

---

# G I M N A Z J U M

---

D-r. I. KIKEN

## KRYZYS METODYKI

Kryzys psychologii, kryzys pedagogiki, kryzys metodyki, kryzys ekonomiczny. Wszystkie te i inne kryzysy są ze sobą w ścisłym związku, jeśli nie przyczynowym, to funkcjonalnym.

Kryzys psychologii polega na tem, że poza dziedziną wrażeń zmysłowych niema ani jednego prawa, a co gorsze faktu psychologicznego powszechnie uznano i pewnego. Istnieje rozbieżność w metodzie badań i w przedmiocie badań psychologicznych. Kryzys psychologii jest wynikiem kryzysu psychiki, t. zn. trudności przystosowania się psychiki ludzkiej do ciężkich wymogów życia. W pierwotnych prostych warunkach bytu społecznego psychika człowieka jest prosta, naiwna, nieskomplikowana. Niema w niej żadnych tajemniczych sił, ani demonów wewnętrznych. Niema wybijalej, tajemniczej, mistycznej osobowości, której wyrazem w naszych czasach jest ekspresjonizm w sztuce. Sam fakt powstania nauki psychologii świadczy o trudności przystosowania naszego życia duchowego do wymogów zewnętrznych. Dramatyczny przebieg przystosowania psychiki do wymogów życia przedstawia psychoanaliza, najczystszy wyraz psychologii ekspresjonistycznej. Im większy konflikt między wymogami życia społecznego, a zdolnością i potrzebami jednostki, tem większy kryzys w psychice jednostki, tem większe bogactwo życia psychicznego, i tem mniej rozumiała jest psychika człowieka. W parze z tem idzie coraz trudniejsze zadanie psychologii, coraz większy kryzys psychologii. Kryzys psychologii jest funkcją kryzysu psychiki, ten funkcją kryzysu życia socjalnego.

Kryzys pedagogiki wynika z kryzysu najważniejszej jej nauki pomocniczej — (psychologii) i z coraz większej rozbieżności teorii z praktyką pedagogiczną. Problemy pedagogiki tkwią korzeniami w problemach wychowania jednostek, które we współczesnym pokoleniu są pierwszą potrzebą, nieodzownym warunkiem istnienia społeczeństw ludzkich. Społeczeństwo kulturalne nie może istnieć bez kierowanej akulturacji, czyli wrośnięcia jednostek w kulturę. Akulturacja (uspołecznienie, socjalizacja) jest tem trudniejsza, im bardziej rozwinięte i złożone jest społeczeństwo kulturalne. W społeczeństwach pierwotnych akul-

turacja jest faktem przychodzącym z czasem, podobnie jak wzrost fizyczny, dojrzałość płciowa, starość; akulturacja nie jest jeszcze problemem. Im bardziej złożone społeczeństwo, tem akulturacja staje się trudniejsza, bardziej problematyczna. Z tej problematyki powstała nauka pedagogiki. Ale w okresie kryzysu ekonomicznego i psychologicznego pogłębia się kryzys pedagogiki, gdyż coraz trudniej jest stosować zasady pedagogiki teoretycznej do praktyki. Albowiem w teorii rozwiązanie problemów jest łatwiejsze, bo teoria jest krępowana tylko zasadami myślenia naukowego i nie ogląda się na nic więcej. Nie wiąże jej zbyt tradycja, ani nie hamują ciężkie warunki materialnego bytu. Z łatwością przechodzi do porządku dziennego nad tradycją, przesądami, upodobaniami, zwyczajami, nie krępują jej warunki lokalne, albo niedoskonałość natury ludzkiej. Teoria stawia postulaty zgodne z ogólnym stanem wiedzy i zakłada, że postulaty te są już zrealizowane i na tej podstawie buduje nowe postulaty, pozostawiając coraz bardziej w tyle praktykę, która musi pełzać zółwim krokiem, by dogonić pędzącą teorię. W rezultacie kryzys pedagogiki się pogłębia, gdyż pedagogika nie może istnieć bez związku z problematyką życia szkolnego.

W konsekwencji mamy nauki psychologii i pedagogiki zajęte przezwyjęciem kryzysu we własnym łonie, zajęte podstawowymi i zasadniczymi problemami przedmiotu i metody badań. Drogą doświadczenia nie można tych problemów rozwinąć, więc nauki te zbliżają się coraz bardziej do swego pierwotnego źródła, od którego się niedawno oderwały, do filozofji.

Metodyka nauczania, czyli dydaktyka jest działem pedagogiki i obecnie nie istnieje w sensie naukowym. Dydaktyka nie ma żadnej problematyki czysto teoretycznej i musi całkowicie upaść, jeśli ztraci kontakt z rzeczywistością. A rzeczywistość nie znosi żadnej spekulacji, nie może zadowolić górnolotnymi słowami, ani pewnymi i niezawodnymi receptami znachorów. W konfrontacji z rzeczywistością ostać się może tylko to, co jest naprawdę tak przemyślane, solidne i pewne, że wytrzyma próbę najsurowszego krytyka, jakim jest rzeczywistość. Niema trudniejszej i bardziej odpowiedzialnej nauki, jak metodyka nauczania, gdyż nigdy wnioski nie spotykają się tak rychło z rzeczywistością, jak wnioski dydaktyczne. W każdej nauce wniosek jest słuszny, jeśli jest dobrze uzasadniony bądź indukcyjnie, bądź dedukcyjnie. W dydaktyce wniosek dobrze uzasadniony teoretycznie, wymaga jeszcze udanej próby zastosowania w praktyce, by stał się wskazówką praktyczną. Dotychczas jednak wnioski metodyki nauczania opierały się na teorii pedagogicznej, która ztraciła kontakt z praktyką, albo na intuicji i przygodnych obserwacjach, które są słuszne „tu” i „teraz”, ale nie „zawsze” i „wszędzie”. Nic więc dziwnego, że obecnie wyrażono votum nieufności naukowej metodyce i metoda nauczania stała się prywatną sprawą nauczyciela, który jest odpowiedzialny przedewszystkiem za wyniki. Sprawność nauczyciela ocenia się w wynikach, metody się nie bada.

Sądzę, że nie od rzeczy będzie zwrócić uwagę na pewne niebezpieczeństwa, związane z nastawieniem tylko na wyniki nauczania. Są pewne ogólne zasady w nauczaniu i wychowaniu, które powinny stać się trwałą własnością szkoły i nauczyciela i powinny przetrwać wszelki kryzys i wszelkie reformy, gdyż są podstawą wszelkiej myśli i czynu pedagogicznego naszych czasów.

Dawniej mówiono o celu formalnym i materialnym nauczania. Pierwszy był wynikiem błędnej teorii władz duszy, drugi błędnego pojęcia o pamięci. Cel

formalny już nie istnieje, ale czy kładzenie głównego nacisku na wyniki nauczania nie jest nawrotem do celu materialnego? W dzisiejszej nauce niema miejsca ani na cel formalny, ani materialny. Celem kształcenia jest kształcenie. Celem nauczania — uczenie się. Cel kształcenia nie tkwi tylko w dziedzinie pamięci i myśli, ale porusza całą żywą osobowość, więc jej stronę emocjonalną i wolę. Celem kształcenia jest wyrobienie w wychowankach zamiłowania do nauki i kultury narodowej. Chodzi o to, by absolwent szkoły polskiej nie stracił kontaktu z nauką i książką polską, ale by szkoła była przygotowaniem do partycypacji w kulturze materialnej i duchowej narodu. Czy przez egzekwowanie minimalnych wyników nauczania osiągniemy ten cel?

Wyszkolenie materialne jest bezsprzecznie potrzebne, ale jeśli uczniowie nabędą zamiłowania do nauki, to cel materialny będzie sam przez się osiągnięty, bo w nauce nie istnieje miłość platoniczna, lecz kochać naukę znaczy uczyć się, czytać. Ale cel materialny można osiągnąć także w ten sposób, że się będzie powtarzało i powtarzało aż do znudzenia i się wkońcu wykuje pewne wiadomości. Umilowanie nauki zawiera również cel materialny, ale nie naodwrot.

Podstawą teoretyczną tych rozważań jest współczesna teoria pamięci. Dawna dydaktyka, opierając się na klasycznej teorii pamięci znała tylko zasadę powtarzania (*repetitio est mater studiorum*). Ale klasyczna teoria pamięci została już przewyższoną. Brzmiała ona: z dwóch wrażeń to się prędzej spamięta, które częściej było powtarzane. Zasada ta stała w sprzeczności z najelementarniejszym doświadczeniem. Weźmy dla przykładu dwa wrażenia, z których jedno powtarzaliśmy setki razy, a drugie przeżyliśmy tylko raz: wzór na objętość

stożka ściętego  $[ v = \frac{1}{3} (R^2 + r^2 + Rr) ]$  i jakieś zagadnienie, z którego od

powiadaliśmy przy maturze. Wzór na objętość powtarzaliśmy dziesiątki razy, a maturę zdawaliśmy tylko raz. A jednak wzoru na objętość nie pamiętamy, a dzień matury pamiętamy szczegółowo. Jeśli przy maturze odpowiadałem z dwumianu Newtona, będę go pamiętał przez całe życie, w przeciwnym razie zapomnę po dwóch trzech dniach. Przykłady analogiczne możnaby mnożyć w nieskończoność i świadczą one o krótkowzroczności dawnej teorii pamięci. Na usprawiedliwienie dawnej teorii pamięci można dodać, że sprawdzała się ona we wszystkich eksperymentach, bo badano na zgłoskach bez znaczenia. Zasada dawnej teorii pamięci pozostanie słuszną, jeśli ją wypowiemy w sposób zmodyfikowany: z dwóch lub więcej wrażeń obojętnych to się prędzej utrwali w pamięci, które będzie częściej powtarzane. Jeśli zaś wrażenie porusza „głębsze warstwy” osobowości, to bez powtarzania utrwali się w pamięci. To skłoniło współczesną psychologię do podkreślenia momentu uczuciowego w pamięci. Na tej zasadzie wyróżnia Bergson pamięć-nawyku (mechaniczną) i pamięć-obraz (jednorazowe, niepowtarzalne przeżycie). Dawna dydaktyka, opierając się na pamięci-nawyku głosiła: powtarzać, powtarzać i jeszcze raz powtarzać! Współczesna dydaktyka, opierając się na pamięci-obrazie głosi: podać wiedzę w taki sposób, by ona miała dla ucznia cechy przeżycia. Dydaktyka mechanistyczna kształciła materialnie lub formalnie; współczesna dydaktyka kształci zamiłowanie do nauki.

Byłoby źle, gdyby nacisk położony na wynikach nauczania pociągnął za sobą powrót ku dawnej dydaktyce mechanistycznej. Byłoby to przekreśleniem pracy

długoletniej i kulturalnego celu pedagogicznego. A jesteśmy niestety na najlepszej drodze ku temu. Dawna dydaktyka nauczała; dzisiejsza nie wierzy, by można było kogoś nauczać: każdy musi się uczyć. Zastępuje się więc nauczanie przez uczenie się, dzięki introjekcji problemu. Nauczanie wychodzi z własnych problemów dziecka i stara się, by z biegiem czasu problemy nauki stały się własnymi problemami ucznia.

Jeśli się zgodzimy, że celem nauczania jest wyrobienie zamiłowania do nauki, do samokształcenia się, do czytelnictwa po opuszczeniu szkoły, że wiedza jest zbyt obszerna i żywa, wiecznie in statu nascendi, nigdy gotowa, że nie można jej zamknąć w żadne ramy, że więc człowiekiem wykształconym nie jest ten, kto ukończył wyższą szkołę, ale który chce i umie się dalej kształcić, to zrozumimy, że zwracanie uwagi głównie na wyniki nauczania, na stronę materialną kształcenia jest równoznaczne z odrzuceniem najistotniejszego celu nauczania.

Sprawa metody ma jeszcze inne znaczenie. Wiemy, jak wielką rolę odgrywają w życiu wszelkie imponderabilia takie, jak nastawienie uczuciowe, usposobienie, autorytet, sugestia i t. d. Sama racja logiczna, sama słuszność nie jest w sta nie pobudzić nas do działania. Przypomina się powiedzenie Locke'a, że chcąc się kierować samym rozumem tylko, nie kiwnęlibyśmy nigdy nawet palcem w bucie. Szkoła obok nauczania ma jeszcze równorzędne cele wychowawcze. Szkoła ma wnieść w społeczeństwo kulturę życia codziennego, kulturę życia społecznego i duchowego. Zasady te są częstokroć sprzeczne z tem, co dziecko widzi i czem żyje w domu. Dlatego musimy natchnąć dziecko zapalem do naszych haseł i ideałów. Tu nie wystarcza słuszność logiczna, lecz musimy oddziaływać na wyobraźnię, uczucie i wolę. To jest możliwe tylko wtedy, gdy hasła te są podawane w odpowiedni sposób i gdy stosunek dziecka do szkoły nie jest obojętny, lub wrogi, ale gdy dziecko kocha szkołę i swego nauczyciela. Chcąc się wyrazić dosadnie, powiem: można wymusić np. czystość i punktualność w klasie kijem i terorem i można wyrobić zamiłowanie, a co za tem idzie, przyzwyczajenie do czystości i punktualności. Wyniki dla wizytatora będą w obu wypadkach pozytywne, ale metoda nie jest obojętna.

Sprawa ta kryje w sobie jeszcze jedno niebezpieczeństwo. Przymus, strach, kucie napamięć dają skutki natychmiastowe, ale chwilowe, nietrwałe. Wyrobienie wewnętrznej potrzeby, zamiłowania nie daje tak rychłych skutków, ale są one wartościowe i trwałe. Zwracanie uwagi na wyniki jedynie krzywdzi dobrego nauczyciela, pracującego z całym poczuciem odpowiedzialności nie wobec wizytacji inspektora, ale wobec swego sumienia obywatelskiego.

Póki metodyka nie podaje żadnych pewnych wskazówek opartych na solidnej podstawie faktów psychologicznych, słusznym jest niektrępowanie nauczyciela żadną metodą gotową. Ale z tego nie wynika, by metoda stała się prywatną sprawą nauczyciela. Od metody bowiem zależy wartość wyników nauczania. Od metody zależy, czy nauczanie dotknie zaledwie osobowość, czy ją przeniknie całą, tworząc osobowość kulturalną i wykształconą. Metoda także może zniechęcić ucznia na zawsze do wszelkiej nauki.

Metoda powinna stać się sprawą ważniejszą od wyników, gdyż wychowujemy przyszłego obywatela, a obywatelem trzeba być przez całe życie i zasady szkoły powinny działać w głąb osobowości.

## PARĘ DOŚWIADCZEŃ Z SZKOLNEJ PRACOWNI HISTORYCZNEJ

Pracownia, o której piszę, stworzona została w szkole o organizacji normalnej, t. j. o 45-cio minutowych godzinach lekcyjnych, poświęconych przede wszystkim zbiorowej lekcji głośnej. Nieodgrywała zatem, jak np. w szkołach, w których praca opiera się na systemie daltońskim, roli głównej, ale raczej pomocniczą, t. j. w jej ścianach dokonała się zaledwie mała część pracy uczennic i nauczycielki. Już jednak w ciągu pierwszego roku prowadzenia pracowni stała się ona tak ważnym czynnikiem w nauczaniu historii, że nie umiałabym się bez niej obejść na przyszłość.

Nie jestem zwolenniczką zbyt daleko posuniętego opierania nauczania historii na samodzielnej pracy ucznia nad dużymi partjami materiału zasadniczego. Sprawozdania, jakie do tej pory opublikowano z doświadczeń nad nauczaniem historii systemem daltońskim, utwierdzają mię w przekonaniu, że raczej nie odpowiada ona — w odniesieniu do naszego przedmiotu — celowi. Niemniej jednak nauczanie historii nie może się ograniczyć do dania uczniom znajomości pewnego zakresu faktów, wszczęcia pewnych pojęć, czy przekonań, czy też do wyrobienia w nich tej dozy samodzielności i aktywności, jaką możemy z nich wydobyć na zbiorowej lekcji głośnej.

Już 4-roklasowe gimnazjum winno wlać w młodzież pewien pęd do samokształcenia, do rozszerzania swych wiadomości o dawnym i obecnym stanie państwa; winno wszczepić jej zamiłowanie do czytelnictwa historycznego, a również przy sposobności nauki w klasie IV gimnazjalnej rozbudzić zainteresowanie broszurami i artykułami, poruszającymi zagadnienia bieżącego życia polskiego. Nie chodzi tu o przygotowanie przyszłych słuchaczy uniwersytetu — na to będzie pora i miejsce w liceum. Chodzi o tę specjalnie część młodzieży, która na 4-roklasowym gimnazjum zakończy swe studia ogólne; chodzi o kulturę historyczną i polityczną dużej części społeczeństwa, jeśli nie najoświecenijszej to w każdym razie oświecenijszej.

Oczywiście, niepodobna podać recepty na zainteresowania młodzieży przedmiotem czy pewnymi jego zagadnieniami; wszelkie „chwytły” zawodzą tu, jeśli nie ma zasadniczego warunku: aby nauczyciel nie był dla swego przedmiotu i danych zagadnień obojętny; wtedy tylko łatwo zapali i pociągnie za sobą młodzież.

Ale nie dosyć młodzież zapalić. Trzeba ją nauczyć tego, jak może zaspokoić własnym wysiłkiem obudzoną ciekawość; trzeba ją nauczyć samodzielnej pracy nad książką nie na miarę potrzeb naukowca — ale na miarę potrzeb szarego człowieka, który jednak chce zostać człowiekiem, t. j. nie pozwoli swej pracy zawodowej pochłonąć go bez reszty i przemienić w bezduszną maszynę.

Już gimnazjum, mojem zdaniem, winno zatem: 1) dać uczniowi umiejętność wyszukania w bibliotece publicznej książki na interesujący go temat, 2) dać mu umiejętność znalezienia w książce potrzebnego mu materiału, 3) nauczyć go radzić sobie samodzielnie z trudniejszymi miejscami tekstu przy pomocy

słowników, encyklopedyj, map etc., 4) dać mu umiejętność zdania sobie sprawy z treści i biegu myśli całej rozprawy, czy artykułu, 5) nauczyć go czynienia celowych notatek.

Najbardziej nawet samodzielne i aktywne ustosunkowanie się ucznia do podręcznika szkolnego nie będzie tu wystarczającym treningiem. Podręcznik szkolny to elementarz pod tym względem. Od ćwiczeń prowadzonych na nim, musimy oczywiście zawsze zaczynać, ale umiemy czytać tylko z elementarza, po zostaje w gruncie rzeczy analfabeta. To też program 4-klasowego gimnazjum począwszy już od klasy II wprowadza obowiązkową lekturę przynajmniej jednej łatwej i krótkiej monografii historycznej. Ma to być lektura pociągająca młodzież, barwna i zajmująca, ale przecież to „monografia historyczna”, a zatem nie powieść. Choć o celu i poziomie tej lektury powiedziano w uwagach do programu ogromnie mało, wolno jednak przypuszczać, że nauczanie przy sposobności pracy nad lekturą historyczną techniki pracy umysłowej w określonym wyżej zakresie, jest zgodne z duchem programu.

Gdzież jednak i kiedy młodzież ma osiągnąć tę technikę pracy? Przeprowadzenia tego w obrębie 45-minutowej lekcji szkolnej, odbywanej zazwyczaj niemal z pół setką uczniów jest prawie niepodobieństwem. Trzeba by w tym celu osobnych godzin ćwiczeń z podziałem klasy na grupy ćwiczebne, z odpowiednią ilością kompletów wydawnictw pomocniczych, analogicznie do ilości przyrządów fizykalnych, czy przyrodniczych, posiadanych dla ćwiczeń z tych przedmiotów. Praca w domu nad tekstami historycznymi tem bardziej chybi celu, gdyż uczeń w ogromnej większości wypadków pozbawiony będzie całkowicie wydawnictw pomocniczych, nie mówiąc już o pomocy i opiece nauczyciela. Może więc ostatecznie z tym czy owym tekstem dać sobie mniej więcej rady, nauczyć się jednak racjonalnie pracować w tych warunkach nie może.

Z takich to rozważań narodziła się myśl zorganizowania pracowni historycznej, wprowadzona w tym roku o ile się dało w czyn. Muszę już tu zaznaczyć, że uważam za równie celową, a może nawet użyteczniejszą wspólną pracownię czy czytelnię dla wszystkich przedmiotów humanistycznych, a korelację na jej terenie nauczycieli tych przedmiotów za szczególnie wskazaną. Warunki jednak miejscowe złożyły się na to, że powstała zrazu tylko pracownia humanistyczna. Pracownia jest otwarta codziennie dla wszystkich uczennic zakładu w czasie szóstej lekcji szkolnej (wszystkie zajęcia obowiązkowe kończą się w obrębie 5 godzin szkolnych, podczas szóstej odbywają się tylko zebrania gmin i organizacji) <sup>1)</sup>. Czas na pracę w pracowni wybiera sobie każda jednostka według woli, przychodząc w odpowiadające jej dnie; nawet w wypadku, w którym chodzi o wykonanie jakiejś pracy obowiązkowej, jest na nią pozostawiony tak długi okres czasu, aby godziny spędzone w pracowni, nie kolidowały z innymi zajęciami. Dążę nadto do odbywania w pracowni lekcji, poświęconych pracy pod kierunkiem zwłaszcza wtedy, gdy dzięki szczęśliwemu zbiegowi okoliczności rozporządzą którąś klasą rozbitą na grupy (np. w razie zastępcstwa za nieobecne go nauczyciela, mającego przedmiot „dzielony”).

Pracownia nie posiada jakichś wyjątkowych urządzeń, ani specjalnie bogatych zbiorów, owszem jest przykładem tego, co da się zrealizować nawet w bardzo skromnych warunkach. Zwykle stoły i krzesła; dwie szafy z książkami; jedna,

<sup>1)</sup> Wybór pory i wymiaru godzin otwarcia wynika z warunków miejscowych.

zawierająca wydzielony z ogólnej biblioteki szkolnej dział historyczny (około 200 pozycji) i druga, zawierająca bibliotekę Kółka miłośniczek książki historycznej (około 160 pozycji). Wśród książek na osobnej półce trochę wydawnictw pomocniczych: „Słownik wyrazów obcych” Atca, „Słownik geograficzny” Maliszewskiego i Obszewicza, „Świat i życie”, Peretiatkowicza „Encyklopedia współczesnego życia politycznego”, „Mały rocznik statystyczny” i stara „Księga rzeczy polskich” Glogera. Obok trochę czasopism: Filomata, Z otchłani wieków, dla najstarszych luźne numery Polityki Narodów, Spraw Gospodarczych, lub Spraw Narodowościowych, przynoszone (niejednokrotnie pożyczane) w miarę zainteresowań i potrzeb. Nadto zgromadzono na miejscu w pracowni i wraca tu po lekcjach to wszystko, co zakład posiada z map historycznych i ilustracji. Zbiory nie są wielkie, ale wyszeregowano z nich starannie rzeczy bezwartościowe. Są dwa bardzo wyczerpujące katalogi kartkowe, alfabetyczny i rzeczowy, wyszczególniające nawet artykuły w czasopismach, będących stale w pracowni. W czasie, gdy pracownia jest otwarta, katalog, a przez niego każda książka jest dla każdej uczennicy w każdej chwili dostępna. Na ścianach, oprócz zawieszonych stale mapy fizycznej Polski, widnieje kalendarz historyczny, w którym co miesiąc dziewczęta zmieniają daty i dekorują ściany obok niego rycinami, związanymi z danymi rocznicami, czy to napisami zawierającymi cytaty z odpowiednich aktów, przemówień, deklaracji i t. d. Ponadto kalendarza pod nagłówkiem „co słychać w Polsce i świecie” gazetka ścienna, narastająca codziennie z wycinków najrozmaitszych pism<sup>1)</sup>, a wreszcie skrzyżka z napisem „O czym warto pomówić”. Tu każda z uczennic ma prawo rzucić kartkę z żądaniem pogadanki na temat, jaki ją interesuje, czy to będzie bieżące zagadnienie polityczne, czy temat, który nasunęła lekcja bieżąca, przeczytana książka i t. p. Jeśli zbierze się dosyć (co najmniej około 10) żądań, dotyczących jednego i tego samego tematu, w pracowni wybranego dnia zamiast zwykłych zajęć cichych odbywa się pogadanka i dyskusja. Ale pogadanka taka to już zjawisko wyjątkowe, odświeżone. Zasadniczy cel pracowni to praca cicha pod kierunkiem, bądź obowiązkowa dla wszystkich uczennic jakiejś klasy, bądź indywidualna i nadobowiązkowa.

Prace obowiązkowe, które młodzież ma polecenie wykonać w pracowni, są z zasady krótkie, obliczone najwyżej na jedną do dwóch godzin czasu. Na przepracowanie danego pensum jest pozostawiony pozatem z reguły tydzień do dwu tygodni czasu, aby uczennice mogły wybrać dzień im dogodzący i aby zajęcia w pracowni nie kolidowały z zebraniem organizacji szkolnych i t. p. Jakiego rodzaju są prace obowiązkowe, wyjaśni najlepiej parę przykładów. I tak np. klasa V gimn. miała w b. r. m. in. przeczytać na oznaczoną zgóry lekcję urywek ze szkicu Jaworskiego „Królowie polscy we Lwowie”, dotyczący czasów Kazimierza Wielkiego, a obejmujący półczwarta strony druku. Rozporządzając zaledwie trzema egzemplarzami książki, nie byłabym mogła dać tego zadania, jako obowiązkowego, gdyby uczennice miały wypożyczać egzemplarze do domu. W pracowni jednak trzy egzemplarze obsłużyły z łatwością 36 dziew-

<sup>1)</sup> Powstaje ona zasadniczo w ten sposób, że uczennice klas najwyższych (z reguły VIII) przynoszą wycinki i przyklejają je, układając rzeczowo, na dużym arkuszu papieru. Przyklejenie jednak wycinka wymaga mojej uprzedniej aprobaty, co oczywiście prowadzi nieraz do dyskusji, wyjaśniającej, dlaczego uznaję ten lub ów wycinek za nieodpowiadający się do naszej gazetki.

czą, pracujących codziennie grupkami dwu i trzyosobowymi, z których każda nie potrzebowała na przerobienie zadanego tekstu nawet całej godziny czasu.

Inny typ pracy otrzymywała niebawem klasa VI. Zapowiedziałam, że na lekcję, poświęconą stosunkowi Sobieskiego do miasta Lwowa, mającą się odbyć za dwa tygodnie, należy zebrać jak najwięcej wiadomości dotyczących tematu, nie podałam jednakże literatury. Dziewczeta w tym wypadku musiały zatem same zestawić sobie bibliografię z katalogu rzeczowego. Książki związane z tematem były również wszystkie niepożyczalne do domu w danym okresie czasu; każda uczennica miała w ten sposób dostęp do każdej książki; u niektórych jednostek rozwijał się istny wyścig pracy, inne słabsze ograniczały się do bardzo krótkich tekstów, a niekiedy nawet potrzebowały pomocy, zwłaszcza w doborze bibliografii. Na lekcji zaczęłam od pytania najłatwiejszych i tych, które, jak mogłam sądzić, zebrały najmniej wiadomości. Następnie posypyły się kolejno uzupełnienia i rozwinęła bardzo żywa dyskusja. Przykłady tego rodzaju korzystania z pracowni dla pogłębienia nauki we wszystkich klasach możnaby oczywiście mnożyć.

Niezawsze zresztą zajęcie w pracowni polega na czytaniu. Lekcję epidjaskopową przygotowuję nieraz, polecając zaobserwować naprzód pewne szczegóły na tycinach wywieszonych w pracowni, które następnie stają się przedmiotem wyświetlań i dyskusji. Z zasady w pracowni zdobywają klasy materiał do porównań dawnych stosunków z dzisiejszemi, chociażby korzystając z wydawnictw statystycznych i t. p. W pracowni też wykonują najczęściej ćwiczenia na mapach, jeśli takie zostały zadane, ponieważ większość uboższych dziewcząt nie jest w stanie zakupić na własność drogiego atlasów historycznych. Z pośród prac nieobowiązkowych specjalna wzmianka należy się wykonywanym przez poszczególne chętne i rozporządzające większą ilością czasu uczennice pomocom szkolnym, mapom i wykresom dużych wymiarów, którym, oczywiście, „dziwnie wychodzi na zdrowie” powstawanie ich w pracowni pod moim okiem.

Ale i wtedy, gdy zadaną pracę może uczennica wykonać w domu, pożyczwszy odpowiednią książkę, w wielu wypadkach jest ona dobrowolnie przynajmniej częściowo wykonywana w pracowni. Przyczyna leży w tem, że staram się egzekwować ściśle pełne zrozumienie czytanego tekstu, sprawdzając co trudniejsze ustępy, lub nawet wyrażenia. Otóż, gdy dziewczeta widzą, że nie można bez obawy kompromitacji przeskakiwać trudności, to najczęściej „optaci się” przynajmniej podkreślone przy domowym czytaniu wątpliwości rozwiązać w pracowni przy pomocy słownika czy encyklopedji, lub ostatecznie mojej.

Otóż i motory codziennej frekwencji w pracowni. Pracownia nasza ma jeszcze jedną cechę. Nie tylko służy uczennicom, ale jest ich własnością, one są jej gospodyniami. Od szeregu lat istniało w zakładzie naszym Kółko młośniczek książki historycznej, ciulające cierpliwie własną biblioteczkę. Propaganda lektury historycznej wśród koleżanek niezrzeszonych, a nawet poza szkołą, była zawsze jednym z jego celów. Kółko też otrzymało w tym roku pracownię pod swą opiekę. Zawrzała praca gorączkowa a pełna ambicji. Wszystkie drobne szczegóły naszego urzędzenia: kalendarz historyczny, tablica ogłoszeń, gazetka, skrzynka darzą widza pewną zalotnością ornamentyki i zdobniczością; bo też to wszystko to dzieła rąk dziewcząt. Ale nie tylko w ten sposób gospodarzą one w pracowni. Oprócz mnie „urzędują” codzień dyżurne Kółka, utrzymują ewi-



dencję ruchu książek, a nawet służą informacjami innym uczennicom, przyczem naogół młodsze, t. j. I i II klasa są wyjaśnieniami starszych koleżanek (kółko składa się z uczennic klas VI — VIII) w dostatecznej mierze obsłużone. Raz w miesiącu odbywa Kółko — przemianowane w tym roku na Kółko opiekunek pracowni historycznej — zebranie administracyjne. Spraw aktualnych jest zawsze wiele. Dziewczęta wiedzą, że opiekują się „instytucją użyteczności publicznej” i mają ambicję, aby praca ich przyniosła rzeczywisty pożytek całej szkole. Więc śmiało przedkładam moje dezyderaty na miesiąc najbliższy. Ta i ta klasa będzie miała lekcję pod kierunkiem na taki i taki temat; trzeba więc wyszukać wszystko, co jej przydać się może; a może ktoś mógłby książki własne, prywatne, pożyczyć na ten dzień, aby było więcej egzemplarzy, może mógłby wystarać się o nie? Czasem znów inne żądania: będzie takie a takie zagadnienie na porządku dziennym, brak mapy ściennej, jest tylko mała i brak na niej pewnych elementów; wartoby powiększyć i skombinować jedną z dwóch. Gdy zabiorą się każdorazowe dyżurne, wykona się szybko i łatwo. Albo kalendarz historyczny. Delegatki każdej klasy stawiają co miesiąc wnioski, jakie rocznice należałoby w nim wymienić; zaczyna się ostra nieraz dyskusja. Wielka to duma przeforsować swój wniosek, ale ileż to „studjów” potrzeba nieraz, aby „wyłowić” te daty a przede wszystkim zdobyć wiedzę potrzebną do uargumentowania ich ważności. Oprócz tego zaprzatają nasze miesięczne posiedzenia normalne sprawy bieżące: inwentaryzacja nowych nabytków, imprezy dochodowe i t. d. Ile tu trosk dla dziewcząt, ale ile i dumy! Nieraz z pewnem rozrzewnieniem patrzę na moją skupioną w kółku szesnastkę dziewcząt. Pomagają mi dużo. Ale, gdy z powagą udzielają informacji „profanom”, gdy bez zarzutu orjentują się w treści książek naszej biblioteki, gdy jedna przez drugą radzą z powagą, zapatrzonym w nie z uwielbieniem „małym”: „czekaj... do czasów Batorego... a weźno Sławińskiego...”, a jeszcze Tyszkowski o Batorym..., a popatrz jeszcze o Gdańsku do Czółowskiego: Marynarki..., a może coś będzie w Huperta dziejach wojskowości...” patrzę na nie z pewną dumą. Jakże wiele nauczyły się jednak przez swą pracę „pro publico bono”.

Tak żyje nasza pracownia. Wiem, że nie jest ona ideałem, że istnieją od niej lepiej wyposażone i pracujące lepiej. Ale piszę o niej dlatego, że nie powstała nakładem wielu rzuconych zgóry tysięcy; powstała skromnymi środkami i jest taką, do jakiej przy pewnej wytrwałości dojść można niemal wszędzie. A choć dziś ma skromne rozmiary, będzie się jednak dalej systematycznie rozwijać, gdyż wyrosła z przekonania, że skoro nowej szkole trzeba nowych warunków, to nie wolno nam rezygnować z nich i zastaniać się kryzysem, ale naprzekór wszystkim trudnościom, jakie stawia chwila współczesna, trzeba te warunki stwarzać, choćby na drodze zawziętej pracy samego nauczyciela, która musi wreszcie wywalczyć sobie uznanie i pomoc.

## PRÓBA REALIZACJI PROGRAMU LEKTURY W KLASIE II W PIERWSZYM PÓŁROCZU R. 1934/5

### Uwagi wstępne.

Zabierając się do pracy nad zebraniem i uporządkowaniem materiału lektury, opracowanej w pierwszym półroczu nauki w kl. II, zastanawiałam się nad trudnościami, które wyrosły przed moim zadaniem. Nie znaczy to, abym chciała ulec urokowi banalnego zresztą powiedzenia, iż „uczyć dobrze języka polskiego w nowym gimnazjum jest rzeczą bardzo trudną”. Nie chodzi mi także o to, że trudności płyną z samego charakteru nauki, która w roku bieżącym w klasie II jest eksperymentowaniem, wypróbowywaniem zasad i wymagań programu. Obie te kwestje są wszystkim zbyt dobrze znane i zbyt oczywiste, aby się nad nimi rozwodzić. Myślałam raczej o czem innym. Nie były to oczywiście refleksje, które powstały teraz bezpośrednio przed moją robotą sprawozdawczą. Myśli te towarzyszyły mi często podczas różnych fragmentów pracy szkolnej. Chodzi mi o stosunek nauczyciela do programu lektury i możliwości jej interpretacji. Program lektury, szczególnie zaś program klasy II, kryje w sobie wielkie dobrodziejstwa i wielkie niebezpieczeństwa właśnie ze względu na swoje bogactwo jakościowe. Pomijam już bowiem ogromny zakres treści, związany z materiałem historycznym, a także typy czytanek, niewątpliwie bardziej różniczkowane niż w klasie I. To są sprawy wcale niemałej wagi, a jednak ich tutaj nie miałam szczególnie na myśli. Bogactwo programu lektury pod względem właśnie jakościowym jest też rzeczą bardzo znaną i oczywistą, gdyż wiąże się z charakterem naszego przedmiotu wogóle. Pozwolę sobie przypomnieć wyjątek z referatu d-ra Józefa Gołąbka, zamieszczonego w Pamiętniku II ogólnopolskiego zjazdu polonistów w Krakowie.

„Materiałem języka polskiego — czytamy tam — jest życie w całej jego rozciągłości: życie jednostki, rodziny, narodu, ludzkości; dorobek kulturalny, dzieje; stosunek ludzi do siebie, stosunek do przyrody, uczucia religijne, zagadnienia piękna, dobra i t. d. Z tego wynika, że materiał, którym posługuje się język polski, jest ogromny, można powiedzieć nieograniczony, bo zamyka w sobie życie, albo jeszcze lepiej — doświadczenie życiowe. Nic w tem jednak dziwnego, jeżeli się zgodzimy z tem, że wśród innych zadań niemałe zadanie nauczyciela języka polskiego polega na kształtowaniu duszy ludzkiej, na urabianiu człowieka tak w indywidualnym, jak i zbiorowym, tak w etycznym jak i estetycznym pojęciu”.

Nauczyciel-polonista jest więc może najbardziej odpowiedzialny za kształtowanie osobowości ucznia, a lwia część wpływów kształtujących i wychowawczych nauki języka polskiego spoczywa na barkach lektury. Sposób opracowywania lektury, niezależnie więc od wielu możliwości podejścia do tekstu literackiego, jest i musi być aktem myśli świadomym i przepracowanym ze strony nauczyciela, musi być jednak nie tylko pracą myśli planową i celową, musi być także wyrazem uczuciowego stosunku nauczyciela do tematu, czyli w miarę silnym, rzetelnym przeżyciem.

Zespolona praca myśli i uczuć, kontemplacja i zbiór czynników emocjonalnych stanowią podstawę techniki opracowywania treści lektury.

To są niewątpliwie dobrodziejstwa, płynące ze stosunku nauczyciela do programu lektury. Niewyczerpane bogactwo możliwości ujęcia danego tekstu, podejście uczuciowe i ogarnięcie całości umysłem, wybór zagadnień oraz swoiste ich naświetlanie stwarzają to, iż praca nauczyciela-polonisty może być całkowicie pozbawioną szablonu, zmechanizowania, wpadania w rutynę, jednostajności, nudy i oschłości, od których nie zawsze skutecznie obronią się inne przedmioty. Wspominałam jednak nie tylko o dobrodziejstwach, mówię także i o niebezpieczeństwach, jakie płyną z bogactwa lektury, zarówno ilościowego, jak i jakościowego. Od nich nie chroni nas program, który podaje tylko ogólne wytyczne, a te, jak to już niestety wykazała praktyka, umiemy traktować nieraz zbyt indywidually.

Nieumiejętność rozłożenia materiału, nieumiejętność doboru lub wyboru czytańek, brak ciągłości w zdobywaniu nowych pozycji przez uczniów w toku lektury są, sędzę, pospolitemi błędami wśród nauczycieli. Sam materiał więc dostarcza już wielu trudności, ale jeszcze większe bodaj niebezpieczeństwo kryje się w wyborze metod pracy.

Dobra i skuteczna metoda w opracowywaniu lektury jest i pozostanie zawsze ideałem, do którego z mniejszym lub większym powodzeniem, z gorszym lub lepszym skutkiem staramy się dążyć. Charakter tej metody, jej giętkość w zależności od rodzaju tekstu, są wynikiem pracy umysłowej nauczyciela. Możliwość pogodzenia na lekcji własnego planu z tym, który wysunie samo życie, praca uczniów, umiar w oscylowaniu między niebezpieczeństwem zbytnej swobody uczniów, lub zbytowego krępowania ich samodzielności przez natrucanie im własnych myśli — to są poważne bólaćzki metodyczne, z których, rzecz prosta, każdy z nas powinien sobie zdawać sprawę. Ale rozumowe podejście do tematu, najuczciwsze opracowanie treści, idci lub realjów tekstu nie rozwiąże trudności metodycznych, choćby nauczyciel zdołał uniknąć tych niebezpieczeństw, o których wyżej wspominałam.

Polonista bowiem ma do czynienia stale z fikcją artystyczną, co stanowi wielki powab materiału lektury, ale wzbudza także niepokoć i zastrzeżenia. Nie sposób przystępować do tej precyzyjnej roboty, mając na podorędziu skalpel kawałków metodycznych, opartych jedynie o rozumowanie. Trzeba materiał lektury samemu gęboko przeżyć, nie można go traktować tylko intelektualnie i musi tu wystąpić czynnik uczuciowy oraz intuicja nauczyciela. Niektórzy mają dar intuicji szczególnie rozwinięty i wysubtelniony. Inni natomiast posiadają go w słabym stopniu. Są przecież różne typy nauczycieli. Nie każdego z nas stać na traktowanie tych spraw z talentem, z prawdziwym polotem, które właśnie kryją w sobie żyłkę pedagogiczną.

Obojętność jednak w stosunku do tematu nie da, mojem zdaniem, dobrych wyników, nie wzbudzi zainteresowania, nie umożliwi stosowania dobrych chwytów dydaktycznych — jednym słowem nie stworzy prawdziwej metody.

Powyższe refleksje nasunęły mi się w związku z charakterem mojego sprawozdania; one były źródłem moich wątpliwości i zażenowania w chwili, gdy mam pisać o swoich doświadczeniach, zależnych od tylu wymienionych poprzednio trudności. Doświadczenia te, obok może pewnych ogólnych cech, związanych ze skrupulatnem, w miarę możliwości, studjowaniem programu, posiadają jednak

ze zrozumiałych względów charakter subiektywny. Dostrzegane dwa niejako źródła tego subiektywizmu: pierwsze — to eksperymentatorski charakter niniejszego sprawozdania; drugie znów łączy się z moim sposobem przeżywania i odczuwania lektury, który u kogoś innego może wyglądać zgoła inaczej.

Stwierdzenie subiektywnych cech mego sprawozdania wprawia mnie w zakłopotanie ze zrozumiałych względów. Praca nauczyciela z daną klasą wyrwarza po pewnym czasie pewien mniej lub więcej zgrany zespół; rytm tej pracy, zharmonizowanie jej czynników stanowią znów kwestję bardzo indywidualną, niemal intymną, jeśli chodzi o przeżywanie momentów lektury i sugerowanie tych przeżyć uczniom. To wszystko oczywiście błędnie i zaciiera się w sprawozdaniu, w którym nie jesteśmy w stanie odtworzyć doznanych przez nas nieraz wzruszeń.

Zbyt wiele może rozwodziłam się nad trudnościami mojej pracy, ale wydało to mi się kwestją bardzo ważną, rozświetlającą wiele mroków tajemnicy, która nazywa się interpretacją lektury w nowym gimnazjum.

### Charakter lektury w klasie II.

Jeżeli mówiło się na wstępie tyle o trudnościach pracy, należałoby też napomknąć o ułatwieniach. Musieliśmy się w tym roku zadowolić jednym podręcznikiem i ten brak wyboru pozwoli lepiej ogarnąć całość materiału, ustalić wyniki, zestawić zagadnienia. Nie mogę jednak powiedzieć, aby taki stan rzeczy wprawiał mnie w zachwyt, a nawet tylko zadowolenie. Sądzę, iż większa rozmaitość materiału dawałaby większe pole do eksperymentów i przeżyć. Jeden podręcznik staje się też materiałem lektury poniekąd narzuconym, pozbawiającym nauczyciela większej inicjatywy.

Charakter lektury w klasie II różni się znacznie od takowej w klasie I, jeśli choćby zestawić choć części podręcznika „Mówią wieki”. Ze względu na jednakową ilość godzin w obu półroczach, materiał w sposób naturalny został zebrany w czterech cyklach, z których każdy mógłby być przeznaczonym na jeden okres nauki. Przy bliższem rozpatrzeniu się jednak w poszczególnych cyklach, a także po zaznajomieniu się z uwagami p. instruktora d-r Szyszkowskiego o realizacji lektury w klasie II, wygłoszonymi na zebraniu Koła Polonistów w Wilnie, doszłam do przekonania, że należy dążyć do ukończenia cyklu średniowiecznego do półroczu, oczywiście i historyk powinien się uporać w materiałem i natomiast cykl „Drzewiej”, jako krótszy, nie zajmie całego okresu I. Jedną z zasadniczych różnic charakteru lektury klasy I i II w podręczniku „Mówią wieki” jest układ materiału oraz jego jakość. W czytankach na klasę I cykl, związany z historją, posiada zawsze równoległe biegnący cykl „Polskim szlakiem”, w którym czytanki są przeważnie tak dobrane, aby stanowić odpowiednią paralelę do tekstu, związanego z historją, wobec czego niezmiernie ułatwiają uczniom orientację w treści ideowej, stanowią wdzięczny materiał aktualizacji zagadnień i ułatwiają nauczycielowi wydobywanie czynników wychowawczych.

W części II podręcznika jakość materiału jest wyłącznie zależna od historii, stanowi bogate tło obyczajowo-kulturalne epok, układ jest także przystosowany do epok historycznych. A więc cykl I „Drzewiej” obejmuje czasy przedhistoryczne Polski, cykl II „Krzyż i miecz” obejmuje całokształt życia średniowiecznego.

ze zrozumiałych względów charakter subiektywny. Dostrzegane dwa niejako źródła tego subiektywizmu: pierwsze — to eksperymentatorski charakter niniejszego sprawozdania; drugie znów łączy się z moim sposobem przeżywania i odczuwania lektury, który u kogoś innego może wyglądać zgoła inaczej.

Stwierdzenie subiektywnych cech mego sprawozdania wprawia mnie w zakłopotanie ze zrozumiałych względów. Praca nauczyciela z daną klasą wyrwarza po pewnym czasie pewien mniej lub więcej zgrany zespół; rytm tej pracy, zharmonizowanie jej czynników stanowią znów kwestję bardzo indywidualną, niemal intymną, jeśli chodzi o przeżywanie momentów lektury i sugerowanie tych przeżyć uczniom. To wszystko oczywiście błędnie i zaciiera się w sprawozdaniu, w którym nie jesteśmy w stanie odtworzyć doznanych przez nas nieraz wzruszeń.

Zbyt wiele może rozwodziłam się nad trudnościami mojej pracy, ale wydało to mi się kwestją bardzo ważną, rozświetlającą wiele mroków tajemnicy, która nazywa się interpretacją lektury w nowym gimnazjum.

### Charakter lektury w klasie II.

Jeżeli mówiło się na wstępie tyle o trudnościach pracy, należałoby też napomknąć o ułatwieniach. Musieliśmy się w tym roku zadowolić jednym podręcznikiem i ten brak wyboru pozwoli lepiej ogarnąć całość materiału, ustalić wyniki, zestawić zagadnienia. Nie mogę jednak powiedzieć, aby taki stan rzeczy wprawiał mnie w zachwyt, a nawet tylko zadowolenie. Sądzę, iż większa rozmaitość materiału dawałaby większe pole do eksperymentów i przeżyć. Jeden podręcznik staje się też materiałem lektury poniekąd narzuconym, pozbawiającym nauczyciela większej inicjatywy.

Charakter lektury w klasie II różni się znacznie od takowej w klasie I, jeśli choćby zestawić choć części podręcznika „Mówią wieki”. Ze względu na jednakową ilość godzin w obu półroczach, materiał w sposób naturalny został zebrany w czterech cyklach, z których każdy mógłby być przeznaczonym na jeden okres nauki. Przy bliższem rozpatrzeniu się jednak w poszczególnych cyklach, a także po zaznajomieniu się z uwagami p. instruktora d-r Szyszkowskiego o realizacji lektury w klasie II, wygłoszonymi na zebraniu Koła Polonistów w Wilnie, doszłam do przekonania, że należy dążyć do ukończenia cyklu średniowiecznego do półroczu, oczywiście i historyk powinien się uporać w materiałem i natomiast cykl „Drzewiej”, jako krótszy, nie zajmie całego okresu I. Jedną z zasadniczych różnic charakteru lektury klasy I i II w podręczniku „Mówią wieki” jest układ materiału oraz jego jakość. W czytankach na klasę I cykl, związany z historią, posiada zawsze równoległe biegnący cykl „Polskim szlakiem”, w którym czytanki są przeważnie tak dobrane, aby stanowić odpowiednią paralelę do tekstu, związanego z historią, wobec czego niezmiernie ułatwiają uczniom orientację w treści ideowej, stanowią wdzięczny materiał aktualizacji zagadnień i ułatwiają nauczycielowi wydobywanie czynników wychowawczych.

W części II podręcznika jakość materiału jest wyłącznie zależna od historii, stanowi bogate tło obyczajowo-kulturalne epok, układ jest także przystosowany do epok historycznych. A więc cykl I „Drzewiej” obejmuje czasy przedhistoryczne Polski, cykl II „Krzyż i miecz” obejmuje całokształt życia średniowiecznego.

Drugą, niemniej ważną różnicą w materiale lektury klasy II jest sam charakter czytańek, w których większy nacisk położono na opisy, niż na czynniki ideowe. Tło kulturalno-obyczajowe ma charakter przeto bardziej barwny, obrazowy, mniej jest przejrzystej tendencji niż w czytankach dla klasy I. Jest to oczywiście zgodne z wymaganiami programu i dlatego nie może nas dziwić. To nie znaczy, żeby nauczyciel miał tu rezygnować z wydobywania treści ideowej lub uczuciowej, o ile ta w danym tekście jest bardziej uwypuklona, niż opis. O tem zresztą także wyraźnie mówi program.

Trzecią różnicą lektury w klasie drugiej jest wprowadzenie różnych typów czytańek, z których niektóre typy są tu kompletną nowością. To właśnie wpływa na zwiększenie trudności w interpretacji lektury, zwłaszcza w bieżącym roku szkolnym. Najłatwiejszym typem czytańki jest typ interpretujący daną epokę. Należą tu np. Choińskiego „Na zamku rycerskim”, Deotymy „Przerwana procesja”. Drugi typ to teksty staropolskie, jak Bogurodzica lub wyjątki z Legendy o św. Aleksym.

Dalej idą czytańki o charakterze estetycznym, np. Witwickiego „Ołtarz marjański Wita Stwosza”. Ostatni typ czytańki, stanowiący obrazki z życia dawnych pisarzy, nie posiada w tych dwóch cyklach przykładów, oczywiście więc, muszą go w swoim sprawozdaniu pominąć.

### Interpretacja lektury.

Przechodzę teraz do najistotniejszej tutaj kwestji, to jest do sposobu, w jaki opracowywałam teksty literackie, stanowiące materiał czytańek w pierwszym półroczu. Za bardzo ważną sprawę uważam tutaj ramy, jakie trzeba sobie stworzyć do tej pracy. Są to systematycznie opracowywane plany poszczególnych lekcji przez nauczyciela, czy raczej może metodyczne schematy, które potem można zestawić z równie systematycznie prowadzonymi notatkami uczniów. Ułatwienie i pożądaną metodę w ocenie wyników pracy nauczyciela stanowią ankiety, wypełniane przez uczniów po pewnym okresie pracy. Takie ankiety opracowali panowie instruktor d-r Szyzkowski i d-r Saloni w znanych sprawozdaniach z realizacji programu w kl. I, drukowanych w „Poloniście”.

Jeśli chodzi o momenty sprawozdawcze z interpretacji lektury, zarówno pod względem wyboru zagadnień, jak i metody ich przeprowadzenia — nasuwają się tu różne możliwości. Można omówić przerabiane czytańki w porządku chronologicznym, uwzględniając w toku omówienia wszystkie wydobyte możliwości, albo też omawiać opracowywane problemy, nawiązując do czytańek jako do materiału ilustracyjnego.

Postanowiłam zadośćuczynić częściowo obu zauważonym przeze mnie możliwościom. Metoda chronologiczna jest tu o tyle przydatna, iż cykl „Drzewiej” inaczej trochę dał się traktować, niż cykl średniowieczny. Ten pierwszy, jak słusznie już zauważono, jest królestwem polonisty, korelacja z historją nie odgrywa tu większej roli. Inaczej rzecz się ma z cyklem średniowiecznym. Może więc lepiej traktować je zrazu oddzielnie.

Chcę jeszcze zaznaczyć, iż charakteryzując opracowanie poszczególnych czytańek, nie mogłam uniknąć zahaczenia o ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, te, które wiążą się z opracowaniem lektury, bowiem stanowią one integralną część opracowania. Cykl „Drzewiej” rozpada się na trzy grupy czytańek: „Rodem z puszczy”, „Co zapamiętał Baftyk” i „Przy wtórcz gęśli”.

Z pierwszej grupy wzięłam następujące utwory: wszystkie cztery części „Roku słowiańskiego”, „Dziwożonę” i balladę „Swarożyc i dziewczyna”.

Omówienie „Roku słowiańskiego” rozpoczęłam od obrzędu żniwnego, ze względu na aktualność tematu. Zainteresowało nas tu przede wszystkim to epoki i obrzędy dawnych Słowian. Drugą część lekcji wypełniły ćwiczenia słownikowe. Chodziło o zaznajomienie się ze słowniczkiem i stwierdzenie nieco odmiennego charakteru języka od dzisiejszego w tej czytance. Nie wszyscy uczniowie jednakowo opisali tę lekcję w klasie. Niektórzy ograniczyli się tylko do ćwiczeń słownikowych. Wogóle jednak uczniowie już w roku ubiegłym byli przyzwyczajeni do zapisywania samodzielnego uwag pod koniec lekcji. Aby dać pojęcie o pracy uczniów, będę od czasu do czasu cytowała ucywki z ich wypowiedzi.

„Na podstawie tej czytanki — pisze jeden z nich — dowiedzieliśmy się, że dożynki u dawnych Słowian były nie tylko igrzyskami, lecz także obrzędem religijnym”.

Z czytanki tej wynikało wypracowanie domowe p.t. „Porównanie dawnego obrzędu żniwnego z dzisiejszymi dożynkami”. Była to oczywiście próba wprowadzenia uczniów w dziedzinę opisu. Dalszy ciąg tej pracy stanowiła czytanka „Palimy sobótkę”. Poprzedziła ją praca domowa, znowu ćwiczenie w pisaniu podobnego typu co poprzednie, p. c. „Opis święta rzucania wianków”. Uroczystości nad Wilją w wigilję św. Jana widzieli bodaj bez wyjątku wszyscy chłopcy i mieli pod tym względem więcej do powiedzenia, niż o dożynkach. To ćwiczenie stanowiło wstęp do omówienia czytanki, podczas gdy tamto stanowiło zakończenie pracy nad poprzednią. Podczas opracowywania lektury w klasie uczniowie wydobywali głównie momenty obyczajowe, wierzenia i pierwiastek opisowy. Praca domowa po tej lekcji polegała na przygotowaniu planu treści utworu. Na podstawie planów indywidualnych przygotowaliśmy na lekcji następną wspólny plan redakcyjny. Składał się on z następujących punktów:

- I. Przygotowania do uroczystości sobótki.
- II. Obrzęd religijny.
- III. Reakcja w przyrodzie.
- IV. Zabawy ludu podczas uroczystości.
- V. Wygląd nieba w noc Kupali.
- VI. Zakończenie, czyli tajemnica kwiatu paproci.

Każdy punkt planu rozbity został na szereg drobniejszych punktów. Np. punkt IV planu, czyli zabawy ludu podczas uroczystości, wyglądał następująco:

1. Muzyka.
2. Śpiewy.
3. Tańce: a) tańce rzesz, b) tańce starszych, c) pląsy młodych.
4. Skakanie przez ogień.
5. Kąpiel w Prądniku.
6. Puszczenie wianków na wodę.

Sprawozdanie z czytanki „Palimy sobótkę” w związku z planem miało charakter raczej schematyczny. Uczniowie zanotowali sobie, że utwór ten jest opisem obrzędów i wierzeń pogańskich Słowian. Oba te zagadnienia zostały wyodrębnione i ugrupowane. Celem tej lekcji było znów zwrócenie uczniów na charakter opisowy czytanki i wprowadzenie tego terminu.

Następna lekcja była dosyć trudnym zadaniem. Poleciłam uczniom zaznajomić się z wyjątkiem „Pieśni S-to Jańskiej o Sobótcie” Kochanowskiego, zawartej w podręczniku, z opisem święta Kupały ze Starej baśni Kraszewskiego i zestawieć te trzy opisy oczywiście na podstawie najłatwiejszego systemu porównywania drogą podobieństw i różnic.

W pracach swoich chłopcy zwrócili uwagę na większe podobieństwo opisów Dygasińskiego i Kraszewskiego, gdyż oba dotyczą obrzędu za czasów pogańskich. Podkreślono ważny szczegół — we wszystkich tekstach mówi się o dziewczętach przepasanych bylicą.

Oto tak pisze jeden uczeń w końcu wypracowania w formie jakby syntezy porównawczej tych trzech urywków:

„Chociaż co prawda różnią się one od siebie stylem, sposobem pisania, a może nawet i samą treścią, atoli we wszystkich autorowie wybitnie podkreślają wesoly nastrój i radość, panującą w dniu Kupały”.

Po omówieniu wypracowań domowych ustaliliśmy wszystkie możliwe podobieństwa obrzędu Kupały powyższych trzech urywków. Są one następujące: 1. Przepasanie bylicą. 2. Palenie ognisk i stosów. 3. Śpiewy, muzyka i tańce. 4. Ofiary na cześć bogów (Dygasiński i Kraszewski). 5. Zabawy i widowiska. Pozostałe czytanki z „Roku słowiańskiego” opracowali uczniowie w domu grupami. W czytance „Na gody” zwrócili uwagę na opis polowania na niedźwiedzia, w czytance w noc „Dziadów” — na obrzęd wywoływania duchów. Oczywiście uczniowie wspomnieli o „Dziadach” Mickiewicza, o których niemal każdy z nich słyszał. Pochwalili się także znajomością opisu polowania na niedźwiedzia w „Panu Tadeuszu”. W międzyczasie opracowywania „Roku słowiańskiego” omówiliśmy dwa wiersze: „Swarożyca” Hłakowiczówny oraz „Dziwożonę” Leśmiana. Jeśli chodzi o „Swarożyca”, zafrapował tutaj uczniów wyraz ballada. Jeden z uczniów podczas zastanawiania się nad tym wyrazem trafnie doszedł do stwierdzenia, iż treść takiego utworu jest fantastyczna i zaczerpnięta z podań ludowych. Oczywiście wszyscy to sobie zapisali. W ćwiczeniu domowym kazałam im treść utworu opisać prozą, gdyż tego rodzaju ćwiczeń jeszcze nie robiliśmy. Wiersz „Dziwożona” był lekcją czytania artystycznego i wygłaszania na pamięć. Czytaliśmy ten wiersz na głosy i uczyliśmy się go w klasie. Podkreśliliśmy różnicę w interpretacji obu wierszy: „Swarożyca” i „Dziwożony”. „Swarożyca” czytaliśmy tajemniczo, tutaj zaś obok nastroju tajemniczości występuje też ton lekki i żartobliwy.

Następnym utworem była „Opowieść o bursztynie”. W związku z wydobyciem treści utworu wysunęli uczniowie następujące zagadnienia:

- a) życie dawnych rybaków w czasach pogańskich;
- b) handel wymienny przedmiotami i niewolnikami.

Omawiając szerzej te sprawy, zwróciliśmy uwagę na to, iż dziś nad morzem polskiem mieszkają Kaszubi, a także na to, iż w „Starej baśni” Kraszewskiego jest mowa o handlu wymiennym (Hengo). „Stara baśń” była naszą pierwszą większą lekturą domową, z którą już wówczas uczniowie się zapoznawali.

Prócz tego uczniowie, wdrożeni już uprzednio do przyglądania się opisom, wskazali na trzy opisy w tej czytance: a) burzy wiosennej na Bałtyku, b) opis chaty rybackiej, c) opis targów podczas wymiany bursztynu na inne przedmioty. Debatowaliśmy nad tem, który z opisów jest najładniejszy i dlaczego? Zdania były podzielone; znaleźli się nawet zwolennicy opisu targów. Po dość



długich i mozolnych poszukiwaniach doszliśmy do nowej zdobyczy — poznaliśmy dwa rodzaje opisów. Jeden nazwaliśmy informacyjnym, np. opis siola rybackiego i wnętrza chaty, drugi — artystycznym, np. opis burzy. Różnicę sformułowaliśmy narazie w ten sposób, iż opis burzy jest bardzo piękny i działa silnie na wyobraźnię. Tego nie możemy powiedzieć o pozostałych opisach tej czytanki. Poglębienie rozróżnienia dwóch rodzajów opisu dało uczniom ćwiczenia w mówieniu i pisaniu p. t. „Piękno Wilna”, omówienie których wykroczałoby już poza ramy niniejszego tematu.

Obecnie przystąpiliśmy do omówienia „Starej baśni”. Poświęciliśmy jej trzy lekcje. Pierwsza była przeznaczona do swobodnego wypowiedzenia się uczniów i wysunięcia zagadnień, druga do przygotowania zagadnień sprawozdawczych, trzecia miała ustalić plan sprawozdania.

Lekcję pierwszą rozpocząłem od postawienia uczniom dwóch pytań, poczem nastąpiło swobodne wypowiedzianie się co do zauważonych kwestyj. Pytania były następujące: 1) POCO przeczytaliśmy teraz „Stara baśń” i 2) w jakim celu mamy dziś omawiać ten utwór? Na te pytania odpowiedzieli uczniowie piśmiennie, niektórzy dość trafnie. Oto przykłady paru odpowiedzi:

„Stara baśń” przeczytaliśmy jako uzupełnienie cyklu „Drzewiej” oraz w celu zaznajomienia się z opisami przyrody. Omawiamy zaś ten utwór po to, by go lepiej poznać, wyszukać główną myśl i znaleźć opisy, ażeby potem przy pisaniu sprawozdania nie było trudności”.

Druga odpowiedź brzmiała:

„Czytaliśmy tę książkę dlatego, aby poznać obyczaje starych Słowian i uzupełnić czytanki z cyklu „Drzewiej”. Mamy ją dziś omawiać w tym celu, aby wydobyc główną myśl, podzielić się wrażeniami i przygotować się do sprawozdania”.

Tematów do sprawozdania było dużo. Projekty były liczne; musieliśmy wybierać.

Wreszcie ustaliliśmy wspólny plan sprawozdania, który można zaliczyć do ćwiczeń redakcyjnych. Najważniejszymi punktami planu były: 1. Walka kmiect z Chwostkiem i Niemcami. 2. Dzieje Doman i Dziwy. 3. Obrzędy dawnych Polan. 4. Ich wierzenia. 5. Opisy przyrody w „Starej baśni”. Ze względu na obszerność tekstu każdy uczeń wybrał sobie do sprawozdania jedno zagadnienie, które miał opracować szczegółowiej. Oczywiście celem tych sprawozdań nie było dążenie do ogarnięcia całości utworu, ale wdrożenie uczniów do opracowywania zagadnień, związanych z większym tekstem. Niektóre te sprawozdania wypadły jeszcze bardzo nieporadnie. Oto urywek sprawozdania jednego ze słabszych uczniów, pod tytułem: Dzieje Doman i Dziwy.

„Doman jako młodzieniec zakochał się w Dziwie, córce Wisza i Jaruby. Chciał ją pojąć za żonę, lecz Dziwa odmawiała mu swej ręki”.

A dalej...

„Dziwa w domu rodzicielskim, jako najmłodsza i najpiękniejsza z córek (podkreślam nieściśłość), była najbardziej kochana przez rodziców i domowników. Od matki nauczyła się najciekawszych baśni, od ojca najstarszych podań. Była również nadzwyczaj śmiała i odważna, gdyż sama chodziła do lasu, w góry, wąwozy i nad jeziora...”

Ostatnim utworem z cyklu „Drzewiej” był wiersz Faleńskiego „Koń Swantewita”, którego myśl główną tak ujmuje jeden z uczniów:

„Główną myślą wiersza p. t. „Koń Swantewita“ jest to, że brak jedności narodo-  
wej doprowadza państwo do upadku i za przykład mogą tu nam służyć Słowianie,  
którzy kłócili się ze sobą, podczas gdy wrogowie zabierali im ziemię”.

Kwestję tę podnosili niektórzy chłopcy w sprawozdaniu ze „Starej baśni” przy  
omawianiu tematu: „Walki kmieci z Chwostkiem i Niemcami”.

W wierszu „Koń Swantewita” zwróciliśmy także uwagę na element ruchu i to  
dało materiał do odpowiednich ćwiczeń stylistyczno-słownikowych.

Na tem zakończyliśmy cykl „Drzewiej” następującą ankietą:

1. Jak się wam podobał cykl „Drzewiej”?
2. Które utwory wyróżniliście i dlaczego?
3. Jakie korzyści osiągnęliście z opracowania cyklu?

Odpowiedzi uczniów nie miały charakteru bardzo indywidualnego. Nie było  
ani jednej odpowiedzi świadczącej, że cykl się dla tych lub innych względów  
nie podobał. Z czytanek bodaj najwięcej zwolenników zyskała „Opowieść  
o bursztynie”.

Oto typ takiej odpowiedzi na ankietę:

1. Cykl „Drzewiej” podobał mi się dlatego, że zaznajomił mię z życiem dawnych  
Słowian, naszych praojców.
2. Wyróżniłem następujące utwory: „Na gody”, „Palmy sobótkę” i „Opowieść  
o bursztynie”. Wyróżniłem je dlatego, że w sposób bardzo wyrazisty przedsta-  
wają nam charaktery, obyczaje i wierzenia ówczesnych Słowian.
3. Z opracowania tego cyklu osiągnęliśmy następujące korzyści: poznaliśmy  
życie, obyczaje i charaktery Słowian, poznaliśmy także dwa rodzaje opisów oraz  
wiele wyrazów i form staropolskich”.

Jeśli chodzi o wyniki pracy nad lekturą pierwszego cyklu, trzeba stwierdzić,  
iż tutaj w grę wchodziły przedewszystkiem elementy poznawcze, mało było  
czynników wychowawczych. (d. n.)

## R. APPLÓWNA

### „ŻYWA ŁACINA”

(Dwie lekcje języka łacińskiego w kl. I Gimn. Państw. im. Tadeusza Rejtana)

Modne jest od kilku lat wyrażenie „żywa łacina”. Domagamy się jej coraz usil-  
niej, żądają jej władze szkolne, pragną jej nauczyciele łaciny, mówi o niej pew-  
na część inteligentnej „publiczności”.

Jakżeż wygląda ta „żywa łacina”? Wprowadzamy „rozmówki” łacińskie, ukła-  
damy nowe podręczniki do nauki łaciny. Treść ich obracać się musi „czy  
powinna” dokoła życia dzieci lub młodzieży rzymskiej i tych zagadnień, które  
mają nasze dzieci zaznajomić z kulturą starożytną. Są to opowiadania nasze,  
współczesnych ludzi dorosłych — dla dzieci i młodzieży, podane w języku  
łacińskim — poprawnym naogół, czasem bardzo wyszukany, czasem mniej,  
trochę „z polską” — każdemu nauczycielowi języków obcych polonizmy mogą  
się zdarzyć i zdarzają. — Byle tylko wszystko było systematycznie ułożone, przy-  
kłady na każdy przypadek, osobę i c. p., podług deklinacji, konjugacji!

Pytanie tylko, czy to jest właśnie ta „ż y w a ł a c i n a”? Ten ciepłym  
prawdy życia tchnący język starożytnego Italczyka? Język, odzwierciedlający

mocno, bo bezpośrednio jego myśli, pragnienia, dążenia, uczucia? Czy te nasze wariacje na temat tej lub owej deklinacji czy konjugacji — nie ludźmy się, że jest inaczej — mogą porwać młodzieńca, uczącego się łaciny? Prawda, niejednemu „imponuje”, że powiedzieć może kilka zdań łacińskich, to „ożywia” naukę, „uaktywnia” ucznia. Jakież zawiera jednak wartości kształtujące, wychowawcze? Czyż w epoce, w której historii uczymy z „tekstów źródłowych”, nie wartoby spróbować, czy i łaciny i kultury starożytnej nie możnaby uczyć na „tekstach źródłowych”? — „Ba, ale autorzy są za trudni”. Może. Ale czyż niema w języku łacińskim bardziej żywych dokumentów niż literatura? — Wszak „żywego życia” poszukamy gdzieindziej. Dadzą je nam proste, dla chwili bieżącej, dla potrzeb codziennego życia podane i z nich wypływające, często nagryzmołone raczej niż napisane „i n s k r y p c j e” na murach, grobowcach, naczyniach i t. p. „Ależ”, powie ktoś, „napisy te nie są ułożone systematycznie, są trudne, wytworzą chaos, są często nieodpowiednie” i t. p. — Nieodpowiednich nie wybierzemy, wyłącznie do napisów się nie ograniczymy, spróbować jednak warto, czy one właśnie nie mogą stanowić punktu wyjścia dla pracy naszej. Przekonajmy się!

Klasa I. Lekcja 39. Na tablicy widnieje napis: *Lectio undequadragesima. A. d. XII Kal. April.* — Klasa zna już liczebniki i rzymską rachubę czasu. — Krótkie przypomnienie treści, a raczej dorobku poprzedniej lekcji. „Oglądaliśmy fotografie starożytnego kalendarza rzymskiego”. „Jak wyglądał?” „Był pisany w 3 kolumnach. W pierwszej były litery, oznaczające dzień tygodnia rzymskiego, w drugiej liczby oznaczające dzień miesiąca, w trzeciej litery oznaczały, jakiego rodzaju to dzień” i t. d. Już prawie bez pytań następują określenia ilości dni tygodnia rzymskiego, cech rachuby czasu starożytności, różnic między naszym a owym kalendarzem. Udział bierze prawie cała klasa, każdy coś dorzuca. — Wiadomości z poprzedniej lekcji sprawdzone, opanowane należycie.

Nowa lekcja. Każda grupka chłopców (po 3, 4) otrzymuje egzemplarz *Dichla: Inscriptiones Latinae*. Badają napis:

*C VII ROB NF Feriae Robigo via Claudia ad milliarium V. Ne robigo frumentis noceat, sacrificium et ludi cursotibus maioribus minoribusque fiunt.* Cisza — każdy „ogłada” tekst. — Po chwili praca zbiorowa, wspólna. — Przetłumaczenie daty jest praktycznym zastosowaniem nabytych poprzednio wiadomości o kalendarzu rzymskich. Chłopcy przypominają sami *dies fastus, nefastus, comitialis*. Wyjaśnienia wymaga skrót *ROB*. — Znaczenie „*feriae*” już jest znane. — „*Robigo*, który to przypadek?” Wyjaśnienie imienia boga rdzy — *Robigus*. — Wzhanie „*dativus* czy *ablativus*” rozstrzyga rozumowanie „*feriae*” — święta, to dla kogo, na czyją cześć?”. „*Via Claudia*” — przypomnienie *Via Appia*; stwierdzenie przypadku i jego funkcji w tem miejscu — „*ablativus*, oznaczający miejsce”. — Wiadomość do zanotowania w *ka r t o t e c e* w dziale *s k ł a d n i*. Zaciekawienie wywołują wyrazy „*ad milliarium V*”. Nowe pojęcie „*milliarium*” notuje się na tablicy, wyprowadza ze znanego już „*mille*”. Wyjaśnienia rzeczowe o kamieniu miłowym budzą żywy oddźwięk, padają pytania „do rzeczy” i „od rzeczy” (między innymi: czy na pamiątkę? tego są u nas na drogach kamienie drogowe?) Wśród „porywającej” uczestników dyskusji wyłania się *s e n t e n c j a*, znana już chłopakom: *Omnis via Romam ducit*. W zdaniu „*ne robigo frumentis noceat*” po ustale-

niu orzeczenia okazuje się wahanie co do podmiotu. Nauczyciel zwraca uwagę, że robigo — to 1-szy przyp., że rzeczownik ten brzmi robigo, robiginis, naprowadza na znaczenie przy pomocy poznanego poprzednio „Robigus”; forma „noceat” zostaje wyjaśniona przy pomocy „fiat” znanego chłopcom z „fiat voluntas Tua”, więc ne noceat” aby nie szkodził: (ktoś pomrukuje o marce samochodowej „Fiat”). „Wspólnymi siłami” ustala klasa, że litera „a” w tych formach czasownika oznacza życzenie. „Frumentum” — zboże, „frumentis” w tem zdaniu który przypadek? Chwila zastanowienia, próba tłumaczenia: „aby rdza nie szkodziła...” komu? czemu? — „Zbożom” — pada odpowiedź, „więc frumentis to tu dativus!”

W zdaniu następnem rozumieją wszyscy „sacrificium” i „ludi”, przy „fiunt” nauczyciel przypomina „fiat”. Ustala się osobę i liczbę, tryb i czas, wyraz „cursoribus” zestawiony z „curro”, porównany jako rzeczownik z „imperator”; „maioribus minoribusque” — nie przedstawia trudności, gdyż „maior” i „minor” znają uczniowie z poprzednich lekcji. Chłopcy określają, kto w klasie należałby do „cursores maiores”, kto do „minores”. — Napis cały zrozumiały. — Jeden z chłopców tłumaczy go jeszcze raz głośno; wspólne odczytanie — powtórzenie sentencji „Omnis via Romam ducit”. Krótka rekapitulacja: dowiedzieliśmy się dziś... „No, a gramatyka?” Jest i ona. W toku pracy chłopcy deklinują rzeczowniki nowopoznane: milliarium, frumentum, robigo, cursor, Robigus; konjugują, przypominają rzeczowniki tej samej deklinacji, czasowniki tej samej konjugacji; tu i owdzie wychodzą na jaw braki: ktoś nie wie, jak brmieć będzie ablat. sing. do robigo, zatem rzecz. III-ciej dekl., innemu brak „vocativus” dekl. na o (przy odmienianiu „Robigus”), tu zapominano praesens czasownika III-ciej konjugacji. Są kłopoty i zakłopotania. Usuwa je szukanie odpowiednich wzorów w kartotekach w dziale odmienni, sprawozdanie, powtarzanie indywidualne — solowe i zbiorowe — chóralne i t. p. „środkie zaradczki”. — Są to drobiazgi. Duża suma wiadomości i z gramatyki i z kultury klasycznej i co więcej: usprawnienie językowe — zdobyte. Z d o b y l i j e chłopcy, stykając się z ż y w y m tekstem, borykając się z nim nieraz. I oto okazuje się: wiadomości nabywane przystojnie, ale n o c o w a n e, o p r a c o w y w a n e, układane systematycznie (w kartotekach) są ugruntowane i usprawniają do dalszej spostrzegawczej, rozumnej, samodzielnej pracy, chyba n i e t y l k o na polu gramatyki łacińskiej i kultury antycznej!

Lekcja następna. — Lectio quadragesima. — Tytuł naszej dzisiejszej lekcji będzie brzmiał: D w o j e l u d z i — D w a c h a r a k t e r y — oto zapowiedź nauczyciela. Zapisywanie tytułu w zeszytach. Na jednej z 3 tablic w klasie nauczyciel kreśli napis nagrobkowy, opatrząc go cyfrą 1, co oznacza I-szą część lekcji (dawna umowa z chłopcami).

„Hic sita est Amymone Marci optima et pulcherrima, lanifica, pia, pudica, casta, domiseda”.

Po wyjaśnieniu lekcykalnem „sita” chłopcy stwierdzają zgodnie, że „to jest nagrobek kobiety”. Dygresję małą wywołuje „interpelacja” jakiegoś gorliwego badacza: „dlaczego „est” nie jest na końcu zdania”. Krótkie wyjaśnienie i powrót do treści napisu. „Ta niewiasta nazywała się Amymone”. „Ale dlaczego kończy się to imię na e?” A w tym wyrazie jest y”, dlaczego? „Czy to wyraz grecki, proszę pana?” A więc Amymone była Greczynką!” „Ale obok jest imię

łacińskie: Marci!" „Przypadek?" „Drugi". „Po polsku?" „Marka". „To Markowa!" — pada z głębi klasy. „Aha, jak na wsi się mówi" potwierdza kilku małych znawców. Szybko następuje podanie znaczenia przymiotników. Pudica, casta nie wywołują specjalnego zainteresowania; przy „pia" padają uwagi uczniów: „to stąd dzisiaj imię Pia!" „Pius, proszę pana, to nie od tego? Tylko rodzaj męski!" dodaje spieszenie. — Chwilę dłuższą zajmuje wyraz „lanifica". Składniki jego rozpatrywane oddzielnie. Przy „lana" nauczyciel pisze (na tablicy II-giej, bocznej, pod cyfrą 2 — II-ga część lekcji — wyrazy nowopoznane) dawne brzmienie tego wyrazu ł vlua. Jakiś mądrała reaguje: „wełna". Radość w państwie chłopięcem. Wyraz „lana" otrzymuje ł umówiony znak, że należy go wciągnąć do kartoteki do działu słownictwa. „Fica" od facio (chłopcy znają już ten wyraz), składają znaczenie, słychać głosy: „wełniarka" i t. p. — Zainteresowanie wzrasta. „Domi seda" — aha! domus — dom, sedeo — siedzę. „Siedziała w domu". „Mężczyźni" reagują: „to znaczy, że nie chodziła po balach i zabawach, ale pilnowała domu!" Pozostaje objaśnienie najtrudniejsze: pulcherrima, optima — gramatyka: III-cia część lekcji. Znajduje miejsce na tablicy trzeciej, też bocznej, pod cyfrą 3. — Oba wyrazy ukazują się jeden pod drugim: op—tima op—timus z ł op—timo—s pulcher—rim—a pulcher—rimus z ł pulcher—simo—s.

Stwierdzenie przyrostków —timo i simo jako cech stopnia najwyższego; z upodobnieniem r do s niema trudności, uczniowie już się z niem zetknęli niejedną raz i sami umieją już zwrócić uwagę na to zjawisko, sposób tworzenia stopnia najwyższego wyrozumaczony.

Synteza: Jakie cechy uważał Rzymianin za zalety kobiety? (wśród innych odzywa się głos: żeby była bardzo ładna!). — Wracamy do wyjaśnienia greckiej nazwy „Amymone". — Skąd się wzięła? Snują się przez króciutką chwilę domysły; wreszcie przypuszczenie: Marek pewnie był w Grecji, może na wojnie, przywiózł stamtąd Amymonę, może kupił ją jako niewolnicę, ożenił się z nią, ocenił jej zalety, a kiedy umarła, wyliczył je... — Zetknięcie się świata greckiego z rzymskim w życiu zostaje poglądowo stwierdzone. — Dla przypomnienia odmiany „facio" wydobywa się odpowiednią kartkę z kartoteki. — Gotowe. „Ale charakterów miało być dwa!" — Tak, poznaliśmy dopiero jeden!" — Oto więc drugi. Napis brzmi: (Schemat lekcji jak poprzednio).

Dis Manibus. Tiberius Claudius Secundus. Hic secum habet omnia. Balnea, vina, Venus corrumpunt corpora nostra. Sed vitam faciunt balnea, vina, Venus. Wyjaśnienie znaczenia „Dis Manibus". „O kim mowa w tym napisie?" „O Tyberjuszu Klaudjuszu Drugim". „A, to był cesarz!" „Dlaczego?" — „Ale przecież „drugi" to pewnie przydomek cesarza!" Lakoniczne: „Nie, zwykły sobie obywatel tak się nazywał".

Trudności z „secum", przypomnienie „nobiscum", załatwione. — wyrazy nowopoznane: balneum, znaczenie. „A to, proszę pana, stąd balja?" Venus — bogini miłości, tu: przenośnia — „hulanki"; corrumpo i t. d. Tłumaczenie całości. Chóralne czytanie wierszem (nauczyciel zaznacza przyciski na tablicy). Tłumaczenie powtórne. — Gładkie. — (Spokojne przejście nad „Venus — przygody miłosne — hulanki" — widocznie w tym wieku nie wywołuje to oddźwięku, nawet uśmieszków nie widać).

Synteza. Określenie charakteru pana Tyberjusza Klaudjusza. Zestawienie z charakterem Amymone. Gramatyka: „c o r r u m p o", konjugowanie pra-

sens, imperfectum, charakterystyka imperfecti (powtórzenie, powołanie się na odpowiednią kartę w kartotece). Odmiana kilku rzeczowników. — Zwrócenie uwagi: „dziś nie mamy żadnej sentencji!” Zwykle zatem sentencja jest uwieńczeniem lekcji. — Tym razem treść I-ej inskrypcji zastąpi sentencję. Rekapitulacja: Czegośmy się dziś nauczyli? „Jakie cechy charakteru uważano w starożytnym Rzymie za dodatnie, jakie za ujemne. Stykanie się (nauczyciel poprawia: przenikanie się) społeczeństwa greckiego i rzymskiego. — Z gramatyki: Stopień najwyższy, przyrostek — *timo, simo*”.

Lekcja skończona. „Valete, cari pueri!” „Vale, magister care!” „Ale już możemy powiedzieć: *carissime!*” „Właśnie chciałem to zaproponować” przerywa jakiś malec, niezadowolony, że go ktoś ubiegł.

Czyż te głosy chłopców nie są najwymowniejszym świadectwem i tego, czego się nauczyli na lekcji, i tego, co im ta lekcja dała? Użyjmy modnego wyrażenia „uczuciowego nastawienia” klasy do lekcji i do przedmiotu, no i nauczyciela?

EDWARD SZYMAŃSKI

## LITERATURA WSPÓŁCZESNA W SZKOLE

W marcowym numerze „Przeglądu Powszechnego” ukazał się artykuł p. Ludwika Skoczylasa, polonisty, p. t. „Współczesna literatura polska a szkoła”. Artykuł ten, bardzo taktownie potraktowany przez redakcję, jako dyskusyjny, obraża niewątpliwie stosunek pewnego odfamu i bodaj pewnej generacji polonistów gimnazjalnych do współczesnej literatury polskiej wogóle i do zagadnienia rozszerzenia tradycyjnej już lektury gimnazjalnej szkolnej i domowej w zakresie literatury na polską współczesność literacką. Samo zagadnienie jest równie aktualne, jak oryginalne jest ujęcie i rozwiązanie go przez p. Skoczylasa. Wydaje mi się cprawda, że skoro zupełnie słusznie omawia się w szkole średniej przy odrodzeniu, baroku, pseudoklasycyzmie i romantyzmie polskim powiązane im i powodujące je prądy umysłowe i literackie pozostałej Europy wraz z charakterystycznymi książkami, skoro w wykazie lektury figurują już od dawna niektóre wielkie dzieła niepoljskich autorów, skoro wreszcie powszechnie wiadomo, że młodzież narówni ze starszymi tonie po uszy we współczesnej beletrystyce zagranicznej — pożądanę byłoby, aby mogła się ona dowiedzieć w szkole cośniecego i o współczesnej literaturze europejskiej. Ale mniejsza o program maksymalny, nie mający narazie żadnych szans urzeczywistnienia. W obliczu coraz mocniejszych tendencji pro i mocno przez p. Skoczylasa reprezentowanej tendencji contra (co do odpowiedzi na pytanie, czy literaturę w szkole należy rozszerzyć na współczesność), wypada gorąco przeciwstawić się temu, co autor artykułu w sposób — trzeba przyznać — suggestywny wyobraża sobie o zadaniach szkoły, o literaturze współczesnej, lekturze i jej wpływie „na pierwotne instynkty młodzieży”.

Wiadomo powszechnie, że geografia Polski w szkole jest geografją Polski współczesnej, że historia Polski uwzględnia obszernie lata powojenne, gdy tymczasem literatura polska kończy się na dobre na trzech wieszczach, dalej już mniej gruntownie traktuje się okres ostatniego powstania, bardzo po łebkach

okres Młodej Polski, a zupełnie pomija się tę wielką przemianę literatury, jaka zaszła podczas ostatnich dwudziestu lat. Pan Skoczylas jest, jak się zdaje, zadowolony z tego, że władze szkolne zachowują „dobrze zrozumianą” rezerwę wobec postulatu „wprowadzenia w program (!) nauki języka polskiego do szkół średnich (!)” utworów literackich bieżącej chwili, postulatu wysuwanego coraz częściej „zarówno przez pisarzy współczesnych, jak również (!) i przez krytyków”. Stwierdza wprawdzie, że prąd, przenikający całą współczesną szkołę polską „kieruje się do współczesności” (!), do życia „dla od- i przebudowy” odzyskanej ojczyzny, ale dyskusja gruntowna i rzeczowa staje się według niego w tej sprawie (lit. wsp.) palącą potrzebą, gdyż wizytatorzy szkolni domagają się bardzo często wykazu lektury współczesnych pisarzy, a „gorliwsi nauczyciele na własną rękę dokonują tego wyboru niezawsze szczęśliwie”.

Zacny polonista, niezawsze szczęśliwie władający językiem polskim, wie za pewne, że wszelki wybór lektury zawsze będzie niezawsze szczęśliwy. Co zaś do owych „gorliwszych nauczycieli” — wydaje mi się, że są to poprostu sa modzielniejsze, myślące i czytające jednostki, „które wobec notorycznie znanego faktu, że młodzież sama dużo i niezawsze szczęśliwie czyta, oraz wobec rozpa trywanego przez nas zagadnienia zajmują w praktyce jakieś stanowisko. A przeciw sam autor artykułu pisze: „Czynnik najwięcej uprawniony do wypowiedzenia się w tej sprawie, jakim jest nauczycielstwo, nie zdobył się dotąd na określenie swego stanowiska (podkr. moje). Jest to zjawisko o wiele gorsze, niż wypowiedzenie się choćby najbardziej negatywne”.

Jak więc określa swoje stanowisko p. Skoczylas, który, jak możnaby mniemać, do owych „gorliwszych nauczycieli” nie należy?

Zupełnie słusznie uważa, że literatura współczesna, to literatura powojenna, a nie ta, która nosi tytuł współczesnej w podręcznikach, datujących ją od r. 1863. Przyznaje również, że pierwszy szereg sztandarowych postaci literackich starszego pokolenia wymarł już, że trudno przesądzić, czy i kto z tworzących dziś literatów zostanie uznany w przyszłości za wielkość. Zgoda. Ale trudność przesądzenia uważa za zasadniczą trudność wprowadzenia jakichkolwiek żyjących literatów „w program”, gdyż „kanon lektury szkolnej nie może uwzględniać wielkości efemerycznych, ale musi się opierać na wartościach nieprzemijających”.

Ta popomnikowa argumentacja p. profesora, wprowadzona „w program” sine grano salis, ugruntowałaby aż nazbyt uproszczony all-und uberall-truizm, że wielkości literackie, to tylko nieboszczykowie płci obojga. Pogląd społecznie szkodliwy, bo wobec bliskoznaczności wielkości i wartości pogłębiłby w konsekwencji już i tak dość głupawy stosunek społeczeństwa do twórców wartości kulturalnych, doprowadziłby do jeszcze większego zubożenia rosnącej inteligencji na obecne, niekotrnowe życie jakich - takich jednak literatów. Przecież tylko przez tworzenie współpracy żyjącego czytelnika z żywym autorem można uprawdziwić, pogłębić literaturę, można podnieść poziom i czytelnictwa i piśmiennictwa. Szkoła patrzy przecież nie tylko w przeszłość, ale i w przyszłość, a przez szkołę średnią przejdą wszyscy chyba inteligentniejsi czytelnicy i pisarze przyszłości.

Jakież to wartości nieprzemijające winna posiadać literatura, przeznaczona do lektury szkolnej? Talent i wysokie walory etyczne, zapewniające dobry wpływ

wychowawczy. Albowiem: „sztuka, która nie służy pięknu, służy brzydocie, jeśli nie służy dobremu, służy złu”. Zdanie wyjątkowo jasne. Ale oto: „wśród najmłodszego pokolenia pisarzy szerzy się szeroko (!) kult sztuki dla sztuki, w imię którego zwalnia się autor z wszelkich obowiązków moralnych, wiążących go ze społeczeństwem. Artysta kieruje swym natchnieniem zależnie od zasad, które w sobie wyrobił, od tradycji, która w nim tkwi, od dogmatów, które przyjął, w które wierzy. Jeżeli tych (a może „takowych”?) nie ma, to uzależni swe natchnienie od swych namiętności, które nim rządzą”. Hasło sztuki dla sztuki „szerzone jest dzisiaj dla celów zwalczania piękna i etyki w sztuce”. Jednym słowem — literatura współczesna dopóki nie wymrze, wielkości nie wyda, a ci najmłodszy, to poprostu, panie dobrodzieju, trusiciele dusz. Maszony, można powiedzieć.

Gołosłowność zarzutów p. Skoczylasa, dochodząca zwłaszcza w tej „sztuce dla sztuki” do całkiem niezłego ignorancja, idzie w parze z upraszczaniem sobie pozytywnej strony zagadnienia. Po krótkim wywodzie o stosunku szkoły do „pewnych odwiecznych prawd moralnych w sztuce, które są prawdami człowieka”, pisze tak: „Jeżeli dzieła Prusa, Orzeszkowej, Sienkiewicza, Konopnickiej, Asnyka, a potem Wyspiańskiego, Kasprzowicza, Reymonta, Żeromskiego spocząły się z pełną aprobatą szkoły wbrew pewnym zastrzeżeniom starszej generacji nauczycieli, to tylko dlatego, że w dziełach wymienionych autorów widziała szkoła nie tylko wysokie wartości artystyczne, lecz moralne, zdolne przekształcać pierwotne instynkty młodzieży w porwy idealne. Równocześnie jednak wychowawcy nigdy nie zalecali utworów tych samych pisarzy, o ile moralna postawa autora nie dość jasno się w nich zarysowywała, albo ulegała pod brzemieniem opisów erotycznych, kryminalnych, pełnych brutalności i egoizmu” (podkreślenia moje).

Zanadto łatwo rozstrzyga wszystko p. Skoczylas. Tu tak nie można: grzech, nie grzech. Wbrew zastrzeżeniom właściwych generacji włączało się do programu literatury polskiej w szkołach średnich i włączać się będzie lekturę wartościowych dzieł takich pisarzy, którzy lepszą, niż p. Skoczylas, polszczyzną oddają trud i walkę człowieka o własną i społeczną pełnię i doskonałość poprzez wszystkie porwy i upadki, poprzez cierpienie i radość, poprzez brzydotę i piękno.

Niezalecanie „Dziejów grzechu” lub „Salome”, które może mieć rację w odwołaniu od twórczości Żeromskiego i Kasprzowicza, traci tę rację w dużym stopniu, gdy wymienione utwory przeczyta młodzież po zorjentowaniu się w postawie moralnej obu pisarzy i ich wartości. Ale mniejsza o przykłady z przeszłości. Pan Skoczylas powiada, że „zarówno lekarze szkolni, jak i psychologowie, domagają się, aby w okresie, kiedy młodzież się rozwija, kiedy nie dorosła jeszcze do łamania trudności, przechodzących jej siły, aby na ten czas trzymał ją zdala od ciężkich i zawitych problemów życia, którymi przeważnie zajmuje się współczesna literatura”. Ta mimowolna pochwała współczesnej literatury nabiera kolorów w łączności z jednym z poprzednich zdań polonisty, brzmiać: „celem szkoły polskiej nie jest samo nauczanie, ale wychowanie, nie względy dydaktyczne, ale wychowawcze”.

Więc albo - albo. Albo wychowywać i przygotowywać do życia wraz z jego problemami, albo stawiania i ruszania tych problemów unikać. Pan Skoczylas chciałby za dużo dobrego naraz: i wychować moralnie, i artystycznie, i „przekształcać pierwotne instynkty młodzieży” i jednocześnie „nie ulegać pod brzemieniem”



problemów i nie ludzi się, że młodzież analizuje, bo młodzież nie będzie nigdy gruntownie analizować i nie „schlebiać instynktom młodzieży”.

Cóż to zresztą za pierwotne instynkty? Instynkt poznawania i opanowywania rzeczywistości, instynkt rozwoju, instynkt łamania trudności — to są bezspornie instynkty większości młodzieży współczesnej, natomiast instynkty kryminalne i erotomanja nie są, zdaje się, aż tak masowe. Dlatego słusznie pisze p. Skoczylas, że „mógłby ktoś postawić zarzut, że młodzież dzisiejsza spotyka się w życiu codziennym z tylu zjawiskami zła, które ją deprawują więcej, niż jakiegokolwiek dzieła sztuki na temat erotyczny lub kryminalny, że obawy i troski wychowawców nie wytrzymują krytyki życia... Ale z tego nie wynika, że szkoła, wprowadzająca niewłaściwą lekturę, że taka szkoła jest ze sobą w porządku... Młodzież zdaje sobie lepiej od starszych sprawę, że musi istnieć jakiś autorytet w sprawach moralnych i że w okresie młodości tym autorytetem winna być szkoła”.

Ze młodzież nie jest w czambuł zła i głupia, to p. Skoczylas przyzna. Ze nikt nie ma zamiaru zatruwać ją dziełami sztuki wyłącznie, czy wogóle na tematy erotyczne i kryminalne — także chyba kwestji nie ulega. Wreszcie — młodzież zdaje sobie sprawę, niekoniecznie lepiej od starszych, z wielu rzeczy. A więc?

Więc — ponieważ młodzież czyta dużo, bez wyboru, bez kierownictwa, bez dyskusji, ponieważ czyta masę tanich, nędznych książek importowanych, a za mało czyta współczesną literaturę polską — jest tylko jeden wniosek. Całą swą dobrą wolę, całą swadę i niewątpliwy temperament mógłby p. Skoczylas dla dobra szkoły i literatury obrócić przeciw „Tajnym Detektywom”, przeciw rozwielnionemu cklivemu grafomaństwu Zarzyckich, Marczyńskich i Muiszchówien i przeciw setkom tysięcy tomów przekładów Wallace'a, Pittgrill'ego, Leblanc'a e tutti quanti.

Jeżeli szkoła zdoła się przeciwstawić taniźnie, płytciznie i brutalności, temu wszystkiemu, co nigdy żadną literaturą nie jest, jeżeli wraz z tą akcją zwalczania tandety rozwine propagandę dobrej polskiej książki, to już będzie wiele. Kryterjów wartości polskiej książki współczesnej nie trzeba będzie tak długo i skrupulatnie poszukiwać, bo samo życie, znajdujące w książce odbicie i analizę swych problemów, dokona wyboru. Zaopatrzenie bibliotek szkolnych w pewną ilość dzieł współczesnej literatury pozwoli na obserwację zainteresowań i zamiłowań młodzieży, a omawianie z nią braków i zalet żywych książek sprowadzi pewną selekcję. Lepsza będzie współpraca szkoły z młodzieżą nad kształtowaniem wrażeń artystycznych i moralnych tejże młodzieży, niż cenzura książek. Wydaje mi się też, że retorycznym gestem zawiedzionego katechety jest takie zdanie mego adwersarza: „dlatego szkoła, któraby przez wprowadzenie niewłaściwej lektury chciała schlebiać instynktom młodzieży, przekreśliłaby zgóry rację swego istnienia”.

Sam dobór książek do wykazu lektury mógłby powstać, jako wynik plebiscytu pozytywnych i negatywnych opinii samych polonistów szkół średnich, plebiscytu, opartego na uprzednich projektach i enuncjacjach władz szkolnych i zrzeszeń, czy przedstawicielstw literatury polskiej. Nie zaszkodziłoby też dowiedzieć się, jak zagadnienie literatury współczesnej w szkole rozwiązuje się w krajach zachodnio-europejskich, np. w Anglii, Francji, Belgji, Szwajcarii, w krajach, gdzie może młodzież jest mniej pierwotna, szkoła mniej zagrożona inwazją demoralizacji, a literatura lepsza.

Bo współczesna, a zwłaszcza młodsza literatura polska, przedstawia się p. Skoczylasowi czarno, mówiąc delikatnie. Większość dzisiejszych pisarzy znajduje się dopiero na literackim dorobku, a pierwszym zjawiskiem, rzucającem się w oczy, jest zerwanie się bezpośredniego kontaktu pisarzy dzisiejszego pokolenia z poprzednim. Fakt, że na przełomie Polski niewolnej do wolnej wymarli prawie wszyscy czołowi pisarze pokolenia przedwojennego, fakt, który stwierdził w „Kurjerze Warszawskim” sam Lorentowicz, który „z radością powitał Pomirowski, autor Nowej literatury w nowej Polsce, musiał w istocie rzeczy wpłynąć bardzo ujemnie na stan dzisiejszej polskiej literatury”, gdy zerwała się ciągłość tradycji polskiej literatury. Trochę przesady. Sam p. Skoczylas przyznaje, że pozostali jeszcze: Sieroszewski, Strug, Berent, Staff, Natkowska, Rostworowski, Leśmian, Irzykowski, Rodziewiczówna, Świętochowski — których większość pisze jeszcze i pisze menajgorzej. Jest ich więcej: Nowaczyński, Górski, zwłaszcza pierwszy, mocno ruchliwy jeszcze. Jeszcze ci „młodzi” rodzili się w swej znacznej większości w wieku XIX tym, jeszcze lat temu 10 żył i pisał Żeromski, który podjął trud zerwania z tradycją i budowania nowej literatury w swoim „Wietrze od morza” i „Przedwiośniu”. Czy więc ma p. Skoczylas żal do starych, że nie rozpoczęli na nowo, czy do młodych, że nie cofnęli się do Młodej Polski? Już tym młodym zarzucił przecież deprawacyjny kult sztuki dla sztuki. Teraz, zarzucając polskiej literaturze, że wygląda „jakby zjawisko, oderwane od całokształtu polskiego ducha”, zarzuci jej jeszcze i tę okoliczność, „która ułatwia pisarzom, mającym polskość tylko w paszporcie, a posługującym się polskim językiem, do wtargnięcia w dziedzinę literatury, strzeżoną dotąd pilnie przez wybrańców i genjusz narodu”. Niedosć, że maso ny, ale poprostu żydy.

W całej literaturze polskiej doby obecnej znajduje p. Skoczylas ledwie pięć nazwisk: Goetla, Ossendowskiego, Wasylewskiego, Parandowskiego i Szaniawskiego. Dzieła tych pisarzy nadają się pod każdym względem do „wprowadzenia w program nauki języka polskiego do szkół średnich”. I nic, nic, nic więcej. Amen. Cierpliwy czytelnik zechce ostatnią część artykułu uważać za produkt natchnienia, które ma swe „ukryte źródło w życiu”. Trochę mi bowiem nieswojo przyznać się, że jestem z wykształcenia polonistą, a z zawodu literatem.

I już zupełnie „entre nous deux” chciałbym odpowiedzieć pedagogowi i krytykowi w jednej osobie na ciężki zarzut rozpasania moralnego współczesnej młodej literatury, „hołdującej sztuce dla sztuki”. Przedewszystkiem jak to pogodzić ze stwierdzonym przez p. Skoczylasa „nowym realizmem”? Formizm przecież, jakim jest każda sztuka dla sztuki, nie godzi się z przedmiotowością, naczelną cechą realizmu. Aut - aut. Czyż wychodzący już z użycia reportaż, albo powieść społeczna, albo tom liryk — są objawami sztuki dla sztuki? Najmłodszy owi, jakoby namiętnościami tylko kierowani, to między innymi Kurek, Kruczkowski, Wasilewska, Czechowicz, Morcinek, Zagórski, Czuchnowski, a nawet Bąk — nawet niżej podpisany. Kto i jakim ulega namiętnościom, dogmatów nie przyjmując (na szczęście)? Stosunek ich (i wielu starszych od nich) do rzeczywistości wcale nie wygląda na sztukę dla sztuki. Ze Choromański? Sam pan przyznał mu talent, a Choromański jest człowiekiem wierzącym i nawet w bridża słabo gra. Ze nie pisze powieści dydaktycznych? A kto mówi, że musi go pan czytać wogóle, a w klasie w szczególności?

Dla dopełnienia czary zaznaczyłbym jeszcze, że „Dzieje grzechu” nie powstały bynajmniej, jako skutek pewnego zachwiania się moralnej postawy ich autora, albo dzięki załamaniom psychicznym Żeromskiego. Kwestja ich pedagogiczności nie jest dziś już kwestją współczesnej literatury. Niemniej trudno nie przyjąć do wiadomości tego, co o „Dziejach grzechu” pisał jeden z najcięższych polskich krytyków, nieżyjący również Matuszewski. Przepraszam, że nie cytuję, ale miejsca nato za mało. Krótko też wspomnę, że „Salome” Kasprowicza obrońcy nie potrzebuje, a przytem szkoda, że młodzież tak mało czyta Kasprowicza, który nietylko „Salome” napisał.

O współczesnej zaś literaturze cóż powiedzieć? Nie brak w niej regionalizmu, jest rzut oka na polską współczesność wcale przedni (Czarnie skrzydła, Mój Zyrardów), jest „Kordjan i cham”, jest Wierzyński, Lechoń, jest Berent, Rostworowski, Zegadłowicz — jest wielopłaszczyznowość i próba współpracy w kształtowaniu polskiej rzeczywistości. Ze ta rzeczywistość nie ma patosu walki o narodowe wyzwolenie — chyba lepiej. I tylko z konfrontacji całej, prawdziwej, realnej rzeczywistości społecznej z każdym człowiekiem wychodząc, będzie miała prawo literatura polska powiedzieć sobie za niemieckim poetą: ich hab' keine Sorgen nur diese ein'ge: den Menschen von morgen. A to chyba jest treścią pedagogji.

## D-r WŁODZIMIERZ STĘPNIOWSKI

### FILOZOFJA W LICEUM

(dokończenie)

Trzecim i ostatnim problematem, pozostającym w ścisłym związku z naszymi rozważaniami nad przyszłym charakterem studjów filozoficznych w liceach, jest sama metoda nauczania, oraz zagadnienie tekstów wybranych i dzieł klasyków filozofji, poleconych do mniej czy więcej obowiązkowej lektury.

Jaka powinna być metoda nauczania? Istnieją w zasadzie trzy podstawowe rodzaje: 1-o metoda, przy której stroną aktywną jest wyłącznie nauczyciel, uczeń jest czemś pasywnem, odbiorczem — to metoda wykładów; 2-o metoda, która pozwala na współdziałanie intelektualne i emocjonalne pomiędzy nauczycielem i uczniem — jest to metoda heurystycznej dyskusji; i wreszcie 3-o metoda, która nauczyciela skolei czyni stroną prawie całkowicie pasywną, aktywnym natomiast staje się uczeń, — jest to metoda samodzielnych studjów, opartych na lekturze tekstów i dzieł, której wynikiem są referaty i dyskusje, wygłaszane i podejmowane przez uczniów. Zajmiemy się kolejną oceną tych metod.

Przeciwko metodzie wykładów przemawiają dwa argumenty: popierwsze, że wartość pedagogiczna wykładu jest całkowicie subiektywna, to znaczy najzupełniej każdorazowo zależna od zdolności wykładowcy i po drugie, że skazuje ucznia na wyłącznie pasywną recepcję. O dobry wykład i dobrego wykładowcę nie jest łatwo, musi tu być spełnionych kilka naraz warunków. Wykładający powinien być choć w niewielkim stopniu kongenjalny z wykładanym filozofem czy nawet z całą dziedziną przedstawianych zagadnień i jednocześnie posiadać zdolności popularyzatorskie. Wykład filozofji, przedewszystkiem hi-

storji filozofji, bardziej niż jakiegokolwiek innego przedmiotu, wymaga pełnej i głębokiej znajomości, cokolwiek pozostanie niezupełnie jasne dla wykładowcy, będzie stracone dla słuchaczy. Połączenie rzetelnej wiedzy ze zdolnością popularnego wykładu nie bywa nazbyt częste. Obok tych dwu koniecznych warunków jest jeszcze niemniej ważny trzeci: minimum kultury retorycznej, to znaczy zdolności krasomówczych.

I tylko wtedy ma miejsce płomienny wykład, oczarowujący młodych słuchaczy. Wartości podobnego wykładu są niezwykle, ktokolwiek mógł mieć takiego wykładowcę, ten zna to zapładniające działanie. Lecz u nas kultura retoryczna jest równie licha, jak filozoficzna, umiejętność dobrego mówienia jest dość rzadka, — najlepszy co do treści wykład, nieudany jednak sub specie sztuki krasomówczej, jest prawie zawsze dla młodych umysłów stracony, oddziaływa bowiem tylko na intelekt, nie poruszając sfery emocjonalnej, a bez niej działanie samego intelektu, niewyrobionego i nieprzyzwyczajonego do czystego wysiłku myślowego, jest w dużym stopniu utrudnione, jeśli nie całkowicie zahamowane. Wykładowca, który czyni zadość owym trzem warunkom i którego jeszcze ponadto ożywia Eros pedagogiczny, jest zjawiskiem nieomal ponadnormalnem, nie będąc regułą, nie może stanowić punktu oparcia dla tych tendencji, któreby chciały uczynić z wykładu, jeśli nie jedyną, to naczelną metodę nauczania filozofji w liceum. Zbyt jest odstraszący ekstrem przeciwny, to znaczy nieudany retorycznie wykład, aby można było przyjąć to stanowisko, — a nawet w wypadku przeciętnie dobrego wykładu ten pogląd nie może rościć prawa do zupełnego prymatu, zawsze jeszcze bowiem pozostaje argument pasywności ucznia.

Z metodą dyskusji, która dziś nosi nazwę heurystycznej, związane jest imię Sokratesa, jej twórcy w starożytności, — jest to metoda współpracy umysłowej. Stosowana przez Sokratesa, występowała w dwu postaciach: jako metoda negatywna i pozytywna, elenktyczna i maieutyczna, pierwsza uczyła jak oczyszczać umysł z fałszywych mniemań, druga — jak zdobywać prawdziwe przekonania. Metoda elenktyczna, inaczej metoda zbijania, polegała na spowodowaniu twierdzeń strony przeciwnej do absurdu, fałszywą tezę współrozumowcy przyjmuje się niby poważnie (ironja sokratyczna), szeregiem pytań zmuszając do wyciągnięcia z niej konsekwencji bądź sprzecznych z założeniem pierwotnem, bądź niezgodnych z powszechnie uznanymi prawdami.

To, co dziś się nazywa metodą heurystyczną, odpowiada przedewszystkiem metodzie maieutycznej, czyli sztuce położniczej Sokratesa, według którego funkcja nauczyciela jest podobna do umiejętności akuszeryjnej. Należy patrzeć na ucznia jako na kogoś, kto wie i tylko oczekuje pomocy z zewnątrz, od swego kierownika, który mu pozwoli na zupełnie jasne uświadomienie sobie poszukiwanej prawdy, sformułowanie i wydobycie nazewnątrz. Rola nauczyciela wprowadza się do umiejętnego stawiania pytań, doprowadzanych kolejno do coraz to prostszych, podawanych w formie rozjemczej tak, iż uczeń staje wreszcie przed koniecznością odpowiedzi: tak lub nie. Metoda heurystyczna ma swoich gorących zwolenników: urok tego sposobu nauczania, związanego z postacią Sokratesa, jej sugestywna filozoficzność — zapewnia jej pierwszeństwo. Przytem idea współpracy umysłowej między nauczycielem i uczniem, pewna aktywność i samodzielność tego ostatniego, czynią z niej ideał wszelkiego nauczania wogóle.

Problemat heurazy wiąże się ściśle z natywistycznym poglądem na człowieka, z przekonaniem: iż człowiek nie jest to tabula rasa, że posiada idee wrodzone w postaci totalnej potencjalności, to znaczy jako ogółu możliwych dyspozycji, którym należy pomóc tylko zewnątrz, aby się same zaktualizowały. I chociaż Sokrates zapoczątkował metodę heurystyczną, jako umiejętność praktyczną, dopiero jednak Platon przez anamnetyczny pogląd na wiedzę, który widzi w niej tylko przypomnienie idei, oglądanych przez duszę w jej istnieniu przedziemskim, — nadał heurazie sens metafizyczny. Od Platona linja natywizmu biegnie przez Deskartesa, Leibniza do Trentowskiego u nas. Kierunek przeciwny ma swe źródło w Arystotelesie, a szczyt pośród empirystów angielskich (Hume i Locke przedewszystkiem). Otóż współczesna praktyka pedagogiczna, niekoniecznie świadomie, przyjmuje pogląd platońsko-leibnizowski: o przyrodzoności idei. Jeden, wydaje się, zarzut dość mocno przemawia przeciwko zbyt przesadnemu stosowaniu metody heurystycznej: obawa przed nieróbstwem. Heuraza zakłada, że ktoś już coś wie, niebardzo się interesując i niebardzo mogąc ustalić, jaka jest rzeczywista wartość tej wiedzy, — metodą pytań łatwo jest ustalić wrodzoną inteligencję, logiczność myślenia i t. p., dość trudno jednak zbadać konieczny zasób wiadomości i, co gorzej, niezawsze można tą drogą wprowadzać młode umysły w nowe dziedziny wiedzy. Przytem łatwo jest obudzić wśród młodzieży lekceważenie do rzetelnego przyswajania sobie potrzebnych wiadomości, — pytania heurystyczne nauczyciela zbyt łatwo mogą stać się podpowiadaniem.

Idealizmowi metody heurystycznej grozi trywjalne lenistwo. Metodzie tej można zrobić paradoksalny napozór zarzut: że jest niepedagogiczna, przynajmniej w zastosowaniu do zbyt nieprzygotowanych umysłów i do zbyt encyklopedycznych dziedzin, jaką jest na przykład historia filozofji. Heuraza jest doskonała jako metoda również w dyskusji, jak i w nauczaniu, lecz tylko w sferze bardzo ogólnych pojęć, gdzie się wszystko daje sprowadzić do kilku podstawowych elementów, natomiast zgoła jest niemożliwa przy bardziej szczegółowych rozwiniciach, w wypadku bardziej encyklopedycznego nauczania, niekoniecznie w sensie ujemnym, które jest zresztą nie do uniknięcia nawet przy najbardziej systemicznym traktowaniu filozofji licealnej.

Rolę metody heurystycznej przy nauczaniu filozofji w liceach można określić jako wtórną, to znaczy taką, która występowałaby jako późniejszy sprawdzian zdolności filozoficznych uczniów, ich filozoficznego myślenia, umiejętności w dochodzeniu do podstawowych, najbardziej ogólnych pojęć też i w ich definiowaniu. W ten sposób metoda heurystyczna znalazłaby zastosowanie dopiero w drugim roku nauczania, kiedy uczeń posiada już pewne minimum kultury filozoficznej. Heuraza wymaga kultury myślowej, która niekoniecznie bywa wrodzona, a nawet pewnej wiedzy encyklopedycznej. Posługiwanie się tą metodą bez spełnienia owych warunków będzie nosiło raczej charakter tak zwanych badań nad inteligencją. Być może jedna etyka stanowiłaby tu wyjątek w tym stopniu, w jakim każdemu człowiekowi, niezależnie od jego kultury filozoficznej, są wrodzone pewne pojęcia moralne. Dlatego Sokratesowi udawały się jego heurystyczne dyskusje, gdyż rozczęsało się tam najbardziej podstawowe problematyki etyki.

Trzeci sposób nauczania, zapewniający uczniowi całkowitą niemal swobodę, usamodzielniając go i aktywizując, sprowadza się w zasadzie do dwu zagad-

nień: do kwestji lektury i opracowywanych i wygłaszanych na jej podstawie referatów z dyskusją po nich. Za tą metodą przemawia przedewszystkiem to, że dając młodemu umysłom poczucie wolności wobec przedmiotu pozwala na bardziej szczerze, bezpośrednie i emocjonujące ustosunkowanie się do niego, które w tym wypadku bardziej jest konieczne, niż w jakimkolwiek innym. Liczne referaty filozoficzne, jeśli będą opracowywane sub specie odwiecznych problemów, to znaczy poruszały podstawowe zagadnienia, przedstawiały całości myślowe, wybrane poglądy na świat, staną się dla młodzieży pierwszą próbą walki, podejmowanej o własne prawdy w najbardziej czystej i kształcącej sferze dyskusyj filozoficznych. Jak niezwykle znaczenie dla prawdziwego wychowania obywatelskiego może mieć naprzykład opracowany przez zdolnego ucznia referat o Państwie Platona, albo rozwinięcie tezy Arystotelesa, iż człowiek jest z natury swej istotą społeczną (u nas jest tak dużo ludzi prywatnych, t. zn. aspołecznych i apañstwowych, jeśli zgola nie anty). Można by ustalić cały szereg tematów i wybranych tez dla uzasadnień i rozwinięć z dziedziny teoryj państwowych, któreby opracowywane w drugim roku studjów filozoficznych, stworzyły całość najbardziej wartościowych, twórczych i zapładniających poglądów na Państwo.

Pisze się u nas o roli religji (katolicyzmu) dla wychowania państwowego (J. E. Skiwski „Wychowanie religijne a wychowanie państwowe”, Pion z 12.I.1935, St. Furmanik „Idea Państwa a idea religji”, Pion z 9.II.1935) — głucho na tomiast o roli filozofji, — filozofja jest na indeksie. Dlaczego się tak stało — to bardzo ciekawe zagadnienie, całe studjum dla socjologa, lecz nie tu miejsce na to. Wrócić należy do zasadniczego tematu.

Otóż cała ta metoda samodzielnych studjów wymaga bardzo umiejętnego i wszechstronnego, równie ścisłego, jak subtelnego kierownictwa, lecz właśnie subtelnego, cała jej wartość w tem, że młodzieńcowi powinno się wydawać, iż jest zupełnie samodzielny i wolny, gdyż poglądy filozoficzne, jak wierzenia religijne, są często kwestją sumienia, naszych najwewnętrzniejszych przemyśleń i przeżyć.

Jeszcze jeden argument zdaje się przemawiać za możliwie szerokiem stosowaniem tego sposobu przy studjach filozoficznych — a mianowicie: że pozwala — przy umiejętnym doborze dzieł klasyków i tekstów wybranych (i oczywiście odpowiedniemu zaopatrzeniu w nie szkolnych bibliotek) i dobrem opracowaniu podręczników do uniezależnienia się, choć częściowego tylko, od nie udanych wykładów. To doniosłe zagadnienie braku fachowych sił, które stanie się jeszcze bardziej aktualne z chwilą wprowadzenia w życie nowego programu studjów filozofji, mogłoby w tej metodzie znaleźć chwilowe rozwiązanie. Dotychczas tak się działo, że propedeutykę filozofji wykładali zupełnie przygodnie: katecheta, matematyk, polonista, historyk, tylko kilka szkół w miastach uniwersyteckich posiadało specjalistów od nauk filozoficznych, z momentem rozszerzenia programu położenie staje się bezspornie trudniejsze, młode siły niesztybko będą w dostatecznej ilości. Jest tu jeszcze i inna trudność: nie wystarczająca ilość godzin, która nie pozwoli przyszłym wykładawcom nauki filozoficznej uważać za jedyną specjalność (przedewszystkiem, jeśli chodzi o mniejsze miasta), — jest zatem obawa, że będą to znowuż niefachowcy, traktujący filozofję w swej pracy pedagogicznej, jako przedmiot poboczny. W tym wypadku jedynym ratunkiem jest dobrze przygotowany materiał książkowy.

O podręcznikach w ścisłym rozumieniu (o t. zw. zarysach) już była mowa, te raz pozostaje jedynie kwestja lektury, to znaczy zagadnienie cektstw, wybranych z dzieł klasyków filozofji i dzieła samych klasyków. Otóż „Wypisy” Ajdukiewiczza (pełny tytuł: „Główne kierunki filozofji w wyjątkach z dzieł ich klasycznych przedstawicieli”, Lwów 1923) nie czynią zadość bardziej szeroko pojętej filozofji, nie uwzględniają bowiem zupełnie problemów filozoficzno-państwowych i etycznych, poprzestając na wyjątkach, ilustrujących przedewszystkiem zagadnienia teorii poznania i metodologii, przytem nieco metafizyki. Teksty wybrane powinny stanowić dla ucznia rodzaj przewodnika, który, pozwoli mu na zorientowanie się pośród systemów filozoficznych. Jako ogólna zasada wydaje się słuszna ta, która głosi, iż lepsze jest przeczytanie jednego dzieła, niż dziesięciu wybranych tekstów. W liceum, oczywiście, należy zachować zarówno lekturę tekstów, jak i dzieł, tylko bezwzględny prioryt należy przyznać lekturze samych dzieł, traktując pierwsze jako wprowadzenie.

Teksty wybrane, ilustrując wszystkie podstawowe kierunki filozoficzne, a przedewszystkiem te, którym ze względów pedagogicznych przyznany jest priorytet, powinny jednocześnie ilustrować sam ten kierunek na całym obszarze od metafizyki do teorii państwa, — przytem jeśli lektura tekstów ma być jedynie wprowadzeniem do dalszej lektury dzieł, każdy podany tekst powinien mieć łatwo dostępne dla zainteresowanego ucznia, odpowiadające mu dzieło. Uczeń byłby zobowiązany do przeczytania wszystkich tekstów wybranych, lecz tylko niektórych dzieł. Indywidualizacja jest tu konieczna: ktoś będzie czytał dialogi Platona, ktoś inny „Prologomena do wszelkiej przyszłej metafizyki” Kanta lub „Świat jako wola i wyobrażenie” Schopenhauera. Zróżnicowanie zainteresowań może się zresztą objawiać nietylko w stosunku do postaci filozofów, lecz wobec samych zagadnień: jeden będzie specjalnie studjował zagadnienia metafizyczne, szukając odpowiednich i w tym celu dzieł, a drugi wyłącznie naprzytykad problematy etyczne. Referaty i dyskusje, o których była już mowa, byłyby oparte na tak pojętych studjach filozoficznych, czyniących zadość indywidualnym zainteresowaniom i skłonnościom młodych umysłów.

Niełatwa jest sprawa odpowiedniego doboru dzieł. Nie posiadamy w przekładzie polskim nietylko wszystkich, lecz często nawet najbardziej podstawowych dzieł klasyków filozofji i to uniemożliwi młodzieży szkolnej korzystanie z niektórych, a nam, ułożenie pełnego spisu, który miałby praktyczne znaczenie. „Etyka nikomachejska” naprzytykad zarówno jak „Polityka” (Arystoteles) mogłyby stanowić doskonałą lekturę, zwłaszcza „Etyka”, — niestety docychczas jeszcze nie mamy tłumaczenia, choć pierwsze było w początkach wieku XVIII (pierwsze pięć ksiąg „Etyki” i całą „Politykę” przełożył Sebastian Peccy; przekład ten jednak nie nadaje się już dziś do lektury Arystotelesa ze względu na archaiczność języka i nieścisłość tłumaczenia). Trudno jest natomiast polecać uczniom lekturę dzieł filozoficznych w oryginale lub w obcych przekładach, już chociażby dlatego, że nie znają dostatecznie dobrze języków, — ogca niczymy się zatem do podania tych nielicznych, które zdążono przyswoić językowi polskiemu, cierpliwie czekając na większość niedostępnych dla młodzieży szkolnej, która jest w położeniu człowieka unius lingue.

A więc przedewszystkiem: dialogi Platona, tłumaczone przez prof. W. Witwickiego włącznie z „Rzeczpospolitą” (przekład St. Lisieckiego), „Rozmyślenia” Marka Aureliusza — tyle z filozofji starożytnej, — z nowożytnej — na

romiast: „Rozprawa o metodzie” Kartezjusza, „Myśli” Pascala, „Trzy dialogi między Hylasem a Filonousem” Berkeley’za, „Prolegomena” Kanta, „Filozofja dziejów” Heyla, „Ojczce Nasz” Cieszkowskiego, niektóre dzieła Nietzschego, — przytem wchodziły jeszcze w grę prace monograficzne, zwłaszcza o charakterze popularyzacyjnym.

Reasumując wyniki rozważań nad filozofją w liceum od strony dydaktycznej można powiedzieć, że dobrze opracowane podręczniki i zorganizowana lektura i oparte na nich referaty i dyskusje pod subtelnym kierownictwem pedagogów, usuwają na drugi plan same wykłady, które wydają się potrzebne jedynie w pierwszym roku studjów jako konieczne wprowadzenie.

## DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

### POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

#### STOSUNEK PEDAGOGIKI WSPÓŁCZESNEJ DO DZIECKA. — PROBLEM SELEKCJI MŁODZIEŻY W SZKOLE.

H. Ryłski i A. Walczak zajęli się na łamach „Pionu”, N-r 11 (76), interesującym zagadnieniem współczesnej pedagogiki do dziecka („Pedagogika współczesna na rozdrożu”) i stwierdzają, iż formuła „Stulecie dziecka” jest poprostu nieporozumieniem. Szkoła obecna wyrasta przedewszystkiem z przesłanek socjologicznych i one to decydują o naszym stosunku do dziecka, a nie to co przywykło się nazywać „dobrem dziecka”. Nowe hasła pedagogiczne i szkoły eksperymentalne nie są, jak w wieku XVIII, wytworem kultury humanitarno-pedagogicznej lub dowodem naszego zainteresowania się losem dziecka, lecz świadomie lub bezwiednie służą celom politycznym, społecznym i gospodarczym. Testy pedagogiczne Francuza Alfreda Bineta przyjęły się przedewszystkiem w Ameryce, gdzie oddają ogromne usługi w dziedzinie kwalifikowania żołnierzy. Motywem wprowadzenia systemu daltońskiego do szkół angielskich jest oszczędność. Faktycznym motywem dla aprobaty idei „szkoly pracy” Kerschensteinera były nie względy psychologiczne, lecz „brak wykwalifikowanych rąk do pracy przemysłowej, której rozległe widoki były związane z marzeniem narodu niemieckiego o zdobyciu nowych kolonii niecywilizowanego Wschodu”. Zbankrutowała w życiu realnem szkoła Decroly’ego, szkoła aktywna Ferricr’a, „szkoła produktywna” Błońskiego, „wychowanie funkcjonalne” Claparède’a i t. p. Nie psychologia zatem, lecz idea społeczna stała się w chwili obecnej busołą wychowania. W tym zamęcie hasel, jakie cechuje w chwili obecnej życie zbiorowe, nie dostrzegamy dziecka i młodzieży i tych sił ślepych, irracjonalnych, jakie ona reprezentuje. Fakt ten staje się powodem głębokiego kryzysu duchowego, jaki przeżywa współczesne pokolenie młodzieży. Kryzys ten skończy się z chwilą przebudowy ustroju społecznego. Współczesne kierunki wychowawcze są zapowiedzią przemian społeczno-ustrojowych, podobnie jak humanitaryzm pedagogiczny poprzedniego stulecia wiązał się z faktem przeżycia się form feudalnych w Europie. Z pedagogów współczesnych Russell najlepiej zrozumiał związek, jaki istnieje między pedagogiką, a walką z tradycją i koniecznością zerwania z temi formami życia, które obecnie odczuwane są przez młodzież jako fałszywe i obłudne.

W zeszytach 2 „Oświaty i Wychowania” czytamy rozprawę Tadeusza Moniewskiego o selekcji młodzieży w szkole średniej („Problem selekcji młodzieży w szkole w świetle możliwości i praktyki na terenie okręgu szkolnego lubelskiego”). Autor stwierdza, że choć sprawa selekcji została jasno i wyraźnie postawiona w nowym ustroju szkolnym, nie podjęto jednak określonych prac w tym kierunku i nie wyszliśmy dotychczas poza tradycję i szablony. Środki szkolne, jakimi rozporządzamy, nie sprzyjają przeprowadzeniu racjonalnej i skutecznej selekcji. Niewystarczająca jest podstawa doboru eliminacyjnego podczas egzaminów wstępnych i należałoby może udostępnić nauczycielstwu szkół średnich wcześniejsze zetknięcie się z kandydatami i częściowo zastąpić egzamin wynikami obowiązkowo przeprowadzonych badań kandydatów do gimnazjów przez pracownice psycho-



techniczne. System ocen szkolnych jest również wadliwy, gdyż właściwie ocenia tylko stopień opanowania materiału naukowego. Należałoby go zastąpić arkuszami obserwacyjnymi, prostszymi niż dotychczasowe i ujednostajnionemu w możliwie dużej liczbie szkół. Oczywiście, że warunkami dalszego realizowania selekcji musi być rozbudowa sieci szkolnej w ogóle, sieci szkół zawodowych w szczególności i racjonalna współpraca domu ze szkołą w sprawie skierowywania dzieci do tych czy innych typów szkoły. W. P.

## FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

### Z PRAKTYKI W SZKOLE KOEDUKACYJNEJ. — SCHRONISKA TURYSTYCZNE DLA MŁODZIEŻY. — FILM NA USŁUGACH WYCHOWANIA.

Ciekawe wyniki obserwacji, poczynionych w szkole koedukacyjnej, podaje zeszyt 102 czasopisma „Pour l'ère nouvelle”, wydawanego przez Ligę Nowego Wychowania. Szkoła, o której mowa, jest to t. zw. szkoła międzynarodowa w Genewie. Począwszy od r. 1924 kształcą się w tym zakładzie 160 uczniów i uczennic w wieku od lat 6 do 18, należących do 30 narodowości. Szkoła posiada internat dla 30 uczniów i uczennic. Program nauczania jest międzynarodowy, ale pomyślany jednocześnie tak, iż uwzględnione są wymagania poszczególnych krajów w zakresie programu szkoły średniej.

Młodzież męska i żeńska pobiera wspólnie naukę, rozdzielając się jedynie na godziny sportów i gimnastyki. Są jednak drużyny mieszane dla gry w hokeja i koszykówkę. Sale jadalne są wspólne, jak również sale rekreacyjne. Obok wspólnych sal rekreacyjnych są jednak pokoje wyłącznie zarezerwowane dla chłopców lub dziewcząt. Sypialnie mieszczą się w dwóch osobnych gmachach. Kierownikami zakładu jest dyrektor i dyrektorka. Autorką sprawozdania jest właśnie dyrektorka szkoły, pani M. Th. Maurette. Omawia ona problem koedukacji w trzech okresach pobytu w szkole. Pierwszy okres od lat 6 do 10 jest fazą niezwykle serdecznego współżycia między chłopcami i dziewczynkami. Chłopcy odgrywają wobec dziewczynek rolę protektorów i opiekunów, dziewczynki okazują w tym okresie życia dużo załotności.

Przy przejściu do klas średnich po dziesiątym roku życia stosunek między dziećmi obu płci zmienia się gruntownie i staje się zdecydowanie wrogi. Chłopcy odzywają się o dziewczynkach z niechęcią, nie szczędzą im nazw pogardliwych, zarzucają im przede wszystkim niezajętość. Dziewczynki uskarżają się na brutalność chłopców. Lecz tarcia owe, występujące w okresie budzenia się u młodzieży obu płci zainteresowania życiem seksualnym, działają w rezultacie wychowawczo. Dziewczęta, w obawie przed drwinami ze strony chłopców, stają się mniej sztuczne i pretensjonalne, nabierają żywości, inicjatywy, budzą się w nich ambicje sportowe. Wśród chłopców rozwija się specjalny kodeks honorowy i mimo zdecydowanie pogardliwego stosunku ich do dziewcząt, nie zdarzyło się nigdy, aby chłopiec uderzył dziewczynę.

Okolo 15 roku życia wrogi stosunek chłopców do dziewcząt znika zupełnie. Następuje faza ogromnego zainteresowania wzajemnego i potrzeba wzajemnego szacunku. Nawijają się piękne przyjaźni o podkładzie intelektualnym, nierzadko także i miłość. Lecz dzięki stałemu współżyciu, wspólnej pracy i życiu w gromadzie, „miłości” te pozbawione są owych elementów niezdrowego podniecenia, jakie normalnie obserwujemy nieraz u młodzieży w wieku szkolnym, wychowanej w innych warunkach.

Autorka jest gorącą zwolenniczką koedukacji i stwierdza, że jej korzyści wychowawcze są niewątpliwe. Koedukacja, jak się autorka wyraża, rozwija równowagę duchową, płynącą z przyzwyczajenia do osób płci odmiennej takich, jakimi one są w rzeczywistości, a nie takich, jakimi stworzyła je wyobraźnia, podniecona zbyt długim oczekiwaniem. Znamienne są pod tym względem obserwacje wypadków wstępowania do zakładu chłopców lub dziewcząt w wieku starszym, kiedy to „postawa seksualna” człowieka jest już mniej więcej ukształtowana. Obecność dziewcząt działała na chłopców oszalałająco, zachowywali się oni nieraz tak niewłaściwie, że trzeba ich było usunąć ze szkoły. Dziewczęta znowu krygowały się wobec chłopców tak niemilosierdzie, że stawały się przedmiotem drwin całej klasy. Obecnie jednak atmosfera życia zespolonego w szkole jest tak jednolita i sugestywna, że jednostki obecne zostają wciągnięte do niej w bardzo krótkim czasie.

W ostatnim czasie ruch turystyczny wśród młodzieży francuskiej rozwija się ogromnie. Jednocześnie rozwija się ruch w kierunku budowania t. zw. schronisk turystycznych dla młodzieży („les auberges de la jeunesse”). Tematem jednego z ostatnich konkursów

paryskiej szkoły sztuk pięknych był projekt schroniska turystycznego dla młodzieży. Według danych, przytoczonych przez „Journal des Instituteurs et des Institutrices” N-r 20 b. r., schronisk takich jest w Niemczech 2 tysiące, w Austrii 250, w Anglii 200, w Norwegii 100, w Holandji 80, w Polsce 175, w Szwajcarii 177, w Czechosłowacji 25. We Francji istnieje t. zw. „Centre laïque des Auberges de la Jeunesse”, który zajął się ułożeniem specjalnych przewodników turystycznych dla młodzieży. Przewodniki te są obmyślane w ten sposób, iż poszczególnymi etapami podróży są w nich wspomniane schroniska turystyczne dla młodzieży.

„Bulletin du Bureau International d'Education” N-r 34, 1935 r. podaje krótką wzmiankę o trzeciej konferencji międzynarodowej, poświęconej sprawom schronisk turystycznych. Miała ona miejsce w Anglii w Cromford pod Derby, w zamku Willersley, który jest jednym z większych schronisk turystycznych dla młodzieży. Na konferencji reprezentowanych było 19 państw. Obecny był na niej twórca idei domów wycieczkowych dla młodzieży Niemiec, M. Schirrmann.

Ruch na polu kinematografii wychowawczej, ożywił się bardzo dzięki Międzynarodowemu Kongresowi Kinematografii Wychowawczej, jaki miał miejsce w lipcu ub. r. w Rzymie. Międzynarodowy Instytut Kinematografii Wychowawczej utworzył t. zw. Międzynarodowy Ośrodek Filmu Naukowego, z oddziałami dla poszczególnych krajów. Program prac oddziału włoskiego na rok 1935 jest następujący: zbadanie stanu produkcji filmów szkolnych w każdym kraju; przygotowanie nauczycieli do posługiwania się filmem w nauczaniu; utworzenie specjalnej komisji państwowej dla kontroli filmami i planowej ich produkcji; instalowanie aparatów do projekcji filmowej w szkołach, utworzenie filmoteki szkolnej i ośrodków regionalnych dla wypożyczania filmów poszczególnym szkołom; ułożenie projektów filmów dydaktycznych i wychowawczych dla różnych stopni nauczania. Wiadomości te podaje N-r 1 „Intercine” (skrótowa nazwa dawnej „Revue Internationale du Cinéma Educateur”, wydawanej w Rzymie w 5-tu językach europejskich. W. P.

## WŁOSKA PRASA PEDAGOGICZNA

### ROLA SZKOŁY WŁOSKIEJ W DZIAŁALNOŚCI WYCHOWAWCZEJ.

Szkola włoska znów weszła w okres reformy. Można by powiedzieć — reformy reformy. Wynika ona z zasadniczych przeobrażeń działalności wychowawczej, w której szkoła, będąca dotychczas głównym jej organem, staje się do pewnego stopnia jednym tylko z jej czynników. Dokoła niej i poza nią działają inne czynniki, które ją wzmacniają i uzupełniają w trosce ogólnej wyrobienia przyszłego obywatela kraju.

Doniedawna jednym wychowawcą był nauczyciel, który często sam jeden musiał przeciwstawiać się wszelkim złym wpływom. Uczeń przebywał pod opieką szkoły jedynie przez pewną, ograniczoną ilość godzin dziennie; pozostałe spędzał na ulicy, w domu, a nieraz — przy pracy zarobkowej. Obecnie państwo opiekę nad dzieckiem bierze na siebie. Czuwa nad nim od jego niemowlęctwa do dojrzałości. Kieruje nim i umacnia je na duszy i na ciele. Wciąga je do szeregów, w których ma przetrwać aż do śmierci.

Dzisiejsze dziecko włoskie staje się niepodobne do swych rówieśników wczorajszych: trudno niemal rozpoznać dawnego nieśmiałego, zahukanego nieraz malca, spędzającego niekiedy całe dnie „na wagarach”, w rezolutnym chłopcu, sypiającym w namiocie, stojącym na wardzie, dopominającym się od bardzo wczesnych lat życia o mundur i o prawdziwą broń.

Przy tem przeobrażeniu wychowania nauczyciele w pierwszej chwili uczyli się nieco wykojenia. Wydało im się, że tracą grunt pod nogami, a już w każdym razie wpływ na swych wychowanków, że będą musieli się podporządkować ludziom z zewnątrz, obcym instruktorom, wyprowadzającym dzieci poza mury szkolne. Zmiany tej spodziewali się, nie mogła ona jednak przyjść bez wstrząśnięć i bez podważenia gmachu szkoły dawnego typu. Czuli jednak dotychczasowi wychowawcy, że oni sami nowej pracy poddać nie mogą, wielu z pośród nich brak odpowiedniego przygotowania, a i szeregi ich są zbyt nieliczne.

Przy takim jednak rozszerzeniu działalności wychowawczej właśnie nauczyciel może odegrać czynną rolę. Musi wszakże zrozumieć, że wychowanie w dzisiejszym znaczeniu tego słowa nie może się zacieśniać do czterech ścian klasy, dokoła katedry, tablicy i ławek, lecz musi pójść w życie, a właściwie zjednoczyć się z życiem.

A że życie to przy obecnym ustroju państwowym jest walką, do walki chce faszyzm

przygotować swoją młodzież. To też i sport przestał być zabawą i celem sam w sobie, stał się środkiem do stworzenia w młodem pokoleniu ludzi zdanych do walki. Szkoła porzuca retorykę i patriotyzm, ujawniający się w słowach i przechodzi do praktyki. Pokazuje uczniom swym pięknym stroju, przy którym zapanowała ogólna współpraca i wspólna odpowiedzialność przy realizowaniu hasel sprawiedliwości, mocy i wewnętrznej harmonii państwowej. Inaczej mówiąc, szkoła początkowa jest powołana do budzenia w dziecku zrozumienia życia współczesnego i entuzjazmu dla dzisiejszej rzeczywistości. Uczucie zaś narodowe i pełne poświęcenie się dla ojczyzny muszą przewyższyć wszystkie inne uczucia. Wszystko to więc, co w szkole znać można kulturą, zespół wiadomości o charakterze intelektualnym, całe wreszcie nauczanie należy kierować ku temu jednemu celowi. We Włoszech — pisze Paolo Orano — w przeciwieństwie do innych państw, a zwłaszcza Francji, gdzie stan nauczycieli stał się jednym z najważniejszych zagadnień państwowych, nauczyciel powołany jest do niesienia pomocy państwu i do realizowania zasad ustroju faszystowskiego

Helena Grotowska.

## NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

MORALNOŚĆ NARODOWO-SOCJALISTYCZNA. — SZKOŁA PRACY A POGOTOWIE WOJENNE. — APARAT FOTOGRAFICZNY W SŁUŻBIE FOLKLORU. — FILM SZKOLNY. — W ZDROWYM CIELE...

Na międzynarodowym Kongresie wychowania moralnego w Krakowie (wrzesień 1934) znany pedagog jenański Peter Petersen wygłosił odczyt o wychowaniu moralnym człowieka w ramach światopoglądu narodowo-socjalistycznego. Zasadnicze tezy odczytu przedstawił w formie artykułu w piątym zeszycie „Die Erziehung”. Zdaniem Petersena, należy przeciwstawić się takim pojęciom, jak „wolność”, „ludzkość”, „jedność działania wszechludzkiego”. Są to bowiem piękne frazesy, pozbawione miąższo prawdy, oderwane od życia, kierujące osobowość moralną człowieka w niewiadomym kierunku. Moralność wyrasta i musi wyrastać z życia, z rzeczywistości. O ile fikcja jest „wolność” — o tyle prawdą jest nacisk społeczności, o ile fikcją — „ludzkość” — rzeczywistością — „naród”, o ile uludą „działanie wszechludzkie” — konkretem „rozwoj narodowości”. Dlatego też narodowy socjalizm, chcąc oprzeć wychowanie moralne na gruncie realnym, przeciwstawił się ostro fikcjom liberalistycznym i zwrócił do fundamentu etyki narodowej, jako źródła wychowania moralnego. Może czasem, gdy moralność narodowa ugruntuje się wśród wszystkich narodów, można będzie przystąpić do konstruowania ponad-narodowej etyki, błędem natomiast jest od niej zaczynać.

Wywody Petersena, które w Krakowie spotkały się z ostrą odprawą Francuzów, grzeszą zasadniczym błędem: w jaki sposób ustalić hierarchję wartości moralnych, skoro odrzuca się ponad-narodowe kryterium etyki? W oświetleniu Petersena trzeba by uznać kaniibalizm, niewolnictwo, prostytucję za zjawiska moralne, skoro wynikałyby ze zwycięstw danego narodu!

Od etyki narodowej typu nacjonal-socjalistycznego do t. zw. etyki murzyńskiej dystans jest niewielki. Świadczy o tem artykuł Karola Jacob'a (Die neue deutsche Schule Nr 2), w którym uzasadnia związek między szkołą pracy a ideą obronności („Wehrgedanke”). Nie należy odrzucać koncepcji szkoły pracy, dlatego że przypomina poglądy marksistów i zdaje się rzekomo z nich wynikać. Przeciwnie, nim Marks napisał swe pierwsze dzieło, szkoły pracy istniały i działały. Można zatem bez obawy spługawienia czystości światopoglądu narodowo-socjalistycznego realizować postulaty szkoły pracy. Należy ją tylko przystosować do wymogów ideologii hitlerizmu, a wówczas się okaże, jak wielkie usługi może szkoła pracy oddać szkolnictwu narodowo-socjalistycznemu. Zasada „obronności” doskonale harmonizuje się z ideą szkoły pracy. Samodzielność, spostrzegawczość, bystrość, jasność sądu, zwiezłość wyrażania myśli — oto cele szkoły pracy identyczne z dążeniami idei obronności. Metody pracy, a więc samodzielne poszukiwanie, referaty i przemówienia uczniów, krótkie wskazówki nauczyciela dadzą się doskonale zespolić z hasłami obronności. Karność, dyscyplina, współdziałanie dopełniają kręgu wspólnych cech między temi dwoma ideami.

Naprawdę ciekawy „chwyt” dydaktyczny, godny uwagi i naśladownictwa na naszym terenie, podaje Otto Lauckert (Pädagogische Werte Nr 4). Zwrot ku wsi, zainteresowanie ludem, zbliżenie między wiejskimi a miejskimi ośrodkami kulturalnymi stanowi nieodłączny punkt programu szkolnictwa Trzeciej Rzeszy. Wycieczki, praca wakacyjna na

wsi, wymiana dzieci, mogą niewątpliwie dużo zdziałać — umocnić jednak kontakt może fotografia. Niechaj uczniowie fotografują typy ludowe, charakterystyczne budowle, niechaj podchwytują ciekawe sceny, zwyczaj, stroje, obserwują lud w czasie pracy, zabawy, wypoczynku. Niechaj nie pomina krajobrazu, odszukają związek między życiem człowieka a okolicą, uimają fotograficzne specyficzne cechy danego regionu. Aparat stanie się w ten sposób źródłem żywego nastawienia wobec rzeczywistości wiejskiej i niemałym łącznikiem między wsią a miastem. Uważamy, że pomysł Lanckerta dałby się zastosować i na naszym terenie, tembardziej, że zabytki naszego folkloru są znacznie bogatsze niż niemieckiego. Niezłą próbą byłoby np. ogłoszenie konkursu na najciekawszą serię zdjęć, wykonaną przez zespół uczniowski; to stanowi także wdzięczne pole działania dla rozmaitych lokalnych i międzyszkolnych pism.

Zainteresowanie filmem szkolnym, tak nikt u nas, wzrasta ustawicznie w Niemczech. Wykorzystaniu filmu dla celów nauczania poświęca się dużo miejsca w prasie pedagogicznej, możnaby nawet zaryzykować twierdzenie, że powstał nowy dział dydaktyki — dydaktyka filmu szkolnego. Kurt Lampe (*Monatsschrift für höhere Schulen* Nr 1) rozważa problemat wykorzystania filmu przy nauczaniu historii i geografii. Autor zwraca uwagę, że większość nauczycieli używa filmu, jako ilustracji swojego wykładu, gdy tymczasem taśma filmowa powinna być punktem wyjścia dla samodzielnej pracy uczniów. Na podstawie obrazu powinna się rozwinąć dyskusja, wymiana uwag na temat dostrzeżonych charakterystycznych cech obrazu; czasem mogą młodociani widzowie próbować odrysowania z pamięci widzianych obrazów — to zdów nauczyciel wzbudzi zainteresowanie pewnymi problematami i zachęci do poszukiwań. Autor odróżnia film szkolny i film „kinowy”, podkreślając rozmaite nastawienie pracy nauczyciela w obu wypadkach: film szkolny z góry nastawia metodykę nauczyciela. Film zaś, przeznaczony dla szerokich warstw społeczeństwa, wymaga specjalnego podejścia. Obrazy historyczne mogą stanowić dobre źródło ilustracyjne oraz dają pole do wyszkolenia krytycznego uczniów przy wyławianiu częstych anachronizmów reżyserów amerykańskich zwłaszcza filmów.

„W zdrowem ciele — zdrowy duch” — ta uparcie powtarzana maksyma rzymska znalazła uczonego obrońcę w osobie profesora Buschmanna (*Gesundheit u. Erziehung* Nr 2), który na podstawie ścisłych danych wykazał, że waga dobrych uczniów przewyższa przeciętną — o 5,30 kg., uczniowie zaś o — 2,57 kg. Podobnie wzrost dobrych uczniów jest przeciętnie o 4,99 cm. większy ponad średnią, dziewcząt zaś o 3,41 cm. Obserwacja życia nie zawsze potwierdza pomiary uczonego — temniemniej często się zdarza, iż sprawność fizyczna idzie w parze z intelektualnością.

D-r And. Z.

## AMERYKANSKA PRASA PEDAGOGICZNA

### WYCHOWANIE OBYWATELSKIE I PAŃSTWOWE W SZKOŁACH ŚREDNICH NOWOJORSKICH.

Niski poziom etyczny życia publicznego w Ameryce, w szczególności zaś — wyborców amerykańskich musi, zdaniem tamtejszych pedagogów, budzić poważne obawy. Zmiana istniejącego stanu rzeczy mogłaby nastąpić dopiero w związku z realizacją jednego z głównych celów wychowawczych, a mianowicie — rozwoju inteligencji świadomego i aktywnego obywatela. Ale do skutecznej pracy w pożądanym kierunku potrzeba jest znajomości aktualnych warunków, w jakich się kształci i rozwija młodzież amerykańska. W tej myśli podjęto na terenie dziewięciu największych szkół średnich w Nowym Jorku badanie przygotowania obywatelskiego ich wychowanków, oraz nurtujących wśród nich nastrojów. Wyniki tej interesującej ankiety podaje p. Madge M. Mc. Kinney w dwóch artykułach p. t. „Training for Citizenship in the secondary Schools of New York City I” („The Social Studies”, r. 1934, November, December). Badania objęły szkoły wyłącznie ogólnokształcące, zarówno męskie i żeńskie, jak i koedukacyjne, a 300 zgórą odpowiedzi miało zobrazować poglądy abiturjentów, którzy w szkole spędzili najmniej, niż trzy lata. Otrzymane dane zostały ponadto uzupełnione przez opinie nauczycieli historii, nauk społecznych i wychowania obywatelskiego. Ankieta dotyczyła trzech dziedzin: 1) formalnej nauki obywatelskiej w szkole (większość danych dostarczyły grona nauczycielskie), 2) rozwoju uczuć narodowych i obywatelskich poza przedmiotami szkolnymi, 3) doświadczenia politycznego młodzieży, zdobytego w szkole, i — jako konsekwencji tego — rzeczywistej postawy obywatelskiej uczniów. Okazało się, iż formalne studia obywatelskie, oświetlające problemy rządu federalnego i tryb mechanizmu państwo-

wego, zajęły na przestrzeni czteroletniego gimnazjum wyższego stosunkowo nieznaną ilość godzin, przy czem różne szkoły używały do tej nauki różnych podręczników, jedna zaś nie posługiwała się wcale tekstami. Pierwsze w tym kierunku pytanie ankiety brzmiało: „Czy wymagano od was w związku z nauką obywatelską wiadomości o rządzie amerykańskim oraz znajomości bieżących wydarzeń?” Twierdzących odpowiedzi dali uczniowie 250, przeczących — 32, a dwudziestu pięciu nic nie odpowiedziało. Większość klas zajmowała się istotnie sprawami bieżącymi, pod kątem obywatelskim, informacja zaś o nich czerpano z piśmierek, prenumerowanych przez szkołę, z biuletynów (gazetek), redagowanych we wszystkich szkołach, a niemal trzecia część chłopców zbierała wycinki z prasy, dotyczące aktualjów politycznych. Z tego jednak nie wynika jeszcze, jak daleko sięgało rozumienie tych spraw przez młodzież i czy rozwijało się zainteresowanie w kierunku lektury artykułów prasy popularnej. Następnie ankieta zapytywała uczniów, czy im zalecano lekturę nowin politycznych i jakie mianowicie pisma — konserwatywne, liberalne czy radykalne. Tutaj liczba „abstynentów” była dość duża, gdyż — 124 uchyliło się od odpowiedzi. Z pozostałych prawie połowa oświadczyła, że takiej zachęty do lektury nie otrzymała, z reszty zaś wypowiedzi wynika, iż pierwsze miejsce zajmowały pisma konserwatywne, co przeczy przyjętemu ogólnie twierdzeniu o tendencjach radykalnych w szkolnictwie nowojorskiem. Ciekawie wypadły odpowiedzi na pytanie: „Czy sporne kwestie były dyskutowane w klasie?” Na to większość uczniów odpowiedziała potakująco, dodając zarazem, iż oświetlano te problemy przeważnie różnostronnie. Poniżej były zarzuty pod adresem szkół nowojorskich, iż wszystkie sprawy traktowane są pod kątem mieszczej opinii, starano się sprawdzić, czy istniały próby przeciwdziałania tej tendencji. Otóż 200 uczniów twierdzi, iż nikt nie zachęcał ich do lektury pism zamiejscowych, a wśród pozostałej setki odpowiedzi połowa głosów „wstrzymała się”. Jeśli idzie o inny jeszcze sposób zaznajamiania młodzieży ze strukturą i działalnością państwa — w drodze „autopsji”, to prawie wszystkie szkoły woziły swoich wychowanków do Waszyngtonu i tam, na miejscu, objaśniono im funkcjonowanie mechanizmu federalnego. W ten sposób 12% uczestników ankiety odbyło podróz do stolicy Stanów Zjednoczonych, — natomiast wycieczki lokalne, dostępnejsze, były zamieđbane. Co do metod dawania młodzieży wiadomości o ustroju państwa, interesujące jest pytanie: „Czy w waszej szkole dramatyzowano jakieś wydarzenia publiczne?” (wybór prezydenta, obrady rady miejskiej, Ligę Narodów). W jednej ze szkół 90% chłopców pamiętało, dzięki takiej właśnie praktyce, arcopag genewski. Poza tem uczniowie wspomnieli o rycinach, jakie oglądali. Były to — z amerykańskich: sceny historyczne, portrety prezydentów i statystów, pomniki i gmachy państwowe, wizerunki wychowawców, reformatorów i aktorów, z obcych zaś: obrazy religijne, słynne malowidła, teatry, autorzy i mówcy starożytni, scena grecka, uczeni, artyści, muzycy. W sprawie pozaklasowego rozwijania uczuć obywatelskich miano urządzić w szkołach nowojorskich — w myśl obowiązujących przepisów — zebrania raz na tydzień, połączone z „ćwiczeniami patriotycznymi”, jak to salut sztabaru, śpiewanie hymnu narodowego i t. p. Otóż okazało się, iż te „assembly” odbywały się rzadziej, niż należy, ale „duch narodowy” był na nich naogół dobry. Pieśnią z zbiorów miały charakter patriotyczny, jak również mowy i muzyka na uroczystościach okolicznościowych zmierzają w tym samym kierunku. W rocznicę zawieszenia broni uczniowie wysłuchali przemówienia radiowego prezydenta Stanów i uczcili ten dzień paruminutowem milczeniem, po ukończeniu szkoły abiturjenci podpisują zobowiązanie lojalności wobec U. S. A. i stanu N. Y. Organizatorzy ankiety, chcąc się przekonać, w jakim stopniu rozwijano młodzież zapomocą patriotycznych mów historycznych, zamieścili odpowiednie pytania, dotyczące: pożegnalnego orędzia Waszyngtona, orędzia Lincolnna, wstępu do Konstytucji amerykańskiej i szeregu innych. Odpowiedzi świadczyłyby o problematycznych rezultatach tego rodzaju zaprawy obywatelskiej, trzy czwarte bowiem chłopców „myślało”, iż pamiętają parę fragmentów wspomnianych tekstów, w rzeczywistości jednak okazało się inaczej. Poza tem młodzież odwiedzała dość licznie w ostatnim roku pobytu w szkole kina, wyświetlające filmy narodowe („Abraham Lincoln”), lub inne głośne („Na Zachodzie bez zmian”), brała intensywny udział w akcji „Czerwonego Krzyża” na terenie szkolnym, zbierając pieniądze na oświatę ubogich dzieci. Pozostaje wreszcie sprawa zdobytego w szkole doświadczenia politycznego. W związku z tem ankieta poruszyła cztery punkty: 1) jakie ma uczeń możliwości zdobycia takiego doświadczenia, 2) jak z tych okazji korzysta, 3) jaki dostrzega związek między akcją obywatelską na terenie szkoły a podobną działalnością w życiu, 4) jaką postawę wnosi młodzież w życie w wyniku zaprawy obywatelskiej, otrzymanej w szkole. Otóż we wszyst-

kich wspomnianych gimnazjach nowojorskich istniał samorząd szkolny o niejednakowych zresztą kompetencjach. W jednej ze szkół sprawował on kontrolę nad postępowaniem uczniów w klasie, na boisku i t. p., w innej znów opracowywał odpowiednie przepisy i stosował sankcje karne, w trzeciej miał tylko władzę wykonawczą i t. d. Wszędzie uczniowie korzystali z możliwości wybierania spośród siebie władz klasowych i międzyklasowych do ogólnoszkolnej organizacji uczniowskiej i wszyscy chłopcy używali tego prawa, przyczem stosowane były różne rodzaje procedury wyborczej, jako to: głosowanie tajne, jawne, zgoda reprezentantów klas etc. Trzy pytania ankiety ujmowały kwestję podobieństwa wyborów szkolnych do wyborów politycznych i otrzymane odpowiedzi świadczyły, iż młodzież zdaje sobie z tego sprawę. Inne znów pytanie brzmiało: „Czy były w szkole grupy zorganizowane, które wzajemnie przeciwstawiały się sobie?” W trzech szkołach odpowiedziano jednogłośnie: „tak”, w sześciu — wyniki okazały się sprzeczne. Istotnie, w okresie wyborów do samorządu powstawały na terenie szkół grupy, używające określonych nazw, haseł i flag. O innych podobieństwach napisało niewiele tylko uczniów, podkreślając jednak rzeczy niezmiernie charakterystyczne. A więc, utworzone partie miały swoich „speakerów” i przywódców, prowadziły kampanję przedwyborczą i propagandę przy pomocy drukowanego słowa, szafowały obietnicami, których nie dotrzymały, „podobnie jak w życiu” — pisali uczestnicy ankiety. Sprawa kontroli całej tej akcji „politycznej” przez nauczycieli — nie została dostatecznie wyjaśniona. Były też wywieszane fotografie kandydatów z odpowiednimi hasłami, zbierano pieniądze na wydatki, które w jednej ze szkół musiały nawet ulec ograniczeniu przez grono nauczycielskie. Z innych przejawów działalności publicznej uczniów należy wymienić: uczestnictwo w klubach szkolnych, gdzie roztrząsano przeważnie sprawy krajowe, zrzadka tylko zatracając o — międzynarodowe, organizowanie różnych przedsięwzięć o charakterze społeczno-ekonomicznym, współpracę w Komitecie Zrządowym, złożonym z przedstawicieli władz administracyjnych i oświatowych, współzawodnictwo w towarzystwach dramatycznych. Ta aktywność młodzieży interesowała ankietę pod kątem postawy, jaką przybierali uczniowie, oraz pobudek, jakimi się kierowali przy korzystaniu z udzielonych im praw. Dwa punkty dotyczyły kwalifikacji, potrzebnych, zdaniem uczniów, do piastowania godności w samorządzie szkolnym, oraz — wpływów, jakie działały przy wyborach. Większość młodzieży wypowiedziała się zdecydowanie za dobrimi postępkami w naukach, jako najwyższą kwalifikacją kandydatów, na miejscach następnych znalazły się: samorzutna akcja społeczna na terenie szkolnym, rekordy atletyczne, przynależność do klubu. W sferze „wpływów” największą bodaj rolę odegrała przyjaźń, zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt, potem dopiero „dobry wygląd”, talent dramatyczny i in. Względę religijne, czy narodowościowe wykazały minimalny procent. Takie stanowisko młodzieży mogłoby upoważniać do wniosków, iż pewne cechy ujemne znikną z życia wyborczego Stanów Zjednoczonych, choć z drugiej strony, nie jest pożądana w partiach politycznych przewaga względów uczuciowych nad motywami realnymi.

## NAUKA O STOSUNKACH MIĘDZYNARODOWYCH W PUBLICZNYCH

### SZKOŁACH AMERYKAŃSKICH.

(Wynik ankiety, przeprowadzonej pod auspicjami Social Science Research Council).

Cechą charakterystyczną systemu wychowawczego amerykańskiego jest brak wszelkiej organizacji ogólnopaństwowej. Rząd federalny nie ingeruje w administrację, programy i sposoby nauczania w szkołach amerykańskich, uważając, iż decentralizacja władz w tej dziedzinie najlepiej sprzyja przystosowaniu się każdej szkoły do warunków lokalnych danego środowiska. Kierownictwo w dziedzinie wychowania należy do miasta, bądź do „District school” lub — hrabstwa na południu Stanów Zjednoczonych.

Ten charakter indywidualny szkolnictwa amerykańskiego można też zaobserwować, rozpatrując na jego terenie nowy przedmiot, a mianowicie — naukę o stosunkach międzynarodowych. Rzecz biorąc sumarycznie, około 6% szkół średnich wprowadziło ten przedmiot w sposób metodyczny. W roku 1926 Komisarz Urzędu Wychowania w Departamencie Spraw Wewnętrznych polecił inspektorom szkolnym 48 stanów oraz okręgu Columbia przeprowadzić ankietę w sprawie nauki o stosunkach międzynarodowych w szkołach. Z nadesłanych odpowiedzi wynika, iż w tym kierunku czyniono pewne wysiłki w ramach programów szkolnych, prócz tego działalności rozwijały organizacje nieoficjalne, jak „Stowarzyszenie Przyjaciół Narodów” i „National Student Forum”. W roku 1933 „Board of Education” rozpał drugą ankietę w tej samej sprawie. Ok-

zuje się, że w amerykańskich szkołach elementarnych i w „high schools” nauka o stosunkach międzynarodowych nie jest bardzo intensywna. Zaledwie w kulku nastu stanach przedmiot ten traktuje się poważnie. Szkoły kwakerskie zwłaszcza dobitnie podkreślają w swem nauczaniu międzynarodowy punkt widzenia

Inaczej nieco wygląda nauka o stosunkach międzynarodowych oraz wychowanie społeczne w szkołach prywatnych. Możliwość stosowania programów eksperymentalnych i pionierstwa pedagogicznego znakomicie ułatwia tam pracę. Szkoły, należące do „Progressive Education Movement”, uwzględniają szeroko ideę „obywatelstwa światowego” zapomocą nauki teoretycznej oraz czynnego reprodukowania wydarzeń historycznych, pokazów folklorystycznych i t. p. Obok tego praktykuje się studjum tolerancji dzięki stwarzaniu takich sytuacji, gdzie młodzież musi łączyć z nabytymi wiadomościami powzięcie pewnych określonych decyzji.

W szkole daltońskiej w New York City rozwijano wśród młodzieży porozumienie międzynarodowe zapomocą nauki historii. W szkole tej poświęcono po raz pierwszy cały rok historii Wschodu (Indje, Japonja, Chiny). Atmosferę przygotowały podróże Marco Polo, które były zarazem wstępem do historii Ameryki. Prace te zajęły uczniów oddziału VI. w oddziale IV studjowano cywilizację egipską i grecką (pisanie i grano sztuki na ich tle osnute), w piątej zaś uwaga koncentrowała się dokola Rzymu i średniowiecza. Oddział VII studjował narodowości, które migrowały do Ameryki. W ciągu całego roku młodzież dzieliła się na poszczególne grupy kolonistów, korytarz szkolny na ich piętze wyobrażał Ocean Atlantycki, drzwi ozdabiali Duńczycy, Francuzi, Hiszpanie. Indianie byli w innej stronie. Kierowniczka wspomnianej szkoły, Miss Parkhurst, jest zdania, że dzieci amerykańskie winny mieć jak największą styczność kulturalną z osobami innych narodowości. Grono pedagogiczne szkoły daltońskiej w New York City składa się z przedstawicieli Kanady, Stanów Zjednoczonych, Austrii, Szwecji, Rosji, Francji, Niemiec, Szkocji, Anglii, Danji, Italji, Afryki Północnej i Indyj! Wśród uczniów była również duża rozmaitość etniczna, bo — reprezentanci 14 narodowości. Przy nauce o stosunkach międzynarodowych odgrywał bardzo ważną rolę podręcznik historii. Amerykańskie podręczniki rozwijały naogół w młodzieży poczucie wyższości i szlachetności Stanów Zjednoczonych w przeciwieństwie do niższości i zacofania innych narodów. W związku z tem na podręczniki historii zwróciły baczną uwagę takie organizacje jak „Association for Peace Education”, „National Council for Prevention War” i inne, stojące na gruncie porozumienia międzynarodowego.

Wśród innych czynników, działających w tym samym kierunku, należy wymienić organizacje nauczycielskie — Związek „National Education Association” wydał deklarację w duchu współpracy międzynarodowej w dziedzinie wychowania. W deklaracji tej umieszczono między innymi postulaty międzynarodowej wymiany młodzieży profesorów i publikacji pedagogicznych. W roku 1933 kongres pedagogów w Minneapolis powziął rezolucję o „rozbrojeniu moralnem”, któraby, w razie realizacji, wprowadziła nowy przedmiot nauczania — „wychowanie obywatelskie międzynarodowe”. W tym samym duchu został opracowany projekt delegacji amerykańskiej i brytyjskiej na Konferencję Rozbrojenia. Pewną rolę odgrywają tu również publikacje o problemach wychowawczych w związku z ideą solidaryzmu międzynarodowego. W tej dziedzinie wypada wymienić: Smitha, Chamberlaina „Ankieta o poglądach na wychowanie w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie”, Fredericka „O postawie międzynarodowej 1000 uczniów, „high schools”, Harpera „Opinie studentów 8 narodowości”, Maltzera „Wpływ programów szkolnych na poglądy dzieci w zakresie społecznym”. Opracowano też interesujące „testy” dla oceny postawy dzieci wobec problemów międzynarodowych.

(Recueil Pedagogique (Societe des Nations), Volume IV, Nr. 2, Decembre 1933. L'etude des relations internationales dans les ecoles publiques des Etats-Unis d'Amérique. Heber Harper, prof. d'education au Teachers College de l'Universite Columbia, New York).

T. Jakubowicz

# N O W E K S I A Ź K I

Przyroda i Technika, — czasopismo poświęcone popularyzacji nauk przyrodniczych i technicznych. Nakł. S. A. Książnica-Atlas T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Na treść każdego zeszytu miesięcznika składa się bogaty zasób wiadomości naukowych, po większej części popularnie ujętych i aktualnych. Czytelnik znajdzie tam szereg ciekawych artykułów z dziedzin biologii, chemii, techniki, antropologii, higieny i geografii, opisy wypraw naukowych ostatnich czasów i t. d. Opisy te są jasne, styl żywy i pociągający. Dla nauczyciela znajdzie się dużo materiału zasilającego aktualnem zagadnieniami jego lekcje. Przyrodnik na przykład może z tych zeszytów czerpać motywy, urozmaicające lekcje z życia zwierząt w kl. I-iej gimn. Fizyk, może wprowadzać nowe zagadnienia techniczne, nowe wynalazki i t. p. Wreszcie bardziej zainteresowanym uczniom w danej dziedzinie można dać odpowiedni artykuł do zreferowania na lekcji. Są też artykuły bardzo aktualne, które nadają się do omówienia w szkole w pewnych okazjach, jak np. „Trzydzieste zgorą lat”: o pracach naukowych Prezydenta Ignacego Mościckiego (1 luty) — art. Iwanickiego, dalej: z dziedziny ochrony przyrody (Święto lasu), broni chemicznej (L. O. P. P.) z naszej wyprawy polarnej na Wyspy Niedźwiedzie, i t. d. Po artykułach następują sprawy bieżące. Omawiani są w nich laureaci Nobla, kongresy naukowe i rocznice urodzin wielkich ludzi.

W dziale rzeczy ciekawych z czasopism polskich i zagranicznych można znaleźć wiadomości istotnie sensacyjne, które zostały zręcznie wyłowione z pism naukowych i podane w krótkich sprawozdaniach. Różnorodność tematów jest tutaj ogromna. Czytelnik znajdzie wiadomości zarówno o cudownem działaniu mleka kobiecego na krwawienie zęba, jak i o odżywczo-leczniczem działaniu mleka koziego. Dowiedzieć się może o zatruciach, wypadkach przy pracy, o smutnych katastrofach, o zezie i szczepionkach przeciw chorobom zakaźnym, o olbrzymich windach i mostach, tunelach i drapaczach chmur, jak i o sztucznym nawozie. Oczywiście, dział taki jest nieodzowny w czasopiśmie poświęconem popularyzacji, stanowi siłę atrakcyjną pisma, pobudza ciekawość, a niektórych zachęca do pogłębienia swoich wiadomości.

Na końcu każdego zeszytu znajduje się przegląd czasopism naukowych polskich i sprawozdania z nadesłanych książek.

D-r Aleksander Godlewski

„Teatrzyk Kukielek” w opracowaniu J. Cierniaka, M. Kownackiej, J. Landy, A. Palińskiego, W. Ulanowskiego — Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Związku Naucz. Polskiego, Warszawa, 1933; ilustrowała W. Telakowska i A. Siemaszko. Str. 122. Teatrem dla dzieci i młodzieży zainteresowano się w ostatnich czasach żywiej i czynniej; zaczęli o tem mówić i pisać ludzie teatru, którym chodzi o przygotowanie sobie przyszłej publiczności teatralnej, rodzice, nauczyciele, którym na sercu leży sprawa wychowania estetycznego młodzieży.

Pomimo, że od czasu do czasu na łamach prasy spotykam artykuły o sporej dozie pesymizmu, pomimo tego nawet, że parę placówek artystycznych tego rodzaju upadło, nie mając poparcia finansowego, mam wrazenie, że sprawa nie jest beznadziejna, że z powodzi dyskusyj, utyskiwań, projektów — wyplynie rzecz konkretna — najważniejsza — powstanie dla najmłodszych widzów teatru, który wreszcie zadość uczyni ich tęsknocie do silnych wrażeń i piękna.

Dla pokrzepienia... przypomnijmy sobie to, co już dla tej sprawy zrobiono, co jest wrazeniem starania niedużych jeszcze zespołów, pełnych entuzjazmu dla tworzenia teatru dziecięcego.

W tych dniach ukazała się książka p. t. „Teatrzyk Kukielek” w opracowaniu zbiorowem organizatorów: J. Cierniaka, M. Kownackiej, J. Landy, A. Palińskiego i W. Ulanowskich (wydawnictwo „Naszej Księgarni” sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego). Warszawa, 1933 r., z rysunkami i tablicami w tekście. Zadaniem tej książki jest — jak na wstępie zaznacza redakcja — pobudzenie do pracy w teatrzykach kukielkowych. W zagadnieniu tego teatru wprowadza dobrze zastroszony sprawie — J. Cierniak. W artykule wstępnym pisze o fantazji dziecięcej, która wymyśla „różne sprawy i osobliwości



w tak cudownej i szczerzej złudzie, że nie wiedzieć, gdzie się tam kończy prawda życia, a zaczyna udawanie, czyli owo „na niby”.

Autor kreśli krótką historję przedstawień lalek — ich charakter religijny w starożytności i czasach chrześcijańskich, potem świecki rozwój teatru kukielkowego, zwłaszcza w Anglii, ostatnio w Czechach, gdzie się rozwinął specjalny przemysł; pisze o naszych tradycjach kukielkowych, żeby wreszcie czytelnikowi opowiedzieć o istniejącym od roku 1928 teatrze kukielkowym, pomyślanym już jako placówka stała o charakterze artystyczno-wychowawczym, głównie dla młodzieży szkolnej na Żoliborzu w Warszawie.

Książka składa się z szeregu wskazówek i informacji, opracowanych przez zespół ludzi Teatryku Dzieci na Żoliborzu. Są one wynikiem poważnego ich dorobku i doświadczenia i mają na celu zachęcić i ułatwić pracę sporządzania i popularyzowania takich teatrzyków.

Oczywiście nie mogę streszczać zawartości tej książki w krótkiej recenzji, którą chcę raczej uważać za sygnalizowanie i podkreślenie, naprzekór skrajnemu pesymizmowi i narzekaniu, że coś konkretnego, pozytywnego i ładnego w tej sprawie już mamy. Chcę zwrócić uwagę na jej fachowość i pożyteczność. Czytelnik, interesujący się zagadnieniem teatrów kukielkowych, znajdzie tu wyczerpujące, praktyczne i fachowe wskazówki, jak należy budować i oświetlać szopki, jak i z czego robi się kukielki (jest ich aż trzy rodzaje!), w jaki sposób nadaje się charakterystyczny wyraz twarzy lalkom, jak sporządzać i ustawiać dekoracje, wywoływać efekty dźwiękowe, ruchowe, w jaki sposób można najmniej skomplikowany teatrzyk Bi-ba-bo w domu sporządzić, jak zorganizować całą pracę, przeprowadzić podział funkcji, uporządkować warsztaty i t. p. Największą zaletą tych rad i informacji jest ich jasność i praktyczność.

Wydaje mi się, że każdy, kto się do tej sprawy zapalił, znajdzie tu dla siebie wiele wskazówek, które nietylko dają wzory skończone do naśladowania, ale potrafią zachęcić do nowych pomysłów jednostki zdolniejsze i twórcze. Jest tu pole dla wszystkich zdolności i upodobań: muzykalnych, malarskich, rzeźbiarskich, dla deklamatorów, zwolenników robót ręcznych, dla organizatorów i systematycznych ludzi porządku.

Na marginesie tej dobrej, pożytecznej książki, która jest naprawdę szczerym i prostym wyrazem entuzjazmu dla sprawy teatru dziecięcego — chcę mocno podkreślić wdzięczną i ważną rolę tej placówki. Zespół ludzi, grupujących się w teatryku „Baj”, wypełnia dotkliwą lukę w naszej pracy wychowania estetycznego.

Teoretyzujemy wszyscy dużo, domagamy się teatru dla młodzieży, pragniemy udostępnić im piękno, zdając sobie sprawę, że trudne warunki materialne — „kryzysowe czasy” — nie sprzyjają szybkiej realizacji naszych marzeń i pragnień. Teatr żywych ludzi — to wielka i kosztowna instytucja, wymagająca wielkiego nakładu pieniędzy, dużego wysiłku i licznej zbiorowości.

Teatrzyk „Baj” pracuje już od kilku lat; tysiącom dzieci dostarcza radości przeżywania silnych i pięknych wrażeń; w szare lub tragiczne istnienia matych, rwących się do bujniejszego życia ludzi wnosi poezję sztuki, kształca uczucia estetyczne i budzi potrzebę piękna.

gorąco życzymy, żeby książka „Teatrzyk Kukielki” spełniła swoje zadanie, zachęciła do pracy nowe zespoły, zwłaszcza w wiejskich ośrodkach życia kulturalnego, żeby w świetlicach, domach ludowych, szkołach i czytelniach ułatwiła tworzenie wielu nowych teatrzyków kukielkowych.

Anna Białkurowa.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA  
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHÓWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA