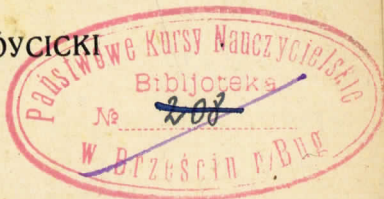


399

~~7295~~

KAZIMIERZ WÓYCICKI



O B R A Z
W NAUCZANIU
JĘZYKA OJCZYSTEGO
I LITERATURY



Wpisano do księgi *lib uern*
str. *88* Dz. *1547* poz. *33*
dnia *112*

NAKŁAD GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA — KRAKÓW — LUBLIN — ŁÓDŹ
POZNAŃ — WILNO — ZAKOPANE

7295



*„Sztuka — rzecz to wielka,
Narodów często całych zbawicielka,
Przechowująca na dnie duszę duszy“.*

J. Słowacki.

*„O sztuko! — człowiek do ciebie powraca,
Jak do cierpliwej matki dziecię smutne
Lub marnotrawny syn, gdy życie skraca,
A słyszy Parek śpiew: „Utnę już — utnę..!“*

C. Norwid.



I.

Stoimy na progu nowej epoki. Ściera-
jące się potężnie siły dziejowe ukształtowały
na czas granice zmartwychwstałej Rzeczy-
pospolitej, urabiają jej kształt wewnętrzny.
U steru toczy się spór i walka, kto go obej-
mie i dokąd skieruje nawę życia zbiorowe-
go, nowe zastępy, nowe warstwy mają podjąć
pracę tworzenia kultury narodowej, rozstrzy-
gać o jej barwie i charakterze. Zewsząd
rozbrzmiewają głosy: „Musisz być inną!“,
a historjograf kończy, jak za dni Asnyka,
z akcentem spokojnej pewności: „Choć bę-
dziesz tą samą“.

Aby ten gwałtowny rzut ewolucyjny
w przyszłość odbył się bez wstrząśnień, zbo-
czeń, załamania i zwyrodnienia, na wychowaw-
ców spada obowiązek rozumnego zespłania
młodego pokolenia z tem, co przeszłość miała
w sobie wielkiego, czystego, jasnego. W tem
bowiem mocnem przymierzu młodości z mi-
nionemi szlachetnemi wysiłkami jedyna rę-

kojmia trwałej, bo na mocnych fundamentach opartej przyszłości narodowej.

Pamięcią wielkich w ojczyźnie ludzi
Dźwiga się naród, mocni się duch,
Orle się skrzydła do lotu budzi,
W orli przyszłości porasta puch.
Wszystkie ma strzały w swoim kołczanie
Na codzienności walkę i trud,
Komu wczorajsza dzisiejszą stanie

Się dni osnowa.

W kim grają ojców czyny i słowa,
W kim krew stuleci potężnie krąży,
Szczęśliwy lud!

Bo wie, skąd wyszedł, więc wie, gdzie dąży“.

(J. Szujski, Długosz i Kallimach).

Dla tej jasności przyszłych dążeń musimy wpoić młodzieży świadomość, że byliśmy narodem twórcą w zakresie kultury, że w powszechnej harmonii czy dysharmonii byliśmy struną, napiętą równie silnie, jak inne, brzmiącą swoiście, że po swojemu widzieliśmy świat, pojmowali życie, rozwiązali jego zagadnienia i odrębne dla naszego ducha stwarzali formy wcieleni. To uświadczenie powinno płynąć nie tylko z poznawania dziejów, pomników historycznych, zabytków piśmiennictwa, ale ze sta-

łego obcowania z całą twórczością narodu: pieśnią, muzyką, architekturą, rzeźbą, malarstwem.

Co było najpiękniejszego, najszlachetniejszego w przeszłości, co jest najlepszego w terażniejszości, to jest właściwym pokarmem dla dorastających pokoleń.

I to jest jeden ogólny punkt wyjścia, i to jest jedna przyczyna, skłaniająca do wprowadzenia na wielką skalę obrazu do szkoły. Ale są i inne.

Wiele się dziś mówi o potrzebie pielegnowania w szkole wesołości, radości życia. Są znaki, po których można wnioskować, iż rozwiązanie pomyślnie zagadnienia się zbliża. Dźwignął się z poniżenia i zgnębienia życiowego stan nauczycielski, poczuł w sobie siłę i zdobywa to, co każdemu należy: wyzwolenie z jarzma troski o byt materialny, chwile wytchnienia, możność częstszego obcowania z czystą nauką, sztuką, z przyrodą. To też nastrój psychiczny wychowawców nie przeciwstawia się już tak rażąco nastrojowi młodzieży, jak się to do niedawna działo, a wesołość zdobywa sobie przy pracy należne miejsce i szacunek.

Radość życia, o której tu mowa, wszystko jedno, czy to radość człowieka dojrzałego, czy dziecka, płynie jednak nie tylko z wrodzonego usposobienia, ze swobody ducha, z jego czystości, wewnętrznego spokoju, z szerokości, głębi, bogactwa zainteresowań, ale również z jędrnego, energicznego wchłaniania wrażeń zewnętrznego świata.

Gdy zaś życie powszednie nasze ma tyle w sobie szarzyzny, wstrętnej poziomuści, gdy ogół społeczeństwa tak mało kocha dzieci i tak mało się o nie troszczy — gdzież, w jakim mieście polskim jest dom rozrywek dla młodzieży? — szkoła musi stać się środowiskiem artystycznym, gdzie zmysłom dziecka da się pokarm pożyteczny, podniosły i budzący radosny zachwyt. Nauka polska i polska sztuka muszą tu sobie podać ręce, by wybudować dom dla młodości naszej. Tu dziecko powinno zrosnąć się z naszą pieśnią narodową i ludową, wchłoniąć uchem i duszą arcydzieła naszej muzyki, nasycić oczy swoje pięknem malarstwa polskiego, przepoić się wielką poezją i tu zarazem i przez to wszystko, śladami ewangelicznego Mistrza idąc, nauczyć się przy-

patrywać „liljom polnym, jako rosną; nie pracują ani przędą...”, a Salomon we wszytkiej chwale swej nie był odziany, jako jedna z tych“.

W ten i tylko w ten sposób, przez dobroczynną działalność szkoły zdołamy podnieść poziom życia mas, opanowanego dziś przez kabaret lub sensację kinematografu.

W ten sposób stworzymy na przyszłość szerokie zapotrzebowanie prawdziwej sztuki, a więc przyczynimy się do wzmożenia rodzimej sztuki i ułatwimy drogę życiową artystom. Na tej też drodze wychowawcy zdobędą środek zwiększenia ilości i polepszenia gatunku szczęścia polskiego. Tak jest bowiem, jak pisał młodociany poeta:

Szczęśliwy, czyjej przewodniczą łodzi
Cnota i Piękność, niebieskie siostrzyce!
Gdy się noc zgęszcza, wzmagają powodzi,
Ta puhar daje, ta odsłania lice,
Tamtej widok oświeca, a tej nektar słodzi.
(A. Mickiewicz, Żeglarz).

Ale zmysły nasze są nie tylko dostarczycielami rozkoszy estetycznych, są one skrzętnymi kolekcjonerami naszej wiedzy o świecie, a więc potężną ochroną i bronią w walce

o byt. Przoduje zaś im zmysł wzroku. Mądre to zdanie Horacjusza:

„Segnius irritant animos demissa per aurem,
Quam quae sunt oculis subiecta fidelibus...”

w polskim przekładzie Popiela brzmiące:

„Mniej się tem drażni uczucia, co wchodzi
[uszami do duszy,
Niżli co jawnie pod wzrok podpada...”

Nauczanie pogładowe jest też tak stare, jak ludzkość, znacznie więc starsze od samej szkoły, i gdy tak nieocenione oddawało ludzkości usługi, szkoła wcześniej czy później musiała je zużytkować u siebie. Dziś już niema niedowiarków, dziś wiemy wszyscy, iż im ściślej, im liczniejszymi węzłami jakiś przedmiot nauki szkolnej wiąże się z rozpatrywaniem, tem większa gwarancja żywego zainteresowania i gruntownej, trwałej, bo uczuciowo dodatnio zabarwionej wiedzy.

Posiłkowanie się obrazem przy nauce przyrody, geografii, historii zyskało oddawna w szkole prawo obywatelstwa, ma jasno wytknięte cele, granice i mniej więcej usta-

lone metody, natomiast obraz na lekcjach języka ojczystego i literatury dotychczas dla niewielu tylko jest żywą rzeczywistością, naogół zaś dla jednych zagadką, dla drugich niewyraźnie uświadomionem pragnieniem, dla innych jeszcze — śmiechu wartem nowatorstwem. Na lekcjach geografii, przyrody, chemii, fizyki posunęliśmy się dalej, gdzie można, zastąpiliśmy tablice bezpośrednią obserwacją rzeczy i zjawisk. Czyż więc tam, gdzie chodzi o poznanie ludzi, zdarzeń życia jednostek i zbiorowości, poznanie zwierząt, ziemi, wód, ptaków i zbóż, przeszłości i teraźniejszości, indywidualnych dusz i ciał, tam mamy wyrzec się bezpośredniego oglądu i pomocy obrazu? Historyk i polonista muszą się upomnieć o swoje prawa. Przedewszystkiem jednak polonista. Nie historyk bowiem, przedstawiający przeważnie abstrakcje zbiorowego bytu, wysiłki, stosunki, walki narodu, lecz polonista, rozważający życie jednostkowe i zbiorowe w całej jego pełni, w całym bogactwie, ze wszystkimi szczegółami codzienności, jest historykiem kultury, pośrednikiem, ułatwiającym młodzieży nawiązanie łączności z minioną rzeczywi-

stością narodu. On to współpracuje głównie przy cudach, o których mówi poeta:

„Jako w dzień sądny z grobowca wywoła
Umarłą przeszłość trąba archanioła,
Tak na dźwięk pieśni kości z pod mej stopy
W olbrzymie kształty zbiegły się i zrosły.
Z gruzów powstają kolumny i stropy,
Jeziora puste brzmia licznymi wiośły,
I widać zamków otwarte podwoje,
Korony książąt, wojowników zbroje,
Śpiewają wieszczce, tańczy dziewic grono...”

Aby spełnić zadanie wielkiego wtajemniczonego w dziedzinie poezji, musi on uruchomić wszelkie środki, które wyobraźni młodzieńczej ułatwią stworzenie wizji przeszłości, a przez to przeszłość tę ożywią, zbliżą i zmuszą już tak ją widzących do jej ukochania.

Przeniesienie się w odległą epokę życia polskiego wymaga równego, a może nawet większego wysiłku wskutek tendencji do utożsamiania przeszłości z dniem dzisiejszym, aniżeli uświadomienie sobie odrębności czasów faraonów, królów asyryjskich, epoki wojen grecko-perskich lub cesarów rzymskich. Najlepiej byłoby, naturalnie, po-

stawić młodzież przed zabytkami i pomnikami lat minionych, by mogła wchłonać je przez bezpośrednie z nimi obcowanie, ale gdy taka możliwość nasuwa się zwykle tylko jako szczęśliwy rzadki traf, obraz zawsze lepsze odda usługi, niż słowo, zwłaszcza, że owym objaśnieniom słownym często zbywa wielce na ścisłości i dokładności.

Bo cóż nawet przy najlepszej woli, czasie i pracowitości może zrobić nauczyciel na prowincji, pozbawiony obficie zaopatrzonej biblioteki? Sięgnie przedewszystkiem do słownika języka polskiego. Niech się jednak nie łudzi: pomoc to zawodna.

Weźmy pierwszy lepszy przedmiot. Oto dwa typy broni narodowej: kopja i lanca. Jakich wskazówek do ich rozróżnienia dostarcza „Słownik Warszawski”? Pod wyrazem *kopja* czytamy tam odpowiedniki: *drzewce, spisa, lanca, pika*. Pod wyrazem *lanca* — *pika ulańska z proporcem czyli chorągiewką; kopja*. Pod wyrazem *pika* — *lanca, dzida, rohatyna, grot żelazny zaostrowany, osadzony na drzewcu około 6 łokci długim*. Stajemy bezradni...

Wyobraźmy sobie teraz, co za chaos, jakie zamieszanie pojęć powstanie w głowie chłopca czy dziewczyny, jeśli przy czytaniu, może i śpiewaniu zwinnego wiersza polowskiego:

„Niemasz pana nad ułana,
A nad lancę niemasz broni...“
(*Pieśń ułanów po zwycięstwie pod Wawrem*)

nauczyciel „wyjaśni“, że lanca to kopja, kopja to spisa, spisa to pika, pika to dzida, dzida to rohatyna i t. d. A przecież objaśnienia tego rodzaju jeszcze dziś spotkać można tu i ówdzie w szkole.

Idźmy dalej. Skoro tak zbił nas z tropu Słownik, może pomocną poda dłoń Encyklopedia, o ile ją szkoła posiada. Jakoż przy wyrazie *kopja* znajdujemy dłuższe objaśnienie tej treści:

„Kopja, lanca, starożytna broń, używana przez wszystkie narody i kraje. Kopja husarzy polskich miała blisko trzy sążnie długości i robiona była z młodej, prostej osiki, wydrażona u spodu, żółto pokostowana. *Tuleja* t. j. żelazna oprawa u spodu, aż po rękojęść mierzyła najmniej półtora

łokcia. *Grot* był o trzecią część krótszy, czworograniasty. Dla wzmocnienia kopji biegły od grotu dwa mocne pręty czyli pióra żelazne, wpół drzewca wpuszczone. Kopję ozdobił proporzec kitajkowy, koloru żółtego i zielonego“. (S. Orgelbranda Encyklopedia Powszechna 1902, t. VIII, str. 469). W tomie IX na stronicy 141 przy wyrazie *lanca* czytamy:

„Lanca (łac. lancea), broń podobna do dawnej kopji, ale znacznie krótsza, jakiej ułani używają, z proporcem czyli chorągiewką, osadzoną pod grotem. Samo drzewce bez tej chorągiewki nazywa się piką czyli dzidą; chorągiewka ma właściwie na celu odstraszenie koni nieprzyjacielskich. Rycerze średniowieczni używali lancy z grotem długości 20 cm., broń ta ustąpiła wszakże wraz z końcem rycerstwa, zachowały ją tylko niektóre oddziały wojska, zwane kirasjerami. Lanca ich wszakże była znacznie lżejsza od lancy rycerskiej. W Polsce utrzymała się lanca jako broń ułanów, a za tym przykładem wprowadził Fryderyk II podobną konnicę do armii pruskiej. We Francji została lanca usunięta w 1871, a w Austrii

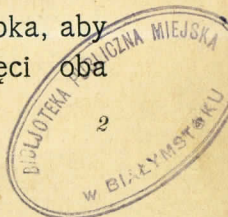
1884; w Rosji zachowały ją niektóre pułki kirasjerów, huzarów i kozaków. Od 1890 w Prusiech konnica posiada lancę, złożoną z rury stalowej, ważącą 1,85 kg." Niepodobna przyznać, by te wiadomości były jasne i wyczerpujące. Dla nauczyciela to stanowczo za mało. Jesteśmy dopiero na tropie, ale tropie zmieszonym, niewyraźnym.

Nie poratuje nas „Encyklopedia Polska Ilustrowana“ nieodżałowanego miłośnika rzeczy polskich Glogera, dająca tylko krótką notatkę Br. Gembarzewskiego przy wyrazie *lanca* (t. III, str. 134). Na mocnym, pewnym gruncie stajemy dopiero w studjum tegoż Gembarzewskiego p. t. „Kopja a lanca“ (Biblioteka muzeum wojska. Warszawa 1921. Str. 20 bez ilustracyj). Po rozważeniu rzeczy historycznem autor streszcza różnice obu rodzajów broni w wyrazach następujących: „Kopja około 5 metrów długości bez okucia dolnego z gałką nad wytokiem do ujęcia dłonią, wydrażona dla lekkości i wzmocniona owiniętym niekiedy rzemieniem z prętami żelaznemi dla wzmocnienia i ochrony drzewca od cięcia szabli, z proporcem długim a wąskim dla stra-

szenia koni nieprzyjacielskich, służyła do rozbijania zwartych i głębokich ówczesnych kolumn nieprzyjacielskich lub do pokonania pieszych jego szeregów. Do ewolucji i zasłony nie była zdatna. Straszna ta broń przy uderzeniu zostawała skruszoną i porzuconą, była zatem do użytku jednorazowego, podczas ciągnięcia była wozona na wozie.

Przeciwnie lanca, broń krótka, około 2½ metra długości, wiotka, zwrotna, z obu stron okuta, służyła tak do napadu, jak do obrony, czy to w zwartych szeregach, czy w pojedynkę. Mała chorągiewka w szybkich obrotach maskowała grot i przeszkadzała obronie. Dobrego usarza czyniły głównie: mocne ramię, dobry koń i pewne oko, dobrego zaś ułana: zręczność jeźdźca, zwrotność konia, a zwłaszcza umiejętne władanie lancą, bowiem lanca, ta nieporównana broń lekkiej jazdy w ręku mistrza, staje się bezużyteczną, a nawet jest zawadą dla jeźdźcy, nie umiejącego nią władać“ (str. 19).

Mimo szczegółowego opisu, wyobrażnia nasza domaga się komentarza dla oka, aby później mogła odtworzyć z pamięci oba



typy broni i swobodnie niemi operować. To też studjujący naprawdę jasne mieć będzie wyobrażenie o rzeczy dopiero wtedy, gdy na podstawie danych postara się kopję i lancę uzmysłwić sobie sam zapomocą rysunku. O ileż prędzej osiągnięto by zaznajomienie ucznia z przedmiotem, o ile plastyczniej zarysowywałby się on w jego pamięci, gdyby uczeń wyczytał to wszystko z odpowiedniej ilustracji!

Od wojskowości przejdźmy w dziedzinę prac pokojowych: żeglarstwa wiślanego, i weźmy takie dwie nazwy, jak *komiega* i *galar*. Postępując drogą, uprzednio obraną, zaczniemy znów od „Słownika Warszawskiego“. Przy wyrazie *komiega* „Słownik“ podaje wyjaśnienie: „statek wodny czworoboczny do spławu zboża na rzece“, i odpowiedniki: *krypa*, *galar*. Przy *krypie* czytamy: „statek wodny, podobny do galara; łódź, czółno, bat wielki z równymi burtami“; przy *galarze*: „statek rzeczny płaski bez masztu, rodzaj krypy, gabaru“; przy *gabarze* wreszcie: „statek ładunkowy pokładowy, mający dno drewniane a boki żelazne“. Jak widzimy, położenie się nie polep-

szyło w porównaniu z sytuacją przy kopji i lancy.

A cóż mówi Encyklopedia?

Pod wyrazem *komiega*, *komiega*, *komiağa* daje objaśnienie: „statek, zbudowany czworograniasto na 29 — 30 łasztów zboża, potrzebujący 8 — 12 ludzi załogi“, pod wyrazem *galar*: „rodzaj statku wodnego, używanego do spławu na rzekach w Polsce. Statki te dzielą się na krakowskie, warszawskie i bużne. Nazwa ta przyjęta została zapewne od dawnych galer“.

Jeśli sięgniemy do prac specjalnych, dokładniejszych informacji udzieli nam St. Kutrzeba w „Żeglarstwie wiślanem“ (Warszawa 1920), najobszerniej jednak wyświetla rzecz wcześniejszy na tem polu pracownik Śląski w broszurze p. t. „Spław i spławnicy na Wiśle“. (Warszawa 1916). Na str. 6 pisze on: „Komiega, statek bezmasztowy formy czworogranej, jednakowo z przodu i z tyłu zakończony, którego używano do przewozu zboża zarówno na Wiśle, jak i jej dopływach. Załogę składało pospolicie 9 do 11 ludzi, obciążenie zaś dochodziło do 35 łasztów (łaszt równał się 30 korcom war-

szawskim, a 60 gdańskim). Przełożonym nad flisami był dozorca transportu, który zwał się „dziesiętnikiem“..., flisacy są rozmieszczeni przy „paczynach“ czyli „drygawkach“, niby rudlach statkowych. Komięga, jako statek nader wątlej konstrukcji, służyła do jednorazowego „spustu“, sprzedawano ją w Gdańsku na rozbiórkę (bądź na budowę domów, bądź na opał) za cenę od 25 do 40 talarów ówczesnej waluty... Komięgi narówni z dzisiejszemi tratwami, mogły płynąć tylko z wodą, będąc jedynie kierowane, a nie „poganiane“ czyli powożone przez spławników“. O galarach mówi tak: „Galary — statki bezmasztowe, budowane daleko trwalej, aniżeli... komięgi, tak, iż mogły po zładowaniu być jeszcze użyte do dalszych przewózek. Obsługa ich składała się z 5 do 10 flisów, nie licząc sternika, siła zaś unośna dochodziła do 30 łasztów... Galar... ma... formę wydłużonego i niezbyt szerokiego prostokąta, którego przód i tył (t. zw. załamy) są nieco ku górze wzniesione... Galary były pomykane czyli „poganiane“ przez flisów, siedzących rzędem wzdłuż burt przy „pojazdach“, a kie-

rowane były długą „drygawką“, przymocowaną sznurem do „budy“, na której urządzano chodnicę dla sternika“.

Opisy Śląskiego są właściwie tylko objaśnieniem do reprodukowanych w książce dwóch rysunków Lohrmanna z 1770 r., i one to, te rysunki, są materiałem naszej wyobraźni, która układa je dowolnie, gdy czytamy np. słowa znanego opisu poety:

„A pod Krakowem na *długim* galarze
Gwarzą i kurzą fajczyńska węglarze...“

Wspominam je też z wdzięcznością, bo zapełniają mi Wisłę dawnym życiem, ilekroć, patrząc na jej wody, powtarzam sobie w myśli zakończenie pięknego wiersza Czajkowskiego:

„W starem korycie, o rodzinna rzeko!
Niechaj spokojnie twoje nurty cieką,
Niech na twych błoniach, tak pełnych tęsknoty,
Bóg litościwy da urodzaj złoty;
Wtedy twe fale pokrajają na pręgi
Niosące zboże ładowne komięgi,
A flis krakowski, twój przyjaciel stary,
Kupi ci suknię za gdańskie talary“.

II.

Zbieracz reprodukcji rzeczy polskich ma niezmiernie ułatwione zadanie. „Kłosy“, „Tygodnik Ilustrowany“ z lat dawnych są nieprzebraną kopalnią rycin, przedstawiających nasze zabytki i pamiątki, opatrzonych obszernymi nieraz objaśnieniami wybitnych ówczesnych znawców i miłośników rzeczy swojskich. Pod tym względem zasługa obu pism nie może być przeceniona. Zacny Jenike miał słuszość, gdy w prospekcie „Tygodnika“ z r. 1859 pisał:

„Zbierając skrzętnie i wydzierając zapomnieniu wszystko, co tylko ma związek z przeszłością, wszystko, w czem tętni życie narodowe, pismo to stanie się kiedyś zbiorem godniejszych uwagi wspomnień historycznych, opisów i rysunków, bogatym składem zostawionej nam po przodkach spuścizny, w której rozpatrując się, poznamy samych siebie“.

W pierwszym też zaraz swym roczniku „Tygodnik“ zaznajomił czytający ogół z 264 portretami wybitnych mężów, widokami słynnych miejscowości, rysunkami broni, ozdób,

strojów ludowych. I tak rok po roku narażają równie poważne pozycje liczbowe, aż pismo zamienia się w przepyszny przez najwybitniejszych polskich rytowników wykonany zbiór, bezcenną Encyklopedję rzeczy polskich.

Ta sama dążność do ocalenia pamiątek ojczystych i narzucenia ogółowi ich kultu naprzekór wysiłkom zaborców przyświecała niezapomnianych zasług ś. p. Zygmuntowi Glogerowi, kiedy zbierał w całość rozproszone dotychczas wiadomości i w r. 1900 pod hasłem: „Obce rzeczy wiedzieć dobrze jest, swoje obowiązek“, wypuszczał w świat „Encyklopedję staropolską ilustrowaną“. Jakkolwiek w obrębie czterech tomów nie wyczerpująca przedmiotu, jakkolwiek bardzo obciążona przez cenzurę, „Encyklopedja“ znakomicie uzupełniała i ożywiała ówczesną wiedzę historyczną ogółu, łącząc objaśnienia słowne z ilustracjami.

W lat siedem po Glogerze wydaje klasyczną książkę o życiu polskiem w dawnych wiekach Władysław Łoziński, obejmującą jednak niemal wyłącznie tylko stulecie XVI i XVII. W 1912 roku dzieło, ukazujące się

w trzecim wydaniu, ozdabiał cenny materiały ilustracyjny. W przedmowie autor zwracał uwagę na liczne trudności, z którymi musiał walczyć. „Ważne i niewątpliwie pożądane czytelnikom uzupełnienie znalazła książka w licznych ilustracjach, w które je wyposażyla ofiarność nakładcy. Zebranie rycin ile możliwości współczesnych, oryginalnych i dostatecznie charakterystycznych nie było łatwym zadaniem, jeżeli się zważy, że graficzne źródła tego rodzaju bardzo są u nas rozproszone i często niedostępne, a co najgorsza, brak im odpowiedniej inwentaryzacji, nie mówiąc już o dokładnych i systematycznych katalogach“. K. M. Morawski w ocenie tego trzeciego wydania „Życia polskiego w dawnych wiekach“, nazywają Łozińskiego „Burckhardtem polskim“, pisał: „Jedna z najpiękniejszych książek polskich. Synteza kultury polskiej, w niej zawarta, dokonana piórem wielkiego artysty stylu, będzie odtąd dla domów polskich ozdobą, źródłem miłości dla tego i wiedzy o tem, co w przeszłości rodzimej było pięknego, szczytnego, a przynajmniej oryginalnego“. (Dawna kultura polska).

Piękne wydanie rozeszło się bardzo szybko, bito czwarte, piąte. Każda szkoła w bibliotece uczniowskiej „Łozińskiego“ posiada. Niestety, wydawcy miast z bogacać dział ilustratorski w tej książce, która go tak potrzebuje ze względu na swój charakter i czytelników, zapewne dla obniżenia ceny ryciny usunęli całkowicie.

Poza doszczętnie wyczerpaną, nie odpowiadającą już zresztą dzisiejszemu poziomowi wiedzy o naszej przeszłości „Encyklopedją“ Glogera i Łozińskim mnożą się opracowania monograficzne poszczególnych działów i przyczynki, ale brak zebrania ich w jedno i ogólne ujęcie.

To jedna strona medalu. Spójrzmy na drugą.

Około roku 1890 Polak, filolog - klasyk, profesor Stefan Cybulski, wiedziony ukochaniem przedmiotu, układa znane dzisiaj powszechnie „Tabulae, quibus antiquitates graecae et romanae illustrantur“. Odznaczone medalem złotym na wystawie w Antwerpii (1894), wielkim srebrnym w Paryżu (1900), złotym w Atenach (1904) i t. d., tablice te, jak mówią objaśnienia, „uzupeł-

niają nauczanie historii starożytnej i stanowią niezbędny środek pomocniczy przy czytaniu autorów greckich i rzymskich". Pracę szkolną ułatwia wydanie tablic w dwóch formatach: w dużym, ściennym barwnych i jednokolorowych małych. Nie znam u nas szkoły o kierunku humanistycznym z łaciną, któraby „tablic Cybulskiego” nie posiadała. Nie znam jednak również u nas szkoły, któraby posiadała takie tablice, „niezbędne przy czytaniu autorów” polskich. Nie mają ich, bo takich tablic niema. Tak dokładne zdobywająca pojęcie o dawnych Atenach, Rzymie, domu, obozie, broni, monecie greckiej i rzymskiej, jakie młodzież polska wynosi ze szkoły o dawnym Krakowie, przemianach prastarego Wawelu, ojczystej stolicy, dworze i chacie, stroju polskim i polskiej broni? Zaiste „cudze chwalicie, swego nie znacie, sami nie wiecie, co posiadacie”. Gdzież są nasi historycy, historycy kultury, gdzież jesteśmy my poloniści, że wielkim głosem o takie pomoce nie wołamy, nie dopominamy się bezwzględnie? Gdzież są wydawcy polscy, że takiej rzeczy o Polsce niema dotychczas? Gdzież są nasze insty-

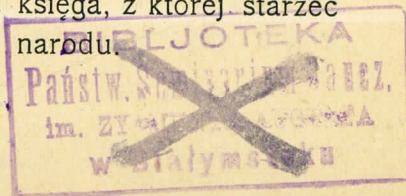
tucje naukowe, kulturalne i artystyczne, gdzież jest nasze ministerjum sztuki i kultury, że nie zapoczątkowało tej sprawy, że nie zatroszczyło się o związanie duszy młodzieńczej z polską sztuką i kulturą przez wprowadzenie jej obrazu do szkoły, aby później ta młodzież umiała szanować i kochać pomniki i zabytki nasze? Taka encyklopedia naszej kultury i jej dziejów, rzucona na tło dziejów kultury europejskiej, powinna była stać się jednym z pierwszych wydawnictw odradzającej się Polski, gdy „o Polakach znów na świecie głośno”.

Skoro jednak tę rzecz zaniebawano czy lekceważono dotychczas, trzeba nadrobić zapałem, energją, pośpiechem i zabrać się do dzieła dziś, natychmiast. Wszak rok rocznie opuszczają mury szkoły średniej i powszechnej zastępy młodzieży i rok rocznie z temi samemi dotkliwemi lukami w wykształceniu i wychowaniu. Należy przeto zjednoczyć ludzi i kapitały i zbiorowemi siłami stworzyć: 1-o tablice ścienne do dziejów kultury polskiej, 2-o album do dziejów naszej kultury, gdzie przedewszystkiem nauczyciel, a za nim i z nim młodzież na-

sza nauczy się niby z atlasu geograficznego czytać, jak to ręka polska, umysł, serce, dusza spowiadały się w kamieniu, glinie, żelazie, bronzie czy marmurze, Tam ujrzy ona i zrozumie „czas, wiekami idący“, prześledzi krok za krokiem tworzenie się kultury polskiej, jej związki z innemi, rozszerzanie i pogłębianie się i uświadomi sobie jej charakterystyczne cechy. Album taki spełni wobec przeszłości częściowo zadanie, o którym pisał Norwid: „Rozdzielenie ekspozycji publicznych na ekspozycje czyli wystawy sztuk pięknych i rzemiosł albo przemysłu jest najdoskonalszym dowodem, o ile sztuka dziś swej powinności nie wypełnia. Wystawa powinna być, przeciwnie, tak urządzona, ażeby od statui pięknej do urny grobowej, do talerza, do szklanki pięknej, do kosza, uplecionego pięknie, cała cyrkulacja idei piękna w czasie danym uwidoczniłą była. Żeby od gobelinu, przedstawiającego rafałowski pendzel jedwabną tkaniną, do najprostszego płócienka, cała gama idei pięknego, rozlewająca się w pracy, uwidomiona była — wtedy wystawy będą użytecznie i sprawiedliwie na uszanowanie

i ocenienie pracy wpływać...” (Promethi-dion. Epilog XVIII).

Nauka o Polsce współczesnej taka, jak ją projektują plany ministerjalne, nie da się pomyśleć bez atlasu, owszem, atlas staje się tu właściwym podręcznikiem. Podobnie bez takiego albumu nie da się pomyśleć nauka o Polsce minionej, album czy atlas taki bowiem — o nazwę w tej chwili nie chodzi — musi szczegółowo zobrazować życie religijne Polski, rolnictwo, przemysł, handel, naukę, sztukę, wojsko, prawodawstwo, życie obyczajowe, sięgając wstecz do czasów najdawniejszych i zatrzymując się na dniu dzisiejszym. Od Wawelu do kurnej chaty, od królewskiego stroju koronacyjnego do chłopskiego kożucha, od pańskiego nakrycia stołowego do ludowej miski i łyżki, od katedry do krzyża przydrożnego, wyciosanego ręką wiejskiego artysty — wszystko co było u nas poczęte lub przez nas po naszymu przejęte, wszystko tam się znaleźć powinno. Będzie to pierwsza książka z obrazkami, z którą ojczyzna wstąpi w duszę dziecka polskiego, i ostatnia księga, z której starzec będzie czytał dzieje narodu.



Dopiero, gdy się ona zjawi, mapa Polski nie będzie zespołem plam o znaczeniu geologicznem, administracyjnem, ekonomicznem, politycznem, lecz zatętni pełnią życia w przestrzeni i czasie.

Nie jako wzór ale jako przykład takich wydawnictw przytoczyć mogę cztery: francuski A. Parmentier'a „Album historique. Publié sous la direction de Ernest Lavisse de l'Académie Française. Du IV siècle à nos jours. Paris, Colin“; i trzy dzieła niemieckie: „Bilder - Atlas. Ikonographische Encyclopädie der Wissenschaften und Künste. Ein Ergänzungswerk zu jedem Konversations - Lexikon. Leipzig, Brockhaus“ (w 8 tomach), „Deutsches Leben der Vergangenheit in Bildern. Ein Atlas mit 1760 Nachbildungen Alter Kupfer- und Holzschnitte aus dem 15-ten — 18-ten Jahrhundert. Mit Einführung von H. Kienzle. Jena, E. Diederichs 1908“ (2 tomy), wreszcie Iwana Müllera „Atlas zur Archäologie der Kunst“ (München 1897).

Ze strony tych, którzy poświęciliby temu przedsięwzięciu myśl, pracę, czas, włożyli w nie miljardowe kapitały, nie będzie tu

żadnego ryzyka, bo na chwilę wątpić nie można, że każda szkoła średnia czy powszechna, każdy dom zamożniejszy za najpierwszy obowiązek uzna kupno takiego albumu, że ministerjum oświaty poprze wysiłki takie najgoręcej. Pod warunkiem, że będzie dobrze wykonany, że w robocie nie będzie partactwa, ale umiłowanie rzeczy i dobra ogólnego.

Ale tablice w rodzaju tablic Cybulskiego i rysunki oddzielnych przedmiotów w albumie nie wystarczą. Aby młodzież mogła uzyskać żywą wizję przeszłości, trzeba jej dać podnetę do spajania szczegółów w całość przez podsuwanie rzeczy, któreby takie zespolenie artystycznie dokonane w sobie zawierały. Lanca — wracam do dawnego przykładu — naprawdę ożyje w wyobraźni dziecka, gdy zrośnie się z człowiekiem w takiej „Próbie lancy“ lub w obrazie „Aleksander Fredro pod Hanau“ Juliusza Kossaka; podobnie charakter kopji, jej znaczenie, jej styl właściwy objawi wyobraźni natarcie husarii na jakimś np. „Kirchholmie“ Kossaka.

Należy więc wybrać z pośród istniejących dzieł malarskich obrazy dużej warto-

ści, przedstawiające główne momenty, sceny z życia polskiego jednostkowego i zbiorowego zgodnie z dzisiejszym stanem wiedzy o przeszłości, i niemi dopełnić omawiane poprzednio pomoce naukowe polonisty i historyka. Tego samego zdania o swoich tablicach są przyrodnicy. Walter Schöni-chen w artykule p. t. „Welche Anforderungen sind an die für den naturgeschichtlichen Unterricht bestimmten Anschauungstafeln zu stellen?” (Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur I (1915), 1, 2), rozpatrując wydawnictwa z tej dziedziny, zaleca tam, gdzie nie można zdobyć bezpośrednio samego obiektu, tylko jego podobiznę, pokazywanie dwóch tablic: jednej wyłącznie przyrodniczej, na której znajdują się szczegóły budowy anatomicznej, i drugiej artystycznej, któraby dawała młodzieży wrażenie życia, budziła odpowiedni nastrój i kształciła poczucie piękna. Ponieważ takich tablic, specjalnie stworzonych dla szkoły jest mało, proponuje reprodukowanie dzieł czystej sztuki. Dobrzeby było, gdyby i nasi przyrodnicy mieli w swej pracy zawsze na pamięci, iż sztuka nasza zrosła

się z ziemią i przyrodą swojską, i że malarstwo polskie nie mniej pięknie, jak poezja, uwieczniło odrębność krajobrazu polskiego, polskich drzew, zwierząt i ptaków. Za wiele ciśnie się pod pióro nazwisk, aby je wymienić.

Odrębne zagadnienie w całej sprawie stanowią portrety.

Dawno już uznano, że zaznajomienie się z wyglądem zewnętrznym wybitnych osobistości przy poznawaniu życia i dzieł jest niezbędnym dopełnieniem wiadomości ustnych. Rysy, wyraz twarzy, wygląd postaci stają się ośrodkiem, skupiającym wiadomości uczniów, czemś, z czym się trwale zrastają myśli i uczucia młodzieży. Na to jednak, aby te skutki się ujawniły, podobizny muszą być „podobiznami” — mieć rysy prawdziwe i wyraz — nie maszkarami. Widziałem niejednokrotnie rozwieszone po kancelariach kierowników i kierowniczek, w pokojach nauczycielskich, po klasach tak obrzydliwe podobizny naszych wielkich mężów, że aniołaby rozgniewały i djabła rozśmieszyły. Możliwe, że z tych portretów ułożyć bogato zaopatrzone muzeum potworno-

ści ludzkich: twarze obrzękle, zez w oczach, usta wykrzywione obrażały dotkliwie wzrok i uczucia. Tysiące takich „podobizn“ (!), z roku na rok gorzej reprodukowanych z brzydkich reprodukcje brzydkich oryginałów roznoszą po Polsce zły smak i najfałszywsze pojęcia o wyglądzie przedstawicieli umysłowych Polski. Niestety, gdy u nas co krok spotyka się dotkliwe luki, i tu nie zrobiono dotychczas tego, co bogatszy w ludzi i zasoby materialne, a miłujący przeszłość i swoje wielkości naród dawnoby wykonał: nie posiadamy ikonografii Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, nie mówiąc już o pisarzach odleglejszych i bliższych. Po pięknym tomie I „Studjów ikonograficznych do dziejów Polski“, zawierającym wydanie portretów Kościuszki z gruntownie opracowanym tekstem dr. Marjana Gumowskiego (Altenberg i Sp., Lwów 1917), z zapowiedzianej reszty: Mickiewicza, Kopernika, Dąbrowskiego, Szopena, nie ukażało się nic. Niechżeż autor i wydawcy wiedzą, że cierpliwość ogółu wystawiają na uciążliwą próbę. Skoro nie możemy się doczekać spełnienia obietnicy dr. Gumow-

skiego, może dokona takiej pracy jeden z najlepszych znawców ikonografii romantyków, posiadacz bezcennych zbiorów w Warszawie, Jan Michalski. Potrzeba nam na gwałt studjów ikonograficznych, aby wskazać wydawcom i ogółowi, które podobizny pochodzą z okresu współczesnego omawianej postaci, które są najpodobniejsze, najlepsze, najgorsze, strywalizowane, wyidealizowane, które robione po zgonie, na jakim materiale oparte, jaka jest ich wartość co do podobieństwa, o co się starano, co osiągnięto w wyrazie.

Rozpatrując kolejno podobizny poety od jego lat najwcześniejszych aż do chwili, gdy

„ziemi zleciwszy śmiertelne zewłoki,
ogniu równie prędkiemu przeniknął obłoki“,

nauczy się młodzież dostrzegać tę rzeźbę powierzchni, którą burze i wichry życia znaczą swe ślady, a zarazem sięgać głębiej i widzieć, jak rosnący duch kształtował sobie formę, układając wyraz ust, kierując spojrzenie oczu, nadając im blask, zaginając zmarszczki czoła. W ten sposób uzyska widzialny komentarz do spowiedzi pisarza

w słowie, przyzwyczajai się mądrze interpretować rysy twarzy, wyraz, gest. Wreszcie już jako rzecz mniejszej wagi, ale ciekawą: w geście, nieraz w uczesaniu, stroju, otoczeniu będzie mogła obserwować przejawy mody, panującego obyczaju, malarskiego szablonu.

Pojęcie obrazu-ilustracji w nauce języka ojczystego i literatury znacznie przekracza granice ścisłego rzeczy rozumienia. Ilustrację w ścisłym znaczeniu różni od swobodnie tworzonego dzieła sztuki zależność od czysto duchowego, nieoglądowego elementu — tekstu, drukowanego lub pisanego słowa. Stąd wynika w stosunku do niej zasadnicze, jak słusznie zauważył Worringer, wymaganie: „Ilustracja nie może przez złudzenie zmysłowe wrywać czytelnika z okręgu przeżycia duchowego, do którego zmusza pisane lub drukowane słowo, nie może go ściągać ze świata fantazji w dziedzinę cielesno-realną“. Temu wymaganiu poddać się muszą pomysły ilustratora, kompozycja obrazów, wykonanie, technika reprodukcji. Ale obok takich ilustracji, nierozzerwalnie spojonych z tekstem — jak

np. Andriollego do „Marji“ — powstają dzieła malarskie, jak dalekie, zbudzone w innej duszy artystycznej echa utworu poetycznego, dzieła samoistne, w sobie mające swój cel, swe odrębne zagadnienia i rozwiązania. Takim dziełem jest np. „Śmierć Ellenai“ Malczewskiego. Z drugiej strony cele nauki szkolnej, pomysły, jakie podsuwa nauczycielowi pedagogja współczesna, oraz rozsądnie kierowana, krytycznie oceniana osobista wynalazczość, sprawiają, że polonista często może wiązać z czytany tekst obraz, których w chwili powstania żaden nie łączył z utworem poetyckim związek. Wliczyć tu nadto trzeba i te dzieła malarskie, które były natchnieniem poetów i ich słowem zostały zilustrowane, jak „Stańczyk“ Matejki i Stańczyk w „Weselu“. Naturalnie, mam na myśli przedewszystkiem wielką sztukę, wspólne rozpatrywanie tyle bowiem pochłania czasu i energii, wymaga takiego nakładu pracy ze strony nauczyciela, iż tej ceny rzecz musi być warta. I to mieć również trzeba na uwadze: ilustracje, będące wysokiej wartości dziełami sztuki, zostały rozpowszechnione w licznych, a co najwa-

źniejsza, dobrych, nieraz artystycznych reprodukcjach i w dużych rozmiarach, nadających się doskonale do rozpatrywania w szkole.

Poważną wreszcie pozycję w zbiorze pomocy obrazowych polonisty tworzą reprodukcje dzieł malarskich, nie przeznaczone ani przez twórców, ani przez nauczyciela do ilustracji tekstów. Rozpatrywanie takich obrazów, wybranych odpowiednio do poziomu wrażliwości klasy, przy zastosowaniu tej lub innej metody — o czym dalej — ma, pobudzając myśl, wyobraźnię i uczuciowość młodzieży, dawać podnetę już to do krótszych, już dłuższych wypowiedzi w opisie lub opowiadaniu ustnem czy piśmiennem.

Atlas geograficzny i duże mapy, widoki pamiątkowych miejscowości, podobizny pierwszych wydań utworów, kart tytułowych wyczerpują zasób pomocy obrazowych nauczyciela języka polskiego i literatury. Poza obrazami nie wspominam o obiektach, które nauczyciel będzie mógł zdobyć do obejrzenia w klasie, lub z którymi nadarzy się sposobność zbliżyć młodzież w muzeach publicznych, zbiorach prywatnych, na wystawach. Gdy

zaś bieg nauki skieruje go w inne dziedziny, koledzy — specjaliści nie odmówią udzielenia swoich pomocy naukowych, tablic, portretów i t. p.

III.

Sztuka polska dostarczyła pedagogowi-artyście aż do zbytku materiału, aby zaspokoić jego potrzeby. Pod tym względem niema żadnych wątpliwości. Malarze i rysownicy polscy uwieczniali i uwieczniają w pięknie „ducha Polski, ciało Polski“ całą różnorodność i bogactwo naszego bytu. Zaisiste, skarżyć się nam nie wolno. Mądrze patrzące oko wydobyłoby z malarstwa polskiego całą „naukę o Polsce“ minionej i współczesnej, o jej najgłębszej istocie. Każdy z nas część tej „nauki“ wchłonął. Zażrawszy do skrytości dusz naszych, spytajmy, czem karmiliśmy nasze uczucia patryjotyczne, czem poszerzaliśmy maluczką serc na miarę życia narodu, i czem bylibyśmy bez romantyków, Matejki, Grottgera, Koszaka, Chelmońskiego, Wyspiańskiego, Szopena... Któż tak, jak my, stwierdzić może prawdę słów poety:

„Sztuka — rzecz to wielka,
Narodów często całych zbawicielka,
Przechowująca na dnie duszę duszy...”

W Matejce po raz pierwszy i w jednym górnem wzniesieniu malarstwo polskie skupiło w sobie żywotną treść dziejów narodu i przejęło posłannictwo romantyków — organizowania duszy zbiorowej. Genjusz samotny, wielki i smutny, z zastygłych rąk Mickiewicza wziął ową lampada vitae na najciemniejsze godziny męki narodu, jak tamten w „Dziadach”, „Księgach Narodu i Pielgrzymstwa”, „Prelekcjach”, okiem jasnovidza przenikający przeszłość, dobywający z niej wielkość, piękno, grozę i tragizm — prawdę życia polskiego. Spowiednik przeszłości był zarazem spowiednikiem współczesnego sobie pokolenia, jego bólów, tęsknot. Gdy na całym obszarze ziemskim nie było pędzi ziemi dla oparcia państwowości naszej, on otoczył blaskiem majestat Najjaśniejszej Rzeczypospolitej, stawał na zagrożonych granicach naszego duchowego świata, broniąc narodowej jaźni, porywał objawieniem swych widzeń, podnosił cały poziom zbiorowego życia. Żaden

chyba naród nie miał artysty, któryby tak przeżył wszystkie chwile jego widzialnego bytu, wewnętrznych wzlotów i upadków. Wielcy, genialni nasi poeci sięgali równie głęboko, szli może dalej w przyszłość, wyraźniej już z samej istoty swej sztuki formułowali ideały narodowe, ale widzialnego życia Polski z jego niewidzialną treścią nikt przez pracę zbieracza, badacza, artysty, żaden z nich w tych rozmiarach nie wcielił. Pracowitość jego da się porównać tylko z pracowitością Kraśzewskiego. Ten jednak nie miał genjuszu, wielkości, jasnovidzenia Matejki. Gdyby je miał, jego powieść historyczna byłaby w słowie odpowiednikiem do „malowanych dziejów” twórcy „Skargi”.

„Nic go bardziej nie interesowało — pisał po zgonie mistrza M. Sokołowski — jak człowiek, jak indywidualność, ale nikt zapewne i nigdy nie rozumiał i nie czuł lepiej, że na wyraz tej indywidualności, na akcent, którym ona do nas przemawia, wpływa całe jej otoczenie, że strój, suknia, mebel, którego ten człowiek używa, ściany, w których żyje, dom, w którym mieszka, kościół, w którym się modli, i pomnik, który

wznosi, że wszystko to jest dalszym ciągiem jego osobistości, jego wewnętrznego „ja” i że skutek tego składa się na obraz jego duszy. Matejko w olbrzymiej swej twórczości utrwalił historyczne typy w rysach, po których je potomność rozpoznawać będzie. Zygmunt I w „Hołdzie Pruskim”, Zygmunt August w „Unji”, Batory pod Pskowem czy Zygmunt III w „Skardze” — są to typy, które się zespoliły z wyobraźnią pokoleń. Przez długie lata nikt ich sobie wyobrażać nie będzie, nie może, inaczej, tylko w sposób, w jaki ich przedstawił Matejko. Całe historyczne znaczenie i rola, jaką odegrali w swem przejściu przez dzieje, staje przed nami wyraźnie w jego obrazach. Wnikamy, patrząc na nich, w tajniki ich serca, rozumiemy, co myślą, domyślamy się, co czują, odczuwamy, co ich smuci i raduje, wiemy, na co ich stać i co mogą. Ale wszystko, co jest na nich i wokoło nich, mówi nam jednogłośnie zarazem o tem, co jest w nich, od szczegółów, wspólnych wszystkim współczesnym tego samego stanu i stanowiska, aż do tych drobnostek, które mają indywidualne piętno i znaczenie.

„Żeby uzyskać tę prawdę historyczną, trzeba było tak znać całą pomnikową przeszłość kraju, jak on ją znał, tak ją czuć i tak kochać. Od młodości, od dzieciństwa raczej zbierał materiały do pracy życia, rysował każdy fragment pomnikowy, który mu popadł pod rękę, śledził jego kształt i charakter, i starał się z właściwym sobie naciskiem go uwydatnić, kształcił tę pamięć formy, którą posiadał w tak wysokim stopniu, i zapoznawał się przytem z całą pozostałością przeszłości, z zabytkami wszystkich szkół, technik i stylów... Niełatwo byłoby zapewne wskazać pomnik Polski, którego by Matejko z natury czy też z jakiejś podobizny nie rysował.

„Wszyscyśmy się od niego nauczyli nie tylko te zabytki cenić, ich wartość i doniosłość rozumieć, ale nawet na nie patrzeć. Możemy sobie z tego zdawać mniejszą lub większą sprawę, możemy czuć pod tym względem mniejszą lub większą dla niego wdzięczność, po zastanowieniu się głębszem jesteśmy zmuszeni przyznać, że on był tym, który twórczością i życiem otworzył odnośnie do pomników przeszłości oczy naszego

pokolenia". „Całość jego dzieł świadczy...,
czem i jaką była kultura Polski. Kto ją
lekceważy, kto mówi o niej z pogardą,
niech się zastanowi nad dziełami Matejki.
Kto chce się dowiedzieć, jakie wchodziły
w nią pierwiastki, jaką miała świetność i co
była warta — niech się w tych dziełach roz-
patrzy. One mu dadzą odpowiedź".

Czem byłby Grottger, gdyby dożył wieku
Matejki?

Zgasły przedwcześnie, prawie młodzień-
cem, w chwili, kiedy jego tragiczna muza
wiodła go na najwyższe szczyty natchnienia
(„Wojna“), stworzył jedyną w swoim ro-
dzaju opowieść bohaterstw i męczeństwa
narodu, przeszedł duchem wszystkie stop-
nie ofiary aż po ostatnie etapy kopalni sy-
beryjskich i śmierci w śnieżowej pustyni
i oddał im w służbę swą sztukę, jakby
chciał na zawsze wrazić w serce rodaków
nakaz: „Pamiętaj!“. Szlachetny idealizm,
korna miłość, czysta poezja jego kartonów
stały się też najzdrowszym pokarmem dla
prawdziwie młodych dusz i umysłów.

Jeżeli Matejko zaklął w linie i barwy
wielkość, dumę i smutek narodu, jeżeli Grott-

gera ołówek uwiecznił tragizm dziejów jed-
nego pokolenia, jednej epoki, pendzel Juljusza
Kossak wcielił energję, brawurę bojów,
piękno i wdzięk ruchu polskiego, tempera-
ment życia szlacheckiego czy ludowego.
Taki „Rok myśliwca“ już w Polsce nie
wróci, jakżeż więc dobrze, że go na zawsze
utrwalił ołówek Kossaka, a gdy znów jest
wojsko polskie, odżyły cuda bohaterstwa,
i wrócił wiek legendy, jakże radośnie nad
otchłanią stuletnią niedoli w dali dziejowej
widzieć tego samego ułana polskiego i cuda
jego lancy, czuć, że nie tradycji rycerskiej
nie zerwana przez przemoc, snuje się
wciąż z dawną siłą.

Z Andriollim w inny wstępujemy świat,
w naszych już oczach zamarły świat życia
rodzinnego, uczuć prostych, rozrzewniają-
cych, istnień cichych, kochających, często
opuszczonych, radości i smutków dziecię-
cych. Czasy to pokoiku dziadunia, modlitew-
nika babci, gitary i kanarków, czasy, w których
smutki dnia dzisiejszego opromienia melan-
cholijnie wspomnienie minionego szczęścia:

„Te brzoź kilka, ten bieg wody
Jak mi wiele przypomina...“

Ale Andriolli potrafi uderzać i w inne, mocniejsze, bohaterskie akordy — a wówczas tworzy rzeczy tej miary, co kartony do Wallenroda.

Wreszcie przychodzi człowiek, który oczami i sercem objął całą przyrodę polską, Józef Chełmoński, i maluje swoją pieśń o ziemi naszej, o ileż głębszą, subtelniejszą, silniej niewolącą od przydługich często gawędzeń Pola! Uroczne cisze gwiaździstych nocy wiejskich, powolnie zapadające mroki, dni białe na polach i łąkach, leśne tajemnicze zakątki, burze, wichry, zadymki, mgły i słoneczne spokoje, skwary lata, cisze jesienne, jędrność zim, wiosen rozkwity, gromady pastusze, strudzeni oracze, buńczuczni panowie ziemianie, ptactwo nasze, psy, konie, cały świat polski — wszystko się w tej pieśni znalazło. Oczom się nie napatrzeć, duszy nazachwycać, sercu nakochać!

Do samego wnętrza jaźni polskiej jednostkowej i zbiorowej, takiej, jaką była na dzień, na godzinę przed zmartwychwstaniem, wprowadza nas Jacek Malczewski. Jego twórczość, niby poezja Wyspiańskiego, rozwija człowieka na postać zewnętrzną, prze-

pojoną duchową treścią, i na upostaciowanie duchowej treści: myśli, uczuć, żądz, wtapia go w piękno polskiego krajobrazu, otacza akcesorjami dziejowego życia Polski. Świetny i śmiały artysta, głęboki psycholog, wizjoner-poeta, jest Malczewski zarazem oryginalnym myślicielem; dzieła jego mają nie tylko wysoką wartość malarską, ale są niemniej cenne jako wyraz niezwykle duży i jako dokumenty epoki.

I nic nie wróży zmierzchu naszego malarstwa. Przeciwnie, po Wyspiańskim obok Mehoffera, Wyczółkowskiego, Ruszczyca, Hoffmana, Fałata i tylu a tylu innych, jakież to liczne zastępy, rozrzucone po różnych krańcach świata, ciągną na nowe podboje w dziedzinie polskiej sztuki!

I pomyśleć tylko, że taki potężny środek wychowawczy spoczywa dotąd nie zużytkowany, gorzej, zaniedbywany, nieraz lekceważony! Gdy lekarze higieniści nawiązują nieustannie i nie bezskutecznie do czystości fizycznej, domagają się dopływu czystego powietrza do sal szkolnych, niechże higieniści duszy zatroszczą się, by wielka rzeka twórczości rodzimej spłynęła

i na grunt szkoły i stale omywała dusze młodzieńcze z pyłu powszedniości, niosła jej szerokie tchnienie swobody, bezinteresownego ukochania piękna świata i świata piękna.

IV.

Szkołę muszą budować i tworzyć ludzie, których sztuka obchodzi, więcej, dla których sztuka jest potrzebą życia. Po pierwsze dla własnego ich dobra. Specjalizacja i zamknięcie w obrębie jednej nauki domaga się dla zdrowia psychicznego jednostki przeciwwagi w obcowaniu z całością kosmosu i jej odbiciem w filozofii i twórczości artystycznej. Zupełna, rozwinięta, świeża wrażliwość na piękno świata i sztuki zabezpiecza pedagoga od stężenia intelektualnego i duchowego stetryczenia. Po wtóre tylko pedagog, żyjący sztuką, zrozumie doniosłość kształcenia estetycznego, tylko on będzie pragnął rozbudzić w młodzieży zdolność i zamiłowanie do napawania się tworam i piękna, tylko on będzie umiał zrobić to, czego szkole naszej dziś tak bardzo potrzeba: stworzyć jak najwięcej punktów zetknięcia

między pracą szkolną i sztuką, rozszerzyć zakres działania polskiej sztuki w polskiej szkole.

Nasza dojrzała młodzież powinna opuszczać mury szkolne z taką znajomością Matejki, Grottgera, Chelmońskiego, Kossaka, Malczewskiego, Szopena, Moniuszki, Karłowicza, pieśni naszej, naszej rzeźby, architektury, jaką posiada w stosunku do Kochanowskiego, Skargi, romantyków, Prusa, Orzeszkowej. Nietylko dlatego, że to są szczyty naszej kultury, wyraz stosunku prawdziwie polskiej duszy do świata i życia, ale i dlatego, iż twórcy nasi są wielkimi kształcicielami zmysłów, umysłu i serca. Słusznie uprzywilejowane stanowisko poezji, studjowanej przez lata całe, nie może się nadal łączyć z tak absolutnem jeszcze dziś nieraz lekceważeniem innych sztuk, jakby ich wcale na bożym świecie albo przynajmniej w Polsce nie było. Wszystkie przedmioty nauki szkolnej, dokładniej prawie wszystkie: religja, polski, historia, krajoznawstwo, przyroda, śpiew, muzyka, rysunki, muszą podzielić między siebie według potrzeby i możliwości dorobek naszej

twórczości artystycznej, zespolić się, zrosnąć z nim, otoczyć troskliwą opieką i umiejętnie zużytkować. Nie idzie już o dorywcze próby, których było dość, a wszystkie przekonywające; w takim podziale materiału, dostarczonego przez sztukę, trzeba zachować system, a w pracy metodę. Skoro jeszcze tak nie jest, niechże się tak stanie w czasie najbliższym, bo do tego przyjść musi. Jakżeż byłoby dobrze, pięknie, gdyby realizację tych myśli, krążących, że tak powiem, w atmosferze dnia dzisiejszego, podjęło żyjące obecnie pokolenie pedagogów!

Narazie jesteśmy nieraz świadkami dziwnych widowisk. Oto ściana poza ławkami, obwieszona obrazami po sufit. Pomiędzy olbrzymią foką, wypoczywającą na brzegu, nad którą w powietrzu unosi się jej szkielet, i pomiędzy równej wielkości wielorybem na powierzchni morza, wyrzucającym z tryskawek poetyczną fontannę, tablica, przedstawiająca życie węzek. Pod nią czaszka konia, części szkieletu, kopyto. Obok z jednej strony pajak krzyżak, z drugiej wnętrzości żaby. Czytano, zdaje mi się, właśnie ustęp Cyserona: „Quo usque tandem, Catilina...”

Skąd przyrodnicy doszli do uzurpowania sobie prawa rozwieszania swych tablic na wszystkich godzinach pracy i odpoczynku w szkole? Rozważmy sprawę dokładnie. Motywy i bieg rzeczy były tu proste — i dziś jeszcze leżą jak na dłoni.

Tablice przyrodnicze, nabywane masowo, przychodziły gotowe, podklejone na tekturze czy też na płótnie i rozpięte na wałkach. Trzeba tylko było wbić gwoździć w ścianę — i ozdobienie ścian szkolnych gotowe. Ten samorzutny objaw skłonności estetycznych popierali do niedawna niektórzy z nauczycieli przyrody, domagający się, aby tablice wisiały stale i utrwały się przez to w pamięci. Argumentów jednak przeciwnych, sędzę, nie brano pod uwagę, bo dlaczegóżby znowu i z jakim pożytkiem dla całokształtu nauczania na historii lub polskim uczeń miał rozpamiętywać budowę serca żaby lub przypominać kształt końskiego kopyta? Dlaczego w chwilach odpoczynku miałby się nimi zajmować? Tembardziej dziś nie na miejscu jest obwieszanie klas tablicami przyrodniczymi, gdy znaczna liczba szkół posiada pracownię,

gdzie tablice te mogą być przechowywane i pokazywane.

Stale, t. j. na wszystkich lekcjach, powinny wisieć te obrazy, które tworzą stałą atmosferę wychowawczą szkoły, które więc uczniowi, kończącemu lekcje o charakterze, że tak powiem, kosmopolitycznym, przypominać będą, że jest uczniem szkoły polskiej, dawać jego oczom miły wypoczynek, uczuciom i myślom podniechę: piękne krajobrazy ojczyste, widoki miast, pomników architektury, sceny obyczajowe i historyczne, portrety i t. p.

W innym wypadku na ścianie głównej wprost ławek obok tablicy wisiał karton, ilustrujący pozycje szczoteczki przy czyszczeniu zębów, przyczem na głównym obrazku policzek był wyjęty i zęby odsłonięte, naokoło karton był ozdobiony rysunkami próchniejących zębów i różnych rodzajów owrzodzeń. Siedząc na ostatniej ławce, wpatrywałem się przez czas dłuższy w tablicę, przypominałem sobie wszystkie zęby, które straciłem, poczynawszy od mlecznych, uprzytomniłem sobie, że czeka mnie nowa operacja rwania, odczuwałem niemiłe sensacje

w obu szczękach i ze wstrętem spoglądałem na szczotkę, nieruchomo sterczącą z ust na kartonie. A lekcja właśnie rozwijała się na wyżynach Olimpu, i uczniowie opowiadali o potędze Jowisza. Proszę teraz wyobrazić sobie skutek, gdy taka tablica wisi tydzień, miesiąc, dwa, a coś dopiero, gdy pół roku, może nawet rok. Czyż możemy chcieć, aby młodzież wyszła w świat ze wspomnieniem takich murów polskiej szkoły?!

Ozdabianie sal szkolnych trzeba otoczyć tą samą troską, co czystość, porządek, trzeba je wprowadzać jako zagadnienie na posiedzenia rad pedagogicznych, zainteresować nim całe grono nauczycielskie, powierzać je lub opiekę nad nim ludziom w tym kierunku uzdolnionym, radzić się specjalistów, przyglądać wnętrsom, urządzanym przez artystów w teatrach, na wystawach lub wreszcie chociażby odczytać sobie Schultze-Naumburga „Estetykę mieszkania“.

Widziałem klasy, w których piękne sztuki z arcydzieł matejkowskich, obwiedzione wokoło różową bibułą, przymocowano pi-

neskami do ścian. Pokryte sporą warstwą kurzu niszczały piękne reprodukcje, a naokoło każdej pineski widać było ślady brudnych palców. Gdzieindziej ozdabiały zniszczone ściany sal ręką domorosłego artysty-ucznia skarykaturowane rysy bohaterów narodowych, mężów czynu i słowa. Jeszcze w innym miejscu, gdzie ozdobienie sali pozostawiono beztroskliwie młodzieży, ściany formalnie usiane zostały pocztówkami, na których z odległości jednego kroku już nic rozróżnić nie było można, a całość tworzyła pstrą bezsensowną mieszaninę kształtów i barw.

Byłoby rzeczą niezmiernie pożądaną, aby również księża prefekci zwrócili baczną uwagę na wartość artystyczną obrazów treści religijnej i krzyżów. Niewielką to będzie zasługą wobec religii, jeśli zerwiemy jej stare i mocne związki ze sztuką! Wszak podziw wobec piękna był i jest potężnym bodźcem uczucia religijnego, źródłem pokory, skrzydłami ku Temu, co „niebo jako namiot rozbił ręką swoją“, co je „złotemi gwiazdami ślicznie uhaftował“, ku Temu, „co malował na niebios błękicie i malowidła odbił na tle fali...”

Dajmy tylko młodzieży to, co dajemy sobie. Nie przeszkadza mi w pracy fotografja moich dzieci, stojąca na stole, ani sztychowana twarz Szekspira, ani kawałek pejzażu na ścianie. Najzagorzalszy przyrodnik nie ozdobi swego gabinetu wnętrznościami żaby, końskimi kopytami i racicami krowy. Więc tak tylko, jak sobie. Ale nie zapominajmy, że chodzi o młodzież, przeto wyboru dokonywajmy rozważnie. Na szczęście stan groźny minął, i niejednemu artyście - nauczycielowi rysunków robi się lżej na sercu, gdy spojrzy na ściany szkolne. Chodzi teraz o bardziej świadomy wysiłek, większe zespolenie dążeń w tym kierunku.

Strzeżmy się jednak drugiej ostateczności i zachowajmy w ozdabianiu sal szkolnych rozważny umiar, nie przetwarzajmy ich ani w składy obrazów, ani nawet w wystawy, po pierwsze dlatego, że to psuje charakter klas, po wtóre, że klasy się z istoty rzeczy na ten cel nie nadają, po trzecie, bo w takim chaosie oko i umysł ucznia się gubi, i wreszcie po czwarte, ponieważ takie nagromadzenie podniet wzrokowych odwraca uwagę ucznia od biegu lekcji.

V.

Potrzeby więc są duże, większe, aniżeli się na razie wydaje. Jakże więc je zaspokoić?

Nasi nakładcy w przeważnej mierze spełnili swój obowiązek, spełniły go nasze instytucje naukowe, a przede wszystkim nasze instytucje artystyczne, przez trzy ćwierci wieku walcząc z biernością ogółu, rozrzucając po kraju wysokiej wartości wydawnictwa i reprodukcje dzieł polskiej sztuki, wciskając je społeczeństwu za bezcen, niemal gwałtem.

Nie spełniła swojego obowiązku szkoła. Za rządów zaborczych w byłem Królestwie materialnie niezasobna, zajęta troską o byt, obroną języka, skrzepowana we wszelkich szerszych poczynaniach, nie miała ona wprost możliwości podjęcia tej sprawy. W lepszych warunkach żyło i rozwijało się szkolnictwo małopolskie.

Wojna światowa i jej zmienne koleje, pilniejsze, bezwzględniej narzucające się potrzeby sprawiły, że zbyt późno przystępujemy do kolekcjonowania wydawnictw z dzie-

jów kultury i sztuki polskiej, w chwili, kiedy ogromne ich bogactwo, z którego może za mało zdajemy sobie sprawy, zostało niemal doszczętnie wyczerpane u nakładców, głównie zaś bądź kryje się po prywatnych zbiorach miłośników, bądź uległo zniszczeniu przez lekkomyślność, niedbalstwo, wypadki wojenne, bądź wreszcie porozdzierane na strzępy stało się przedmiotem spekulacji antykwarskiej. Periculum tedy in mora! Ale sytuacja nie jest jeszcze rozpaczliwa. Nie sama Warszawa, nie sam Kraków stoi przed poszukiwaczami otworem. Został Lwów, zostało Wilno, Poznań, Lublin. Aby akcja taka miała szersze widoki powodzenia, poloniści muszą występować solidarnie: we wszystkich szkołach z jedną siłą, nieustępliwie, napastliwie, że się tak wyrażę, żądać od właścicieli, kierowników umieszczania w budżetach jak największych sum na pomoce do nauki języka ojczystego, literatury, historii. Zdobądźmy się w tem na tyle temperamentu, ile go okazują przyrodnicy. Nie zrzucamy jednak całej sprawy na barki dyrekcji. Czyjemu sercu ona najbliższa, ten się nią zająć musi.

Każdy przedmiot nauki szkolnej wymaga przy kompletowaniu zasobu pomocy specjalnej wiedzy, zainteresowania i troskliwości. Trzeba umieć szukać, znaleźć, umieć zaś będzie ten, kto szuka z namiętnością, z pasją, naglony wewnętrzną potrzebą. Tę pasję może mieć tylko rozkochany w swoim przedmiocie specjalista. A jakąż za to nagrodę otrzymuje nieraz zawzięty poszukiwacz! Ile wiadomości zdobywa, ile rzeczy cennych może znaleźć dla siebie na prywatny użytek, ile wzruszeń przeżywa, ile spotyka go szczęśliwych przypadków! Ale wiadomo, że szczęśliwe przypadki zdarzają się przeważnie tym, którzy na nie zasłużyli. Zgromadzony w ten sposób zasób pomocy nie będzie zalegać bezużytecznie szaf lub terać się po kątach, nauczyciel, znając go napamięć, nawylot, będzie prawie nieomylnie wiedział, w jakiej chwili go użyć i z jakim skutkiem.

Tworzeniu zbiorów musi przyświecać myśl pedagogiczna, musi przewodniczyć jakieś zasadnicze dążenie, musi towarzyszyć ład i system. Tu inicjatywa, pomysłowość i wiadomości poszczególnych nauczycieli nie

wystarczą. Potrzebna jest instytucja, rozporządzająca poważnymi zasobami, zorganizowana przez ludzi, z zamiłowaniem pracujących w tej dziedzinie, jakiś gabinet polonistyczny, chociażby jeden na Polskę, w stolicy na przykład przy Muzeum Pedagogicznem. Tam kierownicy i nauczyciele mogliby oglądać zgromadzone i uporządkowane zbiory pomocy, dowiadywaliby się, jak ich można i należy używać, gdzie znaleźć ich źródło, otrzymywaliby wskazówki co do literatury naukowej przedmiotu i zaznajamiali się z każdą pożyteczną nowością. Możliwy również gabinet taki założyć przy jednym z gimnazjów, takim właśnie, którego nauczyciele okażą zamiłowanie i pomysłowość w kierunku gromadzenia i użytkowania zbiorów. Wówczas porady i wskazówki, udzielane przez kierowników gabinetu, miałyby oparcie w bogatym i wciąż odnawianym zasobie doświadczeń i uzyskiwałyby właściwe oświetlenie i znaczenie przez zastosowanie na lekcjach pokazowych.

Nim to nastąpi, nim takie muzeum czy gabinet rozpocznie swoją działalność, osobista znajomość rzeczy każdego polonisty,

jego dobra wola, chętny posłuch, dawany radom kolegów, ostrożność, krytycyzm muszą zastąpić pomoc celowo zorganizowanej instytucji.

Przystąpić do kolekcjonowania [należy natychmiast, nie odkładając do „lepszyc czasów“, bo primo niewiadomo, kiedy one nadejdą, a secundo czasy dla szkoły nie są tak złe. Wśród olbrzymich pozycji, jakimi operują budżety szkół dzisiejszych, będzie to znikomy wydatek, a przynoszący nieopłacone korzyści. Obowiązkiem szkół jest przeto wykupić, gdzie się da, cenne pozostałości nakładów artystycznych i część ich zużytkować do ozdobienia sal szkolnych, część przechowywać troskliwie do użytku polonistów, historyków i tych wszystkich nauczycieli, którzy powinni lub zechcą z nich korzystać.

Jeśli tego dziś nie zrobimy, jeżeli nie rozrzucimy po szkołach tych resztek, pytam, kiedy i gdzie wyzyskamy dla dzisiejszego pokolenia młodzieży, synów i córek ludu, rzemieślników, robotników, wielkie wartości wychowawcze naszego malarstwa, rzeźby, architektury, jak zwiążemy uczucio-

wo z przeszłością, wielowiekową pracą kulturalną narodu, gdy poprzestaniemy na zaznajamianiu uczniów z częstką dorobku poetyckiego i na nauce dziejów, tak różny nieraz poza szkołą uzyskującej komentarz.

Nie poto wśród wielkich trudności i z niemałym wysiłkiem sprowadzamy z Moskwy, Petersburga, Niemiec najświętsze narodowe pamiątki, aby złożone w muzeach stały się ciekawostką dla przyszłych pokoleń. Czekają je wielka rola oddania, wylania na świat ducha pracy, poświęcenia, bohaterstwa, który im niegdyś wartość pamiątkową nadał. Nie spełnią zadania, jeśli natrafią na serca i umysły, nie przygotowane odpowiednio przez dom i szkołę, nie przeniknięte miłością minionych prac, ofiar i mąk, serca i umysły, w których nie ustalono uczciwego stosunku do przeszłości.

Te pomniki naszych bohaterów, uczonych poetów, malarzy, muzyków, które kiedyś przecie ozdobią puste place i ulice naszych miast, nie mogą być wynikiem entuzjazmu jednostek, lecz muszą stać jako świadectwo wdzięczności mas i jako miara kultu wielkości w narodzie.

Nadto szkoła powinna rozbudzać poczucie obowiązku ochrony zabytków przyrody, historii, sztuki, a przecież same te premja i wydawnictwa są właśnie zabytkami historii i sztuki: w nich, jak w księgach, złożone są wysiłki samoobrony narodowej, w ich kolejności złożone świadectwa ducha czasu, jego dążności, w ich „dozwoleno cienzuroj“ odbicie trudnych warunków istnienia, w ich wartości — zamięłowania artystyczne warstw przodujących i praca nad popularyzacją dzieł i arcydzieł. Gdy tyle ginie wskutek niedołęstwa, niedbalstwa, lekkomyślności, niech choć niejedno ocaleje dzięki temu, że uczelnia swój szacunek dla książki, ilustracji, drzeworytu, sztychu, litografji, wszczepi młodzieży, i to właśnie warstwom, najmniej zbliżonym do sztuki, nie znającym jeszcze wartości tych dóbr. Szanowny kolego czytelniku, nie odtrącajmy potężnego sprzymierzeńca, który czeka tylko, abyśmy do niego wyciągnęli dłoń!

Ale, kompletując rzeczy dawne, szkoła musi utrzymywać ścisłą łączność z tak bogato rozwijającą się twórczością współczesną, będącą wyrazem naszej epoki, naszego po-

kolenia i bezpośrednio do nas przemawiającą. Mimo trudnych warunków bytu grafika nasza rozwija się stale, i ostatnie lata wydały szereg dzieł nieprzeciętnej wartości. Byle tylko szkoły nie przeoczyły odpowiedniej chwili i nie przystępowały do kupna, gdy teki i kartony głęboko ukryją się w zbiorach miłośników sztuki rodzimej, skąd je rzadka wypłazza ostateczna potrzeba lub śmierć zbieracza. Ostatni, najwyższy etap w gromadzeniu zbiorów stanowią wartościowe oryginały. Może narażam się na śmieszność, może wywołam oburzenie, ale stwierdzić muszę, że, jeżeli dziś nauczyciel niejednokrotnie nabywa dla siebie dzieło oryginalne nieraz pierwszorzędnej wartości, może to zrobić dla szkoły jej właściciel.

Pamiętajmy, że po mniejszych naszych miastach i miasteczkach szkoła jest jedynym ośrodkiem kultury. Zbiory szkolne, od czasu do czasu celowo wystawiane na widok publiczny, mogłyby oddziaływać na szerszy ogół i urabiać smak, rozwijać potrzebę obcowania z twórczością. A gdy artyści nasi dostrzegą to zbliżenie szkoły ze sztuką, gdy zobaczą, że szkoła jest po-

ważnym nabywcą ich dzieł, myśl o młodości i szkole podsunie im odpowiednie motywy i tematy.

Szkoła jednak sama na dalszą metę w takich, jak dziś warunkach, zdziała niewiele. Wobec wzrastającej z roku na rok liczby szkół, wzmaganie się potrzeb w tym kierunku i wobec jednoczesnego wyczerpywania się zasobów reprodukcji artystycznych zamożni wydawcy, nauczycielstwo i ministerstwo muszą ująć w swe ręce sprawę pięknych, tanich, odpowiadających potrzebom szkoły wydań dzieł sztuki naszej dawnej i nowoczesnej, nie pozostawiając rzeczy naturalnemu jej biegowi, a raczej nienaturalnemu zastojowi. Grosz to nie stracony materialnie, a tem bardziej moralnie, duchowo, o czem świadczy np. monachijski „Kunstwart“.

Może ktoś powiedzieć, że całe to kolekcjonowanie obrazów, albumów, portretów i t. d., cała ta krzątania jest daremną stratą czasu, wszystko bowiem zastępują przezrocza. Otóż tak nie jest. Dużego znaczenia w nauce szkolnej djaskopowi odmówić niepodobna, gdy jednak chodzi

o dzieła sztuki, budzą się bardzo poważne zastrzeżenia. Osobnego studjum wymagałoby dokładne zbadanie, jakim przemianom ulegają składniki obrazu przy przenoszeniu na kliszę przezrocza, z tego zaś na ekran; na pierwszy rzut oka już można jednak zauważyć, iż wszelkie kreski, linje, punkty ulegają zgrubieniu, odległości między nimi się powiększają, ciemne plamy dają jakąś groszkowaną powierzchnię, jaśniejsze bieleją, delikatne przejścia od światła do cienia i odwrotnie giną, środkowa część obrazu często jest więcej naświetlona, niż brzegi, i całość cierpi na brak miąższości, siły, jedności—obraz więc na ekranie, jeśli chodzi o jego stronę artystyczną, zostaje do pewnego stopnia zniekształcony. Jeśli zaś kto zarzuci, że i reprodukcje zniekształcają oryginał, odpowiedzieć trzeba, iż dobre przekształcają, na to zgoda, zniekształcają zaś tylko złe, których pokazywać i popierać wogóle nie należy.

Drugie zastrzeżenie dotyczy warunków, w których pokazy przezroczy się odbywają. Ciemność utrudnia nauczycielowi czuwanie nad klasą, sprzyja raczej figlom i rozpro-

szeniu uwagi, niż jej skupieniu, wskutek braku podniety estetycznej ciekawość rychło się zaspokaja poznaniem treści obrazu, przy przezrocach barwnych czas eksponowania przezrocza nie może przekraczać jakichś pięciu minut, objaśniający nauczyciel czy uczeń musi się ciągle wystrzegać, aby od jego osoby lub paleczki, którą wskazuje omawiane szczegóły, cień nie padał na obraz. Wśród ciemności często zdarzają się pomyłki: obraz na ekranie to zjawia się do góry nogami, to przewrócony na bok, wywołując salwy śmiechu, będące często niepożądaniem intermezzem; nieraz złośliwy przypadek miesza kolejność obrazów, z trudnością później ustalaną wobec braku światła.

Naprawdę przy dzisiejszym stanie rzeczy obraz na ekranie, jeśli chodzi o dzieła sztuki, zaznajamia tylko z tematem oryginału i... więcej nic. Subtelniejsza też analiza takiego obrazu nie da się pomyśleć.

VI.

Fakt, że nauczyciele przyrody, chemii, fizyki, geografii, historii, polskiego, a więc

wszyscy nauczyciele, jeśli sami nie posługują się rysunkiem, to przynajmniej kontrolują rysunki uczniów, narzuca z nieodpartą koniecznością naukę rysunku we wszystkich instytucjach, przygotowujących przyszłe zastępy pedagogów. Nauczycielowi, który kurs taki przejdzie, nie zdarzą się wypadki tego rodzaju, że uczeń trzyma przeznaczony do rysunku kartofel tak poprostu „w garści“, obraca go na wszystkie strony i daremnie próbuje narysować zmieniające się co chwila kształty, strofowany przez nauczycielkę za to, że nie rysuje. Ale to dopiero jedna strona medalu. Ogół nauczycieli, nie wyłączając nauczycieli religii, języków, posługuje się tablicami, obrazami, odbywa wycieczki, ogląda z młodzieżą krajobrazy, zamki, kościoły, ratusze, ulice naszych miast. Gdy Duch Święty nie wszystkich jednako oświecił, gdy w rozpatrywaniu trzeba mieć pewną metodę i wprawę, niezbędne jest i w tej dziedzinie przygotowanie. Ponieważ rzeczy zgoła dziwne i tu się trafiają, pospiesznie zaradzić musimy złemu. Dlatego, sądzę, trzeba zdążać do celu wszelkimi drogami. A więc przede wszystkim

w instytucjach, kształcących nauczycieli, należy urządzić, jak proponował Strzygowski dla Niemców, kursy rozpatrywania obrazów, rzeźb, architektury, pejzażu. Dalej Ministerstwo Oświaty powinno mieć instruktora artystę-malarza, człowieka dużej wiedzy, szerokich zainteresowań, pedagoga, miłośnika sztuki ojczystej, jakiegoś polskiego Lichtwarka, który, jeżdżąc po całej Polsce, będzie w każdym ośrodku oświatowym urządził odpowiedni kurs i uczył nauczycielstwo patrzenia na dzieła sztuki i piękno przyrody.

W nawiasie muszę tu dotknąć pewnej drażliwej kwestji. Często można się spotkać z ostrym protestem przyrodników przeciwko zwracaniem do nich życzeniom, by uwzględniali w swojej nauce i stanowisko estetyczne. Protesty takie mają, jak się zdaje, trojakie źródło: 1-o, zasadę, że badanie naukowe winno być pozbawione pierwiastków uczuciowych, że nie zna ono rozróżnień piękna, brzydoty, wzniosłości, wdzięku, powagi i t. d., chyba w tym jednym wypadku, gdy one same stają się przedmiotem rozważań w psychologii lub

estetyce; 2-o, niechęć słuszną do częściej frazeologii, banalnych okrzyków zachwytu; 3-o, niejednokrotnie brak zdolności do spojrzenia na świat oczami artysty. A jednak wiele, wszystko niemal przemawia na korzyść wprowadzenia pierwiastków estetycznych do nauki o przyrodzie. Przedewszystkiem sam fakt, że reakcje estetyczne na zjawiska przyrody są rzeczą naturalną, dalej, że wyzyskiwanie umiejętne tych reakcyj, pobudzanie ich daje lekcjom silny podkład uczuciowy, a co za tem idzie, mocne utrwalenie. Pozatem piękno przyrody i odczucie tego piękna gra w naszym życiu estetycznem rolę ogromną, a więc spełnia uszlachetniającą rolę i w życiu wogóle. Dla niejednego biedaka na całe użycie składa się widok nieba nad głową i miejskich drzew, oglądanych przelotem, a kwiaty są najmiłszą ozdobą codzienną najuboższych nawet mieszkań. Miłość ziemi rodzinnej może być pozbawiona tego pierwiastku, ale ukochaniem piękna ojczystego umacnia się, pogłębia i podnosi. Uwzględnienie w nauczaniu wartości estetycznych kwiatów polskich, drzew, krajobrazów jest jednym z po-

teżnych środków uświadamiania potrzeby ochrony przyrody. Ze zrozumienia doniosłości dla życia praktycznego tych wszystkich względów powstają dzisiaj całe nauki, jak np. estetyka lasu dla leśników i t. p. Rozumiem, iż całą sprawą muszą podzielić się nauczyciele geografii, historii, polskiego, rysunków i przyrody; przyrodnicy muszą wziąć swoją część. By jednak rzecz posuwała się naprzód, praca nad wykształceniem estetycznym domaga się gruntownych wskazówek, każdy musi wiedzieć, co i jak robić, dla uniknięcia słusznie potępianych bezwartościowych ogólników. Wszyscy musimy więc uczyć się, uczyć od malarzy, poetów „poetycznego na świat patrzenia“, wyrabiać w sobie wrażliwość estetyczną, ową odrębną postawę wobec świata, tak różną od postawy umysłowej badacza i człowieka „praktycznego“. Bez kierowniczej ręki tu się nie obejdzie, i do tego zmierzałyby wspomniane kursy. Gdzie one nie dotrą, gdzie nie dotrze instruktor, dociera książka, pismo. Zasoby rzeczy drukowanych z zakresu sztuki mamy dość obfite, zachodzi pilna potrzeba zinwentaryzowania ich takiego, jakie

przed laty podjął nieodżałowany Ignacy Matyszewski w „Poradniku dla samouków“ („Historja sztuki“ 1899 r. i „Estetyka“ 1900), zwłaszcza wobec nadzwyczajnego ożywienia ruchu na tem polu w latach ostatnich. Coprawda książka Jaroszyńskiego pod najbardziej obiecującym tytułem „Jak patrzeć na dzieła sztuki“ składa się z samych ogólników, pozatem jednak mamy sporo prac oryginalnych i tłumaczonych, które chętnemu, zapalonemu samoukowi pod niejednym względem pomoc przynieść mogą, że wymienię przekład doskonałej rozprawki L. Volkmana „Wykształcenie artystyczne“, drukowany przed laty w krótkotrwałej, o ile pamiętam, „Bibliotece Naukowej“ (Warszawa III, 1904), dalej przekłady z angielskiego, francuskiego, niemieckiego w dwóch tomach (VIII i XII) lwowskiego wydawnictwa „Wiedza i życie“, zatytułowane „Podstawy kultury estetycznej“, przekład „Sztuki“ Rodin'a (Poznań 1923) Klingera rozprawy „Malarstwo i rysunek“ (Lwów 1908). Z oryginalnych rzeczy każdemu odrazu przychodzą na myśl świetne książki Witkiewicza o Matejce, Kossaku, Gierymskim, o Grottgerze Potockiego, Bołoz-

Antoniewicz z krytyką F. Rutowskiego (Prof. Bołoz-Antoniewicz o Grottgerze. Lwów, 1911), niewyczerpane skarby, zawarte w wydawnictwach Akademii Umiejętności, szczególnie „Pracach Komisji historii sztuki” i „Sprawozdaniach Komisji do badania historii sztuki w Polsce”, w „Muzeum polskiem” Kopy, Pagaczewskiego i t. d. Bibliografia tych wszystkich dzieł, broszur, artykułów dochodzi do tysięcy pozycji. Czego nam brak, to prac, któreby systematycznie krok za krokiem wspierały samouka aż do zupełnego jego usamowolnienia. Należy więc zwrócić się do specjalistów, mających zmysł pedagogiczny, aby, uwzględniając rzeczy już istniejące, napisali lub przetłumaczyli szereg podręczników, podających ściśle, rzeczowe, zwięzłe wskazówki, jak zdobyć zdolność widzenia artystycznego krajobrazu, dzieł architektury, rzeźby, malarstwa, jak słuchać utworów muzycznych i t. p., bądź w formie wykładu ogólnych zasad, bądź w formie encyklopedji na wzór E. Rouveyre’a jednotomowej pracy, zatytułowanej „Comment apprécier les croquis, esquisses, études, dessins, tableaux,

aquarelles, pastels, miniatures i t. d.” (Paris 1911), bądź wreszcie w formie ścisłej, gruntownej analizy dzieł — na wzór H. Riemanna trzynomowej „Analyse von Beethovens Klaviersonaten” (Berlin 1920). Również ci wszyscy, artyści, nauczyciele, którzy przeprowadzali z młodzieżą lub dorosłymi ćwiczenia w rozpatrywaniu piękna przyrody lub dzieł sztuki, przebieg swych zajęć i wnioski i spostrzeżenia winni podać do druku, jak to uczynił Lichtwark w swoich „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken” (Berlin 1914) J. Strzygowski w „System und Methode der Kunstbetrachtung” (Volksbildungsarchiv III-1912, str. 44-63), K. Voll w „Vergleichende Gemäldestudien” (München 1908), M. Spanier w zbiorze prac różnych autorów p. t. „Zur Kunst” (Leipzig 1905), jak wreszcie zrobili nauczyciele hamburscy, zdając sprawę ze swych usiłowań w książce zatytułowanej „Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg (Hamburg 1901).

Ale i tu nie koniec. Gdy tyle tworzymy najprzeróżniejszych „kólek” wśród mło-

dieży, czy nie byłoby rzeczą wskazaną, abyśmy, my sami, nauczyciele organizowali się w kółka i koła gimnastyczne, sportowe, artystyczne — o te właśnie tutaj chodzi, — miłośników i zbieraczy obrazów, rycin, sztychów, akwafort, drzeworytów, pięknych książek, opraw, miłośników pieśni, muzyki, kwiatów. Ile pogody, uczucia krwistego rumieńca dodałoby to naszym codziennym pracom. Walka o szkołę polską się skończyła, budować i rozwijać zdrową, żywą, radosną nową szkołę muszą ludzie zdrowi, bogaci duchowo, kochający świat, życie, piękno. Nie wmawiajmy w siebie, że jesteśmy zbyt zapracowani, zbyt ubodzy, nie poniżajmy siebie: obok zarabiających mało, obarczonych rodziną, są tacy, co zarabiają dużo i urządzają życie dostatnio. Niech ci zaczynają i wciągają innych. Zbieracz-amator, powracający wciąż do swoich chociażby ubożutkich zbiorów, przez długotrwałe z nimi obcowanie zaostrza wzrok, kształci poczucie estetyczne, staje się potroszę artystą, zwłaszcza jeśli znajduje oddźwięk w gronie towarzyszy i dostaje się pod dobre kierownictwo. Byle nie obierał za pod-

stawę wyboru jedynie rzadkości obiektu, byle nie tracił łączności z życiem, współczesną sobie sztuką.

Wreszcie przez zaznajamianie się z literaturą z zakresu estetyki, rzeźby, malarstwa, muzyki, architektury, nauczyciel uzupełni luki, wynikające z braku systematycznego wykształcenia w tym kierunku, a przez obcowanie z artystami jego dążenia mogą uzyskać podniecie, wiedza książkowa — niezbędne uzupełnienia.

W tej pracy ogółu nauczycielstwa nad kulturą estetyczną w szkole bardzo poważna rola przypaść musi nauczycielom śpiewu, muzyki i rysunku, malarstwa. Błogosławieństwo istne dla szkoły, jeśli są to prawdziwi artyści, pedagodowie o wysokiej kulturze, umiejący swego zapalu, swego umiłowania sztuki, swoich oczu i uszu udzielić kolegom i uczniom. Do nich o pomoc zgłaszać się będą przyrodnicy, geografowie, poloniści, historycy, ilekroć omówić przyjdzie ze stanowiska estetycznego życie przyrody, zabytki kultury, dzieła sztuki. Ich obecność na wycieczkach przyrodniczych, krajoznawczych staje się niezbędną.

VII.

Trafnie wyznaczyć pracę uczniowi, w tej pracy, gdzie trzeba, umiejętnie pomóc, z niej i przez nią wszystkie możliwe korzyści dla ucznia osiągnąć potrafi ten tylko, kto całkowicie opanował przedmiot nauki, posiadał metodę nauczania, zna ucznia i... siebie. W naszym wypadku przedmiotem nauki jest umiejętność patrzenia na dzieła sztuki. Tę umiejętność wykształcić można tylko drogą stałych ćwiczeń, które jednak przynoszą korzyść jedynie wtedy, gdy są traktowane metodycznie, t. zn. gdy każde z nich przerabiane jest według pewnej metody, a całość została ujęta w system. Wzorowo opracowana, bogato ilustrowana przykładami metodyka rozpatrywania dzieł sztuki, należy do przyszłości, oby najbliższej. Potrzeby są pilne, powołanych i wybranych zastęp się znajdzie. Na tem miejscu chcę o tyle dotknąć tej kwestji, ile jest to niezbędne dla wyjaśnienia, o co w takich ćwiczeniach chodzi, i do jakiego to rodzaju pracy ma się przygotowywać nauczyciel.

Płótno i farby, papier, kreski i plamy nie są obrazem. Te przedmioty realne to

dopiero zespoły podniet, pod których działaniem powstaje w naszym umyśle przedmiot psychiczny, idealny — obraz.

Oto widzimy szereg linii prostych, krzywych, łamanych, wiążących się z sobą lub przecinających się wzajem, widzimy tak lub inaczej ustosunkowane do siebie płaszczyzny barwne, czarne, białe. Na podstawie tych widzianych pierwiastków z naszej wiedzy o świecie budujemy obraz, gdy wiążemy linje i barwy w kształty, interpretujemy jedno jako burzliwe chmury, gnane wiatrem, inne znowu jako drzewa, zwierzęta, inne jeszcze jako postaci ludzkie, ustalamy ich wzajemny stosunek przestrzenny, nadajemy określone znaczenie ruchom, gestom, wyrazom twarzy, w jedno wkładamy trwogę, w inne nakaz, te chwytny jako wyraz dumy, tamte rezygnacji, owe zamyślenia, gdy wreszcie tak ujęte i zrozumiane postaci wiążemy w grupy, zespalamy z tłem i jednoczymy w całość wciąż zgodnie z intencjami artysty, zawartymi w podnietach. I oto z tej pracy nieświadomej lub częściowo uświadamianej powstaje w naszej duszy coś, budzącego głębokie bezinteresowne

wzruszenie: „Burza“ Chelmońskiego, „Unja“ Matejki, „Skowronek“ Malczewskiego, Wyspiańskiego „Święta Salomea“. Od tego, czy ten skomplikowany proces miał przebieg właściwy, czy analiza była gruntowna, synteza całkowita, zależy nasze wrażenie, nasz stosunek do dzieła, jego ocena, od tego w ołbrzymiej mierze zależą też krańcowe nieraz różnice w zdaniach co do wartości dzieł sztuki. To też przed rozpoczęciem poważnej dyskusji tego rodzaju należałoby zawsze ustalać, do jakiego stopnia istnieje wśród rozmówców zgodność w ujęciu utworu, usuwać troskliwie luki i fałszywe, w przeciwnym bowiem razie zwalczające się wzajem oceny mogą dotyczyć tylko pozornie, z nazwy jednego i tego samego przedmiotu, w istocie zaś rzeczy tylu przedmiotów, ilu było oceniających. Z takiego postawienia kwestji wynika szczególnie dla nauki szkolnej konieczność ustalenia w umysłach uczniów obiektu badania, sprawdzania tożsamości przedmiotu psychicznego za pomocą rozważenia szeregu punktów, wyczerpujących dane obrazu. Dla architektury byłby to inny szereg, dla malarstwa wspo-

mniane prace Lichtwarka, Strzygowskiego, Volla, G. von Allescha (Wege zur Kunstbetrachtung. Dresden 1921) dają mniej więcej następujący.

Punkty rozbioru: 1) Format obrazu (podłużny, kwadratowy, owalny i t. d.); 2) materiał i technika (obrazu, reprodukcji z uwzględnieniem oryginału); 3) linje, płaszczyzny, barwy (plamy barwne, ich zespoły), masy; 4) rzeczy główne (działanie, postaci) rzeczowo i bez określenia, co znaczą; 5) rzeczy drugorzędne (działania drugorzędne, figury, tło, pejzaż); 6) tłumaczenie obrazu. Zdarzenie, sytuacja, osoby (rysy, gesty, ruchy; co one oznaczają; uczucia, odcienie uczuć), stosunki, miejsce, wiek, światło (oświetlenie bezpośrednie, smugi światła, światło rozproszone, refleksy). Barwy, ich znaczenie. Pora roku, dnia, stan atmosfery. Działanie poprzedzające i następujące; 7) głębsze znaczenie obrazu; 8) nazwa przedmiotu obrazu i rodzaj obrazu; 9) wrażenie subiektywne (uczucia, myśli, podobanie się); 10) próba wytłumaczenia wrażenia (technika, prowadzenie linii, płaszczyzny, barwy, ich znaczenie w obrazie,

światło, podział mas, perspektywa, zdarzenie, postaci, tło, pejzaż).

Uchwycenie wymienionych momentów, ich gry, przeżycie ich jako jedności zamienia zmysłowe wrażenie bez znaczenia w pełen znaczenia obraz. Kolejność punktów — właściwa przy naukowem badaniu i w pracy z dorosłemi — w szkole nie da się zachować, co jest jednak rzeczą główną, to by wszystkie zagadnienia zostały rozpatrzone, omówione oddzielnie dla uniknięcia powierzchowności i chaosu, gdy naraz wszystkim zajmować się będziemy. Szczególny nacisk położyć trzeba na wymaganie zasadnicze, od którego na chwilę uchylić się nie wolno: w ciągu rozważań należy trwać uparcie przy tem, co się widzi, nie pozwalając na dowolności i tak częste i łatwe fantazjowanie. Największe zapewne trudności początkującym nastręczy rozpatrywanie oddzielne punktu trzeciego. Volkmann w cennej rozprawie p. t. „Kształcenie oka“ mówi:

„Chcę zwrócić uwagę osób, oglądających dzieła sztuki po raz pierwszy i pragnących oko swe wykształcić, że przede wszystkim powinny na początek kwestję

tematu zupełnie pominąć i, nie puszczając wodzy różnym asocjacom myślowym, trzymać się tylko tego, co istotnie widzą przed sobą. Patrzenie takie nie jest bynajmniej tak łatwe, jakby się wydawać mogło. Umysł nasz tak już jest wypaczony, tak przepojony pracą kojarzenia, że posługiwanie się okiem bez jednoczesnego zbytecznego zupełnie obciążania substancji mózgowej stało się niemal dla nas niemożliwem. Jak przy patrzeniu na przyrodę, tak i w tym wypadku można się dobrze ćwiczyć, usiłując przedmiot oglądany odrysować lub opisać z pamięci“.

utwór literacki
Rozpatrywanie obrazu stanowi część przeżycia estetycznego, będącego złożonym procesem, obejmującym często chwile, poprzedzające ujrzenie dzieła sztuki, i trwającym krócej lub dłużej po chwili oglądania, póki nie zgubimy jego śladów w codziennym toku życia jednostki. Struktura przeżycia estetycznego, będąca oddawna przedmiotem badań i rozważań, które szczególnie w ostatnich czasach się ożywiły, nie została rozświetlona całkowicie i [w niejednym, co dotyczy jej składników, ich wza-

jemnego stosunku, następstwa w czasie, stanowi przedmiot sporów. Na podstawie introspekcji i eksperymentu w dzisiejszym stanie rzeczy można wyodrębnić w przeżyciu estetycznym następujące główne momenty:

a) Postawę przed działaniem podniety. Obejmuje ona szeroką skalę od zwykłego nieestetycznego skierowania uwagi do umyślnego świadomego nastawienia na oczekiwaną estetyczną podniętę. W tym wypadku intensywne zainteresowanie przedmiotem, do którego się zwracamy: poematem, symfonią, obrazem, jest jakby związane z pragnieniem, aby przedmiot nam się podobał. Umyślna postawa estetyczna to skupienie uwagi i uczucia. Wszystkie pierwiastki uczuciowe, rozproszone i zagubione w codziennym życiu i najbliższym otoczeniu, zostają jakby od nich odciągnięte, zebrane w jedno i w oczekiwaniu rozkoszy estetycznej zwrócone ku nadchodzącemu przeżyciu. Ta koncentracja, którą możnaby nazwać pogotowiem jaźni, robi jednostkę wrażliwszą na podniety; stopień przygotowania wpływa wydatnie na samo napawanie.

b) Ale oto ujrzelśmy dzieło sztuki, i niezależnie od tego, jaki był stan naszego umysłu, jakie zainteresowania uprzednie, jeśli tylko poddamy się prądowi, płynącemu z dzieła, pod jego wpływem budzi się nasze życie uczuciowe, przybieramy mimowolnie opisaną wyżej postawę estetyczną. Być może, iż w pierwszej chwili spotkania widz i utwór malarski, muzyczny, poetycki stoją naprzeciw sobie, jak dwie obce sobie potęgi, być może, iż po chwili wahania i błędzenia następuje porozumienie, być może widz odrazu czuje się w „swoim żywiole“.

c) Po momencie pierwszego wrażenia następuje rozpatrzone poprzednio zgłębianie dzieła sztuki, skupione analizy, próby syntezy, wymagające zależności od osobnika, dzieła, warunków rozpatrywania już to dłuższego, już to krótszego czasu.

d) Pierwszym skutkiem działania utworu jest nastrój, uczucie ogólne, poszerzające duszę i ułatwiające wchłanianie podniety. Słowacki mówi o uniesieniu poezji, odzierającym widzów z ich natur. Ten nastrój trwa w ciągu całego przeżycia.

e) On sprawia, że psychika osobnika

7) z łatwością kształtuje się uczuciowo według wymagań dzieła, że osobnik „wczuwa się” w gesty, ruchy, postaci, przeżywa uczucia przedstawione i nastrój dzieła. Mickiewicz oświecla ten właśnie zawilny spłot, mówiąc przez usta Wajdeloty, że „współbracia”

„Możeby jeszcze w tej jedynej chwili,
Kiedy ich *piosenka ojczyzna* poruszy,
Uczuli w sobie dawne serca bicie,
Uczuli w sobie dawną wielkość duszy
I chwilę jedną tak górnie przeżyli,
Jak ich przodkowie niegdyś całe życie”.

f) Jednocześnie ujawnia się podniecenie wszystkich funkcji psychicznych, którego wynikiem

g) bogactwo wyobrażeń, asocjacji, tworzących dla dzieła wzmocniony rezonans i przez swą obfitość i nowość (nowe widzenie rzeczy, nowy stosunek do świata) stanowiących przedmiot rozkoszy.

h) Wśród tej pełni i ruchu wyobrażeń dokonywa się mimo woli widza uzupełnianie wrażeń, klasycznie utrwalone w znanim zakończeniu „Wallenroda”:

„Taka pieśń moja o Aldony losach!
Niechaj ją anioł muzyki w niebiosach,
A czuły słuchacz w duszy swej dośpiewa”.

i) Wszystkie te prace, wrażenia, przeżycia wiążą się w jedno pogłębione, zespolone o wybitnym charakterze przeżycie.

j) Jednocześnie skoncentrowanie na przedmiocie estetycznym, pochłaniającym całą naszą istotę przy najchętniej naszym współdziałaniu, wyzwala nas od ucisku codzienności i daje radosne poczucie swobody.

k) Ale nie dość na tem. Przejdzie przez różne uczucia, ich fazy i gradacje podczas oddania się całkowitego i zatopienia w dziele jako wyżycie, wyzwolenie, katarsis arystotelesowska przynosi ulgę duszy.

l) Ten ruch wewnętrzny, te wytryski myśli, ta gra wyobrażeń, te falowania uczuć, wywołane przez zetknięcie z dziełem sztuki, tak przeważnie odmienne od tego, co daje nam dzień roboczy i zwykła rzeczywistość, wytwarzają poczucie spotęgowania naszego życia, a na tem tle

l) poczucie wzrostu naszej jaźni, naszych sił, tkwiących w nas możliwości.

Bardzo ciekawy komentarz do tych dwóch momentów przeżycia estetycznego stanowi pewien fragment powieści Orzeszkowej „Ad astra”. Czytamy tam między innymi:

„W miarę trwania tych tonów wzmacniała się we mnie ta fala, wzbierała w wysokość i siłę, aż napelniła mię po brzegi i do uczuciowego życia obudziła każdy nerw mój i każdą drobinę mózgu. Z każdym niemal akordem czy pasażem, które wypływały z pod natchnionych dłoni artystki i łączyły się dokoła z błękitno-fioletowem powietrzem pokoju, stawiałem się coraz więcej samem tylko uczuciem, a pomimo to z zupełną jasnością przytomnej myśli uświadamiałem sobie, że to uczucie, splecione z mnóstwa różnych pomiędzy sobą dotknięć, jest w źródłach swych wielkiem, zarówno jak w działaniach przepotężnem, że rozpościera się po całym planie ludzkiego życia i sięga za ciśnie krawędzie poznawalnych zjawisk tego planu, że jest ono najwyższem napięciem, najszerszą przestrzennością, najbujniejszym wyegzaltowaniem, samą nakoniec maksymizacją życia.

W tej chwili równie jasno, jak tamte, uświadamiałem sobie i tę prawdę, że tego napięcia i rozprzestrzenienia całej istoty mojej, tego poczucia maksymizacji życia, doświadczałem za sprawą sztuki, że ona jest

ich pierwowzroldem i ostateczną pobudką, i że w tej właśnie potędze spoczywa przedziwna tajemnica jej czaru, tkwi niezmienna jej ważność i wielkość...”

m) Jako reakcja na zatracenie się widza w dziele i wynikającą stąd „maksymizację” życia, owo przelewanie się życia przez brzegi, budzą się tendencje czynne, pragnienie wypowiedzenia się, wywnętrzenia, podziału wrażeń w okrzykach, ruchach, rysunku, śpiewie... „Ex abundantia cordis os loquitur”. Tendencje te ujawniają się w różnym stopniu zależnie od poziomu kulturalnego, temperamentu narodowego, jednostkowego, wieku osobnika i całego zespołu otaczających warunków, które mogą sprzyjać wyładowaniu, bądź je hamować. Najsilniejszą reakcją, świadczącą o potędze działania utworu, charakterze tego działania, o usposobieniu widza, czytelnika, słuchacza, są z głębi psychofizycznej organizacji jednostki rodzące się działania i czyny.

Widzimy więc, że uzewnętrznienie wrażeń, wypowiedzenie ich i wskazanie ich źródła, w systematyczniejszym zaś ujęciu opis, nie są żadnym gwałtem, zadawanym

naturze, ale przeciwnie, są naturalnem zakończeniem procesu wchłaniania dzieła, zakończeniem oglądowego poznania i wyzwoleniem od wrażenia dzieła. Przez wypowiedzenie odnalezionych najsubtelniejszych, najbardziej nieuchwytnych dla oka, najtajniejszych szczegółów dzieło zostaje z jednej strony całkowicie przeświecone w świadomości i przyswojone, z drugiej zaś widz doznaje ulgi przez otwarcie ujścia wewnętrznemu głębokiemu wstrząśnieniu.

Kto choć raz w życiu oglądał obrazki z dziećmi, ten wie dobrze, jak malcy trzymają niemal za poły, byle tylko podzielić się spostrzeżeniami i wrażeniami. Rozwiąć należy raz legendę i milczące godziny kontemplacji i zadumań zostawić starszym. Z tego jednak nie wynika, aby przy każdym uważnem oglądaniu przypierać ucznia do muru i żądać natychmiast odpowiedzi i spowiedzi. Im swobodniej — rozumie się bez czechy paplaniny — wypowie się młodzież, tem większa przyjemność i korzyść dla niej i dla nauczyciela.

VIII.

Aby przedstawiony poprzednio proces

wogóle odbył się, jeden kardynalny musi być spełniony warunek: praca, wyznaczona myśli, wyobraźni, uczuciu nie może być nad siły. I tu, jak we wszystkich zajęciach szkolnych, trzeba się ściśle liczyć z możliwością i umiejętnie stopniować trudności; w przeciwnym razie otrzymamy tylko ujemne wyniki: znużenie i zniechęcenie młodzieży. Zaczynać trzeba, jak zwykle zaczynamy, od historyjki w obrazku z dwóch, trzech osób, zwierząt na tle pejzażu, z biegiem czasu, w wyższych klasach dając rzeczy zawilsze, wielopostaciowe, postaci o bardziej zagadkowym wyrazie twarzy, czyste pejzaże i t. d. Ale zawsze przy wyborze obrazu musimy uprzytomnić sobie zespół młodzieży, z którą mamy go oglądać, jej zainteresowania, zdolności, ujrzyć niejako w wyobraźni chwilę rozpatrywania, uświadomić sobie, kto i jak zareaguje.

Zanim nauczyciel przystąpi do ćwiczeń z uczniami, musi z obrazem przez czas dłuższy obcować sam, przestudjować go sumiennie i drobiazgowo, wracać do niego wielokrotnie, przywłaszczyć go sobie wewnętrznie, wtedy bowiem dopiero może pa-

nować nad przebiegiem analizy w szkole, być prawdziwym pomocnikiem młodzieży w zawilej sprawie ujmowania i przeżywania dzieła sztuki. Trudno, a nawet zgoła niepodobna przewidzieć, o jaki szczegół nagle zahaczy rozmowa, z jakiego jej punktu tryśnie smuga światła.

W pracy szkolnej jednak zrzadka tylko i to w największych naszych miastach zaledwie młodzież może się zaznajamiać z oryginałami, przeważnie zaś poprzestaje, bo musi poprzestawać, na reprodukcjach. A że reprodukcja reprodukcji nierówna, że istnieje mnóstwo ich rodzajów, że każda po swojemu przekształca oryginał, że niektóre tylko dają efekt przy oglądaniu z pewnej odległości, inne wymagają rozpatrywania zbliska, nauczyciel, pragnący dokonywać umiejętnego wyboru, powinien się wtajemniczyć w ich właściwości. Pierwszych wskazówek udzieli mu bogato ilustrowana „Grafika” H. Wildera, wydana we Lwowie przez Altenberga 1922 r., szczegóły o akwaforcie zawiera J. Ruffera broszura p. t. „Kwasoryt” (Kraków 1909), rozwojem sztycharstwa zajął się W. Widigier w niewielkiej pracy

p. t. „Sztych angielski w perspektywie dziejów” (Przemyśl 1922); wiele ciekawych artykułów przynosi wychodząca od 1921 „Grafika” warszawska. Z literatury francuskiej wymienić mogę bardziej historyczną obszerną ilustrowaną rzecz G. Duplessis’a „Histoire de la gravure” (Paris 1880). W niemieckiej literaturze ukazała się w ostatnich czasach godna polecenia, ilustrowana oryginalnymi odbitkami, książka H. W. Singera p. t. „Handbuch für Kupferstichsammler” (Leipzig 1922), specjalnie drzeworytem zajął się Curt Glaser w małej książeczce p. t. „Der Holzschnitt” (Berlin 1920). Wcześniej W. Knapp w Halle wydał całą gruntowną bibliotekę, obejmującą zarówno ręczne, jak mechaniczne sposoby reprodukcji. Znajdujemy tam między innymi dwutomową pracę W. Zieglera „Die manuellen graphischen Techniken” (1917, 1919), trzytomową G. Fritza p. t. „Handbuch der Lithographie und des Steindruckes” (1898, 1899, 1900), A. Alberta „Der Lichtdruck” (1906), K. H. Brouma „Die Autotypie und der Dreifarbendruck” (1912) i inne.

Przygotowany odpowiednio nauczyciel

przy dokonywaniu wyboru musi sumiennie studjować reprodukcje, rozważać wszystkie ich właściwości i, o ile można, stosunek do oryginału, aby przeznaczonych do pokazów użyć właściwie, wydobyć z nich maximum tego, do czego zdolne. Takie gruntowne badanie pouczy go o miejscu, gdzie reprodukcja ma być ustawiona lub zawieszona, o koniecznem oświetleniu, największej możliwej i najmniejszej odległości od widza i t. p.

Obraz powinien stawać przed oczyma uczniów dopiero w chwili, przeznaczonej do rozpatrywania. Jeżeli przedtem czas dłuższy wisiał nierozpatrzonej w klasie, zainteresowanie dla niego wygasa, i niemałego trzeba trudu, aby skupić na nim uwagę młodzieży, a jeszcze więcej umiejętności i sztuki pedagogicznej, aby uczynić go źródłem ożywienia lekcji. Z tych samych względów obraz, który ma być analizowany w drugiej części godziny zajęć, nie powinien zajmować uczniów od początku lekcji, przeszkadza to bowiem zajęciom innym, wyznaczonym na początek, i pozbawia nauczyciela właściwego punktu wyjścia analizy: pierw-

szego wrażenia i jego świeżości. Najlepiej może byłoby, gdyby przygotowany obraz wnoszono w odpowiedniej chwili. Wysłanie uczniów wywoływałoby naówczas żywe oczekiwanie, tak sprzyjające postawie estetycznej.

Oglądanie obrazu na wystawie lub w muzeum ma te olbrzymie plusy, iż stwarza odpowiedni nastrój wskutek samego charakteru budynku — świątyni sztuki, daje zetknięcie z oryginałem, najczęściej odpowiednio oprawionym, umieszczonym, oświetlonym, przy odpowiedniem oddaleniu, niepodobna jednak zaprzeczyć, że pewne znów warunki mniej tu sprzyjają przeżyciu estetycznemu i pracy z młodzieżą. Uwagę jej rozprasza samo nagromadzenie dzieł, rozprasza ją również zwiedzająca wystawę zwykła publiczność, która nadto mocno krępuje swobodę dialogu pomiędzy nauczycielem i uczniami, utrudnia odpowiednie ustawienie wszystkich, utrzymanie łączności nauczyciela z klasą, upilnowanie gromady. Należy więc zwykle wybierać godziny ranne, kiedy zwiedzających jest jeszcze niewielu, nie uniknie się przy tem rozbijania planu lekcji szkolnych. Przy najpomyślniej ukła-

dających się okolicznościach rzadko się udaje rozważyć wszystkie zagadnienia na miejscu, zawsze coś do lekcji w szkole zostanie odłożone. Te to wypadki, równie jak i warunki istnienia szkół prowincjonalnych, troška o ozdobienie ścian szkolnych, wreszcie fakt, że najbogatsze nawet muzea nie zgromadziły wszystkich dzieł, odpowiadających potrzebom szkoły, uzasadniają posługiwanie się reprodukcjami. Ponieważ zwykle reprodukcje rzadko wykonywane są w takim formacie i zapomocą takiej techniki, któraby pozwalała widzieć je dokładnie z większej odległości, byłoby rzeczą pożądaną ze względu na niezmierne ułatwienie pracy, oszczędność czasu, zachowanie spokoju i porządku w klasie, posługiwanie się jednocześnie dużą reprodukcją w ramach i licznymi małymi, dawanymi do rąk uczniom, jak to czynią geografowie, historycy z mapą ścienną i atlasami. Nie jest to niemożliwością. Obok kolorowej reprodukcji „Racławic” Chełmońskiego istnieje znacznie mniejsze czarnobiałe premjum „Tygodnika Ilustrowanego” z r. 1906, obok dużych już to barwnych, już czarnobiałych

reprodukcji dzieł Matejki, drzeworytów, sztychów, akwafort istnieje mnóstwo tańszych reprodukcji mniejszych, jak np. „Unja”, wydana nakładem Lineburga w Suwałkach i „Placówki” w Warszawie, „Hołd Pruski” i „Bitwa pod Grunwaldem” nakładem tejże „Placówki”, jak cały „Album Jana Matejki” nakładem J. Grodka w Łodzi (1912), jak ilustracje w książeczce Szukiewicza o Matejce.

Po takich dopiero obmyślonych w każdym szczególe przygotowaniach nauczyciel może rozpocząć pracę z uczniami, pracę, której tempo musi być mądrze do niej ustosunkowane. W dzisiejszym życiu szkolnym za dużo jest pośpiechu. Spieszy się nauczyciel historii, polskiego, matematyki, spieszy łacinnik, spieszy prefekt w nauce religji. A przecież niema nic szkaradniejszego, trywialniejszego, szkodliwszego nad pośpiech. Pośpiech to powierzchowność, pobieżność, chwytywanie po łepkach, to niemożność oddania się całą duszą przedmiotowi, pośpiech to wróg kształcenia charakteru, wróg sumienności, uczciwego, szczerego, gruntownego, osobistego stosunku do świa-

ta. Pośpiech tworzy snoba, blagierstwo, tandetę. Pośpiech to wróg wesołości. Pośpiech tworzy zirytowanych histeryków. Gdzie chodzi o pobudzanie do głębszych przeżyć, pośpiech nic nie zdoła: na zawołanie może pracować pamięć, myśl, ale nie uczucie, nie wyobraźnia. Dlatego też przy obcowaniu z dziełami sztuki zadanie nauczyciela polega nie na zarzucaniu uczniów szybkimi pytaniami, wymuszającymi z nich gwałtem często nieszczerą, nie własną orientację i odpowiedź, ale na umiejętnem doprowadzaniu młodzieży do jasnego spostrzegania, łączenia spostrzeżeń, zdrowego, głębokiego, ożywionego reagowania i, o ile można, samorzutnej spowiedzi wrażeń. Z tej samej przyczyny nie ukwiecajmy każdej lekcji licznymi obrazkami, bo to właśnie zmusi nas znowu do pośpiechu, przy którym zainteresowania uczniów zostaną po-drażnione, lecz nie zaspokojone, a lekceważąca pobieżność traktowania rzeczy przez nauczyciela udzieli się młodzieży. Jeżeli chodzi o dzieła sztuki, sądzę, sześć do ośmiu obrazów na rok wystarczy; naturalnie, ilustracyj objaśniających, wziętych np. z pro-

jektowanego albumu, może być znacznie więcej.

Przedewszystkiem więc — i to jest najsubtelniejsza strona pracy — nauczyciel musi wyteńczyć wszystkie siły i tak „obstawić“ swą lekcję obrazową, aby wydobyć z uczniów reakcję estetyczną. Skoro ten pierwszy cel osiągnie, troskliwie dbać musi dalej o stałe utrzymywanie się na gruncie estetycznym w treści i formie wskazówek, podniet, pytań, w ogólnem prowadzeniu lekcji, starać się usilnie nie uronić nic z raz zdobytego uczuciowego zabarwienia pracy i na całej przebywanej drodze przy rozważaniu omówionych w poprzednim rozdziale punktów oczyszczać, pogłębiać, poszerzać reakcję estetyczną, nie dając jej roztapiać się w czczych ogólnikach, banalnych okrzykach zachwytu. Tam, gdzie nagromadzenie szczegółów utrudnia rozpatrywanie laikowi, zwłaszcza przy mniejszej reprodukcji, można posługiwać się większymi reprodukcjami fragmentów. Takie reprodukcje istnieją. Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych w Warszawie wydało w ten sposób „Kazanie Skargi“, obok całości umieszczając w ze-

szycie poszczególne grupy, postaci, twarze, w 1918 na dziesięciu barwnych pocztówkach puściło w świat „Grunwald”. Towarzystwo Zachęty w Krakowie wydało z „Hołdu Pruskiego” popiersie Zygmunta i Stańczyka, a „Sztuka Polska” (Lwów 1904) dała całość „Hołdu” w małej autotypji i cztery kolorowe fragmenty; Witkiewicz w książce o Matejce, reprodukując część obrazów mistrza, podał nawet charakterystyczny gest ręki Possewina z „Batorego pod Pskowem”.

A teraz co robić z rozpatrzonym obrazem?

Wieloletnie spostrzeżenia doprowadziły mnie do wniosku, że w klasie należy zawieszać tylko te obrazy, które były dokładnie z uczniami obejrzone, tylko wtedy bowiem można mieć pewność, iż budzą one i utrwalają pożądane przez wychowawcę przeżycia. Niedawno sprawdziłem to w następującem zdarzeniu. W rogu klasy w złem świetle i słabo widoczne dla uczennic wisiały dwie niewielkie ozdoby: pamiątkowy obrazek z kościółkiem św. Wojciecha w Poznaniu i piękna plakietka, przedstawiająca

głowę Mickiewicza. Gdym po lekcji — a było to w klasie ósmej — zatrzymał na chwilę uczennice i rozpytywał o ozdobienie klasy, kilka z nich nie umiało odpowiedzieć, co się znajduje w rogu sali, jedna zaś zrobiła przypuszczenie, że plakietka przedstawia... Kollątaja. Okazało się, że obrazek i bronz zawieszone były przed rokiem, kiedy klasa miała inną grupę mieszkanek, część zaś nowych właścicielek nie zainteresowała się drobnymi szczegółami urządzenia. Z ust wiarogodnych słyszałem również podobne, tylko już komiczne zdarzenie. W pewnej szkole nawprost wejścia stało na postumencie popiersie Homera. Jeden z uczniów, uczęszczający już drugi rok do szkoły, zapytany, kogo owo popiersie przedstawia, po chwili wahania odrzekł, iż jest to dyrektor szkoły pan X.

Idealny przebieg ozdabiania sal szkolnych obrazami wyobrażam sobie w sposób następujący. Ściany klasy przez pewien czas są puste. Ale oto nauczyciel przynosi pierwszy tego roku obraz, przeznaczony do oglądania, może zawieszenia. Jeżeli w czasie rozpatrywania stwierdzono, iż obraz się

podoba, wylania się zagadnienie oprawy, obmyślanie miejsca, określanie wysokości zawieszenia ze względu na charakter obrazu, wielkość, technikę, łatwość obejrzenia, rozważanie oświetlenia, otoczenia i t. d.

W ten sposób uczniowie praktycznie przechodzą lekcje ozdabiania mieszkań. Drugi wybrany do ozdoby obraz wprowadzi nowe pytania: stosunku obu obrazów, ich harmonji lub kontrastu pod względem kolorytu, treści, wielkości, a stąd konieczność przemyślenia nanowo dawnych zagadnień z innego stanowiska. W dalszym ciągu pracy szkolnej powstaną nowe kwestje: liczby ozdabiających obrazów, niebezpieczeństwa przeładowania i t. p. Są to wszystko sprawy pierwszorzędne znaczenia w wyrabianiu smaku. Po upływie miesiąca, dwóch tygodni ściany klasy możnaby częściowo ogłosić do czasu ozdobienia świeżo rozpartzonymi obrazami, i takich zmian dokonać kilku w ciągu roku.

Ileżto w tej mierze grzeszy się w szkołach! Nieskończona byłaby lista tych grzechów, parę przykładów jednak nie zawadzi.

Widziałem raz salę szkolną, ozdobioną

dobremi reprodukcjami w ten sposób, że obraz, tak wymagający nabożnego niemal skupienia, jak „Racławice“ Chełmońskiego, wisiał nad drzwiami, zaopatrzonymi w szybę, za którą w czasie lekcji przesuwali się od czasu do czasu twarze to uczniów, to woźnych. Na ścianie wprost okien wisiało „Kazanie Skargi“, a pod niem „Rejtan“, oba obrazy tak nabrzmiały treścią, o takim bogactwie postaci, życia, że muszą tłumić się wzajem wskutek bliskiego sąsiedztwa. Nadto konieczność pozostawienia chociaż małego skrawka ściany między niemi sprawiła, że jedna reprodukcja wisiała za wysoko, druga za nisko. Po obu stronach „Kazania“ umieszczono jeszcze cztery z niego fragmenty, wskutek czego ściana sprawiała wrażenie przeładowania, natarczywie narzucała oglądanie, obrazki wydierały sobie uwagę widza i, nie dając stałego miejsca skupienia, niemile niepokoiły, wywoływały stan rozpierzchania się wewnętrznego. Poza ławkami wisiała jedna większa reprodukcja, zdaje się „Powitanie stepu“ Brandta, między oknami dwa mniejsze obrazki. Nadto wprost ławek, gdzie po jednej stro-

nie tablicy nad drzwiami, znajdowały się wspomniane „Raclawice“, po drugiej powieszono „Pożegnanie Marji z Wacławem“ Andriollego. Obok przeładowania, braku scharmonizowania całości, popełniono tu jeszcze ten błąd, że miejsce, na którym najczęściej skupia się uwaga ucznia, mianowicie tablicę, otoczono obrazami, silnie tę uwagę pochłaniającymi. Reprodukcyjne jednak wybrano wartościowe i, abstrakcyjnie rzecz biorąc, znać było pewien rozmysł w doborze treści.

Gdzieindziej spotkałem natomiast oto taki rażący przykład bezmyślnego ozdabiania ścian. Generał Dąbrowski we wspaniałym mundurze spoglądał zafrasowany w przestrzeń, widocznie nie chcąc patrzeć na przekrój cebuli, wiszący poniżej miast dębu lub warzynu. Zapewne twórca legionów hodował warzywa w rodzinnych Pierzchowcach czy Winnogórze, ależ nie „stąd między narodami słynny“.

Obrazy, reprodukcje dzieł sztuki nie małą ponoszą szkodę, jeśli nie zostały ujęte w ramy. Wszyscy to wiemy, ale nie wszyscy zdajemy sobie sprawę z tych licznych

i różnorodnych funkcji, jakie artystycznie dobranym ramom przypadają. Spróbujmy przejrzeć tylko zasadnicze.

a) Otóż przedewszystkiem ramy zwierają obraz, jednoczą go, skupiają. Pozbawiony tego czynnika obraz się rozprasza, rozplywa po powierzchni, na której spoczywa. Wiedzą o tem doskonale artyści i dlatego nie raz przy wykończaniu dzieła posługują się ramami, aby ostatecznie ocenić efekt; dla tej również przyczyny niechętnie pokazują laikom obrazy na sztalugach.

b) Z tą pierwszą funkcją wiąże się ściśle druga. Charakterystycznie wyróżniając się barwą, kształtem, linią od tła, ramy wyodrębniają obraz z pośród otoczenia

c) i utrwalają go mocno w określonym miejscu. Bez ram obraz wywiera wrażenie, jakoby był zawieszony na chwilę, niedbale, niepewnie.

d) Ramy, tworząc niby przegrodę między widzem i obrazem, budzą poczucie niedotykalności obrazu, stwarzają patos odległości.

e) Otaczają wreszcie obraz pewnym nimbem, podkreślają jego charakter i wartość.

f) Wszystkie te funkcje ram sprawiają, że uwaga widza zostaje szczególnie pobudzona i do obrazu silnie i na długo przywiązana.

Mając w myśli to doniosłe znaczenie ram, musimy się domagać, aby obrazy, zarówno przeznaczone do rozpatrywania, jak ozdabiające klasy, były ujęte w ramy i... oszklone. Dodatek to i wydatek niezbędny, tylko bowiem w ten sposób ochramiamy je od kurzu, dotknięć brudnych palców, zaginania brzegów, łamania rogów i tego całego wandalizmu i lekceważenia, które tak łatwo się rozpowszechnia wśród młodzieży i roznosi po świecie.

IX

Wszelka praca na lekcjach języka polskiego musi być podporządkowana celom nauczania języka i literatury i uzależniona od biegu zajęć w tej dziedzinie. Takie postawienie sprawy pozornie zdaje się wyłączać z zakresu prac polonisty oglądanie dzieł sztuki, pozornie tylko, gdyż w istocie „czytanie” obrazów wkracza, że tak powiem, w samo centrum nauczania języka. „Ćwi-

czenia w opisywaniu obrazów — mówi wybitny pedagog szwajcarski Otto von Greyerz — mają, jak mogłem ustalić na podstawie długoletniego doświadczenia, tę dobrą stronę, że pociągają bez wyjątku wszystkich uczniów, że więc wraz z uczącym pracuje cała klasa. Nadto znaczenie ich polega i na tem, iż ćwiczenie językowe wiąże się tu z obiektem, widzialnym dla wszystkich, może więc podlegać ścisłej kontroli całej klasy. Obraz artystyczny tem różni się od innych środków nauczania poglądowego, że kieruje uwagę ucznia także na estetyczne i etyczne wartości i stosunki i zmusza go do poszukiwania i dla nich wyrazu. Uczeń musi nauczyć się w tem, co stanowi odrębność wrażenia wzrokowego, odróżniać przyjemne, miłe, miękkie, pogodne, wesołe, poważne, silne, mocne, potężne, ożywcze i starać się związać te wrażenia z kształtami linii, płaszczyzn, brył, podziałem światła i barw, podobieństw i przeciwstawień. Dla wszystkich tych form i stosunków i wytłumaczenia ich wartości uczuciowej potrzebuje zasobu słownego, sięgającego daleko poza zakres zwykłego języka szkolnego. Określenia geo-

metryczne, jak poziomy, pionowy, równoległy, symetryczny, trójkąt, koło, piramida i t. d., uzyskują wskutek zastosowania estetycznego zmysłowo-obrazową wartość i wskutek tego rozszerzenie i pogłębienie pojęciowe. W ten sposób przez opisywanie obrazów uczeń przyzwyczaja się do użycia mowy bardziej uduchowionej, spokrewnionej z językiem poetyckim. Opisy obrazów stają się ćwiczeniem stylistycznym w najlepszym znaczeniu, o ile dochodzi do głosu w słownym odtworzeniu nastrój i treść dzieła. Gdy każde inne ćwiczenie stylistyczne, o ile ten jego charakter nauczyciel przy zadawaniu zaznacza, wywołuje niezadowolenie, z ustnego opisu widzianego obrazu można zrobić umiłowane ćwiczenie młodzieży, i to młodzieży każdego wieku. Ponieważ uwaga jest tu skierowana nie na wysłownienie, lecz na rzecz samą, dusza oglądającego coraz bardziej pogrąża się w obrazie, przeżywa coś z twórczości artystycznej, wysłownienie nasuwa się uczniowi samo, i młodzież w ten sposób uczy się pośrednio i napół nieświadomie tego, czego bezpośrednio i ze świadomością celu nauki niechętnie się uczy

i rzadko nauczy — umiejętności władania słowem". (Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung. Pädagogium III. Leipzig 1914, str. 243 — 44).

Prawdę słów Greyerza stwierdzi każdy, kto kiedykolwiek oglądał obrazy z dziećmi. Świetne ćwiczenie językowe nabiera nowej wartości, gdy luźną rozmowę zastąpi dłuższy opis ustny lub piśmienny, dokonany przez ucznia. Zadanie transpozycji wrażeń wzrokowych w dziedzinę językową komplikuje się wówczas wskutek nowego zagadnienia: kompozycji opisu, która tutaj opierać się przecież musi na innych jakichś zasadach, jak stosowane np. w streszczeniach utworów literackich, gdzie uczeń zwykle idzie krok w krok za wątkiem zdarzeń. Zasady te próbował ująć estetyk niemiecki, Maks Dessoir w pracy p. t. „Über das Beschreiben von Bildern“, drukowanej w „Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft". (Stuttgart 1913 (VIII), str. 440 — 461). Przytaczam krótkie streszczenie jego poglądów.

Kto przez długotrwałe rozpatrywanie przyswoił sobie dzieło sztuki malarskiej

i chce je opisać, staje przed zadaniem rozłożenia złożonego jednolitego zjawiska i przenieścionowania go na wyrazy, aby w końcu wywołać je w pamięci czytelnika albo stworzyć niejako nanowo. Ścisłe biorąc, opis ma zawsze tylko wartość uzupełniającą, nigdy nie zastąpi bezpośredniego oglądu.

Jak tedy opisujący powinien postępować?

Dzieło sztuki przynosi ze sobą, nosi w sobie główne zasady następstwa rzeczy w opisie. Droga przeżycia jest też drogą, którą powinien kroczyć opisujący.

Ogólne wrażenie, krótkie ujęcie całości, przedmiotu obrazu stanowi zwykły wstęp; po nim naturalne przedstawienie poznania oglądowego rozpoczyna od części najbardziej znaczącej i postępuje dalej według zasady stopniowego zmniejszania zainteresowania. Cóż jest najbardziej znaczącego, wartościowego estetycznie? To, czego wy-nurzenie się w świadomości pociąga za sobą wyobrażenie całego zjawiska. Zwykle też ten moment, najsilniejsze wywierający wrażenie, jest najpierw apercypowany. I tu tkwi podstawowa różnica między opisem dzieła poetyckiego a malarskiego: opis —

streszczenie utworu poetyckiego opiera się na zasadzie stopniowania potęgującego — od ekspozycji do katastrofy — w opisie obrazu panuje zasada stopniowania słabnącego. Nie na miejscu będą tu więc wszelkie efekty, polegające na stopniowaniu potęgującem.

Co do wysłowienia Dessoir robi następujące uwagi. Kto pragnie umiejętnie, w odpowiedni sposób opisywać, powinien posiadać ruchliwą obfitość wyrazów, aby ogarnąć pełnię tego, co widzi i rozróżnia przy oglądaniu, powinien w każdym wypadku odnaleźć bez zawodu nie tylko najdokładniejszy i najżywszy wyraz, ale zapo-mocą brzmienia słów, budowy zdań i rytmu mowy odtwarzać nastrój obrazu. —

Przynosząc niewątpliwie wielki pożytek młodzieży jako doskonałe ćwiczenie zdolności postrzegania, kształcąc jej zmysł estetyczny i wrażliwość, zaznajamiając z sztuką i kulturą ojczystą, a dalej i obcą, rozwijając i wysubtelniając zdolność wysłowienia, oglądanie obrazów dostarcza obfitego materiału, który może być wyzyskany nie tylko do omawiania zagadnień estetycznych, histo-

rycznych, ale religijnych, etycznych, społecznych, narodowych i t. d. Sfera zastosowania jest tu niezmiernie bogata, iluż bowiem nicmi świat sztuki wiąże się ze światem nieartystycznej rzeczywistości. Sztuka w tem, by je dojrzeć, uchwycić, nie splątać i mądrze rozsnuwać przy współudziale młodzieży.

Dotychczasowe moje rozważania pomijały umyślnie stosunek naszego piśmiennictwa pedagogicznego z zakresu polonistyki do omawianego tutaj zagadnienia. Czy roztrząsano je teoretycznie, czy były próby rozwiązania praktycznego?

Nie mając zamiaru historycznego przedstawiania, a więc i wyczerpywania literatury przedmiotu, ograniczę się do kilku tylko nowszych prac.

Tadeusz Czapczyński w poważnie opracowanym, choć skromnie sprezentowanym „przyczynku do metodyki języka polskiego” p. t. „Ćwiczenia w mówieniu” wzmiankuje o obrazie w rozdziałach „Przeżycia” i „Psychologizowanie” (str. 108, 109). Uznając całą odrębność tego rodzaju zajęć, nie omawia ich obszerniej, ale stwierdza ich zna-

czenie w zespole ćwiczeń, zmierzających do osiągnięcia u uczniów „poprawnego, biegłego, jasnego i bogatego, a przytem samodzielnego, a zatem również indywidualnego wyrażania się w mowie” (str. 14).

Przedwcześnie wyrwana z naszego grona niestrudzona pracowniczka, doskonale zaznajomiona z ruchem pedagogicznym na Zachodzie, Aniela Szycówna w „Metodyce wypracowań” (Warszawa I—1919, II—1920) zajmuje się dość szczegółowo rolą obrazka w pierwszych latach nauki języka.

„O ile w pogadankach, mających na celu poznanie samej rzeczy, nie wystarcza obrazek, lecz trzeba przedmiot pokazać w naturze, pozwolić się go dotknąć i doświadczyć wszystkimi zmysłami, o tyle dla ćwiczeń mowy, jako przypomnienie znanej już rzeczy, jako pobudzenie wyobraźni, obrazki są nieocenione. Przy nauce czytania i pisania bez względu na metodę, zastosowaną w danym elementarzu, obrazek służy za punkt wyjścia do każdej nowej lekcji: z jego pomocą mały uczeń dochodzi do poznania nowych wyrazów i nowych liter; — stąd omawianie treści obrazków wiąże się tak

ściśle z nauką czytania. Tam jednak odgrywa ono rolę przygodną, dodatkową. Przeciwnie, gdy wprowadzimy obrazki do rozmówek, nadajemy im niejako znaczenie niezależne, t. j. obrazek czynimy główną treścią lekcji. Przy wyborze obrazków zwracamy przede wszystkim uwagę na to, aby w dostatecznej mierze pobudzały wyobraźnię dziecka i rozwiązywały mu usta" (str. 6).

„Już w pierwszym roku nauczania można będzie przy omawianiu obrazków uwzględnić trzy rodzaje ćwiczeń: 1) Opis jednego obrazka, przedstawiającego jakąś scenę z życia codziennego. 2) Porównanie dwóch obrazków, przedstawiających ten sam przedmiot w różnych okolicznościach, np. dziecko, które płacze i grymasi, i dziecko, które się śmieje i bawi wesoło — ucznia porządnego i ucznia nieporządnego, ogród na wiosnę i ogród na jesieni — tutaj dziecko musi rozpoznać te same osoby lub rzeczy na tle odmiennym, a kontrast dostrzeżony uświadamia mu także cechy, które inaczej byłyby może uszły jego uwagi; stąd oczywiście naturalna sposobność do wzbogacenia słownika. 3) Szereg obrazków, przedstawiających pe-

wną kolejność zdarzeń czyli t. zw. historyjki w obrazkach, które dziecko powinno odtworzyć sobie, a następnie opowiedzieć. Tutaj czynność umysłowa jest najbardziej złożona, wymaga bowiem już nietylko zdania sobie sprawy z treści oddzielnych obrazków, lecz uchwycenia związku logicznego (przyczyny i skutki) pomiędzy nimi. Jestto więc pierwsza sposobność do ćwiczenia w logicznym myśleniu, a zarazem przejście do opowiadań dłuższych, często złożonych z kilku części. Jeśli zaś wszystkie wspomniane ćwiczenia prowadzić będziemy w dwojaki sposób: raz w chwili, gdy dziecko patrzy na obrazek i zdaje sprawę z tego, co widzi, drugi raz zaś, gdy obrazek usuniemy z przed jego oczu albo nawet po upływie pewnego czasu zapytamy, co widziało; wówczas nietylko zbieramy tu nadzwyczaj cenny materiał do t. zw. psychologii zeznania (Aussagepsychologie), ale nadto mamy tu sposobność kształcić wierność tego zeznania, t. j. rozwijać zdolność odtwarzania rzeczy dawniej widzianych, co jest rzeczą bardzo cenną dla późniejszych wypracowań piśmiennych“.

Stanisław Szober w „Zasadach naucza-

nia języka polskiego" (Lwów — Warszawa 1921) omawia kwestję obrazów również w dziale wypracowań, uwzględnia jednak poprzednie omawianie i analizę ustną. Wypracowania, które mają doskonalić zdolności językowe, być czynnikiem rozwoju umysłowego, kształcić charakter, powinny — zdaniem jego — opierać się na własnych „postrzeżeniach, obserwacjach, doświadczeniach i przeżyciach” dziecka, powinny być wyrazem twórczej i skupionej jego energii duchowej, mają je zaprawiać w chętnym i skutecznym podejmowaniu wysiłku umysłowego, ćwiczyć w umiejętności ześrodkowywania uwagi (str. 57). Materiału odpowiedniego między innymi dostarczają obrazki i obrazy. W trzecim roku nauczania dzieci piszą „opowiadanie na podstawie szeregu podsuniętych obrazków, odtwarzających w kolejnym następstwie momentów jakieś wydarzenia lub akcje” (str. 105), w czwartym „opisy przedmiotowe krajobrazów na podstawie analizy odpowiednich barwnych reprodukcji” i „opowiadania na podstawie szeregu obrazków, odtwarzających w kolejnym następstwie momentów jakieś wydarzenia lub akcje”. Piąty

rok przynosi jeszcze „opisy przedmiotowe na podstawie bezpośredniej obserwacji w wyniku analizy odpowiednich barwnych reprodukcji” i „opisy stylizowane przez uzupełnienie odpowiedniami szczegółami podanego do bezpośredniej obserwacji obrazu”. Szósty i siódmy rok rozszerza zakres opisów przedmiotowych na barwne reprodukcje krajobrazów, obrazków rodzajowych i obrazów historycznych” (str. 106), którym autor, jak widzimy, niemałą wyznacza rolę. W dalszym ciągu na str. 111 znajdujemy przykład przygotowania dzieci do opisu. „Nauczyciel pokazuje barwny pejzaż; zaczyna się jego analiza, przyczem zapomocą umiejętnie zadawanych pytań można doprowadzić dzieci do uprzytomnienia takich szczegółów, które bezpośrednio nie podpadają pod zmysły, a więc: jaka jest pora dnia? po czym można poznać? jakie cienie rzucają przedmioty w różnych porach dnia? kiedy cienie bywają najkrótsze? skąd padają promienie słońca, a w związku z tem, jakie jest ustosunkowanie rozmieszczonych na krajobrazie przedmiotów do stron świata? gdzie południe, północ, zachód i wschód? — jaki jest stan

powietrza? czy wieje wiatr, czy też jest cisza? po czym możemy to poznać? w jakim kierunku wieje wiatr? — czy powietrze jest suche, czy też przesycone wilgocią? jakie są tego objawy? czy przestrzeń jest jasna i przejrzysta, czy też zamglona? jaki jest stopień tego zamglenia, czy obejmuje wszystkie, nawet najbliższe przedmioty, czy też ogarnia tylko daleki widnokrąg? — jaki jest stan temperatury, ciepło czy zimno? po czym możemy to rozpoznać? jakie jest zachowanie się ludzi i zwierząt? jak są ludzie ubrani, jakie są ich ruchy, czy się spieszą, czy też chodzą ociężale? i t. d. Plan analizy, który zresztą niekoniecznie ma być później planem opisu, uwzględnia naprzód właściwości nieba, później przestrzeni, oddzielającej niebo od powierzchni ziemi, wreszcie przedmioty, rozmieszczone na ziemi. Zatrzymując się na poszczególnych przedmiotach, należy je opisywać wedle podanego wyżej wzoru, t. j. uwzględniać ich kształt, barwę i materiał, a o ile można, także przypuszczalne wrażenia powonieniowe i smakowe... Opis krajobrazu nie może być... prostą sumą poszczególnych opisów i w rozległym za-

kresie uwzględniać musi także wzajemne stosunki, wiążące oddzielne przedmioty...“ Po dokonaniu takiej analizy dzieci „raz, dwa lub więcej, zależnie od osiągniętych wyników, odtwarzają opis ustnie i po tak przerobionem przygotowaniu mogą rozpocząć pisanie wypracowania“ według narzuconego im planu lub samodzielnie.

Od tych teoretycznych rozważań przejdźmy do praktyki i przyjrzyjmy się, jak rozstrzygają kwestję obrazków i obrazów nowsze podręczniki szkolne.

Najbardziej bodaj dziś popularne wypisy Marjana Reitera zdobi obfity, troskliwie dobrany, zespolony z tekstem, dobrze zreprodukowany zasób ilustracji z dziedziny strojów, przedmiotów codziennego użytku, ozdób, broni, architektury rodzimej, rzeźby, malarstwa. Ogółem około dwustu rycin w trzech tomach to cała niemal w drobnych rozmiarach encyklopedia ilustrowana rzeczy polskich. Tak „rozzutnie“, na taką skalę nikt u nas poprzednio wypisów nie ilustrował. Co do interesującego nas tutaj zagadnienia, autor je rozwiązuje w sposób następujący.

W części I (wyd. po raz pierwszy w r. 1910), przeznaczonej na klasę I, na str. 167—8 po portretach matejkowskich Łokietka i Korybuta następuje ich opis pióra Stanisława Rossowskiego; na str. 168—9 znajdujemy czytankę „O obrazach“, poświęconą w części przeważającej najogólniejszym uwagom o oglądaniu obrazów; na str. 185 przy reprodukcji obrazu Grottgera jest „opowiadanie na podstawie obrazu“ p. t. „Pod murem więzienia“, podkreślające przez nawiązanie do obrazka wartość uczuciową jego treści. Część II (pierwsze wyd. 1911 r.) przynosi reprodukcję „Bajki“ Grottgera (str. 41) z obszerną na dwie i pół strony szczegółową analizą obrazu, zakończoną uzupełniającymi pytaniami i odwołaniem się do porównań z rysunkiem „Pod murami więzienia“ i mniejszą ilustracją z części I. Przy omawianiu oświetlenia dodano ilustrację pomocniczą. Mniej szczęśliwie wypadła barwna mało wyraźna i stłoczona „Husarja z czasów Jana III“ na str. 170 do „Przeglądu wojsk przed wyprawą wiedeńską“ Sienkiewicza. Autor najwidoczniej zdawał sobie sprawę z trudności rozpatry-

wania ilustracji, gdyż wyrzekł się tego, zamykając czytankę jednym tylko ćwiczeniem: „Opisz strój wojskowy polski według tablicy i rysunków“. W części III (z r. 1912) umieszczono trzy analizy dzieł sztuki. Najpierw na str. 31 po tekście ewangelji św. Marka (IV, 35—41) rozbiór zapomocą pytań reprodukcji obrazu Siemiradzkiego „Chrystus na łodzi“. Treść i kolejność pytań jest następująca: „Ile postaci widzimy na obrazie? Jakie jest ich zatrudnienie codzienne? Po czym możemy to poznać? W jaki sposób artysta przedstawia burzę? (morze, niebo, łódź, maszt, odzież). Jakich uczuć doświadczają osoby, znajdujące się w łodzi? (ich twarze, układ ciał, ruchy rąk). Czy wszystkie osoby doświadczają takich samych uczuć? Która różni się od reszty? Z czego to wnioskujemy? (wyraz jej twarzy, ruch ręki, postawa). Co oznacza ów ruch ręki? W jakiej chwili używamy takiego ruchu ręki? Co widzimy naokoło głowy postaci głównej? Kogo więc malarz przedstawił w tej postaci?“ Drugi rozbiór pióra Feliksa Kopersy ma za przedmiot „Ołtarz Wita Stwosza w kościele N. P. Marji w Krako-

wie“, której to rzeźby część środkową podaje reprodukcja. Ostatnim obrazem—kolorową reprodukcją „Opowiadania górala“ W. Szymanowskiego—zajmuje się obszernie E. Petzold na str. 241—244, kończąc swoje rozważania porównaniem obrazu z „Bajką“ Grottgera.

Jak widzimy, Reiter wziął się do rzeczy metodycznie. Rozpoczął od zagadnień raczej praktyczno-psychologicznych (Łokietek i Korybut), niż malarskich, dalej jakby wstęp do następnych rozważań dał ogólne uwagi o obrazach i oglądaniu obrazów, skończył rok pierwszy historją na podstawie obrazka, zmuszającą do uważniejszego obejrzenia reprodukcji. Rok drugi, jeśli pominiemy „Husarię“, zawiera dalsze posunięcie—rozważania głębsze zagadnień rysunkowych w „Bajce“ Grottgera. Trzy analizy części trzeciej wprowadzają już młodzież szeroko w świat sztuki plastycznej i malarskiej, przyczem autor stosuje różne metody: metodę pytań, podaje gotowy opis i opis, pobudzający ucznia do samodzielnego badania. Rozwój pracy polega tu na zmuszaniu ucznia do samodzielności, zwiększaniu trudności wsku-

tek szczegółowej analizy, wprowadzenia zagadnienia barwy i włączeniu do zakresu badania dzieła sztuki plastycznej. Jeżeli uwzględnimy, że wypisy ukazywały się w latach 1910—1912, wypadnie Reiterowi przyznać zasługę, iż był tym pierwszym u nas, który do wypisów wprowadził rozpatrywanie obrazów i pomimo szczupłego materiału metodycznie je przeprowadził. Jedyne zastrzeżenie budzi szczupła dziedzina, pozostawiona samodzielnej pracy młodzieży.

W ozdobionych niewielkimi portrecikami pisarzy i poetów „Wypisach polskich“ Próchnickiego i Wojciechowskiego (1922) na klasę czwartą i Wojciechowskiego na piątą umieszczono po dwa obrazy. Dla klasy czwartej autorowie wybrali autoportret Matejki z charakterystyką jego twórczości według St. Tomkowicza i „Kościuszkę pod Racławicami“ z rozbiorem ks. Eustachego Skrochowskiego i ciekawie pomyślanymi końcowymi ćwiczeniami tej treści: „Patrz na reprodukcję któregośkolwiek obrazu historycznego Matejki i opisuj, co widzisz na obrazie, przestrzegając tych głównych zasad, któremi się kierował autor po-

wyższego ustępu. Poczem spróbuj rozpocząć od tła, planu dalszego, a skończyć na planie bliższym i na postaciach naczelných. Opisz następnie, posługując się pierwszym lub drugim sposobem, obraz dobrze ci znany, którego nie masz przed oczyma". Jak widzimy rozbiór ks. Skrochowskiego jest tylko wzorem dla samodzielnej pracy ucznia, która ma ćwiczyć zdolność spostrzegania, pamięć i umiejętność wysłowienia i komponowania opisu. Ponieważ ćwiczenia obejmują jeszcze dwa obrazy, razem tedy na klasę czwartą przypadają cztery. Drugi tom po czytance o Prusie, w której autorowie zwrócili uwagę na dowcip i karykaturę u Prusa, zawiera ciekawy pomysł: karykaturę Rydla, wykonaną przez Sichulskiego. Po złagodzeniu jej ostrza przez uwagę, że „poeta serdecznie bawił się tą karykaturą“, następują pytania: „Dlaczego rysunek K. Sichulskiego nazwiemy karykaturą? Zwrócić uwagę na tło, na postawę, na strój. Co w Rydłu obrał rysownik za przedmiot karykatury? (Przed odpowiedzią na powyższe pytania przeczytać notatkę o Rydłu, pomieszczoną przy wierszu „Wieczory“). Drugim obra-

zem jest „Kazanie Skargi“ z tekstem St. Tarnowskiego i ćwiczeniami następującymi: „Przyjrzyjmy się jeszcze dokładniej kompozycji obrazu. Ile grup głównych wyodrębnia się w kompozycji? Które postacie w każdej z grup zwracają szczególną naszą uwagę? Czem? Spróbujmy zdać sobie sprawę z uczuć, jakie słowa Skargi budzą w Radziwille, Zebrzydowskim i Stadnickim, czy z fizjognomji innych osób nie potrafimy wyczytać, co się dzieje w ich duszach?“

I w jednym, i w drugim tomie ćwiczenia z obrazami odznaczają się dużą pomyślnością, urozmaicheniem, w porównaniu z podanemi w wypisach Reitera słusznie wymagają większego wysiłku; trafnie też zostały wyzyskane w toku zajęć, jak np. karykatura Rydla, dostarczająca materiału do badania karykatury w malarstwie i literaturze i wogóle do rozważań nad istotą komizmu.

W wypisach moich na klasę IV, zatytułowanych „Życie polskie“, nie podawałem wogóle, a więc i przy reprodukcjach obrazów żadnych pytań, samem zestawieniem raczej wyjątków, obrazów, samym tokiem

rzeczy pragnąc podpowiedzieć kwestje, obawiałem się bowiem tak niebezpiecznego dla nauczyciela skrępowania go gotowym rozbiorem, zmechanizowania pracy przy takim całkowitem opracowaniu i zniechęcenia uczniów przez uświadomienie ich co do przyszłego przebiegu lekcji, a więc przez pozbawienie zajęć szkolnych pierwiastku nowości, niespodzianek. Liczyłem przytem na doświadczenie i praktykę nauczyciela w klasach niższych, gdzie wypisy Reitera drogę torują, a potrosze i na garść ćwiczeń w moich „Ćwiczeniach porównawczych z dziedziny poetyki“, o których niżej. „Życie polskie“ tem się tylko różni od poprzednio omawianych wypisów, że reprodukcji obrazów jest tu znacznie więcej, że są one przeznaczone do oglądania z uczniami, i że przeważnie zastępują czytanki, t. zn. bez tekstu stanowią samoistną lekcję czy jej część. Nie wynika stąd, by były intruzem w całości; przeciwnie, sądzę, że one jako ogniwa dość mocno się tam trzymają, i wstecz i naprzód silnie są związane. Książka zawiera jeden cykl i siedem większych reprodukcji. „Szkola szlachcica polskiego“, od-

bita, niestety, ze słabej reprodukcji i co gorsza z pomyłką w następstwie obrazów, nawiązuje do najprostszych ćwiczeń, jest historyjką w obrazkach, tem różną od zwykłych historyjek, że obejmuje charakterystyczne i piękne rysy życia męskiego pewnej epoki. Rycerski ton obrazów wiąże je z poprzedzającą grecką „Pobudką“ Tyrtajosa, pozwala też przeprowadzić ciekawe i słuszne analogje, z drugiej zaś strony nawet w szczegółach daje się ściśle połączyć z dziejami Żółkiewskich. „Sobieski pod Wiedniem“ Kossaka i Matejki — to kompozycje już w przeciwstawieniu do „Szkoly“ wielopostaciowe, Matejki nawet tłumna. I one tworzą pewną powiedziałbym historję, dając dwa momenty tego samego przebiegu, ten sam w nich ton rycerski, toż podkreślenie religijności króla, pozatem różne indywidualnością twórców, stosunkiem ich do tematu, koncepcją, wykonaniem. Reprodukcje dwóch pomników: Marka Aureljusza i cara Piotra tworzą ciekawy kontrast w postaci i ruchu jeźdźca i konia. Użyte jako materiał do analizy rzeźby przed odczytaniem wiersza Mickiewicza, tworzą do niego komentarz

i uwypuklają głęboki stosunek naszego poety do dzieł sztuki i życia narodów, a jednocześnie potrącają o motywy zupełnie współczesne. Grottgera kartony „Pójdź za mną“ i „Pożoga“ niezależnie od wartości rysunkowych zawierają ciekawe zagadnienia wyrazu twarzy, gestów, ruchów, dają nowy, odmienny stosunek do wojny, niżeli obrazy samego Grottgera w „Szkole“ uwydatniają odmienną subtelność, wrażliwość, zabłąkaną w świecie bólu duszę twórcy. Związane razem tworzą kontrast z poprzednią „Modlitwą“ Mickiewicza, zlewając posępne światło na smutek 63 roku i w tym zespole narzucają konieczność rozważenia problematów takich, jak wojna, miłość, współczucie, nienawiść, cierpienie. Wreszcie „Wernyhora“, obraz wstrząsający ogólnym nastrojem, skupieniem słuchaczy, natchnionym wyrazem twarzy zatraconego w swej wizji lirnika, wieszczącego wiarę Matejki, wobec ziszczenia wróżby i nierozstrzygniętych po dziś zagadnień naszego politycznego, kulturalnego życia do głębszego może zmusza zamyślenia, niż w chwili, kiedy powstał. Niema potrzeby dodawać, że tworzy on właściwy komentarz

do „Listu“ mistrza, a zarazem wspólnie z „Sobieskim“ daje już oparcie dla zrozumienia hołdu Konopnickiej i zawartej w nim charakterystyki Matejki. Reprodukcyjne wypadły, niestety, mało wyraznie, wina to warunków powojennych; o odbitkach barwnych nie było co marzyć. Cóż to się zrobiło z „Opowiadania górala“ Szymanowskiego w ostatnim wydaniu trzeciej części wypisów Reitera! To też wogóle bez pokazywania uczniom dużych reprodukcji obejść się będzie prawie niepodobna.

W „Ćwiczeniach porównawczych z dziedziny poetyki“ uwzględniłem analizę portretu, obrazu Matejki, cyklu Grottgera i ilustracji Andriollego. Pytania nie wyczerpują całości analizy, skombinowanie jednak wszystkich, objętych w §§ 68, 69, 70 daje zasadnicze wytyczne, jak ułożyć rozbiór. Pierwsze ćwiczenie z dziedziny fizjonomiki zwraca uwagę na znaczenie rysów i wyrazu twarzy człowieka. Z powodu zakończenia bajki Trembeckiego „Myszka, kot i kogut“:

„Nie sądź nikogo po minie,
Bo się w sądzie poszkapisz“

zapytuję:

„Czy morał bajki jest zawsze słuszny? Przypomnij sobie własne spostrzeżenia, czy wyraz twarzy zwodził cię często? Przypomnij sobie portrety Mickiewicza, Szopena, Matejki, Kościuszki i powiedz, czy rysy ich twarzy nie mówią prawdy o ich duszy?”

Ćwiczenia §§ 68, 69, 70 mają na celu oświetlenie na podstawie analizy dzieł malarstwa i poezji podobieństw i różnic charakterystycznych obu sztuk. Przytaczam je w całości.

„§ 68. Jaki moment bitwy pod Grunwaldem przedstawił Matejko na swym obrazie? Jakie postaci historyczne główne umieścił? Wskaż, gdzie je ustawił, w jakim ruchu? Jak są ich uczucia? Jak dał tło? Jaki jest nastrój całości?

Czy Konopnicka opisuje treść obrazu? Co z treści obrazu znalazło się w utworze Konopnickiej? Co poetka odtwarza bardziej w swoim utworze: bitwę czy jej nastrój? Co z bitwy, co z jej nastroju? Co uderza poetkę w tej bitwie? Jakie myśli budzi obraz w duszy poetki? Z jakimi czasami porównywa poetka ludzi i czasy Grunwal-

du? Czy „Grunwald” jest utworem lirycznym, czy epicznym.

§ 69. Przyjrzyj się dokładnie po kolei wszystkim kartonom „Lithuanii” Grottgera. Wskaż w każdym kartonie rzeczy główne, figury główne, główną akcję. Wskaż rzeczy drugorzędne: figury, akcję, tło. Wytłumacz treść obrazów: miejsce, epokę, porę roku, dnia, ruchy osób, wyraz, sytuację, zdarzenie. Scharakteryzuj nastrój obrazów, wrażenie. Od czego zależą? Zwróć uwagę na perspektywę, podział mas, oświetlenie. Odtwórz wypadki poprzedzające, następujące. Opisz lub opowiedz treść każdego kartonu. Co z całości każdego obrazu weszło do twojego opowiadania? Co udało ci się najlepiej ująć w obrazie? Czego oddać zapomocą słowa nie mogłeś? Powiedz dokładnie, co kartony łączy w całość?

Kogo wprowadza autorka w opowiadaniu jako osobę opowiadającą? Dlaczego? Jak to wpływa na treść? Czy w opowiadaniu uwzględniła treść wszystkich kartonów? Jeżeli który opuściła, dlaczego? Który uwzględniła najobszerniej? Co z każdego kartonu weszło do opowieści? Co poetka

dodała od siebie? Jak stworzyła przejścia od jednego kartonu do drugiego? Czy miejsca, w których Konopnicka opowiada według obrazów Grottgera różnią się czemś od innych miejsc poematu? Czy opowiadanie Konopnickiej i obrazy Grottgera sprawiają podobne, czy różne wrażenie? Od czego zależą podobieństwa albo różnice? Czy nastrój obrazów i poematu są podobne, czy różne? Na czym polegają podobieństwa albo różnice?

Porównaj swoje opowiadanie i poemat. Wskaż podobieństwa i różnice. Czy uwzględniłeś obszerniej te same obrazy? O co starałeś się ty, jaki był zamiar poetki?

§ 70. Przeczytaj uważnie „Marję“ Malczewskiego i powiedz, które sceny nadają się do przedstawienia malarskiego, rysunkowego? Czem się kierowałeś przy wyborze? Które z wybranych przez ciebie scen Andriolli w swoich ilustracjach pominął? Jakie sceny wybrał? Dlaczego? Co w ilustrowanych scenach opuścił? Co dodał? Czy nastrój „Marji“ i obrazów jest ten sam? Wskaż podobieństwa albo różnice. Czy obrazy te nie interesowałyby nas wcale i nie

działały na nas, gdybyśmy nie znali tekstu? Czy interesowałyby i działały? Czy artysta ilustrujący przypuszcza u widza znajomość tekstu ilustrowanego? Czy właściwy sens ilustracji dostępny jest bez znajomości tekstu? Jak można rozumieć każdy karton ilustracji do „Marji“ bez znajomości tekstu?

Czy malarstwo i rysunek mogą przedstawić ciągłość działania, czy tylko jedną chwilę, fazę? Wskaż w tekście „Marji“ obszerniejsze miejsca, nie nadające się do odmalowania, i wyjaśnij, dlaczego? Czy malarstwo może wyrazić myśl i uczucie, nie posługując się zewnętrznym kształtem istot, kształtem zjawisk? A poezja?

Na podstawie §§ 68—70 omówić stosunek poezji do malarstwa i odwrotnie“.

W najnowszych czasach Stanisław Adamczewski w bardzo a bardzo pożytecznej dla nauczyciela i samouka książce, zatytułowanej „Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej“ (Lwów—Warszawa 1922) dał szereg pouczających pomysłów wyzyskania obrazu przy nauczaniu literatury. Nie poddając ich bliższej analizie, zwrócę tylko uwagę na ich rozmaitość.

Trzy ćwiczenia obejmują dziedzinę portretu. Na str. 173 spotykamy się z tem zagadnieniem poraz pierwszy. Czytamy tam:

„W jednym z ilustrowanych opracowań dziejów literatury polskiej (*Biegeleisena lub Chmielowskiego*) poszukaj portretu Andrzeja Morsztyna i przyjrzyj się wizerunkowi poety: zwróć uwagę na strój i na fryzurę; określ ogólne wrażenie widoku tej twarzy, tego spojrzenia; spróbuj coś odgadnąć o charakterze tego człowieka na podstawie wyglądu; spróbuj wyrazić domysł co do przypuszczalnego charakteru jego twórczości poetyckiej“. Do tego samego portretu w inny sposób wraca autor na str. 187—8: 1) „Przyjrzyj się portretowi Andr. Morsztyna ponownie i określ, co jest wspólnego pomiędzy jego wyglądem zewnętrznym a jego poezją. 2) Porównaj zanotowaną poprzednio opinię o portrecie z wynikiem obecnej bliższej znajomości z panem Andrzejem Morsztynem i osądź, czyś dał dowód, żeś dobrym fizjonomistą“. Ale i tu jeszcze rzecz się nie kończy, bo na str. 195 autor wprowadza materiał porównawczy i tworzy syntezę: „Przyjrzyj się wizerunkowi Kochow-

skiego (w „*Historji lit. pol.*“ P. Chmielowskiego, wyd. I) i porównaj go z portretem Morsztyna (tamże): dwa oblicza, dwa stroje—jakie poza nimi dwa typy życia, dwa typy poezji?“

Z innych ćwiczeń dwa obejmują „Kazanie Skargi“ Matejki. Pierwsze dotyczy wyrazu twarzy z powodu rozwijanych zagadnień z zakresu duszoznawstwa i fizjonomiki. „1) Przeczytać ustępy 19 — 23 (Kazania VIII) „Bych był Izajaszem“ ponownie, poczem w paru rzeczownikach lub przymiotnikach określić wspólny ton ich uczuciowy. 2) Spróbuj nazwać te wszystkie uczucia, które miotać musiały sercem mówcy w toku wygłaszania tej części kazania. 3) Czybyś potrafił opisać przypuszczalny wyraz oblicza mówcy (zwłaszcza jego oczu), gesty, postawę? 4) Jakich wrażeń słuchowych (?) doznawali w owej chwili obecni w kościele? jakiego mogli (powinni byli) doznać wrażenia uczuciowego (określić je przymiotnikami). 5) Odpowiedź na pytania 3 i 4 porównać z dokładnemi reprodukcjami twarzy Skargi i Zamojskiego z obrazu Matejki „Kazanie Skargi“ (str. 137)“.

Cykl pytań na str. 144 ogarnia całość obrazu. „1) Do jakiej chwili znanego ci kazania Skargi odniósłbyś moment, przedstawiony na słynnym obrazie Jana Matejki? Umotywuuj to przypuszczenie. 2) Skonfrontuj swój domysł z odpowiednim ustępem o Kazaniu Skargi w rozprawie St. Tarnowskiego o Matejce (ustęp ten znaleźć można w tomie V Wypisów Polskich Próchnickiego i Wojciechowskiego). 3) Jak tłumaczy Tarnowski, dlaczego Matejko nie przedstawił Skargi na ambonie ani króla na wzniesieniu? (odpowiedź z reprodukcją obrazu Matejki przed oczyma)“.

Młodzież wskutek tego, iż zbyt rzadko obcuje oczyma ze światem minionym, bardzo naiwnie wyobraża sobie dawny strój, urządzenie domu, gest, ukłon. Musiał to stwierdzić i Adamczewski, bo w „Zbiorze“ na str. 15 znajdujemy taki szereg ćwiczeń. „Jak — według rozdz. 6 ks. II „Żywota“ — wyobrażasz sobie tłum szlachty zamożnej wieku zygmuntońskiego w strojach odświeżonych? Czy przeważa już ten typ stroju, który z czasem utrwalila tradycja: kontusz, pas tkany i t. d.? (por. odpowiednie ustę-

py z „Pana Tadeusza“ albo znane ilustracje, np. Andriollego do tegoż poematu czy do „Marji“ Malczewskiego, lub inne). — Co znaczy anegdota Reja o tem, jak rzekomo malowano Polaka ówczesnego „w postronnych krajach“? Spróbuj — jeśli potrafisz — na podstawie opisu strojów w „Żywocie“ narysować obrazek rodzajowy z życia szlachty w. XVI (a potem możesz porównać z reprodukcją jakiegoś obrazu Matejki na tle dziejów tej epoki np. „Hołdu pruskiego“. Barok w literaturze daje sposobność do analizy baroku w architekturze. „1) Czy znasz barok w architekturze? (wymień fasadę barokową znanego ci kościoła; czy widziałeś kiedy ołtarz barokowy? obserwowałeś jego ozdoby, figury świętych na nim?) Ornamentyki w nim dużo, mało? jakiej — skromnej czy jaskrawej? prostota czy efektowność szczegółów? ich umiarkowanie czy natłok? błyskotliwość czy spokój całości wrażenia? Kształt czy ornamentacja główną uwagę zwraca? Porównaj w naturze lub na obrazku kręcone złociste słupy ołtarza barokowego z kolumnami doryckiego lub jońskiego porządku“. Wreszcie „lasy niewesołe

cyprysowe“ z „Trenów“ pozwalają sięgnąć nawet do malarstwa obcego. „Widziałeś może kiedy reprodukcję obrazu Böcklina „Wyspa śmierci“? (Opisz)“ — (Str. 91—2).

Adamczewski, jak czytelnik zauważył, daje tylko zastosowanie obrazu, analizą się już nie zajmuje, widocznie opierając się na tem założeniu, iż uczeń umiejętność widzenia przyswoił sobie w latach poprzednich. O tem należy pamiętać, korzystając z jego książki, aby, gdzie okaże się potrzeba, uzupełnić braki w spostrzeganiu uczniów.

Sądzę, że „Zbiór“, praktycznie rozwiązując kwestje i wskazując drogę, utrwali stanowisko najszerzej pojętego obrazu w nauczaniu literatury. Może więc w niedalekiej przyszłości spełnią się marzenia i życzenia wielu pedagogów, pragnących, by postać poety i świat, w którym on żył, działał, tworzył, objawiły się nietylko duszy, ale i oczom młodzieży.

Skoro tedy podręczniki coraz częściej i szerzej uwzględniają obraz i splatają go z całokształtem pracy szkolnej, nauczycielstwu, przypartemu niejako do muru, nie pozostaje nic innego, tylko przejąć się swoją

rolą siewców kultury, budzicieli miłości piękna i domagać się odpowiednich kursów wszędzie, gdzie organizują się lub już działają instytucje, przygotowujące albo doksztalające pedagogów. Ci zaś, którym zrządzenie losu odjęło możliwość oddania się pod cudze kierownictwo, muszą wysiloną pracą nad sobą wypełnić luki w swoim wykształceniu estetycznem. Ich ciche, ciężkie, nieraz smutne, ale zawsze płodne, zawsze czcigodne życie rozjaśni sztuka i jasne spojrzenie oczu dziecka, wystarczające za wszelką podziękę.

Kończę, jak zacząłem: w dniach przebudowy życia polskiego, skupiając wybrane dobra narodowe w szkole, dla szczęścia przyszłych pokoleń

„Postawmy polską myśl nad poduszkami,
Postawmy wiary naszej archanioły“.

UWAGI I OBJAŚNIENIA.

ność francuska Lya de Putti". Ale ostatnie ogłoszenie dało ekstrakt stylu reklamowego współczesnego kino i, trzeba przyznać, na głowę pobiło poprzednie. Czytamy tam, co następuje: „Kino Pan. Koń i skrzypki. Życie szlachetnego bandyty w 6 aktach. Rolę główną odtwarza największy kino-artysta amerykański William S. Hart. Bóg amerykańskiego kina. Najlepszy bokser kalifornijski. Najwspanialszy typ bohatera kinowego. Cudowne widoki preryj ameryk. Tony skrzypiec, chwytające za serce(!). Koń, „krówką“ zwany, gra jak aktor zawodowy. Słowem tysiące szczegółów i szczegółików, bawiących oko, chwytających za serce(!) i wzruszających do łez“.

Proszę rozważyć te ogłoszenia w świetle uwag profesora uniwersytetu w Tubindze Konrada Langego, umieszczonych w cennej książce „Das Kino in Gegenwart, und Zukunft“. (Stuttgart 1920. Str. 373), a świadczących, jak gdzieindziej, niestety, nie u nas sprawy tego rodzaju poważnie są roztrząsane.

Do str. 30 w. 5 od góry. Na tem miejscu niech mi będzie wolno ze czcią i wdzięcznością wspomnieć zapomnianą zasługę matki mojej Jadwigi z Zakrzewskich Wóycickiej, która z tą samą myślą — ocalenia w pamięci młodych pokoleń naszych patriotek, uświadomienia narodowego bogactwa stworzyła w ramach, nakreślonych przez nieubłaganą cenzurę, „Mapę poglądową Królestwa Polskiego“, wywołując naśladownictwa w Rosji, Szwajcarii.

Do str. 36 w. 10 od góry. Worringer Wilhelm. Die altdeutsche Buchillustration. München 1921².

Do str. 32 — 3. W roku 1920 zaczęła wychodzić wielotomowa „Histoire de la nation française“ pod redakcją Gabrijela Hanotaux. We wstępie redaktor pisał: „Notre histoire sera artistique c'est-à-dire qu'elle suppose, à chaque pas, la collaboration de l'art. La parole ne suffit pas: il faut des images. La vie de la France doit être vue, autant qu'expliquée. N'est-elle pas en effet une belle, une très belle image?“

Le crayon, le goût l'émotion de l'artiste sont indispensables pour la rendre. L'artiste, qui sent la beauté des choses, est un observateur non moins scrupuleux et non moins véridique de la vie nationale que le savant qui l'analyse. Par la vibration de son âme, celle des grands spectacles de la nature et du passé se renouvelle et se prolonge.

Pour cette illustration indispensable, nous avons rejeté le procédé photographique. Nous avons admis comme règle qu'il n'y a de véritable „illustration“ que du cerveau et de la main d'un artiste“. (T. I, str. IX). Zgodnie z tem założeniem ilustracje do I tomu, zawierającego antropogeografię Francji pióra Brunhes'a wykonał słynny, niestety nie żyjący już dzisiaj August Lepère.

Do str. 38 w. 4 od dołu. Ze szlachetnej troski o szerokie warstwy i młode pokolenia, z umiłowania pomników przeszłości zrodził się pomysł

reprodukcji plastycznej, rzeźby i architektury polskiej i jego realizacja przez spółkę akcyjną w Warszawie pod nazwą „Pamiętka polska“. Nazwiska Komitetu organizacyjnego i Rady artystycznej obiecują wiele, a skromny zasób reprodukcji, dziś już wykończonych, każe jak najgoręcej nawoływać szkoły do zakupywania „Pamiętki“ jako pamiętek, jako dzieł sztuki i modeli rysunkowych, zwalczających zaśmiecanie szaf szkolnych, oczu i duszy młodzieży obcą tandetą.

Do str. 43 w. 11 od dołu. W nawiasie podaje tu interesujący szczegół z Sokołowskiego: „Wierność szła tak daleko i tak sumienie artystyczne Matejki wiązała, że, chociaż w rysunku Jądwi z pieczęci przedstawił ją nie małą — to, skoro po otwarciu jej grobu 22 stycznia 1887 roku i po zmierzeniu czaszki i kości doszedł do przekonania, że musiała być wzrostu o wiele większego, w szkicu olejnym, wyobrażającym fundację Akademii Krakowskiej, posadził ją na tronie przed nami wielką i imponującą. Odebrał jej ten wdzięk i ten urok niewieści, który się w tradycji z nią wiąże, aby tylko pozostać wiernym prawdzie (str. 2 — 30).

Do str. 49 w. 3 od góry. Jaką gdzieindziej troską otacza się wychowanie estetyczne młodzieży, świadczy np. broszura O. Sauera „L'éducation esthétique. Enseignement communal de la ville de Bruxelles“. Bruxelles 1910. Str. 57.

Do str. 49 w. 5 od góry. Kultura muzyczna

coraz mocniej gruntuje się tu i owdzie w szkołach naszych. Obok nauki śpiewu tworzą się dość liczne orkiestry, a od niedawna wywalczają sobie miejsce wśród godzin nauczania tak ważne dla kultury ogólnej przedmioty, jak rytmika i audycje muzyczne. Pieśniarstwo szkolne, poważnie rozwinięte, nie obejmuje jednak jeszcze typowych i najpiękniejszych pieśni religijnych, patriotycznych, obyczajowych szlacheckich i ludowych. Nie obejmuje też i kunsztownej pieśni do słów naszych najwybitniejszych poetów. A jakże byłaby to doskonała droga do zbliżenia młodzieży z naszymi twórcami muzycznymi i poetami. W tych pieśniach, w różnicach ich stylu, techniki tkwi spory odłam dziejów pieśniarstwa naszego, a więc i muzyki, one są świadectwem odnajdywanych w utworach poetyckich wartości, wyrazem kultu dla tego lub innego poety, wahań tego kultu, wyznaniem osobistych sympatyj twórców muzycznych, a przy badaniu zespolenia myśli muzycznej z poetycką dostarczają znakomitej sposobności do analizy obu tekstów: muzycznego i poetyckiego. Dorywczo tylko przepatrując materiał, znajdujący się pod ręką w jednej z księgarni, zdołałem dla Mickiewicza znaleźć już następujące pozycje: Chopin: „Moja pieśniczka“, „Precz z moich oczu“; Moniuszko prócz „Widm“ po opuszczeniu niemickiewiczowskiej „Improwizacji“ (Gdybym się zmienił...): „Sonety Krymskie“, „Do Niemna“, „Sen“, „Pieśniczka“, „Trzech budrysów“, „Powrót taty“, „Ryb-

ka", „Switezianka", „Czaty"; Niewiadomski: „Polały się łązy me", „Moja pieszczotka", „Zosia" z „Dziadów", „Dwa słowa", „Tylem wytrwał, tyle wycierpiałem", „Słowiczku mój"; Paderewski: „Polały się łązy me", „Piosnka dudarza", „Moja pieszczotka", „Nad wodą wielką", „Tylem wytrwał..." Oczywiście, nie wszystkie te pieśni nadają się do szkoły. Wł. Wszelaczyński w broszurze, zatytułowanej „Adam Mickiewicz w muzyce" (Lwów 1890), zebrał tytuły i dokonał przeglądu 132 kompozycji muzycznych do słów Mickiewicza, zatrzymując się na roku 1890. Notatkę czterostronicową „Karol Loewe jako twórca muzyki do ballad A. Mickiewicza" umieścił Zdzisław Jachimecki w „Pamiętniku literackim z r. 1907 (VI str. 77 — 80). Utrzymuje tam między innymi z racji „Czat", że „ballady Moniuszki... są w największej mierze powtórzeniem ballad Loewego", głośnego Niemca — kompozytora ballad. Po głębszym wnikięciu w rzecz, cofnął jednak to twierdzenie w obszernej pracy p. t. „Stanisław Moniuszko" (Warszawa — Kraków 1911), gdzie w drugim rozdziale analizując twórczość pieśniarską Moniuszki, mówi: „Melodie Moniuszki w „Świteziance" mają rys oryginalny, są zaiste znacznie piękniejsze od pomysłów Loewego, którego w całym znaczeniu słowa epigoniczny talent posiłkował się w tej samej balladzie reminiscencjami z Mozarta i współczesnych Loewemu Włochów. Z dokładnego porównania tych dwu ballad można przekonać się, że Loewe

zupełnie nie wywarł wpływu na ukształtowanie się tego utworu Moniuszki. Podobieństwa natury formalnej, jednak nie w samej treści muzycznej, między Loewem a Moniuszką dają się zauważyć w innych balladach, a w „Czatach" np. pokrewieństwo niektórych ustępów jest wprost uderzające". (31—2). Na str. 43 dodaje: „Najlepszą balladą Moniuszki są „Czaty"... Utwór ten przypomina w rozkładzie swym analogiczną balladę Loewego, ale jest to tylko najbardziej powierzchowne, jedynie rytmiczne powinowactwo. Sama treść muzyczna, po głębszym wnikięciu w tę muzykę, okazuje się nieodrodnym dziełem ducha Moniuszki i obfituje w najbardziej wartościowe pomysły, w melodie bardzo charakterystyczne i niezmiernie w wyrazie silne. Skala wyrazu erotycznego, zwłaszcza w ustępie, gdzie mówi kochanek, jest w stosunku do inwencji Moniuszki bardzo wysoka. W całości, skomponowanej bardzo plastycznie, panuje prawdziwy temperament i rozmach". Po Jachimeckim balladami Moniuszki zajęła się Br. Wójcikówna („O mickiewiczowskich balladach Moniuszki. Szkice muzykologiczne". Warszawa 1923.), najobszerniej analizując „Świteziankę".

Do str. 53 w. 5 od dołu. P. Schultze-Naumburg, Jak urządzić i ozdobić mieszkanie. (Estetyka mieszkania). Przekł. A. Krasnowolskiego. Warszawa 1908. Str. 147. Z polskich wydawnictw zwracam uwagę czytelnika na krakowską „Polską sztukę stosowaną", „Przemysł i rzemiosło", wydawnic-

twa: „Sprzęt“, „Styl zakopiański“, Czajkowskiego „Wnętrza i meble“. (Kraków 1920).

W jęz. niemieckim zwięźle i popularnie przedstawia zagadnienie estetyki naszych mieszkań artykuł Muthesiusa „Wohnungskultur“ w wydawnictwie „Dürer Bund'u“ N. 3 i najgorliwszego przestudjowania godne, jak wszystko co wyszło z pod pióra A. Lichtwarka, studja, zawarte w tomie pod tytułem „Palastfenster und Flügelthür“. (Berlin, Cassirer 1905². Str. 203).

Do str. 55. Porów. zwięźle uwagi T. Mikułowskiego w „Muzeum“ w r. 1913 p. t. „O kulturze estetycznej w szkole zagranicą i u nas“.

Do str. 57 w. 12 od dołu. Sporo reprodukcji posiadają Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych, warszawskie, krakowskie, lwowskie. W Warszawie duży wybór premjów krakowskich znaleźć można w księgarni Kuncewicza i Hoffmana (Marszałkowska 91).

Do str. 65 w. 9 od dołu. Ciekawe rozważania, dotyczące tego zagadnienia, pomieścił w październikowym zeszycie „Przeglądu Warszawskiego“ z r. 1922 Stanisław Szczutowski z powodu trzech wydawnictw: W. Bunikiewicza „Stanisław Lentz“ (Warszawa 1922), T. Jaroszyńskiego „Józef Simmler“ (Warszawa 1915), M. Szukiewicza „Jan Matejko“ (Warszawa 1915). Pozwalam sobie je tu przytoczyć: „Rzecz najważniejsza, ilustracja, we wszystkich trzech dziełkach wykonana tą samą skromną techniką cynkotypiczną, niejednakową

jednak osiągnęła dokładność odbitek. W tym zakresie papier nie dawał wielkiej przewagi robocie dawniejszej, gdyż Lenca reprodukowano poza tekstem na materiale specjalnym. Pierwszorzędną zato odegrał rolę rozmiar ilustracji w stosunku do rozmiarów i właściwości dzieł. Stosunek ten wypadł najkorzystniej dla studjum Jaroszyńskiego o Simmlerze. Spory format dużej ósemki łącznie z portretową przeważnie lub parofigurową treścią utworów dały w wyniku maksymalną doskonałość, jaką w danej technice osiągnąć można. Nie są to oczywiście wierne aż do najsubtelniejszych przejść barwnych i absolutnego wyczyszczenia linii oryginalne metaloryty lub luksusowe fototypje. W nieco bardziej złożonych kompozycjach masy ciemne pochłaniają niejeden szczegół nieoobojętny. Mimo to niektóre portrety np. p. Simmlerowej dają efekt bezwzględnie duży, względnie zaś do techniki — nawet imponujący.

Wręcz odwrotny los spotkał Matejkę: ogromne, tłumami zaludnione płótna, w tym samym co Simmler rozmiarze odtworzone, uległy niejednokrotnie silnemu, prawie zawsze częściowemu zamazaniu i, aczkolwiek nie utraciły całkiem wartości ilustracyjnej, to jednak na poziomie zadania utrzymują się często z trudnością. Najudatniej oczywiście wypadły portrety i mniej złożone kompozycje. Pomyślniejszy stosunek między rozmiarem i komplikacją dzieła a rozmiarami reprodukcji, jakoteż swista, silnie syntetyczna, ignorująca szczególnie meto-

da rysownicza Lenca sprawiły, że obrazkowa stro-
na broszury p. Bunikiewicza przedstawia się nie-
tylko równomierniej, lecz naogół wyraziściej i le-
piej, niż w studjum o Matejce. Hierarchja dosko-
nałości ilustracyjnej omawianych wydawnictw nie
odpowiada więc ściśle chronologii, lecz tworzy ra-
czej szereg: Simmler, Lenc, Matejko.

Zagadnienie oddzielne stanowi stosunek indywi-
dualności malarskiej oraz poszczególnych obrazów
do sprawy ich interpretacji czarnobiałej. Proble-
mat ten posiada dwojaką facies: wobec idealnego
przekładu na akwafortę oraz wobec bardzo ułomnej
reprodukcji, z jaką mamy do czynienia w danym
wypadku. Ten ostatni, wbrew pozorowi, bardziej
jest od pierwszego złożony, oprócz bowiem rewo-
lucyjnego w samej istocie swojej pozbawienia obra-
zu barwy, zawiera jeszcze komplikacje, płynące
z drobnego wymiaru, oraz niedoskonałości techni-
ki. Interpretacja czarno-biała sama przez się po-
tęguje w odtwarzanym obrazie natężenie i kon-
trast światła i cieni. Wzmaga przez to pierwiastek
trójwymiarowy, siłę charakterystyki i ekspresji, pod-
nosi naogół dramatyczność przedmiotową zarówno,
jak dekoracyjną utworów. Drobnny wymiar i nie-
dokładność szczegółowa zacierają subtelniejsze prze-
jawy zmian powyższych, podkreślają jednak tem
silniej masową antytezę czerni i bieli. Następstwa
takiej metamorfozy dają rozmaity wynik dla róż-
nych talentów i dzieł.

Wielki tragik i genialny dekorator dziejowego

theatrum Matejko traci w rozmiarze ważki współ-
czynnik monumentalności; jeszcze zaś cięższy, ja-
kościowy ponosi uszczerbek, ubożając o przepych
barw, który świetnością swoją współdzwiga maje-
stat wielu matejkowskich kompozycji. Tam więc,
gdzie ta rola barwy szczególnie silnie i zasadniczo
wpojona jest w koło dramatu, stanowiąc o połowie
jego siły rozpędowej, tam rezultat przemiany wy-
pada dla Matejki dotkliwie. Jeśli z zaćmieniem słoń-
ca porównaćby można najdoskonalszą nawet akwa-
fortę „Pskowa“, to w zamazanej częściowo repro-
dukcji studjum p. Szukiewicza pozostały nieledwie
jakieś usmolone duby na temat obrazu, jak
poprzez dym demonstrujące ogólny układ figur.
Natomiast „Grunwald“, którego akcja tragiczna,
strojna w patos kolorów, pod jego powierzchnią
nurtuje, wre i wybucha w znacznej mierze samoi-
stnie, przenosi utratę barwy łatwiej. Zyskując zaś
w zakresie plastyki, więc również charakterystyki
i ekspresji, dopuszcza pewną wartość ilustracyjną
nawet minjaturowo wprost pomniejszonej podobizny.
Okoliczność to nader doniosła, ogólnie ułatwiającą
zadanie drobno-ilustracyjne. Utratę barwy prze-
chodzi również ręką obronną Wernyhora, odarty
wprawdzie z krwawego pożaru niebios, którego na-
wet kolorystyczna tępość współuczestniczy w tra-
gedji, lecz zachowujący niemal w pełni ekspresję
gry plam i ich zarysów.

Dość obojętnie występuje odbarwienie w „Skar-
dze“, w którego oryginale barwa nie odgrywa roli

dekoracyjnej przemożnej; subtelności natomiast światłocieniowe zyskują w czernio-bieli ułatwienie reprodukcyjne. Rejtan traci wymowę swojej purpury i złota, wraz z nimi jednak pewne mniej szczęśliwe dywagacje nuansy w głębi; ostrzej zatem ujawniając kontrasty białe-czarne, wzmacnia wartość dramatyczną dekoracyjnej harmonii barw. Jedną to z lepszych, w zupełności nawet dobra, mimo znacznego bogactwa szczegółów, ilustracja broszury o Matejce. Wreszcie najciekawszy, bo wybitnie dodatni wynik ujawnia drobny wizerunek „Unji Lubelskiej”. Obrzędowym charakterem sceny usprawiedliwiona, mimo to jednak nieco sztuczna teatralność tej kompozycji tembardziej w oryginale udana, iż akcentuje ją właściwa Matejce silna indywidualizacja figur oraz szczegółów materialnych. Pomijam pewną chłodną sztywność ruchową króla, oraz afektację ekspresyjną błogosławiącego kardynała. Wszystko to nie przeszkadza iż arrangement jest mechanicznie bardziej od innych matejkowskich zwarte, złożone bowiem z jednej centralnej grupy głównej i koliska drugoplanowego. W drobnym przekładzie czarno-białym ten właśnie moment występuje szczególnie dodatnio, wznosząc się do roli bezwzględnie dominującej swą ekspresją dekoracyjną. Centralna pierwszoplanowa grupa figur niskich (klęczących, siedzących), której oś i szczyt stanowi wyniosła postać króla, skupia się w potężny zespół do czerni dochodzącego cienia, koncentrycznie od góry obję-

ty szeroką aureolą mglistej, świetlnie rozpylonej jaśni. Z peryferji cienia, z koliska najsilniejszej przeciwstawności barwnej wyłaniają się wspaniale stylizowane oblicza dziejowe litewskich magnatów i Zygmunta, przez świetlistość ową jakby wniebowzięte. Kompozycja nabiera absolutnej zwartości i potężnej siły, jako malarski dramat światłocienia, w danym wypadku szczęśliwie i wymownie parafrazujący akcję dramatu przedmiotowego. Pomyślany w oryginale, lecz niedość silnie ujawniony efekt ten uległ intensywnemu zogniskowaniu w drobnej czarno-białej ilustracji...

Podobny jak w „Unji”, dodatni dla obrazu wynik dała sumaryczna reprodukcja bezbarwna Simmlerowskiej „Młodości Zygmunta-Augusta”, gubiąc konwencjonalny układ oraz pewne sztywności rysownicze w masowych kontrastach światła i cienia; w danym wypadku mniej one zgodne są z komedjowym charakterem akcji. Naogół Simmler przenosi utratę barwy dość obojętnie, bowiem liryczno-idealistyczna ekspresja, stanowiąca istotę jego stylu, silniej wyraża się w kształcie, niż w doharmonizowanym doń, dyskretnym lecz kompozycyjnie drugorzędnym kolorze. Kształt zaś w czarno-białej interpretacji zawsze zyskać tylko może, to też, jak wyżej zaznaczono, podobizny portretów Simmlera w studjum Jaroszyńskiego wypadły naogół świetnie.

Dorównywiają im wiernością, w stosunku do stylu oryginału, mimo mniejszego rozmiaru niektóre

reprodukcje Lenca. Odbarwienie napoły akolorystycznych jego utworów przynosi im jeszcze mniej krzywdy niż Simmlerowi; czarno-biały zaś przekład tembardziej na korzyść wychodzi, iż pewne obniżenie wyrazistości linii w odbitkach potrzebowało przeciwwagi w jak najsilniejszej akcentacji bryły "... Co do reprodukcji barwnych, pouczające uwagi zawiera artykuł Avenariususa p. t. „Gegen die Farbendrucke“ w wydawnictwie „Dürer Bund'u“ № 82.

Do str. 68 w 3 od góry. Strzygowski J., Wie sind Lehrer für den Anschauungsunterricht im Gebiete der bildenden Kunst vorzubereiten? Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur I (1905) № 6, str. 177-180.

Do str. 68 w. 13 od góry. Dużą korzyść polonistom, pragnącym wykształcić w sobie umiejętność patrzenia na przyrodę, przynieść może znana zapewne doskonałe przyrodnikom piękna książka Fr. Ratzla „Über Naturschilderung“.

Do str. 68 w. 16 od góry. P. Schmeil, Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. Stuttgart, Nägele 1905. Str. 42-44.

Do str. 69 w. 7 od góry. Pozwalam tu sobie przytoczyć słowa najznakomitszego dziś w Niemczech pioniera kultury estetycznej w Niemczech Lichtwarka: „Niema nic bardziej korzystnego przy kształceniu poczucia barwy, jak nawiązywanie do kwiatów lub zawartości muzeów przyrodniczych.

Stąd płyną prądy estetycznego wykształcenia. Galerje obrazów i muzea przemysłowe mają mniejsze znaczenie, ale sięgnąć można do nich dopiero wówczas, gdy już oko samodzielnie zdołało wnikać w przyrodę.

Nauk przyrodniczych uczą w każdej szkole; i tu nastręcza się możność ciągłego zwracania uwagi na muzea przyrodnicze, ogrody botaniczne i zoologiczne jako na kopalnię wrażeń estetycznych. Nie mogę zrozumieć, dlaczego nie miano zarazem budzić poczucia piękna przy opisie ptaków, owadów lub kwiatów. Przy tem nie potrzeba wcale długich roztrząsań, wystarczy, jak wiadomo z doświadczenia, jedno słowo, mała uwaga, aby nieraz wzbogacić człowieka na całe życie. Wszak artystyczna strona barwnej szaty owada, ptaka, kwiatu należy tak samo do ich charakterystyki, jak sam fakt ich ubarwienia. Że wykluczam wszelki sentymentalny zachwyt — tego chyba podkreślać nie potrzebuję...

Pod względem kolorystycznym kwiaty mają prawie jeszcze większe znaczenie niż ptaki... Estetyczna kontemplacja kwiatów działa, jak orzeźwiająca i zyciodajna kąpiel na oko wypaczone lub niewykształcone... Szkoła, gdyby tylko chciała, mogłaby bez zbytniego obarczania się działać pobudzająco w tym względzie albo na lekcji botaniki, albo też przez zdobienie sal szkolnych kwiatami. Przy nauce botaniki pierwiastek estetyczny winien wystąpić na plan pierwszy nawet w interesie nauki. Bo gdy uda się wzbudzić i ożywić zamięłowanie do

kwiatów — wtedy i nauka z tego korzyść osiągnie". „O kształceniu poczucia barwy". Wiedza i życie. Lwów. Serja III (1907) tom XII, str. 57-112).

Do str. 69. „Jednem z naczelných zadań szkoły jest budzenie i ugruntowanie miłości ojczyzny, przywiązania do rodzinnej ziemi — i to drogą nauki „swojszczyzny“, poznania swojskiej przyrody. Wrażliwy umysł dziecka rozróżnia i odczuwa piękno krajobrazu. Dziwy przyrody, pokazane i objaśnione na wycieczce szkolnej, stają mu się bliskie i cenne. Na tej drodze nie trudno wpoić zasadę potrzeby ich ochrony, uświadomić młodzież o wartości zabytków czy pomników natury. Ma to przecie głębsze znaczenie wychowawcze — uczy rozumieć wartości idealne, naukowe i estetyczne, budzi zmysł społeczny. Że zrozumienie to może szkoła wywołać, to wskazuje fakt zakupienia przez dzieci szwajcarskie drogą składki centimowej pamiątkowej doliny Rütli dla zabezpieczenia jej przed zeszpececiem..." Jerzy Smoleński, Ochrona przyrody w Polsce. Polska współczesna I (1922), str. 137-147. Kraków. Podana obfita literatura przedmiotu. „Motywy ochrony przyrody mogą być różne; można je podzielić na trzy grupy. Pierwsza stanowi motyw natury estetycznej, dążący do zachowania piękna krajobrazu. Chodzi tu przytem zwykle nie o piękno w znaczeniu oderwanem, ale o pewne swoiste cechy tego piękna, o te cechy znamienne, które wyróżniają krajobraz jednej okolicy od innych i są szczególniej drogie sercu mieszkańców. Na

te cechy składa się nie sama przyroda, ale także pierwiastki etnograficzne, w szczególności budownictwo. Ze sprawą ochrony przyrody łączy się tu pokrewna sprawa „ochrony swojszczyzny“, która również w latach ostatnich — głównie za wzorem Niemiec („Heimatsschutz“, „Heimatspflege“) — zyskała wielkie znaczenie. Dla ogółu ta postać ochrony jest najbardziej zrozumiałą i porusza najsilniej struny uczuciowe. Ponieważ skuteczna ochrona przyrody bez spopularyzowania jej w szerokich masach przeprowadzoną być nie może, każde zatem ustawodawstwo z tym właśnie motywem przedewszystkiem liczyć się musi i niejako pod jego osłoną realizować także inne zadania.

Drugim motywem ochrony łatwo zrozumiałym i pod tym względem podobnym do poprzedniego jest motyw historyczno-pamiątkowy. Nawet legenda, przywiązana do pewnych tworów przyrody, jak do drzew, kamieni i t. p., może dać powód do ochrony. Można powiedzieć, że ochrona tego rodzaju jest bardzo stara i wyprzedziła prądy współczesne.

Trzecim wreszcie motywem jest motyw przyrodniczo-naukowy. Jest to motyw już współczesny zupełnie i mniej od tamtych popularny. Wyszunęła go nauka, która ze zniszczeniem pewnych tworów przyrody i pewnych ukształtowań skorupy ziemskiej, traci przedmiot badania, ogniwa, łączące w całość zrozumiałą oderwane napozór zjawiska i świadectwa minionej przeszłości.

Poszczególne ustawodawstwa wysuwają na czoło to jeden, to drugi motyw; i tak w Prusach motyw przyrodniczo - naukowy uważać można za dominujący..., ustawa francuska z 21 kwietnia 1906 chroni pewne okolice i pewne twory przyrody wyłącznie dla ich wartości estetycznej i t. p.; do ustaw, obejmujących całość motywów należy np. ustawa bawarska lub czeska; w tekście tej ostatniej powiedziano, że ochronie podlegają twory przyrody, których zachowanie bądź ze względów historycznych, bądź przyrodniczo - naukowych, bądź dla piękności lub cech swoistych krajobrazu leży w interesie publicznym". Jan Gw. Pawlikowski, O celach i środkach ochrony przyrody. Ochrona przyrody. Organ Państwowej Komisji Ochrony Przyrody. Warszawa 1920.

Do str. 70 w. 5 od góry. Inż. K. L. Stieber, Zarys estetyki lasu. Poznań 1922.

Do str. 73 w. 3 od dołu. Popularną dobrą, mojem zdaniem, książkę, mającą kształcić wzrok i smak estetyczny napisała w formie rozmowy z uczennicą Suse Pfeilstücker p. t. „Wege zur Bildung des Kunstgeschmackes“. Leipzig 1920². Str. 171 z ilustracjami.

Do str. 75 w. 1 od dołu. W kwietniu 1923 r. odbył się w Warszawie „pierwszy ogólnopolski zjazd nauczycieli rysunku“. Zjazd poruszył takie najpoważniejsze zagadnienia, jak: wartość nauki rysunku w ogólnym rozwoju psychicznym dziecka, pierwiastek estetyczny w wychowaniu młodzieży,

stosunek nauki rysunku do nauczania innych przedmiotów, nauka rysunku w szkole ludowej i stosunek jej do sztuki ludowej, i wiele innych. Obyź pod wpływem zjazdu troską nauczycieli przejęli się rodzice i szkoły, wyznaczając rysunkowi właściwe, prawdziwie poważne miejsce wśród przedmiotów nauki.

Do str. 78 w. 3 od góry. Te same trudności i taką samą konieczność głębokiej analizy dla osiągnięcia zrozumienia dzieła i pełni wrażenia spotykamy w poezji i muzyce. Por. „O słuchaniu muzyki“ B. Wójcikówny w „Szkicach muzykologicznych“.

Do str. 82 i następnych. Podana analiza opiera się w części na pracach: H. Wirtza „Die Aktivität im ästhetischen Verhalten“ (Zeitschrift für Ästhetik und allg. Kunstwissenschaft. VIII (1913), str. 403 — 439, 513 — 578); E. Utitza „Die Funktionsfreuden im ästhetischen Verhalten“ (Halle, 1911); M. Dessoirs „Ästhetik und allg. Kunstwissenschaft. Stuttgart 1906 (str. 154 — 194).

Do str. 92 w. 10 od góry. Co do oświetlenia, nasuwa mi się tu jedna uwaga. Mimo tego, iż niektóre klasy naszych szkół są słabo oświetlone, mimo iż w porze zimowej w godzinach rannych tu i owdzie panuje półmrok, mimo iż wszędzie, gdzie miasto posiada elektryczność, szkoły zaprowadziły instalacje, chociaż pośrodku klas wiszą lampy, tablica słabo się uwidocznia, przeważnie bowiem nie myślimy o tem, by na to miejsce, na którym

skupia się nieustannie oko i uwaga ucznia, rzucić obficie światło za pomocą odpowiednich urządzeń.

Do str. 136 w. 6 od dołu. Por. K. Wóycicki. „Rozbiór literacki w szkole“, str. 86 — 7.

Warszawa — Włocławek 1922 — 1923.



SPIS RZECZY.

- I. Wstęp. Konieczność żywego obcowania młodzieży z twórczą przeszłością narodu. Potrzeba wesołości w szkole. Szkoła — przybytkiem nauki i sztuki. Zbudzenie w szkole umiłowania sztuki podniesie poziom kulturalny ogółu, ułatwi życie i twórczość artystom. Znaczenie doniosłe pogładowości w nauczaniu. Konieczność wprowadzenia na szeroką skalę obrazu do nauki języka i literatury. Objasnienia słowne a obraz. Przykłady: kopja, lanca; komiega, galar. Str. 5 — 21.
- II. Pomoce obrazowe do nauki historii ojczystej, języka i literatury. Źródła: „Kłosa“, „Tygodnik Ilustrowany“, „Encyklopedia staropolska ilustrowana“ Glogera, „Życie polskie w dawnych wiekach“ Łozińskiego. Co zrobiono dla zaznajomienia z światem klasycznym. Tablice Cybulskiego. Potrzeba tablic ściennych do historii kultury w Polsce i albumu do dziejów naszej kultury. Potrzeba dokonania wyboru reprodukcji dzieł sztuki malarzkiej, przedstawiających wiernie i pięknie nasze życie obyczajowe i sceny historyczne.

- Potrzeba ikonografii naszych poetów i wogóle wybitnych mężów. Potrzeba dokonania wyboru obrazów ilustracyj do tekstów, czytanych w szkole. Obrazy do ćwiczeń ustnych i piśmiennych. Str. 22 — 39.
- III. Malarstwo polskie a życie polskie. Matejko, Grottger, J. Kossak, Andriolli, Chełmoński, Malczewski i inni Str. 39 — 48.
- IV. Sztuka w szkole. Malarstwo polskie w szkole. Ozdabianie ścian. Tablice przyrodnicze. Obrazy religijne. Wady obecne i możliwe niebezpieczeństwa Str. 48 — 55.
- V. Gromadzenie pomocy do nauki języka, literatury, historii. Wyczerpanie dawniejszych reprodukcji artystycznych. Poszukiwania i udział w nich dyrekcji i nauczycieli. Konieczność stworzenia wzorowego gabinetu polonistycznego. Znaczenie kulturalne wystaw pomocy i zbiorów szkolnych. Konieczność odpowiednich wydawnictw szkolnych. Przezrocza i ich wady Str. 55 — 66.
- VI. Konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli: nauka rysunku i rozpatrywania obrazów w seminarjach i instytutach, kursy specjalne, instruktorzy. Nauka przyrody i wychowanie estetyczne. Potrzeba odpowiednich podręczników. Koła miłośników piękna wśród nauczycieli. Rola nauczyciela rysunków w szkole. Str. 66 — 75.
- VII. Jak powstaje w duszy widza przedmiot este-

- tyczny. Analiza dzieła malarskiego. Przebieg przeżycia estetycznego i jego główne cechy. Reakcja na przeżycie. . . . Str. 76 — 88.
- VIII. Przygotowanie każdorazowe nauczyciela do analizy. Reprodukacja i oryginał. Obowiązek zaznajomienia się ze sposobami reprodukcji. Wartość artystyczna różnych reprodukcji. Oglądanie oryginałów na wystawach i reprodukcji w klasie. Posługiwanie się dużymi i małymi reprodukcjami. Obowiązująca dowolność analizy. Liczba obrazów, przeznaczonych do obejrzenia w ciągu roku. Ozdabianie sal szkolnych. Ramy i ich rola. Str. 88 — 104.
- IX. Omawianie oglądanego obrazu jako ćwiczenie językowe. Opis. Jego zasady. Str. 104 — 110.
- X. Poglądy współczesne na rolę obrazu w nauczaniu języka polskiego i literatury: T. Czapczyński, A. Szcówna, St. Szober. Praktyka: M. Rejter, Wojciechowski i Próchnicki, Wojciechowski, Wóycicki, St. Adamczewski. Zakończenie Str. 110 — 137.
- Uwagi i objaśnienia Str. 139 — 160.
- Na str. 110 nad wierszem 9 od góry opuszczono cyfrę X.