

G I M N A Z J U M

WŁ. HOSZOWSKA

WYCHOWANIE ESTETYCZNE MŁODZIEŻY A NOWE PROGRAMY

W „wytycznych” dla autorów programów, wydanych przez Ministerstwo W. R. i O. P., scharakteryzowano kierunek wychowania estetycznego, jako „praktyczne wychowanie estetyczne drogą codziennego oddziaływania przez odpowiednie zorganizowanie życia młodzieży w szkole i poza nią”. W myśl powyższych założeń, gimnazjum ogólnokształcące nie ma na celu kształcenia artystów lub teoretyków sztuki, bo tę rolę spełniają specjalne zakłady naukowe, ale ludzi kulturalnych o pogłębionej wrażliwości na piękno w tym stopniu i rodzaju, aby ona przejawiała się we właściwej ocenie estetycznej wartości prac człowieka. W wychowaniu estetycznym będzie nadto chodziło niejednokrotnie nie tylko o pozytywne oddziaływanie drogą dostarczania właściwych przeżyć, ale i o korygowanie nieraz dość silnych nawyków i uprzedzeń, nabytych w środowisku rodzinnym i lokalnym. Nawyki te i uprzedzenia przewijają się już to w niewłaściwej ocenie wartości estetycznych i w rażącym braku smaku, już to w biernym, a czasami wręcz niechętnym stosunku młodzieży do przedmiotów sztuki. Jeżeli zaś celem pracy kształcącej i wychowawczej nad młodzieżą w gimnazjum ma być harmonijny rozwój jej sił umysłowych, fizycznych i duchowych, to musimy dążyć do rozbudowania w niej zainteresowania sztuką, jako tą dziedziną życia duchowego człowieka, która łącznie z jego postawą etyczną składa się na pełny i bogaty rozwój sił psychicznych.

Inicjatywy, bodźców i przykładu w tej dziedzinie nie dostarcza młodzieży, poza bardzo nielicznymi wyjątkami, ani środowisko rodzinne, ani lokalne. Większość miast i miasteczek w Polsce, w których znajdują się gimnazja, są środowiskami o rażącym ubóstwie w zakresie wartości estetycznych, których namiastkę znajduje młodzież przeważnie w kinie; poza tem głównym czynnikiem, kształtującym smak estetyczny jest wystawa sklepowa, lub inne środki reklamowe miejskiej ulicy.

W tych warunkach bytowania życie młodzieży, jak zresztą i ogółu społeczeństwa polskiego, staje się szare i ubogie, pozbawione tego źródła radości i wzbo-

gacania sił duchowych, jakim jest dziedzina przeżyć estetycznych. Warto by się też zastanowić, czy nie należałoby w tej społeczności i szarzyźnie szukać tych przejawów życia, do których odnosimy się krytycznie, jak szukanie pospolitych zabaw i rozrywek, pozostających na lichym poziomie zarówno pod względem etycznym, jak estetycznym.

Jak zawsze, tak i w tym wypadku, wystąpienia moralizatorskie będą tylko paljatywem skutecznego oddziaływania wychowawczego; szkoła może uzyskać w tej dziedzinie pożądane zmiany tylko drogą rozwinięcia w młodzieży pierwiastków, stanowiących przeciwwagę dla wpływów, o których zwalczanie nam chodzi. Jeden z tych pierwiastków stanowią niewątpliwie zainteresowania w dziedzinie przeżyć estetycznych.

Nie można się ludzi, by w tym względzie mógł zastąpić szkołę jakiś inny czynnik: dom rodzinny lub środowisko lokalne, gdyż nie pozwala na to niski poziom potrzeb estetycznych szerszych warstw społeczeństwa. Występuje on zresztą, jako objaw typowy dla kultury ostatniej doby nie tylko w Polsce, ale we wszystkich tych krajach, w których w wieku 19 i 20 nastąpił gwałtowny proces industrializacji, połączony z przyspieszonym rozrostem miast. Produkcja maszynowa, obliczona na szybki obrót, pociągnęła za sobą w wielu środowiskach tandetę w wykonaniu; towarzyszyło jej przyspieszone, ale tandetne budownictwo miejskie, obliczone więcej na zysk i efekt, niż na wygodę, trwałość i piękno, z nią razem szedł też upadek smaku i gustu w urządzeniu wnętrza i zadawanie się namiastkami wrażeń estetycznych. Wszyscy dobrze pamiętamy owe straszne makatki domowej roboty, bibułkowe kwiaty, wachlate z widokówek na ścianach i t. d. Przejawy te były tak powszechne, że czasami nawet szkoła w zakresie t. zw. robót ręcznych, zwłaszcza dziewcząt, była szerzycielką najgorszego gustu; często też szkoła powszechna odbierała dzieciom, pochodzącym z warstw ludowych, zdrowy smak, wyniesiony z środowiska rodzinnego i lokalnego, posiadającego niewątpliwie wartości kultury estetycznej.

Obecnie odbywa się w dziedzinie budownictwa mieszkań oraz w zakresie estetyki wnętrza proces odradzania się smaku estetycznego na podstawie zasady celowości i prostoty; proces ten jednak ma u nas, jak dotąd, przebieg bardzo powolny, gdyż walkę o zwycięstwo tych zasad prowadzi nieliczna grupa architektów i plastyków — przy nieznacznym zainteresowaniu społeczeństwa. Rezultaty tej walki może przyspieszyć szkoła współczesna, służąc podobnie jak i w innych dziedzinach potrzebom życia społecznego i może stać się jednym z głównych terenów oddziaływania w kierunku wychowania estetycznego społeczeństwa.

Mając jednak tak rozległe cele ogólnokształcące do osiągnięcia w gimnazjum, możemy starać się o realizację celów wychowania estetycznego jako o rezultat wtórny; to znaczy, że, zmierzając na przykład do uplastycznienia wyobrażeń i pojęć, które dziecko ma nabyć w gimnazjum przez naukę poszczególnych przedmiotów, możemy dobierać pokazy plastyczne w ten sposób, aby każdy z nich bez wyjątku posiadał wartość estetyczną. Tą drogą, wielką ilość wartościowych pokazów, oglądana przez czas dłuższy, bo przez 4 lata pobytu dziecka w gimnazjum, zapewni trwałość i ciągłość wartościowych wrażeń, a co zatem idzie wytworzy pożądane nawyki estetyczne i wpłynie na stopień i rodzaj wrażliwości. Proces przyzwyczajania do wrażeń estetycznych z zakresu plastyki mo-

żemy porównać z procesem, jakiemu poddajemy młodzież w zakresie literatury pięknej, czy popularno-naukowej.

Nie podajemy dziś bowiem młodzieży gotowych formuł czy definicji z zakresu analizy literackiej, ale staramy się dać jej jaknajwięcej dobrych książek, by drogą praktyczną t. j. częstego i ciągłego czytania zdobywania umiejętności odróżniania dobrej i wartościowej książki od lichej i bezwartościowej. Dopiero po wyrobieniu odpowiednio krytycznej postawy, zapoznajemy młodzież z kategoriami estetycznej analizy utworu i to ciągle w sposób jaknajbardziej konkretny i przystępny.

Podobnie rzecz się przedstawia i w dziedzinie sztuki plastycznej. Uczeń w ciągu 3 pierwszych lat uczęszczania do gimnazjum będzie się zajmował wyłącznie treścią a nie formą przedmiotu; przez oglądanie jednak arcydzieł sztuki choćby tylko w reprodukcjach, przyswoi sobie pewne nawyki w zakresie właściwego estetycznego odczuwania, czyli nabędzie trwałych dyspozycji do trafnego sądu o wartościach estetycznych w dziedzinie plastyki. Dopiero w fazie ostatniej, t. j. w 4 klasie gimnazjum, można będzie uwzględnić formalne momenty analityczne w rozpatrywaniu dzieł sztuki plastycznej (w skromnym zakresie) tak, jak to ma miejsce w analizie literackiego utworu.

Kształcenie i wychowanie estetyczne w nowym gimnazjum winno towarzyszyć i wiązać się przedewszystkiem z kształceniem i wychowaniem „historycznym”, które w myśl nowych programów i ich głównej osi „Polska i jej kultura” jest zasadniczą podstawą całej pracy szkolnej w dziedzinie przedmiotów humanistycznych. Mimo i obok innych celów pracy szkolnej, realizowanych przez aktualizację zagadnień z zakresu życia państwowego i gospodarczego, a dotyczących życia praktycznego, „historyzm” nowego gimnazjum wyłania się zupełnie wyraźnie z nowych programów i nadaje mu swoiste piętno.

Zakres zaś tego „wychowania historycznego”, na którym ma się oprzeć język polski, j. łaciński i języki obce, i do którego winno się w myśl zasad korelacji nawiązać w geografii, przyrodzie, fizyce, zajęciach praktycznych, śpiewie i rysunkach, nie jest wąski i mały, jakby się mogło zdawać, wobec r e d u k c j i m a t e r i a ł u programów nowych w porównaniu z dawnymi. Zakres ten określa nowy program gimnazjum w ten sposób: „nauczanie historii w gimnazjum winno zmierzać stopniowo do w y t w o r z e n i a p o j ę ć podstawowych dla z r o z u m i e n i a zjawisk życia w rozwoju dziejowym oraz zaznajomić młodzież z najważniejszymi formami w których kształtowało się na przestrzeni wieków życie ludzkie indywidualne i zbiorowe”.

Każdy z nas, kierując odpowiednią realizacją nowych programów w gimnazjum, już na przykładzie pracy w dwóch klasach, I i II zdał sobie sprawę z tego, że zadanie to jest niełatwe i wymaga bardzo gruntownego przemyślenia sposobów i środków, zapomocą i przez które będzie ono realizowane. Interpretując bowiem pow. zadanie konkretnie, otrzymujemy następującą sytuację: Do I kl. gimnazjalnej przychodzi element 13-letnich dzieci, a więc w fazie przedpokwitania, w której rozwój umysłowy i duchowy jest nierównomierny, bo występuje tu często: zastój pamięci, trudność skupienia umysłowego i osłabienie zainteresowań. Ponadto w walnej większości wypadków przybywa do gimnazjum element z warstw dopiero wybijających się społecznie, z warstw, które dopiero w dobie powojennej zaczynają brać żywy udział w przyswajaniu wartości z zakresu kultury umysłowej. Okoliczność ta nie jest bez znaczenia dla

warunków naszej pracy w gimnazjach ogólnokształcących, podobnie jak i druga okoliczność, że obecny program szkoły powszechnej uwzględnia przede wszystkim kulturę środowiska dziecka, oraz kulturę rodzimą. Podbudowę w zakresie poznania kultur obcych daje minimalną. Wszyscy jednak zdajemy sobie z tego sprawę, jak ważne względy natury ogólnospołecznej były brane w rachubę przy konstrukcji zarówno nowego ustroju jak i nowych programów. One to przechyliły zupełnie słusznie szalę na stronę takiego a nie innego rozwiązania. Obecnie pozostaje nam tylko poszukiwanie dróg właściwej realizacji programów tak, aby ich idea i zasady w pełni zostały wykonane.

Jedną z takich dróg — oczywiście jedną z wielu możliwych, pozwalam sobie zaproponować niniejszem do rozważenia. Jest nią droga wykorzystania artystycznej produkcji przy realizowaniu programów szczególnie przedmiotów humanistycznych, jak historia i języki. Przesłanki, na których się opieram, są następujące: Materiał pojęć historycznych, jaki przypada na 1-roczny kurs w gimnazjum, jest olbrzymi. Dla przykładu biorę obecnie realizowany program kl. II gimnazjum. Obejmuje on prawie 7 wieków rozwoju kultury Polski i związanych z jej kulturą państw europejskich, bo od powstania Państwa Polskiego do r.1696. Innymi słowy w ciągu 10 miesięcy pracy szkolnej, a przy ściślejszym obliczeniu w 34 tygodniach normalnej nauki historyk w ścisłym porozumieniu z polonistą musi przejść z młodzieżą cały proces rozwojowy siedmusetletni, czyli określając materiał ten bardziej konsekwentnie należałoby dać mu tytuł: „od pierwszych Piastów do Sobieskiego i Ludwika XIV” lub „od Dąbrówki do królowej Marysieńki”. Te tytuły określają w skrócie kalejdoskop zjawisk historycznych, różnorodność form życia, ogromny zasięg przejawów procesu kulturalnego, jaki młodzież II kl. przyswoić sobie winna.

Podobnie choć nieco łatwiej przedstawiają się wymagania programu kl. I-szej. Zestawiając materiał programowy, obowiązujący historyka i polonistę w kl. I i II, z warunkami ich pracy t. j. cechami młodzieży 13-to i 14-letniej i jej przygotowaniem wyniesionem ze szkoły i domu, stwierdzić musimy jedno: musimy dziś szukać innych dróg i sposobów przy wprowadzaniu dzieci w proces historii ubiegłych wieków, niż to miało miejsce w dawnym gimnazjum, w którym wiek młodzieży pozwalał oprzeć opracowywanie zagadnień historycznych na analizie tekstu historycznego i objaśnieniach słownych nauczyciela. Młodzież ta była bardziej dojrzałą do zrozumienia epoki historycznej, choć obraz jej był podawany w formie wyłącznie abstrakcyjnej, słownej. Zresztą i tam wyniki są najczęściej niewystarczające, bo powierzchowne.

Dziś w kl. I i II możemy tylko bardzo powoli i ostrożnie stosować tekst, czy źródło historyczne, bo nuży on dzieci w tym wieku i tylko wyjątkowo uzdolnione mogą zachować trwalsze napięcie uwagi i zająć wkońcu jakąś refleksyjną postawę t. zn. zdobyć się na samodzielne opracowywanie wniosków.

Ogółowi dzieci w kl. I i II musimy stale i systematycznie uśmiałować epokę historyczną w szeregu charakterystycznych dla epoki wytworów artystycznych, aby młodzież kojarzyła fakt historyczny, będący przedmiotem danej lekcji, z pokazami artystycznymi, czyli aby łączyła treść słowną z treścią plastyczną.

Nie ludźmy się bowiem, aby 12-to i 13-letnie dzieci t. j. młodzież I i II kl. mogła „rozumieć” proces rozwoju historycznego, w właściwym tego

słowa znaczeniu, zabraknie do tego wiedzy, ale przede wszystkim i wyrobienia logicznego. To, co możemy w kl. I i II uzyskać, to tworzenie zapomocą skonkretyzowania materiału historycznego trwałych dyspozycji do trafnego odczuwania epoki historycznej. Może dopiero w kl. IV lub w końcu kl. III psychikę młodzieży tak ukształtujemy a jej zdolności tak usprawnimy, że zacznie rozumieć rozwój procesu kulturalnego.

Przechodzę do ilustrowania wyżej podanych przesłanek przykładami, zaczerpniętymi z programów kl. I i II. Jeżeli w metodzie pracy nauczycieli w kl. I i II wysuniemy element emocjonalny przed refleksyjnym, przeżycie i odczucie młodzieży przed rozumieniem, jako elementy, na które kładziemy nacisk w związku z tą fazą rozwoju psychicznego młodzieży — a za fundament dokładnych pojęć o zjawiskach życiowych uznamy dokładne o nich wyobrażenia, to będziemy domagali się, by historyk wraz z polonistą a w ścisłym porozumieniu i z pomocą nauczyciela rysunku i śpiewu gromadzili na czas opracowywania danego zagadnienia w kl. I i II wszystkie środki, przedstawiające daną epokę w jej najcenniejszych wytworach.

Winny znaleźć się np. w sali kl. I-szej przy opracowywaniu religii greckiej reprodukcje rzeźby i malarstwa antycznego w takiej liczbie, aby nasilenie wrażeń, któremu chcemy poddać ucznia kl. I było jaknajpotężniejsze i pozostawiło niezatarte ślady w jego podświadomości.

W tych momentach zatem barwne reprodukcje z albumów wyd. dyr. Cybulskiego „Bogowie i ludzie” winny pojawić się na ścianach sali kl. I., aby dziecko nie tylko w krótkich momentach pokazów przez latarnię, czy epidjaskop ale przez cały okres opracowania tematu w klasie miało ciągle przed oczyma świąt, do którego wprowadzają je te objaśnienia nauczyciela, aby przed lekcjami i po nich w czasie przerw i odpoczynku między lekcjami mogło niejako przebywać w tym świecie, którego wizja winna być dla wyobraźni dziecka bodźcem do zainteresowania się kulturą klasyczną. Dopiero po tem przeżyciu i w związku z niem może następnie nauczyciel języka polskiego, postępując drogą analogicznego zabiegu metodycznego, umieścić w klasie serię ilustracji do „Iljady”, bądź Wyspiańskiego, bądź innych, dobranych do czytanych urywków, jak „pożegnanie Hektora z żoną”, czy „Zemsta Achillesa” i t. d. Nawiązując do pracy historyka będzie mógł wtedy zjawiska z akresu kultury Grecji dać w dynamicznym ujęciu, bo wystąpią tu konkretne sytuacje i osoby a plastyka momentów obyczajowych z życia starożytnej Grecji stanie przed dzieckiem z całą siłą swego wyrazu. Wślad za historykiem i polonistą będzie mógł potem nauczyciel rysunku a w II półroczu nauczyciel łaciny, opracować szczyt kultury antycznej, opierając się na jej ogólnym obrazie, przyswojonym przez dziecko, i na rozbudzonych już zainteresowaniach.

Nadmienić tutaj należy o tym błędzie, który często występuje u nauczycieli, przyzwyczajonych do realizacji programu historii kultury z młodzieżą starszą, a mianowicie o nawyku zaczynania od analizy szczegółów, nim młodzież ogarnie wzrokowo, odczuje i przeżyje całość zjawiska. Dla młodzieży z kl. I np. analiza greckich stylów zapomocą pokazu szczegółów nawet przy największej ilości reprodukcji słupów doryckich, jońskich, czy korynckich nie wywołuje żadnej reakcji i okazuje się nużąca i monotonna, o ile

przedtem dziecko w sali szkolnej nie zobaczyło barwnych obrazków świątyni greckiej na tle przyrody greckiej, t. zn. nie zetknęło się bezpośrednio z całością i z zespołem wytworów kulturalnych. Zachwycone i zdziwione, a w każdym razie do głębi poruszone nieznanym widokiem, może potem dopiero analizować szczegółowo jego elementy. Oczywiście, w myśl założeń uprzednio rozwiniętych nie osiągnie się tego celu przez pokazanie lichych ilustracji, lub prac samej młodzieży, z których najlepsze mogą być wydobyte w klasie, ale dopiero w końcowej fazie opracowywania danego tematu, jako próby wypowiedziania plastycznego przeżyć. Niema też obawy, aby dzieci znużyły się serjami obrazów, wiszących w ramach, przystosowanych do każdorazowej ich zmiany, jak to ma miejsce w salach nauczania języków obcych, bo program nakazuje historykowi taki pośpiech, jeżeli chce go wypełnić i we właściwym czasie przygotować podstawy do pracy polonistycznej, że zaledwie kilka dni czasu można w najlepszym razie obliczać na pozostawienie jednej serii reprodukcji w klasie.

Analogicznie bowiem do historii kultury klasycznej rozwija się w kl. I praca polonisty w porozumieniu z geografem nad „polskim szlakiem”. I w tym względzie obiekty z kultury artystycznej, obraz, rzeźba, czy zdobnictwo ludowe winny być znowu uwzględnione przy opracowywaniu krajin Polski tak różnorodnych pod względem krajobrazu, zajęć ludności, ich strojów i obyczajów. Reprodukcyjne obrazy Wyczółkowskiego, Fałata, Stryjeńskiej, Skoczylasa, wycinanki ludowej, czy rzeźby — nawet kawałek tkaniny ludowej staje się obiektem, umysławiającym dziecku tak charakter przyrodniczo-geograficzny danej krainy w Polsce, jak życie i kulturę ludności. W ten sposób, w tych momentach, w których historyk nie posiada odpowiedniego materiału do skontekstyzowania zagadnień historycznych, wystąpi analogicznie traktowany materiał z geografii, jako podbudowy dla języka polskiego.

Z klasy I-szej winna zatem młodzież wynieść pewną sumę konkretnych wyobrażeń z zakresu kultury antycznej i rodzimej polskiej. Do tej ostatniej też nawiązujemy potem w kl. II przy Polsce Piastowskiej, w której tkwią nieprzekształcone jeszcze elementy rodzimej kultury polskiej. Postępujemy tu podobnie, jak w kl. I-ej; jeżeli np. o kulturze uczuciowej epoki 15 i 16 wieku w Polsce pouczą uczniów i uczennice wyjątki z „Trenów”, to znacznie głębiej ją pojmą, jeżeli równie dokładnie zapoznają się z rzeźbami kościoła Mariackiego w Krakowie (reprodukcje rzeźby Wita Stwosza są b. przystępne). We właściwym czasie w sali kl. II winny pojawiać się też serie reprodukcji budowli romańskich i gotyckich, aby młodzież odczuła ducha epoki, przejawiającego się w jej wytworach artystycznych. Łącznie z tem winna wystąpić „historja” narzędzi i techniki, oraz „historja” wznoszenia budowli, podawana w przystępnej formie, jako obraz wysiłku gromad ludzkich, aby młodzież mogła zrozumieć, na jak szerokiej podstawie społecznej, wyrastała sztuka danej epoki. Winna tu wystąpić wizja twórców i pracujących pokoleń i ten właśnie moment może dać młodzieży w tym wieku więcej, niż najstaranniej przeanalizowane „źródło historyczne”. Nauce rysunku winno być wyznaczone zadanie pogłębiania stosunku poznawczego i uczuciowego do twórców epok minionych. W kl. II możemy już pozwolić i ostrożnie zaprawiać młodzież do tworzenia porównań i zestawień w zakresie różnych form budownictwa, sprzętów, odzieży, urządzenia, zdob-

nictwa i t. p. Wszystkie te pytania będą miały na celu wyostrenie obserwacji przy oglądaniu obrazu, wyzyskanie jego treści do tworzenia pojęć o życiu ludzkim. Gdy w sumie ogólnej dziecko kl. II „przeżyje” do pewnego stopnia epokę średniowiecza, można wprowadzić je w świat ludzi odtodzenia, posługując się zestawieniami np. pewnych typów ludzi średniowiecza, przedstawionych w sztuce, jak Bł. Salomea Wyspiańskiego z postaciami kobiecymi obrazów Da Vinci, Rafaela, Tycjana i t. p.

Jak w I, tak i w II kl. w tych momentach roku szkolnego, w których historyk nie będzie mógł zastosować reprodukcji artystycznych do przedstawienia obrazu danej epoki, mogą być one zastosowane w geografii, na której rozpoczyna młodzież w II kl. wędrówkę już nie polskim, ale „europejskim szlakiem”. Zgodnie z założeniami programu geografii centralną osią zagadnień jest tutaj temat „Człowiek, jego życie i praca”.

Podobnie, jak w przedmiotach humanistycznych, mamy w kl. II ogromnie przyspieszone tempo w wędrówce po różnych środowiskach geograficznych wśród różnych terenów i form życia człowieka. Stąd też artystycznie odtworzone krajobrazy i sceny z życia różnych miejscowości w Europie mogą pomóc młodzieży do uchwycenia typowych cech danego kraju i różnic występujących w krajobrazie, życiu, pracy i kulturze ludności europejskich krain geograficznych. A nie małą ich liczbę, bo 17 różnych krain geograficznych młodzież kl. II ma poznać w myśl programu tego przedmiotu. Jeżeli wędrówka ta nie ma być pobieżna i być jedynie biernym wchłanianiem przez dzieci słów podręcznika i objaśnień nauczyciela, ale barwnym, interesującym, poruszającym całą istotę duchową młodzieży *p r z e ż y c i e m*, winna młodzież znowu skojarzyć i tutaj konkret ze słowem, obraz plastyczny danej krainy z obrazem podawanym w formie słownej. Otrzymujemy zatem i przy nauce geografii w kl. II dostateczne warunki i potrzeby do wprowadzenia szeregu reprodukcji artystycznych z kultury już nie tylko polskiej, ale i różnych krain europejskich.

Drogą zatem zastosowania reprodukcji z zakresu sztuki plastycznej na szeregu przedmiotów w nowym gimnazjum spełniamy równolegle postulaty kształcenia i wychowania estetycznego młodzieży, a mianowicie: „*M e t o d a* prowadzenia zajęć w dziedzinie kształcenia estetycznego winna dawać szerokie pole stykania się duszy dziecka z dziełami i arcydziełami sztuki”. Oczywiście, że tak, jak najstaranniej zorganizowana lekcja w pracowni biologicznej nie zastąpi wycieczki przyrodniczej, tak samo realizowane w myśl wyżej przedstawionych założeń kształcenie estetyczne nie zastąpi *w y c i e c z e k* do muzeów i na wystawy. Niepodobna jednak oprzeć się na nich, jako na głównym i jedynym fundamencie kształcenia estetycznego młodzieży, tak jak to dotąd niejednokrotnie bywało.

Organizacja szkoły współczesnej z jej *s t a ł y m* rozkładem godzin, a nauczycielami, uczącymi *r ó w n o c z e s n i e* w kilku zakładach, nie pozwala na częste organizowanie wycieczek; siłą rzeczy muszą one być doraźne i krótkotrwałe. Natomiast jedna rzecz mogłaby się przyczynić w znacznej mierze do lepszego wyzyskania muzeów i wystaw: są to katalogi *r o z u m o w a n e*, opracowane przez Zarządy muzeów i wystaw dla młodzieży gimnazjalnej, która stanowi znaczną część zwiedzających, ale z powodu braku wspomnianych katalogów nie wyzyskuje oglądanego tam materiału tak, jakby to należało. Katalogi te musiałyby być opracowane inaczej dla *m ł o d s z y c h* klas, t. j. dla I i II kl. gimna-

zjalnej, inaczej dla starszych, t. j. IV kl. gimnazjum według nowego ustroju i klas gimnazjalnych według dawnego programu.

Katalogi dla klas młodszych winny zawierać materiał uporządkowany według zasady treściowej, tak, by np. mogło dziecko z portretu różnych epok odczytywać charakter danej epoki, lub typ kultury danego środowiska ze scen rodzajowych na tle krajobrazu, z wnętrz domowych, z budownictwa, z obrazów, przedstawiających „wieś i miasto” w różnych epokach i t. p. W katalogach rozumowanych dla młodszych chodzi o to, by, absorbując treścią, uzyskać lepsze poznawanie epoki i życia się z danym wytworem sztuki plastycznej. Uwagę starszej młodzieży możnaby kierować na cechy różnych szkół kierunków artystycznych w różnych epokach. Tak jednak, czy inaczej, lepiej, czy gorzej zorganizujemy wycieczki młodzieży do muzeów i na wystawy sztuki plastycznej — musimy się zgodzić na to, że szkoła pozostanie na długo jeszcze głównym terenem kształcenia estetycznego.

Dlatego też zarówno teren klas, jak świetlic, sal rekreacyjnych i korytarzy, zwłaszcza w związku ze świętami i uroczystościami, jak i zabawami młodzieży, można wyzyskać dla umieszczenia w odpowiednich ramach, systematycznie zmienianych seryj pokazów sztuki plastycznej, o ile możliwości związanych z danym momentem, który cała szkoła przeżywa.

I tak w dniach świąt i uroczystości państwowych można dać serię obrazów historycznych Grottgera, Matejki, Malczewskiego i innych, uplastyczniających młodzieży, w jaki sposób rozwiązano w sztuce tematy historyczne, w dniach Imienin Marszałka Piłsudskiego i Prezydenta Rzeczypospolitej może znaleźć się na ścianach sal, w których cała młodzież się gromadzi, serja, obrazująca „pracę człowieka” w sztuce, wyrażoną rozmaicie przez różnych artystów w różnych epokach, lub też na inny temat, jak życie ludności Państwa Polskiego w różnych środowiskach i t. d. Oczywiście takie „małe, wewnętrzne wystawy” dla młodzieży całej szkoły, mogące zastąpić z powodzeniem często nieudolne próby dekorowania sal przez młodzież, muszą być planowo przez całe grono ułożone na początku okresu szkolnego, by nie tylko zgromadzić środki, ale zaprawić młodzież do wykonywania technicznych prac, jak zaopatrywanie ekspozycji napisami, zawierającymi tytuł obrazu, nazwisko artysty, lata jego twórczości i ewentualnie informacje co do szkoły, którą reprezentuje. W czasie i po takiej wystawie, która zastąpi stałą, a stąd dla młodzieży monotonną, często latami trwającą t. zw. „dekorację” wnętrza sal szkolnych, należy wyzyskiwać daną serię obrazów, o ile to możliwe, na lekcjach w poszczególnych klasach, na dyskusjach w kółkach i świetlicy, na godzinach pracy wychowawczej i t. p.

Uzyskamy w ten sposób wspólne przeżycia estetyczne dla całej młodzieży. Rezultat to bardzo ważny dla całokształtu naszej pracy szkolnej, bo wspólne przeżycia nie dość częste w toku pracy naszych szkół, staną się węzłem, spajającym młodzież danej szkoły w jedną całość. One znajdą wyraz w rozmowach w szkole i poza nią — zbiorowych czynnościach pomocniczych przy organizowaniu, czy projektowaniu wystaw, poszukiwaniu w domu, czy sklepie potrzebnych do danej serii materiałów i t. p.

W świetle powyższych rozważań w zakresie organizacji pracy uzyskuje pewne uzasadnienie i nie wymaga specjalnych komentarzy teza 4, że „wychowanie estetyczne winno być oparte o opracowany plan wychowania estetycznego, na-

wiązujący kontakt między różnymi płaszczyznami kształcenia estetycznego młodzieży w szkole średniej; w celu realizacji tego planu konieczne jest stałe porozumiewanie się i współdziałanie nauczycieli przedmiotów naukowych z nauczycielami rysunku, śpiewu i zajęć praktycznych”.

W zadaniach wychowania estetycznego znajdujemy zatem jeden z poszukiwanych obecnie tak żywo węzłów korelacyjnych między poszczególnymi dziedzinami wiedzy, bo opracowanie szczegółowego planu i sposobów jego wykonania dla każdej szkoły dostarczy wiele materiału dla wszystkich nauczycieli. Podobnie zbieranie i wyszukiwanie odpowiedniego materiału, a następnie segregowanie go według cykli pewnych zagadnień i wyzyskanie, t. j. odpowiednie wyjaśnienie dzieciom treści i technicznego wykonania może połączyć nauczycieli, pracujących w różnorodnych dziedzinach i przedmiotach. Łudzić się nie należy, by udało się nam wykonać wyżej przedstawiony program pracy w szybkim tempie. Praca nad realizacją programu nowego gimnazjum, szukanie środków i sposobów najlepszego wykonania jest i musi być pracą złożoną na lata; w krótkim czasie nie może być wykonana, o ile ma być wykonana z całą rzetelnością i powagą wysiłków, na jakie zasługuje.

Jak jednak pracownie przyrodnicze, czy fizyczne powstawały w ciągu szeregu lat, aby wreszcie stanąć dziś na tym poziomie, który naogół określa się jako zadowolający — tak zorganizowanie tego typu pracy w humanistycznych przedmiotach będzie kwestią dłuższego czasu, bo również zależy od środków i możliwości ich zgromadzenia. Jakkolwiek nie posiadamy dziś i dłuższy jeszcze czas nie będziemy mieli dostatecznej liczby pokazów w zakresie sztuki plastycznej, to jednak i to, co dziś mamy w ilustracjach, albumach, czasopismach polskich i obcych posiadanych przez szkołę, a często zamkniętych w szafach i tylko doraźnie, odświeżenie wyzyskiwanych, może być *z u ż y t k o w a n e* więcej, szerzej i skuteczniej.

D-r. ANDRZEJ ZAND

ZAGADNIENIE FILMU SZKOLNEGO · I FILMU DLA MŁODZIEŻY

O zagadnieniach, związanych z filmem, pisze się u nas mało. Od czasu do czasu zagrmi larum z powodu jakiegoś okropniejszego, rodzimego filmu, podlanego sosem „patriotyzmu”, to znów odezwie się zawołanie o demoralizacji młodzieży przez kino. Zupełnie wyjątkowo pojawiają się poważniejsze studia filmoznawcze, zrzadka jedynie artykuły teoretyczne.

Zagadnienia filmowe występują równie sporadycznie na łamach prasy i wydawnictw pedagogicznych. Najczęściej interesuje autorów-pedagogów problem wpływu kina na moralność młodzieży lub oddziaływanie filmu na całokształt jej psychiki. O właściwym problemie filmu dla młodzieży i filmu szkolnego prawie nic się nie pisze.

A przecież sprawa warta zastanowienia. Nikt chyba nie neguje olbrzymiego wpływu, jaki wywiera film na młodego widza. Stąd zagadnienie, jak wprząć kino w służbę dydaktyki, jak wykorzystać je wychowawczo. W praktyce nie uczyniono na naszym gruncie w tym kierunku nic, a w każdym razie nic pozy-

tywnego. Uważano, że wystarczy zająć stanowisko bierne, o posmaku policyjnych zakazów, aby sprostać zadaniu. Cenzura, dzieląca filmy na dozwolone i niedozwolone dla młodzieży — oto efekt tego negatywno-policyjnego stanowiska wobec zagadnienia filmu dla młodzieży. Oczywiście, nie stanowi to rozwiązania kwestji, ba! nie zbliża się nawet do jej sformułowania.

Zagadnienie filmu dla młodzieży zaczyna się, naszym zdaniem, tam, gdzie powstaje pytanie, jaki film stworzyć dla młodzieży, aby odpowiadał jej zainteresowaniom, jej poziomowi psychicznemu i jej szlachetniejszym popędom. Nasuwa się szereg pytań i kwestji, które pobieżnie zaznaczymy. Czy stwarzać odrębny film dla młodzieży, tak jak istnieje odrębna literatura dla młodzieży? Czy zakazać wszystkie filmy dla dorosłych i uniedostępnić je dla młodego pokolenia? A na pewno, jak praktycznie zrealizować wytwórnę filmów dla młodzieży i utrzymać ją przy życiu? Odpowiedź nasza idzie nieco głębiej. Uważamy, że film jest i powinien być dziełem sztuki i jeśli film wznosi się do poziomu istotnego arcyzmu, oglądanie jego musi być udostępnione wszystkim. Zakaz oglądania arcydzieła filmowego przypomina zakaz czytania np. „Pana Tadeusza”, „Dumy o hetmanie” czy „Lalki”, albo zakaz uczęszczania do galerji obrazów czy rzeźb, bo... są tam malowidła nagich kobiet czy posągi nagich mężczyzn. Teoretycznie rzecz biorąc, suma piękna zawarta w artystycznym filmie niweluje wszelkie uboczne wpływy. Zachodzi tu jednak inna sprawa: podobnie, jak arcydzieło literatury czy sztuki może być niedostępne dla młodocianego 14 — 16-letniego człowieka, podobnie i film artystyczny może nie odpowiadać jego rozwojowi psychicznemu. Twierdzę dla przykładu, że odczucie piękna artystycznego, zawartego w filmie „Gabinet d-ra Caligari”, wymaga dojrzałości psychicznej, przerastającej możliwości 14 czy nawet 18-letniego młodzieńca czy panny.

Wynikałyby z tego dwa wnioski. 1^o. wysoce artystyczny film jest bezwzględnie dostępny dla młodzieży, tak jak każde dzieło sztuki; 2^o. obok filmu dla dorosłych winien istnieć specjalny film dla młodzieży, który odpowiadałby jej poziomowi rozwojowemu i — co ważniejsze — wdrażał do wchłaniania poważniejszej twórczości filmowej.

Tak wygląda nasza odpowiedź z teoretycznego punktu widzenia. Niestety, życie odbiega od naszych zasad: film artystyczny należy do wyjątków, a rynek nasz zawałony jest śmieciami, tandetą, wstrętnymi kiczami, lepkimi, quasi-artystycznymi szmirami, obliczonemi na tani gust i niewybredny smak. Kina wyświetlają całe kilometry bzdur, nonsensów, brecht, głupstw, błazeństw i t. p. „arcydzieł” zjednoczonego amerykańskiego czy europejskiego kapitału filmowego. Wobec takiego stanu rzeczy powstaje zadanie ochrony nie tylko młodego pokolenia przed skapitalizowaną „Dziesiątą Muzą”, ale wogóle całego społeczeństwa przed systematycznym oglupianiem i brutalizowaniem zmysłu estetycznego. Radykalną metodą byłby zakaz wyświetlania wszelkich filmów, pozbawionych walorów artystycznych — co, lekko licząc, zdyskwalifikowałoby jakie 90% filmów. Trudno jednak spodziewać się realizacji tego pobożnego życzenia. A więc co robić?

Pytanie łączy się z inną kwestją, kwestją urzeczywistnienia wytwórni filmów dla młodzieży. Wytwórnia tego typu nie może się opierać wyłącznie o prywatny kapitał i inicjatywę jednostki. Zbyt szybko — obawiamy się — zesłaby produkcja takiego przedsiębiorstwa na manowce business'u i dawałaby mło-

dzieży tandetę artystyczną, może kasową, ale napewno nie — kształcącą. Aby sprostać zadaniom, musi wytwórnia filmów dla młodzieży oprzeć się o jakąś organizację społeczną, kontrolowaną i subsydjowaną przez odpowiednie czynniki, związane z oświatą i wychowaniem. Otwiera się tu wdzięczne pole do działania dla Min. W. R. i O. P., Rady Szkolnej, Z. N. P. i t. p. instytucji. Działalność towarzystwa miałaby trzy główne zadania do spełnienia. 10. **Krzewienie filmoznawstwa.** Nasza młodzież i, dodajmy w nawiasach — dorośli — zupełnie nie wiedzą, jak patrzeć na film i jak go oceniać. Tu leży tajemnica powodzenia marnych filmów: rzadko kto poznaje się na wartości i poziomie obrazu i stąd bezwartościowy kicz ma powodzenie. Atoli kto dba o to, by młodzież znała się na filmie?

Kto w szkole, domu czy jakiegokolwiek organizacji stara się wyjaśnić, na czym wartość filmu polega? Przeciwnie! Zorganizowany przemysł filmowy ma cały szereg ekspozytur, które dzieło ogłupienia i zbrutalizowania widza prowadzą dalej. Pisma niby fachowe i wiele recenzji w czasopismach oraz dziennikach — świadomie lub nieświadomie prowadzą dzieło propagandy marnych filmów przez pełne zachwytu krytyki. Ostatecznie młodzież, jak zresztą i cała reszta społeczeństwa, nie umie poprostu ocenić filmu i niema gdzie szukać bezspornej oceny obrazów.

Towarzystwo, o którym myślimy, starałoby się za pośrednictwem odczytów, broszur, stałego dziennika fachowego, kursów, seminarjów, kółek podnieść poziom filmoznawstwa wśród młodzieży. Rozbudzony zmysł krytyczny byłby o wiele większym hamulcem, niż wszelakiego typu zakazy i nakazy. A rezultat na dalszą metę? Podniesienie krytycyzmu i znanstwa zmusiłoby kapitalistów do fabrykowania lepszych filmów, tak samo jak od wieków kształcony zmysł estetyczny w dziedzinie literatury utrudnia powodzenie różnego typu grafo-manów i wyrobników literackich. 20. **Badanie reakcji na filmy.** Chodziłoby o ustalenie na podstawie szerokiej akcji badawczej, jak młodzież reaguje na film, jakich filmów pożąda, co ją interesuje i t. d. Badania tego typu, przeprowadzane przez uczonych na szczupłym stosunkowo materiale, nie mogą służyć do rozpoczęcia kosztownej i odpowiedzialnej akcji wytwarzania filmów dla młodzieży. Dopiero szeroko zakrojona praca badawcza, uwzględniająca różnice regionalne i społeczne młodzieży, ułatwić może produkcję. 30. **Produkcja filmów dla młodzieży.** Samo zaś techniczne i finansowe przygotowanie produkcji filmów dla młodzieży natrafiliby na duże trudności. Kto wie jednak czy nie znalazłaby się grupa przedsiębiorców w Polsce, która zrozumiałaby, że nie tylko na głupocie i złym smaku można zarobić. A ostatecznie 11½ miljonowa rzesza młodzieży od 14 do 18 lat jest dostatecznie wielkim terenem, aby film się opłacał. Towarzystwo zagwarantowałoby wprowadzenie seansów filmowych dla młodzieży, opierając się na analogji: toć obecnie wprowadzono miesięczne audycje muzyczne dla szkół: dlaczegoż nie ma młodzież choć raz na miesiąc oglądać kulturalnego, artystycznego filmu? W ten sposób rentowność filmu mogłaby zostać zapewniona, a subsydia Towarzystwa mogłyby zachęcić jakiegos przedsiębiorcę do współdziałania w akcji podniesienia kultury filmowej.

W doborze tematów winna produkcja uwzględnić nie tylko materiał podróznico-awanturyczny, historyczno-bohaterski, sportowy czy naukowo-reportażowy, lecz także pamiętać o materiale estetycznym, o pracy nad wdrożeniem młodzie-

ży w odczucie artyzmu filmowego. Filmy takie, jak zresztą i pozostałe, winny być krótkie i łatwo strawne — podobnie jak w kształceniu muzycznym nie zaczniemy od Wagnera czy Skrijabina, lecz od łatwiejszej muzyki. Dużą rolę tutaj może odegrać umiejętny reportaż zdarzeń bieżących i film kreskowy.

Każdy seans filmowy winien być przez kółka filmoznaucze omówiony i oceniony, aby młodzież przywykła do krytycznej postawy wobec filmu i nie dawała na przyszłość ponosić się podświadomym refleksom emocjonalnym, które działają u większości bywalców kinowych. Na zakończenie chciałbym poruszyć sprawę filmu szkolnego, sprawę niestety na dłuższy okres nierealną. Film szkolny — to krótko-metrażowa, wąsko-wymiarowa taśma, ściśle przeznaczona do pracy nauczyciela. Co za piękne lekcje geografii, nauki obywatelskiej, historii (zabytki historyczne), przyrody i t. d. można stworzyć przy pomocy filmu! Ile już jest filmów, gotowych filmów dydaktycznych, do dyspozycji nauczyciela w Niemczech, Anglii, Austrii czy Z. S. S. R., a z małą zmianą tekstu przydatnych dla nas! Słusznie mówi niemieckie rozporządzenie o filmie szkolnym, że film bynajmniej nie jest podrzędną i dorywczą pomocą szkolną, lecz równorzędnym podręcznikowi czy mapie instrumentem dydaktycznym. Niestety — film szkolny i jego zastosowanie jest w ścisłym związku z posiadaniem szkolnego aparatu filmowego. Póki Państwowe Zakłady Optyczne czy inne przedsiębiorstwo nie pomyśla o tanim aparacie kinematograficznym dla filmów wąskowymiarowych — nie może by mowy o rozpowszechnieniu filmu szkolnego. Niektóre państwa, np. Włochy, Niemcy, wprowadziły fundusze szkolne dla zakupu aparatów. Uczniowie mianowicie opłacają po 10 gr. za szkolny seans filmowy; połowa zostaje w szkole na koszt wynajmu filmów, druga zaś połowa wpływa do kasy Towarzystwa propagandy filmowej, które wypożycza aparaty kinowe, pośredniczy w ich zakupie i t. d. Byłaby to droga, którą i u nas możnaby zacząć kroczyć, gdyż efekt jest wart zachodu i choćby wstępnej kalkulacji. Nie należy odkładać zagadnień filmowych ad infinitum. Pamiętajmy, że kultura filmowa jest częścią składową wykształcenia współczesnego człowieka. Czas już najwyższy, aby kino wyrwać z rąk chytej spekulacji i wprząc do służby nad wychowaniem młodzieży polskiej.

D-r. WŁODZIMIERZ STĘPNIEWSKI

FILOZOFJA W LICEUM

(C. d.)

A teraz zasadnicze pytanie: czy obok wszystkich tych dotychczas omawianych dyscyplin filozoficznych nie należałoby jeszcze wprowadzić w zakres studiów licealnych etykę, filozofję państwa i prawa, a nawet estetykę? Za etyką padło wiele głosów podczas ankiety, niektórzy byli również zdania, że powinno się coś wprowadzić z zakresu tak zwanej filozofji społecznej; niechaj nikogo nie przeraża taka mnogość przedmiotów, wszystko to przy syntetycznych zdolnościach ujmowania i przedstawiania może się zamknąć w jednym normalnym podręczniku szkolnym, dostosowanym do możliwości czasowych (np. do

2 godzin tygodniowo), — ten moment w żadnym wypadku nie może tu być rozstrzygający.

Za etyką i filozofją państwa przemawiają wszystkie argumenty, zawarte w artykule poprzednim: argument wychowania twórczego typu człowieka z prymatem charakteru i woli nad nieuporządkowaną encyklopedją wiadomości, argument ukształtowania pełnego poglądu na świat i argument pogłębienia wychowania obywatelskiego i stosunku jednostki do Państwa, któryby został ugruntowany na twórczo-państwowym światopoglądzie młodego obywatela. Nie czyni temu zadość nauka o Polsce współczesnej, mała encyklopedia z dziedziny geografji politycznej i kultury duchowej plus wiadomości prawno-polityczne, konieczna jest filozofja państwa, ucząca o pojęciu, genezie i celu państwa (o celu przedewszystkiem), o pojęciu władzy najwyższej, o formach ustrojów, o rodzajach przewrotów, o koniecznem zanikaniu jednych form ustrojowych i koniecznem powstawaniu drugih, odmiennych i nowych etc.

Reasumując dotychczasowe rozważania nad zagadnieniem przedmiotu filozofji w liceum, należy stwierdzić, że wszystkie nauki filozoficzne od teorii poznania metafizyki, etyki do filozofji państwa i estetyki powinny znaleźć miejsce w obrębie studiów licealnych, że argument przeładowania programu nie jest istotny, chodzi przecież o wykład propedeutyczny, to znaczy najbardziej zwarty, syntetyczny, schematycznie i zarysowo opracowany, dotyczący najogólniejszych, najbardziej podstawowych pojęć, bez jakiegokolwiek szczegółowego rozwijania zagadnień, — na to bezwątpienia potrzebna jest dość rzadka umiejętność i takt wobec hierarchji problematów i pojęć, zdolność usuwania wszelkiej zbędnej szczegółowości, mówienia dużo w niewielu słowach, lecz to już jest inny zgoła problemat, kwestja opracowania dla liceum odpowiedniego podręcznika (o tem jeszcze będzie mowa). Otóż całość, tak szeroko pojmowanej propedeutyki filozofji, powinna być przeznaczona dla pierwszego roku filozoficznych studiów licealnych. Pierwszy rok studiów powinien stać pod znakiem wiedzy filozoficznej w jej współczesności, to znaczy tej wiedzy, do której myśl filozoficzna doszła, którą rozporządzamy dziś, która jest mniej lub więcej panująca (przez współczesność niekoniecznie w tej dziedzinie należy rozumieć ostatnie dziesięciolecie czy dwudziestopięciolecie, a nawet wiek XX), byłoby to zatem jakgdyby statyczne, w ostatnim przekroju zaznajamianie się z filozofją, a zarazem przygotowywanie się do studiów historycznych.

Jakie powinny być owe historyczne studia filozofji? Oczywiście chodzi o historję filozofji, lecz właśnie historia filozofji może być dwojako rozumiana: jako dzieje, zagadnień, np. problemat uniwersaljów (powszechników) od Platona, poprzez Arystotelesa, średniowiecze aż do Petrażyckiego i Russella lub problemat determinizmu i indeterminizmu o etyce etc., — bądź jako dzieje filozofów (oczywista nie w sensie anegdotycznym), to znaczy jako dzieje chronologicznie przedstawionych systemów. Historia zagadnień jest doskonalszym rodzajem, lecz zarazem trudniejszym dla recepcji, względ pedagogiczny przemawia za pierwszym ujęciem: historii filozofji jako historii filozofów lub inaczej systemów, co jest jednoznaczne. Przytem historia zagadnień filozoficznych wymaga uprzedniej znajomości historii samych systemów i to znajomości gruntownej, słowem zakłada już istnienie pewnej kultury filozoficznej, nie daje się zatem pomyśleć w zakresie studiów licealnych, które dopiero mają dać młodemu umysłom to minimum wiedzy filozoficznej. Prof. W. Tatarkiewicz,

wyjaśniając w postłowie do swej „Historji filozofji”, dlaczego potraktował ją, jako historję filozofów, a nie zagadnień, pisze: „Wyższy rodzaj dziejopisarstwa filozoficznego może być stosowany jedynie na podstawie niższego, który dostarcza mu materiału faktycznego. Nie mając w polskiej literaturze naukowej pracy, któraby ten materiał całkowicie zawierała, trzeba było wyższe zadanie uznać za *cura posterior* i zająć się niższem”. Należy sądzić, iż nietylko ten moment był rozstrzygający, lecz również cel pedagogiczny: uprzystępnienie szerokim rzeszom młodzieży, studjującej na uniwersytetach, nie posiadającej koniecznego minimum kultury filozoficznej. Być może już w niedalekiej przyszłości, kiedy młodzież zdobędzie w liceum, owe warunkujące wyższe rodzaje studjów, wiadomości filozoficzne, będzie można przejść w uniwersytecie do historji filozofji, jako historji zagadnień, historję systemów pozostawiając filozofji licealnej. Wydaje się, że traktowanie dziejów filozofji, jako dziejów filozofów nie powinno budzić zastrzeżeń, tylko jeden, bodajby, głos we wspomnianej już parokrotnie ankiecie domagał się odmiennego traktowania, t. zn. historji filozofji, jako historji zagadnień.

Skoro już przyjmie się ten rodzaj historji filozofji, jako najwłaściwszy dla studjów licealnych, pozostaną jeszcze pewne zagadnienia, których niesposób byłoby pominąć. A więc — czy zarysowo traktowana historia filozofji w liceum ma być tylko zmniejszoną kopją bardziej obszernej, uniwersyteckiej historji, czy raczej — bardziej samodzielnie ujęta. Przeciwno pierwszemu rozwiązaniu przemawia obawa przed zbyt niemię przeladowaniem, jakiego nieuniknienie nastąpiło, szczegółami, nazwiskami, a przede wszystkim niewiele mówiącymi młodemu umysłowi skrótami myśli, teoryj, stanowisk, które dopiero w pewnym rozwinięciu mogłyby mieć jakąś wartość dla recepcji. Zatem historia filozofji licealnej nie powinna być skrótom uniwersyteckiej, lecz raczej specjalnem i samodzielnem opracowaniem, w którym wolnoby było najzupełniej pominąć niektórych pomniejszych myślicieli, a nawet wręcz się ograniczyć tylko do pewnych, wybranych, klasycznych systemów i, wbrew tradycji wszystkich zarysów filozoficznych, wybranych klasyków potraktować możliwie szeroko, na miarę uniwersytecką.

Co przemawia za takim właśnie ujęciem? Pragnienie uniknięcia jeszcze jednej małej encyklopedji, aby z filozofji nie uczyniono jeszcze jednej historji nazwisk, dat i, co gorzej, ciemnych, tajemniczych pojęć, których nie można zrozumieć, które nauczyciel niezawsze umie dość jasno rozwinąć i wytłumaczyć i których trzeba uczyć się na pamięć, bez zrozumienia, dosłownie, jak wierszy w obcym języku, który się bardzo słabo zna. Oczywiście, że wtedy nie może być mowy o kulturze filozoficznej, o kształtowaniu światopoglądu, o pogłębianiu wychowania państwowego etc., o filozofji wogóle. Czysto pamięciowe opanowywanie jest równie sprzeczne z istotą i duchem filozofji, jak matematyki: — należy zrozumieć, umieć wydedukować z danych pojęć nowe, równie jak posługiwać się indukcją, rekonstruować, a wszystko się sprowadza do jaknajbardziej samodzielnego i możliwie twórczego myślenia.

Skoro zatem historję filozofji potraktuje się, jako historję kilkunastu wybranych klasyków, uniknie się owych niebezpieczeństw, lecz wtedy konieczne się stanie ustalenie kryterjów wyboru: którzy to klasycy, jakie systemy filozoficzne, jacy filozofowie powinni znaleźć miejsce w historji filozofji licealnej? Wydaje się wskazane poznać młodzież licealną ze wszystkimi podstawowemi

poglądami na świat, wszystkie systemy myśli powinny być reprezentowane, aby nie zatracić charakteru historyczności, aby uczeń mógł poznać filozofję w jej pełnym, dziejowym rozwoju. Niemniej jednak pewnym systemom należy przyznać pierwszeństwo, inne ujmując krytycznie sub specie tych pierwszych na pewien sposób panujących i uprzywilejowanych (oczywista, iż nie chodzi o jakąś prymitywną i niepoważną tendencyjność). Przesadny obiektywizm, tylko obiektywizm, jakiś czysty informacjonizm w przedstawieniu byłby niewskazany tam, gdzie w grę wchodzi cele pedagogiczne (o tem była już mowa w artykule poprzednim). Priorytet należy zapewnić wielkim systemom idealistycznym, doskonale pełnym, w których państwo, filozofja państwa jest zawsze mniej lub więcej elementem centralnym, których praktyczna postawa wobec rzeczywistości, to znaczy w dziedzinie etyki i polityki, rozumianej na sposób grecki — jest z reguły twórcza, dynamiczna i heroiczna. Platonizmowi i arystotelizmowi powinno się przyznać pierwszeństwo przed epikureizmem, sceptycyzmem czy neoplatonizmem, Hobbesowi przed Pascalem, Heglowi przed Schopenhauerem etc. Jeśli chodzi o wzajemny układ materiału, o ilość miejsca, jaką trzeba poświęcić poszczególnym epokom w dziejach filozofji: to należałoby dużo, możliwie jaknajwięcej udzielić go filozofom greckim — Sokratesowi, Platonowi, Arystotelesowi przedewszystkiem, przed-sokratyków traktując pobieżnie, za filozofji poarystotelesowskiej szerzej omawiając stoicyzm, — filozofję patrystyczną i scholastyczną ograniczając do dwu najpotężniejszych umysłów, symbolizujących owe epoki — Augustyna i Tomasza z Akwinu, — wreszcie do filozofji nowożytnej wypadałoby wprowadzić filozofję polską przedewszystkiem z okresu romantyzmu i to w dość znacznym rozmiarze (Hoene-Wroński, Trentowski, Cieszkowski), chodzi przecież o młodzież polską.

Za filozofją grecką przemawia jej wielkość, pełnia, prostota i przejrzystość architektoniki (np. w porównaniu z filozofją idealizmu niemieckiego) i swoisty urok helleńskości, za filozofją polską jej znaczenie dla zrozumienia wielkości i wartości własnej kultury (o doniosłości dla nauki literatury już była mowa w artykule poprzednim), za filozofją klasyków wogóle, za historją wielkich systemów przemawiają szerokie horyzonty, wielkie perspektywy, jakie one otwierają przed młodym umysłem. Studium tak rozumianej historii filozofji jest wytyczeniem szerokich dróg, prowadzących do wielkich, potrzebnych dziś syntez. Cały drugi rok studjów filozoficznych w liceum powinien być poświęcony wyłącznie tak oto ujętej historii systemów filozoficznych. Jeśli pierwszy rok nauczania powinien wytworzyć przedewszystkiem postawę krytyczną w młodzieży, rozwinąć ostrożność, rzetelność i ścisłość w myśleniu, w drugim — trzeba otworzyć horyzonty, pozwolić na filozoficzny lot, jeśli się już latać nauczyło. Krytycyzm w połączeniu z wielkimi perspektywami, syntetyczny obraz wszystkich nauk filozoficznych w złączeniu z historją filozofji, pojmowanej przedewszystkiem, jako dzieje wielkich systemów, — taki wydaje się być najwłaściwszy sposób i przedmiot nauczania filozofji w liceum.

(c. d. n.)

ŁACINA W LICEUM ANGIELSKIM A PRZYSZŁYM NASZYM

I.

Celem wyjaśnienia samego tytułu zaznaczam na wstępie, że przez „liceum” angielskie rozumiem t. zw. *sixth form* w *public schools* lub *advanced courses*, utworzone przy *secondary schools* w 1917 r. przez Fishera. To określenie jest tem bardziej uzasadnione, ponieważ nasza ostatnia reforma szkolna, wprowadzając trzystopniowe przed-universyteckie nauczanie, zbliża nasz ustrój szkolny do podziału szkolnictwa angielskiego na *elementary* lub *preparatory school*, *czterolernią secondary school* (od c. 12 — c. 16 r.) i wspomniane dwuletnie *advanced course* lub *sixth form*.

Co do stanu filologii klasycznej w szkołach angielskich panują u nas dość ogólnikowe i nieścisłe wiadomości. Na potwierdzenie wysokiego poziomu łaciny w szkołach średnich w Anglii cytuję się często zdanie o lekturze Sarbiewskiego¹⁾ i obowiązkowej kompozycji wierszy łacińskich²⁾. Prawdziwy obraz roli filologii klasycznej w szkołach angielskich zmienia się, jak zresztą wszędzie, zależnie od rodzaju szkoły i epoki, którą rozpatrujemy. Nie ulega wątpliwości, że w dawnych *grammar-schools* i *public schools* łacina i greka jeszcze w XX w. była głównym środkiem kształcenia. Lecz i tutaj po wojnie zaznaczył się ruch w kierunku ograniczenia filologii na korzyść nauk matematyczno-przyrodniczych³⁾. Jeśli zaś chodzi o *Secondary Schools*, utrzymywane czy subwencjonowane przez Rząd, to po wizytacji 70 takich szkół w 1903 r. oficjalne sprawozdanie głosiło, że greka znikła w nich już zupełnie, a łacina zanika powoli. Jak wiadomo przepisy *Board of Education* nie nakazują nauczania łaciny w S. S., zastrzegając jedynie, żeby uczyć przynajmniej jednego obcego języka a łaciny, jeżeli są w szkole dwa obce języki. Od r. 1903 jednak stan ten uległ wybitnej poprawie, dzięki zarówno czynności *Towarzystwa Filolog. (Cl. Ass.)*, jak też rozporządzeniom *Board of Ed.* Według konkluzji „*Memorandum on the present position of Latin and Greek*” (*B. of Ed. Pamphlets* r. 1929, Nr. 71 p. 38) „łacina zapewniła sobie pewne i stałe miejsce w programie prawie wszystkich szkół, a upadek greki został powstrzymany”. W cyfrach stan ten wyraża się następująco: 89% szkół ma łacinę, 20% grekę, na 182,282 chłopców uczyto się łaciny 72,490, greki 2,868, na 160,022 dziewcząt uczyto się łaciny 51,115, greki 504. Ponieważ panuje wielka rozbieżność pomiędzy szko-

¹⁾ Że poezje Sarbiewskiego są jeszcze znane w Anglii, to przekonałem się sam, otrzymawszy parę lat temu od znajomego prof. Urawirs w Cardiffie list z prośbą o przysłanie mu wierszy „waszego sławnego poety Casimira”.

²⁾ Utrzymuje się to jeszcze przy *Etrance Examination* w Eton. Co do kompozycji wierszy w liceum, to będzie o tem mowa później.

³⁾ Bezpośrednią przyczyną tego ruchu był list skierowany do redakcji *Times'a* z dnia 2.II.1916 p. t. „*The Neglect of Science*”, który wywołał wkońcu znane „*Resolutions*” z 1917 r. zalecające wykształcenie ogólne zamiast klasycznego z tem jednak zastrzeżeniem, żeby w każdym okręgu istniała możliwość studjum filozofji. (*Kandel Studies in Comparative Education*).

lami zarówno co do lat nauki łaciny (od jednego roku do czterech), jak też ilości godzin tygodniowo, rozumiałem jest, że istnieje wielka rozpiętość w programie nauki i wynikach w poszczególnych szkołach. W przeszło połowie szkół czytanie autorów jest ograniczone do ostatniego roku nauki i obejmuje jedną księgę Cezara i jedną księgę (c. 500 w.) Wergiljusza, w 1/3 tylko szkół lektura sięga Cyserona, Liwiusza lub Horacego. Wymagania stawiane przy Pierwszym Egzaminie mogą nam dać również pojęcie o poziomie nauki w szk. średn. Składają się one z czterech testów: 1) gramatyka i składnia, 2) tłumaczenie nieznanego tekstu łacińskiego, 3) tłumaczenie zdań angielskich na łacinę, 4) pytania z zakresu przygotowanych dwóch ksiąg (prozy i poezji).

Skreśliwszy tak w ogólnym zarysie dla orientacji stan łaciny w szkole średniej, przechodzimy do właściwego naszego tematu, t. j. łaciny w „liceum” angielskim. Należy zaznaczyć odrazu na wstępie, że zarówno w „sixth form”, jak też „advanced courses” specjalizacja jest bardzo daleko posunięta, czego dowodem jest istnienie aż pięciu typów tych wyższych kursów: 1) matematyczno-przyrodniczy, 2) filologiczny (łacina i greka), 3) studjum nowoczesne (język, literatura, historia jednego z zachodnio-europejskich narodów), 4) łacina lub greka plus współczesna kultura jednego z zachodnio-europejskich narodów, 5) wszelka inna kombinacja przedmiotów zatwierdzona przez B. of Ed.

Ta specjalizacja „liceów” posunęła się tak daleko, że „niebezpieczeństwem obecnego systemu jest możliwość, iż przez zbyt wczesną specjalizację możemy niekiedy pozbawić chłopca szans szerszej ogólnej kultury”¹⁾, choć na przedmioty uzupełniające poświęca się 1/3 do 1/4 czasu szkolnego. Co więcej, wpływ konkursowych egzaminów uniwersyteckich zaczął przenikać nawet do szkół średnich, gdzie chłopcy uzdolnieni w pewnym kierunku już zawczasu przygotowują się do tych egzaminów. Według danych za r. 1930 — 31 istniało 494 „liceów” rozmaitych typów przy 341 szkołach²⁾, w czym 36 filologicznych (2 dla dziewcząt), liczba chłopców, studujących łacinę, wynosiła 3,828, dziewcząt 721³⁾. O rozwoju „liceów” filologicznych świadczyć może ten fakt, że liczba kandydatów do Drugiego Egzaminu (H. S. C.) z filologii klasycznej (Grupa I) wzrosła w latach 1920 — 1928 z 44 na 298, a z łaciny (Grupa II) ze 100 na 742 (cyfry te nie uwzględniają Komisji Egz. Oxfordu i Cambridge, przed którymi zasiadają głównie absolwenci Sixth Form przy Public Schools), jak również wynik konkursowych egzaminów kandydatów, ubiegających się o stypendja uniwersyteckie: i tak absolwenci liceów przy S. S. uzyskali w 1931/32 r. 44% ogólnej liczby stypendjów. Rozmieszczenie szkół w klasycznym „liceum” jest dość nierównomierne na terenie Anglii: podczas gdy z reguły istnieją dla chłopców możliwości studjów klasycznych aż do H. C. S. w większych i katedralnych miastach, szczególnie w przemysłowych i handlowych centrach⁴⁾ północnej i środkowej Anglii, to w rolniczych „hrabstwach” wschodniej, południowej i zachodniej części kraju sprawa przedstawia się o wie-

¹⁾ The Year Book of Education 1932 p. 228. Tę specjalizację „liceów” angielskich przemilcza P. Olszewski w „Museum”, który przemawia za jednolitem liceum ogólnokształcącym.

²⁾ Kandell, op. cit.

³⁾ Memorandum etc. p. 10.

⁴⁾ Choć w jednym 200.000-em mieście tylko chłopiec uczy się greki. W 60 szkołach The Classical Sixth posiada co najmniej 5 uczniów.

le gorzej: tak np. na obszarze 14 okręgów niema ani jednej szkoły z greką dla chłopców, a w 26 okręgach ani jednej takiej szkoły dla dziewcząt. Nauka filologii, jak wynika ze sprawozdań wizytacyjnych, stoi w istniejących „liceach” bardzo wysoko: „w jednym pracą czy to pod względem ścisłości nauki, czy to ogólnego zainteresowania literaturą starożytną wytrzymuje porównanie z najlepszymi szkołami klasycznymi; w przejrzystości i naturalności wyrażania się wypracowania chłopców łacińskie i greckie, prozaiczne i poetyckie, osiągają wysoki poziom, a zakres czytania starszych chłopców jest niezwykle szeroki, gdyż niektórzy z nich znają *Iljadę* i *Odyseję* w całości”¹⁾. Najlepszym dowodem wysokiego poziomu nauki są kompozycje łacińskich elegij i greckich jambów przez uczniów.

Opierając się na przekonaniu, że ogólny rozwój naszego wieku wskazuje bez wszelkiej wątpliwości na odrodzenie klasycyzmu i że wykształcenie klasyczne koniecznym jest w dzisiejszych czasach intelektualnego chaosu, podaje p. J. E. Baston²⁾ szczegółowy projekt organizacji pracy w szkole klasycznej. Rozróżnia on trzy typy ucznia: 1) „tępak” lingwistyczny, którego lepiej nie rozciągać na Prokrustowym łożu nicodpowiedniego nauczania, 2) uczeń wybitnie uzdolniony do filologii, 3) uczeń przeciętny. Dla typu drugiego szkicuje autor następujący kurs nauki: 3)

A. Szkoła średnia.

Ł a c i n a.

- 1 rok — 6 g. tyg. — podstawy morfol.-syntakt.
- 2 rok — 7 g. tyg. — wybór z Cezara i Owidjusza.
- 3 rok — 8 g. tyg. — Cezar i Owidjusz (dokładnie).
- 4 rok — 9 g. tyg. — jedna księga *Liwjusza* i jedna księga *Wergiljusza*.

G r e k a (od drugiego roku).

- 2 rok — 7 g. tyg. — podstawy morf.-synt.
- 3 rok — 8 g. tyg. — wyjątki z *Lukiana* i *Xenofonta*.
- 4 rok — 9 g. tyg. — *Tukidydes* (40 r.), *Eurypides* (bez chórów), *Iljada* (wyjątki).

B. Liceum (Sixth Form).

- 1 rok — łacina — Tacyt (Ks. 1 — 2), *Wergiljusz Eneida* (Ks. 1)
 greka — *Tukidydes* (Ks. 1), *Sofokles* (jedna sztuka)
 łacina — *Sallustjusz* (jedno dzieło), *Wergiljusz Georgica* (Ks. 1)
 greka — *Demostenes* (1 mowa), *Aeschylus* (jedna sztuka)
- 2 rok — łacina — *Horacy* (ody 1 Ks.), *Cycero* (2 mowy)
 greka — *Plato*: *Apologja*, *Kryton*; *Homer*: *Iljada* (2 Ks.)
 łacina — *Pliniusz*: *Listy*, *Wergiljusz*: *Aeneida*
 greka — *Arystofanes*: *Żaby*, *Tukidydes*

Oprócz tej lektury kurs licealny filol. klas. będzie musiał dać studjującym syntezę, opartą na znajomości życia, historii i sztuki Greków i Rzymian, co jest

¹⁾ Memorandum p. 33.

²⁾ The Year Book of Education 1934 p. 402 — 410.

³⁾ Wykaz ten pomija szereg autorów, którzy znajdują miejsce w lekturze nadobowiązkowej.

potrzebne także do t. zw. „general paper” przy egzaminach konkursowych na stypendja uniwersyteckie. Z innych przedmiotów w programie „liceum” znajdzie się literatura angielska i francuska. Współczesny typ nauczyciela powinien łączyć w swoich rękach filologję klasyczną z angielską. „Dla Europejczyka — kończy autor — studjowanie filologji klasycznej równa się poznawaniu samego siebie... istnieją fundamentalne prawa natury ludzkiej i społeczeństwa — dla poznania ich niema lepszego punktu wyjścia niż studjum dzieł Greków i Rzymian”. W programie podanym powyżej uderza nas niezwykle bogactwo lektury i to autorów bardzo trudnych (niektórych nieczytanych nawet w naszym klasycznym gimnazjum), wielka i progresywna liczba godzin przeznaczonych na języki klasyczne (w szk. średn. połowa ogólnej liczby godzin szkolnych) i metoda dwukrotnego czytania pewnej grupy autorów. (d. n.)

ALFRED JESIONOWSKI

PRÓBY ZAKTYWIZOWANIA KLASY NA LEKCJACH JĘZYKÓW NOWOŻYTNICH

(C. d.)

Inny sposób opracowania materiału wykażę na następującym przykładzie. Przypuśćmy, że wypada nam lekcja o powieści realistycznej i jej najważniejszym przedstawicielu: Balzac'u. Na pierwszą lekcję przygotujemy odbitki maszynowe dla połowy klasy: *La mort de Grandet*, dla drugiej połowy: *La mort du Père Goriot*. Każdy na lekcji dochodzi przy pomocy słowników, jakie mają przy sobie, do zrozumienia tekstu. Następnie polecimy zrobić analizę tekstu według następujących wytycznych: dyspozycja, charakterystyka osób głównych: Grandet'a i Goriot'a, analizę stylu. Zrozumienie tekstu i dyspozycja zajmą pierwszą godzinę, w drugiej lekcji przystępujemy do omówienia obu charakterystyk. Uczniowie spostrzegą łatwo, że Grandet to typ skąpca, Goriot — nieszczęśliwego ojca, opuszczonego przez córki. W analizie uczniowie ustalają bez trudności środki artystyczne pisarza, które wywołuje odpowiedni efekt, wstrząsające wrażenie na czytelniku, padnie słowo, że autor przedstawia sprawę bardzo realistycznie, inaczej, niż poprzednio poznana Georges Sand. Szukamy teraz określenia, wyrażenia, obrazów, które autor ten efekt osiąga. Lekcja na tej analizie się kończy.

Do opracowania domowego (termin tygodniowy) ustalamy następujące tematy: *La vie de Balzac* (Lanson, Faguet, Brunnschwig) (5 uczniów) podręcznik, ewent. *La vie prodigieuse d'Honoré de B.* w polskim tłumaczeniu. *L'oeuvre de B.* (Faguet, Bellesort, Lanson) (3 uczniów). *Balzac et Mme Hańska*, broszurka Boya. Artykuł (2 uczniów) Bouterona: *Apologie pour Mme Hańska* (*Revue des deux Mondes*). Balzac: *Voyage en Pologne* (tłumaczenie Boya) (2 uczniów). *Le roman réaliste en France* (wykład krótki profesora). Dobrowolne tematy: 1) *Père Goriot* — *Le Roi Lear* et *la mère de Balladyna*. 2) *Grandet* et *l'Avare* de Molière.

Następne dwie godziny: 15 minut *La vie de Balzac* — referuje jeden uczeń —

uzupełniają inni uczniowie. 10 minut — L'oeuvre de Balzac (w ten sam sposób). 15 minut — Balzac et Mme Hańska. 15 minut — Voyage en Pologne. 15 minut — Ogólna dyskusja syntetyczna. 20 minut — Le roman réaliste en France — wykład profesora.

Dobrowolne opracowane tematy przegląda profesor w domu i odczyta na następnej lekcji 2 — 3 prace.

Metodą referatowo-dyskusyjną opracujemy temat: La poésie du moyen-âge (2 godz.). Le siècle de Louis XIV rozbity na następujące tematy: L'histoire du siècle (Rimbaud wybrane ustępy. Geoffroi wyb. ustępy, z podręcznika: Louis XIV maître absolu, Richelieu, Reformes de Louis XIV). La société (Rimbaud, Geoffroi vybr. ustępy, z podręcznika: Le culte du roi, Composition de la cour, Les courtisans, Un samedi à la cour), ilustrowane projekcjami, epidjaskopem. Aperçu général sur la littérature du XIV s. (Lanson, Brunnenschwig, dobrane wyjątki — wykład profesora). L'art sous Louis XIV (odpowiednie ustępy z podręcznika, historia sztuki z ilustracjami, pokazami przez epidjaskop). La misère du siècle (dobrane ustępy z podręcznika). Grands écrivains du XIV s. (ilustrowane recytacjami z płyt gramofonowych syst. Linguaphone). Personnages célèbres du XIV s. Temat obszerny, zajmujący około 3 miesięcy pracy, ale odpowiednio ujęty, może młodzież utrzymać w żywym zainteresowaniu i dać jej wiele różnorodnych korzyści, zaostrzy zmysł krytyczny, przyczyni się do wyrobienia samodzielności przez zbieranie materiału, w gruntowną i sumienną pracę. Jak należy przygotować i przeprowadzić taką lekcję? Zależnie od rozpiętości zagadnienia i rozmiarów materiału naukowego, jaka lekcja ma objąć, trzeba dostatecznie wcześniej podać temat i omówić jego ujęcie. Materiał rozdzieli się następnie według propozycji uczniów, uzupełniając je swojimi uwagami i radami, na kilka referatów. Jeden referat obejmuje zawsze kilku uczniów, gromadząc wspólnie materiały do referatu. Skoro referaty są rozdzielone, rozglądają się referenci w literaturze przedmiotu i ewent. pomocach naukowych (mapy, materiał ilustracyjny, płyty gramofonowe, ewent. produkcje samych uczniów i t. p.

Doświadczenie wykazuje, że młodzież przy wskazówkach nauczyciela gromadzi dużo materiałów, skłonna nawet do gromadzenia zbyt wielkiej ilości pomocy naukowych, podręczników, książek. Dla orjentacji w zebranym materiale zawiesza się na szafie duży arkusz z nagłówkiem: Quellenmateriale albo Sources, na której każdy z uczniów wypisuje te materiały, jakie znalazł. Skoro termin zbierania materiałów minie, przegląda nauczyciel spis, skreśla co niepotrzebne i uzupełnia go niezbędnymi pomocami czy to z biblioteki własnej, czy nauczycielskiej. Potem w prywatnych pogadankach z referentami następuje porządkowanie materiałów, poczem każdy przystępuje do opracowania swojego referatu, porozumiewając się w razie potrzeby z kolegami czy profesorem.

Przed rozpoczęciem właściwej lekcji zbiera się wszystkich dla definitywnego ustalenia kolejności i sposobu wygłoszenia i ujęcia referatów i całości lekcji, dla przygotowania ewentualnych pomocy naukowych, ilustracyjnych i ustala się termin lekcji. Uczniowie wybierają generalnego referenta, który lekcję zagai, poda do wiadomości ogólnej dyspozycję i kieruje dyskusją, ponadto wyznacza się dwóch do trzech protokółantów. Po każdym referacie następuje dyskusja i uzupełnienie zebranych wiadomości, ustalenie kwestyj spornych i dyktat pro memoria, t. j. podanie wszystkim do wiadomości zwięzłego streszczenia, które

wszyscy wpisują do zeszytów. W ten sposób przejdzie się całe zagadnienie, a po kompletnem wyczerpaniu materiału przechodzimy do syntezy ogólnej. Nieraz wyłaniają się kwestje lub problemy związane z tematem zasadniczym pośrednio. Jeśli wchodzi w zakres materiału naukowego tej klasy, uformuje się z nich nowy temat do pracy ciągłej. Jeśli jednak są one tylko w luźnym związku z materiałem szkolnym, przejdzie się nad nimi krótko do porządku.

Jest to rzecz bardzo ważna, by nie doprowadzić do niepotrzebnej gadaniny lub do dalekiego odbiegania od tematu. Dobrze jest po takiej lekcji przeprowadzić protokółarną jej krytykę. Nauczyciel czerpie z niej cenne wskazówki do dalszej pracy i sposobów organizowania jej.

Metoda referatowo-dyskusyjna ma niewątpliwą wyższość nad znanym zwykłym sposobem prowadzenia lekcji, bo dopuszcza większą rozmaitość, czem podtrzymuje stałe zainteresowanie przedmiotem. Ta metoda wyrabia samodzielność ucznia, podnosi jego zaufanie do własnych sił, wyrabia krytycyzm i wnosi w salę szkolną atmosferę żywości, pracy twórczej, zdrowego ruchu intelektualnego, daje nauczycielowi duże pole do obserwacji powierzonej mu młodzieży, pobudza niejednokrotnie drzemiące zdolności lub talenty, jest zerwaniem ze szkodliwą dla nauczyciela i nauki rutyną. Pozostaje jeszcze kwestja: skąd czerpać źródła i pomoce naukowe?

Trzeba w pierwszym rzędzie dążyć do urządzenia skromnej pracowni neofilologicznej, w którejby się znalazła: fizyczna i polityczna mapa Niemiec lub Francji, 3 — 5 egzemplarzy leksykonów obcojęzycznych (mały Larousse, Knaus'a Konversationslexikon lub der Volksbrockhaus), zbiór obrazków do nauki o danym kraju (miast, okolic, ciekawych zabytków architektonicznych, skromna kolekcja sztuki obcej w reprodukcjach), słownik francusko-polski i polsko-francuski, niemiecko-polski, polsko-niemiecki, kolekcja tekstów najwybitniejszych autorów francuskich lub niemieckich, dwie — trzy historie literatury. Poza tem pomóc młodzieży własnym księgozbiorem lub książkami z biblioteki nauczycielskiej. Można urządzać skromne imprezy dla zdobycia funduszków na zakup niezbędnych do gabinetu pomocy, zorganizować ratalne zakupy słowników. To i owo znaleźć się u młodzieży, jej rodziców lub znajomych. Ostatecznie przygotowujemy lekcje w skromniejszych rozmiarach, środkami nam dostępnymi. Uczniowie, odpowiednio przez nauczyciela zachęeni, sami będą gromadzić, co się tylko da, by dany temat jaknajlepiej opracować, by się ze swego zadania jaknajlepiej wywiązać.

A N E K S 1.

(Zadanie ucznia J. K. z klasy III-ciej — trzeci rok nauki).

Die Personen: Der alte Kaufmann — Der Kaufmann (Sohn) — Der Diener — Der Kapitän an dem Mast.

AKT I. SCENE 1.

(Diese Scene spielt in Balsora in einem Laden. Die Scene sollte einen Laden zeigen mit Kolonialwaren. In diesem Laden sitzt der Kaufmann und der Sohn des Kaufmanns.)

Der a. K.: Nu. Lieber Sohn, ich wollte eine grössere Spekulation machen. Morgen schon packen wir in ein Schiff verschiedene Waren. Für die Ware bekomme ich eine andere Ware.

Der Sohn: Ja, das ist gut, aber für das Meer soviel Geld geben? (Der Diener kommt herein).

Diener: Der Kapitän sagt, dass wir können morgen nicht die Ware auf das Schiff laden, weil das Schiff ist kaput.

Der a. K.: Sage ihm, dass wir warten werden bis übermorgen.

Der D.: Ja (geht heraus).

Der Sohn: Da werden wir morgen alles packen?

Der a. K.: Nein, morgen werden wir nicht fertig, wir müssen schon heute anfangen.

SCENE 2.

Der a. K.: Ach. Was werde ich Armer jetzt machen? So viel Geld dem Meere anvertraut? Ich kann vor Angst nicht leben (er stirbt).

Der Diener: Lieber Herr, sie sollen zum Kapitän kommen. Was ist das? (er geht zu dem Kaufmann). Was sehe ich. Er ist tot. (Der Diener weint).

Der Sohn: (kommt) Warum weinst du?

Der Diener: Komm und sieh.

Der Sohn: Ach, was sehe ich. Mein Vater ist tot.

Der Diener: Warum ist er gestorben?

Der Sohn: Vielleicht aus Gram, dass er nie so grosse Spekulation gemacht hat.

(W następnej scenie przedstawia uczeń decyzję wyjazdu z Balsory). (Przepisane z błędami ucznia).

AKT II. SCENE 1.

(Die Scene stellt uns eine Kajüte auf dem Schiff dar, da sitzt der Kaufmann (Sohn).

Diener: (Kommt plötzlich herein) Der Sturm kommt.

Kauf.: Ist eine Rettung?

Diener: Nein.

K.: Da sind wir verloren. Das Schiff sinkt mit uns. Hilfe. Hilfe.

Diener: Noch eine Weile, und wir werden gerettet. — Komm ins Boot. — Auf dem Meere im Boot.

K.: Wo ist das Schiff? Wo sind die Matrosen?

Diener: Das Schiff ist gesunken.

K.: Was werde ich Armer machen?

Diener: Habe keine Angst. Siehst du, dort fährt ein Schiff. Das ist für uns die Rettung.

K.: Da hängt ein langes Tau. An diesem werden wir auf das Schiff klettern. Ich zuerst, dann du.

Diener: Gut.

K.: Eins — zwei, eins — zwei, ich bin schon oben. Komm du jetzt.

Diener: Ich komme schon.

(W scenie następnej przedstawia uczeń zgrozę obu, gdy się znaleźli wśród trupów i ich wysiłki usunięcia ich, wreszcie wizję ożytych trupów).

A N E K S 2.

Die Welt.

Das Gespensterschiff. (Von unserem Korrespondenten).

Kairo, den 10.IV.1983.

Unser Korrespondent meldet aus Kairo, dass vor einigen Tagen am Strande des Roten Meeres ein grosses Schiff stehen geblieben ist. Das Schiff war ein Piratenschiff, das zeigte die Segel, die Form des Schiffes und der Name. Das ist die Photographie.

(Rysunek ucznia).

Kairo, den 13.IV.1983.

Die Geschichte des Gespensterschiffes. (Von unserem Korrespondenten).

Als ich nach Aden gekommen war, ging ich schnell in den Hafen. Hier sah ich viele Schiffe. Unter diesen ein schönes grosses Schiff. Vor dem Schiff war ein Mann. (Dokładny opis okrętu). Nach einer Weile ging ich zu dem Mann, begrüßte ihn, und fragte, wem dieses Schiff gehört. Er sagte, einem Kaufmann. Ich bat ihn, er sollte mir das Schiff zeigen. Wir kamen nach oben und sehen alles genau. Der Mann erklärte mir alles. Da kam der Kaufmann. Ich sagte ihm, das ich für die illustrierte Zeitung: Die Welt will die Geschichte des Schiffes wissen. Der Kaufmann nahm mich in die Kajüte und erzählte mir seine Geschichte. Der Kaufmann erzählt. (Uczeń opowiada teraz historię kupca barwnie, ilustrując ją własnymi rysunkami i częściowo wyciętymi ilustracjami).

A N E K S 3.

Tłumaczenie: Der Frosch (Żaba), tłumacz. J. P. kl. III.

- 1) W trzcinie siedzi sobie żaba,
Ta szeroka, gruba baba.
Piosenki se wyśpiewuje,
Aż miło się przysłuchuje: kwak, kwak.
- 2) Myśli, że śpiewa przecudnie,
Nikt przecież lepiej nie umie,
I potężnie się nadyma,
Że nic nad nią, myśli, niema.
- 3) Jej piękna pascza szeroka
Chwyci także i roboka,
A wielkie żabie oko —
Patrzy w słońce, tam wysoko: kwak, kwak.
- 4) Takie przeciągłe kwakanie
Zda się, nigdy nie przestanie,
I wtedy dopiero skończy,
Gdy już kwiatków nie będzie na łące. Kwak, kwak.
- 5) Brawo, brawo, Pani Żabo.
Ty dumna, wesola Babo.
Wszystko musi śpiewać wiosną,
Pieśń wesolą, pieśń radosną: kwak, kwak.

Pani Żaba (tłumacz. wolne H. C. kl. III).

Siedzi sobie pani Żaba w sitowiu,
Śpiewa piosnkę przy księżycu nowiu.
Siedzi sobie niby jaka dama
Dlaczego to robi nie wie sama.
Śpiewa sobie ciągle kwak — kwak.
Chociaż sama nie rozumie
Dumna, że choć tyle wyśpiewać umie.
I gdy taka siedzi zaśpiewana,
Od samego siedzi rana,
Przyszedł bociek, żabę zjadł
I rzekł: tak — tak — tak.
Nie będzie żaba więcej śpiewać kwak — kwak.

A N E K S 4.

Kritik der Wagnerstunde (uczeń R. C. kl. VIII).

Eine ganz andere Stimmung herrscht in der Klasse seit der Verteilung der Vorträge über R. Wagner. Aussprechen über Musik und Musiker aller Länder sind seit dieser Zeit an der Tagesordnung. Auch andere Schüler, die am Deutschunterricht nicht teilnahmen, sind von dieser Strömung angesteckt. Scheinbar immusikalische Mitschüler spüren plötzlich, wie ihre schlafende Ader sich regt und lebendig wird. Sogar Musiker mit weniger bekannten Namen werden jedem zu alten Bekannten: Mit Feuereifer ging es an die Arbeit, um dem gewaltigen, schwierigen Thema eines so bedeutungsvollen Musikers beizukommen. Denn viel Arbeit hat es schon jeden von uns gekostet. Aber jeder ging freudig an das dunklere Thema heran. Andere Schulfächer schienen in den Tagesplan garnicht hineinzu gehören, so sehr war jeder mit seinem Stoff beschäftigt. Doch einen Tag vor dem angesetzten Termin (Lekcję przeprowadzono częściowo na I konferencji Neofilologów Śląskich w Lublińcu G. Śl.) kam schon die Angst, das Lampenfieber. Wenigstens war es bei mir der Fall. Am morgen war ich merkwürdigerweise ganz ruhig. Doch in Schule zeigte sich bereits Unruhe. Doch mit Gottes Hilfe wird es doch gehen. Und es gelang, wenn auch schwer. Der Anfang war viel versprechend. R. der uns ein Lebensbildnis Wagners gab, hat sich selbst übertraffen. Er sprach tadellos, Die darauffolgende Aussprache wiess rege Beileitigung auf. M. war ein wenig zu kleinlich, fand Fehler, die garnicht da waren oder nicht in das Bereich R. Themas gehörten. Doch im ganzen ein schöner Erfolg. Vor allem gefiel mir das Urteil von G. Nun kam mein bester Freund

W. an die Reihe. Doch der sonst ruhige, überragende Sprecher schien Lampenfieber zu haben. Na, und so endete dieser Vortrag nicht so, wie ich es erwartet hatte. Der dritte, mein Vortrag, musste gekürzt werden. Aber wie sollte das so schnell geschehen, zu mal, da alles wichtig im Vortrag war, und dann ich selber ein so zerstreuter und nervöser „Professor“. Aber auch der Vortrag ging an, obwohl der Sprecher allzuoft auf seinen Zettel schaute. Zuletzt schien auch er ruhiger zu werden. Einen Kapitalbock hatte er jedoch geschossen, als er sagte: „Trompeten und Posauenschläge“. Er empfand es und wusste genau, dass er einen Fehler gemacht hatte. Aber wie sollte er sich in seiner Not ausdrücken, schnell ein passendes, entsprechendes Wort finden. Schallplatten mit Auszügen oder Fragmenten aus Wagners Opern begleiten zum besseren Verständnis den Vortrag. Im allgemeinen kann man die Stunde als gelungen betrachten. Erstens war das Thema sehr dankbar, fürs Leben sehr wichtig, dann hatten die Schüler die Überwinden müssen vor einem grösseren Publikum zu sprechen. Die Schüler lernen nach der Neuen Unterrichtsmethode selbstständig zu arbeiten. Beinahe hatte ich vergessen, dass das Duett, Zither und Gesang (R. u. W.) der schönste Theil dieser Vorführungsstunde war und allen sehr gefiel.

A N E K S 5.

Kritik der Wagnerstunde (uczeń W. kl. VIII).

In einer der letzten Stunden beschäftigten wir uns mit dem grossen Komponisten und Dramatiker R. Wagner, zu der viele Lehrer aus ganz Schlesien wie auch aus unserem Gymnasium erschienen. Im ersten Referat stellte uns in gutem Deutsch und kurzen Sätzen ein Kollege einen kurzen Lebensabriss Wagners vor Augen, der uns ein gutes Bild des Komponisten gab. Beim Vortrag konnten wir die Reise desselben auf der Landkarte verfolgen und konnten uns noch die wichtigsten Personen und Gebäude, mit denen Wagner einen Zusammenhang hatte, ins Gedächtnis einprägen, da dieselben auf die Leinwand geworfen wurde. Nach dem ersten Referat kam es unter uns zur Aussprache, in der weniger wichtige Momente aus Wagners Leben erwähnt oder ergänzt wurden. Von allen aber wurde festgestellt, dass der Vortrag gut bearbeitet war und jedem wegen des klaren Überblicks gut im Gedächtnis haften blieb. Das zweite Thema (Wagner als Dramatiker) war nicht nur schlecht angefasst, aber auch noch in schlechtem Deutsch vorgetragen und zuletzt sogar gelesen. Deshalb machte das ganze keinen guten Eindruck. Merkwürdige Abschnitte wurden aus „Siegfried“ und anderen Dramen vorgelesen machten aber, obwohl sie gut gelesen wurden, keinen besonderen Eindruck, da von dem Referenten nicht auf ihre Bedeutung hingewiesen wurde. Zuletzt fand wieder eine Aussprache statt, in der auf die schlechten Seiten des Referates hingewiesen wurde. Das dritte Referat, das wohl das beste war, gab uns ein Bild von Wagners Kompositionen. Es stellte uns die Bedeutung derselben vor. Zugleich konnten wir noch die Musik empfinden, da wir Schallplatten zur Verfügung hatten und dann auch von einem Kollegen auf der Zither gespielt und von einem anderen gesungen wurde. Es blieben noch unberührt die Themen: „Wagner und Polen“ und „Wagnerkultus“, die aber in der nächsten Stunde vorgetragen und besprochen wurden.

Der Nutzen der Stunde war sehr gross, denn jeder Schüler lernte in erster Linie ein grosses Genie kennen und hatte die Genugthuung, dass er selbst, obwohl er andere Bücher benutzte, auch zu der Überzeugung gekommen war. Jeder behandelte ein anderes Gebiet, musste selbst das entsprechende Material dazu suchen, selbstständig ohne Hilfe des Lehrers arbeiten, weiter, weil die Stunde sehr mannigfaltig war.

Uwaga: Obie prace wskazują na to, że uczniom bardzo odpowiada tak pojęta lekcja, że uczy samodzielności, że się uczniowie przejmują ogromnie przygotowaniem takich prac.

REFORMA ORTOGRAFJI

(Uwagi o pracach i projektach Komitetu Ortograficznego Polsk. Akad. Umiej.)

Zagadnienie ortografji nie jest właściwie zagadnieniem ściśle naukowem, mimo, że historyczne zmiany językowe powodują konieczność zmian ortograficznych. Ortografia jest produktem użytku codziennego i stąd właśnie wynika fakt stałego interesowania się ogółu społeczeństwa sprawami pisowni. Dochodzi nawet do tego, że ogół uważa siebie za czynnik dostatecznie kompetentny do zabierania głosu w tych sprawach, czem nie przyczynia się do sprawniejszego przeprowadzania projektowanych zmian, szerząc jedynie poglądy niejednokrotnie zgoła opaczne i fałszywe.

Ustalił się bowiem pogląd wśród szerokich mas inteligenckich, że ortografia, to jakieś *t a b u*, którego nie wolno ruszyć, gdyż jest ona jedną z więzi tradycji, łączącej naszą teraźniejszość z przeszłością. Sąd taki należy uważać za dość powierzchowny i w całej rozciągłości nie może się ostać. Wprawdzie ortografia jest jedną z więzi tradycji — to słuszne, jednak należy zauważyć, że dziś już niektóre z tych związków się zatarły; przeciętnej świadomości nic już nie mówią. Przykładów z tej dziedziny możnaby namnożyć wiele. Przeciętny inteligent nie zdaje sobie sprawy, dlaczego o *g ó r e k* pisze przez *ó*. Pisownia taka, jak i wogóle, stała się dla niego *p r z y z w y c z a j e n i e m*, opartem o utrwalony w pamięci obraz wzrokowy napisanego wyrazu.

Dlatego właśnie tak trudno zerwać z nawykiem, ze zmechanizowanym obrazem, używanym ciągle i wielokrotnie.

I może cała niechęć, z jaką odnosi się społeczeństwo, zwłaszcza starsze, do wszelkich projektowanych zmian ortograficznych, tkwi nie w racjach kulturalnych, ale w podłożu psychicznem, w niemożności pogodzenia się z innemi obrazami wzrokowemi, aniżeli te nam dobrze znane i utrwalone.

Ale rzut oka wstecz przekona każdego, że ortografia nasza ustalała się dość późno i bardzo powoli. Bowiem mniej więcej do połowy wieku XVI ortografia polska przedstawia obraz bardzo zagmatwany i rozmaity.

Nietylko zresztą ortografia, bo i grafika polska ustalała się dopiero w ciągu wieku XVII. Dzieje się tak dlatego, że wraz z przyjęciem chrześcijaństwa i poddaniem się wpływowi kultury łacińskiej, przyjęliśmy abecadło łacińskie, ale w postaci gockiej (t. zw. *k r ó j n i e m i e c k i*, albo *s z w a b a c h a*), to jest takiej, jakiej używali duchowni czescy i niemieccy. To też najstarsze zaabytki rękopiśmienne, jak również i stare druki polskie aż do wieku XVIII używają kroju gockiego, który zwolna ustępuje miejsca krojowi łacińskiemu, używanemu dzisiaj. Ponadto jeszcze system literowy łaciński nie pokrywał całkowicie obrazu dźwiękowego języka polskiego. Pierwsi pisarze stanęli zatem wobec wielkich trudności, które należało rozwiązać na gruncie praktycznym. Radzono sobie i dość długo rozmaicie i nieraz zupełnie dowolnie, aczkolwiek można dziś ustalić dwie podstawowe tendencje, jakimi się kierowano.

Powoli jednak ustalała się grafika, a pisownia ujednostajniała się dopiero w drugiej połowie XVII wieku. Na ujednostajnienie ortografji wpłynęły więcej praktyczne potrzeby drukarskie, aniżeli roztrząsania teoretyczne. Mimo to gra-

ficzne niedostatki pozostają nadal. W ciągu wieku XVII stan rzeczy zmienia się o tyle, że wyżej wspomniana szwabacha zostaje coraz częściej zarzućana, a na jej miejsce pojawia się w druku typ kursywy łacińskiej (pisma pochyłego), spotykanej już w niektórych rękopisach wieku XVI.

I dopiero wiek XIX przynosi wielkie zmiany w dziedzinie ortografii. Sprawą ustalenia ortografii, czyli ułożenia przepisów, zajęło się Warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, które podjęło staranie o pielęgnowanie mowy ojczystej. Utworzona w r. 1814 „Deputacja”, dopiero w r. 1830 ogłasza wyniki swej długoletniej pracy w dziele p. t. „Rozprawy i wnioski o ortografii polskiej”. Zasady poprawnego pisania, w dziele tem wyłożone, w głównych zarysach przetrwały do dzisiaj i nas obowiązują¹⁾.

Wreszcie pod koniec wieku XIX, najwyższa instytucja naukowa polska, Polska Akademia Umiejętności w Krakowie, przeprowadza pierwszą reformę w r. 1891 i drugą w r. 1918, w chwili odrodzenia się państwowości polskiej, przy udziale przedstawicieli Towarzystw naukowych i oświatowych wszystkich dzielnic. Przepisy te opracował ś. p. prof. Jan Łoś (popularnie t. zw. pisownia Łosia), które doczekały się kilku wydań książkowych (wydań tych było osiem). Rok 1932 przynosi nam dość nieoczekiwanie IX wydanie *Pisowni Polskiej*, które wykazuje szereg zmian i dość daleko idących poprawek w stosunku do uchwał z r. 1918. Wydanie IX *Pisowni Polskiej* (istnieje jeszcze wyd. X) wprowadziło istny zamęt w dziedzinie ortografii, a to dlatego, że ogół piszący został zmianami tam wprowadzonymi zaskoczony. Dowodem tego były liczne dyskusje i spory na temat nowych przepisów. Prof. Uniwersytetu Warszawskiego, dr. Witold Doroszewski, w memorjałie opracowanym na zlecenie Tow. Naukowego Warszawskiego tak rzecz formuluje: „Wobec ukazania się IX wydania *Pisowni Polskiej*, otwarta dyskusja nad zawartymi tam *Przepisami* staje się koniecznością i obowiązkiem zarówno naukowym, jak dydaktycznym, to znaczy społecznym. Sprawy są zbyt ważne, aby można było milcząco przejść nad nimi do porządku dziennego”²⁾.

Doszło wreszcie do tego, że Ministerstwo W. R. i O. P. okólnikiem z dnia 24 lipca 1934 r. zakazało używać wyd. IX i X *Pisowni Polskiej* w opracowaniu K. Nitscha, wskazując, że w szkołach nadal obowiązują uchwały Polskiej Akademii Umiejętności z r. 1918 w opracowaniu J. Łosia. W ten sposób sprawa zamierzonej reformy ortografii stała się otwartą i należało ją jakoś zakończyć. To też Polska Adak. Umiej. w porozumieniu z Ministerstwem W. R. i O. P. powołała do życia *Komitet Ortograficzny*, który w końcu stycznia r. b. odbył swe pierwsze posiedzenie w Krakowie.

Organizacyjnie sprawa została inaczej pomyślana, niż w r. 1918. W skład *Komitetu Ort.* weszli przedstawiciele wszystkich towarzystw naukowych polskich, Akademii Literatury, Polskiej Akademii Umiejętności, Pol. Tow.

¹⁾ Omówienie wyczerpujące znajdujemy: A. Brückner — *Grafika i ortografia* (Encykl. Pol. Tom I., str. 269 i nast.) oraz Jan Łoś — *Pisownia polska w przeszłości i obecnie* — Kraków, 1917.

²⁾ Dr. Witold Doroszewski, prof. Uniwersytetu Warszawskiego — *Pisownia polska w ostatnich wydaniach* — Memorjał opracowany na zlecenie Wydziału I-go Językoznawstwa i Historji Literatury Tow. Nauk. Warszawskiego. Warszawa, 1933.

Wydawców Książek, Związku Dziennikarzy, wreszcie delegaci wszystkich stowarzyszeń nauczycielskich³⁾.

Jednym z zagadnień wstępnych, jakie przedyskutowano na posiedzeniu Komitetu Ort., było zagadnienie, w jakim stopniu reforma ortografii ma być reformą. Zarysowują się tu bowiem wyraźnie dwie drogi: jedna, to konserwacja istniejącego stanu rzeczy, druga, to modernizacja dotychczasowego systemu ortograficznego. Za pierwszą drogą przemawia fakt, że stan obecny pisowni jest odziedziczonym wynikiem długiego rozwoju języka oraz jego szaty piśmiennej. Ortografia nasza bowiem w ogólnych swych zasadach trwa i żadnych zmian radykalnych w dziejach jej nie było.

Za modernizacją natomiast przemawiają argumenty, które wysuwa życie. Trzeba sobie raz uświadomić jasno, że ortografia obecna jest z morą szkoły dzisiejszej. Stąd też wynika, że wysiłek przyswajania ortografii jest niewspółmierny z rezultatami, jakie się otrzymuje w szkole dzisiejszej⁴⁾.

Ortografia polska, poparta komentarzem historycznym jest dość łatwa, nawet o wiele łatwiejsza, aniżeli ortografia języków zachodnio-europejskich (niemiecka, francuska, angielska), ale przecież dziecko w szkole przyswaja ją sobie wyłącznie drogą pamięciową, co ze stanowiska pedagogiczno-społecznego nie jest pożądane. Zatem postulat uproszczenia pisowni nawiązuje bezpośrednio do życia i usuwa te wszystkie momenty, które dziś mają już tylko znaczenie historyczne.

Modernizacja może pójść i w kierunku skrajnym, co wyraziłoby się w ufonetycznieniu pisowni. Tą drogę należy jednak ominąć, bowiem jest ona nieżyłowa i bardzo niepraktyczna. Pozostaje więc modernizacja o charakterze ewolucyjnym. Należy ją rozumieć tak, że opierając się na stanie dotychczasowym, należy szukać możliwości, dociągnięcia rzeczywistości. Przy czym modernizacja musi tworzyć pewien system, to znaczy, że reforma jednego z odcinków pociągnie konsekwentnie za sobą konieczność reformy innych. Czyli, że reforma, przeprowadzona na takiej podstawie, polegałaby na stałej ewolucji w ramach stanu dotychczasowego. Taki właśnie pogląd przyjął Komitet Ort. za punkt wyjścia dla swych prac.

Odrzucono również w dyskusji pomysły i projekty, proponujące wprowadzić nowe typy graficzne (np. typ graficzny czeski, nowe litery np. na oznaczenie dz, cz — jeden oznacznik graficzny)⁵⁾. Nie zachodzi potrzeba stwarzania nowego obrazu graficznego ze względu na nasz rozwój kulturalny; istniejący bowiem obraz graficzny języka polskiego należy uważać za organizm o samostnej logice, ustalony historycznie, który w zasadzie swej nie ulegał i nie powinien ulec zmianie.

³⁾ Związek Nauczycielstwa Polskiego reprezentował autor artykułu.

⁴⁾ Delegat Z. N. P. złożył oświadczenie, w którym zaznaczył, że nauczycielstwo związane pragnie reformy, upraszczającej dotychczasowe przepisy. Obecne przepisy w pewnej mierze uważamy za balast, jakim obarczamy nieprodukcyjnie pamięć dziecka.

⁵⁾ Uzasadniał to wyczerpująco prof. K. Nitsch; por. *Język Polski* r. 1933. Zeszyt I.

Ponieważ Ministerstwo W. R. i O. P. wyraziło życzenie, aby nowe przepisy były prostsze i długotrwałe, Komitet Ortograficzny postanowił wyłączyć ze swych prac przypadkowość i pośpiech, zdając sobie sprawę z odpowiedzialności, jaka nań została włożona. Prace organizacyjne ułożyły się w ten sposób, że wszystkie sprawy zostały rozdzielone między kilka Komisji, pracujących w Krakowie, Warszawie, Lwowie (np. sprawa grafiki — Kraków; interpunkcja — Lwów; pisanie łączne i rozdzielne — Warszawa i t. d.). Komisje te do każdej sprawy powołują referenta, który daną kwestję przedstawia w perspektywie rozwoju historycznego, wyprowadzając wnioski. Wnioski te są dyskutowane i uchwalane przez Komisję, która po zatwierdzeniu przesyła je do Prezydium Komitetu. Po zakończeniu prac i zebraniu wszystkich wniosków Komisji, Prezydium Komitetu Ort. zwołuje plenum, na którym wszystkie wnioski po raz drugi są dyskutowane. Dopiero uchwała plenum zatwierdza odpowiedni przepis ortograficzny. Tak zorganizowana praca Komitetu Ort. daje gwarancję sumienności i rzeczowości.

Nasuwa się teraz pytanie, jakie są możliwości praktyczne nowej reformy ortograficznej. Należy zaznaczyć, że pomijając szereg kwestyj ubocznych, wysuwają się dwa, bodajże najbardziej ważne i trudne w rozwiązaniu zagadnienia, a więc: sprawa głosek i liter oraz pisanie łączne i rozdzielne.

W zakresie głosek i liter możliwe uproszczenia mogą dotyczyć liter: ó—u, rz—ż, ch—h. Zarysowały się możliwości usunięcia litery ó wszędzie tam, gdzie oboczność jej (np. róg — rogu) jest niejasna, czyli tam, gdzie właściwie dzisiaj związek historyczny napozór już nie istnieje. Wedle takiego projektu wyrazy typu: ogórek, kłótnia i t. d. pisałoby się przez u (ogurek, klutnia)⁶⁾. Tę samą zasadę możnaby rozciągnąć na sprawę rz—ż; a więc rzeczpospolita, rzecz pisałoby się: zeczpospolita, zecz. Ostatnia wreszcie kwestja usunięcia znaku ch i zastąpienia go przez h wiąże się z dzisiejszym sposobem wymawiania. Kresy Wschodnie odróżniają w wymowie dźwięk h od ch; ale poza tem cały ogół polski wymawia zawsze dźwięk ch (bezdźwięcznie). Wprowadzenie tylko znaku ch byłoby wielkiem uproszczeniem. Pragnę tu podkreślić, że aczkolwiek w wymowie scenicznej rozróżnia się h od ch — to dziś już tylko u starszego pokolenia aktorskiego (i to nie wszyscy). Młode pokolenie wymawia tylko jeden dźwięk (ch), bo zresztą innej wymowy już się nawet nie uczy. (Państwowy Instytut Sztuki Teatralnej w Warszawie). Zatem powoływanie się tu na wymowę jest argumentem nieistotnym.

W zakresie pisania łącznego i rozdzielnego istnieje tendencja jaknajbardziej uproszczenia tej trudnej sprawy (nie rak, jak dotychczas, np. z góry płacę, zgóry zjeżdżam).

Komitet Ortograficzny postanowił stałe za pośrednictwem prasy informować o przebiegu swych prac i projektach reformy. Współpraca w Komitecie licznych fachowców językoznawców, polonistów i przedstawicieli nauczycielstwa daje rękojmię, że nowa reforma, nie zrywając z tradycją, uwzględni potrzeby współczesności, zapewniając przez to nowym przepisom podstawowe cechy: uproszczenie i długotrwałość.

⁶⁾ Należy przypomnieć dawną pisownię: b ó t, b i ó r k o, dziś but, biurko i t. d.

ŚWIE TLICE SZKOLNE

I. Przyjmuję jako rzecz oczywistą, że praca świetlicowa na terenie szkoły jest pewną formą pracy organizacji społecznych młodzieży; ograniczę się jednak do charakterystyki samej świetlicy szkolnej, gdyż rozpatrywanie jej na tle życia samorządowego młodzieży przekroczyłoby ramy tej skromnej pracy. Moje uwagi o pracy świetlicowej mają cel wyłącznie praktyczny, — pragnę podzielić się z czytelnikami doświadczeniem, zdobytem głównie na terenie jednej ze szkół warszawskich.

W swej pracy pedagogicznej brałem czynny udział w świetlicach dwójakiego rodzaju: 1) w świetlicach o charakterze pewnej pomocy w pracy naukowej młodzieży, 2) w świetlicach o charakterze rozrywkowym, w których także czynnik kształcenia umysłowego odgrywał znaczną rolę. Rozumie się samo przez się, że obydwa rodzaje świetlicy związane były silnie z ogólnymi celami wychowawczymi szkoły, realizowały różne punkty tych celów wychowawczych, ale pozostawały w ścisłej łączności z zamierzeniami pracy wychowawczej w ogóle. Świetlica pierwszego typu — to t. zw. „studjum”, czynne codziennie. Jest to specjalna sala szkolna dobrze oświetlona, widna, zaopatrzona w szafę z biblioteką podręczną, w której zgromadzono wszystkie podręczniki, używane we wszystkich klasach danej szkoły. Oprócz podręczników, będących podstawą nauki w danej szkole, biblioteka studjum posiada inne podręczniki danego przedmiotu, mogące służyć pomocą przy opracowywaniu poszczególnych zagadnień. A dalej inne dzieła pomocnicze, jak słowniki języków obcych, słowniki języka polskiego, słowniki ortograficzne, atlasy, encyklopedje, tablice logarytmiczne, wielkie dzieła podstawowe: jak „Polska, jej dzieje i kultura”, „Historja powszechna”, „Literatura powszechna”, zasadnicze monografie literackie. Książki są ułożone działami przedmiotowymi: j. polski, łacina, języki obce, matematyka i t. d. z oddzielną numeracją każdego działu, aby szukanie było jak najspawniejsze.

Jakież zadanie spełnia ten rodzaj świetlicy? „Studjum” spełnia dwa zadania: życiowe i praktyczne, oraz realizuje trzeci cel dydaktyczny ogromnego znaczenia w życiu szkolnem. Przedewszystkiem jest to instytucja szkolna, która pozwala uczniowi, nieposiadającemu w domu odpowiednich warunków na odrobienie zadań szkolnych, odrobić je w szkole. Trzygodzinny codzienny dyżur Studjum w godzinach popołudniowych i wieczornych umożliwia każdemu, kto nie może pracować w domu, popracować nad lekcjami zadanymi w szkole. Po drugie: zaopatrzenie Studjum w podręczniki i dzieła pomocnicze pozwala biedniejszym uczniom, którzy nie skompletowali sobie wszystkich podręczników, pracować przy pomocy podręczników Studjum, a wszystkim uczniom pozwala korzystać z podręczników pomocniczych, prac podstawowych i t. d. W szafie Studjum znajdują się zawsze linijki, ekerki, cyrkle i inne drobiazgi ruchomego inwentarza uczniowskiego, który właśnie może z powodu zbytnej „ruchomości” czy „ruchowości” właścicieli, akurat zapodziewać się w chwili potrzeby, wywołując całe tragedje w rodzinach. Przewidujące Studjum służy wtedy swojemi przyrządami, strzeżonemi w szafie przez dyżurnych Studjum,

członków gminy szkolnej, co nie przeszkadza, że i z tej szafy coś się niekiedy ulotni. Na marginesie tej strony działalności Studium pragnę dodać, że oczywiście zaopatrywanie Studium w podręczniki i pomoce pracy szkolnej nie zwalnia uczniów od obowiązku posiadania przepisanych książek i pomocy. Praktyka Studium wykazała, że najczęściej korzystano ze słowników, atlasów i tych wydawnictw, których posiadanie formalnie ucznia nie obowiązuje, a które są bardzo pożyteczne w pracy nad lekcjami.

Z tem ostatniem spostrzeżeniem wiąże się zasadniczy cel dydaktyczny tej formy pracy świetlicowej, a mianowicie, wdrażanie uczniów w technikę wzajemnej pracy naukowej, zżycie się ze słownikiem, szczególnie ze słownikiem języka polskiego, bo słowniki języków obcych są używane z konieczności, umiejętność posługiwania się encyklopedją, stałe odwoływanie się do wydawnictw zasadniczych w różnych kwestjach — oto szlachetne i wartościowe przyzwyczajenia, których nabiera się w „Studjum”. Nie każda opieka domowa potrafi zgromadzić te środki, na które zdobędzie się szkoła czy Rada Rodzicielska dla kilkuset uczniów. Biblioteki naukowe, poświęcone pracy naukowej we właściwym znaczeniu, niechętnie dopuszczają do korzystania ze swych zbiorów młodzież szkół średnich. Właśnie Studium, oczywiście z biblioteką szkolną, może być taką „biblioteką publiczną” dla młodzieży danej szkoły.

W związku z ostatnią uwagą wysnuwają się zasadnicze przepisy regulaminu wewnętrznego takiego Studium szkolnego. Pierwszy paragraf tego groźnego kodeksu — to „w studjum panuje bezwzględna cisza”, powtórzony zresztą w olbrzymim plakacie na ścianie, który uchroni od „nie widziałem”, „nie wiedziałem”. Studium rozgadane, rozplotkowane, w którym każdy przychodzący dzieliłby się z uczestnikami wrażeniami z ostatnich walk w cyrku lub z nowych filmów, minęłoby się zupełnie z celem, bo godziny, przeznaczone na pracę, zmarnowanoby na pogawędce. Najbardziej zresztą rozgadani i przeszkadzający zwierzają się potem, że nie będą przychodzili na Studium odrabiać lekcje, bo pracować poważnie nad lekcjami można tylko w atmosferze zupełnego spokoju i ciszy. Oczywiście.

I właśnie z temi spostrzeżeniami wiąże się postulat czujnej opieki wychowawczej ze strony szkoły nad świetlicą tego rodzaju. Chociaż w zasadzie Studium może być prowadzone przez organizację młodzieży, np. przez gminę szkolną, która na każdy dzień wyznacza w ramach tygodnia po dwóch dyżurnych pracujących, utrzymujących spokój i obsługujących uczestników (głównie wydawanie z szafy za pokwitowaniem książek, pomocy i podręczników), to jednak bezwzględny spokój i powagę pracy na Studium zapewnia dopiero stała obecność nauczyciela-wychowawcy. Przy codziennej zmianie dyżurów nauczycielskich w ramach tygodnia czy dwóch tygodni uwzględniono jeszcze jeden moment — pracy w Studium. Dyżurny nauczyciel był jednocześnie instruktorem pracy domowej ucznia nad wykładanym przez danego nauczyciela przedmiotem. Ogłoszenie zgóry „dni przedmiotowych” umożliwiał — poza normalną pracą Studium — zetknięcie ucznia z tym nauczycielem, z którym chciałby porozmawiać dłużej. Technicznie wygląda to w ten sposób, że nauczyciel rozmawia przyciszonym głosem z uczniem w sąsiednim pokoju, mając na oczach całą salę Studium. Opieka wychowawcza i instrukcyjna nad Studium, powierzona abiturjentom szkoły, uczącym się na wyższych uczelniach, niestety zawiodła, szczególnie pod względem wychowawczym.

II. Omówiony wyżej typ świetlicy szkolnej tak bardzo odbiega od zwykłej, często spotykanej świetlicy rozrywkowej, że młodzież nie nazywała go świetlicą, a specjalnie utworzonym terminem: Studjum. Świetlice rozrywkowe odbywają się zazwyczaj w soboty i dni przedświąteczne, gdyż praktyka wykazała, że tylko w te dni młodzież oddaje się dwu- czy trzygodzinnej rozrywce z zapalem. Na jednogodzinną czy półgodzinną zabawę w dni zwykle nie opłaca się przychodzić do szkoły. Szkolna świetlica rozrywkowa realizuje w ramach ogólnych zasad wychowawczych szkoły następujące cele bliższe: 1) dostarcza młodzieży rozrywki kulturalnej, odciągając ją przez to od innych rozrywek wielkiego miasta, groźnych często w swych skutkach wychowawczych; 2) utrwała życie koleżeńskie, kształci cechy towarzyskie, a przez to instynkt społeczny wogóle; 3) oddziaływa głównie na sferę emocjonalną przez zabawę, produkcje artystyczne, odpowiednie pogadanki; 4) rozwija pod względem umysłowym przez celowo dobierane gry umysłowe, referaty, pogadanki i t. d.

Szkolna świetlica rozrywkowa spełni swoje zadanie, jeżeli będzie uczęszczana. Ponieważ wszystkie formy pracy świetlicowej oparte są na dobrej woli uczniów, nie na przymusie uczęszczania — każdej świetlicy grozi nierealizowanie programu wychowawczego tylko z tego powodu, że poprostu młodzież na nią nie przyjdzie. O świetlicach szkolnych naogół panuje opinia niepochlebna, że „nie warto tam chodzić, bo nudno”. Z tego lapidarnego określenia nie trudno wysnuć wskazanie: świetlica nie może być nudna, musi zawierać momenty atrakcyjne, pociągające młodzież, musi interesować. Zadanie jest bardzo trudne, a atrakcyjność rozrywkowej świetlicy szkolnej ze względu na to, że jest ograniczona swym charakterem wychowawczym, błędnie wobec innych atrakcyj wielkiego miasta, które się nie krępuje dziś żadnymi prawie ograniczeniami. Niemniej takie urozmaicenie programu świetlicy środkami godziwymi, aby młodzież nie unikała jej, jest możliwe i do rozwiązania. Zajmę się chociażby pokrótce przeglądem tych zajęć świetlicowych, które wytrzymały próbę kilkuletniej praktyki jako momenty przyciągające do świetlicy, a jednocześnie posiadające pewne wartości wychowawcze. Wyliczamy: pisma ilustrowane, gry umysłowe, gry ruchowe dla młodszych, zabawy t. zw. towarzyskie dla młodszych i średnich, świetlicowe herbatki dla starszych, króciutkie atrakcyjne referaty, pokazy ciekawych przezroczey i ilustracyj przez epidjaskop, pokazy filatelistyczne przez epidjaskop, niespodzianki świetlicowe, wieczory artystyczne wykonane własnymi siłami i zaproszonymi zawodowcami, pokazy filmowe na małych aparatach szkolnych i domowych, rewje uczniowskie, koncerty płyt gramofonowych, słuchowiska radiowe, inscenizacje i t. d.

Umiejętnie zorganizowana świetlica szkolna operuje momentami, które nie występują gdzieindziej, a mianowicie doбором i ilością gier, stołów ping-pongowych, innych akcesoriów zabawy oraz atmosferą koleżeńską, miłą, porywającą młodzież, występującą tylko w gronie chłopców żyjących z sobą w czasie pracy szkolnej. Jeżeli idzie o krótkie omówienie zajęć świetlicowych — to pisma ilustrowane dla młodzieży i ogólne mają na świetlicy powodzenie. Niestety, nie rozporządzamy dużym wyborem, gdyż dużo z pism ilustrowanych i literackich, przeznaczonych dla starszych, nie nadaje się do świetlicy szkolnej, począwszy od obarczonego słusznie złą sławą „Tajnego Detektywa”, a kończąc na goniących często za niezdrową sensacją „Wiadomościach Literackich”.

Gry ruchowe dla młodszych, prowadzone na sposób harcerski, najlepiej wła-

śnie przez instruktorów harcerskich, zawsze pociągną młodszych uczestników świetlicy. Najlepiej oczywiście organizować te gry w okresie zimowym w salach gimnastycznych, kiedy boiska sportowe są nieczynne, a ślizgawka nie zabiera całego czasu przeznaczonego na rozrywkę. Również powodzeniem cieszą się gry towarzyskie i krótkie herbatki towarzyskie dla starszych, oczywiście przy umiejętnej opiece wychowawczej, dla obu płci. Referaty świetlicowe muszą się różnić od referatów na kółkach naukowych i samokształceniowych swym charakterem lekkim, błyskotliwym, mogą być okraszone dowcipem. Tematy: „Kino”, „Przegląd Sportowy”, „Mówiona gazetka”, „Odkrycia”, „Podróż egzotyczne”, „Mahatma Ghandi” i t. d.

Epidjaskop przydaje się bardzo na świetlicy dla wyświetlania tych ciekawych zdjęć fotograficznych i ilustracji, które nie mogą być zużytkowane na pokazach w czasie lekcji. Szczególnie wyświetlanie fotografii, ilustrujących ciekawsze wycieczki własne autorów pokazów, życie obozów harcerskich, kolonij — bardzo urozmaica program świetlicy i jest jednocześnie dobrą propagandą wycieczek i obozów harcerskich.

Bardzo efektownie wypadają pokazy filatelistyczne marek, zwiększonych wielokrotnie na ekranie za pomocą epidjaskopu. Wtedy miłośnicy filatelistyki mogą się przyglądać metodycznie wszystkim znamienym cechom ciekawszych egzemplarzy, rozkoszując się wyrazistością fragmentów. A ponieważ na terenie szkoły jest zawsze kilku zapalonych filatelistów, pragnących zademonstrować swoje „rzadkości” — często przyjdzie się bronić przed zbyt dużą ilością proponowanych pokazów.

Tak zwane „niespodzianki” świetlicowe są pomysłem jednego terenu, eksperymentem, który ma swoje dobre i złe strony. Rzecz polega na tem, że ogłaszając program świetlicy, organizatorzy umieszczają w nim punkt: „Niespodzianka”. Niespodzianką tą jest zazwyczaj fragmentek programu świetlicy, podany wyżej w wyliczeniu zajęć świetlicowych, oczywiście najefektowniejszy na dany dzień. Ciekawość czytających program jest pochwycona na wędkę, rozprawia się w sobotę po lekcjach, co to takiego będzie na świetlicy? Oczywiście przyjaciele organizatorów rzadko uchylają rąbka tajemnicy, szerzą się domysły i plotki. Złą stroną tego pomysłu jest może to, że zbyt wyraźnie naśladuje niewybredną reklamę miejską.

Ładnem urozmaicheniem programu świetlicy są wieczory artystyczne, organizowane przede wszystkim przy pomocy zaproszonych artystów zawodowych. Recytacje, wszelkie obrazki dramatyczne o treści odpowiadającej szkole, koncerty, nawet eksperymenty matematyczne są chętnie odwiedzane przez młodzież. Gorzej jest natomiast z opłatami za uczestnictwo w tych imprezach, bo nawet 50 czy 40 groszowa opłata wywołuje refleksje, czy nie lepiejby jednak pójść za te pieniądze do kina. Często oczywiście w kapeluszu i na film zakazany, bo te najbardziej pociągają. Wchodzą w grę również względy materialne — wiele rodzin robotniczych i inteligenckich nie może dziś dać dziecku nawet 40 groszy na rozrywkę. Idealnem rozwiązaniem sprawy byłoby przeznaczenie przez szkołę czy Radę Rodzicielską niewielkiego funduszu na opłacenie sił zawodowych, angażowanych od czasu do czasu do programów świetlicowych. Czyż to nie byłaby ładna niespodzianka?

Pokazy filmowe na małych apartach ręcznych i motorowych cieszą się również powodzeniem. Ostatnio demonstrowaliśmy na świetlicy filmy angielskie na

aparaciku systemu Kodaks i wypożyczonym świetlicy przez ucznia. Były to wesołe obrazki z tekstami angielskimi, które dały nielicznym w szkole znawcom angielszczyzny pole do popisywania się swą umiejętnością przy tłumaczeniu napisów. Obrazki były bardzo wyraźne, żywe i wdzięczne. Aparat kosztuje 300 zł.

Rewje uczniowskie są znowu eksperymentem lokalnym; są to widowiska, na których popisują się dowcipnymi tekstami, związanymi z życiem ucznia i szkoły domorośli piosenkarze, aktorzy, muzycy, recytatorzy aż do konferencierów włącznie. Widowiskom takim zawsze grozi pewna przesada i nadmiar satyry, z konieczności przytępionej w ostrzu przez wychowawcę-cenzora.

Koncerty płyt gramofonowych mogą być atrakcją wtedy, jeżeli kilku uczestników świetlicy przyniesie swoje najciekawsze i najlepsze płyty. Oczywiście płyty przed graniem przegląda wychowawca. Rzecz jasna, że do programu świetlicy można wprowadzić jeszcze cały szereg innych momentów, byleby były w zgodzie z programem wychowawczym, a przynajmniej nie pacyły go.

Tak pomyślana szkolna świetlica rozrywkowa musi być wspólnym dziełem młodzieży i wychowawcy czy wychowanków. Wymaga kilku zdolnych i energicznych jednostek z pośród młodzieży, jako kierowników poszczególnych jej działów, wymaga czulej i umiejętnej ręki wychowawcy, odpowiedzialnego za jej poziom wychowawczy. Szkolna świetlica rozrywkowa musi mieć do dyspozycji kilka sal szkolnych i salę gimnastyczną czy rekreacyjną na gry i zabawy ruchowe. Czytelnia pism i sala gier umysłowych muszą mieć zabezpieczony względny spokój.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

ZAINTERESOWANIA CZYTELNICZE MŁODZIEŻY. — KSIĄŻKI „DOZWOLONE” I „NIEDOZWOLONE”. — WYOBRAŻENIE CZASU W KSZTAŁTOWANIU PAMIĘCI HISTORYCZNEJ UCZNIÓW.

W artykule „Nadchodzący czytelnik” (Pion Nr. 7) Jerzy Ostrowski zwraca uwagę na fakt małej znajomości młodych czytelników przez pisarzy i wydawców. O potrzebach czytelniczych młodzieży decydują czynniki, naogół nie orientujące się w zainteresowaniach i psychice współczesnej młodzieży. W dziedzinie tej panują poglądy nieuzasadnione faktyczną znajomością psychologii dziecka i młodzieży. Do nich należy, zdaniem autora, zwalczanie pierwiastka fantazji i unikanie tematów, związanych z wojną i walką (autor przypomina, iż podobne utwory odgrywały rolę katarską i prowadzą do objektivizacji instynktu walki).

Utworzenie literatury specjalnie dla młodzieży, lecz stojącej na wysokim poziomie estetycznym, ważne jest z tego względu, iż odciągnęłoby młodzież od literatury brukowej. Pisarze, piszący dla młodzieży, byłiby niejako „ambasadorami wielkiej literatury”. Aby rozwinąć akcję w tym kierunku, należy badać zainteresowania młodzieży i to badać je stale, gdyż młodzież zmienia się ustawicznie. Studja nad zainteresowaniem młodzieży należy oprzeć na statystyce czytelnictwa oraz ankietach. Wyniki podobnych studjów stanowią niejednokrotnie zaprzeczenie tych tendencyj, jakie spotykamy wśród sfer, kierujących lekturą młodzieży. Ankiety stwierdzają np. brak zainteresowania u młodzieży męskiej powieściami na tle własnego środowiska, u młodzieży żeńskiej natomiast zainteresowanie to występuje w stopniu bardzo silnym. Forsowanie tego typu powieści przez wydawców pozostaje chyba pod wpływem kobiet.

Nowoczesna literatura psychologiczna w małym tylko stopniu interesuje młodzież, zwłaszcza męską. Zaznacza się natomiast ostatnio nieoczekiwany zwrot ku literaturze pozytywistycznej. Naogół jednak zakres literatury, poznawanej przez młodzież, jest ubogi.

Sprawę kryteriów, decydujących o zakwalifikowaniu danej książki jako „dozwolonej” lub „niedozwolonej” dla młodzieży porusza Boy-Zeleński w N-rze 9 *Wiadomości Literackich* („Wirginia niedozwolona”). W zbiorowym wydaniu przekładów Boya literatury francuskiej nieliczne tylko tomy uznane zostały przez komisję ministerstwa za godne zalecenia dla młodzieży. Są to: „Atala” i René Chateaubrianda, „Maksymy” La Rochefoucaulda, „Cyrylik Sewilski” i „Wesele Figara” Beaumarchisa. Przepadli Montaigne, Balzac, Stendhal, Musset i wielu innych. Sposób motywowania przez komisję decyzji w sprawie odnośnych książek świadczy, iż kieruje nią przede wszystkim chęć usunięcia z lektury dla młodzieży tematów erotycznych. Lęk przed cieniem choćby erotyzmu jest tak przesadny, że jak się dowcipnie wyraża autor „Flirtu z Melpomeną”, „nawet rewolucji mniej się boją w naszym ministerstwie, niż pocałunku”. Słuszność stanowiska, zajmowanego przez komisję, jest wątpliwa. Młodzież w pewnym wieku ma wyraźne i zrozumiałe zainteresowanie tematami życia erotycznego. Zainteresowania te można wyzyskać, dając im ujęcie w lekturze literatury prawdziwie wartościowej. Gdy się je ignoruje lub usiłuje zdławić, popycha się młodzież w kierunku literatury brukowej, lub gorzej jeszcze, bo wręcz pornograficznej. Badania nad lekturą młodzieży i nad jej stosunkiem do t. zw. „książki zakazanej” są tego wymownym dowodem.

W zeszyte 3 — 4 „Wiadomości historyczno-dydaktycznych” czytamy interesujący artykuł Wiesławy Knapowskiej p. t. „Wyobrażenie czasu w kształtowaniu pamięci historycznej”. Autorka uważa, iż nie należy zbyttno przedłużać w programie nauki szkolnej etapu czasu, w którym młodzież uczy się historii bez wyobrażenia i pojęcia czasu. Idąc za poglądami angielskiego pedagoga Howarda, wysuwa postulat, by nauczyć historii, możliwie jak najwcześniej tworzyć kojarzenie czasowe w umyśle dziecka. Chodzi tu o przetwarzanie t. zw. pamięci mechanicznej na pamięć rozumową. Pierwsza widzi w danych jedynie określone punkty w czasie, druga wnika w nurt czasowy, w płynne „kontinuum czasu” i jest szczególnie ważna w nauce historii. Pamięć mechaniczna, zwana także pamięcią naturalną lub pierwotną, osiąga swój punkt kulminacyjny w wieku 10 — 12 lat i około 15 roku życia zostaje zahamowana. Jeżeli nie wyzyskamy jej w porę, zdobyty materiał historyczny w dużej mierze przepada.

Autorka omawia następnie sposoby umysłowania dzieciom ciągłości czasu środkami graficznymi. Umysł ludzki, wyobrażając sobie przebieg wypadków w czasie, widzi je często w postaci linii płynnej. Tę właściwość umysłu ludzkiego można wyzyskać w nauce szkolnej. Punktem może być linia pozioma, a materiałem treściowym — rozkład zajęć lekcyjnych i życiorys dziecka. Dla celów powtórzenia najlepiej tabela chronologiczna pionowa, stosowana w kraju i zagranicą. Należy jednak zachować linię poziomą, jako propedeutykny punkt wyjścia przy porządkowaniu większych okresów czasu i prostowaniu anachronizmów.

Prace nad rozwijaniem pamięci historycznej uczniów polegają na chronologicznym porządkowaniu nazwisk historycznych oraz miejscowości, lub zabytków architektonicznych, będących odpowiednikami historycznych wydarzeń. Prace takie powinny zmierzać w kierunku tworzenia w umysłach uczniów coraz bardziej skomplikowanych skojarzeń. Np. ćwiczenie, polegające na przydzielaniu osobistościom historycznym, ułożonym w porządku chronologicznym, innych osobistości historycznych, staje się ćwiczeniem na rekonstrukcję epoki. Podobny trening myślowy zmierza do uwolnienia ucznia z balastu historycznego i do umożliwienia mu swobodnego i lekkiego poruszania się w masie materiału historycznego.

W. P.

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

WALKA NEOFILOLOGÓW Z KLASYKAMI. — ZAINTERESOWANIE CZYTELNICZE MŁODZIEŻY FRANCUSKIEJ.

Na dorocznym walnym zebraniu związku nauczycieli języków nowożytnych we Francji żywo dyskutowano nad sytuacją języków nowożytnych w obecnym programie nauczania w szkołach francuskich. Przedmiotem dyskusji były postulaty wprowadzenia obowiązkowej nauki drugiego języka nowożytnego do sekcji licealnej A' (sekcja humanistyczna bez greki) i wzmocnienie pozycji drugiego języka nowożytnego w egzaminie matural-

nym oraz w egzaminach przejściowych z klasy do klasy. Postulaty te są oczywiście tylko częścią ogólnego programu, wysuwanego we Francji przez neofilologów i przeciwstawiającego się wytycznym reformy 1925 r., która ustaliła, jak wiadomo, prymat humanistyki klasycznej w programie nauczania szkół średnich we Francji. W zeszycie styczniowym i lutowym miesięcznika „*Langues modernes*”, w którym znajdujemy dokładne sprawozdanie z działalności neofilologów we Francji, czytamy także charakterystyczną notatkę L. A. Foureta dotyczącą rekrutacji uczniów w sekcji A, t. j. sekcji klasycznej liceum. Sfery oficjalne, broniące podstaw klasycznych w nauczaniu szkolnym we Francji, podtrzymują ogół w przekonaniu, iż sekcja A jest sekcją najchętniej widzianą zarówno przez młodzież jak i rodziców. Fouret dowodzi, iż sukces sekcji A, liczbowo zresztą bardzo niepokaźny¹⁾, spowodowany jest wadliwą organizacją programów nauczania w francuskich szkołach średnich. 30% uczniów sekcji A jest fałszywie poinformowanych o praktycznym i teoretycznym znaczeniu greki dla zawodów akademickich; 40% rodziców, posyłających dzieci do sekcji A, czyni to dlatego, ponieważ w obu pozostałych sekcjach luki wytworzonej przez brak greki nie zastąpiono ani nauką przyrody ani języków nowożytnych. Zamiast dawnych sekcji „*latin-science*” i „*latin-langues*” istnieje sekcja, słuszenie nazwana „*latin-rien*”. Sekcja klasyczna jest więc obecnie sekcją licealną, dającą maximum wykształcenia, z czego nie wynika oczywiście, aby to wykształcenie było wartościowe z punktu widzenia potrzeb nowoczesnego życia. Tworzy się elitę hellenistów miast rozwijać we Francji znajomość języków nowożytnych, tak ważną z punktu widzenia stosunków międzynarodowych.

Głosy neofilologów, drukowane na łamach „*Langues modernes*” oraz cała ich akcja świadczą o tem, iż walka we Francji między klasykami a neofilologami trwa nadal. Pozornie zdawało się, iż została ona zlikwidowana w r. 1933, kiedy to obie strony walczące kapitulowały, oświadczając, iż pojęcie humanizmu jest czemś integralnym i że niema prawdziwego nauczania humanistycznego bez łaciny, jak i niema go bez języków nowożytnych. Spór odnowił się w marcu ub. r.

Łacinnik Rocques wystąpił na łamach „*Revue universitaire*” w obronie metod nauczania języków starożytnych (a więc metod tłumaczenia i komentowania tekstów) w nauce języków nowożytnych. W zeszycie listopadowym tegoż czasopisma ten sam autor wyjaśnia bliżej, jak należy pojąć rolę języków nowożytnych w całości nauczania humanistycznego w szkole. W dziełach autorów współczesnych musi być dokonany ściślejszy wybór na rzecz pierwiastków ogólnoludzkich i powszechnie zrozumiałych. Uczniowie mają poznawać w szkole tylko te arcydzieła literatury obcych, które przemawiają do ludzi wszystkich epok i wszystkich krajów. Tym ciasnym i skrajnie konserwatywnym poglądom żywo przeciwstawił się neofilolog Gaston Varenne („*La vieille Hellade ou la forêt hercynienne*” *Revue universitaire* Nr. 9). Stwierdza on, iż nauczanie języków nowożytnych w duchu zracjonalizowanego uniwersalizmu chybia całkowicie celu. Nauczyciel języków nowożytnych powinien być przede wszystkim przewodnikiem po obcych kulturach. Zacieśnienie się zresztą do tradycji grecko-łacińskiej uniemożliwia zrozumienie wielu utworów literatury francuskiej z doby średniowiecza, w. XVI, z okresu romantyzmu oraz naturalizmu i impresjonizmu. Wspomniany autor wraca do tych zagadnień w ostatnim zeszycie „*Langues Modernes*” stwierdzając, iż ludziom współczesnym humanizm klasyczny nie może wystarczyć. Chcąc wychowywać jednostki, związane ze współczesnością i aktywne wobec życia, należy je wprowadzać w bogactwo i różnorodność współczesnej cywilizacji.

W zeszycie 10 „*Revue Universitaire*” (ub. r.) czytamy sprawozdanie Ph. van Tieghema z ankiety, przeprowadzonej w trzech ostatnich klasach licealnych na temat zamiłowań czytelnicznych młodzieży. Ankieta objęła młodzież męską i żeńską z wszystkich tutejszych sekcji nauczania. Tytułów podano 2.500. Z powieściopisarzy współczesnych największem powodzeniem cieszy się Maurois, na następem miejscu widnieją nazwiska Farrera, Benoit. Z powieściopisarzy doby poprzedniej najwięcej czytani są Daudet i Loti, z romantyków — Balzac i Hugo, z obcych autorów powieściowych — autorzy angielscy. Wśród powieści policyjnych, podanych przez młodzież, dużą poczytnością cieszy się Conan Doyle. Z książek naukowych młodzież najchętniej czytuje książki na tematy historyczne.

Autora artykułu uderzają trzy fakty:

Po 1-e to, że tępi uczniowie podali wyjątkowo obfite listy lektury;

¹⁾ Do sekcji tej uczęszcza $\frac{1}{3}$ ogólnej liczby młodzieży licealnej.

po 2-e — że wbrew ogólnie rozpowszechnionemu mniemaniu młodzież dzisiejsza czyta naogół dużo, lecz w sposób pobieżny i chaotyczny;

po 3-e — że przeważna większość uczniów nie podała w odpowiedzi na ankietę tygodników sportowych, filmowych i literackich, powieści brukowych i feljetonów pism codziennych, choć wiadomo na podstawie statystyki czytelnictwa, że wyżej wymienione produkcje rynku wydawniczego cieszą się wśród młodzieży dużą popytnością.

W. P.

ANGIELSKA PRASA PEDAGOGICZNA

NIHILIZM PEDAGOGICZNY CZY SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI. — NIWA SZKOLNA. — PRZEDŁUŻANIE WIEKU.

Mr. A. S. Neill, o którym pisaliśmy tutaj z racji świeżo wydanej książki „The Modern Schools Handbook”, ogłasza jeszcze raz swe credo pedagogiczne na łamach tygodnika „The Schoolmaster” z dn. 14.11 „Wyrzucić ze szkoły przedmioty nauczania” — oto tytuł i hasło, które rzuca ten „nowoczesny dyrektor nowoczesnej szkoły”. Bo jaki jest cel uczenia np. matematyki? Żeby wyćwiczyć w rozumowaniu? Ależ to samo może zrobić pierwsza lepsza „krzyżówka”! Co do praktycznej zaś korzyści z matematyki, p. Neill wyznaje, że on sam odniósł z niej tylko jedną, że idąc po przekątni, można sobie skrócić drogę, ale o tem wie każdy „wiejski idjota” instynktownie. Języki — dowodzi dalej autor — są tylko torturą dzieci, które nie widzą żadnego motywu do uczenia się ich. Łacina i greka może być broniona tylko przez ludzi, którzy nic nie wiedzą o dziecku a mało o życiu. Wogóle jedynym uzasadnieniem uczenia przedmiotów szkolnych jest ich zupełne znienawidzenie przez uczniów, bo jak się wyraził pewien dyrektor, wszystko jedno, czego się chłopiec uczy, byleby tylko odpowiednio nienawidził to, czego się uczy. Zdaniem P. Neilla wszystkie te „przedmioty” powinny być w szkole wyeksmitowane do lektorjum, gdzieby przyszli Macaulay'e i Einstein'y mogli studjować, co zechcą. Czem więc ma być szkoła? Miejscem, które interesuje dziecko, a ponieważ dzieci interesują się twórczą zabawą, przeto do 15 lat chłopcy i dziewczęta powinni się tylko bawić i szkoła ma być miejscem zabawy, pełnym ruchu, hałasu i radości. W takiej szkole nie będzie żadnego narzuconego poszanowania dla starszych, żadnej dyktowanej moralności, żadnej wymuszonej dyscypliny, gdyż to wszystko robi z dziecka hipokrytę i ubliża „człowieczeństwu dziecka”. Jeśli już „przedmioty” wyrządzają dużo krzywdy dziecku, to jeszcze więcej „moralizatorskie nastawienie” nauczycieli. Nauczyciel pod względem moralnym nie jest jednostką wyższą od dziecka: tak samo kłnie, kłamie etc. jakie więc ma prawo narzucać dziecku swoją religię i swoje przesyady? Trzymanie zaś uczniów w karchach żołnierskiej dyscypliny musi napełniać duszę nauczyciela nienawiścią, bo niepodobna uczyć w szkole pół-więzieniu a pół-koszarach i nie nienawidzić. Głównym problemem wychowania jest wprowadzić do szkoły w miejsce nienawiści atmosferę miłości. Nawet za przestępstwa należy dziecku zamiast kary okazać miłość, czego przykładem jest wynagrodzenie pieniężne dane przez P. Neilla dziecku za kradzież. Także tak popularne hasło wychowania — przygotowanie dziecka do życia — jest zdaniem P. Neilla pustym frazesem, dopóki nie wiemy, jak będzie wyglądało to przyszłe życie dziecka. Stosunki światowe tak się układają, że może najracjonalniejszym przygotowaniem do życia byłoby zamiast matematyki uczyć dzieci kopać schrony przeciwgazowe. Państwa wogóle więcej interesują się flotą i armją niż szkołą. A może tak nawet lepiej, bo w przeciwnym razie zaczęłoby budować więcej tych szkół-więzień, zamiast tworzyć to, co jest istotnem w edukacji: pracownię, laboratorium, teatry szkolne, pływalnie, boiska — wszystko to, co przynosi szczęście dziecku. Wkońcu swego artykułu zarzuca P. Neill nauczycielstwu, że choć wiedzą o bezpożyteczności swej pracy i mają siłę, żeby zmienić program szkół, jednak poddają się biernie interesom klasy rządzącej.

Dla oświetlenia sylwetki autora należy dodać, iż był on dziennikarzem, nauczycielem, nadto handlował materiałami odzieżowymi. W 1921 r. prowadził szkołę międzynarodową w Dreźnie, później w Austrii, obecnie zaś Anglii (tu liczba uczniów wzrosła z 5 do 68). Lubi metalurgję, muzykę, tańce i Mae West — najlepiej gra, jak sam mówi, na gramofonie.

Plan trzyletni podniesienia szkolnictwa w Londynie (o czem pisaliśmy w ostatnim numerze) nie tylko wchodzi w stadium realizacji przez aprobatę ze strony L. C. C. mimo narzekania konserwatystów na podwyższenie podatku samorządowego o 11½ d., ale

nawet stanie się wzorem ogólnej reformy na tem polu. W *The Times Educ. Sup.* z 26.1. pojawił się alarmujący artykuł F. Spencer'a, który wzywa rząd do energicznej akcji w celu polepszenia budynków szkolnych. Twierdzi on, że $\frac{1}{5}$ obecnych gmachów szkolnych wymaga przebudowy, żeby odpowiadały nowoczesnym warunkom higienicznym i pedagogicznym. Jeśli zważymy, że dziecko przez 9 — 10 lat spędza 44 tyg. rocznie w szkole, zrozumieśmy doniosłość tej sprawy. Koszt tej przebudowy i rozbudowy wyniesie około 70 milionów funtów i powinien ponieść go rząd a nie lokalne władze. Tę samą kwestję tylko na szerszą jeszcze skalę poruszył Związek Władz Samorządowych (C. C. Ass.) z całej Anglii, stanowiąc postulat wielkiej reorganizacji całego szkolnictwa w myśl wskazań Hadow Report. Chodzi głównie o przedłużenie wieku szkolnego do 15 r. i rozbudowę szkół. Wszelkiem ułatwieniem w realizacji tych dwóch spraw jest ten fakt, że jak wskazują przepowiednie statystyczne, z powodu stałego zmniejszania się liczby urodzin liczba dzieci w wieku szkolnym będzie w przyszłości maleć (w r. 1935 wynosi ona 5.424.000, a w r. 1938 będzie wynosić 4.795.000). Na rozbudowę szkół powinien rząd udzielić pożyczek na dwa okresy 3-letnie, tak żeby do r. 1941 cały plan został zrealizowany, obejmując także nie-subwencjonowane szkoły prywatne. Szybkość działania wymaga, aby już przed wakacjami tegorocznymi władze lokalne przedłożyły Board of Ed. szczegółowy program reorganizacji szkolnictwa na swym terenie. Mimo zdecydowanego „nie” wiceministra oświaty w parlamencie na interpelację w sprawie przedłużenia wieku szkolnego do lat 15, kwestja ta nie przestaje ani na chwilę interesować przedstawicieli angielskiego świata nietylko pedagogicznego, ale i politycznego. To zainteresowanie wzmogło się jeszcze bardziej ostatnią audjencją „Rady dla wieku szkolnego” (School Age Council) u premiera, który po wysłuchaniu argumentów przedstawicieli Rady przyrzekł załatwienie tej sprawy w niedalekiej przyszłości. Ogólnikowość i zdawkowość tej odpowiedzi krytykuje „The New Statesman” z 2 marca 1935 r. domagając się pozytywnej decyzji. Ujemne strony obecnego stanu są aż nadto widoczne: z jednej strony zamyka się drzwi szkoły przed większością dzieci w chwili najlepszej do kontynuowania nauki, z drugiej zaś strony rzuca się na zatłoczony rynek pracy zastępy młodocianych, którzy wypierają droższych, starszych pracowników. Oczywiście realizacja Hadow Report pociągnie za sobą koszty, zwłaszcza że nie chodzi tu tylko o ilościowe powiększenie liczby dzieci w wieku szkolnym o jeden rocznik ale o gruntowną reformę nauczania po-elementarnego w myśl hasła „średnie wykształcenie dla wszystkich”. Szerokich mas ludności nie zadowoli ani przedłużenie wieku szkolnego ani większy rozwój szkolnictwa technicznego ani też uprząstaczenie im szkół średnich przez większą ilość „miejsc wolnych” i stypendjów. Są to tylko półśrodki, które wysuwają sfery reakcyjne. Zdaniem autora artykułu, rząd narodowy od r. 1931 działa na szkodę oświaty i pod innymi względami: zwolnił tempo kształcenia nauczycieli, obciążył wydatki na budowę i urządzenie szkół. Nikt nie wymaga, żeby rząd przedłużył wiek szkolny w przeciągu jednego tygodnia, lecz trzeba, żeby rząd powziął odnośną decyzję i przeprowadził to drogą ustawy, a nie spychał wszystkiego na władze lokalne. Dr. J. K.

WŁOSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Z ZAGADNIEN SZKOŁY WŁOSKIEJ.

Jedno z ważniejszych zagadnień codziennych praktyki szkolnej stanowi podział uczniów na klasy równoległe. Jakiem kryterjum — zapytuje Kl. Ardeno Morini — powinien kierować się zarząd szkolny przy podziale uczniów, aby wydajność ich pracy była największa przy jak najmniejszym wysiłku? Trudno się oprzeć na alfabetycznej kolejności nazwisk lub na przypadkowym wyroku losowania. Czy należy brać w każdej klasie pod uwagę jednakową ilość uczniów dobrych, średnich i słabych? I ten ostatni, najmniej zły sprawdzian ujawnia w praktyce ujemne strony. Tego rodzaju typ klasy nie jest ani dla dzieci najinteligentniejszych, ani dla średnich, ani dla najsłabszych. Wszyscy czują się w nim nie na miejscu, zarówno nauczyciel, jak i jego wychowankowie. I najczęściej kończy się na tem, że uczniowie zapóźnieni pozostawieni są samym sobie i wkrótce całkowicie zniechęcają się do pracy, stanowiąc grupę niekarną, z której nieliczna tylko garść przejdzie w roku następnym do wyższej klasy. Są pedagogowie, którzy właśnie tych upośledzonych chcieliby otoczyć szczególną opieką, nie mogą jednak zaniedbać dla nich czterech piątych klasy. Inni nauczyciele radziby wyrównać jej poziom, ześrodkowując uwagę przedewszystkiem na uczniach średnich. Czy byłoby to jednak możliwe

bez szkody dla najzdolniejszych, za których uprzywilejowaniem znów pada pewna ilość głosów, w obawie, aby się nie zniechęcili nauką, stojącą poniżej ich poziomu intelektualnego i budzących się w nich zainteresowań lub też nie zlekceważyli nauki zbyt łatwo przyswajanej.

Różnorodność powyższych rozważań dowodzi, że tworzenie klas równoległych o trzech różnych poziomach uczniów jest antypedagogiczne. Jasne jest, że klasa tylko wtedy odpowiada wymaganiom nauki i wychowania: a) gdy można w niej uwzględnić indywidualność ucznia i jego prawo do nauki i wychowania przez postawienie go w takich warunkach, aby mógł zdobyć najwyższy stopień rozwoju bez nadmiernych wysiłków; b) gdy można w klasie dostosować wszystkie środki kultury zbiorowej do pojemności intelektualnej całego zespołu uczniów; c) gdy ich współpraca rozwija się samorzutnie i d) gdy wydajność pracy nauczyciela może być jaknajwiększa przy jaknajmniejszym wysiłku.

Jednym słowem — wnioskuje Morini — szkoła jest dobrze postawiona, gdy uczniowie stanowią zespół jednorodny. Jest to możliwe jedynie przy podziale klasy według stopnia umysłowego przygotowania dzieci oraz przy odpowiednim doborze nauczyciela dla każdej z grup.

Warunkami pracy w szkole średniej interesuje się piszący często na łamach „I Diritti” Arystydes Campanile. Stwierdza on, że o ile szkoła początkowa jest przedmiotem serdecznej troski i opieki, nie zawsze można to samo powiedzieć o szkole średniej. Młodzież, będąca tu w przełomowym okresie swego rozwoju, bywa często przeciążona pracą, podczas gdy statystyka wykazuje, że po robotnikach typograficznych właśnie uczniowie i akademicy przedstawiają najpodatniejszy grunt dla gruźlicy.

W chwili, kiedy państwo dokłada wszelkich starań dla urzeczywistnienia nie tylko moralnego, ale i fizycznego odrodzenia obywateli, nie zawsze znajduje w szkole średniej dostateczne poparcie dla przeprowadzenia tej idei. Zdarza się zbyt często, że już uczniowie klasy pierwszej muszą wykonywać pracę ponad siły, pisać tasemcowo wypracowania i uczyć się na pamięć zbyt dla nich trudnych wierszy. Jest to często winą obowiązujących programów nauczania, których twórcy niedość mieli na sercu zdrowie dziatwy oraz jej stopniowy, harmonijny rozwój. Nie powinno być tak, jak jest obecnie, zbyt dużych odskoków od szkoły początkowej do średniej, a tym mniej powinno się wycieńczać młodzież, która pod odpowiednim kierunkiem i pod właściwą opieką rozwijałaby się jaknajlepiej, zarówno pod względem intelektualnym, jak i fizjologicznym.

Helena Grotowska

NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

CELE HITLER-JUGEND. — WYCHOWANIE DZIEWCZĄT. — CO MŁODZIEŻ CZYTA? — SZTUKA ODCZYTYWANIA ŚLADÓW. — KOPERNIK A NARODOWY SOCJALIZM.

Baldur von Schirach, wódz młodzieży niemieckiej, wystosował w styczniu b. r. orędzie do wszystkich ośrodków młodzieży i we właściwym sobie, nieco pompatycznym, stylu przedstawił sukcesy i nadzieje związków młodzieży narodowo-socjalistycznej. Rok 1934 rozwijał się pod hasłem gruntownego przeszkolenia, rok 1935 ma być „rokiem usprawnienia”. 50.000 przodowników, przeszkolonych w toku ubiegłego roku, winno dbać o to, by nie minął żaden dzień bez przyczynienia się do fizycznego i duchowego rozwoju młodych Niemiec. Koroną działalności Hitler-Jugend ma stanowić konkurs sprawności zawodowej, do którego stanąć mogą wszyscy zawodowo i dobrowolnie zatrudnieni. Konkurs ma wyeliminować najzdolniejsze i najpracowitsze jednostki niemieckiego świata pracy.

Ważnym posunięciem taktycznym było zniesienie w dn. 1 stycznia wszelkich zawieszek w prawach członkowskich oraz pozwolenie na przyjmowanie gości. To ostatnie postanowienie umożliwia udział w pracach Hitler-Jugend członkom innych związków, które dotychczas nie weszły w skład ogólnej organizacji młodzieży hitlerowskiej.

Zeszyt lutowy „Die deutsche Schule” poświęcono zagadnieniu wychowania dziewcząt. Referentka ministerjalna spraw wychowania młodzieży Jadwiga Förster w ten sposób określa podstawowe dążenia: w toku ostatniej doby zmarnowano i zaprzepaszczono

ideal kobiety niemieckiej. Obce wpływy liberalizmu wyznaczały rolę kobiety niemieckiej z wyraźnym pogwałceniem zwyczajów, obyczajów i tendencji wewnętrznych rasy germańskiej. Zaniedbano zasadniczą myśl, że rola kobiety niemieckiej wyraża się w życiu rodzinnem, w dbaniu o męża i dzieci. Do tego trzeba wrócić.

W tym nawrocie należy szukać wzorów prawdziwej kobiety niemieckiej w dawnej tradycji germańskiej. Germańskie sagi dostarczają aż nadto materiału, jaką powinna być kobieta niemiecka, jakie warunki winna spełniać, jaką rolę odegrać, jako matka, małżonka, uczestniczka narodu i szczepu. Z powyższem zdaniem Ulrika Garba możnaby się było zgodzić, gdyby nie ta okoliczność, że niektóre sagi dostarczają przykładów wirolomstwa, cudzołóstwa a nawet kazirodstwa. A więc z cnotą Germanek różnie bywało i niema racji Georg Usadel, że ideał czystości przedślubnej i zupełnej wierności stanowi swoistą właściwość świata germańskiego. Nie należy jednak mniemać, że wychowanie dziewcząt ma się ograniczyć wyłącznie do spraw gospodarskich. Umiejętność opieki o dziecko, znajomość higieny wieku niemowlęcego i dziecięcego również nie wyczerpuje całokształtu programu wychowawczego.

Anneliese Bretschneider dowodzi, że kobieta ma być świadomym towarzyszem mężczyzny, a stąd musi posiadać odpowiedni poziom umysłowy. Nie może być jednak ideałem dawne ogólne wykształcenie, produkujące towarzyskich snobów. Kobieta niemiecka, wykształcona na najlepszych dobrach kulturalnych, zdobywa wiedzę, dającą jej pełne uświadomienie jej obowiązków wobec rodziny, narodu i państwa.

Wielomówność i skłonność do przesady cechuje wszystkie artykuły powołanego pisma. Czyżby pokutował w autorkach dawny duch obcego rasowo liberalizmu XIX w.? W każdym razie kobieta niemiecka i jej los stoi w przededniu zasadniczych zmian, których realność sprawdzi się w zestawieniu z rzeczywistością.

Hans Hochholzer (Die Oesterreichische Schule Nr. 2) przeprowadził ciekawą ankietę: oto zbadal, jakie książki przedewszystkiem chciałyby młodzież (między 14 — 18 rokiem życia) mieć w bibliotece. Z szerokiej ankiety, przeprowadzonej na terenie szkół średnich i zawodowych męskich i żeńskich wynika, że chłopcy szkół średnich pragną lektury z dziedziny podróźniczej, epickiej, sportowej, erotycznej, chłopcy szkół zawodowych wypowiadają się również za lekturą podróźniczą, ale w dalszym ciągu interesują się techniką, sportem, nauką. **Dziewczeta** szkół średnich na pierwszym miejscu stawiają powieści, dalej dramaty, opisy podróży, naukowe dzieła; natomiast zainteresowania uczennic szkół zawodowych dotyczą przedewszystkiem powieści, następnie zagadnień erotycznych, wrażeń z podróży, pism codziennych.

Na podstawie swych badań dochodzi autor do wniosku, że sprecyzowanie zainteresowań zaczyna się dopiero około 16 roku życia, dosięga zaś maksymalnego natężenia życzeń między 17 a 18 rokiem. Zagadnienia erotyczne wcześniej interesują dziewczęta niż chłopców, poezja ma też więcej zwolenniczek niż zwolenników.

Na zupełnie inny teren przenosi nas Hugo Zinsinger (Pädagogische Werte Nr. 4). Zastanawia się jak ożywić zajęcia praktyczne, związane ze sportem obronnym i wychowaniem fizycznym. Autor podaje myśl skierowania zainteresowań młodzieży na odczytywanie śladów. Można zacząć od badania śladów pojazdów względnie nart, wprawić się w określanie rodzaju wehikulu, czasu przejazdu i t. d. Następnie można przejść do śledzenia śladów zwierząt, poczynając od domowych, kończąc na dzikich. Ulubioną zabawą chłopców to polowanie na lisa, przyczem lisek jest jeden z uczestników zabawy, który pozostawia ślady w postaci skrawków papieru lub trocin.

Sztuka odczytywania śladów ma swą dydaktyczną wartość: kształci spostrzegawczość, zmysł rozumowania, podnosi świadomość czynów, dla hitleryzmu zaś nie jest sprawą obojętną, że przydać się może żołnierzowi.

Czy Kopernik był narodowym-socjalistą? Oto zagadnienie, które przewija się przez artykuł Ernesta Barthela (Volk im Werden Nr. 1). Oczywiście nie jest tak naiwnie postawione. Autor rozważa, jakie znaczenie miała działalność Kopernika dla potomości i stwierdza, że przyczyniła się do gruntownego załamania średniowiecznego światopoglądu, podniosła świadomość związania człowieka z ziemią i z losami naszej planety. Przez to wpłynęła na ustalenie się nacjonalizmów, co nie było bez konsekwencji dla genezy ruchu narodowego-socjalizmu. O tem, że Kopernik był Niemcem, autor nie dopuszcza wątpliwości.

Hanna Mortkowicz. *Na drogach Polski.* Z 50 linorytami T. Cieślewskiego (syna). Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie, 1934 r. Str. 345.

Ukazała się książka bardzo potrzebna. W 25 reportażach mamy obraz całej Polski — przemierzonej wszelkimi środkami lokomocji od bosych własnych nóg — do aeroplanu. Stąd pewna nierówność w traktowaniu poszczególnych krain. Czasem bezpośrednie doświadczenie fragmentów życia i krajobrazu, kiedy indziej piękna synteza.

Ogromna różnorodność stylu, nastroju, traktowania przedmiotu zawsze jest usprawiedliwiona charakterem opisywanego obszaru.

Rozdział o Krakowie poświęcony jest walce żywego człowieka z martwą spuścizną poprzednich pokoleń. Odnosząc się z całym pietyzmem do piękna pokrytego patyną wieków, autorka jednak rozgrzesza żywego człowieka wszystkich wieków, który ogarnięty „szaleem nowości” budował na gruzach romańskich, gotyckie wieże, na gotyckich fundamentach renesansowe kaplice i tak aż do XX wieku.

Tatry i Podhale to nie tylko cudna panorama, lecz teren zmagania się górala z przyrodą, oraz środowisko przybyszów — których życie „wynaturzyło się, dzieląc się w służbie dwu zachłannych potęg — choroby i zdrowia”, gruźlicy i sportu. Opisując oszałamiający cud Pienin, autorka nie zapomina o „nędzy skarlałego życia pasterskiego, trudzie drwała”. Nafta podkarpacka, to nie tylko dźwignia przemysłu, ale i sprawa złęgo ducha z prymitywnej mitologii miejscowego Rusina. Lwów dziwne miasto, gdzie „pod kamiennym pancierzem bruków płynie ukryty, tajemniczy, żywy nurt walczących ze sobą, zamurowanych wód, ciągnących wilgoć w dwie przeciwne strony do Bałtyku i morza Czarnego”. Na powierzchni też przenikanie się dwóch światów wschodu i zachodu i symboliczny kopiec Unii Lubelskiej.

A w Nowogrodzkie wjeżdża autorka w „dwukonnej bryczce, którą młody Soplica wjechał niegdyś na pierwszą stronę „Pana Tadeusza”. Ta kraina rozpatrywana jest wyłączenie przez pryzmat twórczości Mickiewicza. Ale już Wołyn to historia czytana z architektury i budowa dróg i chmiel i cukier i zboża i teatr i troska o współzłonce t. zw. mniejszości narodowych. A potem Kurpie z ich gwarą i piosenką. Pomorze — historia i teraźniejszość — katedry średniowieczne, zębate attyki zamkowe, ale i niesmaczne zupy w „schludnej ciasnocie miast pomorskich”. A ponad wszystkim „biała i stalowa, spiętrzona na zboczach mnóstwem regulatnych szczytów, potężna i żywa wizja portu wydumanego z błotnistych piasków wsi rybackiej” — Gdynia. W Wielkopolsce u kolebki państwa znów górę bierze historia — posągi św. Wojciecha i kamień przydrożny z 1400 roku, muzea, pałace i kościoły. Najpełniej może jest odczuty Śląsk. Strój ludowy, piastowski język, malowidła beskidzkich skrzyń, męka odwiecznej i nieprzerwanej do niedawna lecz nieustępliwej walki z przemożnym wrogiem, rozmach swobodnego rozwoju w ramach państwa polskiego, przepiękny opis pracy w hutach i kopalniach i klęska bezrobocia. Podobnie Łódź, wreszcie Mazowsze i Warszawa a wszystko scementowane miłością i wiedzą.

Wiedza geologiczna wyjaśnia autorce genezę krajobrazu, biologiczna pozwala wnikać w życie przyrody, duża kultura artystyczna potęguje przeżywanie wrażeń estetycznych, czy to przez przyrodę czy przez dzieła rąk ludzkich wywołane, wiedza historyczna, etnograficzna i umiejętność patrzenia pozwala chwycić odrębności regionalne; aktywna postawa wobec wszelkich napotykaných zagadnień daje pulsujące życiem obrazy warsztatów pracy, klęsk i triumfów polskiego czynu, rozwoju polskiej myśli państwowej, uwydatnia całą dynamikę życia współczesnego.

Irena Broniatowska

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

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

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA