

Śląska Biblioteka Publiczna

57652

II

N.

ROMAN DYBOSKI

O nauce języka ojczystego i literatury w angielskich szkołach średnich

(Odbitka z „Przeglądu Humanistycznego” zesz. I. 1925 r.)

WARSZAWA

Druk. Art. K. Kopytowski i S-ka, Nowy-Świat 47

1925

1430.

15.16/46 Dac. Symonowski

F. II. 67

ROMAN DYBOSKI

O nauce języka ojczystego i literatury w angielskich szkołach średnich

(Odbitka z „Przeglądu Humanistycznego” zes. I. 1925 r.)

WARSZAWA

Druk. Art. K. Kopytowski i S-ka, Nowy-Świat 47

1925

54652

II



I.

Lata powojenne są okresem fermentu, niestałości i szukania nowych dróg we wszystkich dziedzinach życia społecznego, a więc także w dziedzinie wychowania. Szkolnictwo znajduje się dziś w stanie tak płynnym i zmiennym, jak nigdy, i to nie tylko w państwach, świeżo wskrzeszonych, jak Polska, które tworzą cały swój ustrój na nowo, ale także w starych i zdawna ustalonych organizmach państwowych.

W Anglii nowa ustawa oświatowa, uchwalona w roku ukończenia wojny, tchnęła nowe życie szczególnie w oświatę pozaszkolną, ale pierwsze lata powojenne przyniosły wiele cennego materiału do reformy oświaty szkolnej w postaci okazałych tomów sprawozdań z ankiet o takich tematach, jak projekty zmian ustrojowych w uniwersytetach, rola kultury klasycznej w systemie wychowawczym, sposób uczenia nauk przyrodniczych, nauka języków nowszych na wszystkich stopniach wykształcenia, wreszcie nauka języka ojczystego i literatury zarówno ojczystej, jak powszechnej.

Tom o tym ostatnim przedmiocie, wydany przez komisję kilkunastu filologów, historyków, krytyków literackich, pisarzy i pedagogów na podstawie opinii, zebranych wśród dziesiątków pierwszorzędných rzeczoznawców w kraju ¹⁾, zwrócił na siebie szczególniejszą uwagę i wyszedł już w drugim wydaniu.

W ramach 400 stronicy zamyka niezmiernie bogatą treść, bo traktuje w zarysie o całej historii nauki języka ojczystego w Anglii i rozrzuca zagadnienia tej nauki w różnych kategoriach szkół: ele-

¹⁾ The Teaching of English in England, London. His Majesty's Stationery Office (Adastral House, Kingsway, W. C. 2.) 1924. Cena 2½ szylinga.

mentarnych, średnich, handlowych i przemysłowych, wreszcie akademickich; a ponadto mówi o nauce literatury ojczystej na kursach dla dorosłych, o kwestji przygotowania nauczycieli, wreszcie o takich poszczególnych stronach zagadnienia, jak nauka gramatyki, problem egzaminów, teatry szkolne, biblioteki, dobór lektury, znaczenie wychowawcze Pisma Świętego i t. p.

Rodzajem praktycznego i metodologicznego ekstraktu z zebranego w ten sposób materiału w specjalnem odniesieniu do szkoły średniej są wydane obecnie przez Angielskie Ministerstwo Oświaty w niewielkiej broszurce: „Wskazówki w sprawie nauki angielskiego w szkołach średnich Anglii“²⁾. Z ich treścią celem ewentualnego zużytkowania niektórych doświadczeń angielskich w naszej praktyce pedagogicznej pragnę niniejszem zaznaczyć grono fachowców u nas.

II.

Na pierwszy plan przez rozmiary, jakie w programie szkoły średniej zajmują, wysuwa się lektura i studjum literatury ojczystej. Studja nad literaturą angielską do niedawna w szkołach angielskich bynajmniej nie zajmowały tego miejsca, co np. u nas studja nad literaturą polską w tych szkołach średnich polskich, jakieśmy jeszcze przed wojną pod zaborami austriackim i rosyjskim posiadali. Było inaczej w Anglii, niż u nas, po pierwsze dlatego, że w życiu narodu wolnego i swobodnie się rozwijającego pod względem politycznym, społecznym i gospodarczym literatura z natury rzeczy tego górującego znaczenia nie ma, jakiego u nas nabrać musiała w okresach, gdyśmy tylu innych dziedzin twórczej działalności kulturalnej narodu pozbawieni byli. Powtóre angielski system wychowawczy bardziej od innych nacechowany był tradycyjną powagą studjów klasycznych i dopiero w ostatnich latach, gdy w Anglii, jak gdzieindziej w Europie, teren studjów klasycznych w szkolnictwie w przyspieszonym tempie zacieśniać się zaczął, zrobiło się więcej miejsca dla studjum literatury narodowej: ona musi brać na siebie całkowicie lub w znacznej części to zadanie karmienia ucznia kulturą humanistyczną,

²⁾ Some Suggestions for the Teaching of English in Secondary Schools in England. London, His Majesty's Stationery Office (Adastral House, Kingsway, W. C. 2), 1924. Cena 6 pensów.

które pełniły przedtem głównie studia łacińskie i greckie. W tej drodze studia nad literaturą angielską, dawniej w Anglii traktowane po macoszemu i pozostawiane przeważnie prywatnej lekturze ucznia, zyskują sobie oficjalne uznanie jako poważna nauka i jako jeden z głównych przedmiotów humanistycznych zarówno w szkołach średnich, jak w uniwersytetach.

Zanim zajmiemy się temi wskazówkami, z jakimi obecnie angielskie Ministerjum Oświaty co do tego przedmiotu wobec nauczycielstwa wystąpiło, dobrze będzie dla uniknięcia nieporozumień przypomnieć sobie, że położenie angielskiego szkolnictwa średniego w stosunku do władzy oświatowej jest inne, niż u nas: przeważająca ilość szkół średnich i wśród nich najznakomitsze w kraju — to szkoły prywatne. Z tych każda ma swoje tradycje, swą odrębną fizjognomję i swój program. Inne szkoły, mniej lub więcej zależne materjalnie od subwencji ze skarbu państwa, oczywiście muszą się ściślej stosować do państwowych wymagań. Wszystkie zresztą podlegają inspekcji państwowej. Ale z faktu niezależności materjalnej znacznej ich części od skarbu wynika oczywiście, że Ministerjum Oświaty nawet myśleć nie może o narzuceniu im jednolitego programu studjów tak samo w dziedzinie literatury angielskiej, jak w jakimkolwiek innym przedmiocie. Nie było też nigdy żadnego ogólnie obowiązującego regulaminu studjów angielskich w szkole średniej i wydana obecnie broszura także nawet zarysem takiego regulaminu nie jest: podaje tylko garść zasadniczych myśli wytycznych.

III.

Rzucając okiem na te wskazówki i na dodany w przypiskach próbny spis lektury prozą dla uczniów szkoły średniej od 12 do 17 roku życia, spostrzegamy następujące znamienne cechy angielskiego poglądu na te sprawy.

Po pierwsze naczelną tendencją w tej, jak w innych dziedzinach wychowania szkolnego w Anglii, jest rozbudzenie w uczniu popędu do samokształcenia, a więc w zakresie literatury rozwinięcie w nim upodobania do stałego czytania książek. W tym celu już na niższych stopniach zalecone jest czytanie nie jakichś wypisów, zawierających wybrane ustępy ze znakomitszych autorów, ale raczej czytanie książek całych, przyczem pewna ich ilość

ma być przedmiotem lektury domowej, a inne mogą być czytane w szkole w ten sposób, że niektóre ustępy są rozbiegane szczegółowo, reszta zaś jest czytana pobieżnie lub również pozostawiona lekturze domowej. Ale nawet gdy w szkole czyta się tylko część jakiegoś dzieła, uważane jest za pożądane, by ta część stanowiła zamkniętą w sobie całość, a nie urywek.

Powtórę w doborze lektury występuje na jaw typowo angielska skłonność do silnego związania studjów literackich z życiem czynnem. Ulubioną lekturą dorosłego Anglika, jak o tem świadczy każda biblijografia bieżących wydawnictw angielskich, są książki biograficzne, historie podróży i przygód, opisy przyrody i folkloru odległych krajów. Ten typ książek już i w programie dla szkół średnich zajmuje uderzająco szerokie miejsce: życiorysy znakomitych mężów, opowieści o wielkich żeglarzach i ich przygodach figurują już na niższych stopniach obok przykładów klasycznego dziejopisarstwa i znakomitszych, a przystępniejszych dzieł popularnych o różnych gałęziach wiedzy przyrodniczej. Na późniejszych stopniach obok tego: wybitne przykłady świetnie rozwiniętej essayistyki angielskiej, jako obrazy duszy ludzkiej w całej rozmaiłości jej przeżyć, a zarazem jako materiał do refleksji i dyskusji.

Wreszcie na najwyższych szczeblach do tego przyłączają się książki o zasadniczych zagadnieniach obywatelskich, społecznych i gospodarczych. Ma więc chłopak angielski np. wśród innych rzeczy między 12 a 14 rokiem czytać „Odkrycia angielskich żeglarzy XVI wieku“ Hakluyta i Froude'a oraz „Żywoty“ Plutarcha; między 13 a 15—części wielkiego dzieła Gibbona o upadku państwa rzymskiego i sławną popularną geologję szkockiego kamieniarza-samouka Hugh Miller'a p. t. „Stary czerwony piaskowiec“; między 14 a 16—„Szkice historyczne“ Macaulay'a i „Sezam i Lilje“ Ruskina; między 15 a 17—rozdziały z „Republiki“ Platona i „Utopję“ Tomasza Morusa.

IV.

Niemniej ważną kwestją od tego, co się czyta, jest oczywiście druga: jak się czyta. W tym względzie angielskie Ministerstwo Oświaty objawia chwalebna dążność do pozostawienia nauczycielowi jak najszerzej swobody indywidualnej i metodycznej. Nie rozstrzyga nawet zasadniczo zagadnienia, tak gorąco u nas

w ostatnich czasach diskutowanego, czy lepiej wprowadzić ucznia do lektury przez wstęp o autorze i jego dziełach, czy też przede wszystkim dać samemu utworowi oddziaływać bezpośrednio i bez przygotowania na duszę ucznia. Redaktorowie wskazówek ministerjalnych jednak, podobnie jak autorowie naszego najnowszego programu dla szkół średnich, wyraźnie się przechylają ku drugiej alternatywie: przytaczają słowa z dawniejszego okólnika Ministerstwa jeszcze z przed wojny, że „najlepszymi nauczycielami literatury są sami wielcy pisarze“. Tak samo jak przed czytaniem, można i po przeczytaniu pozostawić sprawę zasadniczego i najogólniejszego wrażenia intuicji ucznia, nie dyktując mu pod formą komentarza, co ma myśleć o utworze; znowuż Ministerstwo angielskie ten właśnie sposób uważa za bardziej wskazany i radzi objaśnienie zachować do drugiej i bardziej szczegółowej lektury, o ile dzieło na dwukrotne czytanie zasługuje, i o ile — doda praktyczny pedagog — znajdzie się na to czas.

Ale praktyczny pedagog doda zapewne jeszcze i coś więcej. Dłuższe doświadczenie z masą materiału uczniowskiego, rozpięając mury naszej dzisiejszej demokratycznej szkoły, czyni nauczyciela przeważnie sceptykiem co do wrażliwości artystycznej i ruchliwości umysłowej przeciętnej natury ludzkiej.

Będzie więc stał na stanowisku potrzeby zarówno uwag wstępnych, ujmujących utwór przed jego czytaniem w pewne ramy historyczne, jak i objaśnień w ciągu czytania, zwracających uwagę apatycznego czytelnika na napotymane po drodze piękności myśli i formy, jak wreszcie i uwag końcowych, pomagających uczniowi uświadomić sobie wartość rzeczy przeczytanej. Wszędzie przy tem wszystkim raczej może o to chodzi, jak wiele, czy jak mało ma być tego komentarza — chodzi, jak w tylu sprawach ludzkich, raczej o kwestję taktu, niż o kwestję zasady. Ten takt zdaniem Anglików będzie nakazywał przede wszystkim troszczyć się tylko o to, by uczeń należycie zrozumiał utwór; odczucie można w znacznej mierze jemu pozostawić, a także w sprawie zrozumienia trzeba popularnym dziś, heurystycznym sposobem dbać o to, by jak najwięcej tego zrozumienia własnym wysiłkiem i własnem dociekaniem zdobył. Lepiej jest pewnym nakładem czasu i wysiłku stwierdzić, co sam uczeń o przeczytanej rzeczy myśli, i albo poprawić jego pojęcia, albo na ich fundamencie dalej budować, niż narzucać mu gotową interpretację. Taka interpretacja, czy to pochodząca od nauczyciela samego, czy z jakiegoś dzieła histo-

ryczno-krytycznego, nie tylko jest krępująca dla samodzielności ucznia, ale także może być krzywdząca dla samego autora. W każdym razie znajomość jakichkolwiek istniejących opinii o utworze literatury nigdy nie powinna poprzedzać zaznajomienia się z nim samym, lecz co najwyżej może następować potem—dla zestawienia własnych wrażeń ze zdaniem cudzem. Dodać wreszcie trzeba i to, że dyskusje nad stylistycznymi wartościami czytanych autorów na większą skalę w szkole są o tyle niepożądane, iż mogą w uczniu samym stworzyć fałszywe pojęcie o łatwości krytyki literackiej. Należy przeciwnie wpajać w niego przekonanie, że tylko rozległa i wielostronna znajomość literatury, oraz staranne i cierpliwe wnikanie w ducha danego dzieła i osobistość danego autora uprawnia do sądu i nadaje poważną wartość ocenie.

V.

Ze szczegółów metodycznych natury formalnej instrukcja ministerjalna angielska na pierwszy plan wysuwa uczenie się na pamięć ustępów z poezji i prozy, recytację i czytanie na głos. W ten sposób jedynie może powstać zrozumienie dla walorów dźwiękowych wielkiej literatury, zmysł dla ścisłego związku między formą a treścią w znakomitem dziele sztuki, wreszcie wyrobienie w umiejętnym oratorskim użyciu pięknego słowa. Takie studjum literatury jest zarazem nauką wymowy. W Anglii, jak zaznacza cyrkularz Ministerstwa, ta strona sprawy od ostatnich rozporządzeń z roku 1910 porobiła znaczne postępy. Oby to samo rychło można powiedzieć i o naszym społeczeństwie, cierpiącym naogół na tak opłakaną nieudolność w publicznym władaniu skarbami naszej mowy i naszej poezji! Anglicy, sami doskonale pojmujący potęgę mówionego słowa na podstawie swej wiekowej tradycji parlamentarnej, w ocenie jego piękności, jako czynnika wychowawczego, idą śladami Francji, tej najwłaściwszej ojczyzny pięknego słowa. Jeżeli w ten sposób francuska kultura słowa podbija nawet milczącą i powściągliwą naturę anglosaską, o ileż silniej powinien ten przykład działać na nas, którzy temperamentem jesteśmy Francuzom bliżsi. Angielska instrukcja zaleca jako dodatkowe środki wychowawcze urządzanie przedstawień amatorskich siłami uczniów przynajmniej raz do roku, a więc rzecz u nas także już szeroko praktykowaną;

a ponadto stałe ćwiczenia w wymowie pod postacią przemówień w uczniowskich kółkach dyskusyjnych — rzecz u nas nieznana, a godną polecenia nie tylko ze względu na wyrobienie w wymowie publicznej, ale także na kulturę obywatelską. W szkole samej ćwiczenia w wymowie powinny być stałym składnikiem nauki literatury na wyższych stopniach, przemówienia na temat czytanych utworów lub na inne tematy, ewentualnie nawet wybrane przez ucznia samego, a aprobowane przez nauczyciela, są niesłusznie zaniedbanym dziś, a nader ważnym sposobem przygotowania młodzieńca do tych wystąpień publicznych, które przecież w każdym zawodzie, bez względu na specjalność w życiu go czekają.

VI.

Drugim obok nauki wymowy ważnym momentem metodycznym, łączącym się z nauką literatury, jest kwestja należytego ustosunkowania studjów literackich do innych przedmiotów humanistycznych, przede wszystkim do historii. My Polacy wobec związku naszej wieszczej poezji z losami narodu w XIX wieku przywykliśmy do ścisłego kojarzenia nauki literatury z tłem historycznym, i nowsze próby ministerjalne uniezależnienia lektury literackiej w szkole od wiedzy faktycznej co do tego tła spotkały się z ostrą krytyką. Takie same próby czyni w obecnym swoim cyrkularzu Ministerstwo angielskie, dowodząc, że „celem nauki jest nie wbić w głowę ucznia świadomość, że takie a takie dzieło było pisane przez takiego a takiego autora w takiej a takiej epoce, lecz wyrobić w uczniu upodobanie do dobrej literatury wogóle.“ Ztego punktu widzenia „ciągła pamięć o stosunku między literaturą a historją jest raczej przeszkodą, niż pomocą w skutecznem prowadzeniu nauki literatury w szkole“. Nawet traktowanie zjawisk literatury w chronologicznym porządku nie jest według tych zasad konieczne i nie powinno być główną ideją przewodnią przy zestawianiu planów. Ideją tą powinna być raczej rozmaita wrażliwość chłopców w różnych okresach rozwoju na różne dzieła i rodzaje literatury. Wzgląd na to, by czytać naprawdę tylko dobrą literaturę, dyktuje odrzucenie nawet takich dzieł, które mają znaczenie historyczne i mogłyby być pomocne do studjum historii: z instrukcji angielskiej bije właściwa Anglikowi awersja do powieści historycznej jako gatunku, i nawet arcydzieła Waltera Scotta (dziś

coprawda bardzo wyblakłe) nie są wyjęte z pod tej krytyki bez pewnego „ale“. Wolno może w tych tendencjach jednak, jak w analogicznych tendencjach u nas, widzieć nieunikniony objaw, znamienny dla epoki, w której świat został tak potężnie wstrząśnięty i pod tak wielu względami zupełnie z przeszłością zerwał; wolno jednak także się zastrzec, że w jednostronnym wywyższaniu czysto estetycznych celów literackiego wykształcenia leży niebezpieczeństwo krzewienia wśród młodzieży łatwego impresjonizmu, niebezpieczeństwo zaniedbania w wychowaniu tego zmysłu historycznego, który w czynnym życiu społecznym jest elementem tak niezmiernie pożądanym i ważnym dla jego normalnego i zrównoważonego toku. Jeżeli instrukcja angielska zaleca prawdziwie historyczne studjum literatury w ostatnich dwóch lub trzech latach szkoły średniej i to na pewnym wybranym okresie jako obiekcie demonstracji naukowej, to przez to objawia zapoznanie żywotnej potrzeby przepojenia całego wykształcenia, a więc i całego sposobu myślenia wychowanka kulturą historyczną. Ale w Anglii i tak z każdego kamienia prawie patrzą na ucznia setki lat historii, każdy szczegół życia publicznego i nawet prywatnego historją tchnie. W tym szczęśliwym kraju z jego blisko 900 latami nieprzerwanego przez obcy najazd rozwoju, w kraju, w którym od blisko ćwierć tysiąca lat nie było rewolucji, specjalny nacisk na wyrabianie w młodzieży świadomego zmysłu historycznego może nie jest tak potrzebny: tkwi on w każdym Angliku podświadomie, choćby na zewnątrz objawiał przerażającą ignorację najelementarniejszych faktów historycznych, jak się to nawet wśród inteligencji ³⁾ często zdarza.

Inaczej u nas — po świeżo przebytej stuletniej wyrwie w ciągłości dziejów narodowych. Dość spojrzeć na naszą powojenną młodzież szkolną z jej zupełnym brakiem zrozumienia dla rzeczy, które my starsi wessaliśmy z mlekiem matki, by uznać konieczność pedagogiczną starannego uwzględnienia strony historycznej we wszystkich przedmiotach humanistycznych, a więc i w nauce literatury.

³⁾ W powieści Jerzego Moore: *Lewis Seymour and Some Women* — bohater-malarz, a więc człowiek klasy wykształconej — pyta się swojej kochanki, czy Napoleon był przed terrorem czy po nim! I ona mu opowiada w bardzo naiwnem streszczeniu historję rewolucji francuskiej.

VII.

Przechodzimy od nauki literatury do nauki języka ojczystego. Język angielski przez daleko posunięte uproszczenia w systemie fleksyjnym tak znacznie się różni od ogółu innych języków europejskich starszych i nowszych, iż z tego względu różni nowatorzy żądali nawet radykalnych zmian w tradycyjnej terminologii gramatycznej, ba—zredukowania lub zupełnego zniesienia nauki gramatyki angielskiej w szkole⁴⁾. Słusznie ze względów oportunistycznych okólnik ministerjalny tak rewolucyjnemu stawianiu problemu sprzeciwia się. W każdej szkole średniej jakiegogoś drugiego języka, czy to klasycznego, czy nowoczesnego obok ojczystego uczy się, i z tego powodu dla uniknięcia obciążających niepotrzebnie pamięć komplikacyj terminologicznych zachowanie przyjętego międzynarodowego systemu nazw, pojęć i kategorii gramatycznych jest pożądane, choć w praktyce system ten zgadza się ściśle właściwie tylko z jedną łaciną. Z pomysłów reformatorskich pozostaje w instrukcji ten tylko ślad, że zaleca ona ograniczyć systematyczną naukę gramatyki do dwóch pierwszych lat, a później zajmować się gramatyką tylko przygodnie. Co się zaś tyczy typów gramatycznych, dana jest tylko ta ważna wskazówka, by wprowadzenie każdego takiego typu w świat pojęć ucznia następowało dopiero po przedstawieniu mu jak najobfitszego i najrozmaitszego materiału przykładów — znowuż z tendencją heurystyczną, by podstawę uogólnienia raczej sam znalazł, niż gotową z góry otrzymał.

Szczegóły z gramatyki historycznej i porównawczej Ministerstwo angielskie uważa za pożądane jedynie dla przygodnego urozmaicenia nauki, zasadniczo zaś te przedmioty jako całość ze szkoły średniej wyklucza. Jedynie pewne ogólne wiadomości z dziejów rozwoju języka w okresie nowożytnym, od Szekspira do dni naszych, są włączone do wymagań przy egzaminie końcowym.

VIII.

Daleko więcej uwagi i czasu, niż gramatyce, poświęca się w szkołach angielskich nauce zwanej „Composition“, t.j. prak-

⁴⁾ O niedawnej dyskusji nad takimi pomysłami w łonie „Towarzystwa miłośników języka angielskiego“ (English Association) traktuje mój arty-

tycznej stylistyce, systematycznym ćwiczeniom w piśmiennem wyśławianiu się. O tem też traktuje obszerny końcowy ustęp okólnika. „Przedewszystkiem uczeń musi nauczyć się pisać jasno“. Tę prawdziwie złotą zasadę władza angielska stawia jako naczelną nietylko dla nauczycieli języka ojczystego w szkołach średnich, ale także wszystkich innych przedmiotów, o ile one dają okazję do pisemnego wyrażania myśli. Maksyma ta szczególnie obecnie i szczególnie u nas na to zasługuje, by ją podnoszono jaknaj-usilniej: gdyby zawsze i wszędzie w szkole była przestrzegana, udałoby się może zatamować 'zalew naszego powojennego życia literackiego i publicystycznego niechlujną mętnością myśli i aroganckiem niezrozumiałstwem stylu. „Lepiej — powiadają słusznie Angliacy — by uczeń błdził w kierunku nadmiernej prostoty i dosadności wyrażenia, niż by gubił samego siebie i swego czytelnika w gąszczu słów niepotrzebnych“.

Druga bardzo trafna zasada, którą przypomina i akcentuje okólnik angielski, to ta, że rozwój zdolności stylistycznych ucznia zależy nietylko od dbałości nauczyciela o formę jego wypracowań, ale od umiejętnego wyboru tematów, o których uczeń ma się wypowiadać. Trzeba mu stawiać takie tematy, o których miałby naprawdę coś do powiedzenia: nie należy wprowadzać go w to kłopotliwe położenie, w którym zastanawia się już nie nad tem, jak rzecz napisać, tylko — coby o danym przedmiocie wogóle można powiedzieć. Słusznie cytuje cyrkularz angielski słowa rzymskiego poety: *Verbaque praeviseam rem non invita sequentur* — i ten francuski aforyzm: *Ce ne sont jamais les mots qui manquent aux idées mais les idées qui manquent aux mots*. Goethe przecież posunął się jeszcze dalej, bo powiedział: *Gerade wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein* — i napiętnował w ten sposób na wieki beztreściwe gadulstwo, niestety u nas tak bardzo rozpowszechnione.

Prawda, że nauczyciel nie jest koniecznie genjuszem wynaczczym i bynajmniej nie z samymi genjuszami ma do czynienia, niezawsze więc łatwo mu będzie znaleźć temat, któryby obudził obfitość refleksyj w uczniu i żywą twórczość myślową. Ale w tem przyjdą mu z pomocą ci znakomici autorowie, których na lekcjach

literatury ojczystej z uczniem czyta. Lektura będzie zawsze bogatym źródłem tematów. Sekret tylko w tem, by ująć przedmiot od strony, z punktu widzenia ucznia naprawdę interesującej i aktualnej, bo bez żywego zainteresowania ucznia najrzetelniejsze wysiłki wychowawcze przepadły. W tym kierunku tedy głównie winien nauczyciel całą swą intuicję wyteżać.

Obok zadań szkolnych dobrą sposobność do wypowiadania się w formie literackiej o rzeczach, które uczniów naprawdę interesują, może dawać pisemko, przez nich samych prowadzone. Ale tutaj, jak słusznie zaznacza cyrkularz angielski, zabójczym dla swobodnej twórczości młodych umysłów może się stać nadmiar kontroli ze strony władzy szkolnej. Wychowanie angielskie zawsze się odznaczało tą niezmiernie cenną zaletą, że go nie było za dużo, i że pozostawiało jak najwięcej wolności samodzielnemu rozwojowi jednostki zarówno umysłowemu, jak moralnemu; i może jeszcze więcej, niż w tem, co dla ucznia robi, szkolnictwo angielskie zasługuje na naśladowanie u nas w tem, czego dla ucznia i za ucznia zrobić się nie stara i co jego własnemu wysiłkowi pozostawia.

IX.

Rodzaje pisemnych ćwiczeń stylistycznych, przeważnie już używane w szkołach angielskich, a obecnie szczególnie zalecone przez okólnik ministerjalny, są następujące:

Przedewszystkiem wypracowanie tego typu, co i u nas, pisane w domu na temat, postawiony przez nauczyciela, w klasach niższych krótkie, w klasach wyższych ewentualnie przybierające rozmiary małej rozprawki. W niektórych szkołach średnich angielskich wypracowania uczniów klas wyższych, pisane tylko raz na ćwierćroczcie, mają już charakter monografij, opartych na przeczytaniu pewnej ilości literatury o danym przedmiocie; wymaga się nawet krytycznej oceny tej literatury. Istnieją także gdzieś fundacje, z których nadaje się nagrody za najlepsze studjum o stawianym raz na rok temacie.

Drugi rodzaj ćwiczeń na piśmie, praktykowanych w szkołach średnich angielskich—to wypracowanie krótkie i doraźne, przeważnie na stopniach niższych i na tematy raczej formalne, jak: charakterystyka jakiegoś przedmiotu z codziennego otoczenia; definicja jakiegoś pojęcia, którem uczeń w życie potocznem operuje;



interpretacja jakiegoś przeczytanego ustępu o spornem znaczeniu; układanie zdań, stanowiących przykłady na pewne zjawiska gramatyczne i stylistyczne; tworzenie warjantów jakiegoś danego określenia lub opowiadania; wynajdywanie podobieństw i różnic między przedmiotami lub pojęciami. W tych wypadkach zawsze chodzi przede wszystkim o zwięzłość i jasność wyrażenia; zaostcza się rozum dialektyczny i wyrabia się dowcip, tak że nieraz w klasach wyższych ten rodzaj ćwiczeń formalnie przybiera postać epiграмów lub aforyzmów na dane tematy.

Trzeci rodzaj ćwiczeń — to parafraza lub reprodukcja ustępów czytanych, czyli powtarzanie ich „własnymi słowami“. Ten sędziwy środek pedagogiczny nie ma już w oczach nauczycieli tej wysokiej wartości, jaką przypisywali mu dawniej. Szczególnie najznakomitsze ustępy w dziełach wielkich poetów i prozaików przedmiotem parafrazy uczniowskiej być nie powinny, bo trzeba przecież raczej uświadomić uczniowi fakt, że dana forma wyrazu danej treści myślowej jest jedyna i najdoskonalsza. Ale dla wyjaśnienia jakiegoś ustępu z autora, piszącego szczególnie zwięźle albo szczególnie bogatego w myśli, lub też dla zademonstrowania *ad oculos* różnic między wartością wyrazową poszczególnych słów i zwrotów — i ten rodzaj ćwiczenia może być bardzo pożyteczny.

Czwarta forma ćwiczeń, pokrewna poprzedniej, to *précis* czyli referat, t. j. streszczenie jakiegoś wywodu, mającego formę mowy, lub jakiegoś szeregu dokumentów, odnoszących się do jednej sprawy. Zadanie takie stawia się w Anglii zwykle przy tak zwanym „pierwszym egzaminie“, odgradzającym dwa ostatnie lata szkoły średniej od lat poprzednich. Przytem zwykle określa się zgóry ściśle granicę długości referatu. Nie trzeba chyba dowodzić, jak doniosłe znaczenie ten środek wychowawczy ma dla przyszłego życia publicznego: „referować“ cośkolwiek przecież każdemu inteligentowi nieraz w życiu wypada ustnie lub pisemnie, i wiemy z własnego bolesnego doświadczenia, jak rzadką niestety zaletą takich „referatów“ bywa jasność i krótkość.

X.

Piątym, już raczej dodatkowym środkiem wykształcenia stylistycznego są ćwiczenia w tłumaczeniu z obcych języków na język ojczysty. U nas zwykle stanowiły część nauki języków

obcych i dzięki pedantycznemu sposobowi ich traktowania były słusznie znienawidzone przez młodzież. W projekcie angielskim figurują jako czynniki w nauce języka ojczystego; dla obudzenia zainteresowania zaleca się urządzać rodzaj konkursu o najlepsze tłumaczenie danego ustępu, a jeżeli on istnieje w przekładzie jakiegoś mistrza literatury ojczystej, porównanie tego przekładu z przekładami, na jakie samodzielnie zdobędą się uczniowie, może istotnie być wysoce pouczające.

Wreszcie kategoria szósta i ostatnia — to stara osobliwość edukacji angielskiej nie tylko w zakresie nauki języka ojczystego, ale i języków klasycznych, a mianowicie: ćwiczenia w pisaniu wierszy.

Prawie każdy Anglik o średnim wykształceniu od czasów Renesansu wynosi ze szkoły uzdolnienie do pisania wierszem w różnych tradycyjnych rytmach na nadarzające się tematy, i pisanie wierszy angielskich, łacińskich, greckich, a tak samo tłumaczenie wierszy poetów angielskich na języki klasyczne dla amatorsztwa jest rozrywką umysłową u wybitniejszych jednostek wśród inteligencji angielskiej znacznie częstszą, niż wśród innych narodów.

Nie bez lekkiego zdumienia spostrzegamy, że widocznie i dziś niema w opinii publicznej angielskiej żadnej reakcji przeciwko temu, mocno staroświecczyzną trącącemu punktowi programu szkolnego, tak samo, jak niema odruchów tej opinii przeciw uświęconemu przez tradycję używaniu trzcinki lub różgi w szkołach średnich. Cyrkularz ministerjalny traktuje układanie wierszy, jako uznaną bez protestów formę ćwiczenia stylistycznego, podnosi korzyści, płynące zeń co do władzy nad językiem i rozumienia istoty rytmu, wreszcie zaleca na równi ze wspomnianymi poprzednio tłumaczeniami prozą z języków obcych także ćwiczenia w przekładaniu wierszowanych utworów obcych na wiersz angielski. Dowiadujemy się nawet, że świeżo wyszedł podręcznik wierszowania angielskiego dla użytku szkół ⁵⁾.

Oczywiście ten szczegół programu, wysoce charakterystyczny dla angielskiego przywiązania do tradycji, nie ma znaczenia pierwszorzędowego. Co się zaś tyczy Polski, to mamy w niej przecież, jak kiedyś powiedział p. Adam Grzymała Siedlecki, „czasu każdego przeciętnie około 10.000 żyjących poetów lirycznych“, a więc pomnażać liczbę grafomanów przez zachętę w szkole chyba nie ma potrzeby. Wolimy naśladować Anglię przez systematyczne

⁵⁾ C. H. Brentnall. English Verse Composition (Londyn, Methuen, 1924).

wychowywanie kupców i przemysłowców, kolonizatorów i polityków w prawdziwie wielkim stylu, bo tych nam niedostaje daleko bardziej, niż poetów. Gdy te realniejsze i żywotniejsze dla nowej naszej państwowości formy kultury rozwiną się u nas do należytej proporcji, będzie można poświęcić intensywniejsze, niż teraz wysiłki zadaniu wydobywania kultury literackiej z tego bagna powojennej dzikości, w którym na naszych oczach niewątpliwie grzęźnie. Musimy i w kwestjach wychowania narodowego ustalić kolejność problemów, jak ją czynem swym ustalił p. Grabski w kwestjach ogólnopństwowych.

XI.

Zajmowaliśmy się dotychczas sprawą nauki języka ojczystego i literatury przez specjalnych nauczycieli, zawodowych filologów i historyków literatury, na osobnych lekcjach tym przedmiotom poświęconych. Wypada jednak jeszcze choć pobieżnie zająć się faktem, często w dyskusjach nad temi kwestjami podnoszonym, że właściwie nauce języka ojczystego i wysłowienia się w nim służy każda lekcja każdego bez różnicy przedmiotu w szkole średniej, której językiem wykładowym jest język ojczysty. W jaki więc sposób nauczyciele innych przedmiotów mogą się przyczynić do wydoskonalenia ucznia w języku ojczystym?

Zagadnieniu temu poświęcony jest ustęp końcowy cyrkularza angielskiego, a także dwa rozdziały dodatkowe, traktujące o znaczeniu językowo-stylistycznym nauki matematyki i przedmiotów przyrodniczych w szczególności.

Pewne ogólne prawdy w tym zakresie są tak oczywiste, że powtórzenie ich zakrawa na banalność. Wyrazistość dykcji, jasność wyrażenia, dobitna zwięzłość w ujęciu myśli mogą i powinny być przestrzegane i uprawiane na lekcjach wszystkich przedmiotów z jednakową korzyścią i dla tych przedmiotów samych i dla języka ojczystego. Podręczniki nie powinny być pisane językiem złym lub niedbałym, tłumaczenia z języków obcych nie powinny zadawać gwałtu duchowi języka ojczystego, słowem poziom językowy lekcji języka samego i lekcji innych przedmiotów powinien być jednakowo wysoki. W Polsce niestety, choć wszyscy jednakowo kochamy nasz język, pod wpływem języków obcych, w których pobierała swe wykształcenie znaczna część starszego pokolenia, dalecy jeszcze jesteśmy od ideału jednakowego poziomu

stylistycznego w traktowaniu wszystkich przedmiotów nawet w uniwersytetach, nie mówiąc już o szkołach średnich. Pisarze naukowcy, tak świetnie władający językiem literackim, jak np. profesor Władysław Natanson, wciąż jeszcze należą raczej do wyjątków.

Więcej zainteresowania od szacownych, ale oklepianych komunałów na temat dbałości o styl w nauce przedmiotów nie-filologicznych budzić muszą te konkretne przykłady, które w przypiskach cyrkularz angielski ilustruje możliwą rolę nauk ścisłych w doskonaleniu językowem uczniów.

A więc przedewszystkiem znaczenie — matematyki. Matematyka, stawiając ucznia wobec konieczności dokładnego zrozumienia postawionego zadania celem rozwiązania go, uczy ściśle analizować to, co się słyszy lub czyta, i chwycić istotną treść i logiczny związek słów, a także uzmysławiać przetłumaczenie słów zadania na rysunek geometryczny. Znowuż akuratne użycie takich znaków algebraicznych, jak nawiasy, kreski ułamkowe, symbole pierwiastków lub wykładniki potęg, jest podobną szkołą dokładności, jak należyte stawianie przecinków i innych znaków pisarskich. Wreszcie ostateczne sformułowanie w słowach tez matematycznych po przygotowaniu ich w głowie ucznia przez demonstrację na tablicy przy pomocy rysunku lub symbolów, uczy go cenić należycie zwięzłe i jasne wyrażanie ogólnych prawd. Tak samo zwalczanie przez nauczyciela niedokładności i lenistwa w ustnych odpowiedziach matematycznych jest ważnym środkiem wyrobienia jasności myśli i akuratności w wysłowieniu.

Do wykształcenia tych obu cennych właściwości matematyka nadaje się, jak mało który inny przedmiot, bo jako jedna z najbardziej abstrakcyjnych, a zarazem najściślejszych nauk wolna jest w swym materiale, a przeważnie i w swych metodach — przynajmniej w elementarnej, szkolnej postaci — od tych komplikacyj i zamąceń, które w innych naukach powoduje nieskończona rozmaitość wszechrzeczy ludzkich ⁶⁾.

⁶⁾ Piszący te słowa uważa sobie za obowiązek przy tej sposobności z głęboką czcią i wdzięcznością wspomnieć swojego niemieckiego nauczyciela matematyki Hugo Schwendenweina w Cieszynie. Bezlitosny wróg wszelkiego niechlujstwa myślowego i wszelkiej nieściśłości, niedbałości lub samowolności w wyrażaniu faktów matematycznych każdego ze swych uczniów na całe życie nauczył myślenia i mówienia co najmniej tyle, co matematyki. Często przerywał odpowiedzi żartobliwymi słowami: „Nie jesteś jeszcze Tacytem, byś się wyrażał tak krótko!” — albo: „Ty jeden nie zreformujesz terminologii matema-

XII.

Od matematyki przechodzimy do nauk przyrodniczych. Ich wartość stylistyczna przy dzisiejszym systemie uczenia będzie się ogniskowała w zapiskach, prowadzonych przez uczniów o doświadczeniach laboratoryjnych, które przeważnie sami mają wykonywać. Pierwszym przytem stopniem doskonałości będzie zdolność do dokładnego opisu narzędzi, czynności i spostrzeżeń, a drugim i wyższym stopniem—sformułowanie rozumowych wniosków. W obu tych stadjach opisu eksperymentów nauczyciel, jak słusznie podnosi cyrkularz angielski, będzie działał zarówno w interesie kultury języka ojczystego, jak i poprostu w interesie skutecznej nauki swojego własnego przedmiotu, jeżeli co do jasności wyrażenia, poprawności w wysłowieniu, harmonji i przejrzystości w układzie rzeczy spisanych nie będzie stawiał niższych wymagań, aniżeli sam nauczyciel języka i literatury. Do ćwiczeń stylistycznych na nieco większą skalę daje sposobność w szkołach angielskich na wyższych stopniach praktyka zadawania całych wypracowań piśmiennych na takie tematy, jak: „Spektroskop i jego użytek“, „Chemja fotografii“, „Życie roślinne w kraju o strukturze wapiennej“, „Zasady lokomocji elektrycznej“, „Doświadczenie wahadłowe Foucaulta i jego znaczenie“ i t. p. Obok tego zaś do krótkiego i zwięzłego, a przytem jasnego ujęcia myśli można w dziedzinie nauk przyrodniczych zaprawiać ucznia szczególnie przez żądanie od niego definicji. Definicja, jak słusznie zaznacza okólnik angielski, oczywiście nie jest początkiem, lecz przeważnie będzie uwienieniem znajomości jakiegoś przedmiotu. Dobra definicja, jak wie każdy, kto kiedy pisał pracę naukową, jest rzeczą niełatwą; należy raczej do najtrudniejszych, ale przez to także do najbardziej owocnych pod względem myślowym i stylistycznym form zmagania się z językiem. Najbardziej podstawowe pojęcia fizyki, jak siła, materja, praca, energia, ruch — stanowią wiecznie otwarte pole trudu dla najznakomitszych umysłów ludzkich. Jest rzeczą pożądaną, by uczeń szkoły średniej o tym trudzie przez własny wysiłek nabrał pewnego, choćby oddalonego i skromnego pojęcia. Niemniej pożądanem dla wyrobienia jego umysłu i języka jest to, by nauczył się te wygodne i ekonomiczne formułki matematyczne, w których wyrażają się pra-

tycznej — używaj terminów przyjętych!“ Nigdy zato nie padły z jego ust te fatalne łatwe słowa: „No, dobrze, wiem, co chcesz powiedzieć — dalej!“

wdy naukowe fizyki, a które on sobie mechanicznie przyswaja, rozbierać na słowa i parafrazować w zdaniach. Dopiero gdy to potrafi, będzie umiał niemi także naprawdę umiejętnie operować.

Nie trzeba chyba więcej przykładów i dowodów na to, że nauczyciel nauk przyrodniczych, jeżeli tylko sumiennie i z należytem zrozumieniem zadania uczy swojego przedmiotu, zarazem *ipso facto* uczy języka ojczystego i umiejętności wyrażania w nim myśli w sposób celowy, a przez to piękny.

XIII.

Pozostaje jeszcze jedna niewesoła, ale nieodłączna od wszelkiego życia szkolnego kwestja — mianowicie kwestja wymagań przy egzaminach. Angielska szkoła średnia nie zna naszej „matury“ w sensie egzaminu, uprawniającego do studjum na wszechnicy; w tym celu zdaje się w samym uniwersytecie egzamin wstępny. Ale szkoła średnia ma dwa egzamina, poniekąd reasumujące jej naukę pod koniec studjów, w dwuletnim od siebie odstępie.

Otóż w sprawie wymagań przy tych egzaminach z zakresu języka angielskiego i literatury angielskiej dowiadujemy się z cyrkularza ministerjalnego rzeczy następujących:

O ile chodzi o język, to już w egzaminie pierwszym na pierwszy plan wysunięta jest kwestja czynnego nim władania. Próbę stanowi kompozycja pisemna na dany temat (jeden z kilku do wyboru), obok tego streszczenie jakiegoś materiału, podanego kandydatowi na papierze lub ustnie. Gramatyka już w tem studjum figuruje tylko w postaci stosowanej: odróżnianie synonimów, przykład z *oratio recta* na *oratio obliqua* czy odwrotnie, modernizacja ustępu z autora XVII lub XVIII wieku. Egzamin jest głównie pisemny, ale zdolność napisania samodzielnej kompozycji nie ma stanowić *conditio sine qua non*, bo jak słusznie mówi okólnik, „zdolność do wypowiedzenia się rozwija się u niektórych jednostek późno“.

Co do egzaminu z literatury, jest wybór między wyznaczeniem kilku dzieł, które do egzaminu należy przeczytać, a tematem egzaminacyjnym o bardziej ogólnym charakterze z dziejów literatury. Opinia autorów okólnika skłania się ku alternatywie pierwszej, ponieważ daje ona lepszą gwarancję przeczytania przez

ucznia kilku rzeczywistych utworów z literatury, a nie tylko jakiegoś encyklopedycznego podręcznika lub ustępów z niego. Przytem zaleca się pewną swobodę w wyborze lektury, mającej być przedmiotem egzaminu, ale wybór musi być utrzymany w rozsądnych granicach, bo inaczej byłoby niemożliwe porównanie tego, czego różni uczniowie w swych wypracowaniach egzaminacyjnych dokazali.

XIV.

Wymagania przy egzaminie drugim, odpowiadającym mniej więcej naszemu egzaminowi dojrzałości, mają się poruszać w tych samych kolejach, co przy egzaminie pierwszym, tylko na odpowiednio wyższym poziomie. Delegaci Ministerstwa, którzy badali stan faktyczny co do tych wymagań w różnych szkołach średnich, stanęli wobec wielkiej różnorodności w miejscowych porządkach i tradycjach: niezależność szkół średnich angielskich od władz centralnych, jak już zaznaczyłem na wstępie, jest daleko większa, niż u nas. Z masy różnorodnych spostrzeżeń wyłoniło się kilka ogólnych wskazań. Kładzie więc Ministerstwo w instrukcjach co do egzaminu końcowego nacisk na interpretację ustępów z dzieł, czytanych przez ucznia szczegółowo; słuszną przytem pada uwaga, że co do zrozumienia ustępu w języku ojczystym łatwo jest się łudzić, bo pojedyncze słowa i zwroty są znane i zrozumiałe; trzeba więc ściślej kontroli nad tem, czy istotny wątek myśli został uchwycony.

Powtórę zaznaczone jest wyrażenie, że na tym wyższym stopniu wśród lektury, od ucznia wymaganej, górujące stanowisko już powinien zajmować największy z autorów angielskich—Szekspir. Obserwując przy niejednej sposobności przed wojną i po wojnie stosunek przeciętnych Anglików do największego poety narodowego, doszedłem do smutnej konkluzji, że szkoła przeważnie obrzydza im go na całe życie. Wiem, że niezbędne niewątpliwie żądanie dokładnego czytania przynajmniej trzech dramatów Szekspira do egzaminu nie zmieni tego stanu rzeczy ani na lepsze, ani na gorsze: punkt ciężkości leży w traktowaniu tej lektury podczas studjów, a nie przy egzaminie. Ale podnoszę tu tę rzecz dlatego, że podobne niebezpieczeństwo zachodzi w chwili obecnej także co do największych postaci i dzieł naszej literatury. Dla młodzieży, wzrastającej w nowym państwie polskim, nasza wieszczka poezja

nie będzie już i być nie może tą matką-żywicielką całej ideologii, jaką była dla wielu pokoleń, zrodzonych w niewoli. Krytyka Mickiewicza przez pana J. N. Millera jest znakiem czasu, którym gorszyć się wolno, któremu przeciwdziałać słusznymi argumentami jest rzeczą chwalebną, ale z którym w każdym razie liczyć się należy, jako z wyrazem poglądów, nieprzeparcie powstających u całego młodego pokolenia. Zdwojony wysiłek inteligencji nauczyciela przy traktowaniu naszych wieszczów w szkole, staranne prowadzenie ucznia do poznania wiekuistych walorów literackich i ideowych tej poezji, do oddzielenia ich od własności czasowych i dziś już historycznych, natchnionych przez niewolę—to jedynie może uratować żywotność drogocennej spuścizny poetyckiej Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego i Wyspiańskiego dla coraz nowych generacji polskich.

Obok wspomnianych dotychczas punktów cyrkularz angielski w rozbiórce wymagań przy egzaminie końcowym uwzględnia jeszcze kilka takich, o których po części już była mowa przy traktowaniu samej nauki na wyższych stopniach szkoły. A więc mowa jest o uwzględnieniu przy tym wyższym egzaminie obok samych przeczytanych dzieł literatury także ich tła historycznego, oraz o specjalnem przestudjowaniu przez ucznia pewnego określonego okresu literatury ojczystej zamiast powierzchownych i tylko podręcznikowych studjów nad całością. Studja nad wybranym okresem powinny być uzupełnione kursoryczną lekturą kilku książek, przedstawiających ogólne życie kulturalne, polityczne, obyczajowe narodu w tym okresie. Wybór tego okresu możnaby z pewnemi zastrzeżeniami pozostawić samemu uczniowi; instrukcja angielska wyklucza w każdym razie wieki średnie, jako filologicznie za trudne, i wyklucza także literaturę najnowszą (wiek XX), jako niedojrzałą do studjów historycznych. Konkretna forma egzaminu ma być taka, że z reguły jedno wypracowanie piśmienne będzie obejmowało zagadnienia i literackie, i historyczno-kulturalne z obranego okresu.

Uznając w zasadzie dążenie do tego, by uczeń naprawdę poznał choć pewne części literatury ojczystej przez bezpośrednią lekturę, nie można jednak nie wyrazić zastrzeżeń przeciw takiej drastycznej specjalizacji już na wyższych szczeblach szkoły średniej. Jużci dzisiejsza szkoła średnia wobec ogromnego rozrostu nauk—szczególnie przyrodniczych—w ostatnich dziesięcioleciach nie może nawet marzyć o tem, by po staremu być szkołą ency-

klopedyczną. Ale w zakresie literatury zbyt rychła specjalizacja szczególnie jest niebezpieczna, bo nie dopuszcza do rozwinięcia w umyśle ucznia wrażliwości możliwie wszechstronnej na różne rodzaje piękna, rozmaite historyczne style i gatunki. Tej wrażliwości, w wieku najwrażliwszym właśnie zaniedbanej lub przytępionej, nic już nie przywróci, i z młodzieńca może wyrość ciasno głowy pedant lub doktrynerski fanatyk pewnych upodobań czy pewnego programu. A takich np. nam w nowej Polsce z tysiącami możliwościami jej rozrastającego się życia państwowego i kulturalnego chyba najmniej potrzeba. Żyjemy w epoce wielkich przemian w świecie—społecznych i innych—i właśnie w takim czasie elastyczność umysłu, jego podatność dla nowych idei różnego rodzaju i pochodzenia, z drugiej strony zdolność do krytyki, możliwa tylko przy rozleglejszej nieco skali doświadczenia—to wymagania, które życie będzie stawiało każdemu człowiekowi, chcącemu naprawdę uchodzić za wykształconego, i szkoła do spełnienia tych wymagań ucznia sposobić winna także przez odpowiednio szeroki dobór jego lektury z zakresu literatury ojczystej.

XV.

Dobiegłszy końca tego rozbioru, winienem uzasadnić, dlaczego pozwoliłem sobie zając uwagę czytelnika polskiego tak długimi wywodami. Przecież położenie polityczne, stosunki społeczne i warunki gospodarcze Anglii są tak dalekie od naszych, że zdawałoby się, iż zestawienie współczesnych dążeń angielskich w dziedzinie szkolnictwa z naszymi żadnego praktycznego sensu mieć nie może.

Kto jednak łaskawie towarzyszył mi w powyższych rozważaniach, ten się przekonał, że niema znowu takiej otchłannej różnicy między Anglią a Polską, o ile chodzi o stan obecny szkolnictwa średniego. Widzieliśmy, że w Anglii, jak u nas, szkolnictwo średnie jest po wojnie w stanie nieustalonym, że władza centralna w swym zapale dla postępu zaleca, podobnie jak u nas, radykalne reformy w metodach i, podobnie jak u nas zapewne, realne doświadczenie samych pedagogów dyktuje sceptycyzm, a może nawet bierny opór wobec wielu takich nowinek.

Jeżeli jednak tak jest, jeżeli całokształt obrazu w Anglii ma pewne zasadnicze podobieństwa do obrazu stosunków naszych, to

wynika stąd już jedna ważna nauka, a mianowicie, że tak samo, jak w innych dziedzinach naszego życia publicznego rozpowszechnione niestety pośród naszej inteligencji pesymistycznie gderalstwo i bezpłodna krytykomanja polegają poprostu na nieznajomości stanu rzeczy w innych krajach, tak samo i w dziedzinie szkolnictwa czysto negatywnie skargi na anarchję i ferment w obecnym ustroju szkolnym płyną z ignorancji wszystkiego, co się dzieje poza własnem podwórkiem. *De facto* budujące się szkolnictwo naszej uczestniczy w procesach, dokonywających się w szkolnictwie całego świata, nie może nie cierpieć na ujemne strony tego stadjum, które przechodzą obecnie także szkoły innych narodów, ale może po należytem zrównoważeniu sprzecznych dążeń spodziewać się zbawiennych skutków tych różnych przeciągów, które teraz buszują po naszej izbie szkolnej i narobiły trochę zamieszania w starannie uporządkowanych starych papierach.

XVI.

Jeżeli dominujące wrażenie musi być takie, że w atmosferze szkolnictwa angielskiego panuje ten sam niepokój okresu przemian, co i u nas, to godzi się jednak na zakończenie uwzględnić także pewne specyficznie angielskie rysy omawianego tu dokumentu, rysy, wyodrębniające go wśród podobnych rozporządzeń innych ministerstw oświaty w Europie współczesnej.

Chodzi o właściwości, o które już potrąciłem po drodze, a które wydają mi się godne szczególnego zalecenia jako kwintesencja duchowego użytku z całej tej instrukcji.

Przedewszystkiem więc z traktowania w niej nauki literatury w szkole średniej bije to typowo angielskie poczucie, że literatura jest częścią życia samego, a nie tylko jego obrazem lub akompanjamentem. Stąd w doborze lektury dla chłopców przewaga dzieł, dających przykłady czynu twórczego, i dzieł, dających konstruktywne nauki obywatelskie. Stąd, co może jeszcze ważniejsze, usilna dążność do traktowania lektury jako żywego faktu doświadczenia, jako intensywnych przeżyć osobistych, a nie tylko jako magazynowania zasobów kulturalnych. Do tego, chwalić Boga, zaczyna się dążyć i u nas, a pod wrażeniem tego, jakich ludzi szkoła angielska wydaje, ze zdwojonem wytężeniem i nadal dążyć się powinno.

Powtórę zaś traktowanie języka ojczystego w tym programie angielskim daje analogiczną i nie mniej żywotną dla nas naukę. I w tej dziedzinie mianowicie walory życiowe przedmiotu wysunięte są na front. Wszystko, co angielskie Ministerstwo Oświaty zaleca w zakresie nauki języka ojczystego, natchnione jest ideą, że słowo nie jest ornamentem i symbolem tylko w życiu publicznym, ale jest narzędziem czynu obywatelskiego. W świetle tych instrukcyj dopiero należycie rozumiemy żartobliwy, a jednak głęboki aforyzm Lloyd-George'a w mowie rektorskiej do studentów uniwersytetu edynburskiego w roku 1922, gdzie, kreśląc wizerunek męża stanu, jakim według jego pojęcia być powinien, zaznaczył, iż człowiek silny niekoniecznie musi być człowiekiem milczącym, że przeciwnie polityk właśnie największych rzeczy w życiu dokonywa przez mówienie. U nas pod wpływem stulecia niewoli, spędzonego przez większość społeczeństwa w stanie nie odpowiedzialności politycznej, poczucie odpowiedzialności za słowo, wyrzeczone publicznie, niestety bardzo mało jest rozwinięte: całe nasze życie państwowe tonie w powodzi nieodpowiedzialnej nawskroś gadaniny albo beztreściwej i przez to bezpłodnej, albo lekkomyślnej i nierozważnej, a przez to szkodliwej lub niebezpiecznej, a zwykle niezrównoważonej tak samo w formie, jak i w myśli. By się to zmieniło, gdy podrośnie pokolenie nowych Polaków, nad tem może i powinna pracować dziś i jutro nasza szkoła średnia przy nauce języka ojczystego, wpajając w ucznia cześć dla wartości życiowej słowa i to głębokie a wysoce moralne przeświadczenie, że każde słowo człowieka jest złym albo dobrym czynem społecznym.



Biblioteka Śląska w Katowicach

Id: 0030000702949



II 57652