Artemowski i inni). — Woł. 30. (Temat dla szkół z niepols. jęz. wykł.).

410. Warszawa, jej życie kulturalne, społeczne, polityczne w literaturze pięknej. — W. 32.  
 411. Przejdź w myśli wszystkie poznane w ciągu lat szkolnych utwory polskie i staraj się wyjaśnić, jakie głębsze myśli przyświecały twórcom programu. — Ł. 29.

## DZIAŁ V. AKTUALIZACJA ZAGADNIEŃ LITERACKICH („DAWNIEJ A DZIŚ“).

412. Charakterystyka Hektora (na podstawie *Iliady* Homera), ocena tej postaci i wartość jako wzoru dla współczesnego żołnierza - obywatela. — Wof. 29.  
 413. Jan z Czarnolasu. Przemówienie na zebraniu młodzieży. (Kochanowski w świetle dzisiejszym). — K. i Ł. 30.  
 414. Zagadnienia narodowe w *Odprowie posłów greckich* i ich aktualność w dobie dzisiejszej. — Lic. Krzem., 29.  
 415. Wskazania pisarzy XVI w. a dzień dzisiejszy. — K. 32. (Dla gimn. human.).  
 416. Które nauki mógłby powtórzyć Skarga ku nauce i pożytkowi dzisiejszej Polski? — Lb. 29.  
 417. Które przestrogi i myśli polityczne XVI i XVIII w. możnaby zastosować w życiu odrodzonego narodu? — K. 23.  
 418. O ile dążenia naszych wielkich nauczycieli i wychowawców narodu wieku oświecenia znalazły urzeczywistnienie w dobie obecnej? — P. 35.  
 419. Czy dla obecnej Polski literatura przedrozbiorowa stała się już tylko martwą pamiątką, czy też zawiera i dla nas żywą treść? — P. 28.  
 420. Czy pozbyliśmy się wad i błędów narodowych przedstawionych w *Panu Tadeuszu*? — W. 34.  
 421. Dlaczego społeczeństwo polskie obchodzi uroczyste stulecie *Pana Tadeusza*? — W. 34.  
 422. *Pan Tadeusz* jako zwierciadło życia polskiego na przelomie dwóch wieków oraz kopalnia nieprzemijających wartości duchowych dla człowieka doby obecnej. — Wl. 34.  
 423. Czym zasłużył sobie Słowacki na hold całej Polski, złożony w czasie sprowadzenia jego prochów na Wawel? — K. 28.  
 424. Które pierwiastki w twórczości Zygmunta Krasińskiego — zdaniem twoim — mają charakter trwałe i które mogą być aktualne w chwili obecnej i dlaczego? — Ł. 29.  
 425. Które ideały trzech wieszczów zostały dla Polski odrodzonej szczególnie żywe i żywotne? — K. 27. (Dla gimn. hum.).  
 426. Znaczenie polskiej poezji romantycznej dla współczesnego pokolenia i dla nas. — L. 30.  
 427. Romantyzm a współczesność polska. — P. 20.  
 428. Żywa prawda romantyzmu polskiego. — Lb. 28.  
 429. Co mi dała jako obywatelowi Polski niepodległej poezja romantyczna? — P. 28.  
 430. Czy się sprawdziły słowa Asnyka: „Taką jak byłaś, nie wstaniesz z mogiły“? (*Nad głębiami*). — Lb. 29.  
 431. O ile Wokulski miałby w Polsce odrodzonej lepsze warunki pracy? — P. 36.  
 432. Jakie zagadnienia wysunięte w *Lalce* B. Prusa domagają się rozwiązania w chwili obecnej? — Pm. 30.  
 433. Najważniejsze poglądy Prusa a dzisiejsza rzeczywistość. — W. 32.  
 434. Idee pozytywizmu i poglądy społeczne B. Prusa (zawarte w znanych mi powieściach) w świetle dnia dzisiejszego. — W. 34.  
 435. Która z postaci występujących w *Nad Niemnem* E. Orzeszkowej



- mogłyby odegrać najlepszą rolę w chwili obecnej i o ile musiałyby zmienić postępowanie? — Ł. 29.
436. Jaki był stosunek dawnej szlachty polskiej do prawa, a jakim powinien być stosunek współczesnego obywatela? (Przykłady z *Trylogii* Sienkiewicza i *Zemsty* Fredry. — P. 35.
437. Znaczenie *Trylogii* Sienkiewicza w dobie jej wydania oraz w chwili obecnej. — W. 34.
438. Jakie marzenia Wokulskiego i Judyma stały się w odrodzonej Polsce rzeczywistością, a jakie pozostały nadal marzeniem? — W. 30.
439. Szkoła dawniej a dziś na podstawie literatury i obserwacji. — W. 34.
440. Życie Andrzeja Radka (na podstawie *Szyzofowych prac* Stefana Żeromskiego) a życie ucznia w wolnej Polsce (w domu, w szkole, w organizacjach i poza szkołą w życiu publicznym). —
441. W twórczości jakiego autora odnaleźć można przede wszystkim idee, na których należałoby, zdaniem moim, oprzeć kształtowanie podstawy współczesnego pokolenia wobec życia? — W. 34. (Temat dla zakł. kształc. naucz.).
442. W jakiej mierze lektura arcydzieł literatury polskiej przyczynić się może do ukształtowania duszy współczesnego obywatela? — Ł. 28. Patrz ponadto: poz. 70, 79, 113, 121.

## GRUPA DRUGA:

# TEMATY HISTORYCZNE.

## DZIAŁ I. DZIEJE POWSZECHNE.

### A. GRECJA.

443. Rozwój ustroju wewnętrznego starożytnych Aten (do r. 338 przed Chr.). — P. 28.
444. Ustrój państwowy Aten i Sparty. — Wl. 28 i W. 29.
445. Siła i słabość Aten Peryklesa. (Analiza dodatnich i ujemnych cech stosunków gospodarczych, ustroju i kultury). — Woł. 28.
446. Rozwój Aten w dobie Peryklesa. — P. 30.
447. Ustrój Sparty a ustrój Aten. — L. 29.
448. Rozwój form politycznych w starożytnej Grecji. — Wl. 30.
449. Zasadnicze różnice w formach życia społecznego starożytnej Grecji okresu helleńskiego (od wędrówki Doryjczyków do wojen perskich) a okresu attyckiego (od wojen perskich do śmierci Aleksandra W.). — Woł. 30.
450. Dziejowe znaczenie Aleksandra W. — Pm. 30.

### B. RZYM.

451. Rozwój form i zakres działalności gospodarki państwowej starożytnego Rzymu. — Woł. 30.
452. Kwestia agrarna w starożytnym Rzymie i próby jej rozwiązania. — Woł. 28.
453. Kwestia agrarna w rzeczypospolitej rzymskiej i próby jej rozwiązania u Grakchów. — Wl. 30.
454. Przebieg i znaczenie reform Grakchów. — Pl. 30.
455. Przyczyny i następstwa rywalizacji Rzymu i Kartaginy. — P. 28.
456. Przyczyny upadku republiki w Rzymie. — Pm. 28.
457. Rzym republikański a Rzym cesarski. (Przyczyny przemiany, charakterystyka form ustroju, dodatnie i ujemne cechy form rządów). — Woł. 29.

458. Społeczne i polityczne przewroty w Rzeczypospolitej rzymskiej. — Woł. 30.  
 459. Stosunek Rzymu do ludów podbitych. — Pm. 30.  
 460. Wewnętrzne i zewnętrzne przyczyny upadku Rzymu. — Wl. 28.  
 461. Przyczyny i następstwa upadku państwa rzymskiego. — P. 29.  
 462. Rola imperium rzymskiego w dziejach świata starożytnego (względnie momenty polityczne i kulturalne). — Pm. 29.

### C. ŚWIAT STAROŻYTNY W OGÓLE.

463. Cele i metody nauczania i wychowania młodzieży w państwach starożytnych. — Woł. 29.  
 464. Rola morza Śródziemnego w starożytności. — Wl. 30.  
 465. Morze Śródziemne jako kolebka cywilizacji europejskiej. — Lb. 30.

### D. ŚREDNIOWIECZE.

466. Feudalizm. — W. 28.  
 467. Przedmioty handlu, jego rozmiary i środki komunikacji w państwach europejskich wieków średnich. — Woł. 30.  
 468. Pochodzenie, ustrój i znaczenie organizacji cechów dla gospodarczego życia średniowiecza. — Woł. 30.  
 469. Morskie potęgi w wiekach średnich. — Wl. 28.  
 470. Cesarstwo i papieństwo w XI, XII i XIII wieku (wzajemne stosunki). — L. 28.  
 471. Wpływ wojen krzyżowych na zmianę psychiki średniowiecza. — Wl. 28.  
 472. Główne następstwa wypraw krzyżowych dla Europy w późniejszym średniowieczu. — Lb. 30.  
 473. Handel miast Włoch i Niemiec w wieku XIV i XV. (Formy organizacji, zakres wpływów, przedmiot handlu). — Woł. 29.

### E. OKRES ODRODZENIA I REFORMACJI.

474. Główne następstwa wielkich odkryć geograficznych XV i XVI w. — Lb. 28 i Woł. 29.  
 475. Charakterystyka porównawcza pojęć etycznych w okresie średniowiecza a odrodzenia w związku ze zmianami w stosunkach gospodarczych i politycznych Europy. — Woł. 28.  
 476. Pochód i skutki reformacji w Europie. — W. 28, Woł. 29, Wl. i Pl. 30.

### F. WIEK XVIII.

477. Zachodnia polityka zagraniczna Rosji w XVIII w. — W. 28.  
 478. Rywalizacja angielsko-francuska o hegemonię w XVIII wieku. — Pl. 30.  
 479. Funkcje i zadania państwa w teoriach socjologów i ekonomistów w XVIII wieku. — Woł. 30.

### G. WIEK XIX.

480. Wpływ w. rewolucji francuskiej na stosunki wewnętrzne społeczeństw europejskich w XIX w. — Woł. 29.  
 481. Walki narodów europejskich o wolność i niepodległość w pierwszej połowie XIX stulecia. — P. 30.  
 482. Wpływ liberalizmu i romantyzmu na ukształtowanie stosunków polityczno-społecznych Europy w XIX wieku. — Woł. 30.  
 483. Europa przed stuleciem (rewolucje, powstania i ruchy wolnościowe 1830 r. na tle ówczesnych prądów społeczno-politycznych). — W. 30.  
 484. „Wiosna ludów“ i jej trwale zdobycze. — Lb. 29.  
 485. Zjednoczenie Włoch i tzw. kwestia rzymska. — Lb. 29.  
 486. Nowożytny ruch kolonizacyjny, jego przyczyny oraz znaczenie kolonii dla państwa. — K. 30.  
 487. Imperializm angielski w XIX wieku. — L. 28.  
 488. Imperializm europejski w drugiej połowie XIX stulecia. — Pl. 30.

389. Formy i wyniki procesu demokratyzacji społeczeństw europejskich w XIX w. — Woł. 30.  
 490. Przeobrażenia gospodarcze, społeczne i polityczne w XIX w. — K. 28, L. 29 i Pm. 30.  
 491. Rozwój przemysłu i kwestia socjalna w XIX wieku. — Pm. 28.

### H. CZASY NAJNOWSZE.

492. Zasady traktatu wersalskiego i ich znaczenie w dzisiejszych stosunkach międzynarodowych. — P. 29.  
 493. Liga Narodów jako próba realizacji dążeń ludzkości do wieczystego pokoju. —  $\Sigma_j$ . 28.  
 494. Przegląd najważniejszych wydarzeń w r. 1935 w moim oświeceniu. — Wl. 36.  
 495. Które z wydarzeń współczesnych uważam za najbardziej doniosłe i dlaczego? — K. 32. (Dla gimn. matem. - przyrodn.).

### I. CAŁOKSZTAŁT DZIEJÓW LUB HISTORIA KILKU STULECI.

496. Straty terytorialne Słowiańszczyzny dokonane w ciągu wieków na rzecz Niemców. — K. 29.  
 497. Ekspansja niemiecka na Wschód. — Wl. 28, Ł. i W. 30.  
 498. Walka o Bałtyk. — P. 28, Pm., Woł i L. (Chyrów) 30.  
 499. Jak powstała potęga Prus? — Lb. 30.  
 500. Rywalizacja Habsburgów z Francją i wpływ jej na politykę państw europejskich w czasach nowożytnych. — Woł. 29.  
 501. Znamiona polityczne i kulturalne XVIII i XIX wieku. — Woł. 30.  
 502. Walka o ustrój parlamentarny w Europie. — Pm. 29.  
 503. Idea narodowa w Europie i jej urzeczywistnienie w XIX i XX w. — Ł. 30.

### J. ZESTAWIENIA POSTACI HISTORYCZNYCH.

504. Rzecznicy zasady absolutyzmu w dziejach ludzkości i wpływ ich na życie współczesnych im społeczeństw. — Woł. 30.  
 505. Cezar, Cromwell, Napoleon. — Ł. 28.  
 506. Aleksander W. a Napoleon. — L. 29.

### K. TEMATY OPARTE NA AKTUALIZACJI („DAWNIEJ A DZIŚ“).

507. Igrzyska olimpijskie dawniej a dziś. (Znaczenie i organizacja ich w starożytnej Grecji oraz ich rola polityczna i kulturalna.) — W. 30.  
 508. Igrzyska olimpijskie niegdyś a dziś. — K. 28.  
 509. Znaczenie olimpiad w starożytności i w życiu współczesnym. — W. 28.  
 510. Demokracja ateńska i rzymska a współczesna. — Pl. 30.  
 511. Idea narodowa w Europie i urzeczywistnienie jej w XIX i XX w. — Ł. 30.  
 512. Dążności narodowościowe w XIX w. i ich zrealizowanie po wojnie światowej. — Pm. 30.  
 513. Mapa polityczna Europy dziś i przed stuleciem. (Państwa dzisiejsze i ówczesne, ich wzajemne ustosunkowanie; w odniesieniu do r. 1830 przedstawić stan przed wybuchem rewolucji lipcowej). — W. 30.

## DZIAŁ II. DZIEJE POLSKI.

### 1. PROCESY I POSTACIE ZWIĄZANE Z JEDNĄ EPOKĄ DZIEJÓW.

#### A. ŚREDNIOWIECZE.

514. Rola kościoła i duchowieństwa w budowie państwa polskiego w wiekach średnich. — L. 29.

515. Ustrój polityczny Polski piastowskiej. — L. 29.  
 516. Kultura polska w XV w. — Pl. 30.  
 517. Od Koszyc do Nieszawy. (Rozwój praw i przywilejów szlachty w Polsce). — Woł. 28 i W. 29.  
 518. Jakim zmianom uległ ustrój polityczny i społeczny Polski na przełomie wieków średnich i nowych? — L. 30.

#### B. WIEK „ZŁOTY“.

519. Kultura „złotego wieku“, jako odbicie sił twórczych narodu. — L. 28.  
 520. Hołd pruski — jego geneza i znaczenie. — L. 29.  
 521. Znaczenie Stefana Batorego w dziejach Polski. — L. 29 i Pm. 30.  
 522. Stefan Batory, postać i działalność na tle epoki. — L. 30.  
 523. Polityka Stefana Batorego i jej znaczenie dla Polski. — Wl. 30.  
 524. Jan Zamojski i jego rola w dziejach Polski. — W. 23.

#### C. WIEK XVII.

525. Polityka Wazów w Polsce i jej skutki. — P. 29.  
 526. Rola Stanisława Żółkiewskiego i Karola Chodkiewicza w dziejach Polski. — W. 29.

#### D. WIEK XVIII DO ROZBIORÓW.

527. Stosunek Rosji do spraw wewnętrznych Rzplitej w XVIII w. — W. 28.  
 528. Gospodarka państw ościennych w Polsce w. XVIII-go. — W. 29.  
 529. Sprawa dysydencka w Polsce w XVIII wieku. — W. 28.  
 530. Przyczyny (wewnętrzne i zewnętrzne) pierwszego rozbioru Polski (1772). — P. 29.  
 531. Przyczyny rozbiorów Polski. — Wl. 30 i P.  
 532. Czy i o ile ma słuszność Rousseau w swoich *Uwagach nad rządem Polski?* — Woł. 29.  
 533. Charakterystyka programu pracy Komisji Edukacyjnej, wyników jej działalności i przyczyn jej niepowodzenia. — W. 30.  
 534. Reformy sejmu czteroletniego 1788—1792 i ich znaczenie polityczne i społeczne. — Państwowe gimn. im. Bergera w Poznaniu i Pl. 29.  
 535. Prace sejmu czteroletniego. — L. 29.  
 536. Jak unormowała konstytucja 3 maja władzę ustawodawczą i wykonawczą w Polsce? — L. 28.  
 537. Konstytucja 3 maja jako testament Polski niepodległej. — K. (Dla gimn. hum.).  
 538. Znaczenie panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego dla kultury polskiej. — W. 29.  
 539. Odrodzenie moralne narodu za Stanisława Augusta. — Pm. 29.  
 540. Jasne i tragiczne chwile w dziejach Polski za St. Augusta. — P. 28, W. 29 i L. 30.  
 541. Cienie i jasne strony panowania Stanisława Augusta. — Pm. 28.

#### E. OKRES NIEWOLI.

542. Stan polityczny i gospodarczy Królestwa Polskiego w chwili wybuchu powstania listopadowego. — Lb. 30.  
 543. Przebieg ogólnych działań wojennych w postaniu listopadowym. — W. 30.  
 544. Warszawa jako widownia i uczestniczka powstania listopadowego. — W. 30.  
 545. Polityczna i kulturalna działalność ks. Adama Czartoryskiego. — W. 29.  
 546. Walki o niepodległość Polski w dziejach porozbiorowych. — Państw. gimn. im. Bergera w Poznaniu, 26 i Ś. 29.  
 547. Powstania polskie. — P. 22.  
 548. Rola Warszawy w powstaniach narodowych. — W. 25.  
 549. Udział Wielkopolski w powstaniach narodu polskiego. — P. 30.  
 550. Polskie emigracje polityczne w końcu XVIII-go w. (powody, rozmiary, charakter i dążenia). — W. 28.

551. Polityczne znaczenie i cele emigracji po upadku powstania listopadowego. — S. 29.  
 552. Wielka emigracja polska i jej działalność w kierunku odbudowania ojczyzny. — Lic. Krzem., 29.  
 553. Wpływ warunków politycznych na polskie życie gospodarcze XIX w. — L. 29.  
 554. Uwłaszczenie chłopów na ziemiach polskich i jego wpływ na stosunki polskie. — Woł. 30.

#### F. ODBUDOWA PAŃSTWA POLSKIEGO.

555. Wojna wszechświatowa i wskrzeszenie państwa polskiego. — W. 28.  
 556. Jak Polska odzyskała niepodległość? — L. 30.  
 557. Jak powstały granice Polski współczesnej? — Woł. 30.  
 558. Przemówienie w rocznicę niepodległości Polski na temat: „Nad mogiłą Nieznanego Żołnierza“. — K. 28.  
 559. Jakie warunki polityczne, historyczne i gospodarcze zadecydowały o nadaniu Śląskowi autonomii? — Lb. 29.  
 560. Dorobek pierwszego dziesięciolecia niepodległej Polski. — K. 29.  
 561. Dziesięciolecie istnienia wskrzeszonej Polski. — Pm. 29.  
 562. Prawa i obowiązki obywatelskie według konstytucji z dnia 17 marca 1921. — W. 28.  
 563. Prawa i obowiązki obywateli w Polsce. — Pm. 29.  
 564. Ustrój współczesnego państwa polskiego. — P. 24.

## 2. TEMATY ZWIĄZANE Z DZIEJAMI KILKU STULECI LUB Z CAŁOKSZTAŁTEM DZIEJÓW.

### A. GRANICE POLSKI.

565. Wykazać doniosłość położenia geograficznego w dziejach Polski. — K. 30.  
 566. Rozwój dziejowy granic Polski. — L. 29.  
 567. Na tle kresowych pobojuwisk przedstawić zamierzenia polityki polskiej w dziejowym rozwoju. — L. 28.  
 568. Stopniowy ubytek obszaru Polski na zachodzie a przyrost na wschodzie. — Pm. 28.  
 569. Wahania politycznej granicy Polski od strony Niemiec. — L. 29.  
 570. Zachodnie granice Polski w związku ze stanowiskiem Polski wobec Niemiec. — L. 29. (Kamionka Str.).

### B. DOSTĘP DO MORZA.

571. Walka Polski o dostęp do morza. — Wl. 30 i S. 29.  
 572. Morze Bałtyckie w dziejach Polski przedrozbior. — L. 30.  
 573. Znaczenie morza dla rozwoju mocarstwowego Polski w w. XV—XVII. — W. 28.  
 574. Sprawa pomorsko-pruska w dziejach dawnej Rzeczypospolitej. — S. 28.  
 575. Polska nad wschodnimi brzegami morza Bałtyckiego. (Estonia, Inflanty, Kurlandia). — W. 30.  
 576. Historyczne, etnograficzne i gospodarcze podstawy naszych praw do wolnego dostępu do morza. — Państw. gimn. im. Batorego, Poznań, 28.  
 577. Dążenie Polski do „jednego i drugiego“ morza. (Cele, etapy i rezultaty). — W. 28.  
 578. Wybrzeże morskie Polski (do czasów dzisiejszych). — W. 28.  
 579. Historyczne i etnograficzne prawo Polski do Pomorza oraz gospodarcze znaczenie tego kraju dla Polski współczesnej. — W. 30.  
 580. Walka Polski z żywiołem niemieckim o Pomorze. — Lb. 29.  
 581. Zasadnicze linie w historii stosunków polsko-gdańskich. — Gimn. polskie w Gdańsku, 29.

## C. ŚLĄSK.

582. Dzieje Śląska od czasów najdawniejszych do traktatu wersalskiego. — Ł. 30.  
 583. Polityczne i gospodarcze znaczenie Śląska dla państwa polskiego. — P. 29.

## D. ZIEMIE WSCHODNIE.

584. Znaczenie kresów wschodnich w dziejach i ich udział w kulturze polskiej. — P. 34.  
 585. Najważniejsze etapy z dziejów osadnictwa na Wołyniu. — Woł. 30.  
 586. Znaczenie faktów historycznych łączących najściślej dzieje Wołynia z dziejami Rzeczypospolitej Polskiej. — Woł. 29.  
 587. Na jakiej podstawie Lwów szczyli się przydomkiem „semper fidelis“? — Ł. 29.  
 588. Rola Lwowa w dziejach Polski. — W. 28 i Ł. 30.  
 589. Rola Wilna w dziejach Polski. — W. 29.  
 590. Polska i Litwa w dziejowym stosunku. — Ł. 29, 30 i W. 29.  
 591. Dzieje unii polsko-litewskiej. — Pl. 30, K. (mat. - przyr.) i Lb. 28.  
 592. Geneza i znaczenie unii Polski z Litwą. — Pm. 29.  
 593. Korzyści i szkody wynikłe dla Polski z unii z Litwą. — §. 28.  
 594. Unie polsko-litewskie i korzyści płynące z nich dla obu narodów. — Lb. 29.  
 595. Unia brzeska i jej losy późniejsze. — Ł. 29.  
 596. Cele i wyniki działalności Jagiellonów jako władców ziem wschodnich. — Woł. 29. (Dla gimn. z niepol. jęz. wykł.)  
 597. Kozaczyzna w obrębie dawnej Rzeczypospolitej. — Ł. 30. Patrz poz. 567.

## E. USTRÓJ PAŃSTWOWY.

598. Zagadnienie silnego rządu w dziejach Polski. — Pm. 30.  
 599. Walka o silny rząd w dawnej Polsce. — K. 29.  
 600. Władza monarsza w Polsce przedrozbiorowej. — Pm. 28, W. 29 i Ł. 30.  
 601. Upadek władzy królewskiej w Polsce i usiłowania w kierunku jej podźwignięcia. — Państw. gimn. im. Bergera w Pozn., 29.  
 602. Sprawa następstwa tronu w Polsce. — Ł. 28 i L. 29.  
 603. Niedomagania władzy wykonawczej w Polsce w epoce demokracji szlacheckiej. — W. 28.  
 604. Organizacja i znaczenie władz wykonawczych w Polsce w okresie „rządów sejmikowych“ szlachty. — Woł. 29.  
 605. Ustrój polityczny i społeczny w dawnej Polsce. — §. 28.  
 606. Czy ustrój polityczny Polski przedrozbiorowej można nazwać demokratycznym? (Odpowiedź należy szczegółowo uzasadnić faktami historycznymi). — Ł. 29.  
 607. Geneza i rozwój władzy ustawodawczej w dawnej Polsce. — W. 29.  
 608. Rządy sejmikowe i ich znaczenie dla stanowiska państwowego Polski XVIII w. — Ł. 28.  
 609. Organizacja i znaczenie senatu w naszych konstytucjach. — Lb. 28.  
 610. Zalety i wady parlamentaryzmu Polski przedrozbiorowej. — Ł. 30.  
 611. Dzieje parlamentaryzmu w Polsce, powstanie i rozwój do czasów obecnych. — §. 28.  
 612. Sejmiki i sejmy w Polsce. — W. 26.  
 613. Konfederacje i rokosze. — Ł. 29.  
 614. Organizacja wojska w dawnej Polsce. — Lb. 30 i L. 30.

## F. STOSUNKI SPOŁECZNE I GOSPODARCZE.

615. Rozwój życia stanów w Polsce i zmiany w ich wzajemnych stosunkach. — Pm. 28.  
 616. Powstanie szlachty polskiej i rozwój jej przywilejów. — K. 30.  
 617. Geneza i rozwój stanu mieszczańskiego w Polsce. — Ł. 30.  
 618. Mieszczaństwo w Polsce. — Ł. 29.

619. Stan mieszczański w ustroju Polski. L. 28.  
 620. Rozkwit miast i mieszczaństwa polskiego w w. XIV i XV i upadek w czasach późniejszych — objawy, przyczyny. — W. 28.  
 621. Rozwój i upadek miast w Polsce niepodległej. — Lb. 30.  
 622. Mieszczaństwo polskie w dawnej Rzeczypospolitej jako czynnik społeczny, gospodarczy i polityczny — jego rozwój i upadek. — L. 29.  
 623. Powstanie i rozwój stosunków prawnych w Polsce: a) przedrozbiorowej, b) porozbiorowej, c) odrodzonej. — Wl. 30.  
 624. Idea demokratyzmu w dziejach Polski. — Wól. 30.  
 625. Pochodzenie, rozwój i zniesienie pańszczyzny w Polsce. — Wl. 27.  
 626. Środki i metody stosowane przez rząd i jednostki w dawnej Polsce dla podniesienia prawno-kulturalnego położenia chłopstwa polskiego. — Wól. 30.  
 627. Kwestia chłopstwa w Polsce przedrozbiorowej. — Wl. 28 i L. 29.

#### G. WIELKIE INDYWIDUALNOŚCI W DZIEJACH POLSKI (OGÓLNIŃE).

628. Jaka postać historyczna działa najsilniej na moją wyobraźnię i dlaczego? — K. 30.  
 629. Rola wielkich ludzi w dziejach Polski. (Wykazać na przykładach zaczerpniętych z dowolnego okresu lub wieku do czasów rozbiorowych Polski włącznie). — K. 29 i Pl. 30.  
 630. Budowniczość państwowości Polski od zarania dziejów Polski po czasy dzisiejsze. — L. 30.  
 631. Którego z Jagiellonów zasługi dla Polski cenisz najwięcej i dlaczego? — W. 28.

#### H. PARALELE I ZESTAWIENIA POSTACI, WYDARZEŃ I PROCESÓW DZIEJOWYCH.

632. Źródła siły i słabości Polski w faktach historycznych. — K. 28 i P. 29.  
 633. Okresy największej potęgi w dziejach Polski przedrozbiorowej. — L. 30.  
 634. Prace kulturalne królów polskich, ich wartość i trwałość. — L. 29.  
 635. Wykazać, że naród polski zawsze miłował pokój i nie prowadził nigdy wojen zaborczych. — P. 29.  
 636. Uzasadnić przykładami z dziejów naszych przysłowie: „Zgoda buduje, niezgoda burzy”. — L. 30. (Tarnopol).  
 637. Bolesław Chrobry a Kazimierz Wielki. — Pm. 28.  
 638. Bolesław Chrobry i Kazimierz Wielki, jako twórcy mocarstwowej Polski. — K. 30.  
 639. Władza książęca (królewska) w dobie piastowskiej i jagiellońskiej. — L. 28.  
 640. Co zawdzięcza Polska Jagiellonom? — K. i W. 28.  
 641. Programy „naprawy Rzeczypospolitej” za Zygmunta Augusta, Stefana Batorego i Stanisława Augusta Poniatowskiego (geneza dążeń, podobieństwa i różnice w programach, ich realizacja). — Wól. 29.  
 642. Dwie królowe: Jadwiga Anegaweńska a Bona Sforza (rola, wartość w historii, w Polsce). — Wól. 28.  
 643. Zygmunt August i Zygmunt III (indywidualność, stosunek do tych samych i podobnych zagadnień państwowych, wewnętrznych i zewnętrznych, cele i metody rządów). — W. 28.  
 644. Cele i metody państwowotwórcze polityki Zamojskiego i Lubeckiego. — Wól. 28.  
 645. Ustrój społeczny (stany społeczeństwa, ich prawa i obowiązki) w konstytucjach: 3-go maja, Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego. (Zestawienie). — W. 30.  
 646. Zestawienie powstań: kościuszkowskiego listopadowego i styczniowego co do genezy, celów, charakteru i warunków politycznych. — W. 28.  
 647. Przyczyny upadku powstania listopadowego i styczniowego. — Wól. 29.

648. Materialne i moralne zasoby Polski w powstaniach r. 1830 i 1863. — Lb. 30.
649. Jakimi zasobami materialnymi i moralnymi rozporządzała Polska w powstaniach 1830 i 1863? — Lb. 28.
650. Wodzowie powstań narodowych: Kościuszko, Chłopiński i Traugutt (podobieństwa i różnice w ich ideologii i działalności). — W. 29.
651. Lubecki a Wielopolski. — Lb. 28.
652. Przyczyny upadku i wskrzeszenia Rzeczypospolitej. — Wl. 28.
653. Lignica, Grunwald, „Cud Wisły“. — L. 29.
654. Idee federacyjne w dziejach Polski. — L. 29.
655. Jakie wspomnienia historyczne nasuwa mi przechadzka z Rynku Starego Miasta przez Krakowskie Przedmieście i Nowy Świat do Łazienek w Warszawie? — W. 28.
656. Legiony Dąbrowskiego i legiony Piłsudskiego w walce o niepodległość Polski. — Wl. 28.
657. Idea legionów Dąbrowskiego i Piłsudskiego. — Pl. 30.
658. Legioniści polscy z okresu wielkiej wojny światowej symbolem szczytnych haseł romantycznych w czynie. — K. 32. (Dla gimn. human.).
- J. TEMATY OPARTE NA AKTUALIZACJI. („DAWNIEJ A DZIŚ“).**
659. Czasy Chrobrego a współczesne, jako okres budowy państwa. — Pl. 30.
660. Stosunek Gdańska do Polski w przeszłości i obecnie. — Lb. 28 i L. 30.
661. Walka o dostęp do morza w przeszłości i obecnie. — L. 30.
662. Znaczenie uzyskania dostępu do morza dla Polski w w. XV i XX. — Lb. 30.
663. Tradycje dziejowe obecnego przymierza polsko-francuskiego. — K. 29.
664. Siły gospodarcze Polski w połowie w. XVIII i obecnie. (Zestawienie). — W. 30.
665. Dążenie do wzmocnienia władzy wykonawczej w Polsce w w. XVIII i dzisiaj. — Lb. 30.
666. Czego żądali reformatorzy w drugiej połowie XVIII stulecia w Polsce w zakresie wychowania młodzieży, organizacji szkolnictwa, podatków, wojska, ustroju politycznego państwa? Czy zdołano przeprowadzić i jak te sprawy są urządzone we współczesnej Polsce? — Woł. 30.
667. Główne zasady parlamentaryzmu polskiego w dobie przedrozbiorowej i dzisiejszej oraz ocena ich wartości. — Woł. 30.
668. Obowiązki i prawa obywatelskie dziś a w Polsce przedrozbiorowej. L. 29.
669. Prawa i obowiązki demokracji szlacheckiej w Polsce przedrozbiorowej a prawa i obowiązki współczesnego obywatela według konstytucji marcowej. — L. 29.
670. Prawa i obowiązki szlachcica w dawnej Rzplitej a obywatela Polski współczesnej. (Zestawienie). — W. 30.
671. Położenie i potrzeby włościan w Polsce dawniejszej i dzisiejszej. — Pl. 30.
672. Włościanie w dawnej Polsce a dzisiejszej. (Położenie prawne, gospodarcze i kulturalne). — Woł. 29.
673. Ustrój agrarny w Polsce przedrozbiorowej a dzisiejsza reforma rolna. — Ś. 28.
674. Które przestrogi i myśli polityczne XVI i XVIII w. możnaby zastosować w życiu odrodzonej Polski? — K. (Dla gimn. humanist.).
675. Ideale młodzieży polskiej w r. 1830 a 1930. — K. (Dla gimn. hum.).
676. Praca „od podstaw“ a dzisiejsza praca dla państwa. — W. 35. (Temat także dla eksternistów).
677. Które hasła polskiego pozytywizmu pozostały po dzień dzisiejszy aktualne i jak powinniśmy je realizować? — P. 29.



678. Hasła pozytywizmu a doba dzisiejsza. — Pl. 29.  
 679. Które z haseł pozytywizmu są dla nas aktualne i dzisiaj? — Lb. 30.  
 680. Jakie wartości pozytywizmu polskiego są dzisiaj aktualne? — L. 35.  
 681. O ile epoka nasza podobna jest do pozytywistycznej? — L. 33.  
 682. Walka o nowy typ Polaka w okresie pozytywizmu a dzisiaj. — P. 36.  
 683. Polska historyczna i Polska współczesna pod względem społecznym. — K. 30.  
 684. Zagadnienie emigracji polskiej w przeszłości i w dobie obecnej. — W. 35.  
 685. Polska jako krzewicielka i ostoja kultury zachodniej, dawniej i dziś. — Pm. 29. (Dla zdających w języku niemieckim).  
 686. Szkoła własna i obca. (Rozważania w 25 rocznicę strejku szkolnego na podstawie lektury *Syzyfowych prac* i własnych przeżyć). — Lb. 30.  
 687. Jakie idee nurtujące ludzką w dobie dzisiejszej można odnaleźć w dziejach dawnej Polski? — K. 29.  
 688. O jakich doświadczeniach dziejów przedrozbiorowych powinniśmy pamiętać w odrodzonej Polsce? — K. 28.  
 689. Uzasadnić słowa Asnyka:

„Taką, jak byłaś, nie wstanieś z mogiły,

— — — — — — — — — —

Musisz zatracić niejedną rys miły  
 I wdzięk w dawniejszym uwielbiany czasie,  
 Lecz nową postać wziąć i nowe siły  
 I nowych wieków oręż mieć w zapasie...“ — W. 33.

690. Czy i o ile znajomość historii polskiej może wpłynąć na czyny obywatela odrodzonej Polski? — Woł. 29.  
 691. Czego nas uczą polskie boje o wolność? — Ś. 28.  
 692. Które rocznice narodowe powinniśmy święcić i dlaczego? — W. 22.

#### K. INTERPRETACJA DOKUMENTÓW.

693. Dokument historyczny do interpretacji. (Wyjątek z listu - odezwy): „Mości Książę, Członkowie Izby Sejmowych Polski, zgromadzeni w Paryżu, sądzą następujące uczynić mu uwagi... Niewątpliwą rzeczą jest, iż każdemu Polakowi wolno prywatnie wszelkich starań dokładać, aby ojczyznę naszą wydzwignąć z nieszczęścia, lecz jako członkowie Izby Sejmowych szczerze... wyznać musimy, iż nikt urzędowo nie mógłby dawać komu bądź upoważnienia do działania w imieniu Polski. Adres bowiem, wręczony Księżciu przez delegowanych z zakładów..., nie możesz, Książę, uważać za upoważnienie do działania..., a tego rodzaju pismo nie może służyć za powód nienależenia do działań sejmowych... Sejm tylko wskazać może tę drogę, jaką Polska ma być uwolniona; Sejm powierzyć jednemu lub kilku osobom czuwanie nad losem ojczyzny. I teraźniejsze wydarzenia tym mocniej wskazują potrzebę zebrania się jak najspieszniejszego Izby sejmujących polskich, do którego najmocniej zapraszamy...“ (Podać interpretację przytoczonego dokumentu, a mianowicie wyjaśnić, do kogo, kiedy i w jakich okolicznościach pismo było skierowane).

— W. 28. (Dla wydz. neohum).

694. Dokument historyczny do interpretacji. (Wyjątek z korespondencji urzędowej — przekład): „Jenerale. Ponieważ zbliża się czas rozpoczęcia sejmików, wszelkich zatem potrzeba dołożyć starań, aby instrukcje dla posłów ziemskich były zupełnie zgodne z tymi, które są ode mnie nakazane. Instrukcje te, których tłumaczenie rosyjskie przylącam, zawierają w sobie trzy główne punkta... Proszę rozkazać dowódcom oddziałów, aby starali się wszelkimi sposobami wszystkie trzy punkta w instrukcjach poselskich umieścić, chociażby dla dojścia do tego celu potrzeba użyć gróźb i strachu, nie dopuszczając przytem, aby w instrukcje te wno-

szo różną, właściwą im niedorzeczności osobiste, któreby splątały działania nasze na sejmie, utrudniając załatwienie wielkich i ważnych spraw naszych... Przedewszystkiem potrzeba, aby w tych wszystkich miejscach, w których odbywać się będą sejniki, z wojsk naszych po 200 ludzi wysłanych było. Nadto przylączęm szczegółowy spis wszystkich miejsc, w których sejmikować będą..., nazwisko marszałka konfederackiego, przewodniczącego, jako też nazwiska posłów, naznaczonych już ode mnie do wyboru, którzy koniecznie wybrani być powinni i za których ja sam, upewniwszy się o nich przez wiadome mi sposoby, odpowiadam... Komendanci oddziałowi, widząc się z marszałkami miejscowych konfederacji, powinni objaśnić im na pierwszym wstępie, że przyszli tu dla podtrzymania zbrojnie praw, swobód i wolności szlacheckiej z gotowością wspólnego z tymiż marszałkami działania, że jednak wymagają przedewszystkiem, aby... komunikowane im instrukcje, koniecznie do instrukcji poselskich wciągnięte zostały i posłowie nie tylko wtenczas wybrani byli, kiedy na te instrukcje i konfederację jeneralną pisać się będą". — W. 28. (Dla wydz. neohum).

### DZIAŁ III.

#### Tematy podkreślające w swym sformułowaniu paralele i zestawienia między dziejami Polski a historią innych krajów i dziejami powszechnymi.

695. Które z cech kultury grecko-rzymskiej wywarły wpływ na kulturę państw nowożytnych w ogóle, a na kulturę Polski w szczególności? — Woł. 29.
696. Karol Wielki i Bolesław Chrobry. (Charakterystyka porównawcza). — Ł. 29.
697. Znaczenie koronacji w wiekach średnich i dążenie do niej panujących w Polsce. — Lb. 29.
698. Prawo następstwa w Polsce i Rusi w okresie średniowiecza i znaczenie jego dla historii obu państw. — Woł. 29. (Dla szkół z niepolsk. jęz. wykł.).
699. Udział Polski w soborach powszechnych. — L. 29.
700. Przewaga Jagiellonów w Europie środkowej w drugiej połowie XV w. i przyczyny późniejszego jej osłabienia. — L. 29.
701. Znaczenie Polski w Europie za Jagiellonów. — Ł. 28.
702. Unie polskie z Litwą, Rusią i Węgrami. — Lic. Krzem., 29.
703. Zadania polityczne cesarza Karola V i króla Zygmunta Starego. — Wl. 30.
704. Zygmunt August a Iwan Groźny. (Indywidualność, stosunek do zagadnień polityki zewnętrznej i wewnętrznej, metody i cele rządów). — W. 29.
705. Przyczyny i losy reformacji w Polsce na tle reformacji w Europie. — L. 28.
706. Reformacja w Polsce i Francji. (Przyczyny, przebieg, skutki). — Ł. 29.
707. Filip II i Zygmunt III Waza. (Charakterystyka porównawcza). — Ł. 29.
708. Polityka Wazów i Stuartów. — Wl. 30.
709. Interesy polityczne państw europejskich i Polski w wojnie 30-letniej. — Woł. 30.
710. Walki Polski i Rusi z Tatarami (przebieg i następstwa). — Woł. 29. (Dla gimn. z niepolsk. jęz. wykł.).
711. Turcja w dziejach Polski. — L. 28.
712. Rola Polski w obronie chrześcijaństwa przed Turkami. — L. 28.
713. Rola Polski w walce o przewagę w Europie pomiędzy Francją a Habsburgami. — Ł. 30.

714. Rozwój absolutyzmu w Europie a upadek władzy monarszej w Polsce. — Lb. 28.
715. Wojna północna 1700—1721 z uwzględnieniem zmian politycznych przez nią sprowadzonych na wschodzie i północy Europy. — Państw. Gimn. im. Bergera w Poznaniu, 27.
716. Polityka trzech państw zaborczych za Sasów i Stanisława Augusta Poniatowskiego w stosunkach wzajemnych i w stosunku do Polski. — Woł. 29.
717. O co i jak walczył Kazimierz Pułaski w Polsce i w Ameryce? (Położenie polityczne w Polsce i stan rzeczy w koloniach Ameryki półn., cele i charakter walk tu i tam; rola i działanie Pułaskiego). — W. 30.
718. Rozbiory Polski na tle epoki. — L. 29.
719. Parlamentaryzm polski i angielski do końca w. XVIII. — L. Krzem. 29 i L. 29.
720. Jaki wpływ wywarły teorie pisarzy francuskich wieku oświecenia na prace sejmu czteroletniego? — L. 29.
721. „Stan trzeci“ we Francji a mieszczaństwo w Polsce w XVIII wieku. — W. 28 i Woł. 1929. (Dla gimn. z niepols. jęz. wykł.).
722. Wpływ stosunków francuskich za wielkiej rewolucji na sprawy polskie. — L. 29.
723. Prawa i swobody obywatelskie według *Deklaracji praw człowieka* a konstytucji 3 maja. — L. 29.
724. Rzym za Augusta — Polska za Stanisława Augusta pod względem umysłowym i literackim. — L. 29.
725. Problem Polski na schyłku XVIII i w początkach XIX w. w Polsce i krajach ościennych. — L. 28.
726. Wpływ Napoleona I na życie Polski. — W. 28, P. 28, L. 30 i P. 30.
727. Wpływ Napoleona na losy Polski. — K. (Dla gimn. hum.).
728. Za gwiazdą Napoleona. — L. 29.
729. Udział Polaków w wojnach napoleońskich. — Lb. 28 i P. 29.
730. Sprawa Polski na kongresie wiedeńskim. — Lb. 29.
731. Jaką rolę w dziejach Polski odegrał Napoleon I, jaką zaś Napoleon III? — L. 29.
732. Rozwinąć i umotywić danymi historycznymi następującą myśl Mickiewicza: „Słyszycie, iż mówią: tam ojczyzna, gdzie dobrze, a Polak powiada narodowi: „Tam ojczyzna, gdzie źle“, bo gdzie tylko w Europie jest ucisk wolności i walka o nią, tam jest walka o ojczyznę i za tę walkę bić się wszyscy powinni“. — Wl. 23.
733. Udział Polaków w walkach o wolność ludów w XIX w. — L. 29 i L. 30. (Tarnopol).
734. Bohaterskie postacie Polaków w dziejach XIX w. — K. 28.
735. Polskie walki o niepodległość a dążenia narodowe w Europie XIX w. — L. 28.
736. Rola Francji w walkach o niepodległość Polski. — Lb. 29.
737. Stosunek demokracji europejskiej do sprawy polskiej w XIX i XX wieku. — L. 30.
738. Liga Narodów i jej znaczenie dla Polski. — Lb. 30.
739. Kwestia polska jako jeden z najważniejszych problemów polityki międzynarodowej w czasie wojny światowej. — L. 29.
740. Polska a Łotwa w stosunku dziejowym. — L. 30. (Chyrów).
741. Stosunki Polski z Czechami (od czasów najdawniejszych do upadku Rzplitej Polskiej). — P. 29.
742. Rola Czech w walkach polsko-niemieckich. — L. 29.
743. Polska i Czechy w stosunku dziejowym. — L. 30. (Lwów).
744. Dzieje przyjaźni Polski z Francją. — P. 23 i K. 29.
745. Wpływ Francji na Polskę w dziejowym rozwoju. — W. 28.
746. Dziesięć wieków kulturalnych i politycznych stosunków między Polską i „ziemią włoską“. — W. 28.
747. Handel zagraniczny w Polsce w w. X—XIX (formy, warunki, przedmiot). — W. 28.

748. Co Polska dała Europie? — Ł. 29.  
 749. Kiedy i w jakiej roli widziano Polaków za granicą? — Pl. 30.  
 750. Udział Polski w obronie kultury zachodniej. — Ł. 30.  
 751. Polska jako krzewicielka kultury na wschodzie. — Ł. 30.  
 752. Misja dziejowa Polski na wschodzie Europy. — Ł. 29 i Woł. 30.  
 753. Cywilizacyjna praca Polski jednania Zachodu ze Wschodem, jej formy i skutki w przebiegu dziejów. (Na przykładach przymierzy i unii). — Woł. 30.

#### DZIAŁ IV. „FILOZOFIA HISTORII“.

754. Wpływ warunków geograficznych na losy narodów i państw. — W. 29.  
 755. Znaczenie obcych wpływów w rozwoju kultury narodowej. — L. 28.  
 756. Rola cywilizacji Grecji w dziejach ludzkości. — Lb. 28 i Pl. 29.  
 757. Wpływ kultury starożytnej na rozwój cywilizacji współczesnej. — P. 29.  
 758. Dodatnie i ujemne strony absolutyzmu w świetle historii. — Pm. 29.  
 759. Znaczenie solidaryzmu dla rozwoju kultury ludzkości (na przykładach z historii). — Woł. 30.  
 760. Znaczenie i trafność godła, wyrzeźbionego na ratuszu w Gdańsku: „Ex nummis divitiae, ex agris vita“. — K. (Dla gimn. hum.).  
 761. Jak pogodzić kult przeszłości z postępem? — L. 33.  
 762. Rozwinąć myśl Asnyka: „Śmierć — to ciągłego postępu chorąży“. — Wl. 30.  
 763. Rozwinąć myśl zdania:  
     „Ciężko temu życie wić,  
     Co z przeszłością zerwał nić“.  
     — Gimn. pols. w Gdańsku, 28.  
 764. Znaczenie słów Asnyka:  
     „Cichych poświęceń nieustanna praca  
     I serc szlachetnych dobroć promienista,  
     Grzesznej spuścizny przekleństwo odwraca,  
     Powszechny skarbiec duchowy wzbogaca,  
     Z którego każdy czerpie i korzysta“ — P. 25.  
 765. Rozwinąć i uzasadnić myśl Asnyka:  
     „Przeszłość nie wraca, jak żywe zjawisko,  
     W dawnej postaci — jednak nie umiera,  
     Odmienia tylko miejsce, czas, nazwisko,  
     I świeże kształty na siebie przybiera“ — Wl. 29.  
 766. Wykazać, że trud życia Pierwszego Marszałka Polski, Józefa Piłsudskiego, jest potwierdzeniem jego słów: „Są ludzie i są prace ludzkie tak silne i tak potężne, że śmierć przezwycejąją, że żyją i obcują między nami“. — P. 36.  
 Patrz też poz. 682—692.

## GRUPA TRZECIA:

# TEMATY WOLNE (ODERWANE).

### DZIAŁ I: WYCHOWANIE — CHARAKTER — KSZTAŁCENIE UMYSŁU I CHARAKTERU.

767. Moje lata szkolne. — Wł. 35.  
 768. Znaczenie wycieczek krajoznawczych. — Lb. 30.  
 769. Znaczenie zamilowań krajoznawczych na terenie szkoły i w życiu przeciętnego obywatela wobec urbanizacji dzisiejszej kultury. — P. 36.  
 770. Rozwinąć myśl Foerstera w *Wychowaniu człowieka*: „Charakter jest jednością, zatem wszelkie kształcenie wielostronne bez skupienia sił duszy w jednym, przenikającym wszystko ideale życiowym, wiedzy nieodwołalnie do zatracenia charakteru“. — Woł. 30.  
 771. Wyjaśnić i uzasadnić zdanie Horacego: „Aequam mentem rebus in arduis servare mentem“. — L. 29.  
 772. Co więcej należy cenić w człowieku: naukę, czy charakter? — P. 29.  
 773. W jakich dążeniach i usiłowaniach ludzkich widzę najwyższe wartości? — Gimn. polskie w Gdańsku, 29.  
 774. Co uważam za najwyższe dobro w życiu? — Woł. 29.  
 775. Znaczenie poznania samego siebie. — Woł. 30.  
 776. Wykaż, które przedmioty nauki szkolnej najwięcej pomogły ci w zrozumieniu utworów literackich. — L. 29.  
 777. Jak należy rozumieć zdanie: „Każdy jest twórcą swego życia i swym wychowawcą“? — L. Radice. — Woł. 28.  
 778. Wyjaśnić myśl Mickiewicza:  
 „Na co będą potrzebne — pytało pachole —  
 Trójkąty, czworoboki, koła, parabole?  
 Że potrzebne — rzekł mędrzec — musisz teraz wierzyć,  
 Na co potrzebne? zgadniesz, gdy zaczniesz świat mierzyć“.  
 — L. 29.  
 779. Jakie wartości społeczne zawdzięczam kilkuletniemu pobytowi w szkole? — W. 29.  
 780. Jakie idee i dążenia pragnąłbym urzeczywistnić w życiu? — K. 33.

### DZIAŁ II: WYCHOWANIE FIZYCZNE.

781. Znaczenie sportu w życiu jednostki i narodu. — Ś. 29.  
 782. Znaczenie sportu w życiu młodzieży. — W. 25.  
 783. Fizyczna i moralna wartość sportu. — Pm. 28.

### DZIAŁ III: ZAGADNIENIA ESTETYCZNE (OGÓLNE).

784. Opis najsilniej przeżytego przeze mnie obrazu przyrody. — L. 28.  
 785. Jak pojmuję piękno w życiu? — K. 27 (gimn. hum.) i Ś. 28.  
 786. Przeżycie autora, dzieło, czytelnik. — L. 29.  
 787. Znaczenie sztuki dla życia jednostki i społeczeństwa. — W. 30.  
 788. Które czynniki estetyczne kultury ludzkości uważasz za najcenniejsze i dlaczego? — Woł. 30.  
 789. O znaczeniu wymowy. — L. 29.

### DZIAŁ IV: KINO, RADIO, KSIĄŻKA, GAZETA, MUZYKA, TEATR.

790. Rola teatru w Polsce za St. Augusta i później (z okazji setnej rocznicy śmierci Wojciecha Bogusławskiego). — Lb. 29.  
 791. Moje wrażenia z teatru w bieżącym roku szkolnym. — Wł. 36.  
 792. Znaczenie teatru dla społeczeństwa. — Ś. 28.  
 793. Radio, jego rola i znaczenie dziś i w przyszłości. — W. 29.

794. Teatr i kino, co wolę i dlaczego? — Pm. 30. (Dla kandydatów, zdających w jęz. niem.).
795. Teatr a kinematografia; ich znaczenie społeczne, kulturalne i artystyczne. — Pm. 30.
796. Teatr, sala koncertowa i kino. — L. 30.
797. Rola kształcąca teatru, kina i radia. — L. 35.
798. Radio i kino, jako współzawodnicy książki. — Wl. 36.
799. Książka. — W. 35.
800. Książka w życiu współczesnego człowieka. — Lb. 30.
801. Książka a kinematograf. — Wl. 28.
802. Rola książki i kina w życiu młodzieży. — Wl. 30.
803. Radio, kino a książka. Który z trzech wymienionych czynników kultury współczesnej ma według ciebie największe wartości i dlaczego? — Woł. 30.
804. Rola książki i gazety w życiu jednostki i społeczeństwa. — W. 33.
805. Książka, film, radio i gazeta w życiu współczesnego człowieka. — L.
806. Znaczenie dziennikarstwa w nowoczesnym państwie. —
807. W 125 rocznicę urodzin Chopina — znaczenie twórczości Chopina dawniej a dziś. — Wl. 33.

## **DZIAŁ V: WALKA Z PRZYRODĄ, WYŚCIG PRACY, TECHNIKA.**

808. Człowiek w walce z przyrodą — jej niewolnik — jej zwycięzca. — K. 30.
809. O ile człowieka można nazwać panem przyrody? —
810. Woda i jej rola w przyrodzie. —
811. Praca. — W. 34.
812. Wyścig pracy, jako hasło doby dzisiejszej. — W. 33.
813. Rozwinąć myśl J. Piłsudskiego: „Idą czasy, których znamię będzie wyścig pracy, jak przedtem był wyścig żelaza, jak przedtem był wyścig krwi”. — L. 30.
814. Rozebrać zdanie Orzeszkowej: „Gdy człowiek, urodziwszy się niczym, przez pracę i czyn staje się wszystkim, czym się tylko stać może, wtedy jest wielkim”. — P. 28.
815. Industrializm i jego wpływ na życie ludzkości. — Woł. 30.
816. Pieniądz. — W. 34.
817. Środki komunikacyjne dziś a dawniej. — L. 30.
818. Jakie myśli nasuwa rozwój techniki współczesnej? — W. 33.
819. Wynalazki techniczne doby współczesnej i ich znaczenie dla rozwoju kulturalnego ludzkości. — P. 30.
820. Wpływ najnowszych wynalazków na życie współczesnego człowieka. — P. 27.
821. Znaczenie cywilizacyjne wynalazków technicznych doby współczesnej. — K. 27. (G. hum.).
822. Cywilizacyjne znaczenie wynalazków technicznych. — Woł. 29.
823. Maszyna przyjacielem i wrogiem człowieka. — L. 33, W. 36.
824. Technika na usługach propagandy pokoju. — Wl. 30.
825. Technika jako błogosławieństwo i nieszczęście ludzkości. — Wl. 35.
826. Jakie przemiany w życiu jednostek i społeczeństw przyniósł wiek XIX jako „wiek pary i elektryczności”? — Woł. 30.
827. Praktyczne znaczenie lotnictwa — K. 22. (Dla gimn. hum.).
828. Znaczenie lotnictwa w dzisiejszych czasach. — Woł. 30.
829. Jakie korzyści i szkody mogą wynikać dla ludzkości z opanowania powietrza? — L. 29.

## **DZIAŁ VI: PROGRAMY PRZYSZŁEJ DZIAŁALNOŚCI MŁODEGO POKOLENIA.**

830. Jaką widzę łączność między obecną moją pracą w jednej z organizacji szkolnych a moją pracą obywatelską w przyszłości? — P. 34.

831. Jak sobie wyobrażam moją pracę społeczną po uzyskaniu świadectwa dojrzałości? — Wl. 35.
832. Jakie zasady powinny rozstrzygać o wyborze zawodu? — K. 28.
833. Przyszły zawód jako teren pracy dla państwa. — K. 30.
834. Nie lękamy się jutra. (Młodzi wobec trudności chwili obecnej). — P. 33.
835. Jakie ideały powinna sobie postawić młodzież dzisiejsza w związku z wskrzeszeniem państwa polskiego? — K. 28.
836. Ideały i dążenia młodzieży dzisiejszej wobec wymagań i krytyki starszego pokolenia. — Wl. 31 i 35.
837. Jakie nowe wartości i cele dać może i powinna memu społeczeństwu praca mojego pokolenia? — Wól. 29.
838. Co powinna wносить dzisiejsza młodzież w życie państwa, by z czasem zastąpić tych, którzy wskrzesili naszą ojczyznę? — Wl. 33.
839. Jakie ideały powinna sobie postawić młodzież dzisiejsza w związku z wskrzeszeniem państwa polskiego? — K. 28. (Dla gimn. hum.).
840. Jak pojmuję realizację hasła: „Idź i czyn” we współczesnej rzeczywistości polskiej? — L. 35.
841. Rozwinąć myśl:  
 „Do tych należy jutrzejszy dzień,  
 Co nowych łakną zdobyć.  
 Kto się usuwa w ciszę i w cień,  
 Ten się do żywych nie liczy“. — Asnyk. — Ś. i P. 29, Ł. 30.

Wl. 34.

## DZIAŁ VII: JEDNOSTKA A SPOŁECZEŃSTWO I PAŃSTWO.

842. Jednostka a społeczeństwo (podstawy, ujęcia dowolne). — W. 33.
843. Twórczość jednostki jest dźwignią życia zbiorowego. — Wl. 36.
844. Jednostka a państwo (obowiązki i prawa). — W. 34.
845. Potrzeba karności w dzisiejszym życiu państwowym i społecznym. — L. 33.
846. Potrzeba karności i poszanowania prawa w społeczeństwie. — Wól. 29.
847. „Nikt do niewoli, ale każdy rodzi się do posłuszeństwa“ — Staszic. — P. 28.
848. Służba obywatelska dawniej a dziś, związek z tradycją i nowe drogi. — P. 31.
849. Pasożyt w przyrodzie a społeczeństwie. — L. 28.
850. Uzasadnić słowa Kanta: „Część dla jakiejś osoby jest właściwie tylko czią dla prawa moralnego, którego ona jest dla nas przykładem“. — Wl. 33.
851. Rozwinąć myśl zawartą w słowach ks. Piotra Skargi: „Kto ojczyźnie swej służy, służy sam sobie, bo w niej się wszystko jego dobro zamyka“. — K. 26 i P. 29. (Dla g. hum.).
852. Rozwinąć myśl Modrzewskiego: „Człowiek się nie sobie urodził, ale przyjaciółom, ojczyźnie i wierze ku Bogu“. — P. 29.
853. Rozwinąć znaczenie słów J. Kochanowskiego:  
 „Służmy poczciwej sławie, a jako kto może,  
 Niech ku pożytku dobra wspólnego pomoże“. — L. 30.
854. Jak sobie wyobrażam typ dobrego obywatela państwa polskiego? — G. pols. w Gdańsku, 28.
855. „Człowiek nie jest stworzony na łzy i uśmiechy, ale dla dobra bliźnich swoich, ludzi“. — Mickiewicz. — L. 29.
856. Rozwinąć i uzasadnić myśl następującą: „Każdy z was w duszy swej ma ziarno przyszłych praw i miarę przyszłych granic. O ile powiększycie i polepszycie duszę swą, o tyle polepszycie prawa i powiększycie granice wasze“. — Wl. 28.
857. „Piękna jest śmierć za ojczyznę, ale niemniej piękne jest życie dla niej“. (Wyjaśnić i uzasadnić). — K. 29 i Ł. 30.

## DZIAŁ VIII: BOGACTWO ORAZ POTĘGA PAŃSTWA I NARODU.

### A. Ogólne podstawy.

858. O ile troska o poprawny język ojczysty jest troską społeczną? — P. 35.
859. „Czytać dawne języki i obce rozumieć  
Dobrze jest, lecz ojczysty wprzódry trzeba umieć“. — (Franc. Dmochowski: *Sztuka rymotwórcza*). — L. 29.
860. „Przed wszystkim trzeba szukać zdrowego i silnego ustroju i więcej liczyć na siłę wypływającą z dobrego rządu niż na zasoby dostarczane przez wielki obszar“. (Rousseau: *Umowa społeczna*). — Ł. 29.
861. Rozwinąć i uzasadnić myśl Tadeusza Kościuszki:  
„Nie przez obcych wsparcie i łaskę, lecz przez własne umiłowanie dochodzi naród do szczęścia, cnoty i sławy“. — W. 32.
862. Rozwinąć myśl K. Ujejskiego:  
„Przysparzajmy sił w ukryciu,  
Te trzy hasła miejmy w życiu:  
Pracę, jedność i wytrwałość“. — P. 23.
863. Rozwinąć myśl zawartą w zdaniu: „Bo powiadam wam, że kmicie wszyscy tu jesteśmy i od uczestnictwa w związku pracy nikomu wynić się nie wolno pod karami wielkimi, które stąd na społeczeństwo upadają“. — (Norwid: *Promethidion*). — Woł. 29.
864. Czy tylko oręż zabezpiecza całość i potęgę państwa? — L. 29.
865. Jakie znaczenie posiada służba wojskowa? — W. 33.
866. Naród i państwo. (Na tle ideologii czasów niewoli i stosunków dzisiejszych). — K. 29, 36. (Dla gimn. m. - przyr.).
867. Rozwinąć i uzasadnić zdanie obecnego P. Prezydenta Rzeczypospolitej: „Bez czci dla wielkości nie ma potęgi państwa“. — P. 32.
868. Jakie znaczenie ma niepodległość polityczna dla życia narodu? — Pm. 23.
869. Co daje narodom potęgę? — L. 28.

### B. Udział poszczególnych grup społecznych.

870. Wyjaśnić i uzasadnić hasło Komisji Edukacji Narodowej:  
„Nie całość jednego stanu, ale całość narodu jest hasłem najwyższym“. — P. 30.
871. Rola i zadania warstwy inteligentnej w odrodzonej Polsce. — Ł. 30.
872. Rola kobiety w organizowaniu pracy nad uświadamianiem obywatelskim dzisiejszego społeczeństwa. — L. 35.

### C. Przemysł, handel, rolnictwo, stosunki ludnościowe.

873. Gospodarze i polityczne znaczenie Polskiej Wystawy Krajowej w Poznaniu. — K. 30.
874. Państwowe i obywatelskie znaczenie Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu. — Lb. 29.
875. Co zyskałaby Polska na uregulowaniu Wisły? — W. 26.
876. Rozwinąć słowa Żeromskiego z *Międzzymorza*: „Przychodzimy na to jałowe wybrzeże z cudownego losów użyczenia, na skutek przedziwnej zapłaty, ażeby z niej uczynić naszej wolności skarb bezcenny“. — K. 30. (Dla gimn. hum.).
877. Źródła bogactw Polski dawniej i dziś. — Pm. 28.
878. Bogactwa naturalne Polski wróżą jej potęgę. — Pm. 28.
879. Które gałęzie przemysłu mogą się szczególnie rozwinąć w Polsce ze względu na jej przyrodzone bogactwa? — K. 24.
880. W jakim kierunku winnaby zmierzać organizacja życia gospodarczego Polski oraz jakie warunki naturalne Polski należałoby polepszyć, aby zmniejszyć nadmierną emigrację ludności? — Lb. 29.



881. Czynniki rozwoju gospodarczego Polski współczesnej. — S. 28.  
 882. Bogactwa górnicze Polski i widoki rozwoju przemysłu górniczego. — Lb. 30.  
 883. Uzasadnić hasło dni dzisiejszych:  
     „Przemysł rodzi my — to siła, to broń;  
     Kształć za młodu myśl twórczą, czcij pracę, ćwicz dłoń“.  
 — K. 28.  
 884. Jak i w jakim stopniu wyzyskuje Polska swoje przyrodzone bogactwa i czy zdolne są zaspokoić jej potrzeby? — Lb. 28.  
 885. Przemysł spożywczy i jego znaczenie dla stosunków gospodarczych w Polsce współczesnej. — Lb. 30.  
 886. W jaki sposób każdy obywatel winien się przyczynić do czynnego bilansu Polski? — Lb. 29.  
 887. Społeczne i państwowe znaczenie spisu ludności. — W. 22.  
 888. Współczesna emigracja i jej znaczenie dla państwa polskiego. — W. 34.  
 889. Jakie znaczenie dla Polski miałyby posiadanie kolonii? — W. 33.

### D. Morze, flota, lotnictwo.

890. Rozwinąć i uzasadnić myśl biskupa Solikowskiego (1573):  
 „Kto ma państwo morskie, a nie używa go albo da sobie wydzierać, wszystkie pożytki od siebie oddała, a wszystkie szkody na siebie przywołał, z wolnego niewolnikiem się staje, z bogatego ubogim“.  
 — P. 33.  
 891. Historyczne, etnograficzne i gospodarcze podstawy naszych praw do wolnego dostępu do morza. — P. 28.  
 892. Dostęp do morza jest jednym z najważniejszych warunków rozwoju i potęgi państwa. — L. 30.  
 893. Morze niezbędnym warunkiem niezależności w rodzinie narodów. — L. 30. (Tarnopol).  
 894. Znaczenie Bałtyku dla państw z nim graniczących. — L. 30. (Lwów).  
 895. Znaczenie morza dla mocarstwowego stanowiska Polski. — W. 28 i Wl. 30.  
 896. Zagadnienie floty handlowej. — L. 30.  
 897. Moje przemówienie na temat popierania Kom. Floty Narod. — K. 29.  
 898. Silna armia, flota morska i lotnictwo, jako podstawa bezpieczeństwa i rozwoju potęgi państwa polskiego. — P. 36.  
 899. Bohaterowie lotnictwa polskiego. — L. 33.

### DZIAŁ IX: RÓŻNE.

900. Jak rozumieć hasło: „Frontem do szarego człowieka“? — P. 35.  
 901. Życie na wsi i w wielkim mieście. — W. 34. (Temat dla zakł. kształc. naucz.).  
 902. Do jakiego kraju lub jakiej miejscowości chciałbym wyjechać na dłuższy pobyt i z jakich powodów? — Pm. 29. (Dla kandydatów, zdaj. w jęz. niem.).  
 903. Optymizm jako siła twórcza w życiu. — Pm. 29 i L. 30.  
 904. Podstawy naszej wiary w przyszłość Polski. — K. 33.  
 905. Jakie zjawiska współczesnego życia polskiego budzą wiarę w nasze zwycięstwo nad naporem germańskim? — W. 33. (Tylko dla gimn. im. Batorego w Warszawie).  
 906. Zadanie kobiety dawniej i dziś. — W. 34. (Temat dla zakł. kształc. naucz.).  
 907. Morze (impresja). — L. 29.  
 908. Mój przyjaciel (charakterystyka lub szkic noweli). — (Dla szkół męskich). —  
 909. Moja przyjaciółka (charakterystyka lub szkic noweli). — L. 29. (Dla szkół żeńskich).  
 910. Koleżeństwo a przyjaźń. — Woł. 29. (Dla gimn. z niepol. jęz. wykl.).

# SKOROWIDZ.

Cyfry wskazują numer pozycji w spisie tematów. Nazwiska osób oznaczono kursywą. Dzieła wymieniono pod nazwiskiem autora.

## GRUPA PIERWSZA: TEMATY LITERACKIE.

- Artysta 14  
*Asnyk* 82—5, 136, 155, 157—8, 201, 430  
    Do młodych 201  
    Nad głębiami 82, 430  
Autobiograficzne pierwiastki 54, 56, 60  
Bajkopisarstwo 409  
Ballada 156  
Bohaterstwo 31, 106, 235, 364, 384  
    Patrz także: Rycerskie pierwiastki  
*Brodziński* 24  
Charakter 26  
*Chodkiewicz* 20  
Chłopi 165, 188, 206, 217, 265, 334, 374  
    Patrz też: Demokracja, Lud, Wieś.  
Chrześcijaństwo 81, 100, 153  
    Patrz też: Religijność.  
Demokracja 69, 77, 375  
    Patrz też: Chłopi, Lud, Społeczne zagadnienia.  
Doba obecna 70, 79, 306—13, 329, 412—442  
*Dostojewski* 176  
Dramat 190, 251, 403—5  
*Dygański* 165  
Dzieci 385—6  
Dzieciństwo 145  
Egoizm 1, 120  
Emigracja Wielka 298  
Epika 402  
Estetyczne zagadnienia 14, 218, 220  
Etyczno-moralne zagadnienia 1, 5, 38, 41, 50, 52, 57, 76, 104, 120, 143, 148, 160, 185, 222, 227, 253, 271, 283, 288, 300, 340, 363  
    Patrz też: Wychowawcze zagadnienia.  
Ewolucja 83—4, 117, 285  
Fantazja 86  
Fantastyczny dramat 404—5  
Fatalizm 57  
Filareci 32  
Filozofia 10  
    Patrz też: Pogląd na świat.  
Francja 196, 353  
*Fredro Al.* 26—8, 202—3, 205, 226—7, 240, 436  
    Śluby panieńskie 26  
    Zemsta 38, 202—3, 205, 226, 227, 240, 436  
*Homer* 412  
*Horacjusz* 164  
Humanizm 3, 266  
Humor 110  
    Patrz też: Komedja.  
Hymny narodowe 197—8  
Idealizm 91  
Inteligencja (warstwa) 178  
Jednostka a zbiorowość 33, 71, 115, 172, 174, 230—33, 391, 407  
*Kalliope* 7  
*Kasprowicz* 128, 191—4, 222  
    Hymny 128, 222  
    Księga ubogich 128  
Klasyczna literatura 4  
Klasyczne reminiscencje 2, 211—2, 350—1  
Kobieta 31, 46, 61, 168, 229, 245, 267—8, 329, 381—4  
*Kochanowski J.* 1—17, 130—7, 181, 191, 211—2, 352, 413—4  
    Odprawa posłów greckich 1, 181, 211—2, 414  
    Treny 2, 199  
Komedja 279, 282  
    Patrz też: *Fredro*, *Zabłocki i i.*  
*Konopnicka* 86, 154, 165—6

- Korzeniowski J.* 204  
*Krajobraz* 24, 129, 399  
 Patrz też: *Przyroda, Terytoria Polski.*  
*Krasicki J.* 21—2, 133, 229, 409  
*Krasieński Z.* 48, 74—81, 146—7, 127, 169, 190, 212, 214, 223, 230, 252, 424—5  
*Nieboska komedia* 74—6, 214, 230  
*Irydion* 76, 212, 223  
*Krzyżacy* 29, 355—7  
 Patrz też: *Niemcy.*  
*Kulak - Artemowski* 409  
*Legionści Piłsudskiego* 327  
*Liryzm* 402  
*London J.* 129  
*Lud* 24, 262, 304, 369—72  
 Patrz też: *Chłopi, Demokracyzm, Wieś.*  
*Ludowość* 156, 303—4, 368, 373  
 Patrz też: *Lud, Wieś.*  
*Malarskie pierwiastki* 34, 161—2  
*Malczewski A.* 25  
*Matejko* 161—2  
*Mesjanizm* 407—8  
*Miasto* 366  
*Mickiewicz A.* 29—54, 72, 137—9, 142—156, 162, 169, 174, 189—193, 200—10, 223—5, 236—7, 239—40, 252, 420—22, 425  
*Oda do młodości* 201  
*Grażyna* 29, 30  
*Sonety krymskie* 34  
*Konrad Wallenrod* 31, 33, 223—4  
*Dziady III* 32—3, 199  
*Pan Tadeusz* 33—46, 200, 202—10, 236—7, 240, 420—2  
*Księgi pielgrzymstwa* 139  
*Mieszczanstwo* 170  
*Miłość* 52  
*„Młoda Polska“* 265, 272  
*Młodość* 48, 155, 388—90  
*Mniejszości narodowe* 302  
 Patrz też: *Niemcy, Żydzi.*  
*Możnowładcy* 101  
*Muzyczne zagadnienia* 197  
*Nagroda literacka* 220—1, 312  
*Napoleon I.* 323  
*Narodowe zagadnienia* 21—2, 40, 42, 51, 56, 62—4, 68, 73, 96, 109, 121, 123, 126, 138—9, 180—4, 186, 194, 270, 296—8, 315, 407, 414, 415, 418—19  
 Patrz też: *Niepodległość, Obywatelska myśl, Patriotyzm, Państwo,*  
*Nauczycielka* 384  
*Niedola ludzka* 112, 114, 333  
*Niemcewicz* 135, 140, 239  
*Niemcy* 301—2, 326, 358—60  
 Patrz też *Krzyżacy, Mniejszości narodowe.*  
*Nienawiść* 52  
*Niepodległość* 43, 127, 146, 151—2, 157, 250, 327, 330, 388, 395  
 Patrz też: *Narodowe zagadnienia.*  
*Norwid C.* 135—6  
*Nowela* 93, 98—9, 114, 165, 335  
*Obowiązek* 219  
 Patrz też: *Etyczno-moralne zagadnienia.*  
*Obyczajowość* 282  
 Patrz też: *Ludowość, Szlachta.*  
*Obywatelska myśl* 11—14, 95, 131, 133, 314, 328, 361, 393, 412, 417—19, 436, 442  
 Patrz też: *Naród, Patriotyzm, Państwo, Programy działalności społeczno - narodowej.*  
*Ogólnoludzkie zagadnienia* 97, 192—3, 407—9  
*Orlean Wł.* 265  
*Orzeszkowa* 164, 166—8, 204, 216—7, 229, 435,  
*Oświecenie* 23, 241—2, 266, 418  
 Patrz też: *Poniatowski St. Aug.*  
 (w innych grupach: *Stanisławowska epoka; Wiek XVIII w „Prze-głądzie treści“).*  
*Państwo* 96, 195, 319, 330, 397  
 Patrz też: *Obywatelska myśl.*  
*Pasek* 132, 239  
*Patriotyzm* 1, 30, 49, 124, 134, 142, 166, 212, 269, 277, 293, 351, 384, 396  
 Patrz także: *Naród, Niepodległość, Obywatelska myśl, Państwo.*  
*Poczytność* 102, 220—1  
*Poezja*  
*Wartość* 16  
 Wpływ na wypadki polityczne i społeczne 298—9, 342  
*Pogląd na świat* 32, 123, 176, 234, 281, 290  
*Polityczna literatura* 320  
*Polityczne stosunki i ich wyraz w literaturze* 282, 295—298, 343, 345—7, 394  
*Polakość* 36  
*Porównawcze charakterystyki* 103, 132—240, 266—274  
*Postęp*  
 Patrz: *Evolution*  
*Potocki W.* 20  
*Powieść* 21, 105—6, 114, 129, 164,

217, 259—61, 305—7, 311, 318,  
326, 328, 331—2, 335, 379, 406, 434  
Powstanie listopadowe 177, 213, 249,  
292, 324—5

Powstanie styczniowe 294

Pozytywizm 88, 92, 216, 256—64,  
266—71, 273—4, 305, 329, 331—6,  
434

Patrz też: Społeczne zagadnie-  
nia.

Praca (w ogóle) 271, 378

Praca fizyczna 93

Praca społeczna 173

Pracy kult 171

Programy działalności społeczno-na-  
rodowej 78, 89, 119, 149—50, 179,  
322, 336, 441

Patrz też: Obywatelska myśl.  
Państwo, Społeczne zagadnienia.

Program szkolny 55, 411

*Prus B.* 87—97, 158—60, 164—7,  
169—73, 188, 207—9, 214—8, 225,  
230—4, 431—4, 438

Nowele 93

Placówka 188, 217

Lalka 87—93, 158, 169, 207—9,  
214—6, 225, 230—4, 431—2, 438

Emancypantki 234

Faraon 218

Przeczcucia 279, 395

Przemówienia 15, 17

Przestrogi polityczne 11

Przeszłość narodu — stosunek do  
niej 264

Przyroda 34

Patrz też: Krajobraz, Terytoria  
Polski.

Realizm 19

Refleksyjne pierwiastki 34

*Rej* 130, 239, 354

Religijność 74, 81, 100, 144, 153,  
191—2

Rewolucja 77

*Reymont* 188, 206, 220—1

Romantyzm 88, 90, 92, 175, 177, 225,  
243—56, 267—72, 292—304, 426—9

Rosja 47, 373

Rycerskie pierwiastki 20, 25, 67, 100,  
318, 361—3, 412

Patrz też: Bohaterstwo

*Rzewuski H.* 196, 239

Sarmatyzm 196, 280

Satyryczność 21, 66, 124, 278—9,  
317, 354

Sejm Czteroletni 140

Sejmowy poseł 135

Sielanka 19

*Stenkiewicz* 98—110, 159—163, 165—  
6, 189, 204—6, 219—21, 226—7,

235—8, 240, 436—7

Latarnik 98—9

Za chlebem 99

Trylogia 100—4, 107—8, 204—6,  
219, 226—7, 235—7, 240, 436—7

Quo vadis? 108, 218, 220—1,  
238

*Skarga* 130—1, 133—5, 139, 416

*Słowacki J.* 55—73, 142—45, 147,  
149—56, 182—4, 186—7, 190, 211

—3, 228, 238, 327, 423, 425

Kordian 55—6, 59

Balladyna 57

Anhelli 56, 69

Lilla Weneda 58—9, 211, 213,  
228—9, 238, 327

Grób Agamemnona 59, 211—2

Beniowski 60

*Sofokles* 228

Społeczne zagadnienia 53, 114, 118—  
9, 165, 188, 214, 217, 230—33, 248,  
262, 287, 295, 332—3, 372, 374—6,  
378—9

Patrz też: Obywatelska myśl,  
Programy działaln.

Sport 400

Stanisławowska epoka 196

*Staszic* 23, 134

Starożytny świat 349

*Stilbow* 409

Szczęście osobiste 112, 219

*Szekspir* 228

*Szewczenko* 141, 156

Szkola w literaturze 387—90, 439—  
40

Szlachta 27, 35, 130, 140, 202—10,  
217, 239, 316, 365, 436

Sztuka (w ogóle) 294

*Szymonowicz* 18—9, 200

Tatry 400

Teatr 187

Technika 233, 377

Terytoria Polski 243—4, 398—400

Tęsknota za krajem 401

Tragizm 111, 228

*Trembecki* 409

*Ujejski K.* 212

Ukraina 244

Ukraiński 409

Walka zła z dobrem 76, 222

Warszawa 215, 410

Wiś 18—9, 24, 365—8

Patrz też: Chłopi, Ludowość,  
Sielanka.

Wilno 243

Wychowawcze zagadnienia 9, 51,  
113, 284, 289, 418—9

Patrz także: Etyczno - moralne  
zagadnienia.

*Wyspiański* 122—7, 152, 177—90,  
194, 209, 213, 327, 354  
*Warszawianka* 177, 213  
*Noc listopadowa* 177  
*Wesele* 122, 181, 209, 327  
*Zabłocki* 140  
*Zachodnia cywilizacja* 189, 321  
*Zaleski J. B.* 141  
*Zaścianek* 35, 204, 365,  
*Zbrodnia* 57, 104  
*Zemsta* 271  
*Ziemiański pierwiastek* 318  
*„Złote myśli“* 80, 154, 158, 164, 252,  
392, 430

*Zwierzęta* 129  
*Zeromski* 111—21, 163, 171—6, 178—  
80, 193—4, 201, 210, 214—5, 219,  
222, 224, 229—35, 438, 440  
*Syzyfowe prace* 440  
*Ludzie bezdomni* 111—3, 210,  
214—5, 219, 222, 224, 229, 230—35,  
438  
*Młodości* 201  
*Przepióreczka* 113  
*Żydzi* 335, 380  
Patrz także: *Mniejszości naro-*  
*dowe.*

## GRUPA DRUGA:

## TEMATY HISTORYCZNE.

*Absolutyzm* 504—6, 714, 758  
*Agrarna kwestia* 452—4, 554, 625,  
673, 760  
*Aleksander Wielki* 450, 506  
*Ameryka półn.* 717  
*Anglia* 478, 487, 505, 708, 719  
*Ateny* 443—7, 449, 510  
*August (Oktawian)* 724  
*Austria* 528, 716  
*Bałtyk* 448, 571—81, 659—62  
*Batory Stefan* 522—3, 641  
*Bolesław Chrobry* 637—8, 659, 696  
*Bona Sforza* 642  
*Cesarstwo rzymskie* 457  
*Cesarstwo w średniowieczu* 470  
*Cezar (Juliusz)* 505  
*Chłopi* 650  
*Chłopska sprawa* 554, 625—7, 671—  
73  
*Chodkiewicz* 526  
*Cromwell* 505  
*Cywilizacja* 465, 756—7  
*Czartoryski Adam ks.* 545  
*Czechy* 741—43  
*Dąbrowski H.* 656—7  
*Demokracja* 489, 510, 603, 606, 624,  
669, 737  
*Doba dzisiejsza* 494—5, 507—13,  
559—64, 689—702  
*Dokumentów interpretacja* 693—5  
*Duchowieństwo i Kościół* 514, 699  
*Ekonomiści* 479  
*Emigracja zarobkowa* 684  
*Emigracje polityczne polskie* 550—2  
*Estonia* 575  
*Etnograficzne stosunki* 576  
*Etyczne zagadnienia* 475, 539, 648  
—9

*Federacyjne idee* 654  
*Feudalizm* 466  
*Filozofia historii* 754—66  
*Francja* 478, 500, 505—6, 663, 706  
713, 720—23, 726—9, 736, 744—5  
*Geograficzne warunki* 754  
Patrz też: *Granice Polski.*  
*Gospodarcze zagadnienia* 445—6, 451  
—5, 467—9, 473, 475, 490—1, 542,  
553, 559, 576, 579, 583, 615—27,  
648—9, 664, 672—3, 747, 760  
*Graczkowie* 453—4  
*Granice Polski* 557, 567—70  
*Grecja* 443—50, 507—10, 756  
*Habsburgowie* 500, 713  
*Karol V, cesarz* 703  
*Filip II* 707  
*Handel* 467, 469, 473, 747  
*Igrzyska olimpijskie* 507—9  
*Imperializm* 487—8  
*Iwan Groźny* 704  
*Jadwiga Andegaweńska* 642  
*Jagiellonowie* 596, 631, 640, 700—702  
*Zygmunt Stary* 703  
*Zygmunt August* 641, 643, 704  
*Karol Wielki* 696  
*Kartagina* 455  
*Kazimierz Wielki* 637—8  
*Kobiety w historii* 642  
*Kolonizacja* 436—8, 585  
*Komisja Edukacji Narodowej* 533  
*Komunikacja* 467  
*Konfederacja* 613  
*Kongres Wiedeński* 730  
*Konstytucja 3 maja* 536—7, 645,  
723  
*Księstwa Warsz.* 645

Królestwa Kongresowego 645  
 Marcowa 562, 669  
 Koronacja 697  
 Kościuszko 646, 650  
 Kozaczyzna 597  
 Królestwo Kongresowe 542, 645, 730  
 Królowie polscy (ogólnie) 634, 639  
 Książęca władza 639  
 Kulturalne zagadnienia 445—6, 462,  
 501, 516, 519, 538, 545, 584, 626,  
 634, 672, 685, 695, 724, 746, 750—  
 1, 759  
 Legioniści 656—8  
 Liberalizm 482  
 Liga Narodów 493, 739  
 Litwa 589—94, 702  
 Lubecki 644, 651  
 Lwów 537—8  
 Lotwa 575, 740  
 Mapa Europy 513  
 Mickiewicz 732  
 Mieszczanstwo 617—22, 721—23  
 Młodzież 675, 686  
 Morze 469, 498, 571—81, 659—62  
 Myśl polityczna 674  
*Napoleon I* 505—6, 726—9, 731  
*Napoleon III* 731  
 Naprawa Rzeczypospolitej 641, 666  
 Narodowa idea 503, 512, 735  
 Niemcy 473, 496—99, 562, 569, 571—  
 583, 653, 742  
 Niewola narodu pol. 542—54  
 Odbudowa Polski 555—64, 652—3,  
 685, 688—91  
 Odkrycie geograficzne 474  
 Odrodzenie (renesans) 474—5  
 Pacyfizm 598, 635  
 Papiestwo 470, 483, 699  
 Parlamentaryzm 502, 605—11, 667,  
 719  
*Perykles* 445—6  
 Piastowie 515  
*Piłsudski J.* 656—8, 766  
 Podbite ludy 459  
 Polityczne stosunki (ogólnie) 475,  
 477, 482—3, 490, 501, 525, 534,  
 542, 545, 553, 559, 717, 746  
*Poniatowski St. Aug.* 538—41, 641,  
 716, 724  
 Postęp 761—62, 765  
 Potęga Polski 632—3, 638, 701  
 Powstania polskie 546—49, 646, 735  
 —6  
 Powstanie kościuszkowskie 646  
 listopadowe 543—49, 646—70  
 styczniowe 656—7  
 Pozytywizm 676—82  
 Praca 764

Przemysł 491  
 Przeszości wpływ i kult 761, 763,  
 765—6  
 Przewroty polityczne 458, 480, 483  
 —4  
 Prusy 498, 520, 528, 574—81, 716  
 Patrz też: Niemcy.  
*Pułaski K.* 717  
 Reformacja 476, 705—6  
 Religijne zagadnienia 529, 595, 712  
 Republikański system 456—7  
 Rewolucja francuska wielka 480,  
 722—3  
 lipcowa 513  
 Rocznice narodowe 692  
 Rokosze 616  
 Romantyzm 482, 658  
 Rosja 477, 527—31, 704, 716  
*Rousseau J. J.* 582  
 Rozbiory Polski 530—1, 718  
 Ruś 693, 702, 710  
 Rzemiosło 468  
 Rzym starożytny 451—62, 510, 724  
 Sasi (dynastia) 716  
 Sejm czteroletni 534, 720  
 Skarbowość 666  
 Słowiańszczyzna 496  
 Sobory 699  
 Socjologowie 479  
 Solidaryzm 759  
 Sparta 444, 447  
 Społeczne zagadnienia 449, 458, 482  
 —3, 489—91, 518, 534, 605, 615—  
 27, 645, 683, 759  
 Sprawa polska na Zachodzie 725,  
 737—8, 748—50, 753  
 wobec Wschodu 751—3  
 Starożytność 443—65, 507—10, 695,  
 757  
 Stuartowie 708  
 Szkolnictwo 666, 686  
 Szlachta 517, 598—616, 669—70  
 Szwecja 714  
 Patrz też: Wazowie  
 Śląsk 559, 582—3  
 Średniowiecze 466—73, 514—18, 696  
 —702  
 Śródziemne morze 464—5  
 Tatarzy 653, 710  
 Traktat wersalski 492, 582  
*Traugott* 650  
 Turcja 711—712  
 Upadek państwa 460—1, 537, 652  
 Ustrój państwowy 443—8, 456—7,  
 479, 502, 515, 517—8, 536, 562—4,  
 598—614, 639, 665—70, 698, 714,  
 719, 721—23, 758  
 Walki o wolność 481, 483—4, 555—8,  
 652, 656, 732—35

Warszawa 544, 548, 655  
 Wazowie 526, 708  
*Zygmunt III Waza* 643, 707  
 Węgry 702  
 Wiek „złoty” 519—24  
 Wielkopolska 549  
*Wielopolski Al.* 651  
 Wilno 589  
 Włochy 473, 485, 746  
 Wojny  
   perskie 449  
   krzyżowe 471  
   30-letnia 709

północna 715  
 napoleońskie 729  
 światowa 512, 555—8, 738  
 Wojsko 614, 666  
 Wolyń 584—6  
 Wpływy obce (ich znaczenie) 755  
 Wychowanie młodzieży 463, 666  
*Zamojski J.* 524, 644  
 Zgoda wewnętrzna 636  
 Ziemie wschodnie Polski 567—8, 584—97  
*Żeromski* 686  
*Zółkiewski* 526

## GRUPA TRZECIA: TEMATY WOLNE.

*Asnyk* 841  
 Autor 786  
 Bilans handlowy 886  
 Bogactwa Polski 877—9, 884  
*Bogusławski W.* 790  
 Bóg 852  
 Charakter 770—2  
*Chopin* 807  
 Czytelnik 786  
 Dążenia życiowe 780, 830—41  
*Dmochowski F.* 859  
 Dzieło literackie 776, 786  
 Dziennikarstwo 806  
 Emigracja zarobkowa 880, 888—9  
 Estetyczne zagadnienia 784—807  
 Flota 896—8  
*Foerster* 770  
 Gazeta 804—6  
 Gospodarcze zagadnienia 873—99  
 Górnictwo 882  
*Horacjusz* 771  
 Industrializm 815  
 Inteligencja (warstwa) 871  
 Jednostka a zbiorowość 842—57  
 Język ojczysty 858—9  
*Kant* 850  
 Karność 845—7  
 Kino 794—8, 801—3, 805  
 Kobieta 783, 906  
*Kochanowski J.* 853  
 Koleżeństwo 910  
 Kolonie 889  
 Komisja Edukacji Narodowej 870  
 Komunikacja 817, 875  
 Koncerty 796  
*Kościuszko* 861  
 Krajoznawstwo 768—9

Książka 798—805  
 Kształcenie 767—780  
 Lotnictwo 827—9, 898—9  
*Mickiewicz A.* 778, 855—6  
 Młodzież 782, 802, 834—39  
*Modrzewski* 852  
 Morze 876, 890—98, 907  
*Mościcki I.* 867  
 Naród 781, 861, 866, 868—9, 870, 905  
 Nauka 772, 776  
 Niemcy 905  
*Norwid C.* 863  
 Ocena wartości 772—5, 783, 785, 787, 9, 792—807  
 Optymizm 903  
 Państwo 844—5, 854, 860, 864, 866, 868, 890, 892—3, 898, 904  
 Pasożyt 849  
 Pieniądz 816  
 Podróże 902  
 Pokój 824  
 Polityczne znaczenie 873  
*Poniatowski St. Aug.* 790  
 Postęp 841  
 Poznanie siebie samego 775  
 Praca 811—14, 863, 883  
 Praca obywatelska 830—1, 833, 835—40  
 Praca społeczna 845, 848, 854, 862, 871—2  
 Prawa poszanowanie 846  
 Prawo moralne 850  
 Przemysł 879—85  
 Przyjaźń 908—10  
 Przyroda 784, 849  
*Radice L.* 777  
 Radio 793, 797—8, 803, 805  
 Regulacja rzek 875  
*Rousseau J. J.* 860

- Skarga* 851  
*Solikowski* 890  
Społeczne wartości 779  
Sport 781—3  
Spis ludności 887  
*Staszic* 847  
„Szary człowiek“ 900  
Szkoła 767, 769, 779, 830  
Teatr 790—2, 794—7  
Technika 818—29  
*Ujejski K.* 862  
Urbanizacja 769, 901  
Walka z przyrodą 808—10, 829, 875
- Warstwy społeczne 870  
Wieś 901  
Wisła 875  
Woda 810, 875  
Wojsko 864—5, 898  
Wychowawcze zagadnienia 767—780  
Wycieczki 768  
Wymowa 789, 873—4  
Zawodu wybór 832—3  
„Złote myśli“ 770—1, 777—8, 818—  
4, 841, 847, 850—3, 855—7, 859—  
63, 867, 870, 876, 883, 890, 900  
*Żeromski* 876
-





RP 3952