

---

# G I M N A Z J U M

---

NELA SAMOTYHOWA

## KULTURA I SZTUKA W WYCHOWANIU SPOŁECZEŃSTWA

W przebudowie życia, dokonywującej się po wojnie w tak szybkim tempie, a równocześnie tak bardzo zasadniczej, winno znaleźć się miejsce dla sztuki. Co więcej, pożądanemby było, aby stała się ona jednym z ważnych członów rusztowania, aby od podstaw już to nowe, kształtowane dzisiaj życie, przenikała.

Alc dlaczego jest tak dzisiaj potrzebna i w jaki sposób uczynić ją wartością w życiu czynną: działającą i braną, pożądaną, upragnioną, naprawdę istniejącą w środku, nie zaś na przedpolach, czy za polach życia?

Prostolinijne rozumienie rozwoju ludzkości, jako stałego i niczawodnego pięcia się jej wzwyż, doznało brutalnego zaprzeczenia. Idziemy, niewątpliwie idziemy, ale po bardzo pogmatwanych i faliście, a może spiralnie wijących się drogach, zapadając się niekiedy w niszczycielskie trzęsawiska, z których jakaś niezmordowana żywotność wynosi nas znów „ku gwiazdom”, albo na zwykłe płaszczyzny, nad którymi iskrzy się gwiazdziste niebo. W swym tańcu po spirali cywilizowana ludzkość przeżywa obecnie nową odmianę barbarzyństwa. Dokonywa się to nie wskutek wędrówki ludów, ale poprostu przez zalew i zdeptanie na miejscu całego szeregu pozycji kulturalnych, które wydawały się już zdobyte i mocno obwarowane; chwięją się one, lub padają, albo żyją za cenę ciągłego wysiłku i ofiar, za cenę perswazji, uzasadnień i ciągłej czujnej obrony. Zdawało się, że pewien alfabet kulturalny obowiązywał ludzi cywilizowanych; tymczasem wygląda nieraz tak jakgdyby trzeba znów zawracać do pierwszego a.

Zdobycze techniki z powodzeniem wypierają wysiłek i dopracowywanie się myślowe; chętniej mięwa się auto, niż księgozbiór i łatwiej wyćwiczyć mięśnie w szybkobiegactwie, niż dorobić się własnego poglądu na świat. Każda chwila życia winna być dzisiaj spędzona dynamicznie, w ruchu, w takim lub innym działaniu i wyładowywaniu się; na myśl, marzenie, rozpamiętywanie i skupienie, słowem na kontemplację, niema czasu, — potrzeba jej

nie wisi „w powietrzu”. — Rozmach i sprawność maszyny stały się ideałem, a człowiek, jako doskonale wyspecjalizowany trybik, ma urobić się na świetnie funkcjonujący składnik zbiorowości. Tymczasem triumfuje wykształcenie techniczne i typ nieskomplikowanego prostaka. Wynika stąd niebezpieczeństwo. Szańce kultury są widać zagrożone w wielu krajach Europy, gdyż ludzie przodujący bronią jej raz po raz.

Człowiek techniki potrzebuje maszyn, maszynek, narzędzi, ale przede wszystkim przedmiotów, rzeczy, ułatwiających życie; „jest” on przez to, co i ile posiada, ma; człowiek duchowy, inaczej kulturalny, obywa się bez nich, są mu, dla jego treści, zbędne. „Jest” przez to, kim jest. Tak wyglądają te sprawy: aut, aut — na szerokich przestworzach wysokiej kultury zachodu.

U nas. Stoiśmy, jako całość narodu, przed kulturą, a nawet przed cywilizacją. Zagadnienie wygląda więc nieco inaczej — i lepiej i gorzej. Nie posiadamy tak licznych wrogów kultury, wyhodowanych przez rozwój techniki. Nędza jest zbyt wielka, by perwersje cywilizacji mogły ogarnąć masy. Stoiśmy przed czymś, co rośnie, co dopiero pod względem kulturalnym stanie się, przyjdzie, będzie. Społeczeństwo nasze podzielić-by można zgruba na „wychowujących” i „wychowywanych”. „Wychowujący” — to wychowawcy zawodowi, elita intelektualna i bezpośrednie otoczenie wychowanka — „wychowywani” — to młodzież i t. zw. „masy”.

Gdy mowa o naszych potrzebach kulturalnych, może mniej codziennych, mniej banalnych i przyjętych — może pozornie egzotycznych (np. sztuki) — wysuwa się zwykle rozsądne stwierdzenie: „jesteśmy ubodzy”, „po wojnie”, „musimy przede wszystkim odbudować się gospodarczo”. Subtelne sprawy kultury? „To przyjdzie potem. Teraz potrzebujemy sprawnej administracji”. Sprawy sztuki? „No, oczywiście, przy okazji, potrosze. Ale nie za wiele i możliwie bez kosztów. Jesteśmy biedni. To luksus”.

Właściwie w ten sposób zapatrują się czynniki, rozsądnie i trzeźwo ważące bilans życia. Takie jest stanowisko górnych i mocowładnych sfer „wychowujących”. W kolejnym uszeregowaniu pozycji „do odrobienia” sztuka więc stoi u nas bardzo daleko. A jak się te sprawy przedstawiają wśród dojrzałego kulturalnie społeczeństwa, czyli wśród elity intelektualnej?

Nie oparła się ona destrukcyjnemu działaniu współczesności. Trzy czynniki: technika, przeintelektualizowanie i specjalizacja życia przerobiły psychikę przedwojennego inteligenta ogromnie. Jeżeli dodamy jeszcze jako tło jego dni stałe przepracowanie, niedosypianie, oraz chroniczny pośpiech i brak pieniędzy — to zrozumiemy, że stał się on tworem pośrednim między istotą czującą, a robotem, który na wszelką „resztę” życia macha ręką, chcąc się od niej odciąpić, odgrodzić, prosto zapomnieć o niej. — Dzisiejsza elita intelektualna, a więc i wychowawcy zawodowi i profesorowie, nauczyciele, dyrektorzy, inspektorowie, wizytatorzy i t. d. rzadko „czują” sztukę; niezmiernie rzadko przenika ich ona do głębi, wstrząsa i duchowo wzmacnia, — a już dla nielicznych tylko jednostek stanowi konieczny atrybut życia. Większość nie potrzebuje jej prosto. — A gdy idą po nią, lub do niej, to — by brać ją „porcjami”, jako ornament, albo rozrywkę. W wielu wypadkach kontakt ze sztuką sprowadza się do jej działania wypoczynkowego i niejako sanatoryjnego.

Chciałoby się zrobić uwagę: uczmy się wartościować, odróżniamy widowiska rozrywkowe od sztuki, muzykę od lekkiej muzyczki, bajkę filmową od wielkich

filmów artystycznych. — Obcowanie ze sztuką wymaga ciszy i gotowości do kontemplacji, czyli „nastawienia psychicznego”, jakie dzisiejszym zagonionym ludziom jest prawie całkowicie obce. Trudno wszakże składać wszystko na karb „warunków” i braku czasu. Trzeba stwierdzić, że zarówno przygaszona duchowo elita, jak też i wychowawcy, nie stoją u nas na wysokości zadania, jeżeli idzie o pełne i mocne stawianie spraw kultury, a zwłaszcza sztuki. Potrzeba sztuki i wrażliwość na nią wśród „wychowujących” zamiera, jak niećwiczony narząd.

Z drugiej strony „wychowywani”, t. j. młodzież i klasy pracujące („masy”) są w gruncie rzeczy niezmiernie chętne i gotowe do przyjmowania sztuki, chłoną ją w sposób naturalny i człowiekowi normalnemu właściwy i skłonne są do wprowadzenia jej w bilans swego życia. Dowody na to są tuż pod ręką, przynosi je każdy dzień. Po przelomie wielkiej wojny wchodzimy w epokę tworzenia się nowych kultur. W dziejach ludzkiego świata epoki naręczenia, zdobywania się całej istoty duchowej na odnowienie, na prężność twórczą następowały po klęskach, lub po zastojach i zamieraniu, jakie cechowały wygasanie, kończenie się dancj kultury. Wzmoczona aktywność twórcza była zapowiedzią i warunkiem pojawiania się nowego etapu kulturalnego ludzkości. Tak rodziła się romańszczyzna, w takich warunkach powstawał gotyk — te odpowiedniki artystyczne przemian społecznych i uczuciowo-intelektualnych u narodów, które je wydały.

Rosja, Włochy i Niemcy przysąpiły dzisiaj świadomie do urabiania nowej kultury. Ale zawczasie jeszcze, by zrodzić się tam mogła nowa sztuka, kultury tej równoważnik. Niemniej sztuka znalazła w nowym planowaniu życia tych krajów nie tylko gościnne przyjęcie, ale i honorowe miejsce wartości bardzo ważkiej. — Jeżeli stosunek do piękna jest miarą kultury — co Sowiety, uderzając pod tym względem w górne cis, składają dowód wysokich ambicji i dalekiego rzutowania. O Niemczech, jako o kraju, już przed wojną poważnie ustosunkowanego do sztuki, nie mówię, o Włoszech, tym wielkim zbiorniku piękna — tem więcej; tutaj jednak należy zauważyć, jaką funkcję dzisiejszej, życiu potrzebnej, sztuce wyznacza faszyzm i jak bardzo nad stworzeniem jej twórców i odbiorców pracuje. (Zawody liktorskie w Rzymie. „Gazeta Polska” 7.V. b. r. Nr. 125).

W Polsce życie woła o kulturę, życie — tak bardzo bezkształtne, — domaga się formy. — I właśnie, śpiesząc mu na pomoc, musimy wyciosywać i wkopywać zręby, stawiać pionki i poziomy, wypracowywać myśl architektoniczną, poddawać dyrektywę duchową. Jest to rola „wychowujących”. Wychowawcy-wykonawcy przyniosą niewątpliwie wiele niespodzianek, niejedno zburzą, niejedno przekreślą. Jednak obowiązkiem naszym jest postawić ich wobec rzeczy niezawodnych, o wartościach trwałych i rozmiłować ich w tych rzeczach. Nie można dopuścić do luki, do otchłani, do wielkiej pustki, która pochłonie zdobyte kulturalne wieki i zada młodym barbarzyńcom trud zaczynania od początku.

O kulturze w Polsce decydować teraz będzie nie garstka wybranych, lecz złoży się na nią młoda, rosnąca zbiorowość. Jej kultura indywidualna zaważy na kulturze całości. Kulturę indywidualną warunkują: charakter jednostki, jej wykształcenie i ogólna postawa wobec życia. Składa się na nią sam człowiek, jego

dom (atmosfera dzieciństwa), szkoła — i „życie”. Czynniki te mogą współdziałać, lub, skłócone ze sobą, wzajemnie się unicestwiać.

Dom — wiemy, jaki bywa. Mało jest u nas domów, bogatych w przeszłość kulturalną, emanującą z ludzi i rzeczy. — Wśród warstw niewykształconych sprawy przedstawiają się źle, lecz nie w jednakowym stopniu. Dziecko wiejskie czepie z natury pewien zasitek, który może stać się nieocenionym źródłem i podłożem dla budowania i rozkwitu kultury; dziecko góralskie ma nawet w najbliższym środowisku pewne czynniki kulturalne, przy zupełnym zresztą braku tego, co się nazywa cywilizacją. Dziecko suterena, lub poddaszy miejskich jest pozbawione kultury od pierwszych dni życia i nie posiada odskoczni, jaką przynosi spojrzenie na pola, czy góry. Dziecko wzbogaconego parwenjusza korzysta z dorobku cywilizacji, lecz z kulturą zetknie się może dopiero w szkole w osobie nauczyciela.

W „życiu”, w atmosferze społecznej unosi się troska, krzyczy instykt posiadania, głośno rozbija się żądza dobrobytu. Powojenni ludzie, nuworyszcy i nowobodzy — oporni względem kultury, radzi są cywilizacji. I wciąż jeszcze trwa i panoszy się: czerep rubaszny, oportunizm, zaścianek, sobkostwo; władają mocne pięści, tępe głowy, brutalnie występuje pogarda dla walorów intelektualnych.

Jaki jest stan potencjałów kultury dzieci, przychodzących do szkoły, wie o tem dobrze nauczyciel. Analfabetyzm kulturalny przeważa przy wielkiej zresztą rozpiętości różnic i odmian. Wspólnym dla nich mianownikiem staje się szkoła. Właściwie cała praca szkoły i gimnazjum zmierzałaby winna do wykształcenia i wychowania człowieka kulturalnego. Środki, stosowane dziś w szkole, t. j.: kształcenie umysłu, usprawnianie ciała i uspołecznianie — sprzyjają oczywiście rozwijaniu się kultury, ale nie wyczerpują najgłębszej jej treści. — W szkole, przeciężonej zadaniami powyższymi, na kształcenie wewnętrzne, etyczne i estetyczne nie zostaje prawie czasu. Ważne czynniki życia indywidualnego, jak rozwój uczuć, urabianie charakteru, tworzenie się moralnej postawy wobec życia leżą prawie odłogiem. Zapominamy, zda się, o twórczej wartości każdego ludzkiego „ja”.

Przeciążenie młodzieży sportem i obowiązkami społecznymi nie zostawia miejsca na samotność zamyśleń, lektury i zajęć osobistych, nie zostawia czasu na przetrwanie wrażeń życia. Kultura wewnętrzna nie dojrzewa w zgiełku. W tym tłoku i pośpiechu ulepić się daje pseudo-kultura, chwytliwa i niepewna, nie dająca żadnej gwarancji ciągłości i siły.

Przeintelektualizowanie, przesportowanie i przespołecznienie zewnętrzne — to są zarzuty, jakie można postawić szkole naszej, oczywiście wtedy, gdy chciałoby się widzieć w niej skuteczne antidotum na zupełny brak istotnej, głębokiej kultury społeczeństwa. Chcemy dać młodzieży zdrowie (jaknajszustniej!) i sprawność w dziedzinie materji. Przygotowujemy fachowców i specjalistów, których ideał stanowi kultura gospodarcza, a zasadą kierowniczą jest „dawanie sobie rady w życiu”. Oczywiście: dobrze. Jaknajmniej niedołęgów, jaknajwięcej dzielnych i energicznych ludzi! Ale — szkoła prowadzi do życia. Nie symplifikujmy więc jego bogactwa i wielorakości. — Niestety, wciąż jeszcze fabrykujemy prostaków, niedocenających wartości kultury duchowej.

Nie tworzymy bowiem w szkole atmosfery kulturalnej mocnej, nasyconej imponderabiljami, swoistej i kształcącej przez samo niematerialne, nieważkie prze-

nikanie. Nie rozwijamy dość silnej inicjatywy w tworzeniu nowego, pełnego człowieka. Nurzamy się w morzu „nikczemnie niskich czoł”. Większość młodzieży, wypełniającej szkoły, już z przyrodzenia posiada inklinacje sportowo-materjalistyczne. Szkoła skłonności te uprawomocnia i potęguje. Otwieranie oczu na „inne światy” dokonywa się prawie jedynie przez багаż wiedzy i rozwijanie zdolności umysłowych.

Piękno i sztuka - - najważniejsze czynniki kultury żyją tutaj przygodnie. A mogłyby stanowić przeciwśrodek na prostactwo i prymitywizm. Mają one wartość bezcennych fluidów, przenikających lekko i niewidzialnie najbardziej twardą powłokę. A że kultury nie można nauczyć, ani weprzeć, ani natzucić — przeto są czemś nieocenionem dla wytwarzania atmosfery, z której oporni czerpią uświadomienie. Dla Grecji sztuka — obok filozofji — była istotą najwyższych zainteresowań, w XV i XVI w. stanowiła ona naturalny czynnik życia narodów środkowej i zachodniej Europy; w Polsce XIX w. elita społeczeństwa uważała, że wypada zajmować się sztuką i kochać ją. Dzisiaj mamy to za przesadę romantycznych, śmiesznych czasów. Związki między życiem, a sztuką rwą się.

I można stwierdzić pozorny paradoks: właściwe miejsce i znaczenie sztuki przetrwało u ludu wiejskiego. On ją wytwarza i zużytkowuje na codzień. Sztuka tkwi w jego życiu. Inteligencja wyprowadziła ją na margines, wyznaczając jej funkcję rozrywki. Przerwanie zdolności („aptitude”) twórczych i odbiorczych w masach (wrażliwość, uczuciowa oddźwiękliwość, bezinteresowna radość) pozwala stawiać pomyślnie horoskopy, że da się nawrócić do sztuki i uczynić ją wartością żywą dla życia.

Więc znów: szkoła, a w niej indywidualność nauczyciela — prawie wszechmocna. Jego osobisty stosunek do kultury i piękna, jego znajomość tych spraw, jego poziom duchowy i kulturalny zadecydują o oddźwięku na nic ucznia. I myślę, że może nie jest źle, iż wykształcenie estetyczne nie zostało ujęte w sprecyzowany bądź co bądź schemat programu. Daje to swobodę inwencji i natchnieniu nauczyciela. Lecz trzeba, by miłość dla spraw duchowych istniała w nim samym, jako wartość najważniejsza. Wtedy tylko łatwo mu będzie stworzyć niesfalszowaną atmosferę kultury w szkole, w klasie, lub bodaj na lekcji swego przedmiotu.

Przy corocznem wypuszczaniu abiturjentów szkoła winnaby zapytywać siebie, z jakim i z jak mocno ugruntowanym potencjałem kulturalnym posyła ich w świat.

I jeszcze jedno na zakończenie. Wiek XX zajmuje postawę poznawczą, bardzo świadomą. Analizuje się wszystko. Nauka precyzuje, stwierdza, rubrykuje, wykreśla. Technika usprawnia. Patzimy w oczy rzeczywistości materjalnej; naginamy ją ku rozwojowi lub zagładzie. W przeszłości kultura tworzyła się niejako „biologicznie”, bez całego aparatu świadomych konstrukcji. „Sama” rozkwitała na pewnem podłożu psychicznem i materjalnem. Powstawały wielkie epoki rozwojowe, znacząc charakter i gatunek swej duchowości instytucjami państwowymi i społecznymi, lecz przede wszystkim dziełami artystycznymi.

Dzisiaj stajemy ciągle wobec zagadnienia: czy można spowodować świadomie pewien typ, pewną formę człowieka i życia. Sąsiedzi nasi eksperymentują i preparują nowego homunculusa. Wypadkowa będzie zapewne inna, niż zamierzili, ale jednak powstanie nowa era kultury. Interwencja świadomej woli ludzkiej także coś znaczy. Ten sposób wywoływania nowych form kultury stanowi cechę

naszych czasów. Należałoby go przyjąć i zastosować umiejętnie przy współudziale nie tylko ludzi woli, ale i ludzi umysłu i uczucia. Zbyt proste schematy urodzonych działaczy należy rozszerzyć i wypełnić treścią bogatą i różnorodną. Grozi niebezpieczeństwo niwelowania i standaryzacji dusz ludzkich. Ustrzec się tego niebezpieczeństwa dzisiejszej cywilizacji pomoże nam sztuka, standaryzacji techniki przeciwstawiając swą wielką siłę indywidualizowania.

DR. ANDRZEJ ZAND

## WYKORZYSTANIE FILMOW HISTORYCZNYCH W SZKOLE ŚREDNIEJ

Dydaktyka historii rozwinęła się ostatnio nadzwyczaj intensywnie i idzie dwoma głównymi torami: w kierunku urozmaicenia lekcji i związania dziejów z życiem współczesnym. Czytanie i interpretowanie tekstów źródłowych, poznanie co znakomitszych dzieł historyków, ilustracje, przezroczka, wycieczki, zwiedzanie muzeów i wystaw — oto pokrótce zespół środków, wzbogacających i ożywiających tok lekcyjny. Lektura dzienników, śledzenie wybranych zagadnień politycznych lub gospodarczych, zbieranie i analizowanie danych statystycznych — służą zbliżeniu nauki historii do współczesności.

W trosce o coraz nowe urozmaicenie lekcji pominięto zupełnie film. Jest to jeden z omówionych już przez nas objawów lekceważenia spraw filmowych przez szeroki ogół nauczycielski (patrz „Gimnazjum” Nr. 7), jest to wynik nagminnie rozpowszechnionego przeświadczenia, że sprawy kina nie dorosły do omawiania ich na terenie szkolnym. Jest to także rezultat częściowo jedynie słusznego mniemania, iż dopóki nie będzie specjalnych filmów szkolnych lub dla młodzieży — niema potrzeby ani możliwości wykorzystania dydaktycznego dziesiątej muzy.

Ani z teoretycznego, ani z praktycznego punktu widzenia nastawienia powyższe nie mają uzasadnienia.

Zbliżenie nauki szkolnej do życia ma swoje podwójne oblicze: chodzi o związek materiału naukowego z problemami i zjawiskami współczesności — i to bywa z mniejszym lub większym powodzeniem urzeczywistniane — powtóre chodzi o to, by nauczanie złączyć ze światem psychicznym ucznia. Drugi z przytoczonych postulatów aktualizacji niezawsze zostaje w pełni uświadomiony. Często zapomina się, że najbardziej aktualne, nawet sensoryjne sprawy mogą dla ucznia stanowić tak samo martwą literę, jak nauczanie największych abstrakcji: gdy najbardziej nawet aktualny materiał przekracza rozwój struktury psychicznej młodzieży lub leży poza sferą jej zainteresowań. Wówczas uczniowie uczą się współczesnych spraw, jak każdego innego materiału, apercypują może wiadomości, lecz nie przeżywają ich. Sens zaś aktualizacji życia szkolnego polega na wchłanianiu problemów i faktów współczesności przez całą psychikę wychowanka i takim ich przyswojeniu, że stają się nierozłącznym elementem ich struktury psychicznej.

Z tego punktu widzenia może film, zwłaszcza historyczny, oddać znaczne usługi. Młodzież reaguje na widowiska kinowe niezwykle silnie, głęboko przeżywa

filmy, wchłania materiał optyczny i przetapia na treść poznawczą. Omawianie zatem filmów zwraca się bezpośrednio do świata psychicznego młodzieży, łączy z jej dorobkiem psychicznym — aktualizuje zatem w najgłębszym tego słowa znaczeniu.

Przechodząc do strony praktycznej stwierdzamy, że młodzież chętnie uczęszcza na filmy historyczne. Nauczyciel historii z łatwością może nawiązać do przeżyć młodzieży i rozpocząć omawianie obrazów pod kątem widzenia sensu historycznego.

Film historyczny nastęrcza wielkie pole do wykorzystania dydaktycznego. Możemy wyróżnić trzy zasadnicze możliwości:

A. Film historyczny — gdzie historyczność jest jedynie pozorem do zwykłej brechty kiczowato-sentymentalnej, a kostjomy i dekoracje — środkiem podniesienia „fotogeniczności” różnych gwiazd, o podejrzaney wartości artystycznej, zato niezaprzeczonych walorach zewnętrznych. Sens filmu streszcza się w akcji miłosnej i quasi-erotycznych scenach, przyczem fabułę snuje się dokoła jakiejś ostawionej erotycznie postaci. Film tego rodzaju można wykorzystać przedewszystkiem do pogłębienia krytycznego stosunku młodzieży wobec sztuki kinowej. W dyskusji obrazu należy wskazać na nonsensy akcji, nie mającej nic wspólnego z historją, dobrym smakiem, estetyką. Doskonale usługi w tej mierze oddaje szczegółowa analiza kostjumów i dekoracyj. Gdy moje uczennice (kl. VII), zachwycające się „Kleopatram”, dowiedziały się, że Egipcjanie i Rzymianie piją z renesansowych puharów weneckich, wówczas same zaczęły odnajdywać bezsens strojów rzymskich wodzów, zupełnie kabotyńsko usztafirowanych, a skolei pojawiła się krytyka gry aktorów, przedstawiających Rzymian w postaci zdenerwowanych sportowców-businessman'ów, a królowę Egiptu, z rodu Ptolemeuszów, jako rozwydrzoną girls'ę kabaretową. Czar filmu przysł, zachwyty zmienił się w twórczą krytykę. Rezultat: krok naprzód w filmoznawstwie.

B. O ile pierwsza grupa, stanowiąca gros produkcji filmowej, zwłaszcza amerykańskiego pochodzenia, nadaje się do studjów krytycznych i obudzenia świadomego obcowania z kinem — druga grupa daje inne możliwości dydaktyczne. Składa się na nią produkcja filmów, osnutych na tle jakiejś mniej lub więcej znanej i zbadanej postaci historycznej czy wydarzenia. Legenda czy podanie stanowi wdzięczne pole dla pracy reżysera i autora scenarjusza, a ewentualne wykroczenia przeciwko tradycji, da się zawsze wyłomaczyć bajecnym charakterem całego wątku dramatycznego. Doskonałym przykładem wysoc artystycznego i udanego filmowo obrazu tego typu może być „Robin Hood” przedstawiający nową wersję podania o Ryszardzie Lwie Serce. Uczniowie mogą film zanalizować i wykazać na podstawie znajomości całokształtu wydarzeń danej epoki, czy przedstawiona wersja legendy oddaje koloryt okresu historycznego i czy zgadza się z ogólnym charakterem podania. Tak np. omówienie kreacji Douglasa Fairbanks'a w roli mściciela króla Ryszarda, w roli groźnego „Ducha Lasów” i zestawienie z powieścią Waltera Scotta — pozwoli w pełni ocenić, o ile wersja kinowa przekształciła nasze popularne wyobrażenie o legendarnym towarzyszu broni bohaterskiego króla.

Dużo materiału dyskusyjnego dostarczył film „Królowa Krystyna”. Uczennice, urzeczone znakomitą kreacją Greta Garbo, zachwyciły się filmem i co ciekawsze, były przeświadczone o autentyczności wersji kinowej. Dopiero lektura

odnośnych wyjątków z dzieła Chłędowskiego, wspomnienie Saint-Simona i Voltaire'a, szczegółowsze dane obszernych podręczników Lavissee'a i Rambaud oraz Oncken'a — pozwoliły ustalić właściwy obraz rządów królowej Krystyny i jasno okazały, że dzieło reżysera Mamoulliana stanowi legendę o królowej Krystynie, legendę zupełnie sprzeczną z sensem historycznym i psychologicznym tej postaci.

Specjalną uwagę należy zwrócić na tak zwany historyczny film polski, zwłaszcza dotyczący okresu walk o niepodległość. Ileż tu materiału, wdzięcznego materiału do ostrzeżenia krytycyzmu i prostowania spaczonych wyobrażeń. Obrzydliwa, sentymentalna łezka takich filmów, jak „10 z Pawiaka”, „Na Sybir”, wypaczających zupełnie pogląd na walki o wolność państwową Polski, plugawiających legendę walk przez wplatanie wszędzie i ciągle głupkowatych romansów miłosnych i te właśnie sercowe (w przenośni oczywiście!) sprawy podnoszących do zasadniczych motywów działania bojowników o niepodległość — powinna podlegać szczególnej kontroli nauczyciela historii. Sprzeczne z nastrojem i prawdą historyczną sceny „Huraganu” dają asumpt do ożywionych w klasach dyskusyj.

C. Trzeci typ filmów historycznych — niestety — najrzadszy, to obrazy odznaczające się dużą dozą pietyzmu historycznego. Takim był swojego czasu film „Joanna d'Arc”, takim ostatnio — „Życie prywatne Henryka VIII”. Na lekcjach można zestawiać przede wszystkim prawdziwość zewnętrznej postaci. I tak: zestawialiśmy na lekcjach portret Holbeina i charakteryzację Laughron'a. Podobnie porównaliśmy postacie filmowe królowych z portretami Anny Cleve i Katarzyny Howard pędzla Holbeina. Dalej czytaliśmy wyjątki z przepisów dworskich Górnickiego oraz relacje współczesnych. Jakież było silne wrażenie uczenic, gdy się okazało, że najdrobniejsze nawet szczegóły stroju, zwyczajów, ruchów, że powiedzenia, sytuacje, zdarzenia zostały zaczerpnięte z materiału historycznego.

Tych kilka zasadniczych uwag i doświadczeń może nasunąć wiele dalszych dróg wykorzystania filmu dla celów dydaktycznych. Na zakończenie chcielibyśmy podnieść, że kino może oddać znaczne usługi przy nauczaniu innych przedmiotów. Polonista może np. obrąć jako temat przesłedzenie o ile wersja kinowa jakiegóż utworu odbiega od autentyku. „Przedwiośnie” na ekranie i powieść Żeromskiego — ileż tu tematu do studjum stylu powieściopisarza i pożałuj się Boże — reżysera! Również romanści i germanści mają wdzięczne pole do działania: „Nędznicy”, „Dwie sieroty”, „Dzwonnik z Notre Dame”, „Tunel” były przedmiotem przeróbki kinowej i mogą dostarczyć wielkiego materiału do krytyki i dyskusji. Osobne zagadnienie stanowi wykorzystanie językowe filmów, zwłaszcza aktualne przy filmach francuskich i niemieckich.

Jakkolwiekby, czas najwyższy, aby Dziesiątą Muzę wciągnąć do pracy szkolnej.



## ROLA ILUSTRACJI W NAUCZANIU HISTORJI

Od czasów Komenskiego uznaje się za prawdę oczywistą i bezsporną, że ilustracja jest pożyteczną i nieodzowną pomocą w nauczaniu. Literatura tego przedmiotu, bardzo zresztą skąpa, przyjmuje — często milcząco — założenia, że ilustracji używać należy i że zastępują one skutecznie przedmioty rzeczywiste, z różnych względów dla autopsji niedostępne. Rozpatrywanie pierwszego z tych założeń wydaje mi się, jako dostatecznie umotywowanego, zbędne, — drugim natomiast zajmę się w toku niniejszego artykułu nieco bliżej. Uwagi te nie są ani gruntowne i wszechstronne omówieniem zagadnienia, ani jego rozwiązaniem, chcę je raczej postawić i oświetlić z nieco innego niż dotychczasowe punktu widzenia.

Rozważania poniższe mają na celu: a) uświadomienie sobie, czym jest ilustracja jako pomoc naukowa, b) jakie kryje niebezpieczeństwa przy niedostatecznym uświadamianiu sobie stosunku do niej ucznia i nauczyciela, c) jakie może oddać usługi przy świadomym i krytycznym do niej stosunku. Badania psychologiczne nad postrzeganiem i obserwacją dzieci nie osiągnęły takiego stadjum, aby mogły dostarczyć konkretnych i pewnych danych. Niemniej jednak nie możemy lekceważyć dotychczasowych rezultatów, odpowiedzi zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Przedewszystkiem więc wielką wagę ma jasne uświadomienie sobie prawdy, że dziecko spostrzega inaczej niż dorosły. Płyną stąd daleko idące konsekwencje, dość rzadko w praktyce szkolnej uwzględniane. Łatwo o powyższym fakcie zapominamy i stawiamy sobie przy lekcjach, opartych na ilustracjach, cele, nie sprawdzając, czy dadzą się one zrealizować ze względu na specyficzne cechy umysłowości dziecka. Niezawsze uświadamiamy sobie dostatecznie jasno, co można przy danym materiale, u dzieci na danym poziomie osiągnąć.

Dziecko widzi inaczej, niż my (dowody łatwo znaleźć chociażby u Sterna, Piaget'a, Szumana). Ujmuje ono obrzuz albo globalnie, albo wyolbrzymia i akcentuje jakiś szczegół, przyczem szczegół ten wpływa na interpretację całości, utrudnia a nieraz uniemożliwia narazie lub wogóle zrozumienie tej całości. Szczegóły, sprzeczne z wyinterpretowaną przez nie całością, nie niepokoją dziecka, zostają pominięte, stłumione, niektóre wogóle do percepcji spostrzegawczej nie wchodzi. Przy spostrzeganiu globalnem pomijanie, niedostrzeganie szczegółów nie przeszkadza dziecku do interpretacji swoistej, znów mimo ewentualnych sprzeczności. „W okresie świąt Bożego Narodzenia (dziecko) rysuje czasem pończochy (na podarki gwiazdkowe) tak wielkie, jak dom, albo nawet tak wielkie, że muszą z domu wystawać... obrazy są diagramami, wykreślowani przypomnieniami wartości (użytkowych), a nie bezstronnem przedstawieniem właściwości fizycznych i sensorycznych” (Dewey: „Jak myślimy?”, tłum. Bastagenówny, str. 122).

Dziecko nawet 11-sto, 12-sto i 13-stoletnie nie rozumie, często nie widzi mimi-ki, gestu, wyrażających na ilustracji np. stosunek postaci. Dziecko naogót do lat 15-stu — nie rozumie symbolu. Dopiero młodzież 16-stoletnia spostrzega tak, jak dorośli, mimikę i gest, rozumie symbol.

„Dla dziecka obraz nie staje się przykładem konkretnym ogólnej, abstrakcyjnej myśli, nie nabiera znaczenia szerszego, niż realny fakt, który przedstawia”. Dziecko może poznać na ilustracji przedmiot już widziany w rzeczywistości, znany (a i to niezaszede, o ile ma do czynienia z grupą przedmiotów w skomplikowanym układzie) — ale nie odwrotnie, t. j. na podstawie ilustracji nie wytwarza sobie obrazu przedmiotu rzeczywistego. Należy tu stwierdzić prosto, a jednak rzadko brany pod uwagę fakt, oraz wyciągnąć z niego odpowiednie konsekwencje, że oglądanie przedmiotu, a oglądanie ilustracji, na której jest on przedstawiony — to nie to samo. Ilustracja to nie przedmiot, który ona przedstawia. Przy patrzeniu na nią uczeń nie dowiaduje się bezpośrednio, jak wygląda przedmiot, w umyśle jego powstaje nie obraz przedmiotu, lecz obraz ilustracji. Trzeba na ilustrację unieć patrzeć, aby dojrzeć to, co ona przedstawia. Musi zająć jakaś dość skomplikowana, niedość jeszcze zbadana praca umysłowa, która przez pośrednictwo „wizerunku” przedmiotu wywoła w umyśle patrzącego obraz przedmiotu trójwymiarowego, rzeczywistego. Nauczyciel musi dobrze zdawać sobie sprawę z psychologicznego procesu spostrzegania ucznia i naprzód w miarę możności nauczyć go dostrzegać to, co chce aby na ilustracji było dostrzeżone, to, co ona przedstawia, aby móc wykorzystać ją do swego właściwego celu, t. j. dania nowych wiadomości rzeczowych. „Ilustracja z natury swej należy do „definicji wyjaśniających” (Dewey: „Jak myślimy?” str. 131). Prawa strona równania, jakim jest definicja, nie może zawierać nowych, skomplikowanych terminów, które zaciemnią sens definiowanego zwrotu. Definicja wyjaśniająca może posłużyć do wzbogacenia treści myślowych, o ile opiera się na podstawie już istniejących zapasów. Jeżeli powiemy komuś: X jest przedmiotem niebieskim — wyjaśni to jakim jest przedmiot X tylko temu, kto przedmioty niebieskie widywał. Ilustracja jest „definicją wyjaśniającą” dla dziecka jedynie wtedy, gdy powtarza treści skądinąd znane i uzupełnia je, lub też, jeżeli poprzedza ją szereg ćwiczeń, np. oglądanie takich ilustracji, które odgrywają rolę ogniw, pośredniczących między jej nową treścią a znaną rzeczywistością. Inaczej łatwo zająć może wypadek nie tylko nieosiągnięcia, ale wypaczenia naszych celów, gdyż między obrazem, który w umyśle dziecka powstanie, a obrazem przedmiotu, który chcieliśmy za pośrednictwem ilustracji wywołać, zająć może duża rozbieżność. Innymi słowy: przeżycia spostrzegawcze, wywołane bodźcem-ilustracją, może być różne od przeżycia spostrzegawczego, które powstałoby pod wpływem przedmiotu rzeczywistego, użytego jako bodziec. Nie można więc przy nauczaniu traktować ilustracji jako zastępstwa przedmiotu, jak to się zwykle dzieje <sup>1)</sup>).

Skoro z zupełnie inną pracą myślową ucznia mamy do czynienia, to oczywiście i metoda stosowania ilustracji musi być od wszelkich innych różna, swoista. Jeszcze większe nieporozumienia, niż przy posługiwaniu się ilustracjami, jako

<sup>1)</sup> Hessen, który w „Podstawach pedagogiki” str. 332 krytykuje „ciasne” pojmowanie poglądowości i stwierdza, że: ilustracja i słowo... „oboje są zarówno symbolami nieobecnych przedmiotów, środkami zewnętrznymi, które mają zbliżyć do umysłu ucznia odległą od niego rzeczywistość” — wszystkich konsekwencji z tego nie wyciąga i interesującego nas tu zagadnienia nie porusza. W metodykach historii, gdzie poruszane są sprawy stosowania ilustracji np. w „Dydaktyce historii” Pohoskiej, w „Organizacji pracy nauczyciela historii” Martynowiczówny, (ilustracjom poświęcono tu aż 18 stron) kwestja ta nie wpływa.

materiałem do podawania nowych wiadomości, lub ich uzupełniania, zachodzą przy stosowaniu ich „jako jeden ze środków wywołania pewnych stanów uczuciowych: wzruszenia, współczucia, zachwytu, dumy i t. p.” (Martynowiczówna: „Organizacja pracy nauczyciela historii”, str. 32).

I znowu należy stwierdzić: dziecko inaczej niż dorosły przeżywa walory estetyczne, dziecko do lat 15—16, a czasem i dłużej nie może zdobyć się na postawę estetyczną. „Ładne” ma dla dziecka inne znaczenie, niż dla dorosłego. Trzebaby również bardzo skontrolować nasze poglądy na „wzruszenia” dzieci, na wywoływanie uczuć estetycznych, patriotycznych i t. p. u dzieci. Inne są przy przeżyciu spostrzegawczemu czynniki emocjonalne i woluntarne u dorosłych i u dzieci. Można mieć wielkie wątpliwości, czy i jak dziecko odczuwa piękno np. waz greckich lub prymitywów wczesno-chrześcijańskich. Wspaniała, uduchowiona twarz Echnatona, faraona-rewolucjonisty, wyświetlona z doskonałej fotografii rzeźby z Karnaku, spotkała się ze zgodnym chórem 57-iu pierwszoklasistek spontanicznie wykrzykujących: jaki brzydki! Podobny los spotkał, naogół zachwycającą dorosłych, księżniczkę Nefertete. Podaję to oczywiście jedynie jako fakt zaobserwowany, jako przykład, nie jako argument. Żywa reakcja dziecka, którą możemy niejednokrotnie stwierdzić przy lekcjach, opartych na ilustracjach, łatwo wprowadza nas w błąd — może to być reakcja, związana z treścią obrazka, całością lub szczegółem, lecz nie — z jego wyglądem. Nie będą to uczucia estetyczne.

We wspomnianej wyżej „Organizacji pracy nauczyciela historii” Martynowiczówna autorka mówi: obraz może być... „pobudką, podstawą do wywołania wzruszenia, przeżycia danego momentu dziejowego”, „nie może taka ilustracja być punktem wyjścia do przedstawienia tematu”. Ależ w takim razie nie obraz, a opowiadanie nauczyciela lub lektura będą pobudkami do wywołania stanu uczuciowego. I znów możemy się mylić, przypisując ilustracji rolę, którą de facto odegrało opowiadanie. Na obraz patrzy dziecko inaczej, niż my, co innego w nim dostrzega, co innego je interesuje. Świadomie lub nieświadomie podsuniętą przez nauczyciela interpretację dziecko przyjmuje, powtarza (stąd pozor zrozumienia), ale jej nie przeżywa. Autorka metodyki (a podobnie i Pohoska w „Dydaktyce historii” str. 195) wspomina o obrazach Matejki, Grottgera. Jakie trudne przykłady! Ileż tam szczegółów, które utrudniają, a może i uniemożliwiają dziecku interpretację, ile skomplikowanej symboliki, dla ucznia nie tylko szkoły powszechnej, lecz całego niemal gimnazjum niezrozumiałej.

Reakcje uczuciowe dziecka są dla dorosłych trudne do zrozumienia, stąd częste pomyłki co do rezultatów, które osiągamy przez pokazywanie dzieciom obrazów. Zwłaszcza trudne, wątpliwe i niepewne jest „wywoływanie i kierowanie” uczuciami dzieci, wywoływanymi przez obrazy, skutki nieobliczalne, często ujemne. Stwarzać bowiem możemy banalne, silnie tkwiące w doskonałej pamięci dziecka skojarzenia bez treści, bez pełnego aktu zrozumienia.

Duży procent (ca 11) dzieci badanych przez prof. Szumana w wieku 13—15 lat dopatrzył się w „Chimerze” Malczewskiego — Polki. Jedne tłumaczyły, że trzy elementy postaci kusicielki to — trzy zabory, inne, że tygrysia część postaci „przedstawia” silną Polskę przedrozbiorową, kobieca — Polskę znicwieścialą, skrzydła zaś — Polskę dążącą do wolności. Te i tym podobne interpretacje dość wyraźnie świadczą o uprzednim nastawieniu dzieci. Inny znów

obrazek — fotomontaż w którym były elementy: twarz kobieca, ręce i kajdany interpretowało wielu badanych patriotycznie. Nietrudno wysnuć wniospek, że dzieci te były na lekcjach, prawdopodobnie historii — „wzruszane” symbolicznymi obrazami.

Obrazy wywołują naogół różną reakcję uczuciową u dziecka i u dorosłego (nie mam oczywiście na myśli dorosłych — prostaczków o ubogich zapasach treści myślowych i wyobrażeniowych, lecz przeciętnych „inteligentów”) — ze względu na: różne składniki mas apercepcyjnych, inny sposób i możliwości spostrzegania, inne skojarzenia. Nasze zamierzenia mogą być mimo łudzących pozorów nie tylko niezrealizowane, lecz niekiedy wręcz szkodliwe.

Rozważania powyższe nie zmiierzają bynajmniej do wniosku, że ilustracje nie mają znaczenia jako element kształcący, ani, że nie powinny być stosowane jako „pomoc naukowa” w nauce szkolnej. Cały szereg zarówno formalnych jak materialnych celów nauczania można przy ich pomocy realizować. Zalecona jest jednak daleko posunięta ostrożność w ich stosowaniu, muszą być używane z pełną świadomością niebezpieczeństw, jakie kryją ilustracje nieodpowiednie, nieodpowiednia metoda lub stawianie sobie nieosiągalnych celów. Pamiętać należy o zasadniczych cechach przeżyć spostrzegawczych dziecka, oraz o tem, że niektóre wyniki obserwacji uwidocznią się dopiero w przyszłości, że mamy przygotowywać i budować, nie — opierać się na już istniejących w umyśle dziecka zdolnościach.

Dyspozycję nabywanych nie można uważać za nabyte lub wrodzone, od urodzenia istniejące.

Po powyższych zastrzeżeniach można przejść do zastanowienia się, jakie usługi może oddać przy nauczaniu ilustracja, oczywiście nie bylejaką, lecz starannie dobraną do celu, jakiemu ma służyć i metody, jaką nauczyciel zastosuje 1).

Otóż przy pomocy odpowiednio dobranych ilustracji możemy kształcić: 1. Do strzeżenie szczegółów. 2. Stopniowanie poszczególnych elementów według znaczenia. 3. Dostrzeżenie całości zbudowanej z elementów i elementów w całości. 4. Rozumienie właściwego stosunku części do całości i odwrotnie. 5. Prostopowanie fałszywych wiadomości, wytworzonych przez fantazjowanie na tematy poruszane przygodnie, ujmowane w słowa bez podstaw w postaci bodźców zmysłowych. 6. Zastępować wyobrażenia wytwórcze, dotyczące przedmiotu, lub ich grupy, wytworzone pod wpływem słownych jedynie informacji — przez odpowiednie wyobrażenia spostrzegawcze, wywołane przez bodźce zmysłowe, działające bezpośrednio. 7. Rugowanie fałszujących prawdę czynników emocjonalnych.

Wszystkie punkty wyliczone dotyczą kształcenia postawy obserwacyjnej. Ilustracja będzie tu jednym z wielu (lecz nie najmniej ważnym) środkiem do wykształcenia uważnego, celowego, ostrożnego obserwowania.

Może także ilustracja oddać przysługę przy kształceniu myślenia przez wzbogacanie materiału myślowego, budowanie zapasu wyobrażeniowego, jako podstawy myślenia pojęciowego. Można na niej przeprowadzać ćwiczenia rozumowania zarówno dedukcyjnego, jak i redukcyjnego. Przy tak pojętej roli ilustracji dobór materiału ilustracyjnego staje się kwestją bardzo ważną i mu-

1) Zagadnienie odpowiedniej także i z psychologicznego punktu widzenia ilustracji czeka na opracowanie, nie wchodzi ono w zakres niniejszych rozważań.

si być dokonany z uwzględnieniem nietylko celu, jaki każdorazowo chcemy osiągnąć, i metody, jaką mamy zamiar zastosować, ale przede wszystkim rozwoju i możliwości dziecka.

Istnieje wiele ugrupowań ilustracji według rozmaitych zasad podziału. A więc duże (ścienne) i małe (np. podręcznikowe), pouczające i ilustrujące, fotografie i malowidła, rekonstrukcje i oryginały. Najbardziej celowy wydaje mi się podział na: a) materiał do: wydobywania wiadomości i wyciągania wniosków, b) skonkretyzowania, zobrazowania, uzupełnienia wiadomości, c) wywołania stanów uczuciowych (podział przytaczam za metodyką Martynowiczówny). Oczywiście, najwięcej zastrzeżeń będą budziły ilustracje do „budzenia wzruszeń”.

Nie będę tu omawiać dobrze znanych, elementarnych warunków, którym ilustracje muszą odpowiadać, jak odpowiednia wielkość, jasność, rozmieszczenie w sali, warto się natomiast zastanowić czy ilustracje uznane za dobre spełniają swą rolę, czy przy ich stosowaniu nie grzeszymy niekiedy przeciw kardynalnym zasadom dydaktyki: samodzielnej i rzetelnej pracy ucznia oraz maximum osiągniętych wyników. W podręczniku na klasę I-szą gimn. dla dzieci II-stoletnich „więc — przypominam, dla dzieci myślących konkretnie, dzieci-realistów, znajdujemy ilustracje, przedstawiające okręty fenickie: handlowy i wojenny. Czy na podstawie tej ilustracji powstaje w umyśle dziecka obraz okrętu fenickiego, co wzbogaciłoby jego wiadomości faktyczne, zobrazowało myślenie o danej epoce i kulturze? Uczący w klasach pierwszych spotykali się dość często z zapytaniem uczniów i uczennic: „Czy Fenicjanie mieli łodzie podwodne”? Więc może dziecko dowiaduje się z tej ilustracji jak wyglądała płaskorzeźba asyryjska z VIII w. przed Chr., może mogłoby, gdyby miało po temu dane, wnioskować o technice tej rzeźby, ale czy „widzi” okręt fenicki, lub nawet „jak spławiali drzewo Fenicjanie”, jak tego zdają się spodziewać autorzy podręczników i nauczyciele?... Podobnie możnaby zapytać, czy oglądanie fotografii triery, płaskorzeźby z około 450 r. przed N. Chr. z muzeum w Atenach, powie uczniom jak wygląda triera, obejrzenie rysunku egipskiego „praca w polu” (autor podręcznika nie mówi skąd wzięty jest ten rysunek), pozwoli na zorientowanie się jak pracowali w polu Egipcjanie. Przykłady możnaby mnożyć. Nie sądzę, aby tego rodzaju ilustracje dawały obrazy, wyobrażenia przedmiotów z danej epoki i kultury, aby pomnażały wiadomości, przeciwnie, mamy tu szeroko otwarte pole do domysłów, do dowolnego uzupełniania, fantazjowania.

Nawet fotografia krajobrazu niezawsze odpowiada swemu celowi, jak np. fotografia z „Świat i Życie” zes. I, tabl. II, przedstawiająca piramidę a tuż obok (tak się na tem zdjęciu wydaje) palmy, przeglądające się w wodzie, gdyż nie odpowiada rzeczywistości, lub inna, na której sfinks jest wielkości piramidy Chufu. Dziecko, oczywiście, zapamięta obrazek a nie — towarzyszące mu wyjaśnienia, zwłaszcza, jeżeli są one z obrazkiem (pozornie, dla dziecka) sprzeczne. Jeszcze jeden przykład, dotyczący już nie ilustracji samej, lecz miejsca umieszczenia w podręczniku. Uczeń, składający egzamin do klasy II-jej gimn., na pytanie dotyczące feudalizmu odpowiedział: „rycerstwo feudalne jeździło w wielkich okrętach...”. Nastąpiło tu silne skojarzenie ilustracji z wyrazem. — W podręczniku obrazek „Statek Normanów” umieszczony jest pod tytułem „Obrazy z życia feudalnego”. Tak więc podawanie nowego materiału na pod-

stawie ilustracji może być często niezgodne z rzeczywistością, wnioskowanie na ich podstawie — ryzykowne.

Wyobrażenie spostrzegawcze dziecka często nie odpowiada rzeczywistości, choć z odpowiedzi tego się nie domyślamy, gdyż uczeń mówi, że widzi to, co pod powiedział mu nauczyciel lub podręcznik. Ale w pamięci pozostanie nieraz na długo to, co dziecko widziało, nie to, co zostało podpowiedziane.

Równie złe usługi, jak nieodpowiednie, lub nieodpowiednio użyte ilustracje podręcznikowe, mogą oddawać szeroko rozpowszechnione zbiory dziecięce, idące po linii zamilowań dziecka-zbieracza. Często są to pocztówki-bohomazy, przeważnie czerwone, gdyż ta barwa, jak twierdzą psychologowie, specjalnie odpowiada dzieciom, niekiedy zamazane wycinki z gazet. Takie zbiory używa się jako pomoce naukowe. Czy może jakiegokolwiek dodatnie uczucia dla królowej Jadwigi np. wzbudzić taka czerwona potworność? Czy też kształci ona może uczucia estetyczne? Cele kształcące nie mogą być wytyczane lub naginane przez przypadek, upodobania czy życzenia dzieci.

Bardzo ważne jest każdorazowe przystosowanie rodzaju ilustracji do celu lekcji i jej metody. Jeżeli chcemy ćwiczyć dokładny opis ilustracji, musi ona przedstawiać jeden lub niewiele przedmiotów, o niewielu łatwo dostrzegalnych szczegółach. Jeśli chodzi o rozpatrzenie stosunku części do całości — przedmiotów może być więcej, układ przejrzysty, zależność całości od części, przemawiająca do wyobraźni. Jeśli znów — na stopniu wyższym — chodzi nam o ćwiczenie syntezy, o budowanie pojęć, wyciąganie wniosków, materiał ilustracyjny musi być dostatecznie obfity, inaczej możemy łatwo zaprowadzić ucznia do lekkomyślnego generalizowania, pochopnego wyciągania ostatecznych wniosków. O ile chcemy dać jakiś przekrój pionowy np. przedstawić rozwój środków komunikacji — materiał ilustracyjny musi zachować ciągłość, nie może być przeskoków np. od wydrążonego pnia jaskiniowca do statku parowego, dałoby to bowiem fałszywy obraz rozwoju.

Przy wszelkich ćwiczeniach należy mieć na uwadze, że „trudność czynności jakiejś jest motywyem silniejszego napięcia i koncentracji uwagi, że stopniowem napięciem trudności wzrasta napięcie woli” (za Brinkmannem), ćwiczenie nie powinno więc być dla danego poziomu za łatwe. Zbyt trudne oczywiście zniechęci i wyników nie da. Na poziomie ostatnich klas szkoły powszechnej można — zdaje się — z powodzeniem ćwiczyć opisowość, rzeczowość, zwalczając globalność spostrzegania, w I, II kl. gimn. — elementy i układy, wydobywanie interpretacji faktycznej, wykorzenianie fantazjowania, próby zestawiania, porównywania, rozróżniania. Na wyższym poziomie — budowanie pojęć i wnioskowanie, wreszcie od lat 15-stu możnaby się pokusić o wydobywanie interpretacji symbolicznej, posługiwać się obrazem — dziełem sztuki przy omawianiu zagadnień kulturalnych.

Przy organizowaniu pracy ucznia przy ćwiczeniach z ilustracjami, wysunąłabym jako naczelną zasadę znowu celowość i ostrożność. Praca taka winna z reguły odbywać się na lekcjach, zadawanie do domu nie byłoby chyba wskazane. Nauczyciel musi stale czuwać, natychmiast korygować błędy, zapobiegać niepożądanym skojarzeniom. Tempo takiej lekcji powinno być powolne, wszelkie szybkie wyciąganie wniosków, mimo pozorów słuszności, byłoby szkołą dylerantyzmu. Organizacja lekcji musi się zmieniać zależnie od typu ćwiczenia, posiadanego materiału, rozwoju i przygotowania klasy. Największa ilość błędów i niedopa-

trzeź ze strony nauczyciela grozi przy ćwiczeniach na wnioskowanie. Zwłaszcza za małą ilość przykładów może lekcję całkowicie wypaczyć. Wnioskowanie przez analogię, jako niebezpieczny typ rozumowania, musi być szczególnie do brze motywowane i obwarowane zastrzeżeniami. Popelnione tu błędy mogą poważniej zawazyć na umysłowości dziecka, niżby się mogło pozornie wydawać. Przy podawaniu nowego materiału przy pomocy ilustracji trzeba pamiętać, że dziecko po raz pierwszy widzi dany przedmiot obserwacji (nie widziało go — jak nauczyciel — w muzeach, obcych miastach, na innych ilustracjach), że nie umie łatwo obrazu płaskiego transponować w przestrzeń, orjentować się w wymiarach, stosunkach między wielkościami. Wyjaśnienia cyfrowe nie wiele pomogą. Dziecko-realista prawdopodobnie na zawsze zapamięta, że sfinks jest wielkości piramidy jak na omawianej wyżej ilustracji. Ważne jest również uświadomienie dzieciom celu ich pracy, musi on być jasny, bliski, osiągalny. Przy ćwiczeniach opisowych na układy i stosunki między elementami należało by ukrócić wszelkie fantazjowanie, nie wolno też żądać domyslenia się, uzupełnienia niewidocznych na ilustracji części. Wiemy z badań psychologicznych, że np. uzupełnianie kreskowanych rysunków, nawet dość prostych, nie zawsze bywa przez dzieci pomyślnie rozwiązywane. Ważną rolę odgrywają pytania. Nie powinny być sugestywne, gdyż możemy wtedy uzyskać „inteligentne” odpowiedzi, których w rzeczywistości nie poprzedziła praca myślowa ucznia. Sama forma pytań nie jest również bez znaczenia. Innej odpowiedzi możemy się spodziewać na pytanie: co widzisz na tym obrazku? — innej zaś na: co ten obrazek przedstawia? — lub: co wyraża ta scena? Łatwo się o tem przekonać przy badaniach restam: Bineta-Termana. Na pytanie: co widzisz na tym obrazku? dziecko niemal z reguły zaczyna wyliczać przedmioty, przyczem łatwo jest zauważyć omawianą właściwość obserwacji dzieci, że jakiś szczegół, nie wiadomo dla czego właśnie ten, rzuca im się przedewszystkiem w oczy, natomiast postacie pierwszoplanowe, nadające sens całości, w wyliczeniu nie występują lub też występują na samym końcu. Przy oglądaniu tablic rzeźby prof. Cybulskiego dzieci często pozostają obojętne na harmonijność budowy ciała, nie zwróca uwagi na piękno głowy Wenus z Milo lub Apollina, zaskoczą natomiast nauczyciela pytaniem, dlaczego Hermes Praksytelesa ma listek figowy. Czasem zaobserwowany przedewszystkiem będzie szczegół nowy, nieznan i przysłoni wszystko inne, nawet sens ilustracji, czasem znów dziecko pójdzie po linii najmniejszego oporu, widząc to, co znane, pomijając nowe, nieznanie. Najtrudniejsze do opracowania są sceny mające „ilustrować epokę”, wyniki dają często żłudne, przy błędnem potraktowaniu — wyraźnie ujemne.

Im większą rolę w nauczaniu historii przypisuje się ilustracjom, im większe możliwości się w nich dostrzega, tem bardziej trzeba od nich więcej wymagać, ostrożnie wybierać i stosować. Tylko jasne uświadomienie sobie błędów i zalet tej metody pozwoli stosować ją korzystnie zarówno dla wyników nauczania przedmiotu, jak i dla rozwoju świata wyobrażeń i pojęć ucznia.

## PRÓBA REALIZACJI PROGRAMU LEKTURY W KLASIE II W PIERWSZYM PÓŁROCZU

R. 1934/5

(Dokończenie)

Jedynie „Koń Swantewita” i niektóre momenty „Starej baśni” pozwoliły wysunąć sprawę niezgody wewnętrznej jako groźnej klęski narodu. Uczniowie wzbogacili swą wiedzę szczegółami o obrzędach i wierzeniach pogańskich Słowian, poznali bliżej opis i jego rodzaje. Korelacja z historią jest tu nikła, ze względu na szczupły materiał do tych czasów w podręczniku Dąbrowskiego, z którego korzystają moi uczniowie. Na jednej zato z lekcji przyrody wysunęła się możliwość korelacji; nawiązano do cytanki „Pałmy sobórkę” z okazji omawiania budowy i rozmnażania paproci.

### Cykl „Krzyż i miecz”.

Zaczęliśmy omawianie tego cyklu od grupy czytanek „Pod rycerskim pióropuszem” i nawiązaniem do lekcji historii. Padło pytanie: — Co wiecie o życiu rycerskim? — Posypały się odpowiedzi o zamkach, turniejach, igrzyskach. Lektura wiersza „Rękawiczka” budziła we mnie pewne obawy; od tego bowiem wiersza rozpoczęliśmy pracę. Jest to naprawdę trudny wiersz. Czytaliśmy go w klasie i jednak uczniowie wydobyli zeń sporo ciekawych momentów.

Oto najważniejsze:

1) związek głównej treści z tytułem; 2) przygotowanie nastroju grozy; 3) próżność Marty i brak jej miłości do Emroda; 4) postępek Emroda i jego usprawiedliwienie.

Te kwestje wysunęli uczniowie zupełnie samodzielnie. Natomiast skierowałam jeszcze ich uwagę na budowę wiersza, którego pierwsza część przygotowawcza jest sporo dłuższa od właściwej, drugiej. Mówiliśmy także, w jaki sposób opisuje poeta różne zwierzęta i ich zachowanie.

Doszliśmy do wniosku, iż kwestją najważniejszą w tym wierszu jest Sprawa Marty i Emroda, która stała się tematem sprawozdania domowego. Oto urywek ze sprawozdania jednego z uczniów: „Autor opisuje nam także lekkomyślną dziewczynę, imieniem Marta i honorowego rycerza, Emroda. Lekkomyślna dziewczyna, chcąc się pochwalić przed koleżankami, czy też przekonać się o prawdziwości przysięgi odważnego rycerza, rzuciła rękawiczkę pomiędzy walczące bestje”. A dalej pisze: „Dlatego nazwałam Martę lekkomyślną, że narażała swego rycerza na poszarpanie przez dzikie zwierzęta”. Drugi uczeń ujmuje to treściwiej: „Emrod podniósł rękawiczkę” — pisze — „w obronie swego honoru, lecz rzucił ją w twarz Marcie, ponieważ poznał, iż czyni to ona z próżności, a nie z chęci doświadczenia jego uczuć. Autor opisuje nam zwierzęta, aby uczynić groźnemi okoliczności, towarzyszące czynowi Emroda”.

Ze sprawozdania wynikał plan redakcyjny wiersza, który wyglądał jak następuje:

1. Król i jego dwór przed igrzyskami.



2. Początek igrzysk i opis dzikich zwierząt, wypuszczonych z klatek.

3. Rękawiczka:

- a) lekkomyślny czyn Marty, wpływający z próżności i braku serca;
- b) postępek Emroda i zachowanie się jego względem Marty.

4. Próba usprawiedliwienia Emroda.

Kwestja z usprawiedliwieniem Emroda wywołała dość namiętną dyskusję, gdyż nie wszyscy byli zwolennikami rzucania damie rękawiczki w twarz, ale naogół byliśmy z omówienia tego wiersza zadowoleni.

Zkolei zajęliśmy się czytanką: „Na zamku rycerskim”. Dostarczyła nam ona wiele możliwości korelacyjnych z odpowiednim rozdziałem historii: „Rycerstwo feudalne i jego obyczaje” aż do ścisłego zestawienia poszczególnych ustępów. W tej czytance powróciliśmy znów do bardziej szczegółowego opisu tym razem średniowiecznej uczy rycerskiej wraz z uwzględnieniem stroju rycerzy podczas uczy, odmiennego od stroju wojennego, czy też wkładanego na turnieje; urządzenia stołów, opisu potraw, naczyń i popisów trefnisiów oraz śpiewaków wędrownych.

Uzupełnieniem tej grupy czytanek stała się lektura powieści W. Scotta — „Talizman”. Poświęciliśmy tej książce, mniej więcej tyle czasu, co „Starej baśni”. Powieść ta podobała się chłopcom niezmiernie, to też wydobyli z niej dużo materiału.

Plan do sprawozdania z „Talizmanu” przedstawiał się następująco:

Część I. Tło historyczne obejmowało:

- a) tło wypraw krzyżowych w wieku XII;
- b) postaci historyczne;
- c) intrygi polityczne;
- d) obyczaje rycerstwa średniowiecznego w obozie.
  - a) środowisko niewiernych (Saracenów);
  - b) pustelnik z Engaddi.

Część II. Tajemniczość akcji powieści obejmowała:

- a) postaci występujące w przebraniu;
- b) tajemnicza grota pustelnika;
- c) talizman.

Muszę przyznać, iż plan ten konstruowali uczniowie na lekcji, ale bardzo są modzielnie. Dopiero później zorientowałam się, iż ogólna jego struktura przypomina nieco schemat rozbioru literackiego z dawnego gimnazjum. Ale doprowadzili do tego sami uczniowie. Postanowiłam mieć się na baczności na przyszłość. Wszystkie kwestje, występujące w planie, były przez uczniów gorąco omawiane. W sprawozdaniach wypadło to bardziej błado. Stwierdziłam, że wybrnięcie z nich z honorem sprawia niektórym wiele trudności, inni zaś, grzeszą brakiem pilności czego dowodem są narzekania niektórych, gdy mówią, że sprawozdanie domowe należy podać za kilka dni.

Sir Kenneth oraz sultan Saladyn zdobyli sobie wielu zwolenników. Ciekawe refleksje nasunęła także postać pustelnika, która zapoznała nas bliżej ze sprawą życia pustelniczej oraz ascezy średniowiecznej. Chłopcy dowiedzieli się, iż życie pustelnicze było udziałem nie tylko świętych i ludzi, czujących ku temu powołanie, ale także możnych panów lub słynnych awanturników, chcących w ten sposób odpokutować dawne winy.

Teraz mogliśmy przejść do grupy czytanek p. t. „W drodze do nieba”, którą

to drogę (nie do nieba wprowadzić) utworowała nam postać pustelnika z Engaddi.

Wiersz „Bogurodzica” dał początek lekturze tekstów staropolskich. Była to lektura dość żmudna, chociaż przeszła nie bez zainteresowania. Napisałiśmy sobie tekst Bogurodzicy w brzmieniu dzisiejszem i zestawiliśmy różnicę wyrazów dźwiękową i znaczeniową.

Zastanowienie się nad treścią i formą tego wiersza doprowadziło do następujących dwóch wniosków, które cytuję na podstawie notatek jednego z uczniów. „Bogurodzica, pierwszy zabytek literatury polskiej, nosi charakter religijny dla tego, iż w czasach, kiedy powstała, jedyną oświeconą warstwą byli księża i zakonnicy. W Bogurodzicy dlatego spotykamy się z archaizmami, czyli wyrazami staropolskimi, bo język jest tworem żywym i pod wpływem czasu ciągle się zmienia”.

Wyjątki z legendy o św. Aleksym podsunęły nam następujące zagadnienia do sprawozdania:

I. Omówienie legendy na tle dziejów, to jest: życie świętych i ascetów w średniowieczu.

2) Postać św. Aleksego.

3) Co sądzę o życiu św. Aleksego?

Ta ostatnia kwestja wywołała żywą dyskusję. Niektórzy chłopcy bowiem uważali, iż Aleksey dobrze postąpił, rzucając żonę i bogactwa dla życia uduchowionego; inni jednak kwestjonowali to, twierdząc, iż, jeśli miał zaraz żonę rzucić, to pocóż się żenił? Ale i na to znaleziono odpowiedź. Aleksey musiał być posłusznym rodzicom, którzy tego ślubu żądali. Niektórzy zarzucali Aleksemu życie żebracze. Przecież, mieszkając w pałacu ojca, mógł też wiele dobrego zdziałać dla biednych. Jednak po dłuższych debatach skrajne stanowiska się wyrównały i stwierdziliśmy, iż z punktu widzenia swoich współczesnych Aleksey postąpił dobrze, naśladowując ubóstwo Chrystusa. Postępek jego miał wielką wagę, gdyż oderwanie się od życia światowego wcale nie było łatwe. Z dzisiejszego natomiast punktu widzenia postępek ten nie byłby tak chwalebny, bo ucieczka od rodziny i żebractwo (dobrowolne) dziś są źle widziane.

„Lilje” Mickiewicza dostarczyły nam ciekawych rozważań.

Przedewszystkiem związałyśmy ten utwór z wyprawą Bolesława Śmiałego na Ruś w w. XI. Chłopcy dość bystro oraz inteligentnie wydobyli myśl przewodnią wiersza — po zbrodni musi nastąpić kara.

Dłużej także zajęła nas postać żony i jej niechęć, aby pustelnik wskrzesił męża. Duch zmarłego męża, jako uosobienie wyrzutów sumienia zbrodniarki, oraz fantastyczne zakończenie pozwoliły uczniom łatwo zastosować do tego utworu miano ballady.

Bezpośrednio po omówieniu „Lilij” przeszliśmy do opracowania czytanki p. t. „Zbój Madej”. Związek jej z balladą Mickiewicza był tak oczywisty, że uczniowie po przeczytaniu utworu w domu momentalnie ten związek uchwycili, zarówno od strony ideowej jak i formalnej. Chodziło bowiem o moment zbrodni, którą można zmasać pokutą i w ten sposób uniknąć kary po pierwsze, a podругie wchodzi tu w grę wierzenia ludowe. Po opracowaniu samodzielnem w domu i wyniku dyskusji w klasie uczniowie ujęli na lekcji sprawę Madeja w formę krótkiego sprawozdania. Oto przykład jednego z nich.

„Z czytanek p. t. „Lilje” i „Zbój Madej” dowiedzieliśmy się, że „niemasz zbro-

dni bez kary". Ale kara może być zmażaną przez pokutę. Między mężobójczynią z „Lilij” a zbrojnym Madejem zachodzi ta różnica, iż mężobójczyni nie pokutowała za zbrodnię, a tylko się bała jej skutków, natomiast Madej pokutował i dzięki temu zmażał swoje grzechy. Bardzo ważne jest to, że w wielu naszych czytankach, a nawet ostatnio w teatrze widzieliśmy, jak dobro zwycięża zło”.

Chodziło tutaj o bardzo ładne związanie treści tych utworów ze sztuką, oglądaną wówczas w teatrze p. t. „Zaczarowane Koło” Rydla. Dało to pole do różnych ciekawych uwag i zestawień, które tu już, niestety, muszę pominąć.

Rozpoczęliśmy teraz grupę czytanek „Na krakowskim rynku”, która znowu stanowiła naturalne nawiązanie do historii i wprowadziła nowe zagadnienia, jak: wygląd miast w średniowieczu; wygląd dawnego Krakowa; życie mieszczan średniowiecznych, ich organizacja, wreszcie sprawa misterjów średniowiecznych. Jak nieraz, sporządziliśmy sobie plan czytanki wspólnymi siłami, który składał się z dwóch zasadniczych części: statycznej i dynamicznej. Statyczna obejmowała opis procesji, wygląd miasta i teatrum; dynamiczna wprowadzała popłoch i zamieszanie z powodu najazdu Tatarów, ciszę i oczekiwanie w mieście i triumfalny wjazd zwycięzców. Czytanka ta konstrukcyjnie dziwnie mi przypominała „Maraton” Ujejskiego i zwróciłam na to uwagę uczniów.

Po opracowaniu tekstu doszliśmy do pewnych wniosków, o których dowiaduje się z notatek jednego z uczniów, co następuje:

„Na podstawie planu czytanki konstatujemy, że całą tę czytanke możemy podzielić na dwie części: pierwsza jest jakgdyby częścią opisową, zawierającą prawie same opisy. Druga część posiada już bohatera i odznacza się działalnością pewnych jednostek”.

„Ucztę Wierzyńka” zadałam uczniom do domu, polecając zestawić ucztę polskiego mieszczanina z ucztą niemieckiego rycerza, w dawniej przerobionej czytance „Na zamku rycerskim”. Uczniowie wydobyli naogół wiele podobieństw i różnic, wynikły nawet kłótnie, dzięki temu, iż nie wszyscy chłopcy zbyt gruntownie byli obeznani z tekstem. Osią sporów był fakt, iż uczta w Meersburgu odbywała się pod gołym niebem, a Wierzyńka zaś pod dachem. Z satysfakcją natomiast stwierdzano podobieństwa w szczegółach, np. podawanie i tu i tam pieczonych pawi.

Na lekcji następnej zaczęłam od pytania, w jakim celu porównywaliśmy opisy dwóch uczt. Chodziło o zapoznanie się z charakterem uczty średniowiecznej wogóle.

Z wydobyciem treści ideowej i walorów wychowawczych czytanki poszło nieco trudniej, ale zdołaliśmy wyłuskać to, co najistotniejsze, co się wyraziło w sprawozdaniach, pisanych w klasie. Oto jedno z nich.

„Z czytanki p. t. „Uczta Wierzyńka” dowiedzieliśmy się o potędze państwa Kazimierza Wielkiego. Stało się ono dlatego tak potężne, ponieważ oparte było na podstawach tolerancyjnych, a więc na swobodzie wszystkich wyznań i wszystkich narodowości. Dzisiejsza Polska opiera się także na zasadach geniuszu Kazimierza Wielkiego. Wszyscy więc obywatele Polski muszą być lojalni wobec ojczyzny i władzy, a wówczas dopiero będą uważani za prawdziwych obywateli”.

Czytanka „O Wicie Swoszu i złotnikównie Krystce” przeniosła nas ze sfery zagadnień państwowo-obywatelskich w dziedzinę sztuki. Wyszło się zagad-

nienie sztuki polskiej w średniowieczu, przede wszystkim rzeźby w drzewie i jej charakteru. Potem chłopcy stwierdzili, że sztuka jest odbiciem życia, artyści czerpią bowiem natchnienie z żywych wzorów. Wreszcie zastanawialiśmy się nad postaciami Wita Stwosza i Kryski jako typów uduchowionych w odróżnieniu od innych ludzi przeciętnych, realnych. Uczniowie zauważyli jednak różnicę, zachodzącą między temi dwiema postaciami — inny cel ich religijności. Wszystkie te problemy znalazły wyraz w nieco obszerniejszych sprawozdaniach, pisanych w domu.

Poleciłam przeczytać uczniom Witwickiego: „Opis ołtarza matjackiego Wita Stwosza” i porównać z czytanką Obertyńskiej.

Uczniowie nad wyraz trafnie określili znamienne różnice i odmienne cele autorów. Jedynym podobieństwem, jak stwierdzili, jest tu osoba Wita Stwosza.

Mówiąc o różnicach, tak pisze jeden z uczniów w opracowaniu tej czytanki w klasie:

„Są tu dwie zasadnicze różnice (w czytankach). Pierwszą różnicą jest to, że Beata Obertyńska miesza zdarzenia i opisy, a Witwicki naucza czytelnika, ponieważ czytanka jego jest wyłącznie opisem. Obertyńska pobudza naszą fantazję i uczucia, a Witwicki daje nam opis rzeczowy. Przychodzimy więc do wniosku, że czytankę Obertyńskiej możemy zaliczyć do poezji, a czytankę Witwickiego do prozy”.

Owo dojsście do rozróżnienia (na razie bardzo ogólnego) prozy i poezji jest ważną zdobyczą tych lekcji. Poza tem zapoznaliśmy się z nowym typem czytanek t. zw. estetycznych, jaką jest utwór Witwickiego.

Lektura „Łowów Władysława Warneńczyka” Iłkowiczówny skończyła nasz cykl średniowieczny; wynikiem jej było podkreślenie właściwości charakteru młodego króla: szlachetność, odwaga, brak lęku przed śmiercią.

Uczniowie zwrócili też uwagę na nastrój wiersza pełen smutku i przeczuć, które wprowadza postać Cyganki. W wierszu tym szczególnie wyraźnie występuje fikcja artystyczna, którą chłopcy jednak wyczuli.

Pracę w pierwszym półroczu zakończyłam lekturą „Krzyżaków” Sienkiewicza. Poświęciliśmy jej cztery godziny lekcyjne. Chłopcy niezwykle chętnie i sumiennie pracowali na tych lekcjach. Mieliśmy istotnie bogactwo materiału. Wybraliśmy jednak z tego dosyć szczęśliwie, czego dowodem była redakcja naszego planu, zawierająca następujące punkty:

1. Sprawa krzyżacka (związek z tytułem).
2. Życie polskie na przełomie dwóch wieków.
3. Obyczaje i wierzenia średniowiecznych Polaków.
4. Jurand ze Spychowa.
5. Opisy artystyczne w powieści.

Układ tego planu poszedł całkowicie po linii zagadnień, wysuniętych przez uczniów, nawet sprawa opisów stała się teraz całkowicie kwestją powszednią. Problem ekspiacji Juranda ze Spychowa najslabiej wypadł w dyskusji, musiałam na to klasę nieco naprowadzić. Sprawozdania musieli teraz uczniowie napisać z całości, aczkolwiek nie obyło się bez narzekań. Wypadły one już dużo staranniej, ale dotąd ta praca nie należy do najbardziej lubianych. Chłopcy naogół nie bardzo lubią pisać zwłaszcza, gdy chodzi o to, aby trochę fałdów przysiedzieć. Dla przykładu muszę przytoczyć kilka fragmentów z różnych sprawozdań z „Krzyżaków”. Np.: Sprawa krzyżacka.

„W czasie pokoju życie Krzyżaków koncentrowało się w Malborgu, gdzie znajdował się potężny, wspaniale ufortyfikowany zamek o ogromnych basztach... Zakon był bardzo bogaty i cała wieża była wypełniona skarbami i złotem. Często dla gości urządzano turnieje, widowiska i uczty, podczas których na srebrze i złocie spożywano kosztowne potrawy i napoje, słuchano kapeli, pieśni i t. d.”.

Inny pisze o tem w ten sposób:

„Ci rycerze zakonnicy prowadzą wcale niezakonne życie, urządzając huczne uczty, turnieje i biesiady, lecz żeby nie «wyjść z formy» w czasie pokoju, na padają na polskie, graniczne zameczki, łupiąc je doszczętnie. Są oni butni, pewni siebie i hardzi; nawet jako posłowie nic wyzbywają się tego, jednając sobie wszędzie nieprzyjaciół”.

O obyczajach i wierzeniach czytamy np. takie szczegóły:

„Wiele zwyczajów obcych przyjmowało rycerstwo polskie z Zachodu. Do nich należy przedewszystkiem, poza uroczystym aktem pasowania na rycerza, zwyczaj wyboru pani serca”.

A inny pisze:

„Jednym ze zwyczajów rycerstwa ówczesnego było to, że każdy rycerz musiał mieć swoją panią serca. Nierzadko też staczali rycerze pojedynki, broniąc zalet swych pań”. „Rycerze — czytamy dalej — jak wówczas uważano, ubierali się ładnie, lecz obecnie pokazanie się w takim stroju, budziłoby powszechną wesołość. Najpierw więc wkładano «jakę», potem przepasywano się pasem, a na to wdziewano spodnie z kolorowymi nogawicami w pasy rozmaitych barw. W czasie jakiejś uroczystości występowano jeszcze w lekkich pancerzach”.

Gdzieindziej czytamy o wierzeniach:

„W tym czasie naród polski był bardzo pobożny, ale pomimo tej pobożności, życie Polaków pełne było przesądów i zabobonów. Bardzo popularnem wierzeniem była wiara w skrzaty i djabły, np. djabeł szlachcic Boruta z Łęczycy. Te rozmaite przesady i zabobony wykorzystywali różni obrotni ludzie, którzy sprzedawali fałszywe relikwie”.

A oto inna relacja o tem samym:

„Wszyscy ludzie tej epoki są dziwni i dla nas niezrozumiali. Są bardzo naiwni i wierzą w duchy. Na tej naiwności żerują spryciarze, sprzedający fałszywe relikwie, np. Sanderus”...

Omawialiśmy także „Krzyżaków” w związku z dotychczas poznanymi utworami z cyklu rycerskiego. Mam wrażenie, iż właśnie ten dział uczniowie przebrobili sumiennie i poznali dokładnie.

Omówienie ostatnich utworów dało nam jeszcze następującą zdobycz: pojęcie utworu epickiego, którego treścią jest opowiadanie. Oczywiście to pojęcie, które obecnie uczniowie mają o utworach epickich, wymagać będzie jeszcze uzupełnień, tembardziej, iż znajduje się to w programie klasy III.

Cykl średniowieczny dał nam szereg innych możliwości, niż uprzedni, pogański. Przedewszystkiem każda niemal czytanka nadawała się do mniej lub więcej ścisłej korelacji z historją. Poza tem bardziej obficie przedstawiały się zagadnienia etyczne, wychowawcze, obywatelsko-państwowe. Takie problematy, jak walka zła i dobra, problemat winy i kary, cechy odwagi i szlachetności, miłości i przebaczenia najzaciętszym wrogom nawiązywały do zdobyczy ubiegłego roku

i pogłębiały je. Szereg czytanek także ułatwiał niezwykle artystyczne ich przeżywanie przez wprowadzenie subtelnych nastrojów i opisów.

Na zakończenie dałam znów ankietę, zawierającą następujące pytania.

- 1) Która z grup czytanek, zawartych w cyklu, najbardziej mi się podobała i dlaczego?
- 2) Czy więcej przemawia do mnie życie religijne, czy rycerskie?
- 3) Jak sobie radziłem z lekturą domową tego okresu?
- 4) Czego nowego dowiedziałem się z tych lekcji?

Uczniowie odczytali mi kilka odpowiedzi. Oczywiście, wybór czytanek był różny, lektura domowa naogół się podobała; uczniowie stwierdzili, że sporo się nauczyli po przestudjowaniu cyklu średniowiecznego. Charakterystyczną cechą tych wypowiedzi było wszakże to, iż nie było zwolenników życia religijnego w średniowieczu. Poprostu ani jednego. Znalazł się tylko jeden „solidny” chłopiec, który przyznał, że jemu podobało się i życie religijne i rycerskie. Zdawało mi się jednak, że napisał to jakby przez grzeczność.

Dla przykładu cytuję jedną z odpowiedzi na powyższą ankietę.

1. Ze wszystkich grup czytanek, zawartych w cyklu p. t. „Krzyż i miecz”, najbardziej podobała mi się grupa „Pod rycerskim pióropuszem”. Ta grupa podoba mi się więcej od innych, bo w czytankach w niej zawartych, mamy zajmujące opisy z życia ówczesnego rycerstwa.
2. Więcej przemawia do mnie życie rycerskie niż religijne, bo życie rycerskie było pełne szlachetności (!), proste i tężyzny fizycznej, lecz życie religijne, pełne uduchowionych i świetlistych postaci, wskazujących nam drogę ku Bogu — też przemawia do mnie.
3. Z lekturą domową okresu „Krzyż i miecz” poradziłem sobie łatwo, ponieważ była ona ciekawa i łatwa do zrozumienia, ale też i dlatego, że ją dobrze przeczytałem i miałem plany, które ułatwiły pracę nad sprawozdaniami.
4. Na lekcjach, na których przerabialiśmy ten cykl, poznaliśmy cały szereg archaizmów i nowych wyrazów, oraz nieco zaznajomiliśmy się z rodzajami a raczej składnikami, decydującymi o wartości danego utworu”.

Sprawozdanie moje rozrosło się niepomiernie mimo, iż zdaję sobie sprawę z niewystarczającego pogłębienia niektórych momentów lektury. Nieraz bardzo trudno jest rekonstruować własne przeżycia i przeżycia uczniów, mając tylko suche notatki, które w tym wypadku muszą służyć za nic Arjadny po labiryncie ludzkich uczuć i myśli.

DR. JULIUSZ KRZYŻANOWSKI

## ŁACINA W LICEUM ANGIELSKIM A PRZYSZŁEM NASZYM

(Dokończenie)

Wszelkim projektom programowym dla liceum grozi niebezpieczeństwo budowania in vacuo, o ile nie liczą się one — mówiąc terminami Arystotelesa — z warunkami dwóch przyczyn: „materiałnej” i „celowej”. Materię w tym wypadku stanowi stan umysłowy absolwentów gimnazjum, których mamy „urabiać”, celem zaś jest jasne sformułowanie tego, co chcemy osiągnąć w danym

przedmiocie. Z nieuwzględnienia tych czynników wynika z jednej strony zrobienie z nauki licealnej jakiejś „universitas scientiarum”, która w tym zakresie byłaby raczej odpowiednią dla uniwersytetu<sup>1)</sup>, z drugiej zaś strony próba wtłoczenia w program liceum czegoś, co przerasta przygotowanie uczniów wstępujących do liceum — i luźno łącząc się z samym przedmiotem zabierałoby dość krótki czas z krzywdą dla całości kształtu wiadomości.

Do takich ekscentrycznych pomysłów, lansowanych z pewnej strony, należy projekt czytania w liceum klasycznym Ojców Kościoła. Jeżeli zważymy, że absolwent gimnazjalny wstępuje do liceum po przeczytaniu — według obliczeń fachowca — tylko 20 (!) stron oryginalnego tekstu łacińskiego i to przeważnie z wypisów, że nie zna ani Vergiliusa ani Horatiusa ani Liviusa, by nie wymienić wybitnych autorów „srebrnego” okresu, że nie ma gruntownych wiadomości o ustroju państwa rzymskiego, to wprowadzenie lektury patrystycznej musi się nam wydawać czemś zupełnie ignorującym realne możliwości nauki licealnej.

Kiedy swego czasu Polska Akademia Umiejętności rozpoczęła naukowe wydawnictwo greckich Ojców Kościoła, a nie było u nas wydań nietylko autorów starożytnych lecz i wielkich myślicieli polskich, K. Brzozowski wyraził się o tem w słowach, które można tu *mutatis mutandis* zastosować (cytuję z pamięci): „Choćby ostatni rękopis Hoene-Wrońskiego miał zniszczyć w zapomnieniu, nie uczyni to wydawania greckich Ojców Kościoła przez Akademię Umiejętności dziełem pożytecznym”. Jeśli ktoś pragnie tak koniecznie zaznajomić naszą młodzież z patrologią, niech wystąpi z projektem utworzenia „liceum teologicznego”. By uniknąć tego rodzaju chybionych pomysłów, trzeba jeszcze raz kategorycznie stwierdzić, że celem nauki filologii w liceum klasycznym może być tylko to samo, co w gimnazjum t. j. poznanie życia Greków i Rzymian we wszelkich jego przejawach a więc literaturze, sztuce, religii, urządzeniach prywatnych i państwowych, różnica zaś między nauką gimnazjalną a licealną polegać powinna na bardziej naukowym „podejściu” do przedmiotu w liceum. Już sama „atmosfera nauki” będzie różna: w gimnazjum uczyć się łaciny, ci co chcą i ci co nie chcą, w liceum natomiast zostaną tylko ci, którzy wybrali ten przedmiot. Nadto trzeba się liczyć z tym faktem, że między nimi znajdzie się wielu, którzy poświęcą się studjom filologicznym na Uniwersytecie, by zostać później nauczycielami w gimnazjum czy liceum.

Nie chcę projektować dla nich specjalnego kursu, jak to uczynił angielski projektodawca<sup>2)</sup>. Jest to niemożliwe ze względów organizacyjnych i technicznych, ale przypuszczam, że nauczyciel licealny otoczy ich szczególną opieką. Więcej naukowe ujęcie przedmiotu w liceum, które będzie stanowić sui generis most między „szkolną” metodą gimnazjum a uniwersytecką, objawić się powinno pod względem materialnym w rozszerzeniu obrazu przejawów ducha starożytnego z równoczesną syntezą ich, pod względem zaś formalnym w zaznajomieniu uczniów z metodą filologiczną. Dwa te postulaty stają się zupełnie zrozumiałe, gdy się zastanowimy nad brakami wykształcenia filologicznego w dzisiejszem 8 kl. gimnazjum. Lektura kilku autorów i to w drobnych fra-

<sup>1)</sup> Uniwersytety angielskie, które uznają „Pierwszy egzamin” (nasza nowa „matura gimnazjalna”) pod pewnymi warunkami za równorzędny z egzaminem maturalnym, dopuszczają absolwentów „liceum” od razu na drugi rok Uniw.

<sup>2)</sup> Patrz poprzedni artykuł.

gmentach bez syntezy ich twórczości nie daje obrazu nie tylko życia w najszerszym rozumieniu tego słowa ale nawet literatury. Bo czyż można powiedzieć, że nasz maturzysta zna literaturę łacińską, jeśli nawet nie słyszał o komedji rzymskiej? Dziś uzupełniamy wiadomości z kultury Rzymu rozmaitemi wypisami polskimi. Na stopniu licealnym bardziej naukowe ujęcie powinno się wyrazić daniem tych wiadomości „z pierwszej ręki” t. j. z tekstów łacińskich (oczywiście, gdzie to jest możliwe).

Dla osiągnięcia tego celu koniecznym wydaje mi się podręcznik dający fragmenty tekstów nie tylko ze wszystkich rodzajów literackich od epigramu do dramatu (z odpowiednimi uzupełnieniami całości utworów po polsku i sylwetką autora) ale ze wszystkich dziedzin życia czy to architektury (Vitruvius) czy to rolnictwa (Cato) czy to prawa.

Taki podręcznik p. t. „Roma” stanowiłby stałe vademecum nauki licealnej<sup>1)</sup>. Jacy autorowie wejdą poza tem do programu liceum, nie będę się o to tutaj spierał, przypuszczam tylko, że oprócz autorów starego gimnazjum znajdzie się miejsce także dla jednego czy dwóch innych, przyczem należałoby ułożyć ich w cykle trymestralne, żeby można było w czasie dwuletniej nauki objąć sześciu pisarzy. Pożądane byłoby poznanie, możliwie w całości, jednej komedji. Przechodząc do zaznajomienia uczniów z metodą filologiczną powinno się w dwóch ostatnich trymestrach wrajeniczyć ich trochę w res maxime philologica — w krytykę tekstu i t. zw. „wyższą” krytykę. Co do pierwszej ograniczałaby się ona oczywiście tylko do kilkunastu ważniejszych varietates lectorum i konjektur umieszczonych pod tekstem czytanego utworu, obowiązkiem zaś nauczyciela byłoby przedyskutowanie ich na lekcji i przedstawienie w dwóch czy trzech pogadankach tradycji rękopiśmiennej. „Wyższa” krytyka będzie miała na celu estetyczną ocenę stylu, tak dzisiaj zaniedbaną. Obecnie maturzysta wie, że jeden autor jest trudny a drugi łatwy, poza tem nie jest w stanie sformułować jednego sądu co do stylu autora.

Wychodząc z założenia, że określenie odrębności stylistycznej najłatwiej może być dokonane na podobnym materiale, za bardzo pomocną do tego celu uważałbym książkę, w której byłyby zebrane teksty z rozmaitych autorów opracowujące ten sam temat np. Spisek Catiliny w oświetleniu Cicerona i Sallustiusa, „Mit o Orfeuszu” u Ovidiusa i Vergiliusa, „Venus na audjencji u Jowisza”, u Ovidiusa i Vergiliusa, „Oblężenie miasta” u Cezara i Liviusa etc. Wnioski z takiej estetycznej dyskusji powinny być przez uczniów zebrane w krótkim wypracowaniu piśmiennem.

Na zakończenie parę słów o pracach piśmiennych. Wyobrażam sobie, że gdyby nauka filologii klasycznej stanęła wreszcie na odpowiednim poziomie, to oprócz tłumaczenia piśmiennego nieznanego tekstu należałoby absolwentów liceum klasycznego doprowadzić do takiego opanowania języków starożytnych, żeby mogli, jeśli już nie układać łacińskie hexametry i greckie jamby tak, jak ich angielscy koledzy, to przynajmniej pisać po łacinie stylem Cicerona tak, jak nasi dawni humaniści.

<sup>1)</sup> D-r Schnayder proponuje w Kw. Kl. (wiadomość z recenzji) wydanie osobnych tomików dla poszczególnych kwestyj; zebranie całego materiału w jeden tom uważam z wielu względów za dogodniejsze.



T. W.

## ZWALCZANIE PALENIA WŚRÓD MŁODZIEŻY

Sprawa palenia papierosów przez młodzież szkolną należy do odwiecznych bolączek szkolnych. Zmieniają się czasy, coraz to inne pokolenia młodzieży gromadzą się w murach szkolnych, a plaga palenia mimo zakazów, mimo wymierzanych kar nie przestaje być utrapieniem wychowawców. Mimo zmian w systemie wychowania nie zmienia się również sposób podejścia do tej sprawy. Jak przed stu laty tak i dziś podstawą rozwiązywania jej jest przekonanie, że tylko na drodze bezwzględne go zakazu, popartego równie bezwzględni mi rygorami, aż do usuwania za palenie ze szkoły, można osiągnąć w tej sprawie pozytywne rezultaty.

Chyba też siłą tego tradycyjnego przekonania tłumaczyć sobie należy, że podczas gdy dotychczasowe, „przedwojenne” rozstrzygnięcie wielu spraw wychowawczych przez nakaz, doczekało się ostrej krytyki, dotychczasowy sposób zwalczania palenia wśród młodzieży nie wywołał i wciąż nie wywołuje wątpliwości. Gdy inne sprawy wychowawcze były i są przedmiotem żywej dyskusji, sposób zwalczania palenia uważany jest za tak „murowany”, że próby przedyskutowania tego zagadnienia w środowisku dyrektorów i wychowawców wciąż jeszcze uważane są za jałowe.

Tymczasem sprawa wcale nie jest tak nieulegającą wątpliwości. Nie podlega, naturalnie, wątpliwości słuszna zasada, że palenie przez młodzież tytoniu jest bardzo szkodliwe i że szkoła musi energicznie walczyć z tym zgubnym nałogiem. Natomiast poważne wątpliwości budzi stosowany w naszych szkołach sposób zwalczania tego nałogu. Po pierwsze, jest rzeczą wątpliwą, czy ten sposób jest jedynie celowy i czy dobrze służy samej sprawie, po drugie, powstaje uzasadniona obawa, czy dotychczasowy sposób zwalczania palenia nie odbija się na wzajemnym stosunku wychowawcy i ucznia, więc na całokształcie pracy wychowawczej.

Przyjrzyjmy się bowiem, jak ta cała sprawa wygląda w płaszczyźnie dotychczasowego jej rozstrzygnięcia w szkole. Uczniowie palą, pali wielu, palą uczniowie szkół państwowych i prywatnych. Palą na ulicach, w pociągach, w tramwajach, w teatrach podczas przerw nawet na widowiskach młodzieży, gdy są pod opieką wychowawców, palą na zabawach uczniowskich, palą wreszcie w szkole. Może moje wrażenie jest mylne, wydaje mi się jednak, że ilość palących wśród uczniów w ostatnich czasach wzrosła. Tymczasem istnieją obecnie obiektywne warunki sprzyjające zwalczaniu palenia.

Do tych sprzyjających obecnie w walce z nałogiem obiektywnych warunków należy: 1) niewspółmiernie większe rozmiłowanie się młodzieży w sporcie 2) zanik zainteresowania się młodzieży rozrywkami sprzyjającemi paleniu (kawiarnia, bilard), 3) daleko pełniejsze wyżywianie się młodzieży w młodzieżowym typie życia i 4) stan materialny przeważającej ilości młodzieży szkół średnich.

Jeżeli, mimo tych pomyślnych obiektywnych warunków dla zwalczania nałogu palenia wśród młodzieży szkolnej, akcja w tym kierunku nie osiąga należytych

rezultatów, to wydaje się rzeczą słuszną szukanie przyczyn tego stanu rzeczy w metodzie, stosowanej obecnie w stosunku do tej sprawy.

Do rewizji dotychczasowego stanowiska zmusza bardziej jeszcze uzasadnioną obawą, że dotychczasowy sposób zwalczania nałogu palenia wpływa ujemnie na wzajemny stosunek nauczyciela i ucznia, wprowadzając do tego stosunku moment tolerowanego zakłamania. Rzeczywisty bowiem stan rzeczy w większości szkół przedstawia się w sposób następujący. Wychowawca i dyrektor szkoły znają nazwiska, jeżeli nie wszystkich to przynajmniej części uczniów, którzy palą w szkole, przeważnie nawet wiedzą gdzie palą (najczęściej w miejscach naturalnego odosobnienia, w których podejmowanie kontroli naraża wychowawcę na ośmieszenie się), przy zdecydowanej postawie przeważnie mogłaby szkoła pochwycić winowajcę na przestępstwie — nie czyni tego. Wychowawcy udają, że nie widzą. W innym wypadku, przy najsurowszem i konsekwentnem potraktowaniu zakazu palenia, młodzież organizuje sobie możliwość palenia tak, by zabezpieczyć się przed kontrolą; powstaje zwarta, solidarna opinia młodzieży, często odgradzająca wychowawcę od życia młodzieży już nie tylko w tej drobnej stosunkowo sprawie. W tym ostatnim wypadku dochodzi często do bardzo ostrych konfliktów i zadrażnień, doprowadzających do tragicznych nieraz dla młodzieży a niesłychanie przykrych dla wychowawców konsekwencji.

Były przecież podejmowane próby innego ustosunkowania się do tej sprawy, zwalczanie nałogu na innej drodze, nie wywołującej izolowania się od wpływów wychowawczych szkoły „palącej” części młodzieży, były próby osiągnięcia pomyślnych rezultatów przez otoczenie palącej młodzieży wzmożonym wpływem, przyjacielską perswazją, dopomaganiem młodzieży w zwalczaniu w sobie nabytego nałogu, stworzenie wreszcie przy pomocy samej młodzieży atmosfery, skutecznie zapobiegającej szerzeniu się nałogu palenia. Były jeszcze przed wojną śmiałe próby zerwania i w tej dziedzinie wychowawczej z bezdusznym zakazem, w niektórych szkołach były nawet palarnie dla uczniów klas starszych. Czy próby te doprowadziły do ujemnych rezultatów? Nie przypuszczam. Sądzę, że o ujemnych rezultatach może być mowa tylko w tym wypadku, kiedy szkoła zaniecha zakazu i kar a nie opracuje i nie stosuje innej celowej metody.

W każdym razie doświadczenia dotychczasowe nie dają dostatecznych podstaw do sądenia, że tylko na stosowanej obecnie drodze można osiągnąć w tej sprawie pomyślne wyniki. Rzecz conajmniej nadaje się do dyskusji.

## ELGA KERN

# MŁODZIEŻ NIEMIECKA W OBLICZU DNIA DZISIEJSZEGO

(Artykuł informacyjny)

Młodzież niemiecka przeszła ze skostniałego świata złudzeń w świat ruchliwego, świadomego istnienia; uwolniła się z więzów tragicznie rosnącego człowieczego osamotnienia, aby szukać nowych dróg do nowych więzi społecznych. Ta postawa nowej młodzieży niemieckiej kształtuje się pod znakiem wyraźnej regresji. Z intelektualistycznych abstrakcyj powraca ona w dziedziny prostej,

prymitywnego życia — z analitycznego rozdrabniania (prawie możnaby rzec opętanego atomizowania powierzchni bytu) schodzi ona do głębszych podstaw, do źródeł odwiecznie ludzkiego życia.

Jeśli w przeciągu kilkudziesięciu lat zbyt wiele sił duchowego i uczuciowego życia przypadało na jego margines, aby tam ulec wchłonięciu przez tysiączne różnorakie zamierzenia, to teraz w całkiem odwrotnym kierunku zdąży droga młodych generacji. Wszystkie siły rzucają one na szalę pierwotności, kładąc koniec panowaniu powierzchni. Już nie pojedyncze elementy, które nie chcą się zawrzeć w całości, które ciągle rozpadają się na coraz mniejsze cząstki, ale całość, jedność we wszystkich zależnościach, jedność, stojąca na początku wszystkiego i jedynie dająca się pojąć w sercu świata — chce ta młodzież osiągnąć.

Aby móc się dostatecznie zbliżyć do marzeń i osiągnąć młodzieży, trzeba coś niecoś wiedzieć o warunkach jej życia, o jej rozbitych nadziejach, o bezsensowności jej dorastania i o beznadziejności jej walki o przyszłość na przełomie dni dzisiejszych. Chcąc nie chcąc, dojdzie się do przekonania, że ta młodzież nie była młodzieżą, że Niemcy w latach 1928—1933 były krajem bez dzieci.

Niemcy krajem bez dzieci? Było tak jednak. Na młodych skrupiało się tragicznie i szczególnie boleśnie to, co starsi nagrześli, co zawiniли przez nieświadomość, brak poczucia odpowiedzialności i egoizm, to wreszcie, do czego zmuszał ich los.

Próżnoby było sprzeczać się — ale musimy być natyle rozsądni i przewidujący, aby prawda niedawnej jeszcze przeszłości mogła nam wskazać właściwą, konieczną drogę na dziś, abyśmy poznali błędy, które w nas tkwią dziś jeszcze i muszą być pokonane.

Nigdy coprawda nie robiono tyle wrzawy o młodzież, ile właśnie w tym czasie, kiedy narastająca chaotyczna beznadziejność świata dorosłych tłumila rozwój i byt młodych. Psychologicznie jest to całkiem zrozumiałe: im mniej mogło się dać, tem więcej dawać chciano. I nigdy tak bezgranicznie nie wyrzekano na młodzież, ile właśnie wtedy, kiedy tyle było się winno. I to było logicznym psychologicznym zjawiskiem, wynikającym z bezsilności owych potępcin. W żadnym również okresie nie wynaleziono tyle pedagogicznych metod, stosowanych jako panaceum, podnoszonych do godności bożyszcz, a w których nie mieszkaly żadne siły żywotne. Metoda goniła metodę, a ich ostatecznym tragicznym skutkiem musiała być jednaka bezskuteczność. Żadna metoda nie mogła zastąpić rozwijającej się osobowości, tworzącej nowe formy społeczności. Wzrastający kult metody był także tylko częścią zmechanizowanego, zatomizowanego rozwiązania rzeczywistości, częścią rozkawałkowania całości.

Goethe wspomina gdzieś o przezroczystych, szklanych ścianach, które oddzielają człowieka od człowieka. Ale oto w końcu zeszłego i na początku bieżącego stulecia jakby zerwały się wszystkie więzy, ludzkość jakby została skazana na wzrastające, beznadziejne osamotnienie. Coraz bardziej oderwani od gleby, pogнали ludzie w chaotyczny bezład. Zasada relatywizmu została fałszywie zastosowana we wszystkich przejawach ducha, wbrew samemu jej twórcy, który stwierdził jej działanie tylko w świecie zjawisk fizycznych. Jednym z największych szaleństw owego czasu było zrelatywizowanie wszystkich obyczajowych i etycznych pojęć, było uwolnienie ludzi od mocy prawnej obyczaju i obowiąz-

ku, od koniecznego z prawiaków porządku, który żadną miarą nie jest jednoznaczny z pogwałceniem osobowości.

Anarchja w dziedzinie życia obyczajowego, świadomie odwrócony porządek ludzkiego kształtowania pojęć odebrały nawet temu, co się tworzyło, moc wolności. Człowiek popadł w stan rozbicia, niewolnictwa, spoczwarkowania. Powstał świat, na którym poczwarki ludzkie wiodły w pełni osobliwy taniec pozorów i egoizmu. Marność wartości doprowadziła do masowego oblędu, w którym zagubili się prawdziwe dobra duszy i życia. Złudzenie przesłoniło istnienie i człowiek znalazł się poza okręgiem kosmosu, aby do reszty zubożyć i osamotnić. Szał i pośpiech pędziły człowieka ku zmieszaniu, ku tragicznemu i pełnemu winy osamotnieniu tak dalece, że już sam nie wiedział nic o człowieku i nic o uszczęśliwiającej, wzruszająco pięknej wspólnotcie wszystko obejmującego na świecie życia.

Pozbawione korzeni, obce duchowi pleniły się ludzkie inteligencje, jak chwasty. I duch wymierał, wciąż marniał duch świata i duch ludu. Pokolenie macherów, arcywspółczesników, ludzi bez przyszłości, przeklętych, panoszyło się na rozdrobnionej na atomy powierzchni wszystkich zdarzeń. Kraj pustoszał, biedniał. Wbrew wszelkiej wzrastającej cywilizacji, wbrew bezgranicznemu niepokojowi stawały się wielkie miasta masowymi grobami, gdzie ginęła godność człowieka, jego wolność i rzeczywistość.

Urodzony w bezmyślności, chaosie, w tej anarchji pojęć młody człowiek skazany był od początku na owo duchowe umieranie, na to, aby wpadłszy w brak norm stać się jednostką bez podstaw, bez celu i bez oparcia.

W jednej z wcześniejszych prac<sup>1)</sup> omówiłam już okropną nędzę młodzieży, jej starczość, przedstawiłam obraz tego braku przyszłości młodzieży, którego zewnętrznym objawem jest przede wszystkim bezrobocie, jest, wyrzucony poza nawias, nadliczbowy człowiek, który mimo nadprodukcji nie znajduje chleba i pracy.

Przedmiotowi podporządkowano podmiot. Człowiek stoczył się popod parytet towaru, tego towaru, który opanowując wszystko, jedynie ceniony i zachwalany, coś znaczył dla macherów i handlarzy. Towar stał się złotym cielcem — człowiek niewolnikiem. Stracił swą wolność za jednym zamachem, gdy tylko zerwał swój związek ze światem.

I jak bez końca mówiono o prawach młodzieży, równie wrastało zachwalanie wolności — która nie istniała. Świadomość ludu, jego istota i duch opustoszały, zmarnowały się w natłoku chorobliwych mamideł, które nie miały nic wspólnego z istnieniem i życiem.

Niepokój i pomieszanie wszystkiego ogarnęły ten świat masek. Człowiek, zamknięty w zmiennem łożysku koniunktury nie żył, funkcjonował tylko pod tyrańską władzą towaru.

Byłoby błędem traktować ten sabat czarownic, jako skutek udoskonalania się techniki. Technika nie musi stać się fatalnością dla życia organicznego, nawet wtedy, kiedy, jak dziś, wykazuje tak zastraszający postęp. Nawet przy najwyższym rozwoju techniki zawsze możliwe jest, by istotna siła bezpośredniości, konieczna równowaga między dynamiką i statyką, ośwładnęła ludzką celowością.

<sup>1)</sup> Niemcy wczorajsze i dzisiejsze, Warszawa 1934.

Technika nie jest czemś jedynym, co egzystencję ludzką stawia pod znakiem troski i niepokoju.

„Troska — pisze Eug. Diesel — znamionuje nasz dzisiejszy duchowy stan, upiorną troskę, którą wdychamy z powietrzem, która jak wiew dżumy wieje poprzez miasta i narody. Niepewność i troska wchodzi zawsze tam, gdzie zblądzono z drogi tego, co bezpośrednio dane, zrozumiałe — na ścieżki, gdzie rządzą zależności abstrakcyjne (Szopenhauer). Tu oto popadliśmy i dlatego wszystko w nas chwiejne, ruchome. Jak odycha i pulsuje imperjum gospodarki, tak samo przegrupowuje się arn'ja pośrednich trosk” 1).

Popadłszy w troskę i strach, w pośpiechu i pęd, stracił człowiek swobodną władzę, stał się częścią obcego życia mechanizmu, w trybach którego pozabawiona ducha i podstaw realnych masa ludzka pędziła, pchana poprzez przeszczeń i czas.

W takiej oto mechaniczno-bezplodnej rozterce rozdziły się jedne za drugimi roczniki młodzieży. Zawodziły wszystkie metody: psychologiczne, pedagogiczne i społeczne, gdyż żywe stosunki między człowiekiem i człowiekiem, między generacją i generacją były wynaturzone lub zerwane, a energia ducha zaabsorbowana zabiegliwością intelektu.

Businessmani fabrykowali maszynowo metody naukowe i wychowawcze, młodzież jednak czuła się coraz bardziej bezdomna, osamotniona, bez Nadziei. Narzucano jej intelektualizm, który urągał prawom duchowego i uczuciowego rozwoju.

„Przebieg naszego uświadamiania się przez wychowanie, przekazywanie wiedzy, włączanie w przepisy przedstawia w procesach gospodarczych odwrotnie rozwinięty film. Rzadko tylko możemy widzieć, jak rosną od dzieciństwa do dojrzałości w dostatecznej liczbie ludzkie czynności, twory, ludzkie rzeczy i przemysły wprost w ich powstawaniu, w ich gospodarczych i międzyludzkich zależnościach, rzadko możemy je w ich działaniu obserwować. Kilka takich ogniw mogłoby wystarczyć, aby przynajmniej umożliwić niezbędne wejście w to, jak ma dochodzić do tych stosunków między człowiekiem i rzeczą. Ale zamiast obrazu takiego świata wybiega dziecko naprzeciw niesłychana masa abstrakcyj i przedmiotów, wszystko podaje mu się, jako ukończone i gotowe — i z tem wszystkim jest się w dziesiątym roku życia „wykształconym”, niż Grek z epoki klasycznej. Poczwarwie wyrodzone dziecko zuchwale rejestruje wszystko. Wszystko abstrakcyjne i konkretne jest dlań zrozumiałe samoprzez się. Ale obraz świata kształtuje się w niem nie wzrastając, nie organicznie (wbrew wszelkim pedagogicznym kongresom i poglądowej nauce), ale w skrótach, fragmentarycznie, kropkami” 2).

Tak oto kształtujący się stwór ludzki wydany zostaje na pastwę zupełnej pustki. Los dorosłych staje się następnie losem dzieci, istnienie staje się pozorem — na oblicze tego, co naprawdę ludzkie, opada maska.

W tym samym jednak czasie, kiedy rozbitcie obrazu świata stało się tak niesły-

1) Eugen Diesel: Der Weg durch das Wirrsal. Stuttgart — Berlin 1932 r.

2) Diesel: Der Weg durch das Wirrsal.

chane, że abstrakcje i przedmioty jak spadające lawiny groziły zupełnem pozbawieniem sensu istnienia, przyszedł na pomoc wyrosły z podstaw młodzieńczego świata ruch, który oznaczał odwrót od konwulsyjności epoki ku naturalnym źródłom życia. Ruch ten ukazuje nam dziś młodzież, która wędruje, śpiewa, maszeruje, walczy, ponosi ofiary, żyje — przedewszystkiem żyje, i jeśli rak być musi, chce umrzeć, młodzież, która od szafu masek, od natłoku pozorów i od balastu abstrakcyj całkowicie się odwraca. Gardzi ta młodzież wszystkim, co nie jest uchwytnie, odczuwalne, widoczne, jasne i bezpośrednio. Przytem nie ma ona żadnych względów, gdyż nietylko zaprzecza wszystkiemu, co jest abstrakcyjne, ale odrzuca wogóle wartość duchowego bytu i chce poznać jedynie to, co ziemskie i cielesne.

I tak właśnie jest dobrze, bo z manowców intelektualizmu, ze zmechanizowanego i przotechnizowanego niepokoju ta jedyna droga prowadzi w dziedzinę nowych, zdrowszych życiowych powiązań. Człowiek musi powrócić do swych sił pierwotnych, do prostszego obrazu światowych współzależności, które prowadzą z samotności ku gromadzie. (d. c. n.)

## DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

### POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

#### POGLĄDY NA CELE OGÓLNE WYCHOWANIA. -- NAUCZANIE JĘZYKÓW NOWOŻYTNYCH. -- SNY EGZAMINACYJNE.

Z artykułów treści ogólnej, jakie ukazały się ostatnio, notujemy Ludwika Chmaja „Spór w pedagogice” (Marcholt Nr. 3, Rok 1), poświęcony zasadniczym kierunkom współczesnej pedagogiki. Autor rozpatruje stanowisko Kriecka i Russella, jako najbardziej typowe wyrazy dwóch przeciwstawiających się kierunków współczesnej pedagogiki: kolektywistycznego i indywidualistycznego i wypowiada się za systemem, reprezentowanym przez pierwszego z wymienionych autorów. Poddaje natomiast stanowczej krytyce sposób pojmowania tego systemu przez niemieckiego teoretyka wychowania narodowego. Błędne jest więc oparcie się na poglądzie, iż „wartość kultury narodowej mierzy się jej usługami politycznymi, jej znaczeniem dla integracji grupy społecznej czy narodowej”. Prawdziwa kultura jest bezinteresowna i dlatego siłą rzeczy godzi się z kulturą ogólnoludzką. Wychowanie musi zatem przyjąć koncepcję humanistycznej osobowości, co da się osiągnąć jedynie przez zespolenie realizmu Kriecka z idealizmem Russella. Krieck jest ciasny i jednostronny, gdyż pojmuje osobowość jako bierne tylko podporządkowanie się całości i to całości, pojętej biologicznie, obce mu jest natomiast pojęcie zespolenia twórczej energii duchowej.

Jerzy Ostrowski należy do tych, którzy rozwiązania współczesnych antynomii wychowawczych szukają w elitaryzmie („Jednostka — Gromada — Elita”, Zrąb Nr 1 b. r.). Uważa on, że na systemie wychowawczym szkoły współczesnej ciąży nadal wpływ indywidualistycznego liberalizmu i w szkole do dziś jeszcze niema momentu współpracy, który jest podstawą wychowania społecznego. Dawniejsze indywidualistyczne metody wychowania wychowują typy społeczne, szkodliwe jest również włączanie jednostki do przeciętnego poziomu życia gromady. Elitaryzm w wychowaniu rozwiązuje tę sprzeczność, dążąc do naturalnej selekcji przodujących, bez ich odosobniania. Praktycznie odbiły się to na reorganizacji metod nauczania w szkole dotychczas wyłącznie indywidualistycznych i niezwiązanych z pracą współtowarzyszy.

Janina Chełm-Pirgowa zadaje sobie pytanie, jakie cechy umysłu i charakteru mamy kształcić, wychowując dobrego obywatela („Z rozmyślań wychowawcy”, Oświata i Wychowanie zeszyt 3). Przedewszystkiem karność i posłuszeństwo, ponieważ „cnoty te były dość obce Polsce szlacheckiej, a więc tej, która tworzyła naszą szlachtę, urabiała ducha narodowego”. Istnieje jednak duża trudność w łączeniu ducha karności i posłuszeństwa z wyrobieniem wewnętrznym, z duchem niezależności, inicjatywy i odpowiedzialności.

Tu bowiem nie znajdujemy oparcia w dzisiejszych nastrojach i tendencjach społecznych. Mimo tych trudności obowiązkiem wychowawców jest wychować nowe pokolenie „do umiejętnego korzystania z tych swobód obywatelskich, których my nadużywaliśmy”.

Z rozpraw, poświęconych celom nauczania poszczególnych przedmiotów, na uwagę zasługuje rozprawa Janiny Koludzkiej p. t. „Nauka języków obcych nowożytnych w szkole średniej” (Neofilolog Nr 1 b. r.). Autorka zajęła się sprawą stosunku liczbowego uczniów, uczących się poszczególnych języków nowożytnych. Na podstawie materiałów liczbowych Ministerstwa W. R. i O. P., ogłoszonych w Nrze 8 — 10 „Oświaty i Wychowania”, stwierdzamy z łatwością przewagę języka niemieckiego. Języka francuskiego uczy się obecnie 52.993 uczniów, niemieckiego — 108.867. W 46 gimnazjach niema nauki języka niemieckiego, bez francuskiego obywają się 93 szkoły. Jednym słowem, od czasu wprowadzenia u nas wolnego wyboru języka obcego, niemiecki stopniowo opanowuje nasze szkoły ze szkoda dla języka francuskiego. Autorka walczy o wprowadzenie obowiązkowej nauki dwóch języków obcych nowożytnych do kursu gimnazjalnego i podkreśla konieczność równomiernego traktowania trzech języków obcych: francuskiego, niemieckiego i angielskiego oraz zahamowania nadmiernych wpływów niemieczyny. Społeczeństwo bowiem „musi się zorientować w różnych kierunkach, zarówno intelektualnych, jak politycznych i handlowych”.

W związku z okresem egzaminów maturalnych aktualna jest drukowana w zeszytcie IV „Chowanny” praca Leona Langholza p. t. „O tak zwanych snach egzaminacyjnych”. Autor oparł się na wynikach ankiety, rozdanej w jednym z żeńskich seminarjów we Lwowie, jednym z wyższych zakładów kształcenia nauczycieli w Krakowie i w jednym z seminarjów nauczycielskich w Warszawie; na prowadzonym przez dziennikarstwo egzaminacyjnych; na rozmowach z rozmaitemi osobami starszemi, które ukończyły już dawno szkoły i miały egzamin poza sobą; wreszcie na materiałach, dostarczonych przez członków Seminarjum Pedagogicznego U. J.

83% odpowiedzi była pozytywna, reszta nie była wyraźnie negatywna. 46% odpowiedzi pozytywnych stwierdzało, że sny egzaminacyjne są częste. U młodzieży starszej i osób doroższych sny egzaminacyjne pojawiają się częściej, niż u dzieci i najmłodszych uczniów szkoły średniej. Istnienie snów egzaminacyjnych jest niezależne od tego, czy śniący znajdują się przed czy po egzaminie, czy jest dobrze czy źle przygotowany, czy jest złym czy dobrym uczniem. Sny egzaminacyjne łączą się bardzo często z takimi snami, które mają charakter urazowo traumatyczny. Są to sny np o wojnie, o strasznych zdarzeniach, o źle spełnionem zadaniu, o zaniedbaniu, sprowadzającemu katastrofę. 89% osób, odpowiadających na ankietę, przeżywało sny egzaminacyjne jako doznanie przykre. Sny egzaminacyjne mają więc charakter urazowy. Traume egzaminowe łączą się w traumata szkolne, potęgując obawę przed szkołą. Są to poza tem sny „typowe”, t. j. występujące u bardzo wielu ludzi i podobne pod względem treści.

W. P.

## FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

### NA MARGINESIE EGZAMINÓW MATURALNYCH. — KRYZYS ORTOGRAFJI. — PRZEPŁNIENIE W LICEACH FRANCUSKICH. — DATA POCZĄTKU WAKACY LETNICH

W zeszytach 1 i 2 miesięcznika L'Education” czytamy wrażenia z egzaminów maturalnych, spisane przez grupę nauczycielek i jednego nauczyciela („Impressions d'examineurs au baccalauréat”). Egzamin maturalny z języka ojczystego świadczy o erudycji młodzieży francuskiej, a jednocześnie o przewadze wysiłku pamięciowego nad samodzielnym, indywidualnym opanowaniem materiału. Uderza zwłaszcza fakt, że młodzież wykazuje mało zainteresowań osobistych w zakresie literatury, nie zna dobrze tekstów, nie pamięta ich, nie potrafi dać samodzielnie przemyślanego sprawozdania z ich treści. W wypracowaniach widoczne jest przeladowanie zbytlicznym materiałem, nadmiar cytat, kompilacja wiadomości z podręczników i skłonność do frazesów i komunałów. Na egzaminie ustnym uczniowie są bezradni wobec tekstu, unikają właściwego rozbioru: uciekają się przy każdej sposobności do rozważań ogólnych. Uderza wówczas słabe przygotowanie maturzystów w zakresie stylistyki i języka. Podczas egzaminów z historii i geografii trafiają się zdumiewające lapsusy. Autorki sprawozdania zadają sobie pytanie, czemu przypisać należy ignorancję młodzieży w zakresie nauki obywatelskiej. Nierazdkie jest zjawisko, że młodzieńcy 21 lub 22-letni nie mają pojęcia o obecnym systemie wyborczym we Francji, nie znają obecnych urzędów państwowych ojczystego kraju, choć potrafia bardzo wy-

czerpająco przedstawić np. dzieje Egiptu. Młodzież, zdająca egzaminy maturalne, jest wogóle zbita z tropu, ilekroć usłyszy pytanie, mające na celu sprawdzenie ogólnego stopnia inteligencji i rozwoju umysłowego, stopnia orientowania się w zagadnieniach bieżących tudzież zdolności do obserwacji. Podobny stan rzeczy świadczy wymownie o tem, że metody i programy nauczania wymagają we Francji gruntownej przebudowy.

Do bolączek nauki języka ojczystego we Francji przylączyła się nadto kryzys ortografii. Nad którym biada nauczycielstwo francuskie. Ortografia francuska należy do trudnych i był czas, kiedy stanowiła niezmiernie ważną część nauki języka ojczystego. Obecnie szkoła francuska popadła pod tym względem w krainę przeciwieństwo: na ortografię zwraca się teraz zamało uwagi. Powtarzają się utyskiwania kierowników biur i przedsiębiorstw przemysłowych na to, że młodzieńcy, przedstawiający t. zw. „certificat d'études” nie potrafią napisać listu handlowego bez błędów ortograficznych, a nawet w zwykłym przepisywaniu popełniają rażące błędy. G. Uviot stwierdza w „Journal des Instituteurs et des Institutrices” (N-r 29), że liczba uczniów szkoły średniej, popełniających błędy w pisowni, stale się powiększa. Stosunek szkoły do ortografii ulega od 40 lat gruntownej zmianie. Pisownia była dawniej fetyszem, obecnie jest kopciuszkim w nauczaniu szkolnem. Pisowni poświęca się mało czasu, zaniedbuje się dyktand, które dawniej należały do zasadniczych ćwiczeń w szkole powszechnej. Upadek poprawnej pisowni staje się we Francji zjawiskiem powszechnem.

Pełnienie w państwowych szkołach średnich we Francji wzrasta stale. Według informacji, podanych przez „Revue Universitaire”, istnieje we Francji 99 liceów, liczących w kl. VI około 50 uczniów, 12 liceów, w których liczba uczniów wynosi w niektórych klasach około 60, powyżej 60 uczniów w klasie spotykamy w 4 liceach. W szkołach żeńskich pełnienie jest mniejsze. Najbardziej przepelnione są licea paryskie. Według wiadomości, podanych przez konserwatywną „Revue des deux Mondes” (zeszyt z 15 kwietnia), Paryż, liczący 5 milionów ludności, ma 14 liceów, gdy dla normalnej repartycji uczniów, powinno być 40 liceów. Jedno z liceów paryskich, obliczone pierwotnie na 500 uczniów, przyjmowało ich w 1932 r. 1300, obecnie zaś kształci w swych murach 1850 uczniów.

Data rozpoczynania wakacji letnich ulegnie we Francji zmianie. Dotychczas wakacje letnie dla szkół powszechnych rozpoczynają się 1 sierpnia, kończą się 1 października, szkoły średnie zamykano o 2 tygodnie wcześniej. Okólnik Ministerstwa Wychowania Narodowego z dnia 30 marca określa datę 15 lipca jako datę początku wakacji letnich dla szkół niższych i średnich, motywując swą decyzję tem, że druga połowa lipca jest bardzo gorąca i nauka szkolna w tym okresie daje niewiele realnych korzyści. W. P.

## ANGIELSKA PRASA PEDAGOGICZNA

### ZNIESIENIE P. W. W LONDYNIE. — PRACA DOMOWA UCZNIĄ. — NIEPOPULARNOŚĆ NAUCZYCIELI.

W chwili, gdy Rząd uchwałił podwyższenie wydatków na armję a zwłaszcza rozbudowę lotnictwa wojennego, Londyńska Komisja Wychowania (socjalistyczna) postanowiła znieść P. W. w szkołach (Cadet Corps i Officers Training Corps). Odmawiając wszelkiego finansowego poparcia kursom P. W., zasłania się K. W. z jednej strony rozporządzeniem B. of Ed. jeszcze z r. 1931, zabraniającem umieszczania w podaniach o subwencję wszelkich wydatków, połączonych z prowadzeniem P. W., z drugiej zaś strony w uzasadnieniu rezolucji dały się słyszeć głosy, że tego rodzaju ćwiczenie ma bardzo małą wartość wychowawczą i jest przeciwnie „duchowi pokoju”. Ze ten „duch pokoju” nie jest tak bardzo zagrożony w szkołach Londynu, świadczyć o tem może fakt, że w średnich szkołach samorządowych w Londynie istnieją aż... dwa takie kursy P. W. (jeden z 270 chl., drugi ze 100), nadto w jednej szkole chłopcy ćwiczą bez mundurów, w drugiej zaś drewnianemi karabinami. Sprawa ta znalazła ciekawe echo w parlamencie: gdy referowano budżet wojskowy i wyrażano podziękowanie władzom szkolnym za szkolenie przyszłych oficerów, na zapytanie jednego z posłów, co rząd zamierza zrobić wobec tej uchwały K. W., przedstawiciel rządu odpowiedział „że rząd nie ma żadnej siły interwenjować w tej sprawie”.

Kwestja zmniejszenia a nawet zupełnego zniesienia pracy domowej uczniów nie przestaje pojawiać się na łamach pism pedagogicznych. Ostatnio znajdujemy artykuł poświęcony tej sprawie w „The Times” Ed. S. z dn. 16 marca a przedstawiający metodę



„zdrowego rozsądku”, jaką pewna dyrektorka próbowała pomyślnie rozwiązać to zagadnienie. Zarządziła ona ankietę wśród uczniów i nauczycieli na ten temat i na jej podstawie opracowała system pracy domowej. Z ankiety uczniac dowiedziała się, że 30% uczniów i to przeważnie najmłodszych pracuje mniej więcej normalnie 1 — 1½ g., 50% uczy się w domu 3 — 4 g. i idzie spać o 10-iej lub później a 20% znajduje się w fatalnych warunkach, bo musi długo pomagać w domu, wskutek czego przygotowanie lekcji zaczyna bardzo późno. Dziwne, że wobec tego tylko dwie uczennice wypowiedziały się za zupełnem zniesieniem pracy domowej, większość domagała się zmniejszenia jej o połowę, inne projektowały wyznaczenie pracy na cały tydzień w celu odpowiedniego jej rozłożenia. Z ankiety nauczycielskiej warto podkreślić zapatrywanie, że praca domowa byłaby potrzebna nawet w razie zniesienia egzaminów. Na podstawie wyników tych ankiet owa dyrektorka zarządziła, co następuje: zmniejszenie godzin pracy (dla dzieci niżej 12 lat w sobotę zupełnie), jeden wieczór w tygodniu wolny, przeznaczenie jednej sali szkolnej na pracę domową dla tych uczniów, które chcą ją wykonać w szkole. Ta zmiana odbiła się na egz. w ten sposób, że więcej uczniów zdało egzamin z odnaczeniem a 15% przepadało t. j. te, które wobec małych zdolności „prze-pychano” forsowną pracą domową. Uczennice te zdały egzamin po roku.

W wiosennym numerze „The Educational Outlook” zastanawia P. L. Fenn, dlaczego nauczyciele nie cieszą się sympatją społeczeństwa. Że tak jest w rzeczywistości, to było szczególnie widocznem w 1931 r., gdy przeprowadzano redukcję płac: żaden głos nie udezwiał się w obronie nauczycielstwa a nawet można było wyczuć pewną radość ze zmniejszenia płac nauczycieli. Zazdroszczą im wakacji, wysokich uposażeń, spokojnej posady. Choć wszyscy lubią czy też udają, że lubią dzieci, to jednak zajmowanie się nimi uchodzi za coś poniżającego.

Pogarda ta wyraziła się w znanym aforyzmie Shaw a: „ten kto może, działa, kto nie może, uczy”. Nauczyciel, razem z księdzem i policjantem, uchodzi za specjalistę od zakazywania. Prócz tych „zewnątrznych” przyczyn są inne, tkwiące w samej psychice nauczyciela. Do nich należy pewna niechęć do szczerego wypowiedzenia się.

Nauczyciel obawia się „zdradzić się, że czegoś nie wie”, a przecież to nikomu nie ubliża. Drugą cechą ujemną umysłowości nauczyciela jest — „nuda umysłu, wyegzaminowanego na wszystkie strony”: zaprzęgnięty Pegaz staje się — według wyrażenia autora — nędzną szkapą. Nauczyciele powinni wyjść ze swego duchowego zamknięcia i przemościć przepaść, dzielącą ich od społeczeństwa.

Dr. J. K.

## NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

WARTOŚCI BAJKI. — PRZERAŻAJĄCA STATYSTYKA. — ARCHIWUM ETNOLOGICZNE W SZKOLE. — ĆWICZENIA OBRONNE. — NAUCZYCIEL A WOJNA. — DLACZEGO KLAMIĄ?

W poszukiwaniu coraz nowych źródeł wzmocnienia uczuć patriotycznych zwrócono ostatnio uwagę na wartości bajki. Ma ona swą wielką i doniosłą tradycję w kształtowaniu się niemieckiej świadomości narodowej. Pojawiła się w okresie napoleońskim, w okresie, jak stwierdza Friedrich von der Leyen (Die deutsche Schule N-r 4), gdy Niemcy jęczały w więzach zdobywcy francuskiego. Bajka wzmocniła i odmłodziła naród, szerzyła optymizm, poruszała emocjonalne właściwości psychiki i utworzyła tem samem drogę dla zwycięskiego entuzjazmu 1813 roku, roku rozbudzenia świadomości narodowej Niemiec, objawiającej się w walce z zaborcą.

Rola bajki nie zmieniła się obecnie. Ma ona krzepić emocjonalne wartości psychiki, ma zbliżyć do skarbnicy uczuć narodowych ludu niemieckiego, ma w sumie przygotować młodociane dusze prawdziwego poświęcenia się dla ojczyzny. Bajki, marzenia, emocje, nastroje mistyczny... A oto dla otrzeźwienia trochę statystyki. Przerazającej statystyki, podanej na łamach „Die neue deutsche Schule” (N-r 4) przez Alberta Pietsch'a. Do 20 kwietnia 1934: sterylizowało się w Kilonji 244 osób drogą urzędową, a 177 dobrowolnie. W Hamburgu — 389 przymusowych — ochotników nie znalezione, natomiast w Badenji ubezpieczono przymusowo 3025 osób (1,2% wszystkich mieszkańców), a w dodatku znalazło się 675 dobrowolnych zgłoszeń. 45% wszystkich zabiegów dokonano na niedorozwiniętych umysłowo, 25% na schizofrenkach, 20,8% — na epileptykach. Skoro zatem w trzech tylko ośrodkach przeprowadzono tyle zabiegów — przypominały w Badenji 1,2% ludności zostało sterylizowanych! — to istotnie cyfra 200.000 operacji ubezpieczających na terenie całych Niemiec, jak podaje „Schweizer Erziehungs Rundschau”

(N-r 12), nie jest zapewne przesadzona. Jeden rok działania ustawy o przymusowej sterylizacji wydał bujne rezultaty i jak się okazuje, ustawa nie jest bynajmniej papierowym aktem ustawodawczym. Ile nadużyć, ile pomyłek, ile tragedii mieści się w tych cyfrach! Jedynie porównanie ze średniowieczną inkwizycją może dać pojęcie o bezmiarze sadyzmu i fanatyzmu, mieszczącego się w wykonaniu tej potwornej ustawy.

Leż o to znowu coś sielskiego: pomysł stworzenia szkolnego archiwum krajoznawczo-etnologicznego. Richard Angst (Neue Bahnen N-r 4) przytacza środki urzeczywistnienia tego postulatu, odgrywającego tak wielką rolę w pedagogice obecnych Niemiec. W kartotece, podzielonej na odpowiednie działy, winni uczniowie pod kierunkiem nauczyciela notować wszelkie możliwe wypadki, zaobserwowane lub zasłyszane z dziedziny pieśni, sztuki, muzyki, podań, zwyczajów, obyczajów, budownictwa, strojów ludowych. Wiadomości o najbliższych osadach okolicznych wraz z miejscowemi właściwościami folklorystycznymi należy wciągać do kartoteki. W miarę możności nauczyciel winien zachęcić młodzież do zbierania ciekawych pozostałości minionych epok.

W tymże samym numerze czasopisma znajduje się artykuł E. Lüss'a o podstawowych zasadach ćwiczeń w terenie. Z bogatych sugestji autora przytaczamy: „przyczojony marsz kolumny po prawej i lewej stronie drogi (uwaga na obserwację lotniczą i niebezpieczeństwo samochodów pancernych)”. „Przekształcenie kolumny marszowej w tyraljerę”. „Marsz pod ochroną patkoi, awan- i arjergardy”. Nie wydaje się, aby zwłaszcza ostatnie ćwiczenie mogło być obronne. Przytoczony szyk nadaje się doskonale i niemal wyłącznie — do ataku. Chyba, że przyjmie się, iż atak bywa często najlepszą obroną. W tym sensie wszyscy się bronią. Rezultat takiej obrony: patrz roczniki historii Europy w 1914 roku. Koniec lipca. Rola nauczyciela w przeprowadzeniu gruntownej akcji uświadamiania politycznego młodzieży, rola nauczyciela w dziele polityki obronnej całego narodu, jest, zdaniem Horsta von Metzsch (Monatschrift für höhere Schulen N-r 2), niezwykle wielka. Troska o rozbudzenie instynktu obronnego, czynna postawa w akcji „upolitycznienia” młodzieży — stanowi pierwszą i najważniejszy obowiązek nauczyciela. A żeby tego dokonać musi nauczyciel wyzbyć się wszelkiego mentorstwa, wszelkiej pracy „na niby”, na pokaz. Niechaj prowadzi go tutaj maksyma Moltkego: „Więcej być kimś, niż się wydawać” („Mehr sein, als scheinen”) — maksyma starego żołnierza i znakomitego wychowawcy.

Pozostawiając sterylizację, krajoznawstwo, obronność i... wojowniczość poza granicą Alp, przenosimy się nagle do atmosfery prawdziwie pokojowej i prawdziwie zatroskanej pieczą nad dzieckiem. Jesteśmy w Szwajcarii, jednej z nielicznych oaz wolności, swobody, poszanowania człowieka. Kraju Pestalozzi'ego, ojczyzny znakomitej szkoły powszechnej. Ernst Probst (Schweizer Erziehungs Rundschau N-r 12) analizuje kłamstwo młodzieży, podając szereg ciekawych motywów kłamliwości. Tendencja do wzmózonej kłamliwości zjawia się w okresie pokwitania, między 11 — 12 rokiem życia, a echa jej znajduje się jeszcze u 20-letniej młodzieży. Zagadnienie pedagogiczne polega na tem, aby faza kłamliwości była przejściową i nie zmieniła się w dyspozycję charakterologiczną. Ogólnych przepisów postępowania nie można dawać, gdyż zależnie od wypadku motywy i przebieg fazy wzmózonej kłamliwości są różne. Jedną chyba tylko zasadę można postawić, a mianowicie, że należy kierować się jak najszerzej pojętem indywidualizowaniem. Wywody szwajcarskiego pedagoga trafiają do przekonania i przy okazji nasuwa się myśl, że tezy, przedstawione przez autora, zostały na kilka lat przed wojną sformułowane w znakomitej pracy Franciszki Baumgarten.

D-r And. Z.

## NOWE KSIĄŻKI

William Locy. B a d a c z e ż y c i a. Przekład pod redakcją prof. d-ra Jana Wilczyńskiego. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Pożyteczne wydawnictwo, Biblioteka Biologiczna, wychodząca pod redakcją prof. J. Wilczyńskiego, wzbogaciło się ostatnio w tłumaczenie wybornej książki J. Locy'ego: B i o l o g y a n d i t s m a k e r s. Praca Locy'ego odznacza się typowemi brytyjskiemi cechami: łatwo i dostępną formą, przejrzystym układem i bogactwem materiału. Popularność ujęcia nie wyklucza jednak wysokiego poziomu naukowego i dlatego też z książki Locy'ego mogą korzystać wiele zarówno nauczyciele, jak i uczniowie wyższych klas gimnazjalnych, którzy znajduj w niej rozszerzenie i pogłębienie zdobytych w szkole wiadomości.

Zresztą, nietylko przyrodnicy mogą w pracy Locy'ego znaleźć interesujące ich rzeczy. Historia biologii to przecież historia postępu ludzkości, historia walki o lepszą przyszłość i burzenia zakorzenionych przesądów. To historia walki z dogmatami i z bezmyślnym poddawaniem się autorytetom. Jakżeż wspaniale są postaci takich pionierów anatomji, jak np. Vessaliusz, lub Harvey, którzy widząc jak starożytny autorytet, Galenus, nie wytrzymuje skonfrontowania z rzeczywistością, rzucają go w kąć i uczą tylko tego, co sami widzą lub co mogą pokazać studentom. Vessaliusz tworzy nowoczesną anatomję i kładzie podwaliny pod nowoczesną wiedzę biologiczną. Tworzy ją w walce nietylko z duchowieństwem, którego zdaniem rozsiewa on ohydne i szkodliwe dotryny, ale nawet z lekarzami, od których zdawałoby się powinien wyzyskać poparcie. Harvey stawia sobie pomnik „aere perennius” odkryciu krążenia krwi. Ileż to ci ludzie musieli się natrudzić, by zrozumiano i zaakceptowano choćby tę tak zrozumiałą dla nas sprawę jak krążenie krwi. Ile musieli się naprzekonywać, że mężczyzna ma parzystą ilość żeber, a nie, jak chce biblja, nieparzystą, gdyż z jednego przecież została stworzona Ewa.

Zresztą, ciężka ręka kościota, tłumiąca wszelki postęp, spadała nietylko na biologów. Ale biologowie kuli najpotężniejszy na reakcję oręż. Śmiało można powiedzieć, że zdobycze przyrodników tworzyły nowy obraz świata, że burzyły bezlitośnie nawet najbardziej czczone bałwanki.

Dobrze się stało, że w książce Locy'ego, który patrzy na świat cokolwiek z brytyjskich koturnów, znalazło się miejsce dla naszych biologów, których tu na propozycję autora, (jak o tem mówi w przedmowie) wprowadził prof. Wilczyński. Chociaż, co prawda, wykorzystał to zezwolenie skromnie, ograniczając się tylko do podania krótkich charakterystyk życia i twórczości Bojanusa i Jędrzeja Śniadeckiego.

Przekład naogół poprawny a trafiające się usterki stylu są dość rzadkie, by popsuć dodatnie wrażenie książki.

L. Ż.

## LIST DO REDAKCJI

Szanowny Panie Redaktorze!

Nie odmówi Szanowny Pan Redaktor nieco miejsca dla poruszenia sprawy, która aczkolwiek ma pozory „osobistych porachunków” pomiędzy dwoma autorami dwóch artykułów — nie jest przecież pozbawiona ogólniejszego znaczenia.

Na artykuł p. Władysława Olszewskiego na temat przyszłego liceum (grudniowy zeszyt „Muzem”) odpowiedziałem artykułem w styczniowym zeszycie „Gimnazjum” („Dyskusja nad nieznanem”). Staaliśmy — ja i p. Olszewski — w ujęciu zagadnienia, dotyczącego roli i charakteru przyszłego liceum, jeżeli nie na przeciwległych krańcach, to w każdym razie bardzo daleko od siebie. Nie było w tem nic ani dziwnego, ani niespodziewanego, boć przecie rozumiałem jest ścieranie się poglądów — nieraz bardzo odmiennych — przy dyskusji nad rozstrzygnięciem jakiejś ważnej sprawy, jaką niewątpliwie jest sprawa przyszłych naszych liceów. Natomiast dziwnem (choć może nie niespodziewanem) musi się wydać wystąpienie p. Olszewskiego w marcowym zeszycie „Muzem” („O przyszłym liceum jeszcze słów kilka”).

Wspomniane wystąpienie, mające być odpowiedzią na artykuł „Dyskusja nad nieznanem” w styczniowym zeszycie czasopisma „Gimnazjum”, jest nie tyle odpowiedzią, ile pełnym ferwotu polemicznego wypadem: przeciwko nie tyle memu artykulowi, ile raczej — mojej osobie. Nic innego, tylko ten ferwor właśnie podsunął p. Olszewskiemu cały szereg „argumentów” a d p e r s o n a m, operowanie takimi argumentami należy — jak wiadomo — do najłatwiejszych (choć wcale nie najgodniejszych) sposobów polemizowania.

Pozostawiając na boku skierowane pod moim adresem zarzuty w rodzaju „zmyślania”, „potwarzy lekkomyślnie rzuconej na całe nasze szkolnictwo”, „ubelgi pod adresem tych wszystkich, którzy w znoju i trudzie wnieśli to szkolnictwo od fundamentów i prowadzili je aż do chwili obecnej” i inne tego typu kwiatki „polemiczne”, gdyż tego rodzaju „argumentacja” polemiczna leży poza sferą moich możliwości — pragnę tylko podkreślić parę bardziej charakterystycznych urywków z „odpowiedzi” p. Olszewskiego. Urywków, które rzuca niemo światła na poziom na jakim utrzymana jest cała „odpowiedź”. P. Olszewskiego nie mile razi to, że w moim artykule używam liczby mnogiej, mówiąc

o „naszym” postępie w rozwoju „naszego” szkolnictwa i posługując się zapożyczonym z przemówienia p. Ministra Oświaty zwrotem: „Idziemy naprzód”.

— „My i wciąż my! Na miły Bóg! Co zacz „my”? — wola z emfazą p. Olszewski. Niechże wolno będzie i mnie wykrzyknąć. Na miły Bóg! Kto zacz pan Olszewski, który nie wie, co to znaczy „my” w ustach autora-Polaka, mówiącego o polskim szkolnictwie w Państwie Polskiem? Nie mam najmniejszego ani prawa, ani zamiaru „identyfikować” (jak to chciałby imputować mi p. Olszewski) mojej osoby z władzami szkolnymi, ale nie byłoby dla mnie już teraz (po artykule p. Olszewskiego) niespodzianką, gdybym wyczytał gdzieś jego pytanie: „Co zacz my?”, skierowane pod adresem p. Ministra, mówiącego: „Idziemy naprzód”. Nie byłoby to dla mnie niespodzianką tembardziej, że ten sam p. Olszewski w tym samym artykule, mówiąc o różnych typach szkół bez najmniejszego wahania woła: „Wola narodu i teraz wypowiedziała się w tym samym kierunku”. Oczywiście! Co zacz „my” wobec „woli narodu”, z którą w tak bliskich stosunkach i tak bliskim porozumieniu jest p. Olszewski!

P. Olszewskiego niemile uraziło moje twierdzenie, że na naszym własnym terenie uczące bywają niejednokrotnie klody pod nogi w celu powstrzymania realizacji ustawy szkolnej. O takich usiłowniach p. Olszewski nic nie wie i nawet nic nie słyszał. Na to mógłbym powiedzieć słowami samego p. Olszewskiego: Szkoda, że p. O. nie wyczuwa komizmu w twierdzeniu, że nowy ustrój szkolny w Polsce poszedł i wciąż idzie jak po maśle — zwłaszcza... przy „gorącej współpracy i tak wielkim wysiłku, szczególnie wśród nauczycielstwa, zrzeszonego w T. N. S. W.”. W tem miejscu możnaby z powodzeniem zawołać: *risum teneatis, amici!*...

Zarzucając mi „naiwną domyślność” w twierdzeniu, że są na terenie Polski ludzie, pragnący powrotu do 8-klasowego gimnazjum i twierdząc, że poza mną nikt podobnych usiłowań nie dostrzega — o dwa wiersze dalej mówi p. Olszewski o „przodujących narodach Europy”, które mają szkołę właśnie 8-klasową i — pomimo to — są „przodującąmi narodami”. Czy po takim wyznaniu p. Olszewski nie zdradza naiwnej wiary w to, że kogoś potrafi przekonać, że w nim samym nie kryje się jeżeli nie usiłowanie, to przynajmniej tęsknota do 8-klasowego gimnazjum? P. Olszewski najwidoczniej mało czyta i nie zna zupełnie ogłaszanych drukiem opinii profesorów wyższych uczelni, otwarcie wypowiadających się za utrzymaniem typu gimnazjum 8-klasowego.

Nie wiem, w jakiej szkole i w jakim czasie kształcił się p. Olszewski, ale — sądząc z jego zdumienia, wywołanego tem, że dawną szkołę zaborczą nazwałem — między innymi — i miejscem kaźni — gotów byłbym przypuścić, że albo p. Olszewski jest tak bardzo młody, że szkoły zaborczej nigdy i nigdzie nie widział, albo — jeżeli nie jest bardzo młody — nic o tej szkole zaborczej nie pamięta. Ale i w jednym i w drugim wypadku należało raczej nic o tej szkole nie mówić, niż mówić rażące absurdy. Bo nie chciałbym przypuszczać, że p. Olszewski jest jednym z apologetów „dawnych dobrych czasów” z „dawną dobrą” szkołą zaborczą.

Dużo możnaby jeszcze mówić na temat „argumentacji”, „logiki” i „godności” w prowadzeniu dyskusji przez p. Olszewskiego. Ale chyba już dość tego, co przytoczyłem powyżej. *M e r i t u m* sprawy nie dotykam. A nie dotykam dlatego, że nie wydaje mi się celowem polemizować z przeciwnikiem, operującym takim arsenałem takich „argumentów”.

Przepraszając Szanownego Pana Redaktora za moją prośbę o gościnę dla słów powyższych, uważam, że — umieszczając je — spełniłem tylko obowiązek. Boć przecie chyba do obowiązków naszych (co zacz „my”?) należy odsłuchanie tak popularnych w pewnych kołach metod polemicznych.

Zechce Szanowny Pan Redaktor przyjąć wyrazy mego głębokiego szacunku i poważania

W. B.

---

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

---

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA  
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

---

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA