

MUZEUM

CZASOPISMO PEDAGOGICZNE, POŚWIĘCONE
SPRAWOM WYCHOWANIA, NAUCZANIA I ORGANIZACJI
SZKOLNICTWA

ORGAN TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH
I WYŻSZYCH

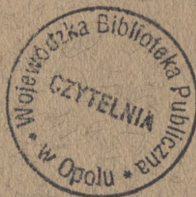
WYDAWANY STARANIEM OKRĘGU LWOWSKIEGO

ROCZNIK LIV.

CZERWIEC 1939.

ZESZYT 2.

**Kolekcja
Emila Kornasia**



NAKŁADEM ZARZĄDU GŁÓWNEGO T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: LWÓW, UL. ŁYCZAKOWSKA 5.
(BIURA T. N. S. W.)

TREŚĆ ZESZYTU II

(Résumé)

	Str.
a) Rozprawy :	69—120
<i>Prof. Dr Roman Ingar-</i> <i>den:</i>	69—96
	<i>Rola podręcznika w nauczaniu średnim . . .</i> <i>Le rôle du manuel dans l'enseignement se-</i> <i>condaire</i>
<i>Prof. Dr Roman Dybo-</i> <i>ski:</i>	96—105
	<i>Postulaty neofilologiczne</i> <i>Postulats néophilologiques</i>
<i>Dr Tadeusz Mikułow-</i> <i>ski:</i>	106—120
	<i>Uwagi o wynikach nauczania jęz. niemiec-</i> <i>kiego w gimnazjum ogólnokształcącym .</i> <i>Remarques sur les résultats de l'enseigne-</i> <i>ment de la langue allemande au lycée</i> <i>polonais d'instruction générale</i>
b) Recenzje i Sprawozdania :	120—132

Feliks Koneczny: Rozwój moralności (*Ks. Dr Jan Ciemniewski*, str. 120—123). *Doc. Dr Bolesław Gawecki*: Sprawozdanie b. inspektora min. nauczania propedeutyki filozofii (str. 124—126). Teksty łacińskie dla liceum hum. i klas. (*Dr Stanisław Pilch*, str. 127—128). Deutsche Balladen, — *Mazurkiewicz Maryla*: Antike und junge Mädchen (*Prof. Dr Wiktor Hahn*, str. 129). Myśl młodych (*Dyr. Zygmunt Skorski*, str. 130). Ostatnie Wydawnictwa Książnicy-Atlasu (str. 130—132).

Adres prywatny redaktora wydawnictwa:

Lwów, St. Niewiadomskiego 4 (boczna Torosiewicza) Telefon 266-85

M U Z E U M

CZASOPISMO PEDAGOGICZNE

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA, NAUCZANIA

I ORGANIZACJI SZKOLNICTWA.

ORGAN TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH I WYŻSZYCH

WYDAWANY STARANIEM OKRĘGU LWOWSKIEGO.

Rocznik LIV.

Czerwiec 1939.

Zeszyt II.

O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej¹⁾

I.

Uwagi moje na temat roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej mają stanowić jedynie zagajenie dyskusji w sprawie, która wydaje mi się dość ważna, żeby ją na nowo poruszyć. Nie zamierzam dać jakiejś własnej teorii na ten temat. Będę mówił o rzeczach, jak sądzę, powszechnie znanych, choć może nie zawsze dość docenianych w ich doniosłości dla wyników, jakie uzyskujemy w nauczaniu. Ograniczę się też do spraw ściśle związanych z praktyką szkolną, bez nawiązywania do ogólnych teorii pedagogicznych lub dydaktycznych.

Istnieją, jak wiadomo, różne poglądy na rolę podręcznika w nauczaniu. Jednym z nich jest pogląd negatywny, który głosi, że podręcznik, poza, być może, nauczaniem filologii klasycznej i języków nowożytnych, jest właściwie niepotrzebny, że można się bez niego obejść, gdyż o wartości wyników nauczania rozstrzyga, ściśle biorąc, tylko jeden czynnik: nauczyciel; więcej, że podręcznik grozi niebezpieczeństwem stosowania tzw. „metody paznokciowej“, że krępuje nauczyciela w wyborze metody i materiału nauczania, że „wszystkiego“ powinno się ucznia nauczyć w szkole i to drogą heurezy, dyskusji itp., a cała praca domowa ucznia polega najwyżej na „powtórzeniu“ materiału przerobionego na lekcji, co można uzyskać przy pomocy notatek, zrobionych przez ucznia w szkole.

¹⁾ Odczyt wygłoszony na Walnym Zgromadzeniu Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich we Lwowie dn. 4. IV. 1938 r.

Sądzę, że pogląd ten — jakkolwiek dość modny u nas w pewnym czasie — jest fałszywy i to nie mniej fałszywy jak ten, który znów chciałby całe nauczanie oprzeć na podręczniku, a rolę nauczyciela ograniczyć do minimum. Należy im obu przeciwstawić pogląd trzeci, który głosi, że istnieją co najmniej dwie formy nauczania w szkole średniej, które nawzajem się postulują i uzupełniają: jedna to tzw. „żywe nauczanie“ przez nauczyciela we współpracy z uczniami, druga to uczenie się ucznia przy pomocy podręcznika. Ten właśnie pogląd będę się starał tu rozwinąć i uzasadnić.

O fałszywości poglądu odmawiającego znaczenia podręcznikom w nauczaniu w szkole średniej i domagającego się jak największego ograniczenia ich stosowania, świadczą najlepiej skutki, jakie pociąga za sobą nauczanie prowadzone w myśl hasła tego poglądu. Występują one dobitnie po ukończeniu szkoły średniej na terenie studiów uniwersyteckich, ale nie mniej wyraźnie pojawiają się już w czasie nauki w szkole średniej.

Wychowankowie szkół średnich, w których nie posługiwano się w sposób należyty podręcznikami, odznaczają się przede wszystkim brakiem lub przynajmniej niedorozwojem umiejętności poprawnego czytania tekstów teoretycznych; nie umieją więc na ogół trafnie uchwycić myśli zawartej w tekście, ani zrozumieć związku rzeczowego i logicznego między zdaniami. W następstwie tego nie umieją podać ani dyspozycji ani streszczenia tekstu przeczytanego. Nie posiadają należytej rozwiniętej umiejętności poprawnego pisania, a więc przede wszystkim umiejętności kształtowania jasnych i jednoznacznych zdań i komponowania całości teoretycznych wyższego rzędu, przejrzyście zbudowanych i konsekwentnie rozwijających logicznie ułożoną myśl autora. Nie są też przyzwyczajeni do czytania książek teoretycznych (naukowych), a co gorzej, nie odczuwają potrzeby ich czytania. Nie posiadają więc na ogół pędu do samokształcenia się i nie są do niego, ściśle biorąc, psychicznie przygotowani. Negatywne wyniki przy egzaminach uniwersyteckich są też nieraz po części następstwem tego, że kandydaci nie umieją poprawnie i owocnie posługiwać się podręcznikami i książkami naukowymi. Tracą wskutek tego wiele czasu bez pożądanых wyników.

W czasie nauczania w szkole średniej rychło też występują ujemne następstwa niedoceny roli podręczników w nauczaniu. Przede wszystkim odbija się to zgubnie na uczniach słabszych umysłowo, których by w innych warunkach można uratować, a przynajmniej w wydatny sposób im dopomóc i przez to zmniejszyć ilość „re-

petentów“ lub też takich uczniów, którzy po pewnej ilości właściwie zmarnowanych lat muszą opuścić szkołę średnią, pełni zniechęcenia i nienawiści do szkoły. Uczniowie słabszych zdolności są bowiem bez pomocy podręczników zupełnie bezsilni i bezradni. Są zbyt mało lotni, żeby podczas lekcji nie tylko choć w pewnym stopniu opanować przetwarzany materiał, ale nawet percypować go w sposób, który umożliwiłby im jego odtworzenie po powrocie ze szkoły do domu. Jeżeli są pozbawieni podręcznika lub nie umieją się nim posługiwać lub wreszcie, jeżeli mają podręcznik nieodpowiedni, wtedy nie mogą się przygotować do lekcji następnych, a tym samym z nich korzystać. Żeby mogli dopomóc sobie własnymi notatkami, o tym również nie ma mowy, albowiem właśnie słabi uczniowie nie umieją ich wcale pisać. Następstwem tego położenia jest ratowanie się tzw. „korepetycjami“, które jednakże są przeważnie takie, że raczej szkodzą niż dostarczają istotnej pomocy uczniom słabo uzdolnionym, abstrahując już od tego, że są połączone z osobnym wydatkiem.

Innym skutkiem niedoceny roli podręcznika jest nietrwałość wiedzy już nabytej przez uczniów, wobec niemożności powtórzenia przerobionego materiału w sposób poprawny. Łączy się z tym mały zasób wiedzy „gotowej“, który już w wyższych klasach szkoły średniej ogromnie utrudnia nauczanie. O ile zaś pewna wiedza zachowuje się u uczniów, to uderza często brak jej rzeczowego i logicznego uporządkowania. Stanowi ona raczej pewien zbiór luźnych, często chaotycznych wiadomości, co ze swej strony wpływa na zmniejszenie się zasobu wiedzy gotowej i na jej nietrwałość. Prowadzi to z biegiem lat również do niedorozwoju umiejętności logicznie uporządkowanego myślenia, tudzież opanowywania większych całości teoretycznych. Pokazuje się to dobitnie w wyższych klasach szkoły średniej, gdy obu tych umiejętności musimy wymagać od uczniów, ponieważ zmusza nas do tego zarówno materiał nauczania jak i typ pracy umysłowej.

Fakty przytoczone świadczą, że bez wystarczającego i trafnego posługiwania się w szkole średniej podręcznikami nie uzyskujemy dobrych wyników nauczania. Żeby jednak uzyskać wyniki lepsze, trzeba nie tylko odwołać się do pomocy dobrych podręczników, lecz nadto trzeba umieć je odpowiednio stosować. W tym celu jednak trzeba przede wszystkim jasno uświadomić sobie, dla czego i do czego potrzebny jest podręcznik przy nauczaniu w szkole średniej, jakie są jego istotne funkcje w nauczaniu.

II.

Przed wszystkim należy zauważyć, że nie wszystkie książki używane w szkole do nauczania są „podręcznikami“ w znaczeniu, którym będę się w dalszym ciągu posługiwał. Tak więc mamy: 1) książki, które stanowią zbiory właściwych przedmiotów nauczania. Należą tu teksty oryginalne autorów — wypisy literackie, zbiory zadań matematycznych itp., z drugiej strony zaś tzw. „czytanki“ przy nauczaniu języków obcych, a więc zbiory łatwych tekstów-przykładów z zakresu danego języka. Posługujemy się 2) książkami pomocniczymi, jak np. słowniki, encyklopedie, dzieła „popularne, lektura uzupełniająca itp. Wreszcie 3) istnieją „podręczniki“ w węższym i właściwym tego słowa znaczeniu. Odznaczają się one przede wszystkim tym, że zawierają wybór najważniejszych wiadomości o przedmiotach pewnej dziedziny wiedzy, „wiadomości“ czyli gotowych wyników badań w zakresie pewnej nauki. „Gotowe“ są te wyniki w tym sensie, iż uważane są w chwili pisania podręcznika za a) zadawające odpowiedzi na pewne zagadnienie, b) za praktycznie niewątpliwe, tzn. takie, które zostały przez uczonych wielokrotnie przedyskutowane i ostały się wobec zarzutów i wątpliwości, jakie przeciwko nim wytoczono. „Wyniki“ zaś, to nie znaczy tylko same twierdzenia, ale i ich uzasadnienia. Ale oczywiście nie każdy zbiór gotowych wyników w pewnej dziedzinie wiedzy jest już *ipso facto* „podręcznikiem“. Czasem bowiem i rozprawa naukowa (np. komunikat badawczy) nie jest niczym innym jak takim „zbiorem wiadomości“. Istotne dla podręcznika jest to, że ten wybór gotowych wiadomości a) jest przeznaczony dla pewnej specjalnej kategorii czytelników, b) ma spełnić wobec nich pewne szczególne funkcje dydaktyczno-wychowawcze. Te dwa względy są nadrzędne, one to decydują 1) o doborze „materiału“ czyli zespołu wiadomości, 2) o sposobie jego uporządkowania i 3) o sposobie jego przedstawienia, przy uwzględnieniu naturalnie specyficznych właściwości „materiału“, który w danym wypadku wchodzi w rachubę. Jakie to są te funkcje dydaktyczno-wychowawcze, które podręcznik ma spełnić w specjalnym wypadku nauczania w szkole średniej, to właśnie sprawa, której rozważenie w ogólnych zarysach stanowi zadanie tego artykułu. Co zaś do kategorii czytelników, dla których podręcznik jest przeznaczony, to oczywiście rozpada się ona na wiele różnorodnych typów, których tu nie można omawiać, ogólnie jednak

biorąc, chodzi o czytelników, którzy z powodu swego wieku i ogólnego stanu rozwoju umysłowego i psychicznego, lub też z uwagi na zasób posiadanej wiedzy nie są jeszcze zdolni do tego, by samodzielnie odkrywać pewne prawdy naukowe, których jednak można i należy z tymi prawdami zaznajomić, czy to dlatego, że będą one im później w życiu w jakikolwiek sposób przydatne, czy też dlatego, że przez zaznajomienie się z nimi wyćwiczą się takie lub inne ich sprawności umysłowe lub moralne.

Dalsze me wywody dotyczą jedynie podręczników w podanym tu wąskim znaczeniu.

Wśród różnych odmian nauczania należy dla naszych celów wziąć pod rozwagę dwa, słusznie przeciwstawione przez Z. Mysłakowskiego: tzw. „żywe nauczanie“ przez nauczyciela i nauczanie za pomocą podręcznika²⁾. Zajmę się tu przede wszystkim owym „żywym nauczaniem“, albowiem, jak sądzę, właśnie pewne szczególne, a istotne jego właściwości sprawiają, że ono nie wystarcza i że rodzi się potrzeba posługiwania się inną formą nauczania: przy pomocy podręcznika.

Jakie jest główne i najważniejsze, choć nie jedyne, zadanie nauczyciela w jego pracy bezpośredniego, „żywego“ nauczania? Polega ono na tym, żeby w uczniu wywołać pewien szczególny proces psychiczny, mianowicie proces poznawczy, i pokierować jego przebiegiem. W procesie tym, schematycznie rozważanym, można wyróżnić trzy fazy: a) dowiedzenia się czegoś o czymś, b) kryształizowania się zagadnienia, c) poszukiwania i znalezienia odpowiedzi na powstałe zagadnienie.

Jak na innym miejscu starałem się pokazać³⁾, każde pytanie (w sensie zdania pytajnego) wiedzie z sobą pewne założenia i zawiera szereg elementów wiadomych, które określają pod różnymi względami przedmiot wyznaczony przez podmiot pytania. Prócz tego do treści pytania należy zawsze pewne słowo lub zespół słów, który wyznacza „niewiadomą“, a więc to, czego nie wiemy jeszcze, a czego przy pomocy pytania chcemy się dowiedzieć. Jeżeli więc np. pytam: „pod jakim kątem przecinają się przekątnie w kwadracie?“, to do elementów „wiadomych“ należą: a) „przekątnie w kwadracie“, b)

2) Por. Z. Mysłakowski, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów, Księgarnia Pedagogiczna, 1936. Cenna ta rozprawa zawiera szereg twierdzeń trafnych i godnych żywego poparcia. Wywody moje w niektórych punktach zbiegają się z poglądami Mysłakowskiego.

3) Por. „*Essentiale Fragen*“, Halle, 1925, rozdział I.

„przecinają się“, c) „kąt“, niewiadomą zaś określają słowa „pod jakim kątem (przecinają się)“. Ażeby móc to pytanie postawić lub choćby je tylko poprawnie rozumieć, trzeba z góry wiedzieć: 1) co to jest kwadrat, 2) co to jest przekątnia, 3) że w kwadracie istnieją przekątne, 4) co to znaczy, że pewne linie się przecinają, wreszcie 5) co to jest kąt (płaski) między prostymi. To jest ta niezbędna „wiedza wyjściowa“, którą muszę rozporządzać, żeby uświadomić sobie zagadnienie. Żeby je rozwiązać, muszę mieć wiedzę znacznie obszerniejszą, muszę m. i. znać „założenia pytania“, a więc te twierdzenia o kwadracie, przekątniach, kątach itd., które nie są wyłączone w pytaniu, ale przez jego treść są *implicite* wyznaczone i które m o t y w u j ą sposób rozwiązania zagadnienia ⁴⁾). Założenia te nie zawsze muszą być prawdziwe. Od tego jednak, czy są prawdziwe, zależy s ł u s z n o ś ć samego pytania, a co więcej, prawdziwość jego rozwiązania. To też bardzo ważną rzeczą dla wszelkiej próby rozwiązania pewnego zagadnienia jest uświadomienie sobie jego założeń, zbadania ich prawdziwości, a zarazem słuszności samego pytania.

Otóż pierwsza faza „żywego nauczania“ ma za zadanie dostarczenie uczniowi tej „wiedzy wyjściowej“ (wstępnej). W jaki sposób się to dokonuje, czy np. przez bezpośredni pokaz pewnych przedmiotów i kierowanie przebiegiem ich obserwacji przez uczniów, czy w drodze udzielenia po prostu pewnych informacji, czy w drodze heurezy lub dyskusji itp. — to sprawa, której trafne rozwiązanie zależy od wielu różnych czynników (jak np. rodzaj przedmiotu rozważań, stan wiedzy klasy, typy umysłowe uczniów, typ umysłowy nauczyciela i jego sprawności nauczania). Można ją przeto rozwiązywać w rozmaity sposób, zależnie od okoliczności. Błędem dydaktycznym byłoby trzymanie się pewnego stałego schematu postępowania. W jakikolwiek jednak sposób dostarczono uczniowi „wiedzy wyjściowej“, ważne jest dla owocności dalszego przebiegu żywego nauczania, żeby odznaczała się ona dwoma momentami dynamicznymi: a) żeby miała zdolność budzenia uwagi ucznia i skierowania jego zainteresowania ku przedmiotom, o których mowa, a w szczególności ku tym ich własnościom, które w dalszym ciągu procesu poznawczego odegrają istotną rolę, b) żeby dawała uczniom na razie choćby tylko wyczucie pewnego b r a k u wiedzy, czegoś niewiadomego czy niewyjaśnionego, żeby więc budziła w uczniu żywe

⁴⁾ Tu należy np. w przytoczonym pytaniu założenie, że przekątne w kwadracie w ogóle się przecinają.

zagadnienie: uczeń musi odczuwać sam potrzebę postawienia pewnego pytania.

W drugiej fazie żywego nauczania, którą nazwałem fazą kryształizowania zagadnienia, dokonują się w uczniu próby uświadomienia sobie tego, co jest niewiadome, czy też, co ma być wyjaśnione. Mogą się one dokonywać na dwu drogach (a dobrze jest, jeżeli się dokonują na obu): a) w nastawieniu na pewną sytuację przedmiotową, stworzoną przez wiedzę wyjściową, uczeń stara się wykryć w niej pewien element nieznaną czy też pewną niejasność i pojąć, czym jest to, czego jeszcze nie wie, b) z drugiej strony usiłuje znaleźć trafne nazwanie lub w ogóle określenie językowe niewiadomej⁵⁾. Musi się to odbywać w ścisłej łączności z wiedzą wyjściową i — jeżeli tak można powiedzieć — na jej tle. Wiedza wyjściowa skłania nas właśnie do uświadomienia sobie i określenia niewiadomej. W łączności też z nią dochodzi — jako kulminacja tej fazy żywego nauczania — do wyraźnego sformułowania pytania. Cała ta faza jest w normalnym wypadku szeregiem prób. Zwykle bowiem nie od razu udaje się uczniowi wiedzieć, czego nie wie, nie od razu określić niewiadomą, nie od razu wreszcie sformułować pytanie. Nie od razu albowiem w wysiłkach swych narażony jest na szereg zawodów czy błędów, dopóki ostatecznie nie uda mu się sformułować pytania w sposób poprawny, tzn. dopóki nie postawi pytania a) trafnego, tzn. wyznaczającego tę właśnie niewiadomą, o którą może chodzić na tle posiadanej wiedzy wyjściowej, b) słusznego czyli wiodącego z sobą same tylko prawdziwe założenia, c) sformułowanego jednoznacznie — i to zarówno co do elementów wyznaczających wiadome jak i elementów określających niewiadomą zagadnienia.

Rola nauczyciela w tej fazie jest bardzo ważna, a zarazem trudna. Ważna, bo musi czuwać nad tym, by ostatecznie utworzone pytanie posiadało właśnie podane cechy. Musi więc umieć pojawiające się próbne sformułowania podtrzymać w tym, co w nich jest trafne i słuszne, a zarazem zwrócić uwagę na ich wady i dopomóc do poprawnego sformułowania pytania. Trudna zaś jest jego rola, gdyż musi to uczynić w sposób dyskretny, tzn. musi tak kierować procesem kryształizowania się w uczniu zagadnienia, żeby z jednej strony uszanować samorodność i samodzielność tego procesu, a równocześnie przecież wpływać na jego przebieg, starać się go przy-

⁵⁾ Nie jest to oczywiście jeszcze to samo, co wykrycie tego, co na miejsce niewiadomej musi być podstawione, żeby zagadnienie zostało rozwiązane.

spieszyć i pokierować nim we właściwym kierunku. Jak to można zrobić i jakie są różne sposoby osiągnięcia celu, to jedna z najtrudniejszych spraw metodologii nauczania, o ile mi wiadomo, należycie dotychczas nie wyświetlona ⁶⁾). Omawianie jej jednak odwiodłoby nas od właściwego tematu.

Trzecią, równie doniosłą fazą procesu żywego nauczania jest poszukiwanie i znalezienie odpowiedzi na postawione pytanie wraz z odpowiednim jej uzasadnieniem. I ta faza ma swoje podokresy, trudności w nich występujące i szereg prób ich przewyciężenia. Nie będę jej już bliżej omawiać, zaznaczę tylko, że i w tym wypadku bardzo istotnym warunkiem udania się nauczania, jest, żeby proces ten był *a k t y w n y m* sposobem zachowania się ucznia pod czujną opieką i przy pomocy nauczyciela. Jak wielka i jakiego rodzaju jest w tym wypadku pomoc nauczyciela, to zależy od wielu różnych i nie zawsze współistniejących okoliczności, a więc m. i. zarówno od treści pytań, które należy rozwiązać (inaczej przedstawia się ta sprawa w *r ó ż n y c h* przedmiotach nauczania, a nawet inaczej w różnych działach tych przedmiotów!), jak od typu umysłowego i dojrzałości psychicznej uczniów. Pomoc ta jednak nie może nigdy stać się zbędną. Nie należy — że się tak wyrażę — oczekiwać cudów i myśleć, że młodzi i niewprawni, choćby nawet bardzo zdolni uczniowie będą mogli samodzielnie rozwiązywać zagadnienia, które choć dziś dla nas, ludzi dojrzałych, są może częstokroć trywialne i łatwe, wymagały niegdyś do ich rozwiązania wysiłków umysłów nie tylko dojrzałych i samodzielnych, ale częstokroć i genialnych, a czasem i prób całych pokoleń badaczy. Często i tzw. „naprowadzanie“ uczniów przez nauczyciela na właściwe rozwiązanie zagadnienia nie wystarczy, ponieważ wymaga ono rozporządzania pewnymi wiadomościami, których uczeń jeszcze nie posiada i których sam na lekcji zdobywać nie może. Trzeba mu ich dostarczyć. Chodzi tylko o to, żeby przy tym nie osłabić aktywności umysłowej ucznia, żeby proces percypowania tych wiadomości odbywał się równie żywo i w tej samej koncentracji jak poprzednie fazy nauczania. Na tym właśnie polega kunszt utalentowanego nauczyciela, żeby nawet wówczas, gdy po prostu dzieli się z uczniami pewnymi wiadomościami, ci nie przyjmowali ich biernie i bez własnego wysiłku, lecz żeby rozpoczęty w nich proces poznawczy rozwijał się

⁶⁾ Prawdę mówiąc, powinni się nią byli zająć wszyscy, którzy z taką namiętnością propagowali u nas tzw. metody heurystyczne.

aktywnie dalej, przy oparciu się ich o elementy, których im nauczyciel dostarcza.

Proces żywego nauczania i uczenia się ucznia w szkole jest więc, krótko mówiąc, pewnym szczególnym procesem społecznym, który dokonuje się przy czynnym współudziale nauczyciela, ucznia i jego kolegów. Ten właśnie jego społeczny charakter sprawia, że niezbędnym warunkiem jego owocnego dokonania się jest istnienie kontaktu psychicznego między nauczycielem, uczniem i jego kolegami. Ów kontakt psychiczny może mieć różne formy. Przede wszystkim, choć wcale nie wyłącznie, polega on na wzajemnym rozumieniu się ucznia i nauczyciela. Uczeń — dla dokonania się żywego nauczania — musi rozumieć myśli nauczyciela, a więc jego twierdzenia, pytania, nowe twierdzenia, ich uzasadnienia, związki logiczne i rzeczowe między twierdzeniami. Nauczyciel zaś musi nie tylko rozumieć zdania lub słowa wypowiedzane przez ucznia, ale nadto musi ze sposobu zachowywania się ucznia dowiedzieć się, jakie się w nim dokonują przebiegi psychiczne, jak reaguje on na dostarczane mu bodźce intelektualne, co rozumie lub zrozumiał, a co jest mu jeszcze niejasne, co sprawia mu trudności i dlaczego, czy został w nim obudzony proces zainteresowania i w jakim kierunku, czy i jakie odbywają się w nim procesy uczuciowe, chęciowo-pożądaniowe itd. Nauczyciel musi rozumieć nie tylko to, co uczeń doń mówi, ale i co chciał, lecz czego nie umiał dokładnie powiedzieć i z jakiego podłoża psychicznego jego odpowiedź wyrasta. Musi wreszcie rozumieć, jeżeli uczeń nie daje odpowiedzi, dlaczego tak się dzieje.

Odbywanie się procesu poznawczego w uczeniu ma na celu dwie różne sprawy: a) stronę teoretyczną, i b) praktyczną. W pierwszym wypadku chodzi o to, żeby proces poznawczy dokonał się właśnie na taki a nie inny temat i doprowadził do zaznajomienia się ucznia z takimi a nie innymi twierdzeniami, w drugim zaś wypadku o to, żeby przez samo dokonanie się w uczeniu procesów poznawczych wyrabiała się w nim odpowiednie sprawności poznawcze (obserwacyjne, logiczne, jak np. sprawność tworzenia pojęć, formułowania myśli, mówienia jednoznacznego poprawnie zbudowanymi zdaniami, nadto aktywność w tworzeniu pytań i w poszukiwaniu rozwiązań itp.), tudzież pożądane wychowawcze reakcje psychiczne, w szczególności emocjonalne, chęciowe itd.

Spór między tzw. „realistami“ i „formalistami“ w pedagogice i dydaktyce dotyczy pytania, która z tych stron procesu poznawczego jest w nauczaniu donioślejsza. Nie miejsce tu na bliższe jego rozwa-

żanie lub rozstrzygnięcie. Najprawdopodobniej żadna ze zwalczających się stron nie ma racji, gdyż oba cele mają w procesie nauczania swą doniosłość, a który z nich jest ważniejszy, tego nie można powiedzieć całkiem ogólnie, albowiem w różnych fazach i odmianach tego procesu raz jeden, raz drugi wybija się i musi się wybijać na czoło. W każdym razie położenie *w y ł ą c z n e g o* nacisku na stronę „praktyczną” nauczania przypomina znane powiedzenie Józefa Piłsudskiego o nowoczesnej maszynie pospiesznego pociągu, do której zamiast wozów pulmanowskich przywiązano na nitce igłę. Przy należytych jednak uwzględnieniu o b u celów procesu nauczania istotnym wydaje się, żeby proces poznawczy dokonał się przy o s o b i s t y m z a a n g a ż o w a n i u się psychicznym ucznia, żeby stał się dla niego pewnym „zdarzeniem” w jego życiu, czymś, co przez wyższe napięcie psychiczne i ew. związane z tym emocje odcina się w jego życiu od szarego tła przeżyć obojętnych. Oczywiście, nie należy przypuszczać, że w ciągu całego nauczania w szkole mamy nieustannie starać się o wywoływanie tego rodzaju „zdarzeń” w życiu ucznia. Chodzi jedynie o to, żeby się one pojawiały we wszystkich kwestiach, które stanowią istotny krok naprzód w nauczaniu danego przedmiotu lub w fazie rozwojowej umysłowości ucznia.

Proces poznawczy, który jest dla ucznia „zdarzeniem”, można znacznie łatwiej wywołać w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem niż w jakikolwiek inny sposób⁷⁾. Kontakt ten bowiem *d o p i n g u j e* nauczyciela intelektualnie i emocjonalnie — o ile tylko jest on rasowym nauczycielem —: budzą się w nim wówczas i wzmagają siły psychiczne, które z jednej strony prowadzą do wyższej koncentracji psychicznej i do opanowania całości teoretycznej, którą ma uczniom swym przekazać, a z drugiej są potrzebne do sprawnego i sugestywnego przedstawienia słownego danych spraw teoretycznych, do wyrażenia wreszcie sposobem zachowania się pewnych stanów psychicznych. Ten właśnie „żywy” sposób mówienia, który pozwala na łatwą do zrozumienia i pobudzającą aktywne siły słuchacza budowę zdań, na dobranie słów żywych, pełnych bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością, które narzucają słuchaczowi odpowiednio wyraziste wyobrażenia przedmiotów przez nie oznaczonych, a przez to ułatwiają zrozumienie

7) W zasadzie nie jest wykluczone, że m o ż e się on odbyć także przy czytaniu książki, ale dochodzi do tego raczej u umysłów dojrzałych lub całkiem dojrzałych.

spraw, zagadnień i związków między nimi, jest m. i. tym, co żywe nauczanie robi tak sprawnym i doniosłym i czymś, co się nie da zastąpić żadnym innym środkiem czy sposobem nauczania. Ten sposób mówienia zarazem da się w pełni zrealizować jedynie tam, gdzie jeden człowiek mówi bezpośrednio do innych ludzi, gdy z nimi rozmawia, choćby to nawet była rozmowa — jeżeli tak można powiedzieć — jednostronna, tzn., gdy słuchacze głośno nie odpowiadają. Ale i ta „jednostronna“ rozmowa jest jednak rozmową, albowiem słuchacze w rozmaity sposób reagują psychicznie na to, co słyszą, i mimo woli wyrażają to w sposobie swego zachowania się. Dobry nauczyciel lub wykładowca to zauważa lub choćby wyczuwa, a to z kolei wpływa na jego sposób mówienia. W wypadkach specjalnych może go sposób reakcji psychicznej słuchaczy intelektualnie podniecać i umożliwiać mu jeszcze bardziej dosadny i sprawny sposób mówienia. Może go zarazem podniecić także emocjonalnie i doprowadzić do owego „rozumienia“ się uczniów i nauczyciela, które bez powstania jednej wspólnej emocji nie dałoby się osiągnąć. Emocje wprawdzie niejednokrotnie przeszkadzają przy czysto intelektualnej pracy. Ale istnieją zarazem emocje, które sprawiają, że się tak wyrażę, iż dusze ludzkie otwierają się na otaczający je świat, że stają się dostępne poznaniu spraw, które bez tej podkładowej emocji w ogóle nie odsłaniają się przed człowiekiem w ich własnej, żywej postaci, w ich charakterze rzeczywistości. Dotyczy to zwłaszcza wszelkich wartości, moralnych, estetycznych czy innych. Te specjalnego rodzaju emocje nie oślepiają ani nie osłabiają sprawności poznawczych, lecz, przeciwnie, budzą je i dopomagają do ich sprawnego odbycia się.

Otóż tego żywego sposobu mówienia niepodobna lub prawie niepodobna zrealizować w pisaniu książki o charakterze teoretycznym⁸⁾. W tym wypadku nie umiemy na ogół pisać tak, jak mówimy „na żywo“. Byłoby to zresztą nawet niewskazane wszędzie tam, gdzie chodzi o napisanie dobrego podręcznika. Tylko ktoś, kto nie uświadamia sobie właściwych funkcji podręcznika, może chcieć i próbować pisać go tak, jak się pisze tzw. „książki do czytania“, prace popularyzacyjne itp. Podręcznik powinien być — jak się to zazwyczaj mówi — „dobrze“ napisany. Ale to „dobrze“ może jedynie znaczyć, iż powinien być pisany odpowiednio do celów, dla których uzyskania jest przeznaczony. I oto trzeba sobie wy-

⁸⁾ Oczywiście inaczej się sprawa przedstawia w dziełach literackich lub poetyckich.

rażnie uświadomić, że pewne, częściowo już omówione właściwości nauczania żywego sprawiają, iż jest ono tylko jedną z form nauczania, która domaga się uzupełnienia przez inną, odmienną, tą właśnie, która może być zrealizowana przy pomocy podręcznika. Właśnie m. i. z uwagi na właściwości żywego mówienia i rozmowy z jednej strony, a na właściwości języka, którym posługujemy się przy pisaniu, podręcznik (a może i książka w ogóle) nie może i nie ma zastąpić nauczyciela. Ale i odwrotnie: żywe nauczanie przez nauczyciela nie może zastąpić działania podręcznika. Podręcznik ma pewne specyficzne funkcje w nauczaniu, które pochodzą nie tylko ze szczególnych własności języka pisanego i ze sposobu jego oddziaływania na czytelnika, ale i z pewnych ogólnych własności książki. Funkcje te stają się w nauczaniu dlatego potrzebne, ponieważ proces żywego nauczania przez nauczyciela obok wielkich swych zalet wie dzie z sobą i pewne strony ujemne czy braki, które utrudniają uzyskanie w nauczaniu niektórych wyników, do jakich m. i. ma ono doprowadzić.

III.

Jakież to tedy własności żywego nauczania sprawiają, że ono samo dla siebie nie wystarcza dla uzyskania pożądaných wyników? Jest ich wiele różnych. Omówię niektóre z nich.

1. Jak już wspomniałem, dla pomyślnego odbycia się procesu poznawczego u ucznia potrzebne jest, by obie strony (i nauczyciel i uczeń) były w nim zaangażowane nie tylko w sposób czysto intelektualny, żeby więc po obu stronach dokonały się pewne emocje: to, o czym mowa na lekcji, nie może być dla obu stron ⁹⁾ (a głównie dla ucznia) całkiem obojętne emocjonalnie, bo inaczej nie rozbudzi się w uczniu zainteresowanie, potrzeba poszukiwania rozwiązania czy nawet skryształizowania zagadnienia, lekcja stanie się nudną, uwaga odwróci się ku czemu innemu, choćby ku grze w „szewca“. Te poza-intelektualne czynniki w nauczaniu są zresztą ważne także z innych, ogólnie wychowawczych względów. Ale one zarazem nieraz zakłócają przebieg czysto intelektualnej strony procesu poznawczego w nauczaniu żywym, a mianowicie o tyle, że pociągają za sobą nieraz

⁹⁾ Ale nie ma nic gorszego, jak gdy nauczyciel nudzi się swoją własną lekcją. Wówczas ta nuda udziela się uczniom i zabija w nich wszelką chęć do pracy intelektualnej.

a) przeskokki myślowe, b) poza-logiczne skojarzenia i związki między twierdzeniami, c) przesunięcie uwagi na sprawy rzeczowo mało ważne, ale obciążone jakimś charakterem uczuciowym, d) że stwarzają nieraz pozory oczywistości lub uzasadnienia dla twierdzeń zgoła nieuzasadnionych itp. Mimo więc, że pewne uczucia są czynnikiem niezbędnym przy nauczaniu żywym, co najmniej wiele emocyj stanowi jeden z czynników dezorganizujących czysto logiczne i rzeczowe uporządkowanie teoretycznej strony procesu nauczania, a więc treści nabytych i zdobytych wysiłkiem ucznia wiadomości.

Takich czynników dezorganizujących czysto teoretyczne uporządkowanie treści wiedzy jest w żywym nauczaniu szkolnym w gromadzie znacznie więcej.

Każda lekcja jest pewnym jednorazowo przebiegającym procesem, w którym bierze udział pewna wielość żywych ludzi, o najrozmaitszych własnościach psycho-fizycznych. Nawet, gdy lekcja jest najlepiej przygotowana przez nauczyciela, z chwilą, gdy staje się naprawdę „żywa“, co jest istotnym warunkiem jej wartości, staje się zarazem w znacznej mierze nieobliczalna w swym przebiegu: gotuje nauczycielowi szereg niespodzianek. Nauczyciel musi być na nie przygotowany, musi umieć się do nich przystosować i wykorzystać dla nauczania. Jeżeli kurczowo trzyma się planu, który sobie przygotował przed lekcją, często nie tylko zaprzepaści korzystne okazje, które się nastęczyły, ale i nie zrealizuje swego planu. Próba jego realizacji będzie bowiem nieraz odbiegnięciem od naturalnego toku lekcji i nie zdoła obudzić w uczniach tych sił psychicznych, które są niezbędne dla dokonania się procesu poznawczego. Przebieg lekcji nie jest i nie może być wyznaczony wyłącznie przez czysto logiczną i rzeczową kolejność tematów teoretycznych. Określa go w bardzo znacznym stopniu tok trudnych do przewidzenia i do pokierowania zmieniających procesów psychicznych wielu różnych uczniów i nauczyciela; przebieg lekcji jest wypadkową rozgrywki współdziałających w procesie nauczania sił psychicznych różnorodnych — jak w każdej gromadzie ludzkiej — typów osób. Stąd nawet najlepiej prowadzona lekcja — na której nauczyciel w tej rozgrywce wygrywa i panuje nad jej przebiegiem — nie dostarcza uczniom idealnie uporządkowanej, logicznie wykończonej wiedzy o sprawach, które stanowią temat rozważań na lekcji. Im uczniowie są bardziej „żywi“, zainteresowani zagadnieniami,

zdolni i różnorodni, tym trudniej zachować to idealne uporządkowanie i tym bardziej wytwarza się potrzeba jakiegoś czynnika porządkującego, mianowicie podręcznika. Gdy lekcja jest czystym wykładem, z góry opracowanym i przeprowadzonym bez żadnych zmian z uwagi na sposób reagowania klasy, wówczas trudność związana ze zmiennością przebiegu lekcji znika lub przynajmniej maleje, ale wówczas można też powątpiewać, czy proces żywego nauczania w ogóle się odbywa, czy przypadkiem nauczyciel nie stał się podręcznikiem mówionym. Aktywność uczniów zanika, lekcja nie jest „zdarzeniem“, uczniowie po prostu biernie odbierają tzw. „gotową wiedzę“.

Pierwsza przeto istotna funkcja podręcznika to podanie uczniom przerobionej na lekcji części „materiału“ nauczania w sposób rzeczowo i logicznie należycie uporządkowany.

Niektórzy sądzą, że tę funkcję logicznego uporządkowania materiału przerobionego na lekcji ma spełniać specjalne jego „zebranie“ czy streszczenie pod koniec każdej lekcji. Czy jednak w ten sposób można zastąpić wymienioną funkcję podręcznika? Zawsze to bowiem nie będzie tak dokładne uporządkowanie, jakie możliwe jest w podręczniku. Jest rzeczą wątpliwą, czy tego rodzaju streszczanie „materiału“ jest wskazane, a zwłaszcza, czy jest wskazane na każdej lekcji i wobec każdej klasy. Pomijając ilość czasu, którą trzeba na to poświęcić, a o którą skraca się lekcja właściwa, pomijając fakt, że dla przeprowadzenia streszczenia trzeba by nieraz lekcję przerwać w najważniejszym jej miejscu, trzeba pamiętać, że wobec świeżości właśnie przerobionego materiału, wielu uczniów nie zdobędzie się na należyłą uwagę i zacznie się po prostu nudzić, nie korzystając w odpowiedni sposób z przeprowadzanego streszczania. Dopiero kilkugodzinna lub kilkunastominutowa przerwa w zajmowaniu się daną sprawą daje odczuć potrzebę odmiennego uporządkowania przerobionego na lekcji materiału i wówczas zastosowanie podręcznika może liczyć na całkiem odmienną aktywność ucznia. W każdym razie pożyteczność streszczania jest w znacznym stopniu zależna od treści przerobionego materiału, a przede wszystkim od typu umysłowego uczniów. Nauczyciel chcący się tym środkiem posługiwać, musi wyeksperymentować, w jakich granicach może go stosować i nie powinien praktyki poświęcać na rzecz teorii dydaktycznych. Niech się przy tym nie łudzi, że zdoła przez streszczanie lekcji uczynić zbędnym podręcznik, nawet w rozważanej właśnie funkcji.

Potrzeba podręcznika jako dostarczyciela rzeczowo uporządkowanego materiału nauczania zachodzi także z innych względów. Jeżeli mianowicie klasa posiada należną jej swobodę wypowiedzi, dokonują się w jej toku różne, nieraz wielokrotne nawroty do spraw już omówionych, gdyż uczniowie ponownie zapytują o kwestie, które dla innych już wydawały się zrozumiałe. Nawroty tego rodzaju są nie tylko naturalne, ale często i bardzo pożyteczne, nawet dla uczniów szybko myślowo pracujących. W przeciwieństwie do mechanicznego streszczania „głównych twierdzeń“ pod koniec lekcji mogą ich zainteresować, zwłaszcza, jeżeli nauczyciel ze swej strony pobudzi ich do współpracy. Nawroty te bowiem wynikłe z indywidualnych potrzeb intelektualnych poszczególnych uczniów, mają też piętno indywidualne i charakter „prawdziwego zdarzenia“ i mogą istotnie dopomóc nie tylko do lepszego wyjaśnienia mniej lotnym uczniom spraw już omówionych, ale i do uwypuklenia szczegółów przedtem pominiętych lub niedość wyraziście zarysowanych, a także do wprowadzenia pewnych nowych naświetleń tego samego zagadnienia, czy też pokazania nowych jego związków z innymi zagadnieniami. Nie należy przeto w zasadzie unikać takich „nawrotów“ podczas lekcji. Ale nie należy zapominać, że są one, mimo wszystko, pewnym czynnikiem dezorganizującym teoretyczną całość kwestyj omawianych i zacieraającym jej logiczną i rzeczową strukturę. Zaczyna się ona rozpadać na pewne fragmenty, luźnie tylko z sobą powiązane. Istnieje tedy potrzeba pewnego czynnika jednoczącego poszczególne części materiału nauczania i uzupełniającego ewentualne, naturalnie w toku lekcji powstające luki, a więc przywracającego logiczną i rzeczową strukturę całościom teoretycznym. Czynnikiem tym w nauczaniu jest podręcznik.

2. W procesie żywego nauczania w gromadzie klasowej jest rzeczą nieuniknioną, że u różnych uczniów istnieje różne tempo pracy umysłowej i — jeżeli tak można powiedzieć — różna miara „oddechu“ intelektualnego, czyli tej pojemności intelektualnej, jaka przy jednorazowym nieprzerwanym wysiłku jest dla nich możliwa. Nawet w bardzo wyrównanych klasach (które zresztą — wbrew dość rozpowszechnionej opinii — nie zawsze są ideałem!) jedni uczniowie znacznie szybciej, inni wolniej percypują, myślą, stawiają pytania. Jedni mogą obejmować większe, inni mniejsze kompleksy myślowe, jedni łatwiej, drudzy trudniej chwytają doniosłość rzeczową i logiczną poszczególnych twierdzeń. Jeżeli klasa nie jest zżyta z nauczycielem, jeżeli nie ma swobody wypowiedzenia się,

wówczas najczęściej tempo lekcji stosuje się — o ile nauczyciel specjalnie nie zwraca na tę sprawę uwagi i nie przykłada do tego starań — do lotniejszych umysłów uczniowskich¹⁰⁾. Wolniej pracujący umysłowo uczniowie, którzy zresztą wcale nie muszą należeć do tzw. uczniów słabych, są wówczas wyraźnie pokrzywdzeni. Stworzone są dla nich takie warunki, w których oni z pożytkiem pracować nie mogą. Chwytają tylko strzępy z całości przerobionego materiału, a tym samym przestają rozumieć związki rzeczowe i logiczne między jego częściami. Ale często też nie mogą w tym zbyt dla siebie szybkim tempie pojąć poszczególnych części materiału, które bez trudności opanowaliby, gdyby im dano na to należyty czas.

Oczywiście nauczyciel może i powinien się z tym liczyć i odpowiednio dobierać tempo lekcji i rozmiary materiału, który zamierza na lekcji przerobić. Ale niestety starania jego w tym względzie nie zawsze mogą doprowadzić do wskazanego celu. Względ na konieczność wyczerpania w ciągu roku wyznaczonego przez program zakresu materiału zmusza często nauczyciela do pracy w nie stosownym dla danej klasy tempie i przy zbyt wielkich „dawkach” materiału na jeden raz. Lecz i zmniejszenie tempa, ograniczenie rozmiarów tych „dawek” odpowiednio do przeciętnej umysłowości uczniów klasy nie chroni nauczyciela przed pokrzywdzeniem intelektualnym niektórych uczniów. Zawsze bowiem znajdują się tacy, dla których i owo zwolnione tempo będzie jeszcze za szybkie, z drugiej zaś zapewne i spora ilość takich, dla których znowu będzie ono znacznie za powolne, którzy więc nie tylko irytują się zbyt powolnym tempem, ale którzy, nie umiając tak powoli pracować, przerywają co chwila pracę, żeby poczekać, aż inni wydadzą. Wskutek tego praca ich nie ma ciągłości, jednolitego toku myśli, żywego związku między poszczególnymi członkami czy krokami teoretycznymi. Zmęczeni wreszcie tym stylem pracy przerywają ją często w ogóle, nudzą się na lekcji lub po prostu zaczynają się czym innym zajmować. I oni przeto nie opanowują w rezultacie całości przerobionego na lekcji materiału, i dla nich więc potrzebny jest jakiś środek tę całość im dostarczający. Powstaje przeto w każdym wypadku potrzeba innego czynnika nauczania, a mianowicie podręcznika. Podręcznik bowiem, dając całość przerobionego materiału, może być stosowany w tem-

10) Najgorzej jest oczywiście, jeżeli tempo lekcji stosuje się do tempa myślenia nauczyciela, który nie chce, czy nie umie dostosować się pod tym względem choć w pewnej mierze do swych uczniów.

pie odpowiadającym typowi umysłowemu czytelnika i w takich „dawkach“, jakie mu są wygodne.

Na potrzebę podręcznika w tej funkcji wskazuje także okoliczność następująca: żywość lekcji i jej często nieprzewidywany, pełen zakrętów i zwrotów przebieg sprawia, że — normalne zresztą — falowanie stopnia koncentracji uwagi nabiera większych odchyłeń. Stąd w przeżyciach każdego ucznia powstają jakby „ślepe miejsca“: pewne większe lub mniejsze części lekcji po prostu wypadają z zasięgu uwagi. Wiedza zdobywana na lekcji staje się z tego powodu niekompletna, lub przynajmniej w niektórych swych częściach mniej aktywnie uchwycona i przez to mniej wyraźna. Na wahania nasilenia uwagi nie ma właściwie rady, gdyż mamy tu do czynienia z pewną prawidłowością psychologiczną. Przerwy w toku lekcji, wplatanie pewnych dygresyj dających uczniom możliwość wypoczynku intelektualnego, podsycanie uwagi przy pomocy specjalnych bodźców intelektualnych — wszystko są to środki, które można i należy stosować, ale których efektywność jest ograniczona i których ze względu na zachowanie jedności toku lekcji nie można zbyt wydatnie używać. Wskutek tego ujemne skutki wahań w koncentracji uwagi nie dadzą się nigdy w zupełności usunąć w żywym nauczaniu. By brakowi temu zaradzić trzeba sięgnąć do innego sposobu nauczania, mianowicie do posługiwania się podręcznikiem. Naturalnie i przy czytaniu podręcznika występuje falowanie uwagi, ale ponieważ podręcznik jest pisany, zawiera „utrwalone“ układy twierdzeń, a nadto stosowany jest przez każdego ucznia osobno, więc można go czytać, jak kto chce i jak to komu z uwagi na typ zmienności jego uwagi jest wygodnie.

3. Każdy z uczniów biorących udział czynny w lekcji jest niejako niesiony przez prąd psychicznych zdarzeń gromadnego myślenia, a więc pewnej formy współmyślenia, współspostreżania, współdociekania — przede wszystkim z nauczycielem, lecz także z kolegami zabierającymi głos w przebiegu lekcji. Fakt ten sprawia, że poszczególni uczniowie podczas lekcji nie tylko są przekonani, że rozumieją pewne kwestie trudniejsze, o których mowa, ale i naprawdę je rozumieją. Gdy jednak znajdą się sami w domu i usiłują „przygotować się“ z danego materiału na lekcję następną — niejednokrotnie w kilka dni później po lekcji odbytej, — nagle przekonują się, że tego nie potrafią zrobić. „Wydawało mi się na lekcji, że rozumiałem ten dowód, ale teraz już nie wiem i nie rozumiem“ — oto często pojawiające się oświadczenie

nawet dobrych i zdolnych uczniów. Uczeń wspomagany przedtem przez nauczyciela i kolegów, teraz zdany jest na własne siły, które nie dorastają do stojących przed nimi zadań. Rodzi się nowa potrzeba, a zarazem i nowa rola podręcznika, jako czynnika pomagającego uczniowi do spokojnego przemyślenia na osobności po raz wtóry spraw już uprzednio omówionych w gromadzie na lekcji. I to przemyślenie nie jest całkiem samodzielne, bo odbywa się właśnie przy pomocy podręcznika, ale w każdym razie bardziej samodzielne niż przy pomocy nauczyciela i kolegów. Wbrew pozorom i nieraz wypowiedzanym opiniom, dobrze napisany i dobrze używany podręcznik (nie „wykuwany“ na pamięć) jest walnym czynnikiem w wyrabiania samodzielności myślenia i pokonywania trudności. Trzeba bowiem samemu zrozumieć tekst; podręcznika nie można się pytać jak żywego człowieka. Istnieje wprawdzie w pewnym sensie rodzaj „pytania się“ podręcznika: to powstawanie w czytelniku pewnych zagadnień, wątpliwości itp., które go skłaniają do szukania w podręczniku odpowiednich rozdziałów czy paragrafów tłumaczących sprawy, które wydawały się na razie nie całkiem zrozumiałe, lub też przynoszących odpowiedź na powstające zagadnienia. Uczeń, który umie posługiwać się podręcznikiem, nieraz będzie korzystał z tej możliwości. Jest ona jednak przez treść podręcznika ograniczona. Toteż uczeń albo będzie szukał kwestyj go interesujących w innych podręcznikach lub książkach, albo też będzie się starał przez ponowne znaleźć odpowiedź na powstałe w nim pytanie. Przyczynia się to do wyrabiania jego samodzielności umysłowej. Zdanie na własne siły przy dostarczeniu jednakże środków, które przy aktywności ucznia mogą wzmoczyć jego siły — to wszak jedna, a może jedyna metoda wyrabiania samodzielności. W tych dwu funkcjach ściśle z sobą związanych: być pomocą, a zarazem środkiem zdobywania samodzielności, rola podręcznika jest ogromnie doniosła i, być może, nie da się niczym innym zastąpić. I to właśnie podręcznika, nie jakiegokolwiek książki teoretycznej: podręcznika, czyli książki, która zarówno w doborze wiadomości jak i w sposobie jej przekazywania jest dostosowana do sił umysłowych, do typów psychicznych i do stadium rozwoju czytelników.

Istnieją oczywiście uczniowie, dla których samodzielne posługiwanie się podręcznikiem nie jest możliwe, bo nie umieją się nim posługiwać, nie umieją samodzielnie czytać. Trzeba ich nau-

czyć sztuki czytania i sposobu posługiwania się podręcznikiem¹¹⁾). Jest to jeden z pierwszych obowiązków szkoły średniej wobec ucznia. Trzeba, że się tak wyrażę, wychować sobie uczniów do tego, żeby mogli się posługiwać podręcznikiem. Bez tego wyniki uzyskiwane w szkole, prowadzonej nawet przez dobrych, obowiązkowych i ofiarnych nauczycieli, nie będą nigdy zadawalające. A w szczególności uczniowie nie zdobędą nigdy tej samodzielności umysłowej, jaka jest im niezbędnie potrzebna czy to przy samokształceniu się dalej w uniwersytecie, czy też w życiu praktycznym.

4. Gromadność nauczania żywego ma jeszcze inną stronę — tym razem ujemną dla niektórych uczniów. Mówiłem przed chwilą o tym, że współpraca w gromadzie wielu uczniom ułatwia przełamywanie trudności, że wzmacnia ich zdolności percepcyjne i uaktywnia ich zdolność rozumienia. Ale w każdej klasie znajdują się zapewne i tacy uczniowie, którym już sama obecność, a tym bardziej czynne współdziałanie innych osób utrudnia, a czasem uniemożliwia aktywne myślenie, rozumienie kwestyj, krytyczne ustosunkowanie się do wypowiedzianych przez innych twierdzeń itd. Istnieją ludzie, dla których samotność i spokój są niezbędnie potrzebne dla wszelkiej pracy, a zwłaszcza dla pracy intelektualnej. Umożliwiają one skupienie się wewnętrzne, a także swobodę myśli. Uczniowie typu samotniczego są w pewnym stopniu nieszczęśliwi w szkole i gdyby nie to, że gromadne nauczanie i wychowywanie ma inne swoje zalety niczym niezastąpione, nie należałoby ich może nigdy posyłać do szkoły. Ale nawet abstrahując od tych skrajnych wypadków, dla każdego ucznia pożyteczne jest samotne przemyślenie spraw, o których myślał już w gromadzie, w szkole. Jest jednak jeszcze za mało samodzielny i dojrzały, żeby zupełnie sam mógł sobie poradzić. To samotne przemyślenie ułatwia, a niektórym może i umożliwia, dopiero podręcznik. Samotna rozmowa z podręcznikiem pozwala też często dopiero na należyłą percepcję i „wmyślenie się” w treść materiału nauczania. Ta samotna rozmowa, która dopuszcza wszak dobranie dowolnego tempa, wielokrotne przeczytanie, po-

11) Gdybyż tej sprawie: wykształcenia sztuki czytania u swych wychowanków nauczyciele, a zwłaszcza nauczyciele języka polskiego, zechcieli poświęcić więcej wysiłku. Może wiele rzeczy zmieniłoby się na korzyść w wynikach nauczania i w samych trudnościach, na jakie nauczyciele w pracy swej natrafiają. Mam wrażenie, że zbyt niewielu nauczycieli uświadamia sobie, że sztuka czytania jest istotnie trudną i nader rzadko w pełni realizowaną sztuką. Sztuce tej i sposobie jej nabywania należałoby poświęcić osobne rozważania.

równanie ze sobą różnych twierdzeń, przemyślenie na nowo tego samego kompleksu zdań, zastanowienie się nad różnymi wątpliwościami, które tekst nasuwa, itd., jest niezbędna dla niektórych, ale pożyteczna dla wszystkich, nawet dla tych, którzy umieją doskonale pracować w gromadzie; podręcznik daje im możliwość odmiennego stylu pracy intelektualnej. Podręcznik wie, że ze sobą spokój i swobodę, której w gromadzie nigdy mieć nie będziemy.

5. Im trudniejszą i bardziej skomplikowaną jest sprawa, którą uczeń ma zrozumieć, tym bardziej potrzebna jest współpraca nauczyciela z uczniem, a także współpraca innych uczniów¹²⁾. Oprócz bowiem pomocy, jaką otrzymuje przez nią uczeń, umożliwia ona wszechstronniejsze i bardziej analityczne rozważenie sprawy. Ale równocześnie tym potrzebniejsza jest pomoc podręcznika. On bowiem dopiero, będąc trwałym wytworem operacji myślowych, zawiera w sobie gotową całość teoretyczną we wszystkich swych częściach niejako obok siebie rozmieszczonych, które do pewnego stopnia równocześnie można obejmować. On całość tę pozwala wyraźnie rozczłonować, przejrzeć obok siebie ułożyć i w zawisłościach poszczególnych części względem siebie pokazać. To, co w żywym przebiegu lekcji musi mieć postać dynamicznie rozwijającego się procesu — a dynamiczność ta ma oczywiście ze swej strony wielką doniosłość dla rozgrywającego się procesu poznawczego! — w podręczniku nabiera charakteru jakby gotowego przedmiotu, który można w różnych jego częściach i w dowolnym porządku percypować. Tracąc w pewnej mierze dynamizm procesu, zyskuje w swej nieruchomej statycie na przejrzystości i wyraźności uczonego. Dla ucznia, który podczas lekcji ledwie mógł czasem nadażyć za tokiem rozwijających się myśli, twierdzeń, pytań, argumentacji, który, niesiony na fali dokonującego się w nim i wobec niego procesu poznawczego, nieraz nie miał czasu na zobjektywizowanie zespołu myślowego, pogrążony niejako w strumieniu myśli, ta nowa, nieruchoma postać tej samej całości teoretycznej stwarza nowe możliwości zrozumienia jej i zorientowania się w jej strukturze, pozwala mu swobodnie uzyskać dystans wobec zespołu twierdzeń, a tym samym objąć go w jego uczoneciu jedynym spojrzeniem ducha.

12) Mam wrażenie, że w dydaktyce zbyt mało uwzględnia się rolę, jaką przy nauczaniu odgrywa wzajemny wpływ uczniów na siebie.

6. Podręcznik jest tym potrzebniejszy, im materiał nauczania jest obszerniejszy i bardziej złożony, im większa ilość i bardziej różnorodnych spraw wiąże się ze sobą w całość wyższego rzędu. W tych warunkach bowiem zachodzi konieczność rozbicia tego materiału na szereg oddzielnych lekcyj, poddzielanych od siebie nie tylko innymi lekcjami, ale i dłuższymi nieraz okresami czasu wypełnionego sprawami zupełnie innymi. Lekcje te mogą (i powinny) być tak zbudowane, żeby nawiązywały do części materiału już przerobionych, ale nawiązanie to z natury rzeczy musi być stosunkowo zwarte i — bez pomocy podręcznika — musiałoby apelować do przypomnień uczniów z lekcyj minionych. W związku z tym wysuwa się nowa funkcja podręcznika: stanowi on niejako łącznik między czasowo oddalonymi od siebie lekcjami. On sprawia, że szereg lekcyj przynależących tematem do siebie może stanowić zwarty cykl nauczania.

7. Wywołać w żywym nauczaniu proces poznawczy w uczniu i pokierować trafnie i skutecznie jego przebiegiem potrafi tylko dobry nauczyciel; dobry, to znaczy a) opanowujący przedmiot, b) utalentowany jako dydakta i pedagog, a wreszcie znajdujący się w odpowiednich warunkach życiowych (nieprzemęczony, zrównoważony psychicznie, zadowolony ze swego zawodu). Ale niestety nie każdy nauczyciel jest dobrym nauczycielem, a co więcej, nie każdy dobry nauczyciel znajduje się w warunkach pozwalających mu dobrze uczyć. Jest człowiekiem wplecionym w różne kręgi życiowe i jako taki jest zależny od wielu okoliczności postronnych, które utrudniają mu pracę zawodową. To też wynik niejednej lekcji jest znikomy, nie z winy ucznia. Naturalnie, takie złe lekcje można i trzeba naprawić przez ponowne i odmienne przerobienie danej części materiału. Ale nie zawsze to jest możliwe, choćby ze względu na ograniczoną ilość czasu. Tu pewną pomocą — choć nigdy zastępcą — nauczyciela może być (dobry) podręcznik. Pozwoli on przynajmniej lepszym, bardziej samodzielnym i dojrzałym uczniom na przeżycie procesu poznawczego w samym obcowaniu z podręcznikiem. Podręcznik jako czynnik poprawiający pracę nauczyciela jest niezbędnym czynnikiem w nauczaniu.

8. Nauczycieli jest wielu i znacznie różniących się między sobą zakresem swej wiedzy, upodobaniami teoretycznymi, stosowanymi przez siebie metodami, skalą wymogów itd. Ta różnorodność nie jest pozbawiona zalet w ogólnym bilansie uzyskiwanych przez szkołę wyników. Ale ma swą wartość także i pewna takózsamość wykształce-

nia i umysłowego wyrobienia u wychowanków szkoły w pewnym kraju. Można wówczas z pewnym prawdopodobieństwem liczyć na to, co wychowanek danej klasy czy typu szkoły przeciętnie umie i jakie ma sprawności umysłowe. Ważne to jest już np. przy przechodzeniu uczniów z jednej szkoły do drugiej, przy przyjmowaniu do różnych zawodów praktycznych itp. Tę rolę wyrównywania zbyt daleko idących różnic między uczniami, ujedniania ogólnego poziomu ich wykształcenia, może spełnić podręcznik. Może, oczywiście, o ile jest jeden. Jeżeli — jak u nas — do każdego przedmiotu nauczania i każdej klasy istnieje po kilka podręczników — lub czasem nie ma żadnego — to ta funkcja podręcznika odpada.

W ostatecznym wyniku omówionych tu różnorodnych właściwości żywego nauczania w gromadzie i różnych postronnych okoliczności, w których się ono odbywa, można powiedzieć, że podręcznik, jako drugi obok nauczyciela środek nauczania, staje się tym potrzebniejszy, im a) gorszy nauczyciel¹³⁾, b) większa ilość uczniów, c) większa różnorodność typów psychicznych w klasie, d) im więcej się znajduje w klasie uczniów o słabszych zdolnościach, e) im trudniejszy jest materiał nauczania i f) im większą ilość materiału ma uczeń do zrozumienia i opanowania w ciągu roku szkolnego.

9. Istnieje jednak jeszcze pewna funkcja w nauczaniu, której nie można zrealizować w żywym nauczaniu i która też nie należy do zadań nauczyciela. Może ją zrealizować jedynie sam uczeń i to przy pomocy podręcznika: oto pamięciowe utrwalenie zdobytej wiedzy. Jest to zupełnym niezrozumieniem funkcji szkoły, jeżeli się powiada, że uczeń powinien się wszystkiego nauczyć w szkole, o ile „nauczyć się“ znaczy tu tyle, co pamięciowo opanować wiadomości, o których uczeń dowiedział się w szkole. Tego bowiem dokonać może uczeń jedynie w swej pracy domowej, indywidualnej. Na uczenie pamięciowe szkoda byłoby czasu i sił nauczyciela. On tego nie może zrobić, albowiem jest istotą zmienną i procesy przezeń wykonywane nie będą nigdy całkiem ta-

13) Gdy wywody te przedstawiałem na posiedzeniu Stowarzyszenia Dyrektorów we Lwowie, p. Mieczysław Ziemnowicz zauważył, że i przeciwnie, tym potrzebniejszy jest podręcznik, im lepszy nauczyciel, albowiem dostarcza uczniom tak wiele bodźców umysłowych, że im już nie wystarcza i że głód ich wiedzy mogą zaspokoić tylko dobre podręczniki, że nadto na tyle usamodzielnia umysłowo swych uczniów, że są znacznie lepiej przygotowani do korzystania z pomocy podręcznika. — Nie mogę zaprzeczyć, że i ten punkt widzenia ma swe uzasadnienie.

kie same. Tymczasem proces zapamiętywania wymaga wielokrotnego powtórzenia takiej samej czynności (na ten sam temat). Jedyne zmienność tekstu podręcznika, jego tożsamość w różnych fazach czasowych umożliwia owo wielokrotne powtórzenie pewnych twierdzeń czy dowodów. Podręcznik jako środek utrwalania wiedzy nie da się przez nic zastąpić, a bez utrwalenia pamięciowego wiedzy nie ma żadnej wiedzy „gotowej“, która tak bardzo jest potrzebna w dalszym kształceniu się i tak niezbędna w życiu praktycznym.

IV.

Jeżeli zgodzimy się na zasadniczą tezę niniejszych wywodów, że uczenie się przy pomocy podręcznika stanowi drugą obok żywego nauczania i odmienną od niego formę nauczania, wówczas, odpowiednio do omówionych tu funkcji podręcznika, zarysowują się różne postulaty, jakie spełniać powinien dobry podręcznik. W bliższe szczegóły tej sprawy nie mam zamiaru tutaj wchodzić, gdyż wymagałoby to dość rozległych jeszcze rozważań, zwłaszcza, że obok postulatów całkiem ogólnych, dotyczących każdego w ogóle podręcznika, należałoby także zastanowić się nad postulatami dotyczącymi poszczególnych typów podręczników, zależnie od działu nauki, stopnia nauczania, typu umysłowości, dla których podręcznik pewien jest przeznaczony itd. Przy tym jasną jest rzeczą, że wszystkie te postulaty wiążą się ściśle z sobą i przy poszczególnych podręcznikach muszą być realizowane w odpowiednio określonych doborach. Wszystko to kazałoby opracować osobną teorię budowy podręczników. Tego niepodobna na tym miejscu dokonać. Mimo to jednak pragnąłbym na zakończenie omówić jeszcze w skrócie niektóre wskazania, jakie się nasuwają na podstawie mych wywodów.

Podręcznik jest narzędziem drugiej formy nauczania, uzupełniającej tzw. żywe nauczanie przez nauczyciela. W takim razie nie powinien stawiać sobie zadań, które wypełnić może jedynie żywe nauczanie. Jeżeli żywe nauczanie jest w pewnym sensie twórcze, gdyż za naczelne swe zadanie ma wywołanie procesu poznawczego w uczniu o zarysowanych poprzednio właściwościach, to dla podręcznika, który nie rozporządza tymi wszystkimi środkami, jakimi w żywym nauczaniu może posługiwać się nauczyciel, nie będzie ani możliwe, ani — wbrew nieraz żywionym mniemaniom — istotne, żeby podręcznik był w ten sam sposób twórczy, żeby jego zadaniem

naczelnym było wywoływanie procesu poznawczego w czytelniku. Wniosek stąd płynie, że podręcznik powinien być inaczej pisany niż — że się tak wyrażę — mówione jest żywe nauczanie¹⁴). I odwrotnie. Gdyby nauczyciel tak mówił na lekcji, jak są i powinny być pisane podręczniki, nie uzyskałby celów, jakie ma zrealizować żywe nauczanie. W szczególności: O ile żywe nauczanie przez dostarczenie uczniowi wiedzy wyjściowej stara się przede wszystkim wywołać w uczniu stan niepokoju intelektualnego, z którego rodzą się zainteresowania i zagadnienia, pęd poszukiwawczy za możliwymi ich rozwiązaniami, o tyle podręcznik powinien przede wszystkim dawać czytelnikowi gotowe wyniki badań w pewnej dziedzinie wiedzy, w ostatecznym, na danym poziomie wiedzy możliwym i optymalnym sformułowaniu. O ile tam chodzi przede wszystkim o budzenie aktywnych i w pewnej mierze twórczych sił poznawczych — i to głównie poznania bezpośredniego, natury percepcyjnej w szerokim tego słowa znaczeniu — o tyle podręcznik, stosowany wedle założenia już po dokonaniu się procesu poznawczego uzyskanego w żywym nauczaniu, ma na celu przede wszystkim wywołanie ostatecznego (na danym poziomie!) zrozumienia myślowego uzyskanych już przy żywym nauczaniu wyników teoretycznych. Nie ma prowadzić do tych wyników przy pomocy różnych środków technicznych, obliczonych głównie na budzenie sił odkrywczych w uczniu, lecz ma je gotowe podawać; musi zrezygnować świadomie ze środków technicznych żywego nauczania (na które wyżej w zarysie zwróciłem uwagę), a zastosować odrębną technikę, umożliwiającą myślowe opanowanie już uzyskanych twierdzeń i ich dowodów. Ponieważ jest istotnym czynnikiem porządkującym wiedzę już uprzednio zdobytą, musi dbać o to, by twierdzenia i ich dowody były wyraźnie uporządkowane wedle ich zależności rzeczowej i logicznej, nie zaś wedle porządku, jaki ze względów czysto psychologicznych jest wskazany przy żywym nauczaniu. To nie znaczy, żeby ten drugi porządek w ogóle nie był w podręczniku uwzględniany. I podręcznik musi się liczyć z tym, że czytelnik jest w pewnym okresie rozwoju psychicznego, a w szczególności umysłowego, i nie może dawać układu twierdzeń w tym idealnym porządku logicznym i rzeczowym, jaki możliwy jest w książce czysto naukowej. Właśnie dlatego podręcznik nie jest książką naukową, że się musi liczyć z koniecznością odchylenia od

¹⁴) Podkreśla to dobitnie Z. Myślakowski w wymienionej rozprawie.

uporządkowania czysto teoretycznego. Ale odchylenia te nie powinny być tak silne jak przy żywym nauczaniu. Porządek rzeczowy i logiczny powinien się raczej wybijać na czoło i to tym silniej, dla im starszego wieku uczniów dany podręcznik jest przeznaczony ¹⁵⁾).

To samo dotyczy także sposobu formułowania twierdzeń i ich uzasadnień. O ile w żywym nauczaniu niejednokrotnie nie tak wiele zależy na tym, jakim mniej lub więcej ścisłym słowem się posłużymy przy określaniu pewnego przedmiotu lub wyjaśnienia jakiejś kwestii, byleby tylko słowo użyte miało zdolność obudzenia czy to pewnego wyobrażenia, czy bezpośredniej percepcji, albowiem słowa tu są przede wszystkim bodźcami służącymi do wprowadzenia ucznia w pewien stan psychicznej aktywności, o tyle w podręczniku słowo i budowa zdania muszą już być dostosowane, w pewnej przynajmniej mierze, do wymogów ścisłości, jednoznaczności i adekwatności naukowej. Wszelkie „obrazowe“, porównawcze, soczyste wyrażenia języka codziennego, dopuszczalne w żywym nauczaniu w fazie kształtowania się zagadnienia, muszą być — o ile to tylko możliwe — zastąpione w podręczniku przez bardziej „suche“, ale zarazem bardziej ściśle, a gdzie to możliwe, wyraźnie zdefiniowane wyrażenia, a budowa zdania musi być dostosowana przede wszystkim do wymogów logiki. Wiemy, że w podręcznikach absolutnej ścisłości naukowej nie możemy osiągnąć i nie chcemy tego robić. Ale podręcznik musi pod tym względem stanowić znacznie większe przybliżenie niż nawet to, jakie nauczyciel może uzyskać w trzeciej z omówionych tu faz żywego nauczania. Podręcznik też jest mu pomocny do tego, żeby uzyskać w tej sprawie większe przybliżenie. Albowiem po omówieniu na lekcji pewnego materiału oraz po przerobieniu przez uczniów odpowiedniego rozdziału z podręcznika, może nauczyciel już odwołać się do sformułowań w podręczniku podanych i podczas nowej lekcji podwyższyć stopień ścisłości. To, że uczeń w podręczniku znajdzie między innymi pewne sformułowania, których nie dał mu uprzednio nauczyciel, że przy tym może natrafić na nowe trudności, które dlań już nie istniały po przerobionej lekcji, to jest właśnie czymś, co jest pożyteczne i wskazane. Podręcznik właśnie ma posunąć wiedzę ucznia o krok dalej niż to zrobił

15) Mam wrażenie, że pod tym względem zapanowało u nas wśród autorów podręczników pewne nieporozumienie, że przynajmniej niektórym autorom wydawało się, iż względy psychologiczno-dydaktyczne, decydujące przy żywym nauczaniu, należy zastosować także do podręcznika, że więc krótko mówiąc, powinien on być tak samo „żywo“ i barwnie pisany, jak mówione żywe nauczanie.

nauczyciel, i to dalej przede wszystkim pod względem formalnym, ale także i co do niektórych szczegółów czysto treściowych. Wiedza dostarczona przez podręcznik powinna być choć o drobną dawkę bogatsza niż to, co uczeń wyniósł z lekcji. Nie ma nic fałszywszego jak twierdzenie propagowane u nas od lat, że uczeń powinien wszystkiego „nauczyć się“ w szkole. Już w jednym znaczeniu omówiłem jego fałszywość; ale i w tym innym, że uczeń o wszystkim, czego się uczy w szkole powinien się dowiedzieć na lekcji, nie jest ono trafne. Jest właśnie rzeczą wskazaną, żeby o pewnych sprawach mógł się dowiedzieć sam, bez pomocy nauczyciela, a przez czytanie podręcznika. Opory, które ewentualnie będzie musiał przy tym przełamać, przyczynią się tylko do wzmocnienia jego samodzielności. Jeżeli ich przełamać nie potrafił, to nie należy go za to oczywiście karać — jak to się często dzieje — przez danie mu ujemnej oceny. Trzeba tylko sprawdzić, czy istotnie usiłował je przełamać, czy „uczył się“ w domu z podręcznika, a jeżeli to istotnie się dokonało, trzeba mu w przezwyciężeniu trudności dopomóc. W szkole bowiem (na lekcji) tego tylko winien się „uczyć“ uczeń, czego samodzielne, trafne zrozumienie przekracza jego przygotowanie i zasób jego sił intelektualnych, przy czym konieczna jest współpraca nauczyciela i wywołany przez niego aktywny proces poznawczy. Natomiast zarówno opanowanie pamięciowe jak i zaznajomienie się z pewnymi faktami, do których nie jest potrzebny nauczyciel, może się odbyć w pracy domowej i indywidualnej ucznia przy pomocy podręcznika. Stanie się to nie tylko bez żadnej straty dla niego, ale z tą wyraźną korzyścią, iż nauczy się on sam pracować intelektualnie. Rozłożenie ciężaru procesu nauczania na żywe nauczanie i uczenie się w domu przy pomocy podręcznika może być jeszcze rozmaite, zależnie od przedmiotu nauczania (inaczej będzie z matematyką, inaczej np. z historią), od wieku (klasy) ucznia, od jego typu umysłowego itd. Istotne jednak jest, by wreszcie zarzucić dogmat, iż wszystkiego nauczyć ucznia ma szkoła i że on stale ma być uczony, nie zaś uczyć się. Ten własny wysiłek ucznia, tak na lekcji w szkole jak i przy pracy domowej, jest czymś, o czym szkoła dzisiejsza — wbrew pozorom — często zapomina.

Ale oczywiście podręcznik musi być taki, żeby istotnie mógł stanowić pomoc dla ucznia, by był dostosowany do funkcji, jakie jako podręcznik ma spełniać. W związku z tym na jeszcze jedną sprawę trzeba zwrócić uwagę: Podręcznik, jak już powiedziałem,

ma między innymi służyć jako środek do pamięciowego opanowania materiału nauczania. To także nakłada na podręcznik pewne wskazania: musi on być tak napisany, żeby był łatwy do opanowania pamięciowego. Dotyczy to zarówno układu materiału, budowy zdania itp. W szczególności tu wchodzić niepodobna.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga: Czas, który młodzież spędza w szkole średniej, stanowi ten okres w jej życiu, w którym ona nie tylko nabywa coraz szerszej wiedzy, ale w którym zarazem — w związku z procesem dojrzewania — zmienia się typ jej życia psychicznego. W szczególności dochodzi powoli do coraz większego jej usamodzielnienia zarówno życiowego jak i czysto umysłowego. Odpowiednio do tego i typ podręczników w szkole średniej powinien z biegiem lat (tzn. w coraz to wyższych klasach) ulegać pod tym względem zmianie, iż z podręcznika, który jest wyłącznie środkiem pomocniczym i uzupełniającym przy żywym nauczaniu, staje się coraz bardziej środkiem samoistnym jako środek samokształcenia. I sam proces nauczania trzeba w szkole średniej tak prowadzić, żeby z biegiem lat przekształcało się ono coraz bardziej w samokształcenie dokonujące się przy pomocy i pod kierunkiem czy opieką nauczyciela. W związku z tym i podręcznik z biegiem lat powinien stawać się coraz ważniejszym środkiem nauczania, obok naturalnie bezpośredniej obserwacji, eksperymentu itd. Szkoła średnia stanowi w całym procesie nauczania fazę pośrednią. Przechodzimy w niej powoli od formy nauczania, w której głównym czynnikiem jest nauczyciel i żywe nauczanie a uzupełnieniem podręcznik, do tej, w której książka i bezpośrednie badania wysuwa się coraz bardziej na plan pierwszy, a nauczyciel staje się tylko pomocą, opiekunem, przyjacielem w coraz bardziej samodzielnym kształceniu się wychowanka. Podręcznik w szkole średniej powinien przeto zmieniać swe oblicze i z biegiem lat zbliżać się do typu podręcznika uniwersyteckiego, który o tyle tylko jest „podręcznikiem“, że zawiera zespół twierdzeń uchodzących w danej fazie historycznej za „gotowe“ wyniki naukowe, nie jest zaś pracą czysto badawczą w obrębie stojącej się wiedzy współczesnej. Za daleko by nas zaprowadziło, gdybym chciał dokładniej omówić tę charakterystyczną przemianę typu podręcznika w ramach szkoły średniej. Wchodzi tu w rachubę długi szereg różnych względów, ściśle związanych z wynikami badań psychologii wychowawczej, które zresztą, jak wiadomo, nie są jeszcze wcale doskonałe. Byłoby wskazane sprawy te zbadać dokładnie, żeby stworzyć podstawy na-

ukowe dla teorii budowy podręczników w różnych działach wiedzy i dla różnych okresów nauczania. Może uwagi, które tu wygłosiłem o różnych funkcjach podręcznika, stanowić będą pewien przyczynek do dalszych rozważań w tym kierunku.

R. Ingarden (Lwów)

—o—

Postulaty neofilologiczne

I.

Odbyty w lutym b. r. w Warszawie trzeci z rzędu w wolnej Polsce Zjazd Neofilologów dał sposobność do rachunku sumienia z rozwoju nauki szkolnej języków nowożytnych w ciągu dwudziestu lat odzyskanej niepodległości. Bilans ten — powiedzmy sobie od razu — wypadł zgoła nie pocieszająco. Obejmowaliśmy przecież i w tej dziedzinie, jak w tylu innych, w spadku po przodkach tradycję wielką, której świetność była raczej spotęgowana niż przyćmiona przez stulecie naszej niewoli. Jak dawna Rzeczpospolita w Sarbiewskim dała szkołom Zachodu nowoczesnego Horacjusza, tak Polska porozbiorowa w Józefie Conradzie (Korzeniowskim) podarowała dumnej Anglii jednego z największych mistrzów jej powieściopisarstwa, w Guillaume Apollinaire (Kostrowickim) wydała cenionego dziś daleko wyżej niż za życia poetę francuskiego, w Tadeuszu Rittnerze posiadała pisarza dramatycznego posługującego się językiem niemieckim i polskim z jednakową maëstrią dialogu.

Skądże więc ten głęboki upadek znajomości języków obcych, który w Polsce dzisiejszej tak dotkliwie na każdym kroku uczuć się daje? Wszak nasz handel zamorski w Gdyni oraz wielki przemysł w Katowicach i w C. O. P. na gwałt wołają o korespondentów i o ekspertów technicznych z dobrą znajomością wielkich języków Zachodu, i znaleźć ich nie mogą; wszakże brak takich ludzi na cele propagandy kultury polskiej, zwłaszcza w krajach anglosaskich; brak ich na zjazdach i konferencjach międzynarodowych, gdy chodzi o zaprezentowanie szerokiemu światu naszego tak poważnego we wielu dziedzinach dorobku twórczego; niemniej brak ich na każdym kroku w naszych najwyższych urzędach centralnych w Warszawie, gdy chodzi o stosunki z obcymi w mowie czy na piśmie. Śmiało rzec można, że te językowe niedomagania przypłaciliśmy już milionowymi stratami

materialnymi w dziedzinie gospodarczej, a niemniejszymi stratami moralnymi w dziedzinie naszej reputacji kulturalnej i autorytetu międzynarodowego.

Gdzie szukać przyczyny powszechności tego ujemnego zjawiska w naszej dzisiejszej rzeczywistości? Nie wystarczy tłumaczyć, że we własnym wolnym państwie nie ma już tej konieczności i nie odczuwa się tej potrzeby władania światowym językiem obcym, co za czasów niewoli, gdy każdy Polak mówił jako tako po niemiecku lub po rosyjsku: boć właśnie żywotne potrzeby tego rodzaju w dzisiejszej Polsce zachodzą i są bardzo lichy zaspokajane. Nie wystarczy też powoływać się na wielki proces społeczno-rozwojowy, który z ery przewagi ziemiaństwa w życiu duchowym narodu — gdy w każdym lepszym dworze wiejskim była guwernantka francuska! — przeniósł nas w epokę bardziej demokratycznego pochodzenia elity wykształconej i rządzącej: boć demokratyzujące się społeczeństwa mieszczańskie XIX w. — takie jak choćby Niemcy — doskonale umiały zrozumieć życiową wartość biegłości w językach obcych. Trzeba więc uwzględnić czynniki wynikające ze specyficznego położenia odrodzonej Polski powojennej.

Najbardziej rzucającą się w oczy grupą tych czynników są te, które można ogólnikowo nazwać gospodarczymi. A więc powszechne zubożenie społeczeństwa po wojnie, trudności podróży zagranicznych i pobierania prywatnej nauki języków obcych, wreszcie przepełnienie klas po szkołach średnich uniemożliwiające skuteczną ich naukę publiczną.

Drugą kategorią przyczyn obniżenia poziomu są te, które właśnie w dążeniach do podniesienia tego poziomu wzięły swój początek, ale w dążeniach utopijnych i nierealnych. Chodzi o ten maksymalizm patriotyczny czy inflacjonizm kulturalny, który kazał nam stawiać sobie za cel zrównanie się od razu ze wszystkim, co w Europie zachodniej czy Ameryce było ostatnim słowem postępu czy choćby ostatnim krzykiem mody pedagogicznej lub ostatnim eksperymentem reformatorskim. Stąd przeładowanie naszych programów szkolnych treścią, z konieczności potem powierzchownie tylko realizowaną, stąd snobistyczne często stosowanie metod, do których nasze społeczeństwo ani gospodarczo ani duchowo nie dojrzało; stąd zwłaszcza w szkolnym nauczaniu języków nadmiar sławionego na wszystkie tony „kulturoznawstwa“ ze szkodą dla wprawy we władaniu językiem samym.

Trzecią wreszcie kategorię przyczyn samą dla siebie stanowi jędrzejewiczowska reforma szkolna. Po kilkuletnim jej wypróbowaniu

można już dziś obiektywnie stwierdzić, że na urwaniu od szkoły średniej dwóch najniższych lat szczególnie niedobrze wyszła nauka języków. Pryśły głoszone zrazu złudzenia, że późniejsze rozpoczęcie nauki języka zrównoważone będzie przez szybsze jego przyswajanie wskutek większej dojrzałości ucznia: zatriumfowała stara prawda, dobrze znana dawnym guwernantkom, że dziecko w latach wcześniejszych łatwiej się języka uczy, bo więcej wtedy ma jeszcze instynktownej skłonności do naśladowania dorosłych. Trudności wytworzone przez organiczne oddzielenie liceum i przez zbyt małą we wszystkich stadiach liczbę godzin językowych dopełniły dzieła, i stan faktyczny, jaki stwierdzamy dziś u uczniów dochodzących do progu wszechnicy, jest naprawdę niepokojący.

II.

Ten niekorzystny stan faktyczny z jednej strony, którą się tu szczególnie zająć pragnę, zobrazował w swym referacie wstępnym na Zjeździe Neofilologów prof. Zygmunt Czerny ze Lwowa.

Chodzi o zagadnienia tzw. polityki językowej w naszym szkolnictwie. Wszyscy przecież uważaliśmy za jedną z walnych korzyści odzyskanej niepodległości, że zbliżyła ona nas pod względem kulturalnym na nowo do wielkich cywilizacji zachodnio-europejskich i wyzwoliła z ciążącej nad nami przez większą część XIX wieku w dwóch, a po prawdzie we wszystkich trzech zaborach — wszechwładzy kultury niemieckiej. Tymczasem z cyfr zestawionych przez prof. Czernego¹⁾ wynika z przerażającą jaskrawością, że hegemonia kulturalna niemczyzny w naszym systemie wychowawczym nie tylko się nie cofa, ale jest dziś wręcz przygniatająca.

Bo oto na siedem i pół setki szkół średnich ogólno-kształcących blisko siedemset uczy języka niemieckiego jako głównego obcego, zaledwie coś ponad pięćset uczy w ogóle francuskiego, a niecałe pół setki — dokładnie 48 w całym państwie! — angielskiego. Liczba „Niemców“ wśród naszych uczniów gimnazjalnych — znacznie ponad 100.000 — jest przeszło dwa razy większa od liczby „Francuzów“ — nieco ponad 50.000, — a trzydzieści razy przewyższa szczupłą garstkę „Anglików“ (niecałe 3.000). Że zaś angielszczyznę jako moim przedmiotem szczególnie się interesuję, więc też ze szczególnym

¹⁾ Były one oparte na danych ogłoszonych w czasopiśmie „Oświata i Wychowanie“, r. 1934, zeszyt 78. Wyniki ankiety ministerialnej w tej sprawie z r. 1937/8 nie są jeszcze opracowane i nie były referentowi dostępne.

przygnębieniem przy tej sposobności się dowiedziałem, iż w całym pasmie województw południowych — a więc w dawnym zaborze austriackim z jego wyrobioną tradycją szkolną — nie było pięć lat temu a n i j e d n e j szkoły średniej z etatowym językiem angielskim! A w całym długim łańcuchu województw zachodnich było takich szkół 4, mówię i piszę: cztery.

Wobec tak rażącej dysproporcji nie dziwnego, że prof. Czerny — choć to nie o jego specjalność chodzi, — w końcowych wnioskach swojego referatu z największym naciskiem upomniał się o to istotnie skandaliczne upośledzenie angielszczyzny, które przecież stawia politykę szkolną naszego wielkiego Państwa w nader niekorzystnym świetle nawet z tak małymi sąsiadami, jak Litwa, Łotwa lub Estonia. Nie dziw też, że w ślad za prof. Czernym wychowawcze znaczenie zaniedbanego u nas języka angielskiego jednomyślnie w pierwszym rządzie akcentowali wszyscy ci wybitni nefachowcy. których umyślnie na sesję inauguracyjną zaproszono dla zamanifestowania wszechstronnej doniosłości nauki języków w szkole, — a więc zarówno przyrodnik-lekarz (prof. Czubalski) jak żołnierz (płk. Tomaszewski), jak wreszcie oczywiście przedstawiciel nauk handlowych (prof. Loth). Taka jednogodność nie mogła dla nikogo być niespodzianką: wszakże nie można chyba poczytać mi tego za megalomanię specjalisty, jeżeli stwierdzę, że ze wszystkich wielkich języków cywilizacji zachodniej angielski reprezentuje najszerszą rozpiętość i największą różnorodność wartości kulturalnych. Francuzi od wieków uczyli cały świat europejski swym przykładem odziedziczonej przez nich po starym Rzymie ścisłości myślenia i przedziwnej jasności i trafności słowa; Niemcy byli (jeszcze sto lat temu!) *das Volk der Dichter und Denker*, dawali światu rozmarzoną pieśń i szczytne syntezy metafizyki; zaś Anglia wydała nie tylko takich poetów, jak Szekspir i takich powieściopisarzy, jak Dickens, nie tylko takich filozofów, jak Locke i Hume i takich myślicieli naukowych, jak Newton i Faraday, ale wynalazców, jak Watt i Stephenson, odkrywców, jak Drake i Cook, zdobywców kolonialnych, jak Clive i Cecil Rhodes, wodzów na morzu i lądzie, jak Nelson i Wellington, mężów stanu, jak Disraeli i Gladstone, wreszcie największy i najświetniejszy w dziejach zastęp organizatorów nowoczesnego przemysłu i handlu. Ponadto wspomnijmy względ może najczyściej utylitarny, ale właśnie w sprawach polityki językowej w wychowaniu niewątpliwie górująco ważny, — mianowicie rozpowszechnienie. Język angielski dziś jest językiem dwóch z największych mocarstw świata, z których

jedno składa się z 48 jednostek państwowych i pokrywa niemal cały jeden olbrzymi kontynent, a drugie jest federacją rozległych obszarów po wszystkich pięciu częściach świata i zajmuje jedną czwartą kuli ziemskiej. Co więcej jednak, język angielski służy dziś jako *lingua franca* takim ogromnym zbiorowiskom ras i narodów, jak trzystomilionowe Indie brytyjskie lub nieprzejrzana dotąd różnaitość szczepów afrykańskich od Kairu do Kapsztadu. I co wreszcie jeszcze dodać trzeba, w stosunkach międzynarodowych, zarówno wszędzie poza Europą jak i w Europie samej, język angielski na naszych oczach widomie i szybko poczyną brać górę jako narzędzie powszechnego porozumienia. Tak jak niegdyś traktat westfalski r. 1648 jako ostatni, co był spisany po łacinie, położył koniec wielowiekowemu prymatowi języka łacińskiego w dyplomacji, tak za naszych dni traktat wersalski, po trzech blisko stuleciach kolejnej supremacji francuszczyzny jako pierwszy, spisany w językach francuskim i angielskim równorzędnie, inauguruje ostatecznie nową erę przewagi angielszczyzny. Kto umie ogarnąć szersze horyzonty historyczne, kto nie ma wejrzenia na zagadnienia polityczne zamąconego czy to przez sympatie lub antypatie polityczne, czy to przez intelektualny sport esperantyzmu czy przez szlachetne utopie neo-latynistów, — kto wreszcie po prostu brał częściej udział w różnych zebraniach i zjazdach międzynarodowych przez ostatnie dziesiątki lat, — ten ani na chwilę wątpić nie może, iż po długich okresach dziejowych, w których najpierw język łaciński, a potem francuski był panującym językiem światowym, wstąpiliśmy w okres panowania języka angielskiego jako światowego ²⁾). Dalsze nieuznawanie tego faktu w organizacji naszego szkolnictwa równałoby się nadaniu Polsce jutrzejszej piętna społeczności beznadziejnie zacofanej w oczach całej reszty świata. Na razie stwierdzić trzeba, że górujące znaczenie angielszczyzny dla świata jutrzejszego uznał tylko jeden odłam ludności Polski, mianowicie społeczność żydowska, przechodząc w swych prywatnych szkołach średnich wśród wielkich trudności, ale masowo i w pospiesznym tempie, do nauki języka angielskiego jako głównego obcego na miejsce przeważającego dotąd niemieckiego. Rozumiemy oczywiście, jakie specjalne powody grają tu swoją rolę: polityka antyżydowska Niemiec hitlerowskich z jednej, interesy emigracji do Palestyny z drugiej strony. Ale z powodów innych, ogólniejszych, lecz niemniej ważkich, cała Polska powinna możliwie rychło pójść

²⁾ Powtarzam tu myśli, które obszerniej wyłożyłem w artykule „Język angielski jako język światowy“, w czasopiśmie *Neofilolog*, t. I zeszyt 2 (r. 1931).

podobną drogą, choć oczywiście nie tak ryczałtowo. Leży to w naszym interesie zarówno ze względu na Anglię, która dziś przecież jest naszym sprzymierzeńcem, naczelnym partnerem w stosunkach handlowych a zarazem jednym z decydujących czynników w polityce europejskiej, jak i ze względu na Amerykę, której gospodarcze i polityczne znaczenie jest niemniej wielkie, a która ponadto liczy wśród swych obywateli blisko pięć milionów ludzi pochodzenia polskiego — najpotężniejszy i najcenniejszy odłam Polonii zagranicznej na świecie.

III.

Ale dość tego wywalania drzwi otwartych! Zapytajmy się raczej, co zrobić można i należy, by polepszyć istniejącą sytuację, która zaczyna grozić kulturalną kompromitacją Polski?

Zjazd Neofilologów uchwalił szereg rezolucji postulatowych, które zostały zakomunikowane Ministerstwu W. R. i O. P. Nie będę ich tu roztrząsał wszystkich po kolei: pominę te, które dotyczą czysto technicznych spraw organizacji nauczania i są niewątpliwie poddyktowane przez długoletnie doświadczenie rutynowanych pedagogów gimnazjalnych. Pod tymi, z pełnym zaufaniem do fachowej kompetencji ich twórców, podpisze się każdy, kto sam stoi dalej od codziennego życia szkoły średniej. Należą do nich punkt 2 (o zwiększeniu ilości godzin językowych), punkt 7 (o potrzebie egzaminu wstępnego do liceum), punkt 8 (o zasadach łączenia klas różnego typu), punkt 9 (o „wielkiej maturze“ po liceum) i punkt 10 (o używaniu słowników przy egzaminach).

Na uwagę natomiast także ze strony niefachowców zasługują i budzą poważne ogólniejsze refleksje — punkty pozostałe.

A więc przede wszystkim punkt 1 stawiający zasadę planowej polityki kulturalnej władz oświatowych w sprawie nauki języków na miejsce panującej dotychczas praktyki wyboru przez mało zorientowane czynniki lokalne, co właściwie — jak słusznie to określa rezolucja — wychodzi przeważnie na jedno z działaniem przypadku. Gdy nareszcie zapanuje jakaś przemyślana ogólnopañstwowa „polityka językowa“ w szkole średniej, możemy być pewni, że nie będzie mowy o takim rażącym jak dzisiaj upośledzeniu języka francuskiego, tylu historycznymi nićmi związanego z najistotniejszą treścią ideową naszej całej kultury narodowej, i stanowiącego tak żywotny składnik wszelkiego ogólnego wykształcenia.

Nie będzie też mogło być mowy o tak haniebnym, jak dzisiaj, zaniedbaniu języka angielskiego, który obok wielkiej przeszłości ma także zapewnioną bezwzględnie pierwszoplanową przyszłość jako główny język międzynarodowy świata jutrzejszego.

Niezbędnym środkiem do osiągnięcia poprawy sytuacji, obok samej zasady prowadzenia polityki językowej przez naczelne władze szkolne, jest spełnienie postawionego w punkcie 3 żądania, by wprowadzono do szkół średnich naukę drugiego wielkiego języka światowego jako obowiązkowego, choćby w ograniczonym zakresie. Jakże często zazdrościć musimy korzystniejszego startu życiowego członkom tych wielkich narodów, którzy jednym z języków światowych władają od dzieciństwa jako ojczystym, i o ileż korzystniejsze pośród nas samych jest położenie tych, którzy już w dzieciństwie nauczyli się jednego z tych języków i w ten sposób całą budowę swego wykształcenia wznosili na szerokiej podstawie wczesnej dwujęzyczności! Dopiero otwarcie uczniowi gimnazjalnemu dostępu do dwóch przynajmniej wielkich kultur światowych da mu możliwość czynienia porównań, które go uchronią od ciasnoty, zaślepienia i od niewoli duchowej u jednego z wielkich narodów, uwielbianego bezkrytycznie. Jakże fatalną dla przyszłości polskiej kultury rzeczą byłoby, gdyby tym jednym i jedynym narodem, bezpośrednio znanym większości wykształconych Polaków przez medium jego języka, miał pozostać właśnie naród niemiecki!

Przechodzimy do punktu rezolucji, który ze stanowiska profesorów szkół akademickich szczególniejsze ma znaczenie: chodzi o kwalifikacje nauczycieli neofilologii w szkołach średnich. Wiemy przecież wszyscy, że obok niedomagań programowo-organizacyjnych główną przyczyną złego w obecnym stanie rzeczy jest powszechny brak faktycznej biegłości w językach obcych u tych, co ich uczą.

Zjazd Neofilologiczny jako złożony z nauczycieli czynnych, o ukończonych już studiach, w rezolucjach swych zajął się przede wszystkim zagadnieniem utrzymania, uzupełniania i odświeżania kwalifikacji fachowych już w trakcie pracy zawodowej, a więc w tym stanie rozpaczliwego odcięcia od wszelkich pomocy kulturalnych, który jest udziałem przygniatającej większości nauczycieli gimnazjalnych po małych miastach na prowincji. Żąda więc Zjazd odpowiedniego zaopatrzenia bibliotek szkolnych, ułatwiania nauczycielom wyjazdów za granicę przez urlopy, paszporty, pożyczki i stypendia, a dopiero na trzecim miejscu „otoczenia wydatną opieką państwową

warunków kształcenia się kandydatów na nauczycieli języków nowożytnych“. Pierwsze dwa żądania są ponad wszelką wątpliwość słuszne i w istocie skromne, ale jakże dalekie od realizacji w naszych dzisiejszych warunkach! Właśnie dlatego jednak trzeba je z całym naciskiem podkreślić i gorąco poprzeć, i można by co najwyżej tylko jeszcze dodać do nich to ogólne żądanie natury stanowej, które już do właściwego programu rezolucji Zjazdu neofilologicznego należeć nie mogło, — mianowicie stanowcze żądanie poprawy bytu materialnego nauczycieli szkół średnich jako jedynego zabezpieczenia choćby po prostu przed powszechną ucieczką od tego zawodu, obecnie tak niesłychanie marnie wyposażonego w stosunku do jego doniosłości społecznej i uciążliwości. Biorąc pod uwagę położenie neofilologów w szczególności uprzytomnijmy sobie przecież, jak zupełnie niemożliwą rzeczą w danych warunkach uposażenia jest dla nauczyciela-neofilologa utrzymywanie kontaktu duchowego z życiem kulturalnym wielkiego narodu zachodniego, skoro nawet udział w bieżącym życiu kulturalnym Polski samej jest mu prawie zupełnie uniemożliwiony przez nędzne warunki jego bytowania. Ale o tej wielkiej bolączce stanu nauczycielskiego w polskiej szkole średniej w ogóle mówiłem niedawno na dorocznym Sejmie nauczycielskim i pisałem na łamach „Muzeum“³⁾, więc się tu nad nią rozwodzić nie będę poza ponownym, jak najbardziej stanowczym zaznaczeniem jej zasadniczego znaczenia i tragicznej wręcz aktualności.

Kilka słów komentarza natomiast czuję się powołanym dodać do trzeciego punktu tej rezolucji zjazdowej, którą się w tej chwili zajmuję, — mianowicie do żądania wydatniejszej opieki państwowej nad warunkami kształcenia się kandydatów na nauczycieli języków nowożytnych.

Jedną z głównych przyczyn nieświeżego stanu neofilologii u nas, zarówno w szkolnictwie jak w nauce uniwersyteckiej, jest to, co nazywam „błędym kołem neofilologicznym“. Młodzież, przychodząc na uniwersyteckie studia neofilologiczne z bardzo lichym na ogół przygotowaniem z obranego języka — a gdy chodzi o anglistykę, z reguły bez żadnego przygotowania (wskutek czego też mało kto ma odwagę na ten przedmiot się wybrać!) — musi spędzać znaczną część swego czterolecia na uczeniu się elementów języka i w najlepszym razie dopiero na ostatnich trymestrach staje się jako tako uzdolnioną do

³⁾ „Rola młodego nauczyciela w naszym szkolnictwie średnim“ (przemówienie, wygłoszone na Walnym Zjeździe Delegatów T. N. S. W. w Krakowie, 20. marca r. 1938), „Muzeum“, rocznik LIII, czerwiec r. 1938.

naukowego traktowania przedmiotu. Profesorowie wielką część wykładów naukowych wygłaszają do większości nieprzygotowanej na ich zrozumienie i są wprost popychani przez okoliczności do popularyzacji swej nauki na coraz niższym poziomie. Ci z nich, którzy (jak niżej podpisany) ze względów praktyczno-pedagogicznych wygłaszają stale część swoich wykładów w danym języku obcym, muszą się liczyć z faktem, że wielka część słuchaczy tych wykładów literalnie nie rozumie i przez rok, a czasem dwa, chodzi na nie jedynie dla „osłuchania się“ z dźwiękiem całkowicie obcej mowy. O ideale przyspieszenia zaprawy językowej przez wysłanie każdego studenta neofilologii we wczesnym okresie studiów przynajmniej na jakieś kursa wakacyjne do kraju, którego język studiuje, nie może u nas oczywiście na razie być mowy; na intensywne lekcje prywatne, indywidualne lub w małych grupach, nie pozwala studentom powszechna bieda. Pozostają więc *l e k t o r a t y*, tj. nieliczne godziny ludzi, którzy na tych godzinach mają często setki słuchaczy ze wszystkich przedmiotów i fakultetów, i którzy za te lekcje są tak marnie płaćceni, że lektorat stanowi jedynie reklamowy tytuł, a głównym źródłem dochodów lektora są lekcje prywatne poza Uniwersytetem. O ile więc profesorowie sami mają nie zrezygnować zupełnie z naukowego wykładania przedmiotu i nie stać się poprostu elementarnymi nauczycielami języka, potrzebą żywotną w danym stanie rzeczy jest takie pomnożenie lektoratów i takie podniesienie ich uposażenia, żeby — po pierwsze obok lektora dla ogółu studentów istniał w każdym wypadku osobny lektor dla specjalistów w danym języku, a — po wtóre, by lektor mógł choć po kilka godzin dziennie naprawdę poświęcać studentom i rozbić ich masę na małe grupy umożliwiające jedynie skuteczną naukę języka. Jeżeli to nie stanie się rychło, poziom praktycznej biegłości kwalifikowanych neofilologów w językach ich studiów będzie się mimo wszelkich wysiłków profesorów stale dalej obniżał; jakoś nauczania języków w szkołach średnich będzie się odpowiednio dalej pogarszała; „błędne koło neofilologiczne“, wciągające w swój krąg i szkołę średnią i uniwersytet, będzie się obracało coraz zawrotniej, — i analfabetyzm obcojęzyczny w Polsce będzie szybko wzrastał grożąc prawdziwie tołstojowską „potęgą ciemnoty“.



Nie wspomniałem dotychczas o jednym punkcie rezolucji Zjazdu, który wychodzi daleko poza ramy spraw ściśle neofilologicznych. Jest to punkt czwarty: „Konieczne jest podjęcie przez władze gruntownej rewizji szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce pod względem

jej organizacji i programów, by umożliwić w nauce języków nowoczesnych wolniejsze tempo i skuteczniejszą metodycznie pracę⁴. Można by się właściwie ograniczyć do przytoczenia tego punktu bez wszelkich komentarzy, bo zawiera on po prostu ten osąd naszej reformy szkolnej, jaki po kilku latach jej działania stał się dość powszechnym, zwłaszcza odkąd nowy ustrój doszedł do stadium licealnego. Ocena programów licealnych przez zespoły profesorów różnych wydziałów naszych uniwersytetów na konferencjach organizowanych przez p. Suchodolskiego niedługo przed jego przejściem z Ministerstwa na katedrę uniwersytecką — była prawie jednomyślną i dostatecznie wymowną. Należę do tych, którzy przed skróceniem szkoły średniej na korzyść przedłużonej powszechnej *école unique* od początku ostrzegali, i powoływałem się w tym względzie na przykład wręcz przeciwnych dążeń w dzisiejszej Anglii i Ameryce⁴). W niniejszych moich rozważaniach nad problemami neofilologii w naszej szkole dałem chyba dowody na to, że kieruję się zmysłem rzeczywistości, i że obce mi są zarówno utopijne doktrynerstwo jak jałowa krytykomania. Wolno mi więc tu w końcu powiedzieć, że powrót do typu dłuższej i bardziej jednolitej szkoły średniej ogólnokształcącej w naszym systemie wychowawczym uważam za nieodzowny warunek dalszego skutecznego wytwarzania tej warstwy zawodowej inteligencji akademickiej, która ma przecież do spełnienia tak ważną i niezbędną funkcję w każdym cywilizowanym społeczeństwie.

R. Dyboski (Kraków)

4) „Zagadnienie szkoły powszechnej i szkoły średniej w Anglii“ („Przegląd Pedagogiczny“, 14—28. maja 1927). — „Stany Zjednoczone Ameryki Północnej“ (Lwów, „Książnica-Atlas“, 1930), str. 218. — „O wychowaniu publicznym w Anglii“ („Encyklopedia wychowania“, Warszawa, Nasza Księgarnia, tom III, 1939, — w druku).

Uwagi o wynikach nauczania języka niemieckiego w gimnazjum ogólnokształcącym

(Referat wygłoszony na III. Zjeździe Nauczycieli języków nowożytnych w Warszawie, dnia 3 lutego 1939 r.).

Zagadnienie wyników nauczania języków obcych w naszym gimnazjum jest pozornie bardzo proste: opracowanie powinno się oprzeć na odpowiedniej ankiecie, ta znów na testach uczniów i na odpowiedziach nauczycieli. W istocie wszelkie ustalenia wyników dydaktycznych są dość zawodne, tu zaś, wobec zupełnie świeżych, nie skontrolowanych należyte doświadczeń — są specjalnie trudne. Przede wszystkim cierpimy bowiem na brak odpowiedniego materiału sprawozdawczego.

Przypomnijmy sobie, że właściwie pierwszą klasą, która ukończyła normalnie nowe 4-klasowe gimnazjum, byli absolwenci z r. 1937/38; poprzedni rocznik bowiem przebywał w gimnazjum lat 6. Ale i rocznik z r. 1937/38 nie był kontyngentem całkowicie normalnym: wszyscy uczniowie tego rocznika, którzy powtarzali jakąkolwiek z 4 klas gimnazjalnych, należą już do kategorii starszej, do kategorii uczniów studiujących język obcy co najmniej 6 lat, gdyż zaczęli chodzić do gimnazjum jeszcze za czasów dawnego ustroju szkolnego. Znaczny procent takich drugorocznych w klasie 4 oznacza udział uczniów, którzy języka obcego uczą się nie czwarty, ale siódmy rok! Kilku takich uczniów w klasie już zmienia całkowicie jej postać.

W tych warunkach wszelkie zbiorowe oceny wyników nauczania są na razie dość zawodne. Ujęcie liczbowe zaś wydaje się dziś jeszcze prawie niemożliwym.

Trudności pod tym względem zwiększa jeszcze znany subiektywizm nauczycielski. Niektórzy z nas są, jak wiadomo, ze wszelkich rezultatów swej pracy zawsze zadowoleni, inni cierpią na przesadną skromność i skłonni są raczej bardzo nisko oceniać swe wyniki. Pewną rolę odgrywa tu oczywiście także ustosunkowanie się do obecnego ustroju szkolnego.

Każdy z nas zdaje sobie ponadto sprawę z bardzo różnych warunków pracy neofilologa na różnych terenach. Są tu różnice regionalne, np. wynikające z procentu młodzieży niepolskiej w szkole na różnych terenach. Są też poważne różnice w egzekutywie wiadomości uczniów, niekiedy szczególnie duże, np. w zestawieniu słabszych

szkół prywatnych ze szkołami państwowymi, są wreszcie gdzieniegdzie klasy małe, a są znów (przeważnie) przepełnione; to daje naturalnie ogromną różnorodność wyników.

Poważnym kryterium naszych wyników mógłby być egzamin wstępny do liceum, jednakże — jak wiadomo — nim nie jest, bo dowolny wybór przedmiotów paraliżuje zupełnie możliwości oceny. Zaledwie drobny procent kandydatów do liceum podlega dziś egzaminowi z języka obcego. Właśnie najslabsi uczniowie uchylają się zwykle od egzaminu. Dlatego też nawet zestawienie wyników nauczania w kl. I. licealnej będzie zupełnie niedostatecznym kryterium dla wyników gimnazjalnych.

Podjmując się w tych warunkach oceny wyników nauczania w gimnazjum, musimy oprzeć się przede wszystkim na dość dorywczych materiałach drukowanych oraz — last, but not least — na własnym doświadczeniu. Wnioski zaś, które poniżej sformułowałem, mają z natury rzeczy charakter nieco hipotetyczny.

Przedem wszystkim wypadnie nam przypomnieć sobie najważniejsze postulaty obowiązującego programu w sprawie wyników wymaganych w gimnazjum. Streścimy więc w ślad za programem najważniejsze wymagania.

1. Czytanie:

Przyswoić sobie w ciągu 3 lat technikę płynnego czytania druku i pisma gotyckiego. (Progr. str. 246).

W kl. IV umiejętność płynnego i ekspresywnego przeczytania tekstu z materiału rzeczowego kl. IV. (Progr. str. 144).

2. *Słownictwo*: ok. 1800 wyrazów zasobu czynnego, nie licząc biernego. (Progr. str. 144, 244).

3. *Lektura*. Poza podręcznikiem: w kl. III przeczytanie 2 utworów (str. 99), w kl. IV 2—4 książek. (Progr. str. 143).

4. *Gramatyka*. „Znajomość i umiejętność praktycznego zastosowania praw językowych uszeregowanych w pewną systematyczną całość“. (Progr. str. 144).

5. *Pisanie*. Umiejętność piśmiennego streszczenia nietrudnego tekstu, dwukrotnie przeczytanego przez nauczyciela; umiejętność piśmiennego (przy pomocy słownika) wypowiedzenia się na łatwy temat, związany z życiem oraz własnymi obserwacjami ucznia; umiejętność napisania prostego listu o treści praktycznej, związanej z potrzebami dnia codziennego, w zakresie słownictwa czynnego, opanowanego w ciągu czteroletniej nauki“. (Progr. str. 144).

Czy te wyniki są osiągalne?

Interesują nas szczególnie oficjalne i nieoficjalne opinie władz szkolnych i naszych organów nadzorczych oraz opinie ognisk metodycznych. Bardzo cenne jest dla nas wypowiedzenie się tak wybitnego fachowca jak p. Władysław Kielski, który w V zeszytcie oficjalnego organu Ministerstwa „Oświata i Wychowanie“ (z r. 1938) str. 453, ubolewa, że języki obce w Polsce są chyba najbardziej na świecie upośledzone. To wrażenie ma również co prawda każdy z nas przeglądając znane wydawnictwo genewskie Międzynarodowego Biura Wychowania, pt. „L'enseignement des langues vivantes“ (Genewa, 1937). Jesteśmy upośledzeni i co do liczby klas i co do liczby godzin, jeśli naturalnie wyłączymy spod obserwacji kraje, które używają języka światowego jako ojczystego. Wiemy również, że z tego niekorzystnego stanu języków obcych dobrze zdają sobie sprawę w Ministerstwie. O ile wiem, również pp. Wizytatorowie wypowiadają się przeważnie ujemnie co do ogólnych wyników.

Z drukowanych wypowiedzi bardzo ciekawe są uwagi dyr. Alfreda Hodboda, ważne jako opinia germanisty, b. wizytatora i wytrawnego dyrektora. Odnoszą się one przede wszystkim do języka niemieckiego (por. „Muzeum“ 1937, str. 225 i nast.), podobne wyniki stwierdza autor jednak i w j. francuskim. Oto one:

Język niemiecki. Trudności w tym przedmiocie występują bardzo wyraźnie w liceum. Czteroletnia praktyka i praca w gimnazjum nowego typu wykazały, że młodzież nie jest należycie przygotowana do pokonania trudności i wymagań, jakie stawia liceum. Czteroletni kurs jęz. niemieckiego oparty przeważnie o metodę bezpośrednią nie jest w możności przygotować, nawet przy największym wysiłku, ucznia tak, żeby ten przy 3 godzinach tyg. mógł ogarnąć program licealny. Na stan ten złożyło się szereg ważkich momentów: 1. Uczniowie zaczynają się uczyć języka obcego w wieku, w którym pamięć nie jest już chłonna i trwała (a zdaje się, że szkoła powszechna nie kształci i nie ćwiczy pamięci, lecz raczej stara się rozwijać rozumowanie przy pomocy dyskusji), wobec czego zmechanizowanie szeregu podstawowych rudimentów gramatycznych spotyka się z wielkimi trudnościami; 2. Nieproporcjonalnie wysoka liczba uczniów w klasach gimnazjalnych utrudnia pracę, a wobec wielkiego odsetka uczniów niezdolnych, małozdolnych, rozbawionych i nieprzyzwyczajonych do współpracy i koncentracji umysłowej w szkole, nauka nie może osiągnąć należytych wyników; 3. Słabe przygotowanie uczniów z gramatyki języka polskiego, co fatalnie odbija się na nauce języka niemieckiego. Uczniom mającym słabe poczucie gramatyczne rodzimego języka ma się przyswoić dość trudny język nowożytny. — Wobec tych momentów wyniki nauczania nie zawsze mogą się pokrywać z wymaganiami stawianymi przez Program, a sam program gimnazjalny w swej całej budowie nie jest podbudową programu licealnego.

Bardziej optymistyczne są wrażenia p. dyr. Marii Uklej-

skiej zawarte w Pamiętniku II Zjazdu dyrektorów *). Stwierdza ona „duże osłuchanie“, przypominając jednak element drugorocznych, i dalej mówi: „Młodzież, która w br. skończyła gimnazjum, pisze słabo, ale trochę mówi i wyraża swe mało skomplikowane myśli w języku obcym w sposób dosyć samodzielny, chociaż często błędny. Lepiej znacznie opanowała słownictwo bierne niż czynne“ (str. 83 i nast.). Lepsze nieco wyniki, choć nie wolne od zastrzeżeń, stwierdza p. dyr. Janina Dembowska (tamże str. 100). Natomiast dyr. Opatrny z Poznania, referując wyniki konferencji dyrektorów poznańskich, za jedną z głównych przyczyn przeładowania programów uznał „fakt rozpoczynania nauki języków nowożytnych zbyt późno, bo w 13 roku życia i następującą po półroczu równoległość języka łacińskiego.“

Podporządkowanie jednolitemu programowi szkoły powszechnej młodzieży, która przechodzi do gimnazjum, przynosi tej młodzieży krzywdę i może zrodzić nie rzadko już dzisiaj spotykaną naukę domową przedgimnazjalną języka nowożytnego, fakt mogący, przy coraz to silniejszej selekcji egzaminowej do klasy I, podważyć dotychczasowe kryterium oceny, bo życie jest silniejsze razem z walką o byt niż teoria i przepis“ (tamże, str. 108 i 109).

Bardzo ciekawe są sprawozdania z dyskusyj przeprowadzonych na *Ogniskach* języka niemieckiego, które miałem sposobność przejrzeć dzięki uprzejmości odpowiednich czynników z Ministerstwa. Sprawozdania te jednak stwierdzają przede wszystkim wielką rozbieżność wyników nauczania w różnych okręgach.

Poczynając bowiem od twierdzeń, że młodzież IV kl. umie więcej od dawnej VI gimnazjalnej, kończąc na biciu na alarm z powodu niedostatecznych rezultatów, zawierają te sprawozdania bogaty repertuar różnorodnych spostrzeżeń.

Nie mając upoważnienia do ogłaszania drukiem tych materiałów rękopiśmiennych, ograniczę się do zacytowania wyników dwu konferencji rejonowych lubelskich, o których referuje kierownik Ogniska lubelskiego, dr Józef Klinghoffer w nrze 3. Neofilologa z r. 1938. Uczestnicy tych konferencji stwierdzili co następuje:

1. Około 60% — 80% uczniów osiąga płynne czytanie łatwego tekstu, przy czym zagadnienie ekspresywnego czytania usunięto spod dyskusji; 2. około 40% — 60% uczniów osiąga zdolność swobodnego wypowiadania się w związku z przeczytanym tekstem, a zaledwie około 30% wypowie się na temat zjawisk

*) O polską szkołę średnią itd. Warszawa 1938. Nakł. Zarządu Głównego Stow. Dyr. Polskich Szk. Pryw.

i zdarzeń życia potocznego; 3. opanowanie słownictwa biernego odpowiada mniej więcej postulatowi programu, natomiast ze słownictwa czynnego uczniowie posiadli co najwyżej około 1000 wyrazów w miejsce około 1800 zakreślonych przez program; 4. 50% — 70% uczniów zdobywa w gimnazjum znajomość reguł gramatycznych, zaledwie jednak 30% — 50% umiejętność zastosowania ich; 5. przeważająca większość uczniów daje sobie radę ze słownikiem dwujęzycznym, zdolność posługiwania się słownikiem jednojęzycznym jest rzadka; 6. jeśli zaś idzie o opanowanie języka w piśmie, około 90% uczniów potrafi streścić nietrudny tekst dwukrotnie przeczytany, około 50% — 70% wypowie się piśmiennie na tematy związane z życiem oraz własnymi obserwacjami ucznia, względnie napisze list o treści praktycznej, związanej z potrzebami życia.

Przyjrawszy się uważnie tym dyspozycjom między wytycznymi programu, a rzeczywistością szkolną w zakresie ich realizacji, należy stwierdzić, że około 30% — 40% uczniów klas czwartych nie osiąga wymaganych wyników.

Zastanawiając się nad przyczynami tego stanu rzeczy uczestnicy konferencji wysunęli następujące spostrzeżenia: 1. liczebność klas (przeciętnie około 50 uczniów w klasie) nie pozwala na pogłębienie pracy i należytą egzekutywę; 2. niektóre podręczniki a zwłaszcza podręczniki dla klasy IV-tej są zbyt trudne i przekroczyły w zakresie słownictwa i materiału rzeczowego i tak już zbyt obszerny program gimnazjalny; 3. liczba godzin przeznaczona dla języka obcego w gimnazjum jest zbyt szczupła w stosunku do materiału wtłoczonego w programy i podręczniki w ramach 4-roletniej nauki.

Przy takim stanie rzeczy zrozumiałą się staje obawa wyrażona przez uczestników konferencji co do realizacji programu licealnego z tak przygotowanym materiałem uczniowskim.

Wobec takich wyników zrozumiałą się staje konkluzja końcowa dra Klinghoffera, który mówi dosłownie (tamże, str. 152):

Mamy prawo stwierdzić, że źle się dzieje z naszym przedmiotem w szkole, że po latach wielkiego entuzjazmu w szeregach neofilologów polskich zauważyć się dzisiaj daje pewne zaniepokojenie o dalszy los naszego przedmiotu w szkole. Jako główne dwie przyczyny tego stanu rzeczy wysunąć możemy: 1. ambitne programy i podręczniki nie dające się pomieścić w czteroletniej nauce gimnazjalnej i dwuletniej nauce licealnej oraz 2. zarządzenia oszczędnościowe sprzeczne z metodyką pracy na lekcjach języka obcego. Metoda bezpośrednia w nauczaniu języka obcego określona przez program gimnazjalny jako podstawowa forma pracy żąda w pierwszym rzędzie aktywizacji nauki. Jakżeż wygląda ten aktywny udział ucznia w klasie, która liczy 52—56 uczniów (dane autentyczne!)? Proste obliczenie matematyczne wykaże, że przy takiej ilości uczniów w klasie przypada na poszczególnego ucznia przeciętnie około 10 minut mówienia w języku obcym w ciągu całego miesiąca. Zarządzenie Ministerstwa o niedzieleniu klas pierwszych na lekcjach języka obcego prowadzić musi w konsekwencji do rewizji metod pracy na lekcjach języka obcego.

Coraz częściej odzywają się głosy, że obecne programy dałyby się jedynie realizować w ciągu pięcioletniej nauki gimnazjalnej i trzyletniej nauki licealnej. Jest to myśl nierealna wobec istniejącego ustroju szkolnego.

P. Klinghoffer stoi na gruncie obowiązującego ustroju, żąda więc tylko ograniczenia liczby uczniów najwyżej do 35, uproszczenia

niektórych podręczników, uproszczenia programu licealnego i zmian w egzaminie wstępnym do liceum.

Inaczej jednakże ujmuje tę sprawę nestor neofilologów polskich, prof. Juliusz Ippoldt w tymże samym numerze „Neofilologa“ (lipiec—wrzesień 1938, str. 146). Stwierdza on tam wyraźnie winę obecnego ustroju szkolnego:

Jedną z ważnych przyczyn powodujących znaczne obniżenie postępów i wyników nauki, szczególnie w zakresie nauki języków obcych, jest obecny ustrój szkolnictwa. Czy obecne gimnazjum czteroklasowe stanie wyżej niż obecnie kończące się ośmioklasowe, zresztą na ogół mało zadawałające, pokaże bardzo nie daleka przyszłość. Na gruncie nauki języków obcych wyniki będą niewątpliwie znacznie niższe. Jest przecież rzeczą zupełnie jasną, że odcięcie dwóch najniższych roczników, a więc lat dla nauki języka najkorzystniejszych, bezwzględnie nie da się wyrównać przez najwymyślniejsze sztuczki dydaktyczne. Kto tak twierdzi, to albo sam się łudzi, albo każe wierzyć w rzecz niewykonalną. Nie zmieniły się przecież: przygotowanie nauczycieli, ta sama ilość godzin w tej samej ilości lat, stosunek społeczeństwa, natomiast odpadły dwa lata najlepszej pojemności umysłowej w procesie przyswajania języka, a nie zwiększyła się sprawność młodego umysłu po dwuletnim przygotowaniu przez szkołę powszechną. To też utrzymanie tego samego celu nauczania, a nawet podniesienie tegoż na papierze ma pokryć tylko nieznane wewnętrzne. Jeżeli poprzednie gimnazjum nie doprowadzało do pożądanego celu, to obecne gimnazjum wraz z liceum pozostanie daleko poza szumnie brzmiącym celem: „należyta wprawa językowa“. Żadne udoskonalenie dydaktycznego postępowania ani też wyszkolenie nauczycielskiej obsady nie wyrówna przepaści między obecnym stanem, a celem postawionym przez plany.

Są to słowa dyktowane nie tylko wieloletnim doświadczeniem wybitnego dydaktyka, ale po prostu zdrowym rozsądkiem normalnie myślącego człowieka.

* *

W ten sposób zrekapitulowałem najważniejsze, jak mi się zdawało, głosy praktyków szkolnych o stanie obecnym nauczania, o ile one ukazały się w druku.

Nie pozostaje obecnie nic innego jak wypowiedzieć swój osobisty pogląd na wyniki i częściowo na głosy tu przytaczane.

Otóż moim zdaniem — wyniki są istotnie słabe, a w ocenie ich stałbym może najbliżej stanowiska p. dra Klinghoffer'a, nie solidaryzując się z nim w środkach zaradczych, które uważam za niewystarczające.

Dla mnie najbardziej niepokojącymi objawami jest rozbieżność między wymaganiami a wynikami w zakresie słownictwa

czynnego, a więc niemożność osiągnięcia nawet w przybliżeniu przepisowych 1800 słów, oraz słaba stosunkowo wprawą gramatyczna objawiająca się w lichych zadaniach. Wreszcie niepokojąca jest dla mnie słaba pamięć uczniów, z powodu której reprodukcja tekstu prozaicznego, a nawet łatwego poetycznego, sprawia im ogromne trudności.

Dzieje się tak pomimo olbrzymiej zaiste pracy metodycznej wkładanej w nauczanie. Mówię tu przede wszystkim o wysiłkach autorów podręczników. Pod względem zabiegów metodycznych wykazują niektóre nasze podręczniki, zwłaszcza w 2 niższych klasach, znakomitą pomysłowość i mogą być często wzorem w literaturze metodycznej. Forma zewnętrzna na ogół nie wykwinęła z powodu niskiej ceny, ale i tu niektóre z nich są wprost piękne.

Wszyscy również musimy stwierdzić ogromną pracę instruktorów i ognisk metodycznych, której echo znajdujemy w „Neofilologu“ i w Dziennikach Urzędowych kuratorów.

Gdzież więc tkwią przyczyny lichych wyników?

Najdonioślejszą jest zbyt krótki czas nauczania. Powtarzam to, co już tyłokrotnie powiedziano: decyduje utrata 2 najlepszych lat nadających się właśnie do nauczania początków języka obcego. Powtarzam za prof. Ippoldtem, że „bezw warunkowo nie da się to wyrównać przez najwymyślniejsze sztuczki metodyczne“.

Drugą przyczyną jest niedostateczne przygotowanie ze szkoły powszechnej.

Jeśli jest wiele głosów stwierdzających, że 2 lata nauki w szkole powszechnej są dla gimnazjum stracone, którego to zdania w tej jaskrawej formie ja na ogół nie podzielam, to podzielam je, o ile chodzi o języki obce. Najważniejszą rzeczą bowiem, na którą natrafiamy od razu przy egzaminach wstępnych do gimnazjum, jest brak zasadniczych podstaw z gramatyki i duże braki ortograficzne.

W odpowiedzi można przytoczyć tekst programu szkoły powszechnej i listę wymaganych tam wiadomości gramatycznych. Tu pozwolę sobie wyrazić twierdzenie, że jest jednak zasadnicza różnica między tą nauką o języku, która odbywa się w szkole powszechnej i ma na celu doprowadzić do zrozumienia zasadniczych zjawisk językowych, przyspieszyć ogólny rozwój umysłowy ucznia i rozwój jego zdolności obserwowania zjawisk mowy ojczystej, a tą gramatyką polską, której potrzebuje w gimnazjum neofilolog i filolog kla-

syczny, jako podbudowy do swego przedmiotu. Jest to mniej więcej taka różnica jak ta, która zachodzi między rozumieniem zjawisk historycznych, a — „umieniem“ historii, przyswojeniem sobie zasadniczych faktów w drodze pamięciowej. My nie chcemy uczniów bezmyślnie obkutych w gramatyce, ale potrzebujemy jednak gramatyki polskiej stosowanej: potrzebujemy uczniów, którzy, przychodząc do gimnazjum, znają części mowy w sposób zdecydowany i nie mieszają przyimka z zaimkiem, którzy rozróżniają tryb warunkowy od rozkaznika, którzy bez wahania odróżnią imiesłów od bezokolicznika. Wtedy można gramatyki uczyć praktycznie, wtedy nie potrzeba długo tłumaczyć tego, co uczeń odczuwa immanentnie, wtedy można także we właściwym czasie uczyć składni, wtedy również możliwe by było nauczanie gramatyki w języku obcym bez obszernych objaśnień po polsku. Bez tego uczeń ciągle połowy materiału z gramatyki języka obcego nie rozumie, a skutkiem tego wciąż zapomina. Trud nasz nie daje rezultatów.

Potrzebujemy również uczniów z jako tako wyćwiczoną pamięcią, a dostajemy chłopców rozwiniętych wprawdzie, ale nie umiających niczego nauczyć się na pamięć, uczniów, dla których zapamiętanie dobrze przerobionego kilkuwierszowego tekstu prozaicznego z książki niemieckiej jest zadaniem nad siły.

To jest ten stosunek do szkół powszechnych. Dalszym jednak ciężarem, który wlecemy na swoich barkach, a który też jest prostą konsekwencją ustroju — to niezdrowa konkurencja łacina.

W kwietniowym zeszycie Neofilologa z r. 1932, w okresie walk o reformę szkolną ukazał się znakomity memoriał prof. prof. Z. Czernego i Z. Łempickiego w sprawie nauczania języków obcych, memoriał, który niezwykle wymownie podkreśla potrzebę troski o nauczanie języków obcych w Polsce, który domagał się m. innymi w I klasie nowego gimnazjum 6 godzin nauki języka obcego, a w IV klasie również pewnego nieokreślonego bliżej maximum godzin. Memoriał ten, odwołując się do psychologii, walczył również z poglądem, jakoby rozpoczynanie w I klasie 2 języków naraz było czymś niewłaściwym. Jak wiadomo memoriał wywarł pewien wpływ na władze szkolne, lecz został załatwiony „kompromisowo“. Krakowskim targiem przyznano wówczas neofilologom 6 godzin tygodniowo w I półroczu klasy I, po czym zaraz ograniczono to I półrocze do 4 miesięcy, a dopiero w drugim, dłuższym zresztą półroczu, zdecydo-

wano się zacząć język łaciński. W rezultacie mamy stan dzisiejszy, gdzie młodzież do Bożego Narodzenia rozpędza się znakomicie do języka obcego, po czym, zapomniawszy w ciągu 20 dni feryj bardzo wiele ze swej 4 miesięcznej pracy, w styczniu przenosi całe zainteresowanie na nowy przedmiot: język łaciński, po to zresztą, żeby już w czerwcu otrzymać przeszło 2-miesięczny wypoczynek a potem w II klasie, jeśli nie język nowożytny, to w każdym razie język łaciński zaczynać prawie zupełnie na nowo.

Jak na to zaradzić? Powiem krótko: w ramach obowiązującego ustroju nie widzę na to żadnej rozsądnej rady.

W każdym razie nie jest tu środkiem zaradczym — *zaczynanie*, jak chcą niektórzy — *języka nowożytnego* już w szkole powszechnej. Z problemem języka obcego w szkole powszechnej stykałem się sporo w lepszym dla tej sprawy czasie, tj. w czasie, gdy pokolenie nauczycieli szkół powszechnych, znających jako tako jakiś język nowożytny, nie było jeszcze, jak to dziś jest, na wymarcu. Już wtedy, przed rokiem 1930 i przed osławioną epoką „młodych emerytów“ w szkolnictwie, już wtedy problem jakiej takiej obsady lekcyj neofilologii w szkole powszechnej był na większą skalę nie wykonalny, przechodził po prostu siły naszego Państwa. Cóż dopiero dzisiaj!

Oświadczam się więc przeciw złudnym nadziejom wprowadzenia języka obcego do najwyższych klas szkoły powszechnej. Możliwe to jest tylko w niektórych szkołach powszechnych, ale to naturalnie prawie w niczym nie uratuje sytuacji neofilologów w gimnazjach, bo zdoła dać neofilologowi kilka, najwyżej kilkanaście procent młodzieży jako tako poduczanej w szkole powszechnej.

Możliwe natomiast i całkiem wykonalne jest wprowadzenie języka obcego do jakichś klas przygotowawczych zakładanych przy poszczególnych gimnazjach. Ale to znów jest już poważnym naruszeniem całej „doktryny“ obecnej szkoły powszechnej. Dlatego bliżej sprawy tej nie omawiam.

Czynnikiem, który w kolosalnym stopniu paraliżuje nasze wysiłki jest ogromne przepełnienie klas. Powszechny głos neofilologów ze szkół państwowych, gdzie po wprowadzeniu dwóch tzw. „ciągów“ do gimnazjów wprowadzono również pełne, dziś 50 uczniowe oddziały osobne dla „Niemców“ i osobne dla „Francuzów“, powszechny głos twierdzi, że osiągałoby się pełne wyniki przepisane programem, gdyby nie przepełnienie klas. Osobiście tych złudzeń nie podzielam, ale to stwierdzić należy, że prowadzenie neofilologii me-

toda bezpośrednią, zwłaszcza w okresie bezpodręcznikowym — przy 50 uczniach w klasie — jest prawdziwą udręką nauczyciela. W ogromnym stopniu osłabia to jego pracę. Nie widzimy wystarczającego powodu, dlaczego pod względem podziału na grupy mamy być gorzej traktowani niż np. biologowie. Wszak i nam, na równi z nimi należą się pracownie, należy się laboratoryjny warsztat pracy, patefon, epidiaskop i komplety gazet do ćwiczeń, podobnie jak oni mają komplety mikroskopów.

Przechodzę do tych kategorii naszych niedomagań, których wyliczenie na pewno wywoła liczne sprzeciwy, ale nie mogę ich tu pominąć, bo po pierwsze jestem tu od tego, żeby dać wyraz swemu przekonaniu, a po drugie wolę nieco jaskrawo postawić kwestię, lecz wywołać zawsze pożądaną dyskusję. Ta kategoria trudności nie dotyczy zagadnień organizacyjno-szkolnych, tylko programowych i metodycznych.

Pierwsza odnosi się do aktualizacji. Wymieniam ją na froncie, ponieważ co do niej najwięcej stosunkowo słyszy się wątpliwości.

Jak wiadomo, z tekstu programu wynika we wszystkich klasach potrzeba poznawania współczesnego życia danego narodu. Zwłaszcza daleko idzie tu program języków nowożytnych w klasie IV, który domaga się czegoś w rodzaju „zagadnień z życia współczesnego“, jak to się u nas nazywa w liceum.

Patrząc na nasze tak nowe, a tak już zdezaktualizowane podręczniki, nieraz myślałem, jaką wartość właściwie ma ich aktualizacja i jak często powinny by być coraz to na nowo aktualizowane. Paradoksalnie można by powiedzieć, że bardzo „postępowy“ postulat aktualizacji w szkole jest, o ile chodzi o redakcję podręczników, jednym z postulatów anachronicznych. Pochodzi on bowiem jeszcze z zamierzonego wieku pary i elektryczności, z wieku, gdy nie znano jeszcze radia i mów Hitlera i aeroplanowych podróży na konferencje monachijskie. Ale dziś? Każdy „aktualny“ podręcznik, zwłaszcza germanisty, roi się od obrazów i pojęć przestarzałych: „Die Freiwilligen des Arbeitsdienstes“ z podręcznika prof. Łempickiego dla kl. II już dawno przestali być ochotnikami. Austria z podręcznika kl. IV przestała być Austrią, jej ustrój katolicko-korporatywny rozleciał się w gruzy, mapy III Rzeszy od roku co najmniej 2 razy zmieniły się gruntownie itd. itd.

A więc nauczyciel musi ciągle poprawiać zdezaktualizowany

podręcznik. Ale jak go poprawia? I tu właśnie wysuwa się nie tylko ustawiczna potrzeba coraz to nowej pracy reaktualizacji umysłowej nauczyciela, ale ponad wszystko ogromna pokusa subiektywnego ujęcia zagadnień aktualnych. Wyobraźmy sobie tylko interpretację polityki Hitlera w ustach germanisty: Polaka, Niemca, Ukraińca i Żyda. Jakże różna będzie ta interpretacja! I jakie trudności wynikną z niej zależnie od składu etnicznego i nastroju politycznego klasy szkolnej. „Granica prawa swobodnej interpretacji jest dobro szkoły” — odpowiemy parafrazuując naszą Konstytucję. Ale czy pojęcie dobra szkoły jest stałe? I czy nie bywa w różnych okresach czasu różnie interpretowane? Czy dobrą jest np. przede wszystkim praca dla pokoju, czy też dla ducha militarnego? Wczoraj był dobry sojusz z Niemcami, a co jest dobre dzisiaj?

Nie chcę przez to wszystko powiedzieć, żebym był przeciwnikiem wszelkiej w ogóle aktualizacji, ale twierdzę, że zbyt daleko idąca aktualizacja utrudnia naszą pracę szkolną, a tym samym obniża wyniki.

Gorzej jednak! Muszę tu „zeznać“, że mam wielkie wątpliwości co do potrzeb i skuteczności naszego okresu bezpodręcznikowego w kl. I. Jak wiadomo, jest to pewien trick metodyczny, którym chlubią się nasi dydaktycy neofilologii w całym świecie, jako posunięciem pionierskim. Z nim to właśnie, między innymi, nasza ekipa neofilologiczna, jak istna kompania pionierów pojechała w r. 1937 na Kongres Neofilologiczny w Paryżu. Obfitość i staranność referatów polskich przyniosła nam chlubę, ale niektóre nasze tezy dydaktyczne spotkały się, jak wiadomo, z taką zaciętą opozycją, że nawet na terenie owianym iście francuską kurtuazją nie zdołaliśmy stanowiska naszego nawet w przybliżeniu przeprowadzić. Dotyczyło to przede wszystkim problemu lekcji bezpodręcznikowych. Przejrzałem z ciekawością dyskusję kongresową *) i muszę powiedzieć, że wiele zarzutów, mianowicie zaś zarzutów wymierzonych przeciw naszym tygodniom bezpodręcznikowym całkowicie potwierdza moją skromną obserwację. Zwłaszcza uderzyły mnie tam wątpliwości delegata Bułgarii, p. Bocniana, który stwierdzał, że posługiwał się metodą bezpodręcznikową i że nie nadaje się ona dla młodzieży 13—14 letniej. Zauważył on, że po 3—4 lekcjach uczniowie są całkowicie znudzeni. Pragną mianowicie

*) Por. wydawnictwo: III-e Congrès international. Compte rendu publié par Serge Denis, Secrétaire général du congrès. Paris 1938, str. 609.

od razu poznać alfabet danego języka i nie podobna jest iść dalej bez podręcznika (str. 189).

Prof. Chaffurin, reprezentujący neofilologów francuskich twierdził, że próbował metody bezpodręcznikowej, ale wrócił do podręcznika. Podręcznik według niego jest od początku pożyteczny, bo oszczędza trudu nauczyciela i ucznia i pozwala zyskiwać na czasie (str. 189).

Otóż jest coś, co uderza nas u wrót drugiego tygodnia naszych 3 tygodni bezpodręcznikowych: nie tylko „kuma troska“, ale przede wszystkim „kuma nuda“ i bohaterskie wysiłki nauczycieli, by pokonać tę nudę. Nie twierdę, że te wysiłki są bezowocne, ale twierdę, że młodzież wchodząca z zapalem do szkoły po wakacjach i koncentrująca swój zapal i swą ciekawość na jedynym nowym przedmiocie, jakim jest język obcy — z reguły doznaje rozczarowania. Postępuje naprzód znacznie powolniej, niżby chciała, nie może uczyć się w domu w okresie, gdy ma jeszcze duży kapitał czasu, zdrowia i dobrych chęci. Wreszcie młodzież obdarzona wyobraźnią i pamięcią przede wszystkim wzrokową bardzo często nie uważa nawet na lekcjach, bo nie potrafi uważać na lekcjach bezpodręcznikowych i zaraz u wstępu kl. I naraża się na konflikty karne z neofilologiem. W rezultacie rodzice po cichu poczynają ją w domu uczyć słówek według tekstu przeznaczonego dla nauczyciela i ta młodzież przygotowywana wbrew przepisom w domu — to są obok drugorocznych te typy, na których przede wszystkim opiera się „konwersacja“ okresu bezpodręcznikowego. Wzrokowcy, o ile nie korzystają z potajemnej pomocy domowej, z reguły po tych 3 tygodniach bezpodręcznikowych rozporządzają minimalnym kapitałem zapamiętanych słówek, a natomiast dużym zasobem niebezpiecznego zniechęcenia do przedmiotu.

Jedna z naszych delegatek w Paryżu porównała naszą młodzież w okresie bezpodręcznikowym do małych małpek. Podobne zdolności naśladownicze u nich zauważyła. Przyznam się, że trudno mi dopatrzeć się tego geniuszu naśladowczego np. u naszych dzieci mazurskich, które nieraz aż do VIII klasy przy wszelkich radiach i patefonach nie mogą sobie przyswoić najprostszych dźwięków języka obcego. Co innego ten nauczyciel produkujący się samotnie przed leniwie reagującą klasą; ten to prędzej wygląda na jakiś stwór z ogrodu zoologicznego.

Nie twierdę, że tygodnie bezpodręcznikowe są całkowicie stracone. Kilka lekcji bez podręcznika może być całkowicie pożytecznych

dla osłuchania z nowymi dźwiękami, na ogół jednak stawiam imieniem własnym heretycką tezę, że nasz okres bezpodręcznikowy w obecnych rozmiarach nie opłaca się! Zbyt mało daje w ciągu tych pierwszych trzech tygodni. Opóźnia tempo poznawania słownika i gramatyki i jest jedną z przyczyn słabych naszych wyników.

Wreszcie zarzut najczęściej spotykany i może nie pozbawiony słuszności: mamy słabe wyniki, bo nie mamy odpowiednich nauczycieli. Niestety zarzut ten trafia w znacznej mierze w nasze władze oświatowe.

Kto naprawdę u nas troszczy się o produkcję nauczycieli neofilologów?

Tylko profesorowie uniwersytetu, ale to nie jest ich rola. Ich rolą jest przecie przede wszystkim działalność naukowa.

Gdzie są te stypendia państwowe dla kandydatów na neofilologów, gdzie są urlopy roczne na wyjazd za granicę, gdzie znośne warunki bytu materialnego, które pozwoliłyby nam stale czuć nad naszym językiem i aktualizować naszą wiedzę? Praca ognisk metodycznych i instruktorów jest duża i pożyteczna, ale ona, jako żywo, nie wystarcza.

Potrzeba nam opieki nad pracą naukową neofilologa, opieki nad jego wprawą językową i troski o jego rekrutację.

A jeśli o tym ostatnim mówimy, to jednocześnie dotykamy problemu smutnego, wiszącego nad całą współczesną naszą szkołą, problemu niedostatecznego wynagrodzenia nauczycielstwa.

To jest jednak zagadnienie, wprowadzie całkowicie istotne, ale takie, które nie może być załatwione na kongresie, to jest walka o płace prowadzona w ramach organizacji nauczycielskich.

Na tym więc kończę swoje wywody w sprawie zaobserwowanych przeze mnie wyników nauczania języka obcego w gimnazjach. Zaznaczam raz jeszcze, że wnioski tu przedłożone, jako opierające się na niedostatecznie pewnym materiale, dalekie są od pretensji do nieomyślności. Jeśli są fałszywe, sprostuje je dyskusja i głosowanie tak licznie zgromadzonych koleżanek i kolegów, reprezentujących bogaty zasób doświadczeń i obserwacyj. Z tym zastrzeżeniem odczytuję poniższe rezolucje:

P r o j e k t r e z o l u c y j .

Drugi zjazd nauczycieli języków nowożytnych stwierdza, że obecne wyniki nauczania w gimnazjach ogólnokształcących mimo wielkich wysiłków nauczycielstwa, instruktorów i administracji szkolnej, są ciągle jeszcze niezadowolające i nie osiągnęły wyznaczonego programem.

Główne trudności w pracy nauczyciela stanowią następujące czynniki:

1) zbyt późny wiek rozpoczynania nauki języków nowożytnych, zbyt krótki okres czasu przeznaczony na tę naukę, przepełnienie klas i zbyt mała liczba godzin nauczania. Stąd wynika zbyt szybkie tempo przerabiania materiału leksykalnego i gramatycznego;

2) słabe podstawy gramatyczne i słaby rozwój pamięci, które przynosi ze sobą młodzież u wstępu do gimnazjum;

3) rozpoczynanie równocześnie w tej samej klasie drugiego języka obcego i nie dogodny rozkład czasu pracy neofilologa i filologa klasycznego w klasie I gimnazjum;

4) metoda zalecona w programach nie zawsze wytrzymuje próbę życia;

5) brak potrzebnej liczby nauczycieli, dostatecznie przygotowanych do niezwykle trudnej pracy (nauczyciele czynni w obecnych, fatalnych warunkach uposażeniowych, skutkiem przeciążenia pracą nie mogą się należycie doksztalać, by nadążyć wymaganiom językowym i metodycznym; przygotowanie do zawodu nowych nauczycieli, zwłaszcza germanistów, jest całkowicie zaniedbane).

Zważywszy, że doniosłe interesy państwowe wymagają kategorycznie dobrej znajomości języków obcych u absolwentów gimnazjów ogólnokształcących w Polsce, Zjazd domaga się następujących zarządzeń ze strony polskich władz oświatowych:

1) podjęcia przez władze gruntownej rewizji szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce pod względem jej organizacji i programów, by umożliwić w nauce języków nowożytnych wolniejsze tempo i skuteczniejszą metodycznie pracę,

2) podziału klas przy nauce języków nowożytnych na grupy według zasad przyjętych dla biologii lub fizyki,

3) takiego polepszenia warunków pracy nauczyciela neofilologa, które umożliwi mu systematyczną pracę samokształceniową,

4) wyznaczenia odpowiednich stypendiów i przyznawania urlopów płatnych na wyjazdy zagraniczne,

5) otoczenia wydatną opieką Państwa warunków kształcenia się kandydatów na nauczycieli języków nowożytnych *).

Tadeusz Mikułowski (Warszawa)

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Feliks Koneczny: *Rozwój moralności*. Lublin-Uniwersytet. Towarzystwo wiedzy chrześcijańskiej. Rok 1938, str. 388.

Ukazała się niepospolita książka traktująca o rozwoju moralności, napisana przez wybitnego historyka metodą ściśle naukową. Uwzględnia ona wszystko, co dotąd odkryto na polu historycznego, a więc faktycznego rozwoju moralnego ludzkości, i podaje ostateczną syntezę wyniku naukowych badań na tym polu.

Wobec panującego dziś chaosu w poglądach etycznych i rozbieżności w działaniu pod względem moralnym — jest to dzieło wprost niezbędne dla nauczycieli, pedagogów i wychowawców młodzieży, zwłaszcza że napisane jest z bezstronnością i dużą erudycją. Znać, że Autor pracował nad nim długie lata, bodaj czy nie przez całe życie, bo tylko tą drogą dojść można do tak trafnych wyników, wyrażonych w sposób jasny i przejrzysty.

Książka ta pozostaje w związku z poprzednim dziełem prof. Konecznego *O wielości cywilizacji* wydanym w r. 1935, w którym wykazał on, że przyczyną obecnego upadku moralnego na świecie, jest mieszanina cywilizacji, której podlegamy i w której się wychowujemy. Brak dziś ludziom stałego pionu moralnego, który określałby odchylenia złych uczynków, bo cywilizację łacińską, która jedynie pion taki w pełni posiada, niweczą wpływy wschodnich cywilizacji — żydowskiej, bizantyńskiej i turańskiej, czyli mongolskiej.

Nawiązując do tego prof. Koneczny pisze w swym ostatnim dziele: „Największe powikłanie etyki wynika z mieszanek cywilizacyjnych. Wiemy, jak każda cywilizacja ma swą etykę (łacińska katolicką). W pięciu cywilizacjach (chińska, bramińska, turańska, arabska, bizantyńska) zachodzi rozbieżność etyki w życiu prywatnym a publicznym; tylko bowiem łacińska cywilizacja wymaga etyki także w publicznym życiu“ (str. 25).

„W takiej mieszaninie najcięższa (jest) właśnie przeszkoda do rozwoju

*) Krótkie streszczenie niniejszego referatu znajduje się w nrze 1. Neofilologa z r. 1939. Referat został na zjeździe przyjęty bardzo życzliwie, a zasadnicze jego wnioski, dotyczące zwłaszcza rewizji szkoły średniej zostały prawie jednomyślnie przyjęte na posiedzeniu zjazdowym w dniu 4 lutego. Wywodów dotyczących nauczania bezpodręcznikowego i nadmiernej aktualizacji, nikt nie kwestionował w dyskusji (przyp. red.).

etyki katolickiej, a zatem do rozwoju wyższego cywilizacji łacińskiej. Od czasów reformacji wysuwają się wykluczające się nawzajem systemy etyczne. W ostatnich dwóch stuleciach do różniczkowania się cywilizacyjnego etyk przybyła (jeszcze) etyka sztuczna, głosząca niezależność od religii, zwąca się *autonomiczną*, podająca się fałszywie za rzekomy ciąg dalszy etyki naturalnej. Dzięki tej nowości wytworzył się w Europie istny galimatias etyczny, który można określić, że „co głowa to etyka“ (str. 27).

Celem wyjścia z tego chaosu Autor rozpoczyna badania swe od podstaw, wykrywa generalia etyki tkwiące w duszy każdego człowieka. „Są to następujące pojęcia: obowiązek, bezinteresowność, odpowiedzialność, sprawiedliwość, sumienie, (a wreszcie) stosunek do czasu i do pracy. Gdy się zna tych siedem rzędnych, można określić rodzaj i szczebel etyki“ danego narodu (str. 36).

Generalia te można jednak rozmaicie stosować, można je wykonywać różnymi metodami, a od tego wykonania zawisła moralność i widoki jej postępu.

„Metoda (zaś) mieści się przede wszystkim w cywilizacji, która nie jest niczym innym jak metodą ustroju życia zbiorowego; to też każda cywilizacja ma swoją etykę“, gdyż każda inaczej ujmuje owe podstawowe zasady etyczne (str. 66). Niema przeto tzw. jedności etycznej.

Po tym założeniu, Autor rozważa po kolei cywilizacje całego świata i w każdej z nich bada zastosowanie i rozpiętość owych siedmiu pojęć moralności, poczynając od etyki rodowej, z której wywodzi się etyka naturalna, i stopniowo po przez emancypację rodziny dochodzi do etyki personalnej, w której ma się poczucie osobistej odpowiedzialności za swe czyny, co stanowi szczyt etyki.

W tym dziejowym pochodzie rozwoju moralności jedni tylko Rzymianie przeszli tą drogą w całości bezpiecznie.

Wszystkie inne narody utknęły w połowie drogi poprzestając na etyce „wiernopoddańczej“, wedle której moralnym jest to, co władza przedsięwzięcie w imię państwa. Nawet w Indiach, gdzie panuje cywilizacja bramińska, na wskroś sakralna, nie wysnuto etyki z religii. Hindusi nie łączą wierzeń religijnych z moralnością — poza swoją kastą nie mają oni poczucia sprawiedliwości.

W całej Azji etyka rodowa pozostaje dotąd etyką ogółu.

„Katolicyzm niesie pomiędzy wszystkie cywilizacje cztery postulatory: małżeństwo jednożenne — dożywotnie, zniesienie msty (samosądu), szacunek dla pracy fizycznej (za czym dążenie do zniesienia niewolnictwa), wreszcie niezawisłość Kościoła od władzy świeckiej“ (str. 24).

„Cywilizacja łacińska, przyjąwszy etykę katolicką, uczyniła tym cięższą walkę o byt moralny, bo katolicyzm jest ze wszystkich religii najbardziej wymagającym w zakresie etyki. Cywilizacja ta jedna określa odrębność prawa publicznego, poddając jednak życie publiczne wszystkim przepisom moralności życia prywatnego. Stanowi to niezmierne rozszerzenie pola etycznego, które staje się (tu) bezgranicznym“ (str. 70—71). Dopiero Kościół głosi etykę powszechną. Atoli z chwilą zerwania z katolicyzmem powstała w Europie etyka autonomiczna, niezależna od religii, a z nią przyszło do chaosu moralnego. Poczynając od Kanta po przez Stirnera, Hartmanna i Nietzschego aż do Russeła — niema już norm obowiązujących w postępowaniu, w etyce panuje subiektywizm, wszystko tu jest dowolne.

Jednocześnie w XVIII w. wynaleziono państwo areligijne, a w XIX w. je spopularyzowano.

„Dążności areligijne przeszły szybko, łatwo a radykalnie w antyreligijne, a te stały się charakterystycznym dziełem robót około zniszczenia całej cywilizacji łacińskiej“ (str. 199).

Stając w jej obronie prof. Koneczny wykazuje, że treść moralności da się ująć tylko ze stanowiska religijnego. W światopoglądzie teistycznym moralność pojmuje się jako służbę Bożą oraz dążenie do doskonałości tj. do Boga. Mamy dążyć do zaprowadzenia Królestwa Bożego na ziemi.

„Katolicyzm uznaje czysto osobisty stosunek do Boga, nie gromadny, ale w Kościele, mistycznym ciele Chrystusa Pana i runęłaby też cała cywilizacja łacińska, gdybyśmy przestali kultywować personalizm“ (str. 198). Zastanawiając się nad stosunkiem etyki do prawa, Czcigodny Autor dochodzi do następującego wniosku:

„Cywilizacja łacińska popadłaby od razu w zastój, a w niedalekim pokoleniu przestałaby w ogóle istnieć, gdyby etyka przestała torować drogę prawu; takie tylko bowiem prawo posiada dla nas wartość cywilizacyjną, które kroczy śladami etyki“ (str. 202).

Tylko na podstawie takiego prawa powstaje społeczeństwo, tj. społeczność uspołeczniona i tworzy się naród, jak to obserwujemy w cywilizacji łacińskiej.

„Wszystkie słupy cywilizacji łacińskiej, od jej klasycznych fundamentów, oświadczyły się za oparciem prawa o etykę, za cel państwa uważając, by uprawiało moralność w zorganizowanej zbiorowości, by było sprzężeniem etyki z polityką“ (str. 214).

W cywilizacji łacińskiej państwo antyspołeczne samo się grzebie. Niestety, obecnie bizantyńskie pojęcie prawa i etatyzm wkraczają na teren cywilizacji łacińskiej. Tworzą się państwa totalne w Europie.

W ścisłym związku z tym występuje kwestia personalizmu w życiu publicznym, sprawa wolności sumienia.

„Wszelkiego rodzaju totalizm nie godzi się z etyką katolicką, jest z nią spreczny, o ile umniejsza lub znosi osobowość ludzką, jej niezależność, wolność i odpowiedzialność“ (str. 221).

Ponieważ moralność rozwija się przez obowiązkowość dobrowolną, tym samym wykwita ona ze społeczeństwa, a nie z państwa, które ma ją tylko bronić i przestrzegać jej w życiu publicznym. „Etyka cywilizacji łacińskiej, etyka katolicka, nie leży na linii równoległej z omnipotencją państwa, nie może przeto pogodzić się z żadną z jej konsekwencji: ani z etatyzmem, ani z biurokracją, ni z elephantiasis ustawodawczą, ni ze (stanem) *ex lex* w czasie pokoju. Musi natomiast poszukiwać dróg swego rozwoju w decentralizacji, w samorządzie, w państwowości ograniczonych kompetencji, a zwłaszcza w państwowości szanującej prawo prywatne jednostki i rodziny. Etyka cywilizacji łacińskiej nie może dopuścić do przerostu uprawnień państwa ponad prawo prywatne, właściwe tej cywilizacji“ (str. 236).

„W okolicznościach naszej doby“ — konkluduje Autor — „postęp moralności możliwy jest tylko przez moralne odrodzenie państwowości. Nastała doba taka, iż wszelka moralność kształtuje się nam w sprawach publicznych, na ich podłożu; moralista musi się tedy nimi nie tylko zajmować, lecz nawet przejmować. Walka z pojęciami prawniczymi państwowości bezetycznej musi trwać bez

przerwy, aż się wróci do zasady, że celem prawa jest ubezpieczenie nowych postulatów etycznych, postulatów także względem państwa" (str. 237).

„Ze wszystkich „totalności” ostać się może tylko totalność etyki" (str. 370).

Do takich to wniosków doszedł Autor w swych długoletnich, źródłowych badaniach historii, etnologii, biologii, ekonomii społecznej i prawodawstwa poszczególnych narodów, studiując jednocześnie psychologię, fizykę, astronomię, estetykę i beletrię, aby doszukać się tam punktów stycznych z zagadnieniem postępu moralności.

Studia te nasunęły mu wiele głębokich i pocieszających myśli i spostrzeżeń, którymi, niby przędzą złotą, przetkana jest cała jego książka, pobudzając czytelnika do zastanowienia się i refleksji.

Oto niektóre z nich: najszlachetniejsza część medycyny mieści się w oddziaływaniu na etykę; każdy ogródek może stać się punktem zaczepienia dla rozważań o postępie moralnym; poddawanie się wrażeniom beletrii oducza od głębszego zastanawiania się a przyzwyczajają do wydawania sądów na podstawie wrażań; moraliscie nie wolno lekceważyć dobrobytu, a kapitalizm nie zawsze musi być liberalistyczny; rozwiązanie problemu społecznego polega na wprowadzeniu godziwego ustroju; twórczość zawisała od silnego personalizmu i filozoficznego ujmowania spraw; z miłości prawdy wypływa szereg cennych zalet moralnych, jak szczerość, prawda, poczucie osobistej godności a wreszcie personalizm.

A teraz najciekawsza i najdonioślejsza uwaga dla pedagogów i wychowawców młodzieży: w nauce szkolnej, przeładowanej obecnie jedynym pytaniem — dlaczego?, celowość winna uzyskać równouprawnienie z przyczynowością. Czyn etyczny musi być celowym.

„Nasza kultura czynu w ostatnich pokoleniach znacznie się osłabiła skutkiem tego, że w naszej umysłowości zapanowała niemal wyłącznie przyczynowość" (str. 382).

„Kultura czynu rodzi się przede wszystkim z myślenia celowego. Życie rozumne i etyczne musi być życiem celowym... Życie, choćby najczynnniejsze, jeśli wysnute jest tylko z przyczyn, nie posiada w sobie człowieczeństwa" (str. 389). Te spostrzeżenia prof. Konecznego świadczą, jak trafnie wyczuwał on kierunek nauki współczesnej i potrzeby chwili bieżącej — powinny one przeto zachęcić nas do bliższego zapoznania się z jego dziełem.

Jest ono ukoronowaniem całej, długoletniej pracy naukowej i pedagogicznej działalności profesora Konecznego na katedrze uniwersyteckiej. Trzeźwy, rzeczowy krytycyzm, trafny i obiektywny sąd oraz duża erudycja Autora idzie tu w parze z umiejętnością syntetyczną i pisarskim talentem.

To też czytelnik tej książki odczuwa głębokie uznanie i wdzięczność dla Autora, że w sposób naukowy wskazał drogę do coraz większego postępu moralnego.

Jan Ciemniewski (Lwów)

Sprawozdanie b. instruktora min. nauczania propedeutyki filozofii *).

Instruktorem propedeutyki filozofii zostałem mianowany w 1930 r., gdy już od dwóch lat byłem instruktorem fizyki: odtąd aż do końca (1938 r.) zajmowałem się pracą instruktorską w zakresie obu tych przedmiotów **).

Największą bolączką propedeutyki filozofii jest brak nauczycieli posiadających pełne kwalifikacje do nauczania tego przedmiotu. Położenie to nie ulegnie zmianie na lepsze dopóty, dopóki filozofia w szkole średniej nie przestanie być traktowana po macoszemu. W obecnym stanie rzeczy brakowi odpowiednich kandydatów nie można się dziwić. Nie mając wpływu na dobór nauczycieli, usiłowalem dopomóc zwłaszcza tym, którzy nie mieli poza sobą systematycznych studiów filozoficznych. Rozpocząłem pracę od zainicjowania konferencji w sprawach nauczania etc.". Dyskusja rozpoczęta przez prof. Ajdukiewicza w końcu października 1930 r. pod przewodnictwem prof. K. Twardowskiego. Przedstawiłem tam program swej działalności, zapowiadając kursy, konferencje metodyczne i opracowanie rad i wskazówek w ministerialnym „Poradniku w sprawach nauczania etc.". Dyskusja, rozpoczęta przez prof. Ajdukiewicza, doprowadziła do uchwalenia szeregu postulatów, które przedstawiłem Min. W. R. i O. P. M. in. jednomyślnie wyrażono przekonanie, że propedeutyce filozofii winno się poświęcić po 2 godz. tyg. w VII i VIII klasie gimnazjalnej; spodziewaliśmy się, że ten postulat będzie zrealizowany w liceum; niestety stało się inaczej.

Przechodzę do relacji z wykonania zapowiedzi lwowskich. Odbyły się dwa kursy z udziałem profesorów uniwers.: w 1931 r. w Poznaniu i w następnym roku w Warszawie. Kursy były pięciodniowe i obejmowały wykłady naukowe informujące o postępach wiedzy, wykłady z zakresu organizacji nauczania i metodyki (z dyskusjami), lekcje przykładowe z dyskusjami, zwiedzanie zakładów psychologii eksperymentalnej i psychotechnicznych. Uczestnicy wypełniali kwestionariusz wyrażając swe zdanie o zaletach i wadach kursu i wypowiadając dezyderaty na przyszłość, które — w miarę możliwości — następnie uwzględniano.

Konferencje metodyczne, czyli kursy instrukcyjne, były dwudniowe i miały ustalony program składający się z referatów (o realizacji programu i na tematy specjalne), lekcji przykładowych oraz z dyskusji. Konferencji takich odbyło się dziewięć, a mianowicie dla O. S. lubelskiego w Lublinie, dla O. S. wileńskiego w Wilnie, dla poznańskiego w Grudzędzu i Lesznie, dla lwowskiego w Stanisławowie i Tarnopolu, dla łuckiego (wołyńskiego) w Dubnie i Kowlu, oraz dla krakowskiego w Krakowie. Konferencje miały licznych uczestników, a wyniki ankiety wskazywały na ich użyteczność. Zastępowały one „konferencje rejonowe“ nieistniejących jeszcze filozoficznych ognisk metodycznych. Tworzenie ognisk dla tego przedmiotu przedstawia szczególne trudności; na razie udało się zorganizować tylko pierwszą grupę metodyczną

*) Na podstawie sprawozdania z działalności w latach 1930—36, złożonego P. Ministrowi W. R. i O. P., z uzupełnieniem obejmującym lata ostatnie. Częściowe sprawozdanie podał „Ruch Filoz.“ w t. XII, str. 269 i w t. XIII, str. 62.

**) W latach 1931—1937 współpracował ze mną drugi instr. fizyki.

we Lwowie, która rozwija żywą i owocną działalność. W związku z nowym programem (dla liceum) zainicjowałem nową serię konferencji; zdążyłem zorganizować dwie: we Lwowie (listopad 1937 r.) i w Warszawie (marzec 1938 r.).

Konferencje indywidualne, niekiedy zbiorowe, odbywały się przy różnych okazjach, m. in. przy okazji bywania instruktora na lekcjach. Zdarzało się to zwykle przy sposobności odwiedzin w gimnazjum w sprawach związanych z nauczaniem fizyki; specjalnie — tylko w związku z przygotowaniem kursów. Stąd liczba hospitowanych przeze mnie lekcji propedeutyki filozofii jest wielokrotnie niższa od hospitowanych lekcji fizyki: w ciągu 4 lat szkolnych byłem tylko u 45 nauczycieli na 57 lekcjach psychologii bądź logiki; w ostatnich latach — zajmując się przede wszystkim realizacją nowego programu fizyki — zaniechałem zupełnie odwiedzania lekcji propedeutyki filozofii, zwłaszcza, że przedmiot ten w dotychczasowej postaci w kl. VIII gimn. miał wkrótce zakończyć swój żywot.

Największe nasilenie akcji pomocy dydaktycznej dla nauczycieli propedeutyki przypadło na rok szk. 1932/33, kiedy na skutek przyjęcia przez Wydział Szkół Śr. mojego projektu zorganizowania wspomnianej pomocy, zajmowałem się głównie tym przedmiotem (w pozostałych latach na pierwszym planie musiała stać fizyka). Na ten rok przypada również wydanie zeszytu „Poradnika“ (Nr 12), zawierającego wskazówki dla nauczycieli pt. „Rola propedeutyki filozofii w szkole średniej; rozmowny katalog biblioteki nauczyciela; wykaz lektury filozoficznej dla ucznia i uwagi o doświadczeniach psychologicznych w szkole średniej *). „Poradnik“ opracowałem niemal w całości sam, korzystając z uwag członków komisji doradczej oraz osób, do których rozesłałem projekty opracowań z prośbą o wyrażenie opinii. Przewidując trudności, na jakie natrafią liczni nauczyciele przy wykonywaniu nowego programu, opracowałem po tym wskazówki mające im ułatwić to zadanie; ukazały się one, podobnie jak „Poradnik“, w postaci półoficjalnego „Biuletynu“ w maju 1938 r.

Komisja doradcza, która składała się z profesorów i docentów szkół akademickich i nauczycieli gimnazjalnych, istniała od jesieni 1930 r. Odbyła ona pod moim przewodnictwem do końca r. szk. 1937/38 dwadzieścia pięć posiedzeń. Przedyskutowano, oprócz materiałów do „Poradnika“ i „Biuletynu“, cele nauczania filozofii w szkole średniej i zagadnienia programowe w związku z reformą szkolnictwa. Ustaleniem zasad nowych programów, m. in. filozofii w liceum, zajmowała się specjalna komisja powołana przez Min.; brałem udział w obradach tej komisji, jak również w obradach Komisji dydaktycznej propedeutyki filozofii, której zadaniem było ułożenie wytycznych nowego programu (grudzień 1931 r. i styczeń 1932 r.).

Liczne gimnazja, zwłaszcza w O. S. lwowskim *), wypróbowały zaproponowany przeze mnie nowy rozkład materiału nauczania propedeutyki filozofii (zgodny z programem, który obowiązywał w gimnazjach

*) Ponieważ od 1902 r., w którym wyszła z druku część IV „Poradnika dla samouków“ z opracowaniami A. Mahrburga z zakresu filozofii, nie było nowszych wydań, wskazówki bibliograficzne naszego „Poradnika“ mogą się również przydać samoukom i poniekąd słuchaczom wyższych uczelni.

*) Okólnik Kuratorium O. S. Lw. z 21/X. 1933 r., Nr 483/33.

dawnego typu) i nadesłały mi swe spostrzeżenia. Na tej podstawie oparłem szkicowy projekt programu filozofii dla liceów. Opracowany przeze mnie projekt programu miał być przedstawiony (przez Wydział Programowy) Komisji Międzydepartamentalnej; ostatecznie jednak napisanie programu powierzono innej osobie i tylko porządek działów utrzymał się zgodnie z moim projektem. Po ukazaniu się „Wytycznych“ złożyłem w Wydziale Programowym uwagi, w których starałem się wykazać, że program tak rozszerzony nie będzie mógł być zrealizowany (w ogromnej większości wypadków), w ciągu jednego roku szk. przy 3 godz. tyg. Program, jaki się ukazał w 1937 r. stanowi znaczną redukcję pierwotnych zamierzeń. Po ukazaniu się programu napisałem podręcznik propedeutyki dla kl. II liceum**), obecnie zaś wznowiłem pracę nad metodyką propedeutyki filozofii, przerwana z powodu zmiany programu. Przystępuję również do wydawania krótkich tekstów klasyków filozofii z komentarzami (lektura szkolna).

Aby stworzyć obszerniejszy teren dla omawiania zagadnień, związanych z filozofią w szkole, zainicjowałem utworzenie Sekcji dydaktycznej w Warsz. Towarz. Filozoficznym i objąłem na okres początkowy jej przewodnictwo. Zabierałem głos w sprawie nauczania propedeutyki filozofii na posiedzeniach tej sekcji, oraz przy wielu innych okazjach, np.: na kursach dla dyrektorów gimnazjalnych w latach 1932 i 1933, na kursie dla kandydatów na dyrektorów (w związku z lekcją przykładową), w T. N. S. W. (Koło Warszawskie). Na życzenie Wydziału Szkół Średnich opracowałem do projektowanego wydawnictwa dla dyrektorów tzw. „tezy“ dotyczące propedeutyki.

Od roku 1930 do 1936 należałem (w ostatnich dwu latach w charakterze przewodniczącego) do Komisji oceny książek i pomocy nauczania z zakresu filozofii.

Należy wspomnieć na zakończenie o zaczątku Centralnej Pracowni Dydaktycznej propedeutyki filozofii — w postaci biblioteki specjalnej i kompletu przyrządów i przyborów do nauczania psychologii, częściowo wykonanych na zamówienie w Państw. Instytucie Robót Ręcznych, częściowo sprostowanych z Wiednia (z firmy W. J. Rohrbach's Nachfolger). Jak dotychczas brak własnego lokalu, choćby jednego małego pokoju, uniemożliwia odpowiednie wykorzystanie tych zbiorów z pożytkiem dla nauczycieli. Zbiory mieszczą się obecnie w nowej siedzibie Centr. Prac. Dydaktycznych w Warszawie, ul. Senatorska 29, w dwóch szafach.

B. Gawęcki



**) „Propedeutyka filozofii“, Warsz. 1938, nakł. Inst. Wyd. „Bibl. Polska“. Książka stanowi zarazem popularno-naukowy wstęp do filozofii dla szerszych kół.

Teksty łacińskie dla muzeum hum. i klasycznego.

Szybkie tempo reformy szkolnej powodowało nieraz z pocz. roku szk. brak odpowiednich podręczników. Na szczególne trudności natrafialiby nauczyciele języków klasycznych w liceach, gdyby teksty „Filomaty“, nie oddawały wielkich usług przy lekturze i zadaniach szkolnych. Trudności zaczęły maleć z chwilą, gdy Zakład Narodowy im. Ossolińskich zaczął wydawać „Teksty łacińskie dla liceum humanistycznego i klasycznego“ pod redakcją Karola Dąbrowskiego i Mariana Goliasa. Z wydawnictwa tego znane mi są dokładniej tylko nr 1 i 4 pt. „Cycero w świetle własnych pism“ w opracowaniu M. Goliasa.

Zeszyt 1 zawiera cz. I: „Cycero w życiu prywatnym i publicznym“ z dodatkiem: „Cycero w świetle pisarzy łacińskich“. Po krótkim zarysie biograficznym wydawca podał wyjątki głównie z listów oświetlające stosunek wielkiego pisarza i mowcy do żony i dzieci, do brata Quintusa, nadto do przyjaciół: Attyka, Sulpicjusza i Tyrona. Oprócz ustępu z Brutusa (313—316) pt. „Z czasów studiów retorycznych“ są dwa wyjątki stanowiące jakby piękne ramy dla wymienionej reszty ustępów, które charakteryzują stosunek Cicerona do rodziny i przyjaciół. To efektowne obramienie stanowi *De legibus* II 1—6, obrazujące przywiązanie Cicerona do miejsca rodzinnego i *De officiis* III 1 opisujące smutną starość wielkiego mowcy, gdy wobec gwałtów Antoniusza usunął się w zacisze życia domowego.

Druga grupa wyjątków przedstawia Cicerona w życiu politycznym z następującymi podtytułami: W służbie dla państwa (*Pro Sestio* 137—143) — Początkujący mowca (*Pro Sexto Roscio* 9—10) — *Homo novus* (*In Verrem* V 180—183) i Credo polityczne b. konsula (*Pro Sestio* 96—101, 103, 104, 106, 136). Dodatek ma na celu naświetlić postać wielkiego pisarza i mowcy na podstawie tekstów innych pisarzy łacińskich. Znajdujemy tu pieśń 49 Catulla, wyjątek z *Liviusza*, zakończenie frg. ks. CXX zawierające sąd o Ciceronie, dalej charakterystykę Cicerona jako mowcy spod pióra Quintiliana i Tacita, wreszcie ustęp z M. Corneliusa Frontona (*Epist. ad M. Caesarem* IV 3) o Ciceronie jako styliście.

Wspomniany zeszyt IV daje obraz działalności Cicerona na polu filozofii. Wyjątek z *Ad fam.* I 9, 23 zawiera ‘zapowiedź pracy pisarskiej’, po czym ustęp *Tusc. disp.* V 5—9 przedstawia znaczenie filozofii i wyjaśnia nazwę „filozof“. W *De off.* II 3—5 jest wytłumaczenie, dlaczego Ciceron poświęcił się pracy filozoficznej, *Tusc. disp.* I 1—4 podaje plony naukowe a *De div.* II 1—4 przegląd prac filozof. Cicerona. Uzupełnieniem tego są przekłady z Platona, Apol. Socr., Cicerona, Acad. I 4 i *De fin.* III 3—5. W dodatku są ustępy innych pisarzy zawierające pochwałę Cicerona, uwydatniające wpływ jego na potomnych. Dobór ustępów, które wydawca zaopatrzył zwięzłymi objaśnieniami, pozwala poznać osobowość Cicerona wprost ze źródeł, wyjątków własnych dzieł pisarza oraz innych, współczesnych mu i późniejszych autorów.

Dalsze zeszyty tego wydawnictwa zawierają opracowania innych dzieł Cicerona: nr 2: *De off.* (M. Auerbach), nr 3: Historia i teoria wymowy w świetle pism Cyc. (J. Smereka), nr 5: *De re publ.* (M. Auerbach) i nr 6: *Pro Archia poeta* (M. Auerbach). Nr 8—12 zaś podają obszernie wyjątki z *Eneidy* w oprac. M. Goliasa, A. Bednarowskiego i M. Rozmarynowicza.

C. d. tego wydawnictwa obejmujący teksty dla II kl. licealnej podjęło Państwowe Wyd. Książek Szkolnych. Podobnie jak w zeszytach poprzednich, składają się poszczególne tomiki z wyjątków pism autora zasadniczego uzupełnionych ustępami z innych pisarzy w oryginale lub przekładzie oraz pisarzy późniejszych, przeważnie polskich. Redakcja nadal pozostaje w ręku K. Dąbrowskiego i M. Goliasa.

Dotąd znane mi są dwa pierwsze zeszyty, z których pierwszy „Virtus Romana” opracował M. Golias, drugi „Hannibal” W. Chodaczek — obaj na podstawie Liviusa i innych pisarzy starożytnych. Livius jest zasadniczym autorem dla kl. II licealnej zgodnie z programem, który poleca zużytkować także innych pisarzy łacińskich, aby dokładniej oświecić omawiane zagadnienie. Tak już było w tekstach dla I kl. licealnej.

Teksty w „Virtus Romana” są ułożone według następujących grup: Wstęp: Posłannictwo Rzymian (Verg. Aen. VI 847—853), Starorzymskie cnoty (Sall. De Cat. coni. 9). Te dwa wyjątki przeznaczone są dla lektury uzupełniającej. Rozdział I pt. „Męstwo żołnierskie” podaje przykłady bohaterstwa na polu walki, II omawia „cnoty obywatelskie” w życiu prywatnym i publicznym, III opowiada o ‘sławnych Rzymiankach’. Również uzupełnienia zawierają w przekładach kilka pięknych ustępów o bohaterstwie Rzymian, o poświęceniu się dla ojczyzny i roli kobiety rzymskiej.

W drugim tomiku są głównie wyjątki z Liviusa, nadto kilka z Florusa i Iustynusa oraz z Długosza ustęp o bitwie pod Grunwaldem. W uzupełnieniach jest przekład wyjątku z Florusa pt. „Łańcuch zwycięstw Hannibala”, opis bitwy nad jeziorem Trazymeńskim (Livius XXII 4—5) w przekładzie H. Sienkiewicza (Legiony s. 284—6) oraz z Plutarcha opowieść o podstępie, przy pomocy którego Hannibal ratował się z osaczenia w wąwozie.

Dobór wyjątków w I tomiku uwypukla męstwo Rzymian, w II osobę śmiertelnego wroga Rzymian, ale zarazem hart ducha Rzymian, którzy nie ugięli się w dniach strasznych klęsk, ale z podziwu godnym uporem wystawiali nowe armie i walczyli z poświęceniem aż do zwycięstwa nad swoją współzawodniczką, Kartaginą. Lektura tych wyjątków ma wielkie wartości wychowawcze i spełnia w ten sposób zalecenia programu, według którego każdy z przedmiotów ma starać się o korelację z PW a szkoła ma na oku głównie cele wychowawcze. Osobowość pisarza mimo woli ustąpi na plan drugi, o ile nie jest on sam wybitnym wcieleniem cnót obywatelskich, poświęcającym całe życie służbie dla ojczyzny, jak np. Cicero. Także reforma szkolnictwa niedawno w Rzeszy niemieckiej przeprowadzona ma na oku głównie cele wychowawcze przy nauczaniu wszystkich przedmiotów. Oczywiście będzie dobrze, jeśli uczniowie znajdą czas, by według wskazówek nauczyciela zwracać uwagę na styl i osobowość pisarza i na ich podstawie nakreślić jego sylwetkę po zakończeniu lektury.

Oba tomiki opatrzone są zwięzłymi objaśnieniami, na ogół trafnymi i zupełnie wystarczającymi, nadto słowniczkiem imion własnych starannie opracowanym. W drugim tomiku są nadto 4 ryciny. Prócz popiersia Hannibala są dwie odbitki z kodeksów Liviusa, nadto plan bitwy pod Kannami i mapa Italii.

Wydawnictwo tekstów łacińskich dobranych zgodnie z programem i polecane przez władze szkolne spełni, jak można się spodziewać, dobrze swoje zadanie przy lekturze szkolnej i domowej.

Stanisław Pilch (Lwów)

Deutsche Balladen. Eine Auswahl für Schule, Haus und Vortrag. Mit einer Einleitung herausgegeben von Franz Karl Ginzkey. Leipzig, Verlag von Philipp Reclam jun. 1939. 8 m. Stron 221 i 3 nłb.

Przy nauce historii literatury niemieckiej pobieżnie zwykle traktuje się rozwój ballady niemieckiej; zwykle nie wychodzi się poza Bürgera, Goethego, Schillera, Uhlanda, Geibla, Grüna, Liliencrona, Börriesa, Münchhausena. Stąd jako pożądane uzupełnienie do dziejów ballady niemieckiej można uważać antologię uskutecznioną przez Franciszka Ginzkeya. Autor objął w niej wybór najlepszych i najcharakterystyczniejszych ballad niemieckich od Herdera po czasy najnowsze, dochodząc do Heryberta Menzla (ur. 1906 r.). Pomieścił w zbioru 99 ballad, 73 autorów (z wieku XVIII — 13, z wieku XIX — 56, z wieku XX — 4), ułożywszy ballady według dat urodzeń twórców. Wybór, dokonany z wielką znajomością przedmiotu, charakterystyczny także z tego względu, że zawiera kilka ballad nieogłoszonych w książkowych wydaniach, przedstawia dużo materiału instruktywnego, stąd można go polecić przy nauce zarówno historii literatury niemieckiej jak i polskiej. Mimo woli nasuwa się życzenie, aby i u nas dokonał ktoś takiej antologii ballad polskich uwzględniając jej rozwój aż do najnowszych czasów.

Wiktor Hahn (Lwów)



Mazurkiewicz Maryla R. *Antike und junge Mädchen.* Berlin. S. Fischer Verlag. Gedruckt in der Offizin Haag-Drugulin zu Leipzig. (1936). 8 m. Stron 186 i 6 nłb.

Dziwny urok ma ta książeczka młodej Polki, bliżej nieznaney, zdaje się występującej jako autorka po raz pierwszy, napisana w języku niemieckim może dlatego, by zwrócić większą uwagę na siebie. A zasługuje ze wszech miar na to ze względu na obraz entuzjastycznego umiłowania starożytnej literatury greckiej i rzymskiej przez grono dziewcząt polskich, uczenic prywatnego zakładu naukowego żeńskiego w Warszawie. Pod wpływem nauczyciela j. polskiego, który wskazuje im piękno literatury greckiej, zapoznają się dzięki obudzonemu w nich zapałowi z Oresteją Aischylosa w przekładzie polskim (w szkole nie uczono języków klasycznych), co więcej pełne zapału dziewczęta odgrywają ją w parku Łazienkowskim. Jedna ze wspomnianego grona, autorka opowiadania, uzupełnia swoje wykształcenie w literaturze klasycznej w gimnazjum św. Anny w Krakowie — pogłębiając znajomość literatury greckiej i rzymskiej znanej jej już teraz z oryginałów. Głębokim zrozumieniem piękności arcydzieł greckich i rzymskich przepełnione są te strony, w których autorka mówi o Aischylosie, Sofoklesie, Homerze, Platonie, Horacym, a cytaty przytaczane przez nią z tych autorów świadczą o wielkim odczuciu ducha obu literatur starożytnych. Przepełniona wzniosłą poezją starożytną znajduje w niej młoda entuzjastka wskazania na dalszą drogę życia, przy wczytywaniu się w nią przechodzi straszliwe lata wojny światowej, by potem stanąć do służby dla dobra ojczyzny jako nauczycielka historii. Książeczka zainteresuje z pewnością nauczycieli filologii klasycznej, a nie będzie także obojętna dla polonisty.

Wiktor Hahn (Lwów)



Myśl młodych, Rok 1938/9, Maj, Czasopismo uczennic Gimnazjum i Liceum Zgr. PP. Zmartwychwstania P-go, Żoliborz. Str. 25 formatu arkuszwego, pisma maszynowego.

Czasopismo to, które przypadkowo dostało się do moich rąk, przedstawia się zewnętrznie i wewnętrznie bardzo udatnie. Dzieli się na dwie części: ogólniejszą i filologiczną p. n. Nasz Filomata. Obie zaopatrzone na początku w odpowiednie ilustracje. W pierwszej znajdujemy następujące „artykuły”: Więcej ideałów, Uczczenie pamięci zmarłej pierwszej Przełożonej Zakładu, Benedykcja w Kapliczce szkolnej, Dziecko ulicy, Wystawa dzieł Brata Alberta, Nasza praktyka szpitalna, Radio, kino a książka, W odwiedziny u weteranów!, 19. IX. — 2. X. 1938, Roman Dmowski, Wizyta u gen. Berbeckiego, Ostatnie dni w szkole, Depesza hołdownicza do Ojca Św., — nadto próby poetyckie: Gromniczna, Lilia, O duszo ludzka, Letnia noc. W części drugiej czytamy: Odezwy do Koleżanek, Powitanie w zakładzie prof. Ganszyńca, W Atenach — przez radio, Moje myśli o Sokratesie, Kalakagathia, Śmierć Pompei, Louvre (dział antyczny). Zestawienie samo tytułów dowodzi, że zakład ma właściwe nastawienie wychowawcze: uczennice nie tylko są przywiązane do swej szkoły i piszą o jej aktualnościach, ale także odczuwają żywo tętno życia pozaszkolnego, wykazują głęboką religijność, moralność i patriotyzm, pewien krytycyzm, zrozumienie świata starożytnego i odczucie piękna klasycyzmu.

Wypadałoby życzyć zakładowi, by tak pięknie zainaugurowana „Myśl młodych“ utrzymała się i ukazywała w pewnych stałych odstępach. Dobrze by było rozesłać czasopismo do pokrewnych szkół.

Zygmunt Skorski (Przemyśl)



Ostatnie wydawnictwa „Książnicy-Atlasu“

E. R o m e r: Ziemia i Państwo. Str. 380. Zł 6.

W książce tej zebrał autor szereg rozpraw na temat, jaką rolę odgrywa Polska, ziemia i państwo w fizjonomii ładu europejskiego.

Poza teoretycznymi podstawami, które ugruntowały się w nauce, a które Napoleon ujął w krótkim zdaniu „la politique des tous les états est dans leurs géographie“, pobudką, narzucającą myśli autora zdecydowany kierunek, stała się osobliwa manifestacja zlotu wszystkich polskich towarzystw wioślarskich w Warszawie, podczas której w nocy z dnia 8 na 9 maja 1907 r. rozwinięto w hołdzie złożonym warszawskiej Syrenie sztandary wszystkich ziem i rzek polskich od Krakowa, Poznania, Gdańska, Rygi i Kijowa.

Swoje rozprawy poświęca autor szczegółowym problemom regionalnym Polski, jej dostępowi do morza, jak również problemom południowego - wschodu.

Osobny ustęp z trzema rozprawami służy wyjaśnieniu roli polskich nazw geograficznych, jako doniosłego instrumentu geopolitycznego.

W końcowym ustępie, na który składają się trzy rozprawy, przeprowadzono dyskusję na temat geopolitycznej przyszłości całej kuli ziemskiej, w których autor przewiduje dalsze rozczłonkowanie polityczne globu ziemskiego w miarę coraz dalej idącego zwycięstwa woli poszczególnych narodów do eksploatacji po-

litycznej swoich środowisk geograficznych. W perspektywie przyszłości znikną z powierzchni ziemi wszystkie wielkie mocarstwa. Alarm końcowy poświęca autor tragedii Czechosłowacji, która się dokonała z pogwałceniem wszystkich praw i doświadczeń geopolitycznych, a tylko od powrotu tych praw do głosu zależy przyszłość i pokój światowy.

—o—

S. Hessen: O sprzecznościach i jedności wychowania. Str. 375. Zł 7.

Książka ta jest poświęcona wszechstronnej analizie zjawiska wychowania. Jest ona jak gdyby wykryciem przez autora filozoficznego fundamentu, na którym został zbudowany system pedagogiki, podany przez niego w dziele „Podstawy pedagogiki“. Przedmiotem dzieła Hessena jest problematyka samego zjawiska wychowania, tj. analiza stosunków, zachodzących między wychowaniem i innymi czynnikami kultury — poglądem na świat, moralnością, państwem, gospodarką społeczną, polityką. Analiza ta prowadzi autora do rozróżnienia w ogólnym zjawisku wychowania jego podstawowych składników (pielęgnowanie, urabianie, wykształcenie ogólne, wychowanie moralne, państwowe, gospodarcze). Pomiedzy wszystkimi tymi składnikami i rodzajami wychowania powstają sprzeczności, których wspólna przyczyna polega na tym, że część odrywa się od całości i wysuwa roszczenia do tego, aby zastąpić całość. Dokładna analiza złożonej problematyki wychowania służy więc autorowi dla wykrycia poza mnóstwem rodzajów i składników wychowania jego istotnej jedności, czyli raczej całości, na której opiera się to, co zwykle nazywa się autonomią wychowania. Autonomia wychowania tkwi w ostatnim rzędzie w osobowości człowieka, ma charakter personalny a nie przedmiotowy.

Dzieło to powinno być z zainteresowaniem studiowane nie tylko przez pedagogów i filozofów, lecz przez wszystkich, którzy interesują się zagadnieniami filozofii, kultury i chcą orientować się w ideologicznych podstawach współczesnych prądów politycznych.

—o—

J. Hirschler: „Ze Lwowa do Liberii“. Wspomnienia z Afryki tropikalnej.

Kilkumiesięczna podróż autora, profesora zoologii uniw. J. K. we Lwowie miała przede wszystkim charakter naukowy, ale wybrał się on w tak daleką krainę także dlatego, by przynajmniej raz w życiu spojrzeć oczyma człowieka miłującego przyrodę na ten świat dziwów i cudów nietkniętej, niezniszczonej przyrody tropikalnej. A takich krain nieobjętych władczym postępek kultury w Afryce coraz mniej. Powoli kurczy się prawdziwa Afryka, i może za niewiele lat dziesiątek następne pokolenia będą ją mogły oglądać tylko w rezerwatach i parkach natury. Pod tym względem szczęśliwą jest murzyńska rzeczpospolita Liberia, bogata w płody mineralne, bogata przepychem dziewiczej przyrody, ale posiadająca tylko niewiele kilometrów dróg a nieznająca zupełnie kolei i innych zdobyczy cywilizacji.

Autor przygotował się do podróży starannie, by pod względem zdrowotnym być możliwie odpornym na złowrogie niespodzianki, których czarny ląd nie szczędzi białym przybyszom. Okręty, i to małe, chociaż wygodne, kursują do Afryki za-

chodniej tylko dwa razy miesięcznie, ale trud siedemnastodniowej podróży urozmaiconej burzami, opłacają sownie ciekawe obrazy z życia fauny wód tropikalnych. Pewnego ranka wyłania się z morza czerwona ziemia afrykańska zdobna w zielone gaje palm, mangrowowe zarośla oraz szare chatki tubylców. kryte suto strzechami z palmowych liści. Wszystko to razem wygląda jak zabawka dla dzieci lub bożonarodzeniowa szopka, taki tu panuje tłok form i barw i lśnień i blasków. Owiewa też podróżnika dziwna woń, ostra, dojmująca, ale nie wstrętne — zmieszana woń chałup murzyńskich, skór surowych i aromatycznego, najszlachetniejszego drewna, które płonie na ogniskach tubylców.

Po kilkudniowym postoju w Monrowii, stolicy Liberii, po załatwieniu formalności i wyekwipowania, następuje wymarsz w głąb kraju, niemal w jego centrum, gdzie mieszkają polscy plantatorzy, którzy od roku rozpoczęli tam swe prace. Około sto km podjechać można samochodem a po tym rozpoczyna się dziwna wędrówka starym szlakiem, często zanikającym w bagnach i topieliskach, po małych mostach i ścieżkach, które tylko czarny odnaleźć potrafi. Zaproszony przez polskich plantatorów, znajduje autor u nich gościnę, opisuje więc warunki życia i pracę tych pionierów i entuzjastów polskiej myśli kolonialnej, co zapomniawszy wygod europejskiego życia, poszli do dalekiej ziemi liberyjskiej, by pod gorącym słońcem tropikalnej Afryki przygotować kadry przyszłych polskich plantatorów i by pokazać światu, że Polak potrafi pracować nawet w tym klimacie, który za jeden z najgorszych świata bywa uważany. Autor wraz z żoną, z którą odbył całą podróż, urządza we wnętrzu kraju, w chacie oddanej mu do dyspozycji, coś w rodzaju stacji naukowej, w której podejmuje codzienną, systematyczną pracę, posługując się na przemian to mikroskopem, to strzelbą, to siatką na owady, to wreszcie aparatem fotograficznym. Środowisko liberyjskie odznacza się tak niesłychanym natężeniem życia zwierzęcego, że baczyc pilnie należy, by się w tematach naukowych nie rozprószyć, zwłaszcza, że wydajność sił ludzkich jest w tym klimacie bardzo ograniczona i że wobec tego należy jak najekonomiczniej nimi zarządzać. Gdyby nie urok otoczenia, osłabłby człowiek rychło, lecz zdważa on jego siły i utrzymuje go w przedziwnym duchowym napięciu.

Czarni ludzie, wśród których człowiek tu żyje, to tylko pozornie niezapisana tablica, kryjąca duże bogactwo mistyki, fantazji, tajemniczości i zabobonów. Zdaje się, że patrzą na białego z niedowierzaniem i trzymają się kurczowo swych świętych gajów, strzegąc zazdrośnie przed okiem białych jego pomroki, okrytej nieprzeniknionym sklepieniem puszczy. Puszcza ta to świat wielki, zagadkowy i niezgłębiony, uśmiechający się na polanach tysiącem barw roślinnych i zwierzęcych, gwarny od owadziego brzęku lub głuchy, zaciszny, przepojony wonią gnijących liści, względnie chłodny, ale jakżeż parny w ciemnych ostępach, do których poprzez korony drzew i kłębowisko pnączy nie dociera promień słoneczny.

Redaktor wydawnictwa: **Kazimierz Brończyk**

Drukarnia „Ekonomia“, Lwów, ul. Kopernika 18

Cena w drodze prenumeraty

rocznie	zł. 10.—
półrocznie	„ 5.—
zeszyt pojedynczy	„ 2.50

Cena ogłoszeń w r. 1939 :

Za stronę 100 zł, za pół strony 50 zł, za ćwierć strony 25 zł,
za wiersz 3 zł.

UWAGA! Obecne Konto w P. K. O. Nr. 511.858

Fundusz Pośmiertny

Instytucja samopomocowa, istniejąca przy Okręgu Lwowskim T. N. S. W. od 1923, ma za zadanie przychodzić z pomocą Rodzinom zmarłych Kolegów przez wypłatę jednorazowego zasiłku.

Uczestnikiem może być każdy członek T. N. S. W., który w chwili wstąpienia nie przekroczył 50 lat życia.

Instytucja ta mimo swego samopomocowego charakteru spełnia w zupełności rolę ubezpieczenia, a wskutek bardzo małych kosztów administracyjnych daje korzyści materialne znacznie większe.

Bliższych informacji udziela Zarząd Okręgu Lwowskiego T. N. S. W. Lwów, Łyczakowska 5, przesyłając na żądanie Regulamin Funduszu.

84596 50,
3v 77 5.

Kalendarzyk „ISKIER”

na rok 1940

wyjdzie w październiku br.

Pragnący otrzymać prospekt z warunkami
ulgowej, znacznie niższej przedpłaty
_____ zechcą nadesłać do _____

Administracji „ISKIER”,
Warszawa, ul. Filtrowa 75.