

G I M N A Z J U M

DR. TEOFIL WOJEŃSKI

WYCHOWANIE ESTETYCZNE A NOWY PROGRAM

Zagadnienie potrzeby i wartości wychowania estetycznego młodzieży w szkole średniej ogólnokształcącej jest sprawą w tym stopniu dojrzałą, ma za sobą tak bogatą historję i literaturę, że byłoby rzeczą nieistotną rozpoczynać na ten temat dyskusję. Za bezcelowy i niepotrzebny też uznać należy trud przekonywania kogokolwiek z nas dyrektorów i nauczycieli, że wychowanie estetyczne jest i musi być jednym z zasadniczych elementów wychowania, które ma dać młodzieży szkoła średnia ogólnokształcąca. Jeżeli zatem w szkole współczesnej ta dziedzina pracy przedstawia się gorzej niż inne, nie wynika to bynajmniej z niedoceniań jej przez nas. Przyczyna tkwi raczej w czem innym, tkwi mianowicie w tem, że ta dziedzina pracy jest najmniej przygotowana i opracowana, wymaga najwięcej z naszej strony inicjatywy. W pracy w tej dziedzinie jesteśmy najbardziej osamotnieni, najbardziej skazani na własny wytwórczy wysiłek, najbardziej pozbawieni pomocy, wskazówek, projektów, pomocy naukowych, co zaś najgorsze, nie mamy żadnego opracowanego syntetycznego planu. Zadaniem też mego referatu jest próba ustalenia podstaw do praktycznego rozwiązania tego zagadnienia na terenie nowego programu.

Przedewszystkiem więc należy stwierdzić, że dziedzina estetycznego wychowania w nowym programie w porównaniu z innymi potraktowana została najbardziej ramowo. Żeby się o tem przekonać, wystarczy porównać np. ujęcie i rozwiązanie w programie tej dziedziny wychowania z ujęciem i rozwiązaniem zagadnienia wychowania obywatelsko-państwowego. Wychowanie obywatelsko-państwowe zostało ujęte w pewien zwarty system, widoczny w całym programie i mocno związany z kościem programu. System ten obejmuje zarówno sferę intelektualnego jak i uczuciowego rozwoju młodzieży, obejmuje zarówno sferę nauczania jak i wychowania poza przedmiotami nauczania. System wychowania obywatelsko-państwowego w rozwinięciu programu jest opracowany w swoich szczegółach, zaopatrzony w szereg przypisów i instrukcyj, pomocniczych komentarzy, nagromadzonych w wyniku licznych konferencyj, poświęconych nowemu programowi i licznych artykułów w tej sprawie w naszej prasie pedagogicznej. Nietylko jednak w porównaniu z tą z natury rzeczy najważniejszą dziedziną wychowania uwydatnia się ramowość ujęcia w nowym programie sprawy wychowania estetycznego, uwydatnia się ona również

w porównaniu z rozwinięciem w programie zagadnienia wychowania fizycznego. Nie mnożmy jednak przykładów. Przejdźmy do omówienia ram wychowania estetycznego w samym programie.

Nowe gimnazjum ujmując to zagadnienie w czterech płaszczyznach.

I. Estetycznemu kształceniu młodzieży służyć mają przedmioty nadobowiązkowe (rysunek, śpiew).

II. Druga płaszczyzna, związana z pracą wychowawczą poza przedmiotami nauczania i tylko luźno związana z programem — to imprezy artystyczne, podejmowane przez samą młodzież pod kierunkiem nauczyciela, więc teatr szkolny stały, względnie dorywcze widowiska teatralne, pisma uczniowskie, oprawa artystyczna obchodów i uroczystości, zdobienie klas i t. p.

III. Trzecia — to elementy kształcenia estetycznego zawarte w programie przedmiotów obowiązkowych, mających jako główne właściwe sobie cele: przede wszystkim więc w programie języka polskiego i historii, w mniejszym zakresie w programie języka obcego i łaciny.

IV. Wreszcie czwarta płaszczyzna, ledwie w programie zaznaczona i nierozwinięta, to obowiązkowe audycje muzyczne.

Jak znaleźć punkty styczności między temi płaszczyznami, jak poczynania w tych różnych płaszczyznach szarmonizować w jeden system wychowania estetycznego? Co uznać za podstawę, czemu co podporządkować? To wszystko zostawione jest samodzielnemu wysiłkowi szkoły i jej inicjatywie. A nie ulega przecież wątpliwości, że i w tej dziedzinie pracy szkolnej nie może być chaosu i dorywczej łataniny, i w tej dziedzinie musi być plan, musi być opracowany system. Musi być ustalona przede wszystkim podstawa planu estetycznego kształcenia młodzieży, opartego o jasne zdawanie sobie sprawy z zasadniczego celu pracy w tej dziedzinie. Potrzeba uświadomienia sobie jasno celu wysiłków szkoły ogólnokształcącej w dziedzinie kształcenia estetycznego młodzieży jest tem istotniejsza, że mimo właściwego rozwiązania tego zagadnienia przez współczesnych teoretyków, w praktycznem rozwiązywaniu na terenie szkoły przeważnie nie bierze się go pod rozwagę, nie wywiąga właściwych konsekwencji, ulegając wyrobionej w tej dziedzinie tradycji.

Kształceniu estetycznemu młodzieży przyświecać bowiem mogą dwa cele:

1) Rozwijanie zdolności twórczych młodzieży, 2) Kształcenie zdolności odbiorczych. Pierwszy cel ma na widoku wykształcenie osobowości artysty-twórcy, drugi — osobowości konsumenta sztuki, dostatecznie wrażliwego na jej przejawy. Pierwszy z tych celów jest celem właściwym kształcenia estetycznego młodzieży w zawodowych szkołach artystycznych, w szkołach ogólnokształcących z natury rzeczy odgrywać musi rolę drugoplanową, uboczną. Właściwym zaś celem kształcenia estetycznego młodzieży w szkołach ogólnokształcących może być jedynie drugi z tych celów, t. zn. rozwijanie zdolności odbiorczych, budzenie potrzeby wrażeń estetycznych, rozwijanie umiejętności przeżywania tych wrażeń, utrwalanie zamięłowania do tych przeżyć.

Ze stanowiska tego celu w szkołach ogólnokształcących punkt ciężkości programu pracy w tej dziedzinie musi być położony nie na ćwiczenia praktyczne z zakresu tej czy innej sztuki, jak w szkołach zawodowych artystycznych, ale na zapoznajanie młodzieży z przejawami twórczości artystycznej. Metoda pracy w tej dziedzinie musi dawać szerokie pole stykania się osobowości dziecka z przystępnymi dla niego dziełami i arcydziełami sztuki.

Konsekwencją przyjętego stanowiska będzie ustosunkowanie się do wymienionych czterech płaszczyzn, w których rozwija się estetyczne wychowanie młodzieży w nowym gimnazjum.

Ze stanowiska właściwego celu estetycznego wychowania młodzieży w szkole ogólnokształcącej przedmioty nadobowiązkowe posiadają znaczenie drugorzędne, służą one raczej rozwijaniu zdolności twórczych dziecka, a więc celowi ubocznemu szkoły ogólnokształcącej. Wartość ich z punktu widzenia właściwego celu w wybitnym stopniu pomniejsza fakt ich nadobowiązkowości. Dziecko wybiera dziedzinę sztuki, do której zdradza zainteresowanie. A jeżeli do danej dziedziny sztuki nie ma zamiłowania, jeżeli przejawy sztuki z danej dziedziny nie wywołują w nim żadnych emocji, nie powodują żadnych przeżyć wartościowych, czy ma pozostać ślepe lub głuche w stosunku do tych przejawów sztuki? I czy szkoła ogólnokształcąca spełni swój obowiązek rozwijania jaknajpełniej osobowości ucznia, jeżeli pójdzie w tym wypadku po linii najmniejszego oporu? Czy nie jest raczej jej zadaniem harmonijny rozwój wrażliwości dziecka, budzenie wrażliwości na przejawy piękna we wszystkich dziedzinach sztuki, pokonywanie oporu, wynikającego z niedorozwoju dziecka w tej dziedzinie, tak samo, jak pokonywać go musi w innych dziedzinach pracy wychowawczej? Inną naturalnie wartością dla szkoły ogólnokształcącej miałyby te przedmioty jako obowiązkowe, zwłaszcza gdyby ćwiczenia praktyczne z tych przedmiotów i wynik, osiągany przez młodzież, nie były celem ale środkiem, punktem wyjścia w budzeniu wrażliwości estetycznej młodzieży.

Z tych samych względów rolę tylko pomocniczą w kształceniu estetycznym młodzieży pełnić mogą wysiłki podejmowane w drugiej z wymienionych płaszczyzn — samodzielna twórczość artystyczna młodzieży. I ta płaszczyzna obejmuje szczupłą garstkę młodzieży o rozbudzonych przeważnie poza szkołą zainteresowaniach estetycznych. Pozatem ta droga kształcenia estetycznego młodzieży najeżona jest największymi trudnościami i niebezpieczeństwami, a nie wsparta o należyte rozwinięta na innej drodze kulturę estetyczną może raczej przynieść szkodę niż pożytek. Do podejmowania prób samodzielnej twórczości artystycznej skłania młodzież nie zawsze potrzeba się artystycznego. Często decydująca, nawet jedyną pobudką jest ambicja, chęć wyróżnienia się. W wypadku, kiedy tym ambicjom nie towarzyszy należyta kultura estetyczna, samodzielne partactwo, z którym dziecko czy młodzież związani są ambicją osobistą, wyrasta w ich oczach do godności rzetelnych przejawów sztuki, przesłania i paczy smak estetyczny. Wychowawczo daje też często wyniki ujemne, doprowadza do nieporozumień i konfliktów. Słuszną krytykę, czy surowszą ocenę wobec braku elementarnej kultury estetycznej odczuta zostaje przez dziecko jako krzywda i wpływa ujemnie w sposób trwały na jego stosunek do otoczenia, staje się źródłem poważnego urazu psychicznego.

W celu uniknięcia nieporozumień podkreślam z naciskiem, że bynajmniej nie lekceważę sobie wysiłków estetycznego kształcenia młodzieży, podejmowanych w dwu wymienionych płaszczyznach. Doceniam wartość zarówno przedmiotów nadobowiązkowych jak i samodzielnych prób twórczości artystycznej młodzieży, chodzi mi zaś o uzasadnienie tezy, że żadna z tych płaszczyzn nie może być dostateczną podstawą planu estetycznego kształcenia młodzieży, że przeciwnie obie takiej podstawy wymagają, obie bowiem rozbudowują swoją pra-

cę na już poza ich zakresem obudzonych zamięłowaniach estetycznych młodzieży i w obu pomysłyne wyniki mogą być osiągnięte tylko na gruncie należytej kultury estetycznej, zdobytej przez młodzież w ramach obowiązkowych zajęć szkolnych. Podstawę zatem planu wychowania estetycznego mogą stanowić dwie pozostałe płaszczyzny, które umożliwiają nie tylko rozwijanie obudzonych zamięłowań, ale są obliczone na ich budzenie wśród tej młodzieży, dla której jedynym środowiskiem, gdzie te zamięłowania mogą się obudzić, jest szkoła.

To ostatnie zadanie, budzenia potrzeby przeżyć estetycznych w stosunku do materiału młodzieży zupełnie pod tym względem surowego stało się w szkole współczesnej niewspółmiernie aktualniejsze niż w szkole przedwojennej. Przedwojenna szkoła średnia grupowała w lwiej części dzieci inteligencji i zamożniejszego mieszczaństwa, a więc dzieci środowisk, które same bez udziału szkoły budziły w nich potrzebę przeżyć estetycznych. Niewielki odsetek dzieci z innych środowisk łatwo ulegał zaasymilowaniu przez przytłaczającą większość. W stosunku do takiego materiału młodzieży praca nad jej estetycznym wychowaniem mogła być montowana na obudzonych poza szkołą zamięłowaniach. A jednak szkoła średnia przedwojenna przewidywała obowiązkowe przedmioty kształcenia estetycznego młodzieży. Powojenna zdemokratyzowana szkoła średnia grupuje w wielu wypadkach w szkolnictwie państwowym i prywatnym w przeważającej ilości młodzież ze środowisk, które jej nie pod tym względem nie dają, młodzież, której szkoła musi dać alfabet kultury estetycznej. Pogarsza sprawę fakt, że ogólny stopień zainteresowań estetycznych nawet w sferach inteligencji i zamożnego mieszczaństwa znacznie zmalał. W tych warunkach dla szkoły współczesnej sprawa kształcenia estetycznego młodzieży od podstaw, od budzenia potrzeby przeżyć estetycznych staje się sprawą niewspółmiernie bardziej palącą niż dla szkoły dawnej. I tem bardziej palącą, im bardziej postępować będzie proces demokratyzacji szkoły średniej, jak przekonywuje nas historia lat ostatnich w Wiedniu i w Rosji sowieckiej. Stąd wynika konieczność jak najlepszego wyzyskania możliwości, tkwiących w ramach obowiązujących zajęć w szkole.

Zagadnieniom należytego wyzyskania elementów kształcenia estetycznego, zawartych w programie przedmiotów obowiązkowych, więc przede wszystkim przy nauczaniu języka polskiego, historii, w mniejszym stopniu języków obcych i łaciny, poświęcony będzie osobny artykuł, zagadnienia więc tego poruszać nie będę i przejdę od razu do płaszczyzny wychowania estetycznego młodzieży, stanowiącej twórczy dorobek nowego programu w tej dziedzinie, płaszczyzny zaznaczonej przez nowy program w postaci obowiązkowych audycji muzycznych. Wyrażenia „zaznaczonej” użyłem rozmyślnie dla podkreślenia ramowego ujęcia zagadnienia. Właściwe wyzyskanie tej płaszczyzny przewidywać musi objęcie przez nią innych dziedzin sztuki, więc malarstwa, rzeźby, architektury, a więc obok obowiązkowych audycji muzycznych obowiązkowego, objętego programem zajęć w szkole, zapoznajania młodzieży z dziełami innych dziedzin sztuki, więc zbiorowego zwiedzania z klasą wystaw, muzeów, zabytków architektury¹⁾.

¹⁾ Zgodnie z wskazówkami programu.

Nie ulega wątpliwości, że jeżeli nie wszystkie, to wiele szkół i dziś już tak rozumiało program i podejmuje wysiłki w tym kierunku. Rzecz jednak polega na tem, że w tych poczynaniach idziemy poomacku, improwizujemy, nie mamy racjonalnego programu, takiego jak w innych dziedzinach pracy szkolnej. Brak tego planu odczuwaliśmy wszyscy, przystępując do zorganizowania audycji muzycznej. Nie mam wrażenia, żeby tę sprawę można było rozwiązać na jednej czy dwu przygodnych konferencjach, wydaje mi się zaś, że, zgodnie z założeniami nowego programu, i program szczegółowy wychowania estetycznego musiałby być opracowany przez komisję, złożoną ze specjalistów i pedagogów psychologów, że plan ten poza skorelowaniem z programem nauczania, pożądanem zwłaszcza w stosunku do malarstwa, rzeźby i architektury, musiałby, podobnie jak w planach nauczania i wychowania w innych dziedzinach, uwzględniać fazy rozwojowe młodzieży. Podkreślam to z naciskiem w związku z nieporozumieniami, które wynikły przy omawianiu tu i ówdzie charakteru audycji, wątpliwości, czy audycja ma być przeznaczona dla jednej klasy, czy dla młodzieży całej szkoły bez różnicy wieku. Wydaje mi się, że niema żadnej słusznej racji w tej jednej dziedzinie wychowania nie liczyć się z różnemi możliwościami, zależnemi od wieku młodzieży. Plan estetycznego kształcenia młodzieży, tak jak w każdej innej dziedzinie, musi przewidywać jakiś punkt wyjścia od rzeczy prostych, elementarnych do bardziej złożonych, przy układaniu tego planu głos równie decydujący jak specjaliści muszą mieć pedagogowie-psycholodzy. Konieczność dobrze opracowanego planu jest tem istotniejsza, że czas, który możemy na tę dziedzinę wychowania przeznaczyć, jest bardzo ograniczony i każda z nielicznych godzin, przeznaczonych na audycję muzyczną, czy zapoznavanie młodzieży z dziełami sztuki z innej dziedziny, musi być jaknajbardziej celowo wyzyskana. Działalność takiej specjalnej komisji musiałaby również objąć przygotowanie dla tej dziedziny pomocy naukowych w postaci chociażby wydawnictw, ułatwiających nauczycielowi pracę. Mam wrażenie, że potrzebę takich wydawnictw odczuł każdy z nas, gdy chciał młodzież zbliżyć do dzieł sztuki, zebranych w naszych muzeach i stałych wystawach. Przecież niema nawet żadnych katalogów celowych, które ułatwiłyby pod tym względem zadanie nauczycielowi. Sprawą ogromnej wagi jest udostępnienie szkołom tej akcji pod względem finansowym. Trzeba się bowiem liczyć, że audycje muzyczne, zwiedzanie wystaw i t. d., objęte ramami obowiązkowych zajęć, nie powinno być związane z dodatkowemi opłatami, jeżeli nie chcemy pod tym względem zniechęcić środowiska mniej zamożnej młodzieży i rodziców najbardziej w tej sprawie zainteresowanych.

Wreszcie dla pomyślnego rozwiązania sprawy wychowania estetycznego w szkole pierwszorzędnej wagi jest poziom kultury estetycznej nauczyciela. Z przyczyną należy stwierdzić, że opłakane warunki materialne nauczycielstwa nie pozwalają mu na korzystanie z teatru, koncertów, wystaw w takim stopniu, w jakim byłoby to niezbędne dla wzbogacania kultury estetycznej. Wydawałby mi się też zupełnie celowy i usprawiedliwiony wysiłek, podjęty przez stowarzyszenia dyrektorów i nauczycieli przy poparciu władz, zmierzający do wyjednania dla nauczycielstwa jak najdalej idących zniżek w opłatach za teatr, koncerty, wstęp na wystawy i t. d. Pomyślny wynik tej akcji byłby zyskiem nie tylko dla nauczycielstwa ale i młodzieży, w wybitnym stopniu przyczyniłby się do postawienia sprawy osattecznego wychowania w szkole ogólnokształcącej na należytych poziomach.

ZASADY PROWADZENIA TEATRU SZKOLNEGO

Zagadnieniami Teatru Szkolnego interesowałam się oddawna. Zetknęłam się z najrozmaitszymi stanowiskami i poglądami w tej sprawie. Widywałam najrozmaitsze typy widowisk szkolnych: okropne sztuczdyła, zwane komedijkami dla dzieci, wystawiane z całą pretensjonalnością na „cele” szkolne, parodie teatru artystycznego i wcale udane widowiska, na których reprezentowano fragmenty utworów dramatycznych lub komedjowych. Ciekawe ujęcie zagadnienia obserwowałam w gimnazjum im. Marii Konopnickiej, prowadzonym wówczas przez Dyr. Michałowską, gdzie na dorocznym święcie Samopomocy szkolnej każda klasa występowała z samodzielnie opracowaną niespodzianką sceniczną, polegającą na udratyzowaniu etnograficznego obrazka, ułożonego przez uczennice, lub syntetycznego ujęcia jakiegoś specjalnie absorbującego w tym okresie uczennice zagadnienia. Ale dopiero teatr „Muza”, zorganizowany przez nieodżałowanej pamięci Dyr. Lucjusza Komarnickiego, oraz teatr prof. Cierniaka dały mi obraz akcji systematycznej i celowej, konsekwentnie przeprowadzanej. Oba te teatry, choć tak różne były ich założenia, miały jednak jedną cechę wspólną: były głęboko przemyślane i obejmowały pewien program, który realizowały w ciągu dłuższego czasu. W teatrze „Muza” byłam widzem na „Wieczorze poezji” — polskiej, francuskiej, niemieckiej, rosyjskiej. Widowiska te dawały istotnie przeżycia artystyczne. Złożyło się na ten wynik wiele składników: wyjątkowe uzdolnienie grupy dziewcząt, talent ich kierownika, wreszcie gorący współudział nauczycieli, nawet rodziców. Niema celu omawianie zasad, jakimi kierował się dyr. Komarnicki, bowiem jego książka „Teatr Szkolny” stała się dziś lekturą podstawową. Niema też celu omawianie zasad teatru prof. Cierniaka, który tak owocnie spopularyzował swą ideę teatru regionalnego. Wspomnę natomiast o jednym jeszcze artystycznym doznaniu w sferze teatru szkolnego. o wystawieniu dramatyzacji „Maratonu” przez uczennice Sem. im. Orzeszkowej w Warszawie pod kierunkiem prof. Saloniego, którego inwencja twórcza, zapał, pomysłowość i wysoki poziom poczucia artystycznego ożywił i uskrzydlił wyobraźnię uczennic. Nie wiedziałam wtedy nic o wytycznych p. Saloniego, lecz widziałam wyniki pracy i stwierdzić muszę, że była to impreza, sprawiająca nielada wrażenie.

To też, gdy tak się złożyło, że w jakiś czas później stanęłam przy tym samym warsztacie pracy w tej samej szkole, byłam w porządnym kłopotcie. Świat uczennic żył wciąż jeszcze pod wrażeniem „Maratonu”, uroczych „Jaselek”, groźnych „Lilij” — inscenizacji o koncepcjach różnorodnych i na wysokim poziomie artystycznym. Co więcej, wspomnienia te żyły w kole nauczycielskim, jako przeżycia piękne, wspólne, wiążące. Obejmowanie placówki po takim kierownictwie przez kogoś, kto talentów specjalnych nie posiadał, ani zbyt bogatego dorobku na danym polu dla poparcia swoich tez i postulatów przytoczyć nie mógł, nie było łatwe.

Od tej pory upłynęło lat parę. Zmienił się zespół uczennic, straciliśmy współpracę prof. Brzezińskiego, nauczyciela rysunków, artyści nie tylko w znaczeniu malarskim, ale i w znaczeniu budzenia smaku i instynktu twórczego. Jeśli mimo to teatr nasz nie upadł, to przyczynę tego stanu rzeczy widzę w stanowisku, jakie mi we wspomnianym trudnym okresie dodało otuchy, a które, mam wrażenie, przydać się może i innym w analogicznych sytuacjach.

Zetknięcie z teatrem Komarnickiego i Saloniego wyrobiło we mnie przeświadczenie, że, mimo całej samodzielności i uzdolnień uczennic, talent i duchowość kierownika teatru są czynnikami pierwszej wagi. Praca tych samych uczennic w tem samem środowisku, lecz kierowana przez kogo innego, da niewspółmierne rezultaty. Lecz są to warunki wyjątkowe, natomiast wiemy doskonale, że każdy polonista musi na tem polu pracować. Dla ogółu zatem muszą istnieć inne podstawy, niż daremne szukanie w sobie talentu, jeśli go brak. To zresztą nie powód, ażeby dana szkoła teatru swego nie miała.

Nie jest też dostatecznie poważnym powodem brak t. zw. warunków technicznych. Scena, na której „Muza” wystawiała swe niezapomniane inscenizacje, nie była większa niż dwie zestawione z sobą podstawy katedr, ani kostjumów nie sporządzano z drogich materyj. Podobnie, jak w przygotowaniu „Maratonu” głównym materiałem była tektura, bibułka i tunika płócienna. Lecz w obu wypadkach przyświecała myśl twórcza. W obu też trzymano się pewnych przemyślanych zasad, miano cel jasny i program.

Pierwszym przeto warunkiem prowadzenia teatru szkolnego jest to, ażeby wiedzieć czego się chce, do czego dąży. Trzeba też porozumienia i współdziałania między osobami, które kierują dekoracjami, kostjumami, muzyką, plastyką. Muszą one swe działanie uzgodnić, stworzyć wspólny plan akcji. Co człowiek utalentowany specjalnie osiągnie rychło przez swe ekspansywne ustosunkowanie, to człowiek przeciętny zdobyć może bodaj w przybliżeniu drogą wytrwałej, dłuższej, ale systematycznej pracy. Zespół nauczycieli współdziałających powiększy możliwości jednostki, a tem samem zasilą się myśl twórcza. Muszą wytworzyć podstawę wspólną. Co nią powinno być?

Podstawą naszą, zespołu nauczycielstwa Sem. im. Orzeszkowej, jest sąd następujący: w teatrze szkolnym kwestja wyniku, efektywności widowiska nie jest najważniejsza. Ona bowiem często zależy w znacznej mierze od przypadku, okoliczności specjalnie pomyślnych. Dla celów wychowawczych największe znaczenie mają prace przygotowawcze. One to rozwijają w uczennicach myśl twórczą, wyobraźnię, wycucie odrębności typów ludzkich, epok historycznych. One zmuszają do wmyślenia się w istotę cudzych przeżyć, w psychikę autora, którego utwór chcą inscenizować, o ile same nie są autorkami. One zmuszają do przeanalizowania formy, uczą wagi słów, gestu. One zmuszają do przemyśleń gruntownych, do robienia spostrzeżeń, zbierania materiałów. One pobudzają twórczość i wytwórczość. Efekt końcowy jest rodzajem egzaminu z osiągniętych wartości. To też inicjatorzy widowiska muszą wyraźnie odpowiedzieć sobie na pytanie: Co chcą przez dane prace osiągnąć, w jakim celu je podejmują? Po widowisku zaś nie mogą poprzestać na stwierdzeniu, czy ono się podobało, czy nie, lecz muszą zdać sobie sprawę, jakie pod wymienionemi względami młodzież odniosła korzyści, czy w porównaniu z poprzednimi widowiskami rezultat jest dodatniejszy.

Oba wspomniane teatry: Komarnickiego i Saloniego, oprócz tego, że stały

na wysokim poziomie estetycznym, takie korzyści dawały. To stanowiło ich wartość największą. Widowisko bowiem mija, lecz wyrobienie, jakie daje pracę wstępne — pozostaje.

Zyskawszy podstawę, omówmy zagadnienia szczegółowsze.

1) P o c o o r g a n i z u j e m y p r e d s t a w i e n i e ?

Jestem zasadniczo przeciwna inicjowaniu przedstawienia dla zbiórki pieniężnej. Praca, podjęta z myślą o zysku materialnym, będzie musiała toczyć się szybko, powierzchownie, a tem samem nie będzie mowy o należytem wychowawczem jej wyzyskaniu. Jeśli wyłoni się potrzeba zebrania funduszu, można co najwyżej wyzyskać repertuar poprzednio przygotowany. Myśl zorganizowania widowiska musi wynikać z głębokiej potrzeby duchowej, wtedy praca nad nią nie będzie nużyła. Przedstawienie może być potrzebne z różnych względów:

1) Młodzież pragnie się wyżyć w danem działaniu. 2) Chcemy dopomóc jej w stworzeniu sobie plastycznego obrazu pewnej epoki, uprzytomnić jej jakiś fakt, obyczaj, pomóc w rozważeniu różnostronnem zagadnienia. 3) Chcemy zachęcić do zanalizowania jakiegoś utworu i upamiętnienia tej analizy i t. p. Z kojarzenia tych przesłanek wynikają cele dalsze.

2) C o g r a ć ?

Temat widowiska musi wypływać z nastawienia wewnętrznego młodzieży: jej zainteresowań, przeżyć, z silnego pobudzenia faktem jakimś z życia, czy lektury. Musi zrodzić się potrzeba wyładowania nadmiaru doznanych wrażeń z jakiegoś powodu, uplastycznienia ich w formie scenicznej. Z takich pobudek wynikło np. widowisko: „Wieczór Mickiewiczowski”, „Legends Warszawy”. Albo znowu, gdy członkinie Koła Krajoznawczego zebrały w ciągu feryj letnich ciekawy materiał obrzędów weselnych w Krakowskim i na Kurpiach, zapragnęły zrealizować te wesela na scenie i zestawić ich obraz plastyczny. Bywają przedstawienia zainicjowane i wykonane w ciągu lekcji, np. dzieci lubią inscenizować wiersze, czytanki, pomaga to nawet w analizie, ułatwia ją lub zastępuje; czasem dramatyzacja ukaże dynamikę jakiegoś wyrazu, uzmysłowi jego wartość emocjonalną, wykaże, jak ważną jest umiejętność operowania takimi wyrazami dla wzmożenia siły wrażeń. Bywają przedstawienia samorodne i opracowywane z długotrwałym wysiłkiem. Wtedy staje się ono ośrodkiem zainteresowań i prac. Nie jestem zasadniczo przeciwna wystawianiu sztuk gotowych, jeśli młodzież koniecznie tego pragnie. Lecz zawsze wolę wyzyskać raczej teatr artystyczny w takim wypadku. Bardziej miłych urywków można się przecież zawsze nauczyć, a poco wykuwać całą sztukę, obciążać pamięć i ubożyć swoje zamierzenie o całe mnóstwo czynników, skoro można osiągnąć daleko lepsze wyniki, idąc na daną sztukę do teatru i zobaczyć ją w świetnej obsadzie?

Natomiast stworzenie tekstu jest pracą ciekawą, wymagającą wysiłku twórczego, zmusza do zastanowienia się nad zasadami kompozycji, celowości, dynamiki słów, bogaci słownictwo, wyrabia giętkość stylu i t. p.

I znów skala takiego tekstu jest bardzo rozległa: od inscenizacji utworu, czyli jego przeróbki, aż do samodzielnego utworu na podstawie zebranego przez młodzież materiału.

3) R e ż y s e r j a .

Jestem zasadniczym wrogiem metody reżyserowania przez pokazywanie uczniom, jak ma grać. Rzadko kto z nas ma talent aktorski. Pokazywanie

zaś lichych wzorów mija się z celem. Wogóle takie wyręczanie ucznia nie jest dobre. Reżyser powinien ograniczyć się do przedyskutowania roli, charakteru, istoty zagadnienia. Niech uczeń sam szuka wyrazu plastycznego, tonu, pozy i t. p. Inaczej nie dokona pracy celowej, nie odegra swej roli, lecz odtworzy nauczyciela w tej roli. W podobny sposób należy omówić z całym zespołem każdą scenę. Praca to długa, trudna, mozolna, lecz ciekawa, rozpalająca młodzież i zmuszająca ją do wysiłku retrospektywnego i twórczego. Wyrabia też krytycyzm, smak i pomysłowość. Ważnem zagadnieniem jest kwestja ruchu, gestu, ugrupowania. Sposób wypowiadania się w ruchu jest w różnych epokach tak odmienny, tak charakterystyczny dla sfery, kraju. Zbadanie tej dziedziny znów nastręcza okazję interesującej pracy: szukanie źródeł, oglądanie obrazów, robienie obserwacji. A dalej: komponowanie grup, tła całości na podstawie zebranego materiału.

4) D e k o r a c j e.

Dekoracjami zajmuje się zazwyczaj nauczyciel rysunków. To jest kieruje pracami. Wyzyska on w swoim zakresie wszystkie możliwości, jakie dana sztuka nastręcza, by pobudzić zainteresowanie stylem epoki, zasadami perspektywy, gry barw i światła, harmonji kształtów. Uczniowie, nie występujący na scenie, znajdują tu dla siebie podatne pole współdziałania we wspólnym zamierzeniu. Pomyślny teraz, jaką krzywdę wyrządziłby uczynny nauczyciel, któryby wziął ofiarnie na siebie trud przygotowania własnoręcznego dekoracji? Pozbawiłby młodzież okazji do przyswojenia sobie całego mnóstwa wiadomości i wyćwiczenia w ich użytkowaniu. Twierdzę, że przekreśliłby okazję do łatwego wykonania pracy trudnej, może nawet nudnej bez tego bodźca natychmiastowej potrzeby użytkowania.

5) K o s t j u m y.

To samo należy powiedzieć w sprawie przygotowania kostjumów. Młodzież musi je nie tylko wykonać własnoręcznie, lecz poszukać do nich wzorów, skomponować ich projekty. I znów pole otwarte do szukania, zbierania, badania, studjowania, wzięcia udziału we wspólnej pracy przez inną grupę.

6) C h a r a k t e r y z a c j a:

Zagadnienie wielkiej wagi. Jakże tu trzeba strzec się szablonu! I znów wertowanie, oglądanie portretów z danej epoki i t. p.

7) M u z y k a.

Zależnie od rodzaju sztuki może ujawnić się samodzielność młodzieży aż do zbierania motywów, pieśni i t. p., np. zbierania pieśni ludowych, zapisywania ich brzmienia w czasie feryj, wycieczek. Oczywiście w zakresie muzyki mniej pola do samodzielności dla przeciętnego ucznia, gdyż musi być mniejsza znajomość przedmiotu, mniejsze z nim życie i dostępność przeżyć. Ale i tu wiele zależy od traktowania przez nauczyciela muzyki celu widowiska i zbliżania się do niego.

8) P l a s t y k a.

Zagadnienie to omawialiśmy częściowo przy sprawie reżyserji. Pozostaje wspomnieć o obszernem polu do działania twórczego i badania, wreszcie aktów twórczych: taniec, korowody, pochody, mimika. Plastyka tworzy zagadnienie szczególnie ważne, gdy chodzi o wyrobienie smaku, wdzięku obrazu scenicznego. Jest jedną z najbardziej podstawowych wartości obrazu i nastręcza moc okazji do zwrócenia uwagi na zaniedbania własne. Podkreśla

też rysy charakterystyczne typów ludzkich, a tem samem zbliża do poznania ich duchowości.

Sądzę, że tych kilka uwag daje obraz zakresu, jaki rozciąga przed zespołem nauczycieli zamierzenie zorganizowania widowiska. Musi ono koncentrować różne przedmioty: polonistykę, historję, krajoznawstwo, muzykę, rysunek, roboty ręczne, plastykę. Wymaga więc wspólnej decyzji i wspólnego wysiłku. Podjęte też musi być bardzo umiejętnie, w odpowiednim momencie i w odpowiedni sposób. Wyplwać też winno z zainteresowań i przeżyć młodzieży, inaczej stanie się tępą piłą. To też widowisk takich nie może być wiele. Jedno na rok, ale podjęte metodycznie, daje dużo korzyści i satysfakcji młodzieży, może osiągnąć nawet pewien poziom artystyczny.

Myślę o widowiskach na większą skalę. Inscenizacje, czy dramatyzacje w klasie podlegają innym prawom, lecz wyplwać muszą z tej samej zasady: dążenie do wyzyskania posiadanej wiedzy w akcie twórczym.

ST. ŚWIDWIŃSKI

O ESTETYKĘ ŻYCIA CODZIENNEGO MŁODZIEŻY

Profesor uniwersytetu w Cambridge, znany historyk, filozof i socjolog Ernest Backer analizuje gruntownie „Charakter narodowy i kształtujące go czynniki” (Nr-y 31, 32, 33 „Biblioteki Dzieł Pedagogicznych” wyd. „Naszej Księgarni”) w świetle obecnego kryzysu powojennego i wysuwa jako najskuteczniejsze i najaktualniejsze remedium: **duchową nadbudowę społeczeństwa**, osiąganą obok szeregu innych czynników nade wszystko przez umiejętne i wszechstronne wychowanie i wykształcenie. Oczywiście, każda „kulturalna akcja społeczeństwa”, jak określa wychowanie Kerschensteiner, zależy jest bezpośrednio „od rozwoju umysłowego składających dany naród jednostek i stopnia społecznej świadomości narodu”. Skuteczna zaś realizacja tych założeń wymaga jaknajwszechstronniejszego zaznajamiania ucznia z wytworami kultury narodu, a w szczególności z jego sztuką. Nie potrzeba chyba dziś — zwłaszcza po wydaniu popularnej i wymownej broszury N. Samotyhowej w „Bibliotece Związku P. O. K.” Nr. 5 — udawać „potrzeby kultury i piękna w dzisiejszem życiu Polski”. Nam, demokratom, nauczycielom i wychowawcom, chodziłoby raczej o ujęcie tych zagadnień z socjologicznego punktu widzenia, celem stwierdzenia doniosłości wychowania estetycznego w całokształcie programów i codzienności szkolnej.

Wiążąc prace nasze z życiem i celami społecznymi epoki, widzimy śladem historyków Zachodu (Ern. Grosse, A. Springer, H. M. Posnett, M. Braunschwig i t. d.) i Polski (K. Krauz, St. Brzozowski, St. Witkiewicz, O. Balzer, T. Zieliński i t. d.) ścisłą zależność sztuki od kultury, techniki, ustroju społecznego, walk i ideałów społeczno-klasowych różnych wieków. I dlatego rozumiemy tę odwieczną prawdę, że sztuka wraz z przeżyciami estetycznymi najbezpośredniej zmierza do **uduchowienia dziecka**,

młodzieńca, człowieka dorosłego, z tem samem do wyzwolenia przez wychowanie — jak chciał Kerschensteiner — „maximum energii w dążeniu do osiągnięcia celu społecznego”.

Wolna i niezależna sztuka, powstrając ze spraw życiowych epoki, oddziaływa na powszedniość i codzienność każdego, staje się potrzebą jednostkową i zbiorową, wchodzi wraz z życiem do szkoły w kompleksie zadań i środków wszechstronnego wychowania społecznego.

Stwierdzając to wszystko, godzimy się jednocześnie na dawne zastrzeżenia i zalecenia B. F. Trentowskiego czy H. Struvego („Estetyka” T. III z 7/8 Encyklopedji wychowawczej), podyktowane troską o należytą realizację „ideału wszechstronności i równomierności w rozwoju wychowanka, ...kształceniu w nim człowieka”. Musimy bowiem wystrzegać się tej krańcowości i sztuczności tworzenia w szkole artystów, wirtuozów, poetów i t. d., pamiętając zresztą o tem, że ukryte skarby i talenty nie są właściwością tylko Janków Muzykantów czy wybuchających Orciów.

Zarówno piękno dziecka, uwiecznione w literaturze, nauce czy w malarstwie naszem (J. Pankiewicza, St. Wyspiańskiego, Aksentowicza i t. d.), podobnie jak i talenty bierne, naśladowcze czy twórcze odnajdujemy zarówno wśród dzieci wiejskich, jak i miejskich. Badania psychologów naszych nad codziennem życiem dziecka wsi (N-ry 41, 42 Biblioteki Działu Pedagogicznych) czy miast naszych („Poznajmy warunki życia dziecka”, nakład „Naszej Księgarni”) potwierdzają tę prawdę faktów z życia wyjętych, że szkoła w dziale wychowania wogóle, a w szczególności estetycznego, musi się wystrzegać jednostronnego, arystokratycznego ujęcia, współdziałając raczej z dzieckiem w umiętnem kształceniu zmysłu estetycznego, bezinteresownem upodobaniu czy poczuciu piękna, dyskretnem wywoływaniu w duszy dziecka emocyj natury estetycznej.

Propagujmy wielorakie środki wychowawcze, bezpośrednio służące też celom estetycznym, jak lekturę i deklamację poetycką, rysunek, malarstwo, zdobnictwo, roboty ręczne, rymikę i taniec, muzykę i śpiew, teatr czy kino, ale jednocześnie wystrzegajmy się sztucznego czy jednostronnego przeestetyzowania, które — jak to na przykładach z historii udowodnił M. Braunschwig w dziele „Sztuka a dziecko” (Tuluza — Paryż 1910) — może powodować wielostronne spustoszenia, zwłaszcza w charakterze dzieci, czyniąc z nich egoistów, dyletantów, hamletów czy dekadencistów moralnych i społecznych.

Szkoła powojenna, szkoła demokratyczna kształci dzieci z różnych sfer i środowisk, zarówno bogate jak i biedne, zdolniejsze i słabsze i do tego faktu musimy dostosować zarówno zakres i cele, jak środki i metody wychowania estetycznego.

Bogactwo nie jest i nie może być warunkiem nieodzownym dla zdolności czy umiejętności rozkoszowania się pięknem; prawdziwym posiadaczem dzieła sztuki nie jest jego formalny

właściciel, ale ten, kto je rozumie, przeżywa i wchłania. I dlatego szkoła musi udostępnić najbiedniejszym nawet dzieciom takie „posiadanie” gmachów, pomników, rzeźb, muzeów, klejnotów, arcydzieł słowa i muzyki, a przede wszystkim czarów przyrody rodzimej. W takim więc ujęciu zakres wychowania estetycznego wykracza poza sferę ścisłej sztuki i obejmuje nadewszystko bezpośrednie radowanie się rzeczywistością naszego życia codziennego. Wiemy jednak o tem, że krzywda społeczna, nędza, choroby czy nalogi przysyłają najczęściej rozległe horyzonty i czary piękna bezpośredniego. Zaglądamy więc do wnętrza domów i izb szkolnych i wołamy o naturalną, pełną ład i porządek oprawę artystyczną, choćby najskromniejszą. Wołamy o zadośćuczynienie w szkole krzywdzie społecznej dziecka, do którego wszystko dziś przemawia raczej językiem brudu i nieładu, niż piękna i radości. „Przeciw nadziei” żądamy od rodziców współdziałania w kształceniu dziecka od najmłodszych lat w poczuciu celowości i piękna, stwierdzając jednocześnie, że zbytek i bogactwo nieczwasse chodzą w parze ze sztuką i estetyką. Czystość i harmonja najprostszych nawet, ale estetycznych urządzeń domowych, powinna iść w parze ze składowym planem życia codziennego, który wprowadziły ostatnio nawet do poetyckich książeczek z ilustracjami A. Dargielowa, L. Krzemieniecka, A. Oderfeldówna, J. Wuttkowa (patrz katalog „Naszej Księgarni”), albo poprzez Tow. Wydawnicze F. Lazarusówna („Złoty pokój”), Z. Warszawska—M. Iljin („100.000 „dlaczego” — podróż po mieszkaniu) i t. d. I dlatego taką lekturę najchętniej sami czytamy i wykorzystujemy przy należytem organizowaniu życia i pracy dzieci zarówno w domu, jak i w szkole. Ofiarnością rozsądną rodziców i talentem wychowawczym nauczycieli zawsze, w najcięższych nawet warunkach, można wprowadzić sztukę do lokalów szkolnych, osiedlowych czy internatowych, do wąskich, ciemnych korytarzy i innych — pożałuj Boże — pomieszczeń pomocniczych. Szkoła nawet bez odpowiedniego lokalu, ogrodu czy boiska zdoła kształcić zmysł i poczucie piękna w życiu codziennem, uduchawiać wychowanków „od wewnątrz”, jak chce Petersen, a wszystko to osiąga dzięki zapalowi nauczycielstwa, związanego z młodzieżą „wspólną życia” i zamiłowań estetycznych.

Stosując zaś zasady poprawnej organizacji pracy domowej i szkolnej ucznia i nauczyciela dla szkół powszechnych według wskazówek A. Litwina i St. Wiącka, dla starszej młodzieży według „technologii pracy umysłowej” St. Rudniańskiego (wydawnictwa „Naszej Księgarni”) — wyzwalamy nie tylko skutecznie dzieci z więzów nędzy i cierpienia, lenistwa czy przesądów, ale też budzimy w nich w sposób samoistny i naturalny poczucie ład, porządek, zadowolenia i piękna spełnionego obowiązku, zamiłowania do pracy i szczerości myśli. Umiejętnie wdrażana karność, dokładność, zdolność skupienia się w nauce według wskazań B. Russella (Nr. 29 „Biblioteki Dziel Pedagogicznych”) kształci nie tylko umysł i charakter, ale i zmysł estetyczny ucznia. Wymowną ilustracją takiej pracy wychowawczej jest J. Porazińskiej książeczka z bardzo zabawnymi rysunkami St. Bobińskiego p. t. „Hej, z drogi!” (wyd.

„Naszej Księgarni”). Wesola książeczka o prawidłach chodzenia po ulicach przemawia nie tyle prozą grozy najeżdżającego na nas samochodu czy wymierzanych bezlitośnie kar policyjnych, ile nade wszystko pomyslowością i pięknem opisu przygód dwu łobuzów na ulicach i drogach publicznych.

Od prozy też życia codziennego i jego trosk czy nawet rozgoryczeń wychodzi z dziećmi w świat głębokich wartości społecznych, pedagogicznych i estetycznych książeczka H. Grotowskiej („W miasteczku”), K. Konarskiego („Musi być!”), B. Pawłowicza („Franek na szerokim świecie”) czy S. Baczyńskiej („Żoko zagranicą”) i t. d.

(dok. n.)

DR. JULJURZ SALONI

CYKL „GRECKI” W PIERWSZYM PÓŁROCZU KL. I

(Dokończenie)

MÓWIENIE I PISANIE.

W dziale pisania w pierwszym rzędzie zasługują na uwagę notatki, któremu zajmują się bardzo i które uczyć prowadzić. Chłopcy notują materiały w związku z lekturą, prowadzą systematycznie notatki w związku z nauką o języku, przygotowują się pomocą notatek do dyskusji; na lekcjach ustalamy bardzo często, co i jak należy zapisać. Przemawiając, wolno zawsze wziąć sobie swoją kartkę, na której w punktach zanotowana jest treść wypowiedzenia. W ten sposób chłopcy uczą się oceniać wartość dobrej notatki i zaczynają do niej przywiązywać coraz większą wagę.

Pracę nad wyrobieniem sprawności mówienia i pisania prowadzę w dalszym ciągu w tym samym duchu, co dotychczas¹⁾; dążę do wyrobienia w moich uczniach poczucia, że język można opanować w różnym stopniu zależnie od ilości pracy włożonej w tę dziedzinę, chcę wyrobić w nich zamiłowanie do wypowiadania się, najbardziej dostosowanego do treści wewnętrznej. Uświadomienie to ma przeniknąć nie przez pouczanie i tłumaczenie teoretyczne, lecz przez pracę, wykonywaną przez nich pod moim kierownictwem, pracę, otwierającą i wykazującą możliwości, przez wysilek, który święci triumfy zwycięstwa. Ogromne zainteresowanie chłopców Iliadą wyzyskuje dla wykonania ćwiczenia słownikowego. Obieram za punkt wyjścia urywek ze streszczenia Maykowskiego:

„Cały dzień i noc straszło Trojan kucie młotów tego groźnego boga”.

„A o szafranowej jutrzence, pojednany z wodzem Achilles, w zbroi, której światło oślepiło, rzucił się wśród swoich na wrogów”.

Zwracamy uwagę na lukę, jak się tutaj znajduje. Chłopcy od razu ją zauważają: „Tedyta przyniosła zbroję — Achilles musiał ją włożyć”.

Jakże to się właśnie odbyło? Jak się Achilles ubierał do boju? Każdy z chłop-

¹⁾ Zob. „Polonista”. R. III. Zesz. 6.

ców pisze początek opowiadania; przyjmujemy za podstawę opracowanie jednego z uczniów:

„O świcie zerwał się Achilles i w kącie namiotu dostrzegł cudowną zbroję, ukutą przez Hefastę. Złożyła ją tam matka Tetyda u schyłku nocy. Porwał się więc bohater z łóża, odświeżył zimną wodą i począł się ubierać”.

Przechodzimy teraz do rozwinięcia tego skrótu, do wymienienia czynności wykonanych i części zbroi. Uzyskany materiał językowy zapisujemy na tablicy. Gdzie będzie potrzeba, ja dopomogę pytaniem o szczegóły. Mówimy więc i zapisujemy:

Narzucił
koszulę, chiton, tunikę
czerwoną, purpurową, szkarlatną, krwawą ¹⁾.
Wdział, włożył, wzuł
obuwie (obuw), sandały.
Przymocował, przywiązał, przytwierdził
rzemieniami, paskami
długimi, mocnymi, miękkimi.
Przymocował, zapiał, przypiał
nagolennice
lśniące, brązowe (spізowe, złote), kute, ochronne, chroniące golenie i kolana.
Nałożył, założył, upiął
pancerz, napierśnik, puklerz, pawęż
lśniący, hartowny, potężny, wytrzymały, ciężki, nieprzebity, tęgi, niezwodny.
Przypasał, zapiał, opiął
pas rycerski
kosztowny, drogi, ozdobny, skórzany, złoty, purpurowy.
Przypasał
miecz,
ostry, obosieczny, hartowny, krótki, nieugięty, kuty, lśniący, potyskliwy,
w pochwie skórzanej, okutej złotem i t. d. i t. d.

Tak wymieniają chłopcy części zbroi i stroją Achillesa, który w ich wyobraźni coraz to bardziej uplastycznia się, nabiera barw i blasków. Kończy się praca obrazem, kiedy to

„...na rydwanie bojowym w obłokach kurzu, po równinie pustej na pobojuwisko krwawe leci niepohamowany, szalony, ognisty, opanowany żądzą krwi, a świetlisty, jaśniejący w blaskach wschodzącego słońca boski Achilles”.

Zapisany słownik mają zużytkować chłopcy w wypracowaniu domowym; trzeba z zapasu przygotowanego wybrać, co najbardziej odpowiada i stworzyć jak najplastyczniejsze opowiadanie. Przytaczam tu wypracowanie ucznia bardzo starannego, ale o słabej fantazji. Żadne z wypracowań nie było ani znacznie gorsze, ani znacznie lepsze od przytoczonego.

Achilles obudził się po złe przespanej nocy — odrzucił futro i rozejrzał się po namiocie. Dojrzał leżącą w rogu lśniącą zbroję, którą mu wykuł Hefajstos. Nagle przypomniał

¹⁾ Poprzedza dość długa debata, jakiego koloru ma być koszula, aby była zgodna z usposobieniem Achillesa.

sobie śmierć Patroklesa. Szalejący pragnieniem zemsty, zerwał się z posłania i wyprzął ciało. Narzucił chiton, włożył sandały i związał je rzemieniami. Nałożył nieprzebitą pancerz, zapął swój pas rycerski. Do niego przypiął krótki, lśniący miecz w skórzanej okutej pochwie, przywdział wspianą helm z powiewną kitą. Szybkim ruchem wsunął rękę za uchwyt tarczy, siedmią skór warownej. Chwycił oszczep i wyszedł z namiotu. Wierny Automedon czekał już na niego. Achilles wskoczył na rydwan, zaprzężony w lotne konie; woźnica zebrał lejce; ruszyli na pobojuwisko w blaskach porannego słońca. Achilles widział leżący obok siebie giętki łuk i kolczan, pełen strzał. Nieśmiertelne konie unosiły wóz i mknęły jak szalone wśród pustej równiny. Na rydwanie jaśniał wspianą, jak bóg, Achilles.

W związku ze Strażnikami morza wykonałem — a może — niech mi to wybaczone będzie, bo nieświadomie popełniłem tę omyłkę — wysiłem na moich chłopakach kolektywne ćwiczenie redakcyjne. Jak wyżej powiedziałem, tematy, które podyktowali chłopcy, nie nadawały się do opracowania w klasie, wymagały bowiem zebrania wiadomości rzeczowych. Chcąc przed gronem kolegów warszawskich zrobić konieczne ćwiczenie redakcyjne, którego ode mnie żądali, skłoniłem chłopców do podania tematu, którybyśmy mogli opracować natychmiast. Jeden z uczniów proponował do opracowania temat: *My i morze* — my, chłopcy, uczniowie Ib., — to przecież nie nastręczy trudności. Chłopcom jednak temat się nie podobał — zrozumiałem — niestety — zapóźno, dlaczego: oni chcieli zrobić coś niezwykłego, coś tak pięknego, jak *Jesień w Łazienkach*. Tymczasem temat „*My i morze*” nie nadawał się do tego. Opozycję klasy uciśzyłem optymistycznym i zdawkowym: „Jakoś przecież wybrniemy, coś napiszemy, spróbujemy” i rozpocząłem z nimi pracę. Już na tej lekcji szła ona opornie i ciężko. Ani śladu owego zapału, znanego mi tak dobrze z innych lekcji; wyprodukowaliśmy jednak kilka zdań jakich-takich. Mam wstręt do porzucania rozpoczętej pracy w środku i on zapewne zdecydował o tem, że zacząłem brnąć coraz głębiej. Przy końcu tej lekcji poleciłem chłopcom zastanowić się w domu i zanotować, o czym jeszcze należałoby napisać w naszym wypracowaniu. I na drugiej lekcji, znów pokazowej, odrazu przystąpiłem do dalszego redagowania tekstu. Opór chłopców (opór nieświadomiony, płynący z niechęci) zaczął wtedy przybierać zaskakujące rozmiary; chłopcy nie proponują zdań, gotowi są pisać byle co, nie poprawiają, nie dyskutują samorzutnie; chcąc osiągnąć cel, muszę z nich wszystko wydobywać przemocą. Z dzwonkiem dobijamy do końca; pozostaje tekst, który wyraźnie nosi na sobie ślady owego wymuszenia, pisanie „na zamówienie”.

Na pierwszej lekcji napisaliśmy:

„Czytanka p. t. „*Strażnicy morza*” obudziła zainteresowanie w naszej klasie; przedstawiała ona nam obrazek z życia floty polskiej w XVI w. W owym czasie społeczeństwo polskie nie doceniało znaczenia morza dla państwa. Dopiero po odzyskaniu niepodległości Polacy zrozumieli swój błąd i usiłują go naprawić. I my jako młodzi obywatele”.

Na drugiej lekcji zdołaliśmy dopełnić:

„Przedewszystkiem więc płacimy drobne składki na budowę okrętów takich, jak np. „*Dar Warszawy*”. Ogół naszej klasy interesuje się sprawami morza: kupujemy i czytamy książki i czasopisma, omawiające morze i flotę polską, uczęszczamy na filmy, organizowane przez L. K. i M. Każdy z nas pragnąłby zobaczyć polskie morze. Zbyt młodzi jeszcze jesteśmy, by służyć morzu w polskiej marynarce, lecz staramy się do tego przystosować, uprawiając sporty wodne”.

Następne ćwiczenie szkolne to ćwiczenie słownikowe, łączące się z dwiema ilustracjami, przedstawiającymi dwóch chłopców greckich 1). Obydwie rzeźby podobają się chłopcom bardzo; bardzo chętnie mówią na temat pierwszej w szkole, na temat drugiej przygotowują słownik w domu. Po wykonaniu tej pracy próbujemy zrobić porównanie tych dwóch rzeźb; wyniki naszych obserwacji notujemy tak, jak notowaliśmy „Achilleśa”, w skrótach.

Układamy wspólnie plan pracy:

1. ogólne ujęcie obydwu rzeźb (podobieństwa i różnice).

2. opis szczegółowy I rzeźby

3 „ „ II rzeźby

postawa, czynność, wyraz twarzy, wygląd postaci).

4. różnice we wrażeniach.

Przystępujemy do pracy według tego planu:

Ad. 1. Obydwaj chłopcy — młodzi w wieku 10 — 14 lat, różnica nastrojów: I chłopiec poważny, drugi wesoły.

Ad. 2. Chłopiec I — siedzący, wyjmując cieżbę z nogi, na twarzy powaga, skupienie, opanowanie, doskonała muskulatura, prawdopodobnie zwyciężył w biegu chłopców (Parandowski), wygrał mimo ciernia.

Ad. 3. Chłopiec II — drobniejszy, młodszy, smukły, szczupły, strzelisty, ładnie zbudowany, zgrabny, biegnie, stoi na lewej nodze, prawa w tyle w rozmachu, na twarzy wesołość, radość beztroska, włosy ułożone w pukle, może cieszy się z uzyskanej swobody — wygląda jakby biegł przez kwiecistą łąkę w słońcu.

Ad. 4. Obydwie robią silne wrażenie: pierwsza wrażenie spokoju, wywołuje nastrój poważny, budzi szacunek dla opanowania, współczucie dla cierpienia; druga wrażenie ruchu lekkiego, swobodnego, lotnego, budzi wesołość i radość, pragnie się podobnej zabawy.

Wypracowań wolnych wykonali chłopcy w tym okresie cztery: dwa domowe, a dwa szkolne. Jak i w poprzednim okresie starałem się podać takie tematy, których rozwinięcie byłoby oparte na rzeczywistych przeżyciach chłopców i w których każdy chłopiec mógłby wypowiedzieć najbardziej interesującą go, indywidualną treść:

1. Opis jakiegokolwiek przedmiotu użytkowego bez wymieniań jego nazwy (domowe).

2. Przebieg prób ataku gazowego w domu lub w szkole (domowe).

3. Opisać coś, co najbardziej lubię (szkolne).

4. Opisać książkę lub film, nie wymieniając ani tytułu, ani autora (szkolne). W dziale mówienia w obecnym okresie dokonaliśmy jeszcze jednej pracy. Oprócz dyskusyj doraźnych, które stanowią podstawową metodę opracowania czytanek, przeprowadziliśmy po raz pierwszy planową, przygotowaną, uporządkowaną dyskusję na umówiony zgóry temat. W związku z tygodniem książki wynikła między chłopcami sprzeczka o to, że jeden z chłopców zachwycał się literaturą kryminalną. Wyzyskałem gorący nastrój w klasie i zaproponowałem „przedyskutowanie” sprawy ogólnej; ustaliliśmy tytuł: „O czytaniu książek”. Materiał do dyskusji zebrali i przygotowali chłopcy w domu według ustalonych przez siebie zgóry punktów:

1. Jakie książki są najbardziej interesujące?
2. Jaki autor najlepiej pisze?
3. Jaki pożytek ma się z dobrej książki?
4. Skąd bierze się dobre książki?
5. Kiedy najlepiej czytać książki?

Chłopcy prowadzą dyskusję z ogromną powagą i przejęciem, starają się uzasadnić możliwie najlepiej każdą wypowiedzianą myśl. Mimo zainteresowania, jakie temat wywołuje, prowadzą rozmowę bardzo porządnie, nie wyprzedzając roku rozważań, ani też nie wracając do punktów już omówionych.

Całą dyskusję zapisują dwaj protokulanci. Jeśli chodzi o całość dyskusji, dostarczyła ona nadzwyczaj ciekawego materiału, który wymagałby specjalnego opracowania¹⁾, a stanowi ważny przyczynek do psychologii naszej młodzieży i jej lektury. Na zakończenie tej pracy polecam chłopcom napisać sprawozdanie z dyskusji i wyrazić pogląd na jej wartość. Chłopcy osądzili ją jako bardzo dodatnią, podnieśli szczególnie tę jej część, która była poświęcona omówieniu literatury kryminalnej, uznając tę sprawę za wyczerpująco wyswieconą i załatwioną.

¹⁾ Dla zaspokojenia ciekawości czytelników podaję zestawienie wyników dyskusji: Jeżeli chodzi o tematy, klasa wykazała wielką różnorodność (historyczne, podróźnicze, kryminalne, awanturnicze i t. d.), natomiast powieść cieszy się największym uznaniem, jako sposób ujęcia tematu, chociaż czasem chłopcy chętnie przeczytają też książkę naukową.

Ciekawy nadzwyczaj jest materiał zebrany koło punktu drugiego — wśród wymienionych przez chłopców autorów, zarówno polskich jak obcych, wielu jest takich, o których nie słyszałem ani ja, ani moja praktykantka. Zestawienia są także zupełnie niespodziewane. Niektórzy chłopcy wymieniają jako swoich ulubionych autorów: Prusa obok Dołęgi-Mostowicza, Sienkiewicza i Dygasińskiego obok Skiby i M. Romańskiego; Dickens znalazł się obok Mayne-Reida i Leblanca, Amicis i Kiplinga obok Leroux i Jules Verne'a.

Wszyscy chłopcy jednogłośnie opowiadają się za prozą, kilku tylko, różniących się wśród klasy swymi upodobaniami, wymienia nieśmiało Mickiewicza (Pan Tadeusz), Słowackiego i Konopnicką. Znamienne jest, że ten sam chłopiec, który uznał Mickiewicza za swego ulubionego autora, kiedy zadano mu wypracowanie o ulubionej książce, napisał o „Panu Tadeuszu”, przyczem uwagę skoncentrował na postaci Jacka Soplicy, która — niestety — nie była dla niego zupełnie jasna.

Rozmaitości próbowano ująć pożytek, płynący z czytania dobrych książek: najwięcej czasu i uwagi poświęcono książkom kryminalnym, które znalazły gorącego rzecznika i obrońcę. Zdaniem jego, uczą one, że występki nie ukryje się i zawsze będzie ukarany, zaznajamiają z pracą detektywa, który poświęcił życie łapaniu zła. Czytelnik rzadko sprzyja złoczyńcy, uczy się więc z książki kryminalnej nienawidzić występku. Opinia ta spotkała się z energicznym protestem klasy — książka kryminalna oswaja z występkiem, uczy nieuczciwości i fortelów. Zwrócono także uwagę, że książki kryminalne nie przynoszą nic nowego, nie dają więc żadnego pożytku. Wreszcie ktoś z chłopców robi spostrzeżenie, że zły lub dobry wpływ książki kryminalnej zależy od natury chłopca, który ją czyta.

Z wymienionych książek innych typów — naukowe dostarczają nam wiadomości z historii i geografii, uczą pięknego stylu, dają rozrywkę i przyjemność, historyczne uczą służyć ojczyźnie i kształcą.

Wśród źródeł, skąd można wziąć dobrą książkę, zostały wspomniane wypożyczalnia i księgozbiory społeczne i prywatne, księgarnie, gdzie się kupuje książkę na własność.

Chłopcy stwierdzają, że na to, aby rzeczywiście z zainteresowaniem można było czytać książkę, muszą istnieć warunki zewnętrzne — skupienie uwagi, nic nie może jej rozpraszać, i warunki psychiczne: nastrój, zainteresowanie książką. Musi istnieć potrzeba oderwania się od życia i zajęcia się tem, co daje książka.

NAUKA O JĘZYKU.

Kontynuuję rozpoczętą w zeszłym kwartale naukę o związkach znaczeniowych między zdaniem. Chłopcy wykonywują cały szereg ćwiczeń, które statam się jak najbardziej urozmaicić. Piszą więc bezpośrednio na lekcji krótkie opowiadania na wskazane lub zgłaszane tematy, rozpoznają związki we własnych wypracowaniach; przechodzimy do wypowiedzi cudzych; najpierw moich, specjalnie wygłaszanych w tym celu, w których mają zauważyć to, o czym się uczyli; potem próbujemy wyszukiwać przykłady w czytance „Strażnicy morza”. Przy tej sposobności zdarza się incydent, wykazujący, że nie tak łatwo jest opanować jakieś nastawienie, do którego chłopcy przez kilka lat nawykli. W czytance tej znajduje się zdanie: „...sunęły pełnemi żaglami dwa handlowce...”, obciążone snadź ładunkiem, bo nurzały się głęboko. Materiał ten rozważany przez klasę dał podstawę do bardzo ciekawego sporu, w którym zwalczały się dwie partje: „znaczeniowców” i „formalistów”; pierwsi twierdzili, że zdanie „b o”... określa skutek w stosunku do imiesłowu obciążone, a między zdaniem zachodzi tylko stosunek czasowy — współczesny; formalisci natomiast próbowali bronić zdania „b o”... jako przyczynowego, kładąc nacisk na owo „snadź”. Wspominam o tym drobnym szczególe, kończącym naukę o zdaniu, dlatego, że tego rodzaju materiał uważam za najlepszy w moim sposobie nauczania, ponieważ zmusza uczniów do myślenia, daje pole do samodzielnych wypowiedzi, a co najważniejsze, że z lekcji gramatyki robi naprawdę „przeżycie”.

Widząc, że chłopcy materiał z nauki o zdaniu opanowali należycie, przechodzę do fonetyki. Opieram się na powtórzeniu wstępnym. Z wyrazów dobranych wypisujemy sobie alfabet fonetyczny, wiążemy powstawanie głosek z ruchami narządów mowy. W klasie na lekcji czytają chłopcy cicho z podręcznika opis narządów mowy i mają się tego nauczyć, dopomagając sobie w zrozumieniu treści ilustracją. My (ja i praktykantka) chodzimy między ławkami, dopomagamy, wskazujemy. Zauważam, że techniczne wykonanie ilustracji u Gaertnera nie jest dla chłopców odpowiednie; trudno im znaleźć potrzebne miejsca, gubią się w kreskach i cieniach, nie wyobrażają sobie przestrzeni. Z trudnościami i pomocą przebrnęli ostatecznie przez ten opis do końca lekcji.

Na następnej lekcji przenosimy wiadomości zdobyte na schemat, narysowany na dużym papierze. Nacisk kładę na opis nasady; ożywiam to powtórzenie przez wyprowadzenie podziału na części mniej i więcej ruchliwe, próbujemy wymieniać części nasady w rozmaitym porządku, a więc: „Zaczynj od krtani, obejdź kolejno dół nasady ku przodowi, przejdź ku górze, skończ na krtani”; albo: „Wymień odpowiadające sobie w normalnem położeniu części górne i dolne nasady” i t. d. Każde zadanie jest problemem, który trzeba rozwiązać; jedno z nich wyznaczam jako temat do opracowania sprawozdania w domu; kto potrafi, ma zilustrować sprawozdanie schematycznym rysunkiem.

Przechodzimy do podziału głosek. Pierwszy podział na otwarte i zamknięte opieram na próbach chłopców, kiedy wydech jest najswobodniejszy. (Na tej lekcji powstaje również regulamin lekcji fonetyki odnoszący się do równoczesnego wykonywania prób przez wszystkich chłopców i równoczesnego milknięcia na mój znak). Ustalamy szereg samogłosek i przystępujemy do ich opisu.

Podział na czyste i nosowe przechodzi bez żadnych trudności; chłopcy odrazu

zgłaszają, że umieją to „na pamięć”, tłumaczą łatwo, zorientowali się już przy opisie narządów w funkcjach języka i ich skutkach. Przechodzę więc do dalszego podziału samogłosek.

W szeregu i, y, u określamy miejsca największego ściśnięcia nasady, przez porównanie z nimi segregujemy inne samogłoski jako przednie, środkowe i tylne; rozważamy potem szereg tylnych (u, o, a) i, porównując z nimi inne samogłoski, dochodzimy do odróżnienia wysokich, średnich i niskich. Podział ten wyprowadziłem, pomimo, że nie jest on przewidziany przez program, traktując go jako najprostsze uświadomienie zależności głoski od układu nasady.

Jeszcze jedną lekcję poświęciłem temu zagadnieniu, wykonywując z chłopcami szereg ćwiczeń; utrzymałem w nich zasadę nie powtarzania, lecz przetwarzania opanowanego materiału. Żądam więc wypisywania głosek na rozmaitych schematycznych szkieletach, prostokątnych, trójkątnych, na schematycznym przekroju narządów i t. p. Rozpoznawanie samogłosek na tablicach Albińskiego zakończyło ten dział pracy.

Zaznaczyć muszę, że w tym drugim okresie nie wyczerpałem na naukę o języku wyznaczonego wymiaru czasu; poświęcić go bowiem musiałem innym działom nauczania (dyskusja), wyrównać więc będę musiał zaległość w drugim półroczu.

IRENA MICHAŁOWSKA

JESZCZE O „GRACH” W NAUCZANIU HISTORJI

(Z moich prób i doświadczeń).

Nawiązując do mego poprzedniego artykułu, drukowanego w „Gimnazjum” p. t. „Gry w nauczaniu historii”, chciałabym dzisiaj podzielić się z czytelnikami wrażeniami z przeprowadzonej przeze mnie „gry” w kl. I-ej. Nie jest to w ścisłym tego słowa znaczeniu „gra”, lecz można — myślę — z powodzeniem podciągnąć ją pod to miano.

Przerabialiśmy w klasie urywek z Ksenofonta — rozmowę Sokratesa z Glaukonem. Starałam się uczennicom wytłumaczyć, na czym polegała metoda rozmów, inicjowanych przez Sokratesa. Część dziewcząt zrozumiała to od razu, część jednak nie umiała odnaleźć istoty rzeczy. Wówczas zaryzykowałam. Zaproponowałam tym uczennicom, które metodę sokratyczną zrozumiały, aby ułożyły sobie w domu plan takiej rozmowy, którą możnaby na następnej lekcji przeprowadzić w klasie.

Chodziło teraz o temat takiej rozmowy i o ustalenie charakteru osób, któreby miały ją prowadzić. Chciałam rozmowie tej nadać jednocześnie charakter wychowawczy. Szczęśliwie jestem w tej klasie wychowawczynią i dużą naszą ambicją jest postawienie samorządu na wysokim poziomie. Zaproponowałam więc, by planowana rozmowa potoczyła się pomiędzy przewodniczącą samorządu i jakimś przybyszem, który właśnie miał w swych rozmowach stosować

metodę Sokratesa. Naturalnie pozwoliłam wzorować się na rozmowie Sokratesa z Glaukonem

Muszę przyznać, że miałam przed tym występem moich uczennic dużą treść. Zgłosiło się kilka par z gotowością obmyślenia takiej rozmowy. Bałam się, czy potrafią one wydobyć ze znanego im materiału najistotniejsze cechy metody Sokratesa. Bałam się więc, by z rozmowy tej nie wyszła zupełnie zbędna, bezwartościowa i zabierająca tylko niepotrzebnie czas na lekcji parodia. Jednak zaryzykowałam.

Na oczekiwanej lekcji panowało w klasie widoczne podniecenie. Kilka par przygotowało dialogi — każda z nich chciała otrzymać gałąź oliwną — symbol zwycięstwa. Na arenę wystąpiła pierwsza para. Rozmowę swą miała spisana na kartkach w obawie przed jakimikolwiek pomyłkami. W czasie przeprowadzania tego pierwszego dialogu w klasie panowała absolutna cisza. Po jego zakończeniu wywołałam drugą parę, ale para ta zgłosiła swą rezygnację. Gdy zapytałam o jej powód — odpowiedziała mi, że po pierwszej rozmowie nie chce się już popisywać, gdyż uważa tę rozmowę za świetną. Pozostał więc tylko ten pierwszy dialog, przyjęty entuzjastycznie przez uczennice. A że jest w mem pojęciu naprawdę dobry — pozwalam sobie przytoczyć go poniżej w całości.

ROZMOWA SOKRATESOWSKA POMIĘDZY PRZEWODNICZĄCĄ SAMORZĄDU A OBCYM PRZYBYSZEM

Przybysz: Dzień dobry pani — przepraszam.

Przewodnicząca: Dzień dobry.

Przybysz: Mam zaszczyt zapewne z przewodniczącą samorządu? Spieszysz może na zebranie samorządu?

Przewodnicząca: Tak.

Przybysz: Ważny to bardzo urząd. Ale jestem prawie pewien, że wywiążesz się z zadania znakomicie i spełniasz dobrze obowiązki przewodniczącej.

Przewodnicząca: Naturalnie.

Przybysz: Mniemam także, że robisz wszystko, co w twojej mocy, by nie zawieść zaufania ludzi, którzy cię na to stanowisko wybrali.

Przewodnicząca: Naturalnie — jakżeby inaczej!

Przybysz: Więc dobrą jesteś przewodniczącą i bardzo ci to chwalę. Ale powiedz mi: jeśli klasa ma tak dobrą przewodniczącą — to musi stać w pierwszym rzędzie klas najlepszych i pod względem zachowania i pod względem nauki? Wszak każdy przewodniczący dbać o to powinien.

Przewodnicząca: Zgadza się z tobą, że każdy przewodniczący dbać o to powinien.

Przybysz: Nie wątpię także, że po dzwonku zachowujecie się cicho, nie krzyczycie, nie hałasujecie, bo wiecie, że to przeszkadza. I także przy rozbieraniu się na gimnastykę jest idealny spokój.

Przewodnicząca: Chciałabym tego bardzo, ale to trudno zrobić, bo one nie chcą się mnie nic a nic słuchać.

Przybysz: Nie chcą słuchać? Wszak jeśli cię wybierały — to wiedziały, że będą musiały stosować się do twojej woli. A może zasłużyłaś na to?

Przewodnicząca: Doprawdy, nie wiem dlaczego.

Przybysz: No, a sprawy społeczne jakże tam u was stoją?

Przewodnicząca: O, bardzo wysoko — korespondujemy ze szkołą na Polesiu.

Przybysz: I co więcej?

Przewodnicząca: Mamy im posłać na święta paczkę.

Przybysz: Tylko to? To mało, jak na waszą klasę. A czy dużo listów otrzymałyście już od tamtej szkoły? Wszak musicie znać ich stosunki, żeby wiedzieć, czym macie się kierować przy wysyłaniu paczki.

Przewodnicząca: Dopiero niedawno im posłałyśmy i nie mamy jeszcze odpowiedzi ¹⁾.

Przybysz: To gorzej. Ale powiedz mi, ile dziewczynek miało na okres dwójki i czy się poprawiły?

Przewodnicząca: Skądże ja mogę o tem wiedzieć? Ale mam wrażenie, że jednak sporo.

Przybysz: Czy nic nie robicie, aby zapobiec temu?

Przewodnicząca: A i owszem. Zorganizowałyśmy samopomoc. Te, które więcej umieją, uczą słabsze uczennice.

Przybysz: A kiedy i jak często zbieracie się dla wspólnej nauki?

Przewodnicząca: Właściwie to nie wiem, bo tylko raz zebrałyśmy się.

Przybysz: Czemuż więc nie dopilnujesz tego?

Przewodnicząca milczy.

Przybysz: No, a z koleżeństwem jak jest w waszej klasie?

Przewodnicząca: Mamy skrzynkę do skarg. Te dziewczynki, które mają coś do zarzucenia koleżankom, piszą do skrzynki i potem odczytuje się listy na zebraniu.

Przybysz: No, a jak żyją ze sobą koleżanki?

Przewodnicząca: Chyba dobrze.

Przybysz: No, a inne sprawy jak stoją? Jaką opinię ma wasza klasa?

Przewodnicząca: Nienajlepszą. Mówią panie nauczycielki, że pogorszyłyśmy się.

Przybysz: Więc dlaczego nie zapobiegiesz temu?

Przewodnicząca: To nie jest w mojej mocy. Zresztą w naszej klasie jest cały zarząd, nietylko ja.

Przybysz: A co zarząd robi?

Przewodnicząca: Wiceprzewodnicząca nic nie robi, sekretarka pisze protokoły, porządkowa pilnuje dziennika i wogóle porządku, skarbniczka zbiera pieniądze. Ale sądząc z tego, co mówisz, to bardzo trudno jest być przewodniczącą i wszystkim się zajmować. Myślałam dotąd, że przewodnicząca jest od tego, żeby robić zebrania na godzinie wychowawczej. Jednak być taką przewodniczącą, o jakiej mówisz, to jest szalona trudność i myślę, że nikt tego nie dokona. Teraz idę na zebranie samorządu. Zastanowię się nad tem, o czem rozmawialiśmy. Dowidzenia.

Przybysz: Dowidzenia.

¹⁾ Odpowiedź ta nadeszła, poczem uczennice wysłały na Polesie stukilową paczkę z książkami, zeszytami i ubraniem — na „gwiazdkę”.

Mam wrażenie, że osiągnęłam swój cel. W rozmowie dziewcząt chciałam widzieć przede wszystkim zrozumienie metody Sokratesa i jednocześnie chciałam widzieć w niej również czynnik wychowawczy. Zdaje mi się, że obie te rzeczy zostały zrealizowane.

Zastanawiałam się tylko potem, czy jednak przez taką „grę” wszystkie dziewczęta zrozumiały metodę sokratyczną, czy nie pozostała grupka w dalszym ciągu nie rozumiejących. Wydawało mi się jednak, że dziewczętom łatwiej trafiła do przekonania rozmowa, która tak ściśle i bezpośrednio ich samych dotyczyła, niż daleka i obca im rozmowa na temat spraw państwowych, zbyt trudnych do zrozumienia dla dziewcząt w tym wieku. Urywek rozmowy Sokratesa z Glaukonem uleciałby prawdopodobnie szybko z ich pamięci, gdyby nie został poparty „rodzimą” rozmową, a istota metody sokratycznej — mam wrażenie — została dzięki takiej „grze” zrozumiana i utrwalona.

DR. J. KRZYŻANOWSKI

„SZALEŃSTWO W METODZIE”

Odwieczny schemat. — Zmora nudy. — Zróżniczkowanie metody. — Sakramentalny kanon. — Perspektywa całości. — Grupowa analiza tekstu. — Lekcje „pod kierunkiem”.

„Formy, zwroty, argumentum, tłumaczenie, wyjaśnienie — (lekcja nowa) słówka, tłumaczenie próbne, wyjaśnienie, stylizacja tl., reasumpcja”.

I tak z tygodnia na tydzień, z miesiąca na miesiąc, z roku na rok. Zamiast pulsującego serca życia słychać monotony stuk mechanicznego metronomu. Z wielkiego dzieła kilkanaście wierszy wykrawanych dziennie, których piękno ginie w gmatwaniu słówek, form i składni, bez perspektywy całości. Uczniowie poddają się biernie tej operacji, której wyższych celów, jak się im tłumaczy, nie są jeszcze w stanie zrozumieć. Ciężko beznadziejnej nudy zasnuwa wszystko, a jedynym ożywieniem lekcji stają się „dwójki”. I czyż można się dziwić owemu rzeczywistemu czy też mitycznemu dyrektorowi, który chcąc sam się nauczyć łaciny, zaczął uczęszczać na lekcje początków łaciny w swej szkole i po kilku godzinach uciekł, jak przed jakimś nowoczesnym rodzajem tortury?

Próbowano w rozmaity sposób ratować naukę łaciny przed tą zgorą. Jeden z pedagogów jako panaceum na tę chorobliwą nudę zaczął stosować śpiew: od pierwszej lekcji należy śpiewać na łacinie — czy się rozumie to, co się śpiewa, czy nie, to mniej ważne, byleby tylko zastrzykami śpiewu ożywić „zgałwanizowanego trupa”.

Inny widział ratunek w tańcu — przed oczyma lekko zdziwionych słuchaczy demonstrował, jak można „odtańcowywać” Owidiusa czy Horatiusa. Poważniejszą próbą było urozmaicenie lektury przez przeplatanie poezji prozą — zamiast „bębnić” jedną księgę Vergiliusa przez pół roku, przeznaczono z pięciu godzin łaciny tyg. dwie na poetę, dwie na prozaika i jedną na gramatykę. Łatwo przewidzieć ujemne skutki tego systemu: z jednej strony taka oscylacja uwagi ucznia nie pozwoli na należyte wnikiwanie w „ducha” jednego autora.

z drugiej zaś strony konieczność czytania jednego pisarza przez dziesięć miesięcy zamiast pięciu wywołuje w końcu jeszcze większe znudzenie lekturą. Wszystko to są półśrodki, błędzące na peryferji zagadnienia, lecz nie trafiające w istotę jego. A istota rzeczy tkwi w tem, że nuda płynie nie z treści utworów (jak chłopcy zachwycają się, gdy się im przeczyta jedną *Metamorfozę* w tł. Kicińskiego *continuo* w pół godziny), lecz z jednostajności metody. Ale czy można uczyć łaciny i wogóle czegokolwiek nie-metodycznie? Nie ulega kwestji, że „akribia” i „lento” to dwie cechy filologicznego myślenia i nauka w szkole musi się posuwać żółwim krokiem metodą, podaną na początku, a ustaloną zdawien dawna. Nie wynika jednak z tego, żeby wszystkie lekcje pod rząd prowadzić w ten sposób: opierając się na psychologii z m i a n y m o ż n a i p a l e ż y z r ó ż n i c z k o w a ć m e t o d ę l e k c y j k o n s e k u t y w n y c h w c i ą g u t y g o d n i a. Schemat lekcji podany na wstępie powinien być zasadniczym zrebem, lecz lekcje tego typu powinny przeplatać inne, prowadzone w odmienny sposób. Zróżniczkowanie metody lekcji może skutecznie rozprężyć nudę ogarniająca nauczyciela i ucznia i wywołać uczucie zainteresowania ¹⁾.

Celem ilustracji tej zasady chcę podać poniżej kilka sposobów takiego urozmaïcenia metody, przyczem pomijam lekcje gimnastyki, realiów etc., jakkolwiek również i one dają szerokie pole do zmiany wyglądu lekcji, a ograniczyć się tylko do jednego zagadnienia, a mianowicie czytania tekstu. Przedewszystkiem należy skończyć z tym sakramentalnym kanonem, dzielącym każdą lekcję na „starą” i „nową”. Jest to przesąd niczem nie uzasadniony w swej generalizacji. Obok lekcji według tego schematu mogą być lekcje „tylko nowe” lub „tylko stare”. Po kilkuminutowem ogólnem przypomnieniu treści poprzedniej lekcji nauczyciel przystąpi do „nowej” lekcji. Może to być nie tylko środkiem zróżniczkowania metody, ale nawet wynikiem specjalnych właściwości pewnej partji tekstu, wymagającej dłuższego zastanowienia się. W innym znowu wypadku egzekwowanie „starej” lekcji będzie tak dokładne, że potrwa całą godzinę. Stosunek tych lekcji do siebie będzie tego rodzaju, że po lekcji „tylko starej” musi z natury rzeczy nastąpić lekcja „tylko nowa”, tę zaś trzeba będzie na następnej godzinie tak „wypytać”, żeby można było powrócić do schematu lekcji „starej-nowej”. Tem zaś, że się czasem nie powtórzy szczegółowo poprzedniej lekcji, nie należy się przerażać (oczywiście licentie sumpte pudenter): będziemy mieli sposobność uczynić to przy repetycji pewnej całości. Jest to rzecz bardzo ważna a nie dostatecznie oceniona dzisiaj w nauce łaciny. Ogarnięcie utworu w jednej retrospekcji ma przy obecnym systemie kilkunastominutowych dawek dziennie zasadnicze znaczenie dla estetycznego zrozumienia dzieła. Poe w *essay'u* wyjaśniającym genezę „*Kruka*” w ściśle logiczny sposób z pewnych założeń estetycznych uważa normę 100 wierszy za maksymalną, jeśli utwór ma wywrzeć zamierzony wrazenie w jednym ciągiem przeczytaniu. Wyobraźmy sobie dla kontrastu „*Pana Tadeusza*”, studjowanego w klasie po 15 w. dziennie przez rok — ktoby wytrzymał podobną torturę umysłową? A przecież tak czyta się w szkole

¹⁾ Ktoś wyraził się, że obraz metody nauczyciela łaciny daje nie jedna lekcja, ale dopiero dwie kolejne — w myśl zasady zróżniczkowania metody kompletność obrazu gwarantowałby dopiero tydzień pracy.

poezje łacińskie. Żeby choć w części zaradzić temu złu, konieczne są jedno-lekcyjne przystanki „totalizacji” przeczytanego ratami utworu¹⁾. Jeśli nauczyciel nie zwróci uwagi na tę kwestję ogólnego ujęcia utworu, to może mieć miejsce tak absurdalne zjawisko, że uczniowie, którzy nie uczęszczali do humanistycznego gimnazjum i znają literaturę łacińską tylko z tłumaczeń, lepiej się będą orjentowali w wartości estetycznej arcydzieł literatury niż uczniowie, którzy ślęczeli nad rozbiorem Owidiusa. Środkiem chroniącym przed tą ewentualnością powinno być uzupełnienie lektury „dawkowej” kursorycznym czytaniem partyj opuszczonych tak, żeby z tego złożyło się w umysłach uczniów pojęcie o całości dzieła a nawet o całokształcie twórczości danego autora.

I znowu nauczyciel, zrywając z monotonnym schematem, poświęci od czasu do czasu jedną lekcję na tego rodzaju kursoryczną lekturę. Nie będzie to kursoryczna lektura w dzisiejszym rozumieniu tego słowa: tłumaczenie tekstu przez uczniów bez analizy i szczegółowych objaśnień dla „wprawy”. Tempo byłoby zbyt powolne, cel zaś nasz wymaga szybszego. Kursoryczność polega na tem, że uczniowie mają przed sobą tekst np. III ks. Eneidy, którą zazwyczaj się opuszcza, a nauczyciel albo sam szybko tłumaczy (oczywiście dobrym stylem!) albo nawet odczytuje dobrze poetyckie tłumaczenia, przyczem co pewien czas sprawdza pytaniami, czy uczniowie orientują się, gdzie i co tłumaczy. W ten sposób uzupełniając partje tłumaczone analitycznie, mogą uczniowie poznać mniej więcej dokładniej sześć ksiąg Eneidy, i wiem z własnego doświadczenia, że reagują na to z dużym zainteresowaniem. Od tego rodzaju kursorycznego tłumaczenia można przejść pod koniec tej samej lekcji do piśmiennego utrwalenia kilku cenniejszych wierszy z partji tak przetłumaczonej. Będzie to, zaznaczam, przejściem do samodzielnego tłumaczenia, do lekcji pod kierunkiem. Metodę tę można również stosować jako jeden ze środków „zmiany” przy zwykłym, codziennym przerabianiu „nowej” lekcji. Ustaliła się bowiem często dość „wygodnicka” praktyka, że nową lekcję przerabia dwóch lub trzech (i to zwykle dobrych uczniów), a reszta pisze tłumaczenie pod dyktatem, nie biorąc zupełnie udziału w analizie tekstu. Skutek tego jest taki, że przy wypracowaniu klasowym większość uczniów stoi wobec tekstu zupełnie bezradna. Różniczkując przeto metodę przerabiania lekcji „nowej”, należałoby prócz tego sposobu najwygodniejszego prowadzić analizę tekstu drogą rozmowy nauczyciela z całą klasą, jak przy kursorycznym czytaniu, i metodę cichego zastanowienia się wszystkich uczniów po uprzednim daniu wyjaśnień i wyznaczeniu z góry określonego czasu (na 2 — 3 w.). Te dwa ostatnie sposoby mają tę dodatnią stronę, że zmuszają do pracy całą klasę.

Widzimy z tego, że zmieniwszy nasze zagadnienie tylko do czytania tekstu, możemy, odstępując od utartego szablonu, wprowadzić ożywienie w sam sposób prowadzenia lekcji. Rezultat ten osiągnęlibyśmy jeszcze w o wiele wyższym stopniu, jeślibyśmy wciągnęli do rozważań inny materiał lekcyjny, jak gramatykę i realia.

¹⁾ Do takich „repetycji” nadaje się dobrze Owidius ze swemi zamkniętymi w sobie poszczególnymi metamorfozami; trudniejsza sprawa z Vergiliusem — tu palącą staje się potrzeba wydania Eneidy w sposób analogiczny do *Metamorfóz*.

W. B.

DYSKUSJA NAD NIEZNANEM

W grudniowym zeszycie „Muzeum”¹⁾ pojawił się artykuł omawiający organizację, program i zadania przyszłych dwuklasowych liceów. Artykuł ten, którego autorem jest redaktor „Muzeum”, p. Olszewski, wyraźnie wskazuje na to, że autor nie zgłębił jeszcze dostatecznie polskiej ustawy szkolnej. Programy gimnazjalne są dla niego prawdopodobnie również jeszcze niewiadomą. W przeciwnym razie nie mógłby twierdzić, że nasza ustawa szkolna i nasze programy oparte są na zagranicznych wzorach. Z literatury zagranicznej, a przede wszystkim ze sprawozdań Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie, łatwo przekonać się można, że Polska w pracach oświatowych nie naśladowe nikogo i idąc samodzielnie naprzód, kroczy w awangardzie kulturalnego świata.

„Idziemy naprzód”, chociaż przed nami piętrzą się przeszkody, chociaż na naszym własnym terenie rzucają nam kłody pod nogi, myśląc, że w ten sposób można będzie zatrzymać realizację ustawy szkolnej, można będzie spacyfikować jej twórców. A tymczasem — wbrew wszelkim złudnym nadziejom — dawne 8-klasowe gimnazjum przestało istnieć na terenie Polski i prawdopodobnie żadne usiłowania wskrzesić go nie zdołają.

Według nowego ustroju szkoła średnia jest sześcioletnia. Rozpada się ona na dwa koncentry: pierwszy, liczący cztery lata, drugi — dwa lata. Czteroletni koncentry nosi miano gimnazjum, dwuletni — liceum.

„Szkoła średnia ogólnokształcąca — jak czytamy w art. 19-tym ustawy o ustroju szkolnictwa z dn. 11 marca 1932 roku — ma za zadanie dać młodzieży podstawy pełnego rozwoju kulturalnego, przygotować ją do czynnego udziału w życiu, zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa, oraz przygotować ją do studiów wyższych”. Artykuł 22-gi ponadto wyodrębnia ściśle zadanie liceum: „Liceum różniczkuje się pod względem programowym na wydziały, których podstawę dydaktyczną stanowią odpowiednio dobrane grupy przedmiotów. Program liceum opiera się na programie gimnazjum i daje teoretyczno-naukowe przygotowanie do studiów w szkołach wyższych”.

Trudno więc zrozumieć, na jakich przesłankach opierał się autor artykułu w „Muzeum”, twierdząc: „Przed laty zadanie szkoły średniej polegało głównie na przygotowaniu do życia. Zapotrzebowanie wykształcenia wyższego było jeszcze niewielkie, z tego powodu i przygotowanie do studiów stanowiło tylko cel uboczny szkoły, który zaledwie w nieznacznym stopniu wpływał na jej tendencje”. A dalej czytamy: „W ostatnich czasach pewne koła opinii publicznej poczęły traktować powyższe hasło jako jedyny i wyłączny cel szkoły średniej. Znalazło to swój wyraz i w nowej ustawie szkolnej”.

Rozumowanie — jak widzimy — zasadniczo błędne. Bo dawna szkoła nie przygotowywała do życia, do spełniania funkcji społecznych i państwowych. Nie liczyła się ani z zainteresowaniami dzieci i młodzieży, ani z jej uzdolnieniami, wtłaczając 10-letnie dzieciaki w świat dla nich całkowicie obcy i niedostępny (exemplum — gimnazjum klasyczne). Nie licząc się z możliwościami wieku

¹⁾ Dr Władysław Olszewski — O przyszłym liceum słów kilka.

Następne ćwiczenie szkolne to ćwiczenie słownikowe, łączące się z dwiema ilustracjami, przedstawiającymi dwóch chłopców greckich 1). Obydwie rzeźby podobają się chłopcom bardzo; bardzo chętnie mówią na temat pierwszej w szkole, na temat drugiej przygotowują słownik w domu. Po wykonaniu tej pracy próbujemy zrobić porównanie tych dwóch rzeźb; wyniki naszych obserwacji notujemy tak, jak notowaliśmy „Achilleśa”, w skrótach.

Układamy wspólnie plan pracy:

1. ogólne ujęcie obydwu rzeźb (podobieństwa i różnice).

2. opis szczegółowy I rzeźby

3. „ „ II rzeźby

postawa, czynność, wyraz twarzy, wygląd postaci).

4. różnice we wrażeniach.

Przystępujemy do pracy według tego planu:

Ad. 1. Obydwaj chłopcy — młodzi w wieku 10 — 14 lat, różnica nastrojów: I chłopiec poważny, drugi wesoły.

Ad. 2. Chłopiec I — siedzący, wyjmując cieżę z nogi, na twarzy powaga, skupienie, opanowanie, doskonała muskulatura, prawdopodobnie zwyciężył w biegu chłopców (Parandowski), wygrał mimo ciernia.

Ad. 3. Chłopiec II — drobniejszy, młodszy, smukły, szczupły, strzelisty, ładnie zbudowany, zgrabny, biegnie, stoi na lewej nodze, prawa w tyle w rozmachu, na twarzy wesołość, radość beztroska, włosy ułożone w pukle, może cieszy się z uzyskanej swobody — wygląda jakby biegł przez kwiecistą łąkę w słońcu.

Ad. 4. Obydwie robią silne wrażenie: pierwsza wrażenie spokoju, wywołuje nastrój poważny, budzi szacunek dla opanowania, współczucie dla cierpienia; druga wrażenie ruchu lekkiego, swobodnego, lotnego, budzi wesołość i radość, pragnie się podobnej zabawy.

Wypracowań wolnych wykonali chłopcy w tym okresie cztery: dwa domowe, a dwa szkolne. Jak i w poprzednim okresie starałem się podać takie tematy, których rozwinięcie byłoby oparte na rzeczywistych przeżyciach chłopców i w których każdy chłopiec mógłby wypowiedzieć najbardziej interesującą go, indywidualną treść:

1. Opis jakiegokolwiek przedmiotu użytkowego bez wymieniań jego nazwy (domowe).

2. Przebieg prób ataku gazowego w domu lub w szkole (domowe).

3. Opisać coś, co najbardziej lubię (szkolne).

4. Opisać książkę lub film, nie wymieniając ani tytułu, ani autora (szkolne). W dziale mówienia w obecnym okresie dokonaliśmy jeszcze jednej pracy. Oprócz dyskusyj doraźnych, które stanowią podstawową metodę opracowania czytanek, przeprowadziliśmy po raz pierwszy planową, przygotowaną, uporządkowaną dyskusję na umówiony zgóry temat. W związku z tygodniem książki wynikła między chłopcami sprzeczka o to, że jeden z chłopców zachwycał się literaturą kryminalną. Wyzyskałem gorący nastrój w klasie i zaproponowałem „przedyskutowanie” sprawy ogólnej; ustaliliśmy tytuł: „O czytaniu książek”. Materiał do dyskusji zebrali i przygotowali chłopcy w domu według ustalonych przez siebie zgóry punktów:

dziecięcego, wieku pokwitania i wieku młodzieńczego, szkoła stawiała się — wbrew swej woli i zamierzeniom — nietylko przybytkiem wiedzy, ale jakże często i miejscem kaźni jednocześnie. Z badań statystycznych ostatnich dziesiętków lat wyraźnie wynika, że zaledwie nikły odsetek młodzieży, uczęszczającej do 8 klasowego gimnazjum od I-ej klasy, dochodził do matury (20%); olbrzymi procent (80%) marnował się po drodze, dochodząc w najlepszym razie do ukończenia sześciu klas. Stanowi to olbrzymi zastęp ludzi wykołojonych, rozgoryczonych, wyrzekających na szkołę, na nauczyciela — na życie. Tej właśnie bolączce kładzie kres nowa ustawa o ustroju szkolnictwa.

Szkoła licealna szeroko otworzyła drzwi dla wszystkich tych, którzy mają zainteresowania i uzdolnienia naukowe. Absolwent gimnazjum w poczuciu dokonanego etapu pracy szukać będzie szkoły licealnej według swych zamiłowań i zainteresowań. Wobec podniesienia znaczenia liceów zawodowych i zrównania ich co do uprawnień z liceami ogólnokształcącymi wybór jego nie ograniczy się tylko do liceów ogólnokształcących; licea zawodowe zapełnią się również młodzieżą specjalnie dla danego zawodu uzdolnioną. W liceach ogólnokształcących zaś szukać będzie młodzież odpowiednich dla swych uzdolnień i zamiłowań wydziałów. Ustawa szkolna zapewniła bowiem młodzieży możliwość swobodnego wyboru wydziału.

Z artykułu p. Olszewskiego w „Muzeum” dowiadujemy się, że „przewiduje się aż cztery typy takich wydziałów: humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i biologiczno-geograficzny”. Pragnąc należeć gorąco, aby „przewidywania” te zostały zrealizowane, co więcej — aby poza temi wydziałami powołano jeszcze do życia piąty wydział — neohumanistyczny.

Autor artykułu negatywnie ustosunkowuje się do różnorodności przyszłego liceum, twierdząc, że doświadczenie ostatnich 14-tu lat wskazuje na to, że życie samo przekreśliło różne typy dzisiejszego 8-klasowego gimnazjum. Wobec tego należałoby zwrócić się po opinię co do różnorodności liceów nie do uniwersytetów, ale do nauczycielstwa. „Tu przede wszystkim głos powinien zabrać szeregowy nauczyciel, jako bezpośredni obserwator życia szkolnego”. Pod tem ostatniem zdaniem podpisuję się całkowicie i właśnie jako „szeregowy nauczyciel” zabieram głos.

Nad różnorodnością dawnego gimnazjum nie życie przeszło do porządku — tylko uniwersytety. W zaraniu naszego odrodzonego szkolnictwa uniwersytety ustosunkowały się doń prawie wrogo, zapowiadając zgóry, że poza gimnazjum klasycznym i osatecznie jeszcze humanistycznym innego gimnazjum nie uznają nigdy. Matury gimnazjów matematyczno-przyrodniczych nie uznawano nawet na takich wydziałach, jak medyczny. Zwyciężyło więc nie życie, ale od życia tego daleki średniowieczny ustrój naszych uniwersytetów, który w żaden sposób nie chciał wpuścić do murów swych uczelni świeżego powietrza i postępu.

Reforma uczelni akademickich rozpoczęta. Całkowita realizacja tej reformy wymaga jeszcze wiele czasu i wysiłków. Bo twierdze Grenady bronią się jeszcze mocno. To też ze zdziwieniem dowiedzieliśmy się o tem, że Ministerstwo W. R. i O. P. rozpisało ankietę do naszych wyższych zakładów naukowych w sprawie różnorodności liceów. Można zgóry przesądzić, że odpowiedzi uznają jedynie „jednolitość” (tak, jak tego żąda p. Olszewski), lub — w najlepszym razie — dwutypowość.

Wypowiadając się gorąco za wielotypowością szkoły licealnej, nie propagujemy bynajmniej kształcenia specjalistów, gardzących kulturą ogólnokształcącą. Podstawy dydaktyczne poszczególnych wydziałów przyczynią się w wielkiej mierze do pogłębienia tej kultury, przedmioty „wspólne” i „uzupełniające” uchronią z pewnością naszą młodzież licealną od ciasnej specjalizacji. Mimo wielotypowości programów licealnych oś zasadniczą wszystkich programów stanowić winna — tak jak i w gimnazjum — Polska i jej kultura, co umożliwi młodzieży licealnej zdobycie w granicach dla niej dostępnych jednolitego poglądu na świat.

Uzasadniając swoje stanowisko, autor omawianego tu artykułu w „Muzeum” przytacza projekt „dyspozycji przedmiotów” jednolitego liceum. Nie znając projektów ministerjalnych, pozwolimy sobie także ze swej strony podzielić się z czytelnikami naszymi projektami dla 5-cio typowego liceum.

Nr	Przedmioty	klasyczny		humanistyczny		neohumanistyczny		fizyko-matematyczne		biologicz. geograf.		
		I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	
1	Religia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Przedmioty wspólne
2	Filozofia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
3	Obywatelst. (ekon. socj. prawo) .	—	3	—	3	—	3	—	3	—	3	
4	Cwicz. ciel. . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
5	Język polski . .	4	3	5	5	6	4	3	3	3	3	
6	„ łaciński . . .	5	5	5	4	—	—	—	—	—	—	
7	„ I obcy	3	2	4	3	4	4	5	3	2	2	
8	„ II obcy	—	—	2	2	4	4	2	2	2	2	
9	„ grecki	6	5	—	—	—	—	—	—	—	—	
10	Historja	3	3	4	4	4	4	3	—	3	—	
11	Geografia	—	2	—	2	—	2	—	3	5	4	
12	Biologia i higiena	2	—	2	—	2	—	3	—	4	3	
13	Matematyka . . .	5	—	4	—	4	—	5	5	3	3	
14	Fizyka	—	3	—	—	—	3	4	4	—	4	
15	Chemja	—	—	—	—	—	—	5	3	4	—	
16	Rysunek, muzyka .	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	
		32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	

Jak z powyższej tabeli widać, niektóre przedmioty są wyposażone w poszczególnych typach w większą ilość godzin; są to przedmioty wchodzące w podstawę dydaktyczną, pozatem przedmioty uzupełniające daną podstawę zjawiają się w niektórych klasach i rozporządzają mniejszą ilością godzin. I tak w wydziale klasycznym zjawia się matematyka, przyroda, geografia, fizyka, język obcy; w wydziale biologiczno-geograficznym — język polski, historia, języki obce i t. p. Przedmioty te stanowią jedynie i wyłącznie uzupełnienie wykształcenia i nie mogą wyrastać ponad inne. Wprowadzenie przedmiotów uzupełniających uchroni młodzież od przesadnej jednostronności i pozwoli jej popracować nad materiałem nieco odmiennym od tego, który stanowi podstawę dydaktyczną danego wydziału.

Przedmioty wspólne zostały wysunięte w tabeli dla lepszego uwydatnienia istoty tej „wspólnoty”. Przyczynią się one bezwątpienia do wytworzenia spe-

cialnej postawy obywatelskiej oraz pomocą młodzieży w odnalezieniu swego własnego poglądu na świat.

W końcu swego artykułu w „Muzeum” autor zastanawia się nad metodami pracy w liceum i dochodzi do wniosku, że „dla liceów muszą się znaleźć specjalne formy dydaktyczne wyłącznie licealne”. Obawiamy się właśnie tej „wyłączności” — obawiamy się tworzenia z liceów przedsiónek dawnych wyższych uczelni. Pragniemy, aby — jak tego wyraźnie żąda statut nowego gimnazjum — i w liceum żadna metoda nauczania nie była uważana za obowiązującą przy nauce danego przedmiotu oraz aby wszystkie metody, które będą stosowane w liceum, uwzględniały w należytej mierze: rolę nauczyciela, podręcznika i środków pomocniczych, pracowni, bibliotek i innych urządzeń szkolnych, a nadewszystko rolę samodzielnej pracy ucznia.

Artykuł niniejszy nie wyczerpuje całkowicie tematu — wypadnie powrócić doń jeszcze w najbliższej przyszłości.

DR. WŁODZIMIERZ STĘPNIEWSKI

FILOZOFIA W LICEUM

I. Znaczenie i cel filozofii licealnej.

MOTTO Słusznie zaprawdę Philosophia, to jest Mądrość, nazwana jest obrazem Bożym, jasnością rozumu, wodzem żywota, porządkiem życia, obyczajów źródłem, duszą praw, światłością ludzką, umiętnością wszystkich rzeczy: iż, kto ją ma, wszystko z nią ma, co człowiekowi, aby właśnie człowiekiem był, mieć potrzeba.

Sebastian Petrycy
(z przedmowy do „Oekonomiki”)

Komisja Ministerjalna, opracowując program nauczania propedeutyki filozofii w liceum, zwróciła się do sfer profesorskich z prośbą o rzeczoznawczą opinię. Profesor dr. Władysław Tatarkiewicz, autor znanej „Historji Filozofji”, przeprowadził w tym celu ankietę pośród członków Seminarjum Filozoficznego. W oparciu o ankietę i bogatą dyskusję, jaka się w następstwie wywiązała wśród jej uczestników, wreszcie o własne studia i rozważania, autor artykułu: „Filozofja w liceum” — zamierza problem ten przedstawić w całej rozciągłości i głębokości, na którą zasługuje ze względu na swą wszechstronną, praktyczną, pragmatyczną doniosłość.

Projekt Komisji Ministerjalnej przewiduje 2 do 3 godzin tygodniowo propedeutyki filozofii zarówno dla pierwszego, jak i dla drugiego roku studiów licealnych i to dla wszystkich wydziałów. Jest to reforma o wielkiem znaczeniu: filozofja może odzyskać swoją dawną rolę, jako ars paedagogica, kształtująca młode umysły i charaktery.

W gimnazjum dawnego typu, i to niezależnie od kategorii i rodzaju, propedeutyka filozofji była w strasznem zaniedbaniu, nie było jej zgoła, jeśli się zważy, że w takiej Francji naprzykład cały ostatni rok (12 godzin tygodniowo)

poświęcony jest filozofji, w Niemczech przy każdym przedmiocie wykładana jest jego filozofja etc.

Aby należycie ocenić wartość projektowanego programu, w którym wyrażnie przeważają tendencje w kierunku przesunięcia punktu ciężkości z propedeutycznego nauczania psychologii i logiki na rzecz historii filozofji, — trzeba zrozumieć związek i znaczenie filozofji licealnej dla studiów polonistycznych, klasycznych, historycznych, humanistycznych wogóle — już w granicach samego liceum, nadto dla dalszych studiów uniwersyteckich, wreszcie dla kształtowania ethosu i światopoglądu młodzieży i przede wszystkim dla ugruntowania, pogłębienia i rozwinięcia jej cnót obywatelskich, jej stosunku do Państwa. To stanowi pierwszy problemat, drugim będzie (zgodnie z wzmiankowaną ankietą) problem rodzajów nauk filozoficznych, które powinny być przedmiotem nauczania w liceach, trzecim — sama metoda nauczania i zagadnienie katalogu prac (tekstów) filozoficznych, poleconych do mniej czy więcej obowiązkowej lektury.

Filozofja licealna i przedmioty humanistyczne. Związek filozofji z humanistyką w obrębie studiów licealnych byłby dwojaki: 1-o ze względu na łączność i wspólność w pewnych momentach tematów i 2-o ze względu na łączność już czysto idealną, gdzie filozofja występuje jakgdyby *graeco* czy *scholastico modo* jako mistrzyni nauk.

Związek filozofji z całością nauk humanistycznych w pierwszym znaczeniu, to znaczy przez zwykłą łączność tematów, jest bardzo wyraźny, — oczywista filozofji, wykładanej nie tylko propedeutycznie (jak dotychczas), jako logiki i psychologii, lecz pełniej i szerzej i przede wszystkim jako dziejów filozofji, jako historii światopoglądów.

I tak naprzykład związek historii literatury Polski niepodległej z dziejami polskiej myśli filozoficznej i politycznej w epoce renesansu przez dzieła Modrzewskiego i Orzechowskiego, w okresie oświecenia (choć może już w mniejszym stopniu) przez postacie Kołłątaja i Śleszyńskiego i wreszcie w czasach romantyzmu, kiedy łączność między wykładem literatury i filozofji dochodzi do szczytu — jest nie do obalenia. Czy można zrozumieć Krasińskiego bez Cieszkowskiego, a tego ostatniego bez Hegla? Związek, jaki zachodzi między nimi, jest najwspanialszym przykładem związku między filozofją i literaturą piękną. Wykład Krasińskiego wymaga uwzględnienia Cieszkowskiego i Hegla. Związek całej prawie poezji romantycznej i neoromantycznej z myślą grecką, z helleinizmem wogóle (Słowacki i Wyspiański są tu najbardziej przykładowi) domaga się wykładu filozofji greckiej, Platona przede wszystkim. Tak więc, pogłębiony wykład literatury polskiej już w zakresie licealnym szuka oparcia o pewne konieczne wiadomości z dziedziny filozofji starożytnej i nowożytnej, przystosowane do poziomu i zdolności recepcyjnych młodych umysłów.

Podobny i nie mniejszy związek zachodzi między nauką łaciny i filozofją. Filologia klasyczna nawet w zakresie licealnym wymaga pewnych wiadomości z dziejów kultury antycznej, a tą drogą i z dziejów samej filozofji. Łacina, więcej niż jakikolwiek język nowożytny, daje możliwość bezpośredniego, na oryginalnych tekstach opartego, obcowania z myślicielami starożytności. Cyceeron nie był tylko autorem mów adwokackich, możnaby również tłumaczyć wybrane ustępy z jego dzieł filozoficznych: z „*Definibus bonorum et malorum*”, z „*Tusculanae disputationes*”, z „*De officiis*”, z „*De legibus*”, poznając

tą drogą młodzież licealną typu klasycznego z elementami stoicyzmu, plato-nizmu, a nawet epikureizmu, ten ostatni kierunek poznać można, tłumacząc fragmenty Lukrecjusza z „De rerum natura”.

Nietrudno znaleźć związek między nauką historii i filozofją. Jakkolwiek hi-storia stanowi wyłącznie dzieje polityczne, niemniej w pewnym, niewielkim stopniu uwzględnia również dzieje prądów umysłowych. W gimnazjach sta-rego typu pierwsze wiadomości z filozofji starożytnej i średniowiecznej otrzy-mywał uczeń właśnie dzięki tej historii.

Wreszcie najbardziej pełna, jednolita i systemiczna łączność z filozofją, jako z jedną, wyłączną doktryną, istnieje w nauce religji, to jest w dogmatyce i etyce, opartych na systemie św. Tomasza z Akwinu. Otóż, dotychczas tak się działo, że cały potencjał filozoficznych zainteresowań młodzieży wyłado-wywał się nie na lekcjach propedeutycznej logiki i psychologii, lecz religji. Wszystkie metafizyczne, epistemologiczne i etyczne problemy, poruszające w tym wieku umysły, znajdowały swe rozwiązania i zaspokojenia w nauce religji sub specie tomizmu.

To między innemi przemawia przeciwko dotychczasowemu nauczaniu filozofji boć przecież ona, obok religji, powinna czynić zadość naturalnemu pędowi młodzieży do problematyki metafizyczno-epistemologicznej, — a nie czyniła, i dlatego to w programie filozofji dla liceum zwrócono uwagę na historję filozofji, lecz o tem mowa będzie na innem miejscu.

Pobieżny przegląd łączności między nauką filozofji i pozostałemi dyscyplinami humanistycznymi dostatecznie wskazuje na jej ważność i jednocześnie mówi, że system niemiecki, traktujący nauczanie filozofji, jako filozofji poszczegół-nych przedmiotów (zarówno w zakresie humanistyki, jak i nauk matematycz-no-przyrodniczych) — ma swe naturalne uzasadnienie.

Nie bez znaczenia jest również i to, że nauki filozoficzne, jednocześnie otwie-rające szerokie horyzonty i uczące myśleć krytycznie, budzące entuzjazm dla wszelkiej rzetelnej wiedzy, rozwijające i pogłębiające inteligencję, — wtórnie, pośrednio jakoby pobudzają młode umysły do bardziej głębokiego, samo-dzielnego, emocjonalnego traktowania innych przedmiotów. Uczeń dzięki kulturze filozoficznej poczyną rozumieć sens, związek między poszczególnemi gałęziami wiedzy ludzkiej, poczyną porządkować i systematyzować swe encyklopedyczne wiadomości, — słowem przestaje być kimś jedynie bez zrozu-mienia przyswajającym. Takie jest znaczenie filozofji w obrębie samego liceum. Filozofja licealna i studja wyższe. Licea mają przygotowywać młodzież do studjów wyższych. Wydziały licealne mają być przystosowane w swych od-mianach do rodzajów i typów szkół akademickich, wszystko to wskazuje na ścisły związek (a należy życzyć, aby był jak najściślejszy) studjów licealnych ze studjami uniwersyteckimi czy politechnicznymi. Jakże ten związek po-winien wyglądać w dziedzinie filozofji? Należy to zagadnienie oświecić ze stanowiska studjów wyższych, zorientowawszy się uprzednio w charakterze uniwersyteckich wykładów nauk filozoficznych, w ich wymaganiach i postu-latach.

Otóż, na wydziale humanistycznym, jak wiemy, filozofją, rozumiana jako mi-nimum wiadomości z zakresu historii filozofji, etyki, estetyki, logiki z teorią poznania i metodologją nauk i psychologii, obowiązuje wszystkich studjują-cych, niezależnie od sekcji, zarówno polonistów, jak i historyków. Studium

nauk filozoficznych, bardziej niż jakichkolwiek innych, wymaga pewnej ciągłości, dłuższego obcowania z tym przedmiotem, jeśli się chce zdobyć jakieś minimum kultury filozoficznej, jeśli wogóle podjęty w tym kierunku wysiłek nie ma być zmarnowany. Tymczasem, dzieje się tak przeważnie, że przed wstąpieniem na uniwersytet młodzieniec, nie mając żadnego przygotowania filozoficznego, lub bardzo małe, spotyka się z tym przedmiotem, jako z czemś zupełnie nowem mu i nieznanem, szybko zapominając. Dwuletnie studjum filozofji w liceach, choć tak niewielkie, jak jest projektowane (niewielkie wobec studjów tych we Francji), w niezwykle stopniu ułatwi dalsze prowadzenie na uniwersytecie i nie tylko ułatwi, co więcej: utrwali późniejszą wiedzę. W ten sposób postulat ciągłości, dłuższego obcowania z filozofją zostanie spełniony. Jakież to wielki zysk dla tych coprawda nielicznych ilościowo, lecz niewątpliwie najbardziej wartościowych spośród studjujących na uniwersytetach (jeśli zastosujemy kryterjum inteligencji teoretycznej), t. j. poświęcających się wyłącznie naukom filozoficznym, że już w liceum będą mogli pojąć pierwsze podstawowe wiadomości.

Nie tylko jednak dla tych nielicznych filozofja licealna posiada ogromne znaczenie, równie dla najliczniejszych (procentowo), t. j. dla studjujących wydziały prawno-ekonomiczne. Na wydziałach tych nie są wykładane nauki filozoficzne, lecz są przedmioty: teoria prawa i historia filozofji prawa, które wymagają dość znacznego przygotowania filozoficznego, nim się do nich przystąpi, jeśli studjum tych przedmiotów ma być owocne. Propedeutyczna logika i psychologia, nawet dobrze wykładane, niewiele pomogą, konieczna jest historia filozofji. Historia filozofji prawa jest częścią szeroko rozumianej historii filozofji, bez tej ostatniej pierwsza jest prawie nie do należytego opanowania. Student, znający dzieje filozofji, doskonale przygotowuje teorię prawa i historię filozofji prawa; dzieje się jednak z reguły inaczej, studenci prawa nie znają filozofji i radzą sobie dosłownem, pamięciowem opanowywaniem materiału egzaminacyjnego, — skutki jak najgorsze, te nauki filozoficzno-prawne, obejmujące i filozofję państwa, a więc niezwykle doniosłe, są całkowicie dla nich stracone. Oczywiście, iż możnaby temu zaradzić, wprowadzając historję filozofji do studjum nauk prawnych, lecz my tu na to zagadnienie patrzymy ze stanowiska licealnego.

Otóż, w tym wypadku, gdzie chodzi o tak niezwykle cenny element dla Państwa, jakim jest prawniczy, studjum filozofji w liceach, które przyszłym prawnikom zapewni minimum kultury filozoficznej, ma niezwykle doniosłe znaczenie (filozofji, rozumianej przedewszystkiem jako historii filozofji), — a praktycznie i utylitarnie rzecz biorąc, umożliwi studjującym prawo należyte przygotowanie dwu trudnych przedmiotów. Oto, jak wielki jest związek między studjami licealnemi i uniwersyteckimi, przedstawiony w jednej tylko dziedzinie filozofji i zarazem jest to argument, przemawiający za koniecznością takiego programu nauczania w liceach, aby był jak najściślej przystosowany do dalszych studjów akademickich.

Filozofja licealna i światopogląd. Celem liceów powinno być nie tylko przygotowanie młodzieży do dalszych studjów, lecz również wychowanie nowego, twórczego typu człowieka, idei wychowania należy zapewnić pierwszeństwo, — prymat charakteru i woli nad współczesną encyklopedją różnorodnych wiadomości. I tu znów się zjawia filozofja ze swą tradycyjną rolą wychowawczy-

rzeźbiarki młodych dusz. Skoro w dziedzinie wychowania fizycznego tak wspólnie nawiązaliśmy do wielkich tradycji starożytności, nawiążmy i w sferze duchowej: przez studjum filozofji.

Otóż, w tym problemie — wychowywania młodzieży przez filozofję (oczywista, iż jest ona jednym, lecz nie jedynym środkiem) należy rozróżnić dwa momenty: 1-o wytwarzania twórczych światopoglądów w młodych umysłach i 2-o kształtowania charakteru i woli, aby te były zdolne postępować wedle nakazów i idei rozumu — słowem chodzi o wytworzenie jednolitej i twórczej postawy, aby nie było tego rozszczepienia między intelektem i wolą, tego nieprzejeźdanego podziału między klerkami i ludźmi czynu, żeby intelektualista miał w sobie coś z praktyka i praktyk coś z intelektualisty. Całość tych rozważań wiąże się z wielkim problemem wychowywania młodzieży przez Państwo i dla Państwa (ten problem przedstawimy oddzielnie, teraz wracając do zagadnienia światopoglądu).

Jeśli studia filozofji w liceach są potrzebne dla tych, którzy je będą w tej czy innej postaci kontynuowali na wyższych uczelniach, to niemniej są potrzebne i dla tych, którzy w dalszych swych studiach już się nie spotkają z filozofją. Tu filozofja licealna jawia się jako źródło światopoglądów przyszłych członków społeczności państwowej, tu leży jej samodzielna, niezależna od dalszych studiów, twórcza i odpowiedzialna rola (oczywista, znów jako jedne, lecz nie jedyne źródło).

Powstaje zasadnicze pytanie: jakiego rodzaju ma być ta filozofja, tworząca i kształtująca poglądy młodzieży? Pytanie to nie rodziło się dorywczo, gdyż propedeutyczne nauczanie logiki i psychologii było obojętne wobec tych zagadnień, z chwilą jednak wprowadzenia do liceum historii filozofji, pytanie to powstaje samorzutnie. Odpowiedź będzie trojaka: 1-o bądź uczniowie poznają wszystkie podstawowe poglądy na świat, traktowane w sposób jednakowy, zarówno systemy deistyczne, jak panteistyczne i ateistyczne w dziedzinie metafizyki, realistyczne i idealistyczne w dziedzinie teorii poznania, materialistyczne i ideo-spirytualistyczne, deterministyczne i indeterministyczne w sferze etyki i historjografji; 2-o bądź tylko niektóre systemy, na przykład idealistyczne, przytem inne traktuje się wyłącznie krytycznie sub specie tych systemów, którym przyznano priorytet; 3-o bądź wreszcie wykładany jest tylko jeden system, uznany za podstawowy i panujący (przykładem Rosja Sowiecka). Pierwszy i trzeci wypadek stanowią extreme: z jednej strony pewnego liberalizmu, zupełnej autonomji w wyborze przez młodzież poglądu na świat i z drugiej absolutnego przymusu całkowitej heteronomji. Jeden i drugi extrem należy odrzucić. Najwłaściwszy jest trzeci wypadek, jako sposób nauczania filozofji w liceach — aurea mediocritas; zupełny liberalizm jest ze względów czysto pedagogicznych nie do przyjęcia, absolutna heteronomja z innych względów jest nie do pomyślenia (zagadnienie to wykracza poza ramy aktualnego artykułu, zatem wolno mi go pominąć) — natomiast uwzględnienie w nauczaniu niektórych systemów i przyznanie im pierwszeństwa wydaje się najwłaściwsze.

Skolei rodzi się pytanie, jakie to systemy powinny być przedmiotem nauczania. Odpowiedź i uzasadnienie jej damy tu jak najogólniejsze, o tem będzie mowa jeszcze przy dokładnem ustalaniu rodzaju nauk filozoficznych, jako przedmiotu nauczania w liceach. Te systemy powinny mieć pierwszeństwo w stu-

djach licealnych, które najbardziej odpowiadają duchowi kultury polskiej oraz potrzebom i celom Państwa (nie można przecież dawać młodym umysłom jako ideały wychowawcze poglądy i systemy nihilistyczno-pesymistyczne, sceptyczno-dekadentkie wogóle). Będą to zatem systemy idealistyczne i spirytualistyczne i jednocześnie woluntarystyczne: ideo-spirytualistyczny woluntaryzm, — taką wydaje się być naturalna postawa Polaka wobec rzeczywistości i jego filozofja.

Filozofja licealna i Państwo. Stajemy wreszcie przed najdonioślejszym problemem: problemem stosunku filozofji do Państwa. Filozofowie starożytności uprawianie filozofji utożsamiali ze służbą dla społeczności politycznej, w której żyli, dla swego miasta, będącego zarazem państwem, a przez nauczanie filozofji młodzieży rozumieli wychowywanie jej na dzielnych obywateli. Tak pojmował posłannictwo swojej filozofji Sokrates, twórca metody skrajnego racjonalizmu w pedagogii. Grecy zgola nie pojmowali, jak można wychować młodzieńca na dzielnego obywatela bez filozofji, ich wychowanie było zawsze obywatelskie i polityczne (w znaczeniu: państwowe). Arystoteles uczył, aby młodzież wychowywano w tych poglądach i w tym systemie, na których opiera się dany ustrój państwowy, — i to będzie najpewniejszą rękojmią jego trwałości. Tak wielkie znaczenie przypisywali starożytni filozofji dla państwa; nie można milczeniem pominąć Platona, który cały ustrój państwa oparł na systemie filozoficznym. Wróćmy jednak do polskiej rzeczywistości. Otóż, filozofja licealna obok zagadnień z filozofji teoretycznej powinna zająć się problemami z filozofji praktycznej, przede wszystkim problemami istoty, genezy i celu Państwa i stosunkiem obywateli do niego. Niech się dowiedzą młodzi w 17 i 18 roku życia, że stan państwowy jest przyrodzony, że istnieje z koniecznością naturalną, z niemniejszą jak proces oddychania, że człowiek musiałby się stać Bogiem lub zwierzęciem (Arystoteles), aby mógł istnieć poza państwem, że celem państwa jest zapewnienie obywatelom pełnego rozwoju wszystkich sił fizycznych i duchowych dla dobra Państwa, które jest ich własnym dobrem etc.

W ten sposób wychowanie obywatelskie zostanie podniesione na najwyższy poziom: filozoficznego uzasadnienia i zrozumienia Państwa i stosunku obywatela do niego. Młodzież musi zrozumieć i pojąć do głębi wielkość pojęcia: Państwo, ono musi stać się centralnym elementem jej światopoglądu, jej filozofji życiowej, najwyższą ideą w sferze myśli i najważniejszym motorem działania. Tą drogą urzeczywistni się w całej swej pełni i głębi ideał wychowania państwowego; jedną z tych dróg jest wzorowo zorganizowane studjum filozofji w liceach, — i wtedy to liceum może stać się „pewnego rodzaju nowicjatem”¹⁾ dla wszelkiej przyszłej służby państwowej w grecko-rzymskim pojęciu.

Syntetyzując wyniki rozważań, twierdzimy, iż odpowiednio zorganizowane studjum filozofji w liceach ma poczwórnie doniosłe znaczenie: 1-o dla pozostałych przedmiotów w zakresie samego liceum, 2-o dla dalszych studjów akademickich, 3-o dla powstawania i kształtowania twórczych światopoglądów, i 4-o dla pogłębienia obywatelskiego wychowania i stosunku do Państwa. Artykuł o znaczeniu i celu filozofji licealnej supponował w pewnym stopniu,

¹⁾ Jak żąda tego p. J. L. w „Zarysie nowego liceum”. Patrz „Gimnazjum” Nr. 4.

zakładał jakgdyby, jako już pojęcie znane — jaką mianowicie ma być filozofia wykładana w liceach, lecz właśnie tylko supponował i tylko zakładał, nie określając dokładnie i nie argumentując dostatecznie, zgóry jakoby przysądżając rzecz, iż tą dyscypliną filozoficzną ma być przedewszystkiem historia filozofji. Zagadnienie to nie jest tak proste; — następny artykuł będzie miał za cel odpowiedź na pytanie: jaki dział filozofji powinien być przedmiotem nauczania w liceum? — tam właśnie zajmiemy się szczegółowo oceną wartości propedeutycznego nauczania logiki i psychologii, oraz doniosłością odpowiedniego wykładu historii filozofji dla tych zadań wychowawczych, jakie stoją przed nowem liceum polskiem.

(d. c. n.)

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

ROLA SZKOŁY W KSZTAŁCENIU POGŁĄDU NA ŚWIAT. — KSZTAŁCENIE GOSPODARCZE I TECHNICZNE MŁODZIEŻY.

W Nrze 10, R. 1934 „Ogniska Nauczycielskiego”, w artykule „Kształcenie poglądu na świat”, Józef Jeźwierski porusza zagadnienie roli, jaką szkoła winna spełniać w budowie poglądu na świat swoich wychowanków, a w sformułowaniu odpowiedzi opiera się na określeniu tego, co jest istotą osobowości jako celu wychowania. Istotą osobowości jest służba dla wielkich, ponadosobowych celów i ideałów. Warunkiem jest jednak, aby nie były one narzucone, lecz stanowiły własność jednostki. Chcąc więc wychować pełną osobowość, musimy czuwać nad tem, aby konstrukcje myślowe wytworzone były samodzielnie przez wychowanka i stałe przezeń pogłębiane. Pomoc, daną młodzieży w okresie kształtowania się jej poglądu na świat, uważa autor za niezmiernie ważną i sprowadza ją do dwóch zasadniczych punktów: 1-o przedstawienia i rozklasyfikowania zasadniczych kierunków ideologicznych; 2-o wskazania, jakie są podstawowe kryteria oceny i selekcjonowania i oparcie tych kryteriów na celach i ideałach społecznych.

Rolę wychowawcy formułuje autor w sposób następujący: wychowawca nie agituje na rzecz żadnej ideologii, sam niczego nie narzuca, lecz mimo to wywiera ogromny wpływ na wytworzenie się światopoglądu młodzieży, dzięki temu chociażby, iż sam zajmuje określone stanowisko wobec omawianych zagadnień i ideologii i z poglądami swemi bynajmniej się nie kryje. Nastawienie młodzieży po wyjściu ze szkoły cechować będą: krytycyzm, poszanowanie cudzych poglądów, rozbudzona problematyka, cele społeczne i dążenie do dalszej pracy nad sobą.

W Nrze 6 — 7, R. 1934 „Oświaty i Wychowania” czytamy uwagi Wł. Hoszowskiej na temat kształcenia gospodarczego młodzieży w gimnazjum nowego typu. Autorka omawia szczegółowo zagadnienia gospodarcze, łączące się z kursem przyrody, fizyki i geografji, poczem przechodzi do kształcenia gospodarczego w naukach humanistycznych. Autorka nie ogranicza tego kształcenia do podawania młodzieży dziejów poglądów w dziedzinie ekonomji, a rysuje plan takiego kształcenia młodzieży, w którym obraz pracy człowieka, dokonywującej się w ciągu wieków, uzupełniony byłby zrozumieniem stosunku człowieka do człowieka, przejawiającego się w zagadnieniach gospodarczych. Problemu tego nie można było oczywiście wyczerpać w ramach krótkiego artykułu. Warto byłoby jednak powrócić doń na łamach czasopism pedagogicznych, jest on bowiem ogromnie aktualny w związku z postulatem humanizowania zagadnień gospodarczych, przy jednocześnie szerokiem ich uwzględnieniu w programie nauki szkolnej, w związku wogóle z tworzeniem się nowego humanizmu w wychowaniu.

Władysław Przanowski w artykule „Frontem do techniki” („Praca ręczna w szkole”, Nr 3 — 4, R. 1934) stwierdza, iż „technizacji życia nie da się uniknąć, powinniśmy więc

wyjsć na jej spotkanie". Nie chodzi mu jednak o ideowo-światopoglądową, lecz raczej o praktyczną stronę zagadnienia. Przyszłość kraju wyłącznie rolniczego jest dziś bardzo niepewna, kraj taki nie będzie mógł się ostać w walce z krajami przemysłowymi. Rozbudowa przemysłu w Polsce i wzrost technizacji zadecyduje o przyszłości naszego kraju. Nastawienie psychiki narodowej w tym kierunku nie da się zmienić tylko przez otwieranie licznych szkół zawodowych. W najlepszym razie 94% młodzieży pobierać będzie naukę w szkołach ogólnokształcących. Młodzież nasza niechętnie idzie do szkół zawodowych, czyni to z musu i czuje się z tego powodu nieszcześliwa i upokorzona. Poglądy te zmieniają się wówczas tylko, jeśli oddziaływać będziemy planowo i systematycznie na całą młodzież przez odpowiednie nastawienie całego nauczania w szkołach ogólnokształcących. Elementów teoretycznych i praktycznych techniki należy dziś nauczać tak, jak się naucza czytania i pisanie. Zrealizuje się ten plan, nadając t. zw. zajęciom praktycznym w gimnazjum ogólnokształcącym wyraźny i zdecydowany charakter o nastawieniu rzemieślniczym i technicznym. W. P.

ANGIELSKA PRASA PEDAGOGICZNA

GAELIZACJA IRLANDJI. — PARLAMENTARNY SEKRETARZ M. O. PRZEMAWIA. — SPRAWOZDANIE NACZELNEGO LEKARZA SZKOLNEGO. — SZTUKA W SZKOLE.

W Ennisconrthy pociągnięto do odpowiedzialności sądowej szereg rodziców za nieczestowanie się do ustawy szkolnej, nakazującej posyłanie dzieci do szkoły „uznanej przez Ministerstwo za odpowiednią”. Faktem było, że dzieci owych rodziców uczyszczaly do szkoły i to stojąc na wcale dobrym poziomie naukowym, ale bez lekcji języka irlandzkiego. Sędzia głowił się przez tydzień nad rozstrzygnięciem tej sprawy, w końcu wydał iście salomonowy wyrok, skazując rodziców na grzywnę w wysokości aż... jednego shillinga a z prawem apelacji. Bo wogóle z tem nauczaniem Irlandczyków języka irlandzkiego rząd ma trochę kłopotu. Nauczyciele dostali nieodwołalny rozkaz „to make Irish speakers of children”, ale na ostatnim zebraniu Związku Nauczycielskiego (I. N. T. O.) wystapiono z krytyką tego rozporządzenia, gdyż wykonanie go musiałoby w konsekwencji doprowadzić do usunięcia ze szkoły innego języka, czyto łaciny czyto francuskiego. Tak samo podniosły się głosy przeciwko faworyzowaniu w obliczaniu punktów przy egzaminach uczniów, którzy uczyli się języka irlandzkiego. Jak słaba jeszcze jest znajomość języka ojczystego wśród Irlandczyków, dowodem tego może być to, że Minister Oświaty, choć sam jest zapalonym Gaelizatorem, sprzeciwił się, żeby Akty Parlamentu były ogłaszane tylko po irlandzku, gdyż kraj „nie jest jeszcze do tego przygotowany”. W mowie wygłoszonej w Manchesterze na bankiecie, wydanym przez Principal Teachers Association, był Mr. Ramslothen w dobrym humorze. Bronił nauczycieli przed zarzutami, jakoby byli za dobrze płatni, a za dużo mieli wakacji, podkreślił konieczność kontaktu nauczyciela z dzisiejszym życiem, chwalił bezinteresowność tysięcy obywateli pracujących bezpłatnie w Lokalnych Władzach Szkolnych. Z dat statystycznych, przytoczonych przez niego, ciekawe są dane, dotyczące ilości klas liczących ponad 50 uczniów. W r. 1933 było ich na terenie Anglii 8296, w ostatnim roku zmniejszyła się ich liczba o 2100. Powoli będzie się dążyło do zupełnego ich zlikwidowania, w czem dopomoże jeszcze ten fakt, że według obliczeń za 12 lat będzie o milion mniej dzieci w wieku szkolnym. W końcu zaatakował Mr. R. system egzaminów wogóle, a specjalnie t. zw. Matriculation Certificate (coś jakby nasza matura), nazywając go resztką średniowiecznej standaryzacji, dzisiaj zarówno nieodpowiedniej jak nieporządanej.

Sprawozdanie Naczelnego Lekarza Szkolnego M. O. za r. ub. spotkało się z ostrą krytyką w tak poważnym tygodniku jak „The New Statesman and Nation”. Autor artykułu p. t. „Głodne dziecko” atakuje Sir George Neuman a za jego zbyt optymistyczne zapamiętywanie na kwestję odżywiania się dzieci w wieku szkolnym. Dane statystyczne wykazują, że w ub. r. było 1.1% dzieci źle odżywianych i 4% niedożywianych, co w sumie daje 44,000 dzieci cierpiących głód. Liczba ta — zdaniem autora — nie daje jeszcze prawdziwego obrazu ze względu na brak dostatecznie obiektywnego kryterium w ocenie niedożywionego dziecka, a następnie nie bierze się pod uwagę głodowania matek na rzecz dzieci. Dlatego należałoby nie usypiać opinję publiczną różnokopami, ale raczej wezwać społeczeństwo do gorącej ofiarności celem wzmożenia akcji odżywiania dzieci w szkołach. Tak samo nie podoba się autorowi artykułu poparcie, jakiego udziela

Sir G. Neuman okólnikowi M. O., przyznającemu prawo decyzji co do bezpłatnego pożywienia w szkołach lekarzom szkolnym, a nie (jak dotychczas) nauczycielom lub osobom postronnym. Zdaje się jednak, że optymizm N. L. Sz. ma więcej uzasadnienia niż pesymizm jego krytyka: dość wskazać na to, że do niedawna było w szkołach nie 1.1% dzieci źle odżywianych, a 10% lub nawet 15%, indywidualizowanie zaś w ocenie „niedożywiania” w ostatecznym wyniku napewno wyrównywa się.

Międzynarodowa Wystawa Sztuki i Robót Szkolnych w Kapstadzie, urządzona w związku z Konferencją Nowego Wychowania¹⁾, dała asumpt Redakcji „New Era”, w myśl zapowiedzianej zasady „jeden zeszyt — jedna kwestja” poświęcenia całego grudniowego numeru roli sztuki w szkole. Charakteryzując go ogólnie, można powiedzieć, że jest on jedną gorącą propagandą na rzecz sztuki (w najszerszym rozumieniu tego słowa), jako niezmiernie ważnego, a przeważnie lekceważonego czynnika w całym planie wychowawczym. W dzisiejszej szkole — jak mówi Artur Lismer w czołowym artykule p. t. „Kształcenie zapomocą sztuki” — sztuka spełnia rolę kopciuszka: ogranicza się do „rysunków”, które zamiast rozwijać w dzieciach instynkt piękna, uczą tylko technicznych tricków. Tymczasem sztuka powinna być integralną częścią planu wychowawczego; powinna posiadać w budynku szkolnym salę, która by ogniskowała w sobie życie całej szkoły, a nie gnieździć się gdzieś kątem, jak to dzisiaj bywa. Nie ma być bowiem izolowanym przedmiotem, lecz korelować wszystkie inne przedmioty: historję, literaturę, geografję. Jak różnorakie będą środki ekspresyjne sztuki — papier, farba, glina, wycinanki etc., tak też bogaty będzie zakres jej studjów: ciało, kostiumy, architektura, rzeźba etc., aż do universum. Ostatecznym celem sztuki w szkole powinno być otworzenie dziecku oczu na wszechświat, którego jest ono drobną, lecz istotną częścią. W metodzie nauczania należy dziecku zostawić swobodę wypowiedzania się przez tworzenie fantazyjne — zwolna będzie budził się w dziecku samo-krytycyzm, aż stanie się ono świadomie twórczą jednostką.

Atakiem skierowanym przeciw zbyt intelektualistycznemu nastawieniu dzisiejszej szkoły jest wyjątek z referatu I. van de Leeuw'a, wygłoszonego na wspomnianej wyżej Konferencji Nowego Wychowania. Dotychczasowy system uczenia nie tworzył jednostek, w którychby harmonizowały wszystkie władze duszy naszej. Jednostronne kształcenie intelektu prowadziło w konsekwencji do jego izolacji i zatraty łączności z rzeczywistością. Jedynym ocaleniem duszy przed taką dysharmonją jest według N. W. „szkola pracowniana”, t. j. szkoła, w której pracownia robót i atelier sztuki stanowi „podstawę i serce całego programu”. W takiej szkole wszystkie teoretyczne przedmioty będą łączyły się z faktycznymi problemami rozwiązanymi w laboratorium. Istnienie zaś artystycznego „studio” w szkole, prócz pracowni, zapewni stworzenie szarmonizowanego typu człowieka-artysty, który jednocy w sobie praktyka z wizjonerem. Jeśliby taka koncepcja szkoły zwyciężyła, to — zdaniem autora — powstałaby generacja, która by zmieniła oblicze świata.

Reszta zeszytu zajmuje kilka mniejszych notatek (kosztorys urządzenia pracowni garncarskiej, drukarnia szkolna w Bembridge, sprawozdanie z Wystawy robót w Kapstadzie), nadto dość luźno związany z ideą całości wywiad z pianistką M. Levinskaya, która sama dotknięta chorobą skurczu mięśni, rozwiązała cały system świadomego kierowania mięśniami („Nowa technika życia”), co ma mieć nadzwyczajny wpływ na całe życie.

Dział rodzicielski wypełnia sprawozdanie p. Ireny Cooke z osobistego kształcenia swych dzieci (A parent's adventure in education): z opisu tego zasługuje na podkreślenie opieranie nauki abstrakcyjnej na robotach i zasada wyczekiwania odpowiedniego momentu psychologicznego u dziecka, zanim się je wprowadzi w jakiś nowy przedmiot.

D-r J. K.

WŁOSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Z ZAGADNIEN PROGRAMOWYCH I DYDAKTYCZNYCH SZKOŁY WŁOSKIEJ.

Ustrój faszystowski zastał, zdaniem nauczycieli włoskich, szkołę anemiczną, w dużym stopniu zmehanizowaną, a za mało wychowawczą. Chcąc więc przygotować młode pokolenie do życia opartego na nowych zasadach i przenikniętego nowymi ideałami, musiał i w obrębie murów szkolnych wprowadzić rewolucję, musiał ożywić umysły i nadać nauczaniu nowy kierunek. Czy mu się to jednak udało? — zapytuje Arystydes Campanile

¹⁾ Jak widać ze spisu narodowości, Polski brakło na tej wystawie. Czechosłowacja była reprezentowana.

w piśmie „I Diritti della Scuola” (zesz. 21). Zdaniem jego niezupełnie. W programach bowiem w dalszym ciągu panuje chaos i chęć wtłoczenia w głowę ucznia zbyt wielu wiadomości. Zmusza się dziecko do pamiętania nieskończonego szeregu faktów, poznawanych z konieczności bardzo pobieżnie. Programy w zasadzie jedynie doradcze, w rzeczywistości krepują całkowicie nauczyciela, który, choćby dlatego, aby się kolegom nie dać wyprzedzić, czuje się w obowiązku przerobić cały materiał zawarty w programie. Campanile sądzi, że materiał ten należałoby znacznie okroić i umożliwić w ten sposób uczniowi przyswojenie go sobie. W tym celu proponuje, aby przede wszystkim usunąć z programu to, co się nie odnosi do kraju ojczystego. Pogląd ten formuluje dość krótkowo. „Najwyższy czas — pisze — aby naród (włoski) nauczył się wywyższać (esaltare) jedynie to, co jest włoskie, tak jak to umiemy czynić Niemcy, Anglicy i Francuzi, którzy bardzo często uznają za swoje cudze tryuny do chwały”. „Dlatego też — pisze dalej — w szkole należałoby mówić dużo o nas i prawie wyłącznie o życiu współczesnym”. Takie według niego winny być cechy dzisiejszego nauczania. Współczesność i jak najdalej idąca wyłączność.

Od tego dość symplistycznego poglądu odbija głębokiem ujęciem zagadnienia artykuł redakcyjny, umieszczony w innym numerze tego czasopisma. I tam czytamy o konieczności ograniczenia materiału i o zbytnej encyklopedyczności, a więc i szkodliwości nowego programu; rozwiązania jednak szuka się raczej w metodach nauczania. Szkoła początkowa powinna — według tego artykułu — zadowolić się skromniejszym napozór zadaniem, niż to, które stawia jej program: poprzestać na daniu uczniowi elementów nauki oraz umiejętności uczenia się. Są rzeczy, o których dowie się później w innych szkołach lub kursach dokształcających i zawodowych oraz w tak licznych dzisiaj instytucjach oświatowych, pozostających pod opieką Balilli lub Dopolavoro, ale nauczyć zdobywania tych wiadomości powinna go już szkoła powszechna.

Największą przeszkodą do urzeczywistnienia tego celu jest zdaniem redakcji (zesz. 14) sztywność programu, która dławi wszelką inicjatywę i samoradność nauczyciela. Dobry nauczyciel, nie chcąc pracować w próżni, musi umieć spojrzeć poza ciasne ramy takiego, czy innego planu i rozkładu zajęć i starać się wydobyć pewną siłę żywą i twórczą zarówno z siebie samego, jak i ze szkoły, w której pracuje. Czynniki zewnętrzne mogą dać jedynie impuls, podjęte. Przekonanie to powinno się stać zasadniczym kanonem dydaktycznym dla każdej jednostki, czynnej w szkolnictwie.

Wychowawca musi dążyć do pobudzania sił wewnętrznych, drzemących w uczniu, których on nie powinien utożsamiać z jego fantazjami lub niewczesnymi wybrykami. Przez siły wewnętrzne należałoby tu rozumieć dążność do rozszerzania zakresu wiadomości (ciekawość) oraz do zdobycia i zaznaczenia własnej osobowości (ambicja). W umiejętności kierowania temi czynnikami twórczymi ujawnia się właśnie sztuka dobrego wychowawcy; nie zdoła on sobie jednak z nimi poradzić, jeśli będzie wiecznie drzał o przekroczenie ram programu lub niewłaściwe wypełnienie godzin lekcyjnych. Siły wewnętrzne, o których mowa, należy właśnie umieć wydobyć zręcznymi i dobrze postawionymi pytaniami, na które potrafi się zdobyć dobry nauczyciel, a które trudno byłoby katalogować i ujmować w prawidła. Nauczyciel powinien wpoić w uczniów chęć do zdobywania wiedzy i dążyć do tego, musi swoją rolę ograniczyć do koniecznego minimum, zachęcając uczniów do wspólnego przyswajania sobie pewnych określonych wiadomości i umiejętności, wspólnie poszukiwanych i omawianych. Jest to droga o wiele ciekawsza. Oczywiście niejednokrotnie interwencja wychowawcy stanie się nieodzowna: w pewnych okolicznościach musi on usunąć trudności, zaspokoić ciekawość, otworzyć zamknięte drzwi, lecz i w tych przypadkach winien zachowywać ostrożność, a zarazem zręczność, musi być dyskretny i prawie niewidzialny, tak, żeby dziecko odczuwało radość zdobywania własnymi siłami.

Tytułem przykładu rozwija autor artykułu temat „drogi”, wychodząc od wypadku ulicznego, poprzez uwagi i spostrzeżenia uczniów, do dróg w znaczeniu komunikacyjnym i map, do budowy dróg i ich znaczenia, do pracy, związanej z tą budową i do różnego typu pracowników, do różnych rzemiosł i różnorodnego przemysłu, do urzędów, kierujących organizacją sieci komunikacyjnej, do roli państwa w tej dziedzinie (działalność na tem polu rządu faszystowskiego) i wreszcie do obowiązków obywatela w stosunku do drogi (ulicy), czy to piechura, czy woźnicy oraz do przepisów, dotyczących sposobu korzystania z dróg.

Rozszerzając swój temat jeszcze bardziej, może nauczyciel, pobudzając zainteresowanie dzieci, przejść do historii dróg, do czasów, kiedy ich jeszcze nie było i ludy wędrowali

poprzez lasy i pola, dalej do budowy dróg potrzebnych dla celów wojennych i t. d. i t. d. Oto bogaty materiał, który nie jest czerpany wprost z podręcznika, lecz wypływa z żywego zaciekawienia całej gromadki uczniów, może on ich pobudzić do badań, pytań i poszukiwań, prowadzących do przyswojenia sobie cennych wiadomości z dziedziny historii, geografii, prawa, administracji i innych przedmiotów nauczania, nie w ścisłych ramach programu, lecz bezpośrednio, własną pracą i z własnej poniekąd inicjatywy.

Obok wszakże dodatnich stron napotyka niekiedy ta współpraca pewne zgrzyty w zespole uczniowskim. Zdarza się, że pomimo wspólnej idei i wspólnego celu, który przyświeca dzieciom, zachowują się one względem siebie, jak wrogowie. ukrywają swą robotę, zasłaniają zeszyty, oskarżają jedni drugich przed nauczycielem lub bczą się na siebie. Zjawisko to, na szczęście niezbyt częste, wywołane jest niekiedy postawą nauczyciela. Nie należy — jak twierdzi w zeszycie 17-tym autor, piszący pod pseudonimem g. g. artykuły wstępne czasopisma — iść zbyt daleko w „wyścigach” szkolnych, mnożąc ponad miarę konkursy i wytwarzając ciągle nastroj konkurencji. Przeciwnie, trzeba starannie usuwać przyczyny wrogości i antagonizmu, nie tłumiąc jednak wrodzonego, zwłaszcza u dziecka, uczucia zdrowego współzawodnictwa, przedstawiającego zgodny zresztą z dzisiejszymi programami znakomity środek wychowawczy. Nauczyciel musi pamiętać, że przy tej zbiorowej pracy nie można od każdego dziecka wymagać tego samego wysiłku oraz identycznych wyników. Skądinąd, jakże często dzieci, pracując razem, robią o wiele większe postępy, używając dla wyjaśnienia jedne drugiemu własnego języka i rozumiejąc się lepiej, niż niekiedy rozumieją nauczyciela, mówiącego z katedry.

Urzeczywistnienie w praktyce metody wspólnej pracy nie jest — pisze g. g. — rzeczą trudną. W klasie pierwszej np. wystarczy wprowadzić zamiast elementarza znane wszystkim pomoce dydaktyczne, czy to ruchome litery, czy rysowanie na tablicy, przyczem zdolniejsi uczniowie pomagają słabszym; przy nauce rachunków można z łatwością wykorzystać zainteresowanie dzieci handlem, kupnem i sprzedażą. W ten sposób stopniowo można powierzać już nie poszczególnemu uczniowi, lecz grupie uczniów pewne zadania do rozwiązywania; wyniki pracy nie będą już owocem wysiłku poszczególnego małej inteligencji, lecz pewnego zespołu.

Metoda ta ma — rzecz prosta — znaczenie jedynie na terenie samej szkoły, dlatego też pracę domową trzeba ograniczać do pogłębiania materiału poznanego w klasie, a nie żądać od uczniów pracy twórczej.

Helena Grotowska.

NOWE KSIĄŻKI

Cz. J. Centkiewicz. „Wyspa mgieł i wichrów”. Towarzystwo wydawnicze „Rój”. Warszawa 1934.

Żdziwe uczucie ogarnęło czytelnika, gdy bierze do ręki książkę inż. Centkiewicza, kierownika pierwszej polskiej wyprawy polarnej. Przypominają się bowiem podczas długich nocy zimowych czytane powieści Vernego, przypominają się książki i pamiętniki Nansena, Dobrowolskiego, Amundsena, Andreego.

Tam daleko — pod biegunem, w głuchych, czarnych, wlokących się, jak wieczność, godzinach polarnej nocy lub w straszliwych zamięciach śnieżnych działy się sprawy niezwykłe. Oczy nasze wylatywały z kart książek zdarzenia, od których serce biło mocniej, przyspieszało się tętno, a gorączkowa myśl snuła wizje olśniewające.

Groza i zachwyt spływały na nas z emocjonujących kart. Wiecznie czujne i na gest bohaterstwa podatne serca młodych czytelników przepatrywały bystrem przewidywaniem przyszłe swoje zamierzone wyprawy w te dalekie i surowe kraje. Hartowała się wola, śledząc nadludzką nieraz odwagę bohaterów odkrywców i wikingów ziem podbiegunowych północy i południa. Sprzężała się w nas moc ducha, zdolnego do poświęceń, byle tylko z czynów naszych wyrastało wspaniałe drzewo przyszłego triumfu i wielkości. Stałimy pod urokiem braterstwa wszystkich ze wszystkimi tam w ponurych odmętach burz i lodowej pustki biegunów.

Te wszystkie uczucia przeżyć raz jeszcze możemy, czytając książkę „Wyspa mgieł i wichrów”. Dowiadujemy się z niej o życiu i trudach trzech polskich pionierów nauki na wyspie Niedźwiedziej, leżącej na szlaku dalekim północy, między Spitzbergenem i Nord Capem.

Od pierwszych dni sierpnia 1932 r. do dnia 16 sierpnia 1933 trwała ciężka badawcza

praca naszych trzech młodych pracowników: Centkiewicza, Łysakowskiego i Siedleckiego. Program zajęć, ustalony ściśle zgóry przez Międzynarodową Komisję Roku Polarnego i temu programowi podporządkowany rozkład całego dnia: zwykła, codzienna troska o kuchnię, palenie w piecach, pranie i porządki — wypełniają im szczerlnie czas. Niekiedy tylko tę monotonię zajęć przerywa im gość z dalekich szlaków morza — okręt, który przywozi listy lub żywność. Przedewszystkiem zaś przywozi na chwil kilka ludzi, z którymi pogadać można. Dzwine zaś sprawy dzieją się z ludźmi tam pod biegunem: czują mocną więź braterstwa i przyjaźni, są szczerzy, zawsze skorzy do udzielenia pomocy i niesienia jej zagrożonym. Oto radiostacja na wyspie przestaje działać spowodu defektu maszyny. Stacja radiowa w Tromsø, nie odbierając żadnej wiadomości, wysyła w świat alarmujące sygnały „CQ” (do wszystkich). Okręty chwytają te sygnały i śpieszą z pomocą ku wyspie, by wyświetlić tajemnicę milczenia telegrafistów. „Zdaje sobie sprawę, że weszliśmy do wielkiego bractwa ludzi morza i mimo, iż na wyspie jesteśmy sami, jednak wielu przyjaciół troszczy się o nas. Fala jakiegoś zaufania i pewności przepływa przeze mnie” — spowiada się autor z uczuć owładających nim i jego towarzyszami, gdy widzi rycerskość ludzi północy.

Od roku 1926 stała załogę wyspy stanowi personel norweskiej rządowej stacji radiowej, wysyłającej dane meteorologiczne do obserwatorium w Tromsø, oraz komunikaty dla statków rybackich, które przepływają w okolicach wyspy. Z załogą tej stacji, a zwłaszcza z jej kierownikiem, nasi badacze zawarli szczerą przyjaźń. Wspólnie spędzone chwile, chociaż rzadkie ze względu na ściśle rozplanowany rozkład dnia, rozpraszały monotonię życia: „Największy nasz wysiłek moralny polega na przezwyciężeniu codziennej monotonii i utrzymaniu stale na równu naszego tak precyzyjnie opracowanego trybu prac, od którego najmniejsze odchylenie nie jest dopuszczalne” — mówi w jednym miejscu autor, dodając na stronie innej: „Mało ludzi zdaje sobie sprawę na przykład, co stanowi najtrudniejszą i najprzykrejszą stronę naszego życia tutaj: ciemność i jednostajność życia; świadomość, że żadne wysiłki nie pomogą, aby się z tej monotonii wyrwać bodaj na chwilę”.

Łączność ze światem utrzymywał za pośrednictwem radia. W całej pełni pojęli wtedy doniosłość tego wynalazku. Co sobotę słuchali ze skupieniem i nabożeństwem wieści z Ojczyzny. 5-minutowe audycje Polskiego Radja, w czasie których przemawiały rodziny ich i przyjaciele, stały się dla nich uroczystym misterjum, wiązącym serca tajemną nicią uczucia i wzruszenia. Radjo — to promienny duch światła w mroku nocy podbiegunowej: „W odbiorniku radiowym pulsuje północ życiem — słychać ciągłe nawoływania okrętów, odpowiedzi, rozmowy, dochodzą do nas echa tragedji, ale nasze życie na małej wyspie przechodzi w szarej monotonii”.

Ekspedycja polska na wyspę Niedźwiedzia spełniła swoje zadanie. Przyniosła ze swej wyprawy bogaty plon naukowy w postaci badań nad elektrycznością atmosferyczną, magnetyzmem ziemskim, meteorologią i zorzą polarną.

Trzej młodzi badacze: Centkiewicz, Łysakowski i Siedlecki, są jeszcze jednym przykładem naszej ciężkiej moralnej. Zdobywamy się coraz częściej na różnych polach pracy na bohaterskie wysiłki, przezwyciężamy w sobie nasze „rozbrojenie” energii i mocy twórczej, spowodowane długą niewolą. Krzepniemy w sobie i dajemy czyn — nie dorywczy, ale długotrwały i ciągły.

Książkę „Wyspa mgieł i wichrów” poprzedza przedmowa A. B. Dobrowolskiego, znane uczestnika wyprawy arktycznej belgijskiej, słowo wstępne D-ra inż. J. Lugeona, dyr. P. I. M. oraz zwięzła historia wypraw arktycznych i kronika wyspy Niedźwiedziej. Książka wydana jest starannie, ma barwną okładkę i kilkanaście zdjęć fotograficznych.

Dlatego, iż przed oczy czytelnika podsuwa wiecznie żywe przykłady bohaterskiej, najsłachetniejszej walki człowieka z naturą, dlatego, że świadczy o kulcie człowieka dla drugiej — obok Sztuki — najsłachetniej gałęzi twórczości ducha ludzkiego — dla Nauki, i że, w dzisiejszym zgiełku i harmidrze przyziemnych poczynañ i idei, mówi o rzeczach wzniosłych, nieobliczonych na zysk i łatwy pokłask tłumu — książka Centkiewicza w dziedzinie naszej literatury podróżniczo-odkrywczej jest pozycją wybitnie wartościową.

Antoni Madej

Adam Skwarczyński: „Wskazania”. Nakładem Straży Przedniej. Warszawa 1934. Str. 160 z portretem autora.

Zgasłego niedawno Adama Skwarczyńskiego nazwałbym nauczycielem żarliwości społecznej w nowej Polsce. Był nim bowiem w istocie. Sposóbna jego pisarska, ilościowo raczej

skromna, posiada najszlachetniejszą wagę uczuciową, dostojny patos najznakomitszych naszych żarliwców niepodległościowych z Mickiewiczem na czele. Ukryty jest w niej wewnętrzny ogień, który rozplomienia się raz po raz i ogarnia czytelnika. To owa siła bijąca z głębin Jucha, która każdemu słowu Skwarczyńskiego-Plomienicyzka nadaje wartość najwyższą: zdolność realizacji w konkretnym życiu polskiem, realizacji bez reszty. Jest Skwarczyński z szeregu tych ideologów polskich, dla których Polska, jako państwo niepodległe, stanowi wartość najwyższą, religijną niemal. Ale równocześnie jest ona dla niego rzeczywistym, dotykalmem polem pracy, na którym realizują się wszelkie wartości. Czyn, działalność jest probierzem zdolności ich trwania w życiu. Mit musi „sięgnąć bruku”, urzeczywistniać się w codziennym wysiłku woli człowieka.

O potrzebie czynu, realizacji przez wolę mówił już Mickiewicz w wykładach o literaturze słowiańskiej, szczególnie w ostatnim roku. Jawił mu się przed oczyma „Człowiek wieczny”, „Człowiek zupełny”, posiadający tajemnicę prawdy, wyższy ponad doktrynów, niezdolnych do jakiegokolwiek praktyki ideałów. Mickiewiczowski mit nowego człowieka, którego wola miała przekształcić historię, a Polsce dać niepodległość, stał się dla Skwarczyńskiego rewelacją tajemnicy wielkości Piłsudskiego. „Prawda jedyna w czynie ludzkim” — oto w kilku słowach ujęta ewangelia nowego człowieka w Polsce. Polska odrodziła się przez czyn, przez czyn musi utrzymać się na wyżynie odrodzenia, realizując wobec ludów Europy mit „nowej Jeruzalem świata”. „Wskazania”, wybór myśli z pism Skwarczyńskiego, — to jakby ewangeliczny gest, zwrócony szczególnie ku młodzieży, ku tym, którzy kształtują dopiero swe życie duchowe, swoje sumienia. Bo też stamtąd, z sumień bierze się wszelki początek nowych światów, sumienie człowieka jest ich „rodnikiem” jedynym. Jakż jest zatem wizerunek duchowy tego nowego człowieka? Ośrodkiem jego konstrukcji wewnętrznej jest wola, jedyna siła niezaprzeczalnej wartości, siła, która wszelkie pomyślenie ludzkie przekuć potrafi w konkretną rzeczywistość. Taką wolą obdarzeni byli ci, co idąc za swym wodzem, zmusili do posłuszeństwa historię i nadali Polsce dotykalmę kształty państwa. Taką wolę miał Piłsudski, który romantyczne, Mickiewiczowskie hasło: „Mierz siły na zamiary” potrafił skonkretyzować, upowszechnić we wszystkich niemal sumieniach polskich. Z woli rodzi się bohaterstwo, „zdolność wyróżnienia ponad siebie samego”, z woli rodzi się pojęcie nowej służby: bezinteresownej, odpowiedzialnej, bezwzględnie wykonywanej. Ale obok tej siły potrzebna jest jeszcze inna: umiłowanie pracy wybranej, działalności, entuzjastyczny wobec niej stosunek. Takie ustosunkowanie się wobec świata wypływa z prawdziwie polskich tradycji. Mechaniczne bowiem pojmowanie postępu obce jest zasadniczo polskiej myśli filozoficznej. Zasada automatycznego rozwoju nigdy nie miała u nas praktycznego zastosowania. Przeciwnie, „rozwój i postęp zdobywany był — i to nie tylko w ostatniej fazie dziejowej — wybuchami ducha, inspiracją, ofiarą, heroizmem, czynnym entuzjazmem”. Słепmu, bezwładnemu mechanizmowi przeciwstawiona jest wola czynnego stosunku do świata, psychice „spożywania i używania” — „psychika górnych porывów”.

W tych ramach pojęciowych obracają się wskazania Skwarczyńskiego. Realizacja tych wskazań prowadzi do stworzenia nowego rycerstwa polskiego z zastępów młodzieży polskiej. „Straż Przednia” jest jego zapowiedzią najwyraźniejszą. Przed dwudziestu laty nawoływał do zorganizowania „Związku Rycerzy Polski” Edward Abramowski. Przed stu niespełna laty o nowy zakon wolał Mickiewicz. Jak bliskie naszym czasom są jego słowa: „Powtarzam, że pierwszym warunkiem dla człowieka dzisiejszego jest podnosić się i rozplomieniać, że temu tylko warunkowi czyniąc zadość, zdola on zwalić ludzi przeszłych, założyć w sobie kamień węgielny społeczności wolnej, rozeznąć trafnie swoich nieprzyjaciół od swoich sprzymierzeńców”.

Z podniesienia i rozplomienia ducha powstały „Wskazania” na drogę ku nowej Polsce.

Stefan Kawyn.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

**WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI**

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA