
G I M N A Z J U M

WŁODZIMIERZ GAŁECKI

STATUT GIMNAZJUM PAŃSTWOWEGO

III.

(C. d.)

NAUCZANIE.

O zakresie nauczania stanowi program gimnazjum państwowego, szczegółowo określający zarówno materiał, jak i plan godzin dla poszczególnych przedmiotów. Szersze omówienie tego programu wykracza poza ramy niniejszego artykułu, zwłaszcza, że i Statut ogranicza się w tej dziedzinie do wskazań najogólniejszych. Mówi on tylko tyle, że „program gimnazjum winien zapewnić głębsze i obszerniejsze, niż w szkole powszechnej, poznanie kultury Polski, z uwzględnieniem związku z życiem praktycznym i gospodarczym, oraz systematyczne wprowadzenie w kulturę ogólnoludzką w łączności z Polską“. A więc i tutaj *osią programu staje się kultura Polski*, odpowiednio atoli rozszerzona i pogłębiona przez zestawienie z objawami kultury powszechnej, z którą gimnazjum zapoznaje młodzież już nie dorywczo i fragmentarycznie, ale w sposób ciągły i systematyczny. Istotą programu gimnazjalnego, wyróżniającą go zasadniczo od programów dotychczasowych szkół średnich ogólnokształcących, jest jego *wyraźnie praktyczne nastawienie*, ujawniające się przede wszystkim w tem, że program ten w znacznej mierze uwzględnia dostępne dla tego wieku *zagadnienia gospodarcze*, przez co odpowiada zarówno wymogom życia, jak i potrzebom tych absolwentów gimnazjalnych, którzy zechcą kontynuować swe wykształcenie w szkołach zawodowych stopnia licealnego.

Program gimnazjum z nauką języka łacińskiego obejmuje *jedenastcie przedmiotów obowiązkowych*, a mianowicie: religję, język polski, język łaciński, jeden z języków obcych nowożytnych, a więc angielski, francuski lub niemiecki, historję, geografję, przyrodę, fizykę i chemję, matematykę, zajęcia praktyczne oraz ćwiczenia cielesne.

202 W gimnazjach bez nauki języka łacińskiego przewiduje się te same przedmioty z wyjątkiem — oczywiście — łaciny, a więc ogólna ilość przedmiotów obowiązkowych w gimnazjach tych wynosi *dziesięć*. Zamiast łaciny wzmacnia się tutaj język polski, język obcy nowożytny oraz zajęcia praktyczne. Powiększenie ilości godzin tych przedmiotów prawdopodobnie nie pociągnie za sobą znaczniejszego rozszerzenia zasadniczego zakresu ich materiału, sięgać przeto będzie nie wszcz, lecz wgląd, i, gdy chodzi o język polski i obcy, ma na celu przez pogłębienie tych przedmiotów wyrównanie w pewnej mierze braków wykształcenia humanistycznego, które wynikają z odrzucenia łaciny; natomiast wzmocnienie zajęć praktycznych daje ujście uzdolnieniom i zainteresowaniom realnym. Z tego wynika, że gimnazja z łaciną i bez łaciny nie są to dwa odmienne typy szkoły średniej ogólnokształcącej w znaczeniu dotychczasowem, oba bowiem mają wyraźną podstawę humanistyczną, a więc istnienie ich obok siebie nie przeczy przyjętej zasadzie programowej jednolitości gimnazjum. Przypominamy, że gimnazja bez łaciny przeznaczają się dla tej młodzieży, która ujawnia wybitny brak uzdolnień w kierunku językowym, a więc której nauka języka łacińskiego nastęrczałaby specjalne trudności. W związku z tem wyłoni się niewątpliwie zagadnienie, na jakiej podstawie wypadnie kwalifikować młodzież do szkół bez łaciny. Ponieważ nauka języka łacińskiego rozpoczyna się dopiero od drugiego półrocza klasy I, wydaje się celowe, aby w ciągu pierwszego półrocza poddawać młodzież bacznej obserwacji pod względem jej uzdolnień językowych przy nauce języka ojczystego oraz języka obcego i dopiero po upływie półrocza decydować o właściwym składzie klas bez łaciny, kierując do nich najmniej w dziedzinie językowej uzdolnionych. Zasada, że gimnazja bez łaciny mogą istnieć tylko w tych miejscowościach, w których istnieją gimnazja z łaciną, znakomicie ułatwia zaproponowane sprawy rozwiązanie. Ministerstwo W. R. i O. P. w tej kwestji dotychczas się nie wypowiedziało.

Do przedmiotów nadobowiązkowych w gimnazjum należą: drugi język obcy, rysunek i śpiew, przyczem przez drugi język obcy Statut każe „rozumieć przedewszystkiem język jednego z państw ościennych“. Chodzi tu oczywiście o praktyczną znajomość mowy sąsiadów, tak niezbędną w stosunkach handlowo-gospodarczych i tak istotną dla zaagdnienia obrony Państwa. Nauka tego języka rozpoczynać się może najwcześniej w drugim półroczu klasy II, a odsunięcie tego początku podyktowane jest temi samemi względami, dla których początek łaciny odsunięto na drugie półrocze klasy I-ej: chodzi tu o zaoszczędzenie młodzieży trudności, wynikających z jednoczesnego wprowadzania w elementy kilku języków obcych.

Uczeń może się uczyć *jednego* przedmiotu nadobowiązkowego, a tylko *wyjątkowo* dwóch. Ta podkreślona przez Statut wyjątkowość czyni chyba celowem, aby o możności uczenia się dwóch przedmiotów nadobowiązkowych decydowała w każdym poszczególnym wypadku Rada Pedagogiczna, a raczej Komisja Klasowa, biorąc pod uwagę zdol-

ności, stan zdrowia i ogólne postępy ucznia. Przerwać nauki przedmiotu nadobowiązkowego w ciągu roku szkolnego uczeń nie może, gdyż z chwilą dokonania wyboru przedmiot ten staje się dlań do końca roku przedmiotem obowiązkowym.

Przechodząc od zakresu do sposobów, metod i organizacji nauczania, wypada podkreślić, że zagadnienia te Statut ujmuje w duchu nowoczesnej „szkoły pracy“, a więc kładzie odpowiedni nacisk na umiejętną organizację nauczania, stosowanie środków pomocniczych i urządzeń, umożliwiających w stopniu maksymalnym samodzielność młodzieży, oraz na właściwą rolę nauczyciela, zgoła odmienną od tej, jaką grał w szkole dawnej, tradycyjnej.

Stosownie do założeń „szkoły pracy“ realizacja programu, a więc nauczanie, opiera się głównie i przede wszystkim *na pracy młodzieży w szkole*. W stosunku do *metod nauczania* Statut zachowuje dość znaczną tolerancję, stojąc na stanowisku, że „przy nauczaniu danego przedmiotu żadna metoda nie może być uznana za wyłącznie obowiązującą“. Stąd wniosek, że dopuszczalne są metody rozmaite, zależnie od warunków pracy, upodobań i uzdolnień nauczyciela, czy klasy, z tem jednakże zastrzeżeniem, że metody te muszą być *doszostowane do wieku i rozwoju młodzieży* oraz w stopniu możliwie najwyższym winny *zaprawiać uczniów do samodzielności i systematyczności w pracy oraz do stosowania nabytych wiadomości w życiu praktycznem*. Tylko metody, czyniące zadość powyższym postulatom, mogą być dopuszczalne; wszelkie inne należy odrzucić. Wskazówki te dają wyraźne kryterja, na których dyrektor i grono nauczycielskie winni oprzeć sprawę doboru metod nauczania, a za dobór ten ponoszą odpowiedzialność. A więc podstawą zarówno programów, jak i metod ich realizacji staje się jaknajszersze uwzględnienie cech i właściwości przedewszystkiem okresów przedpokwitania i pokwitania, w których to fazach rozwoju psychicznego znajduje się młodzież na poziomie gimnazjum. Są to okresy przejściowe i trudne, niewątpliwie najtrudniejsze, gdy chodzi o nauczanie i wychowanie. To też mocne oparcie metod o znajomość podstaw psychologicznych pozwoli trudności te z większem, niż dotychczas, powodzeniem przezwyciężać i stanowić będzie wielką zdobycz nowoczesnej polskiej szkoły średniej.

Samodzielność ucznia w pracy szkolnej i umiejętność stosowania nabytych wiadomości, o które tak bardzo chodzi, uzależnione są w znacznej mierze od odpowiednich *urządzeń szkolnych*, jako to pracowni, warsztatów, bibliotek, ogrodów i t. p. To też urządzenia te, które umożliwiają stosowanie właściwych metod pracy, wysuwają się tak dalece na czoło zagadnień organizacyjnych nowego gimnazjum, że ta szkoła właściwie nie da się bez nich pomyśleć, jak nie da się pomyśleć fabryka bez maszyn, a robotnik bez narzędzi. Tu również wypada podkreślić zasadniczy obowiązek każdego nauczyciela, obowiązek *maksymalnego wykorzystywania środków pomocniczych*, jakimi szkoła rozporządza, a więc szerokiego stosowania pomocy naukowych,

204 która to zasada, niestety, nie weszła jeszcze w mózg i krew naszych nauczycieli, a zwłaszcza nauczycieli przedmiotów humanistycznych. W wyluszczonej warunkach nowego gimnazjum nauczyciel w swej czynności uczenia przestaje być „wykładowcą”, podającym młodzieży gotową wiedzę w formie niewątpliwej i autorytatywnej, a staje się przede wszystkim *organizatorem i kierownikiem możliwie samodzielnej pracy* bądź całej klasy (grupy, zespołu), bądź poszczególnych uczniów.

Obowiązek należytego organizowania pracy i kierowania nią dotyczy w równej mierze *pracy domowej młodzieży*. Zagadnienie to w szkołach naszych leży zupełnie odłogiem. A przecież praca domowa, której zasady i metody winny być przez grono nauczycielskie wspólnie omówione i ustalone, a później przerobione i przećwiczone z młodzieżą, staje się uzupełnieniem pracy szkolnej „i służy w szczególności do *utrwalania i stosowania wiadomości*, nabytych podczas pracy w szkole, oraz do *samodzielnego opracowywania nowych, dostępnych tematów*”. Praca ta, zwłaszcza gdy chodzi o przygotowywanie zadanych lekcji, „winna być tak normowana, aby nie obciążała ucznia w dwóch klasach niższych ponad 2 godziny, w dwóch zaś klasach wyższych ponad 2½ godziny dziennie”.

W pracy domowej zasadniczą pomocą staje się *podręcznik*. Stosunek Statutu do podręcznika jest wyraźny i pozytywny, a rola podręcznika określona jest w ten sposób, że „służy on do porządkowania, utrwalania, a także zdobywania wiadomości i sprawności oraz do orjentowania się ucznia w całości materiału”. W przeciwieństwie więc do obecnej, dość nieokreślonej, roli podręcznika, który nauczyciel częstokroć lekceważy, młodzież zaś nie umie zeń korzystać — w nowym gimnazjum kontakt nauczyciela i młodzieży z podręcznikiem winien być wyraźny, jasny i ścisły, co oczywiście nakłada na nauczyciela obowiązek dokładnego zapoznania się z podręcznikiem i przemyślenia jego konstrukcji. Na dobrą sprawę nauczyciel powinien znać nie tylko podręcznik swojego przedmiotu, ale stosowane w szkole podręczniki przedmiotów pokrewnych, a to dla pomyślnego rozwiązania problemów korelacji. Gimnazjum oczekuje — oczywiście — na nowe podręczniki z przekonaniem, że odpowiedzą one zadaniu ułatwiania młodzieży pracy bez tłumienia jej samodzielności.

Metody nauczania, choćby dobrane najstaranniej i same w sobie najdoskonalsze, nie mogą przyćmiewać *wyników pracy*. Rzeczy te nie zawsze idą ze sobą w parze, a świetne metody dają niekiedy nikłe rezultaty. To też wyniki w nowych programach są wyraźnie określone, a nauczanie winno zapewniać *osiągnięcie przepisanych programem wyników nauki oraz możliwie pełny rozwój uzdolnień ucznia*.

Kończąc komentowanie myśli Statutu, odnoszących się do nauczania, chcielibyśmy zastrzec się przeciwko sposobowi pojmowania powyższych wywodów, jaki dał się zaobserwować u pewnej części nauczycielstwa, które o zasadach Statutu zasłyszało na tych, czy innych kursach. Rozumowanie było mniej więcej takie: „Metody

obojętne. Istotę rzeczy stanowią wyniki i podręcznik. Należy więc powrócić do metody „paznokciowej“, zadawać stąd — dotąd i mocno egzekwować“.

Uważny i wnikliwy czytelnik Statutu i niniejszych komentarzy łatwo zrozumie, że Ministerstwo dalekie jest od podobnego rzeczy pojmowania.

IV.

WYCHOWANIE.

Program wychowania w gimnazjach zgodny jest zarówno z funkcją społeczno-państwową gimnazjum, jak i z ogólnym kierunkiem wychowawczym, ustalonym przez Ministerstwo W. R. i O. P., to znaczy zamyka się w szerokich ramach wychowania państwowego, *dąży więc do urobienia twórczych, czynnych i świadomych swych obowiązków obywateli Rzeczypospolitej*, którymi mogą być jedynie ludzie możliwie najpełniej wyrobieni pod względem religijnym, moralnym, umysłowym i fizycznym, a nadto należycie przygotowani do życia.

Gdyby chodziło o czynniki, przy których pomocy gimnazjum ten program wychowawczy realizuje — na plan pierwszy wysunąć należy *bezpośredni wpływ dyrektora i nauczycieli na uczniów w szkole i poza szkołą*. Wpływ ten osiąga się przez odpowiednią postawę wychowawczą pedagogów, opartą przedewszystkiem o znajomość psychiki młodzieży i wynikające stąd właściwe ustosunkowanie się do uczniów. Cechować je musi życzliwość i charakter opiekuńczy, co ugruntowanie najmocniejsze znajduje w stronie emocjonalnej zawodu nauczycielskiego, a więc w uczuciu szczerzej sympatji, czy przywiązania do dziecka i młodzieży. Zniweczenie rażącego dystansu pomiędzy uczniem a nauczycielem, jaki panował w szkole tradycyjnej, jaknajwiększe zbliżenie się nauczyciela do młodzieży i jego czynny udział w życiu zbiorowym uczniów spotęgują wpływ i oddziaływanie wychowawcy. A ostatecznie zadecyduje o tem osobowość pedagoga, przykład, jaki będzie dawał młodzieży swoją osobą, i właściwe, niepozbawione cech bezinteresowności oraz pewnej ideowości ustosunkowanie się nauczyciela do jego zawodu, który nie może być traktowany sucho i urzędowo, młodzież bowiem odczuwa to nader wrażliwie. Przyjąć również należy, że w pracach wychowawczych szkoły *biorą udział wszyscy nauczyciele*, a nie tylko wybrani, czy opiekunowie klasowi, w myśl zasady, że *w szkole nowoczesnej każdy nauczyciel jest zarazem wychowawcą*. Nie wyklucza to bynajmniej faktu, że szczególniejsze „obowiązki wychowawcze ciążyą na dyrektorze, opiekunach klasowych i opiekunach organizacyj uczniowskich“.

Drugim i nader ważnym środkiem realizacji programu wychowawczego gimnazjum musi być *nauczanie*, lecz prowadzone w sposób właściwy, to znaczy przez stosowanie odpowiednich wychowawczych metod, któreby — zgodnie z założeniami, wyłuszczone w rozdziale poprzednim — wyrabiały w uczniach samodzielność, aktywność i rzetelny stosunek do pracy, na co w znacznym stopniu wpłynie zgodna

206 z charakterem przedmiotu organizacja nauki. Umiejętny dobór i wyzyskiwanie dla celów wychowawczych materiału naukowego, związek nauki z życiem, zreżcznie i umiarkowanie stosowana zasada aktualizacji, wreszcie zamiłowanie nauczyciela do swego przedmiotu — spotęgują wartości wychowawcze nauczania, które w szkole dzisiejszej, nie hołdującej już wyłącznie wiedzy materialnej, ani też przede wszystkim walorom kształcenia formalnego, nie jest celem samo w sobie, ale w znacznej mierze środkiem do osiągnięcia głębszych efektów wychowawczych.

Następnymi z kolei czynnikami, realizującymi program wychowawczy w gimnazjum, będą według Statutu: *dopomaganie młodzieży do samowychowywania się*, z uwzględnieniem potrzeb i indywidualnych różnic poszczególnych uczniów, a zwłaszcza trudniejszych do prowadzenia, oraz *organizowanie życia zbiorowego młodzieży*. Obydwa te czynniki w wykonaniu kojarzą się ze sobą dość ściśle, znajdując wyraz w formach organizacyjnych, które najlepiej odpowiadają dążeniom, potrzebom oraz zamierzeniom szkoły. Zorganizowanie życia klasowego, jako grupy społecznej, istnienie organizacji klasowych i międzyklasowych, udział młodzieży w organizacjach międzyszkolnych, dopuszczonych przez władze szkolne, a mających w danym gimnazjum kół lub też członków wśród jego uczniów — oto konkrety w tej dziedzinie. Oczywiście, życie i działalność wszystkich organizacji uczniowskich podlegają ścisłej opiece grona w ten sposób, że każda organizacja winna mieć specjalnego opiekuna z pośród nauczycieli, a dyrektor wnika w pracę wszystkich organizacji. Nadto w myśl uwag, wyłuszczonych w końcu rozdziału II, ogólną działalnością zrzeszeń uczniowskich powinnaby się interesować Rada Pedagogiczna, która jednocześnie będzie przestrzegała dwóch zasad: primo — nie tworzenia organizacji sztucznie, w tempie zbyt szybkim i w ilości nadmiernej, byleby były na papierze, secundo — nie rozpraszania się zbytniego poszczególnych uczniów przez udział w wielu organizacjach.

Wszystkie poczynania gimnazjum, zmierzające drogą pomienionych środków do realizacji programu wychowawczego, osiągną rezultaty tem większe i tem szybsze, im mocniejsze będzie *współdziałanie w akcji wychowawczej szkoły i domu*.

W tej dziedzinie spada na gimnazjum przede wszystkim obowiązek uświadomienia rodziców w zakresie pracy, dążeń, celów, metod i potrzeb szkoły, co staje się tem bardziej niezbędne, że ogół rodziców, operując osobistymi wspomnieniami ze szkoły dawnej, nie rozumie i nie docenia ducha i poczynañ szkoły dzisiejszej. Każde gimnazjum winno tu przedsięwziąć na szerszą skalę pomyślaną, planową i systematyczną akcję uświadamiającą. Nietylko jednak szkoła będzie stale występowała w roli informatora, sama z kolei winna się informować o warunkach życia i pracy ucznia w domu, co niewątpliwie zacieśni wzajemny kontakt i w następstwie spowoduje niezbędną czynną współpracę rodziców ze szkołą.

Zgodnie ze wskazaniem Statutu, że „oddziaływanie wychowawcze winno obejmować wyzyskiwanie dodatnich wpływów środowiska pozaszkolnego, a przeciwdziałanie wpływom ujemnym“ — na gimnazjum spoczywa „obowiązek roztoczenia szczególnej opieki nad warunkami życia tych uczniów, którzy mieszkają nie w domu, lecz na stancjach, w bursach i internatach, nad uczniami, pozostającymi w trudnych warunkach życiowych oraz nad uczniami, dojeżdżającymi do szkoły“. W tej ostatniej, niesłychanie ważnej dziedzinie, zorganizowane z inicjatywy gimnazjum mocne współdziałanie nauczycielstwa, rodziców, władz kolejowych i społeczeństwa w znacznej mierze może złagodzić tę wychowawczą bolączkę współczesności.

W realizacji programu wychowawczego trzeba baczyć, aby wszyscy nauczyciele-wychowawcy w swej pracy oraz wszystkie czynniki pomocnicze były należycie scharmonizowane, tworząc zupełnie jednolitą i wyraźnie skryształizowaną platformę wychowawczego oddziaływania. Tu największe zadanie będzie miał dyrektor szkoły. Należy również pamiętać, że szkoła, która pragnie w sposób skuteczny i w odpowiednim kierunku młodzież wychowywać, musi wytworzyć odpowiednią atmosferę wychowawczą, otaczającą wszelkie przejawy życia szkolnego i polegającą przede wszystkim na właściwym, pozytywnym, czynnym i troskliwym ustosunkowaniu się pedagogów do programu wychowawczego i zagadnień wychowawczej pracy.

(D. n.)

NOWE PROGRAMY

WŁADYSŁAW NIKLIBORC

MATEMATYKA

Naukowość programu.

Należy powitać z uznaniem: a) swobodę nauczyciela w wyborze metody nauczania, b) przywrócenie należytego miejsca wypracowaniom piśmiennym szkolnym, c) wprowadzenie lektury tekstów matematycznych, d) znaczną redukcję programu geometrii elementarnej.

Natomiast dążyć trzeba do rozszerzenia zakresu wymagań, który w projekcie jest zbyt szczupły. I tak, należy bezwarunkowo przywrócić w nauczaniu w gimnazjach:

a) początki trygonometrii płaskiej, chociażby tylko w zakresie kątów

$$L : 0 \leq L \leq \frac{\pi}{2}$$

b) wykres funkcji stopnia drugiego.

Należy dążyć do wstawienia w programie w klasie IV-jej szeregu innych wykresów, np. funkcji $xy = c$ (proporcjonalność odwrotna), $y = ax^3 + bx + c$ (bodaj w wypadkach szczególnych), wreszcie wykresów, zaczerpniętych z dziedziny życia codziennego, a więc gospodarczego, z zakresu statystyki i t. p. Należy wyrobić w uczniu po-

208 jęcie takich powiedzeń, jak „funkcja wzrasta“, „funkcja maleje“, „maximum“, „minimum“ i t. p.

Obok techniki rachunkowej winno być zrozumienie pojęcia funkcji i wykresu najważniejszą zdobyczą ucznia w gimnazjum.

Czas, potrzebny na wprowadzenie tych postępów, da się z łatwością uzyskać przez przesunięcie początkowych ustępów programu geometrii klasy III-ej na koniec roku szk. w klasie II-ej, tudzież odpowiednich ustępów z geometrii w klasie IV-ej do klasy III-ej. Możliwa jest przytem dalsza jeszcze redukcja programu geometrii w niektórych jej, mniej ważnych, ustępach.

Naczelną zasadą proponowanych tutaj zmian jest: „uczyć niewiele, bardzo gruntownie, ale uczyć w takim razie rzeczy najważniejszych. Szczegóły elementarne, lecz drugorzędne, pomijać, wprowadzając na ich miejsce elementy istotnie kształcące“.

Materiał, objęty programem gimnazjum, da się przerobić w przewidzianym okresie czasu, gdyż czasu jest aż za wiele, a nawet można się obawiać u uczniów znudzenia.

JADWIGA JAROSZOWA

GEOGRAFJA

1. Program geografji składa się właściwie z trzech koncentrów (3, 4, 5, 6), szkoła powszechna (1, 2, 3), (4) gimnazjum. W cyklu niższym i średnim powtarzają się kolejno te same tematy, tylko inaczej opracowane. Temat „Polska“ występuje na wszystkich trzech poziomach, tylko różni się sposobem ujęcia i zagadnieniami. Program opracowany jest systematycznie i zasługuje na pełne uznanie.

2. Programy szkoły powszechnej i gimnazjum są ściśle z sobą związane. Program gimnazjum należy rozwija i pogłębia program szkoły powszechnej.

3. Pod względem wychowania obywatelskiego żaden inny przedmiot nie daje tyle sposobności rozwijania zamiłowania do kraju ojczystego i zainteresowania jego żywotnymi sprawami, co geografia. Uważam, że program szkoły powszechnej lepiej może, niż program gimnazjum, rozwiązuje ten problem.

4. Program geografji jest całkowicie wykonalny z wyjątkiem programu klasy V i VI szkoły powszechnej, gdzie widzę przeładowanie. Pozostałe klasy posiadają program zamknięty w ramach możliwości. Kwestja wycieczek nie jest ustalona, a ponieważ nowe programy słusznie podkreślają ich znaczenie, należałoby zatem ściślej określić programem czas ich odbywania.

5. Korelacja możliwa jest z przyrodą (co podkreśla program), z językami obcymi, historją, i (przy geografji ogólnej) z matematyką.

6. Program liceum geograficzno-przyrodniczego powinien obejmować mineralogję, geologję, a także w szerszym zakresie chemję. Prócz tego naukę geografji, jako posiadającą duże walory wychowawcze, należy w szczupłym wymiarze godzin wprowadzić we wszystkich typach liceów.

DWA PROGRAMY FIZYKI

(dokończenie).

METODA NAUCZANIA I ORGANIZACJA PRACY.

Programy dotychczasowe nie podawały szczegółowych wskazań metodycznych tego typu, jak „Uwagi do całości programu“ w nowym projekcie. W przedmowie do pierwszego wydania programu gimnazjum państwowego, powtórzonej w wydaniu z roku 1931, scharakteryzowano zwięźle metodę nauczania w następujący sposób: „Takim jest niniejszy Program Gimnazjum Państwowego. Wypowiada on walkę książkowym i werbalnym sposobom nauczania, przy których tylko nauczyciel jest czynny, a uczeń w bierny sposób wyczuwa się lekcję z podręcznika lub wykładu, usłyszanego w klasie; zmierza do bezpośredniego stykania młodzieży ze zjawiskami, które ona ma poznawać, do wywołania głębszego zainteresowania się nimi, do organizowania pracy możliwie jak najbardziej samodzielnej i osobistej¹⁾).

Odnosi się to do wszystkich przedmiotów, nie tylko do nauczania fizyki. Chcąc stworzyć dla samodzielnej pracy uczniów odpowiednie warunki, przeznaczono w dotychczasowych programach przedmiotów przyrodniczych, także i w nauczaniu fizyki, pewną ilość godzin na prace laboratoryjne (oświecenie uczniów).

Po latach doświadczeń nasunęła się potrzeba dokładniejszego określenia wskazań metodycznych dla nauki poszczególnych przedmiotów. Zmieniony ustrój szkolny, zmienione zadania poszczególnych stopni szkolnictwa ogólnokształcącego skłoniły do uznania tej potrzeby za konieczność. Dlatego w każdym projekcie nowego programu umieszczono „Uwagi do całości programu“, obejmujące najbardziej zasadnicze wskazania metodyczne. Nie jest zadaniem tych uwag wyczerpanie wszystkich kwestyj, związanych z nauczaniem danego przedmiotu; podają one tylko takie wskazówki, które są niezbędne dla uwydatnienia roli owego przedmiotu w całokształcie nauki szkolnej, oraz pomocne przy rozwiązaniu najistotniejszych zagadnień metodycznych.

Takiego typu są też „Uwagi do całości programu“ fizyki i chemii w nowym projekcie. Dążąc do silnego związania nauki tego przedmiotu z życiem, trzeba wykazać drogi, które do tego wiodą. Wskazania, dotyczące tego zagadnienia, znajdziemy przeważnie w ustępach zatytułowanych: „Charakter i przebieg nauczania“, „Zastosowania“, „Wycieczki“, „Lektura popularno-naukowa“, „Zajęcia

¹⁾ Por. Program Gimnazjum Państwowego, Lwów 1931. np. Wydział Humanistyczny str. V.

210 warsztatowe". W ustępach tych wskazuje się wyraźnie, jak w realizacji programu należy nawiązywać i utrzymywać związek z życiem. Przedewszystkiem więc przebieg nauki powinien być taki, aby zjawiska przyrody, urządzenia życia codziennego i techniki stanowiły ogniwa, związane z tym przebiegiem organicznie. Jest to postulat podstawowy; zjawiska świata otaczającego, zastosowania fizyki nie mogą być tylko dodatkiem do właściwej nauki, lecz muszą stać się jej integralną częścią.

Dotychczasowa praktyka w nauczaniu fizyki naogół nie szła tą drogą; nie wymagał tego zresztą wyraźnie dotychczasowy program, który nie podkreślał tak silnie jak nowy projekt programu potrzeby związku nauki z życiem codziennem.

Trzeba sobie jasno zdać sprawę z tego, że jeśli chcemy, aby uczeń umiał rozpoznawać w świecie otaczającym zjawiska, o których uczy się w szkole, aby umiał je wyodrębnić ze splotów życiowych — to go musimy nauczyć tego na konkretnych, życiowych przykładach. Dlatego właśnie projekt nowego programu wprowadza w obręb obowiązkowego materiału nauczania t. zw. zastosowania i poleca tak je włączyć w przebieg nauki, by stanowiły jego istotny składnik nie zaś dodatek. Przytem jednak trzeba poczynić pewne zastrzeżenia; nieracjonalnie byłoby rozpatrywać zastosowania, dla których w programie niema dostatecznego oparcia w samym materiale fizykalnym; byłoby także prawo fizykalne łączyć z jakimś zastosowaniem. Związek z życiem będzie tem silniejszy, im bardziej rozpatrywane zastosowania wiązać się będą z bezpośrednimi przeżyciami ucznia, im bardziej odpowiadać będą warunkom danego środowiska.

Projekt liczy się z temi postulatami. Wybiera te zastosowanie, których rozpatrywanie można oprzeć na dostatecznym przygotowaniu. Do ocenienia, czy przygotowanie to jest dostateczne, trzeba jednak stosować właściwą miarę: gdyby nauczyciel pragnął dokładnie rozstrząsać wszystkie szczegóły techniczne konstrukcji np. łodzi podwodnych lub sterowców, to musiałby naprzód sam odbyć wyższe studia techniczne a potem zaczekać... aż to samo zrobią jego uczniowie; byłoby też niewłaściwem, gdyby nauczyciel, ucząc np. o hamulcach pneumatycznych, pragnął przyswoić swym uczniom wszystkie wiadomości praktyczne, które o nich posiada mechanik - fachowiec.

Przytaczam jaskrawe i nieprawdopodobne zresztą w praktyce szkolnej przykłady, aby wskazać na ogromną rozpiętość granic obszerności i jakości nauki o zastosowaniach fizyki, równocześnie więc na konieczność ustalenia właściwej miary dla nauki w gimnazjum. Chodzić w niej będzie o przystępne zaznajomienie uczniów z tem, jak przebieg jakiegoś zjawiska lub zespołu zjawisk wykorzystano dla celów praktycznych, jakie są główne zasady funkcjonowania jakiegoś urządzenia — w takim zakresie, który jest potrzebny współczesnemu inteligentnemu człowiekowi. Nieproduktywne byłyby więc na terenie gimnazjum zarówno próby teoretycznego zgłębiania szczegółów urządzeń technicznych, jak też i zbyt drobiazgowo, fachowo - praktyczne objaśnienia. Jeśli tę zasadę przyjmiemy, wtedy bez trudności

potrafimy określić właściwą miarę przygotowania w zakresie wiedzy fizycznej, potrzebnego do rozpatrywania danego zastosowania na stopniu gimnazjalnym; znajdziemy ją przy każdym poszczególnym przykładzie, analizując fizyczny materiał nauczania i łączące się z nim zainteresowanie.

Zaznaczyłem powyżej, że przesadnym i nie do zrealizowania byłby postulat, aby każdy temat fizyczny łączyć z życiem praktycznym; projekt nowego programu nie wymaga też tego. Często dopiero kilka takich tematów lub grupa wiążących się ze sobą zagadnień pozwoli na rozpatrzenie jakiegoś zastosowania z korzyścią dla uczniów. Tak też pojmować należy pod tym względem schemat przebiegu nauczania, podany na str. 16 projektu.

Wreszcie licząc się z potrzebą dostosowania w pewnym zakresie wyboru zastosowań do warunków środowiska, podaje się w projekcie na str. 17 uwagę: „Z pośród zastosowań należy wybrać najbardziej odpowiadające warunkom lokalnym, nie można jednak pomijać zagadnień o znaczeniu gospodarczym i państwowym“.

Rozpatrywanie zjawisk fizycznych na terenie szkolnym nie daje uczniowi wyobrażenia o skali, w jakiej stosuje się je w technice. Szkoła, pragnąca nawiązać związek z życiem, powinna więc w miarę możliwości — dać uczniowi sposobność do oswojenia się ze skalą urządzeń technicznych, powinna go zetknąć z urządzeniami rzeczywistymi, nie tylko z modelami. Aby umożliwić spełnienie tego zadania, projekt nowego programu przewiduje wycieczki. Poza tem zadaniem, celem wycieczek jest również zaznajomienie ucznia „ze sposobami zarówno wytwarzania pożytecznych dla człowieka rodzajów energii, jak i z warunkami pracy ludzkiej w zwiedzanych zakładach; wreszcie — obudzenie zainteresowania i zapału do pracy nad poznaniem odpowiednich działów wiedzy przyrodniczej“¹⁾.

Jeśli ponadto weźmiemy pod uwagę, że uczeń będzie miał możliwość stosowania nabytej wiedzy w zajęciach warsztatowych, że wiedzę z tego zakresu będzie mógł uzupełnić odpowiednią lekturą popularnonaukową²⁾, to musimy stwierdzić, że projekt nowego programu stwarza dla nawiązania i utrzymywania łączności z życiem znacznie więcej możliwości niż program dotychczasowy. Powiedzmy wyraźnie: nie tylko je stwarza, ale poleca je wykorzystać, wskazując przytem odpowiednie drogi.

Podkreślając tak silnie konieczność utrzymywania związku z życiem, nie zapomina się jednak w projekcie o wyzyskaniu wartości nauki fizyki w zakresie wykształcenia formalnego. Uwzględnia się je w dostatecznej mierze tak w celach nauczania, jak też i w określeniu przebiegu nauczania, sposobu przeprowadzania ćwiczeń, wprowadzania pojęć i t. p.; należyte miejsce w nauce zabezpiecza wreszcie wykształceniu formalnemu wysunięcie w projekcie na plan pierwszy metody laboratoryjnej. To kształcenie formalne odbywa się przy-

¹⁾ Projekt str. 19.

²⁾ Por. projekt str. 20, Lektura popularnonaukowa, dział „c“.

212 tem naturalną drogą a więc nie przy pomocy jakichś specjalnych ćwiczeń, lecz drogą zdobywania pewnego zasobu konkretnej wiedzy i umiejętności.

W ustępie p. t. „Organizacja pracy“ zasługują na szczególną uwagę dwa wskazania:

„Lekcje ćwiczeniowe muszą się odbywać w pracowni. Na lekcjach tych nauczyciel może, w miarę potrzeby poza ćwiczeniami i ich bezpośrednim omówieniem, wprowadzać tematy ogólniejsze i rozpatrywać je z ćwiczącą grupą“.

„Lekcje ogólne odbywać się będą łącznie z obiema grupami. Pożądanem jest, by, o ile na to pozwolą warunki miejscowe, lekcje te odbywały się również w pracowni“.

Dotychczasowa praktyka wskazywała na to, że wskutek zupełnego rozdzielenia lekcji ćwiczeniowych od ogólnych nauka fizyki szła często dwoma oddzielnymi i niezwiązanymi ze sobą torami. Jasną jest rzeczą, że nie wychodziło to na korzyść nauki tego przedmiotu. Aby uniknąć takiego stanu zaleca się w projekcie łączność między lekcjami obu typów przez dopuszczenie na lekcjach ćwiczeniowych także tematów ogólniejszych oraz przez zbliżenie atmosfery lekcji ogólnej do pracownianej.

Projekt nowego programu wprowadza więc w metodę nauczania fizyki niektóre nowe czynniki: określa wyraźniej następstwo poszczególnych prac, stawiając przytem na poczesnem miejscu nawiązywanie do zjawisk życia codziennego i techniki oraz szczegółowsze ich omówienie; wprowadza zajęcia warsztatowe jako uzupełnienie nauki i jako teren praktycznego stosowania zdobytych wiadomości; stwarza możliwość ściślejszego niż dotąd związku między lekcjami ćwiczeniowymi i ogólnymi. Pamiętajmy wreszcie, że uczyć się będzie fizyki na materiale inaczej dobranym i inaczej rozłożonym. Aby uczynić zadość postulatowi, które nowy projekt stawia nauczaniu fizyki, nauczyciel musi stworzyć sobie dokładny plan pracy, dostosowany do lokalnych warunków, w którym poszczególne ogniewa pracy szkolnej łączyć się powinny w jedną harmonijną całość. Dla nauczyciela będzie to szereg metodycznie przemyślanych etapów pracy różnego typu (lekcje ćwiczeniowe i ogólne, zajęcia warsztatowe, wykładki, lektura popularno - naukowa), dla ucznia logicznie rozwijająca się nauka o zjawiskach i zależnościach, z którymi się często w życiu spotyka.

Jak zaznaczyłem na wstępie, zadaniem niniejszego artykułu było wskazać ogólnie na zasadnicze różnice między dawnymi programami fizyki a nowym projektem. Staralem się wykazać, że różnice są istotnie głębokie. Niema prawie działu programu, w którymby one nie występowały; widzimy je w treści i ujęciu celów nauczania, materiałów, we wprowadzeniu nowych czynników w obręb metody nauczania. Im dokładniej uświadomimy sobie te różnice, tem jaśniejszym dla nas będzie, że na nowy projekt nie możemy patrzeć przez pryzmat dawnego programu fizyki, lecz z zupełnie innego, nowego stanowiska, na którym stawia nas pełna przebudowa szkoły średniej.

DOKOŁA REALIZACJI PROGRAMU HISTORJI W KLASIE I GIMN.

(c. d.)

Specjalnej troski wymaga w pierwszym rzędzie stosunek ucznia do podręcznika i pierwsze ćwiczenia w samodzielnym zdobywaniu wiadomości muszą oprzeć właśnie na umiejętnej pracy ucznia przy pomocy zwykłego podręcznika szkolnego. Program stwierdza wyraźnie, że musimy nauczyć dziecko korzystania z podręcznika, przy czem rolę jego w całości nauczania uzależnia od tego, jaką metodę stosuje nauczyciel. Ale wybór metody nie zależy przecież wyłącznie od nauczyciela, jego takiej czy innej rutyny i poglądów dydaktycznych. Nie każda bowiem metoda da się zastosować w każdej klasie, a w pierwszym rzędzie nie z każdym podręcznikiem da się pogodzić. Rolę podręcznika w nauczaniu przesadzi zatem w pierwszym rzędzie jego wybór, dalej poziom umysłowy danego zespołu klasowego, a może dopiero na ostatnim miejscu przyzwyczajenie i metoda samego nauczyciela. Można podręcznik i jego lekturę zrobić punktem wyjścia dla lekcji w ciągu całego roku szkolnego i do niej dopiero nawiązywać ćwiczenia, pytania, wyjaśnienia i t. d.¹⁾ Można odwrotnie uważać podręcznik tylko jako źródło do rekapitulacji faktów, których nie zdołano utrwalić i wrazić w pamięć podczas lekcji szkolnych, prowadzonych sposobem wykładowym, dyskusyjnym, czy nawet heureka z mapy, ilustracji i t. p. Można, co byłoby pono z największą korzyścią, używać tej i tej metody naprzemiennie przy szeregu możliwości pośrednich. W każdym jednak razie nauczanie uczniów korzystania z danego podręcznika musi mieć miejsce koniecznie i to zaraz z początkiem roku szkolnego. Zdaniem mojem nie da się tego dokonać inaczej, jak poświęcając pewną ilość czasu z lekcji szkolnych na pracę uczniów nad podręcznikiem w obecności i pod kierunkiem nauczyciela. Oczywiście tem skrupulatniej i dłużej musimy odbywać tego rodzaju ćwiczenia, im podręcznik jest bardziej treściwy, im poziom jego jest stosunkowo wyższy, im łatwiej zatem może być niedostępny i niezrozumiały.

Nie zawsze przytem praca cicha wypełni całą godzinę, i nie odrazu będzie to rzeczywista praca cicha pod kierunkiem. Zrazu wszystko— i odczytanie podręcznika, i przepracowanie go dokona się głośno, zbiorowo. Na pierwszy raz będzie to n. p. proste głośne odczytanie w klasie po lekcji właśnie wydanych ustępów z podręcznika i prze-

1) Do takiej pracy nadaje się typowo podręcznik Moszczeńskiej-Mrozowskiej. Przy podręczniku Dąbrowskiego przyjęcie takiej metody jako stałej, nawet przy zdolnej klasie mogłaby wywołać duże trudności.

214 pracowanie ich; później, dla celów tegoż ćwiczenia przygotowuje nauczyciel wykład w ten sposób, że pominie szereg szczegółów zawartych w podręczniku, lub też da materiałowi inny układ. Z kolei przyjdzie odczytanie głośne w klasie danego ustępu podręcznika zamiast wykładu i głośne wspólne opracowanie go. Wreszcie odczytanie ciche przez każdego ucznia z osobna danego ustępu i samodzielne opracowanie go w sposób, jaki przyjęliśmy i przeprowadzili z klasą przy ćwiczeniach w rodzaju 1 i 2. Oczywiście bowiem samo odczytanie głośne, czy ciche jest tylko wstępem do właściwej pracy nad podręcznikiem. Rzecz pierwsza, do której tu uczniów musimy wdroyć, to nie przeskakiwanie wyrażeń niezrozumiałych, ale podkreślanie ich i notowanie w celu późniejszego zwrócenia się o wyjaśnienie do nauczyciela¹⁾). Specjalną uwagę musimy poświęcić temu, aby przyzwyczaić młodzież do wyjaśnienia sobie w każdym wypadku wszystkich terminów geograficznych przez odnalezienie ich na mapie. Dalszym momentem to odpowiedź na pytanie, o czym jest mowa w ustępie, czyli zrobienie pewnego rodzaju dyspozycji z położeniem nacisku na rzeczy zasadnicze, a usunięciem w cień drugorzędnych. Następnie będzie miała miejsce synchronizacja zawartych w nowym ustępie dat z poznanymi w poprzedniej nauce szkolnej, oraz wyszukanie tak wśród poznanych zjawisk i faktów historycznych w kursie klasy I, jak w nauce szkoły powszechnej, jak wreszcie w życiu współczesnym zjawisk i faktów podobnych do tych, z którymi uczeń właśnie się zaznajamia, względnie odwrotnie wskazanie różnic między poznawanymi faktami, a znanymi skądinąd zjawiskami z tejże dziedziny życia. Wreszcie pójdą ćwiczenia w przegrupowaniu materiału, a więc np. zebranie zawartych w nowej lekcji szczegółów biograficznych, odnoszących się do tej czy innej jednostki, i t. p.

Zrazu pytania co do synchronizacji, o podobieństwo i różnicę, hasła do grupowania w taki czy inny sposób materiału, dawać będzie sam nauczyciel. Później uczniowie dojdą do tego, że formułować je będą odnośnie do każdej, opracowywanej lekcji sami i sami je rozwiązywać. W klasach wyższych przy analogicznym opracowywaniu poszczególnych lekcji z podręcznika będą sobie musieli stawiać oczywiście pytania trudniejsze, dotyczące rozwojowej ciągłości zdażeń i ich genetycznego związku z poprzednio poznanymi. Ale w klasie I wystarczą poprzednie prostsze i bardziej elementarne. Natomiast skoro w pracy posuniemy się już dalej i więcej materiału będzie za nami, wypadnie znów poświęcić nieco czasu na wdroyenie ucznia do posługiwania się podręcznikiem nie tylko w zakresie paru wskazanych

¹⁾ Już przy tych ćwiczeniach przekona się nauczyciel, jak dalece jest koniecznym stopniowe zaprawianie ucznia do racjonalnej pracy we wszystkich jej szczegółach. Dzieci wysuwają zrazu trudności nieistotne, lub wyrazy, wyjaśnione w tekście, czego nie spostrzegły — pomijają natomiast wiele rzeczy, rozumianych tylko po wierzchu. Dopiero dokładna kontrola ze strony nauczyciela może je doprowadzić do pracy rozumnej i celowej.

każdorzazowo ustępów, ale jako całością. Będą to więc ćwiczenia takie, jak wyszukiwanie wszystkich ustępów w podręczniku, odnoszącym się do jednej sprawy, więc np. znaczenie morza w starożytności i t. p.

Program przewiduje również „o ile czas pozwoli“ lekturę szeregu ustępów źródłowych. Jaką rolę odegrać ma źródło w nauczaniu w obecnej klasie? Przedewszystkiem rolę podstawy dla szeregu wniosków, wysuwanych przez młodzież na jego podstawie o takich czy innych stosunkach w przeszłości, występuje tu zatem znów aktywna rola ucznia; praca jego staje się jednak bardziej skomplikowaną, niż przy samodzielnem wyszukiwaniu potrzebnych wiadomości w podręczniku. Tam miał bowiem wyszukać gotową odpowiedź na pytanie „jak było“ i zreprodukować ją; — tu musi do odpowiedzi tej dojść na podstawie wnioskowania z tekstu, który nieraz zawiera ją w sobie tylko pośrednio. Nauczyciel dbać musi przytem, aby już w tej klasie uczniowie rozróżniali urywek źródłowy od reszty tekstu podręcznika¹⁾ i rozumieli, że podręcznik to jest opracowanie, opowiadanie współczesnego nam, a nie wypadkom człowieka, a źródło jest zapiską przynajmniej względnie współczesną i bezpośrednią; że zatem autor książki tam, gdzie mówi od siebie, mówi to tylko na podstawie innych podobnych do cytowanych źródeł. Oczywiście kwestję długiego szeregu ogniwi pośrednich, stojących w rzeczywistości pomiędzy podręcznikiem szkolnym a źródłem w postaci monografji, czy obszerniejszych podręczników, można na tym stopniu minąć. Dla dokładnego uzmysłowienia młodzieży podkreślonej wyżej różnicy między źródłem a opracowaniem nie wystarczy jednak proste zaznaczenie tego przy lekturze danego urywka, ale trzeba będzie znów szeregu ćwiczeń na materiale porównawczym, przyczem nauczyciel z korzyścią nie ograniczy się tylko do wyjątków źródłowych podanych w podręczniku ale sięgnie do materiału dostępnego uczniom bardziej bezpośrednio, choćby nie wiążącego się ze starożytnością. Dobre usługi może np. oddać autopsja jakiegoś źródła do historii lokalnej na wycieczce historycznej, np. dokumentu lokacyjnego, zaznajomienie potem uczniów, choćby zupełnie pobieżne z ustępem, mówiącego o tymże dokumencie, opracowania albo odwołanie się do listów i pamiętników z dawnych czasów — niech to będzie choćby okres wielkiej wojny — które znajdują się w domu niejednego ucznia. Ćwiczenia takie, odbywane okolicznościowo, zdołają niewątpliwie w ciągu roku wyjaśnić uczniom dostatecznie pojęcie źródła. Natomiast danie w kl. I na początku roku wstępnego wykładu czy pogadanki o źródłach historycznych celu najczęściej nie osiągnie.

Dalszem rozszerzeniem samodzielnej pracy ucznia będzie lektura, pojmowana w tej klasie przez program jako nadobowiązkowa. Jako

¹⁾ Tem większy nacisk trzeba na to połączyć, że dwa z podręczników, (Moszczeńska-Mrozowska i Serejski) wplątają wprost ustępy źródłowe w tekst podręcznika, bez tworzenia osobnych, jak dawniej, wypisów. Jest to zresztą ze względów praktycznych zupełnie słuszne.

216 ważny czynnik budzenia zainteresowania przedmiotem należy uznać czytelnictwo historyczne młodzieży zupełnie swobodne, niekontrolowane przez nauczyciela w formie wymagań dokładnego zdawania sprawy, stojące niejako zgoła na uboczu od normalnej nauki szkolnej. Cała rola nauczyciela polegałaby tu na tem, aby uczniowi polecić dobrą i odpowiednią dla niego książkę. Nie wyklucza to jednak lektury jako normalnej części składowej nauki szkolnej i program taką właśnie ma na myśli, przewidując zdanie sprawy w związku sposób z czytanej przez ucznia książki. Chcąc do tego doprowadzić, musimy i tutaj, podobnie jak i przy korzystaniu z podręcznika, nauczyć młodzież celowego czytania i pracy nad książką historyczną, co znów, jeśli ma być dobrze postawione, nie obejdzie się żadną miarą bez pracy pod kierunkiem, jeśli nie w klasie (lekturę w klasie I uprawiać będą może tylko zdolniejsi uczniowie), to w czytelni uczniowskiej. Czego wymagać będziemy od ucznia i jak kierować jego pracą? Wzorem stanie się dla niego praca, dokonywana poprzednio nad podręcznikiem. I tu musimy wdrożyć młodzież do nieprzeskakiwania trudności, poszukiwania objaśnień niezrozumiałych wyrazów, odnajdywania danych geograficznych, porządkowania chronologii, umiejętności oddania biegu myśli czytanego opowiadania, czyli poprostu zrobienia jego dyspozycji. Nieco trudniejszą, ale zupełnie jeszcze wykonalną w klasie I będzie lektura, przy której nie będziemy żądali od ucznia zdania sprawy z pełnej treści danej rozprawki, czy artykułu, ale wytyczymy zgóry sprawę, którą winien się zająć i do której ma zebrać wszystkie szczegóły z pominięciem rzeczy innych, przez autora poruszanych, a z tą sprawą się niewiążących. I tutaj w omówionych wyżej ćwiczeniach w pracy nad podręcznikiem znajdzie uczeń pierwowzór do pracy nad lekturą, choć trudności będą dla niego w tym ostatnim wypadku większe i dla tego dążyć należy koniecznie do tego, aby praca taka przynajmniej poraz pierwszy wykonaną była w obecności nauczyciela. W razie potrzeby można lekcję pracy pod kierunkiem, dążącą do wdrożenia uczniów do racjonalnego czytania książki, urządzić i w klasie na zwykłej godzinie szkolnej, wyznaczając części uczniów tematy do pracy nad podręcznikiem, a dla części zdolniejszej przynosząc lekturę, która znów może być zróżnicowana pod względem trudności, zależnie od poziomu umysłowego ucznia. Jaką lekturę dawać będziemy w tej klasie? Mogą to być oczywiście rzeczy tylko bardzo przystępnie pisane i wyszukanie takich wśród istniejących dziś wydawnictw stanowić będzie trudność tem większą, że byłoby z drugiej strony wielkim błędem użytkować pierwszą lepszą rzecz popularną, napisaną byle jak, z niedociągnięciami rzeczowymi, informując dziecko błędnie, niezgodnie z dzisiejszym stanem nauki, lub bez odczucia właściwego ducha starożytnego świata.

(d. n.).

O CZYTELNICTWIE MŁODZIEŻY DAWNIEJ A DZIŚ

Opracowując nowe wykazy lektury dla młodzieży na podstawie badań nad jej zainteresowaniami, musimy prócz ankiet teoretycznych i psychologicznych sięgnąć do bezpośrednich wypowiedzi młodych czytelników i zestawić je dla kontrastu z czytelnictwem ludzi „dorosłych“.

Oczytanie w dziełach starożytnych i ojców kościoła stanowiło program lektury szkolnej żaków średniowiecznych i trubadurów zalotnych, dla których jednak powstawały, karczone przez dorosłych, romanse „o różowaniu kobiet“ i t. d. Potężne dzwignie oświaty, zawarte w benedyktyńskich, czy cysterskich murach klasztornych, stały się kolebką owej lektury, która pomimo swej naiwności i często nieudolności autorskiej entuzjazmowała pokolenia rejowskie „pod nadobnem drzewczkiem“.

Utrwalana powagą dyplomów i nadań królewskich cześć w Polsce dla wielkich, dostojnych ksiąg, „oprawnych pięknie w złotawą skórę“, nie zdołała zahamować, ani osłabić zainteresowań w Polsce humanistycznej dla relacyj podróżniczych A. Tarnowskiego, przygód awanturniczych J. Tenczyńskiego, czy B. Radziwiłła i wielu innych. I tak było, albo coraz gorzej w XVII. wieku i później. Mnogość „ksiąg rozmaitych“, kosztownie oprawionych i „portretami adorowanych“, stała „...dopiero na szarym końcu inwentarzy wielkich rezydencyj“ Polski Niepodległej (Wł. Łoziński) i nie świadczyła o planowanym zainteresowaniu treścią książki w Polsce, zarówno w bibliotekach magnackich, jak i w „sklepiku na Farskiej ulicy“ („Chudy literat“). Nie pomniejsza też tego faktu bogactwo bibliotek naszych po klasztorach i akademjach (zwłaszcza wileńskiej i zamojskiej).

Odrodzenie książki i czytelnictwa poczyna się w Polsce od reformy wychowania i oświaty za Konarskiego i Załuskiego, a zwłaszcza od prac Korpusu Kadetów i Komisji Edukacji Narodowej. Oto sięgamy przedewszystkiem na temat lektury do *wskazań metodycznych* naszych reformatorów i prawodawców wychowania publicznego, od Stanisława Konarskiego począwszy i czytamy, że „kto raz znajdzie przyjemność w lekturze doborowych książek, więcej już zaiste nauczyciela nie potrzebuje. To też — co do nas — kładziemy ten owoc, jako najdoskonalszy, pomiędzy szczególnymi owocami dobrego wychowania, jeżeli młodzieńcy zaczną *dobrowolnie* czytać dobre książki, jeśli się nimi zaczną zachwycać; *dobra książka* uczyni ich niechybnie i dobrymi i wielkimi mężami w Rzeczypospolitej...“. Bliżej zagadnienie czytelnictwa omawia ustęp 53 instrukcji „o metodzie nauczania wspólnej wszystkim nauczycielom gramatyki i profesorom klas wyższych (humaniorum professores). A więc „*główne zadanie spo-*

218 czywa w lekturze i w objaśnianiu dobrych... książek... *Sama lektura książek robi ludzi uczonymi; im ich więcej i lepszych czytamy, tem wykształceńsi się stajemy... Krótko mówiąc, zyskiwanoby tem więcej w każdej klasie, gdyby ona się niczem więcej nie zajmowała, tylko czytaniem ksiąg i ich objaśnianiem...* Ale w książkach tych „...nie ma się nic zgoła znajdować przeciwnego, choćby cokolwiek, dobrym obyczajom, albo religji, nic w żaden sposób *ponad pojęcie młodzieży lub któreby były trudne...*“.

Mądre to były rady, ale dzięki Smoleńskiemu („przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII“) znamy niestety liczne dowody oporu, a nawet walki z takimi dążeniami Pijarów. W te wszystkie „burdy“ przeciw oświacie i tolerancji wciągana była młodzież przez starszych, którzy dla doszczętniejszej dewastacji kulturalnej oddają wychowanie swych synów i córek w ręce guwernerów i metrów cudzoziemskich (lektura Mikołajka Doświadczyńskiego).

Sekularyzacja i reforma szkół pod patronatem najwybitniejszych członków Komisji Edukacyjnej idzie w parze z organizacją bibliotek w typie „Pana Podstolego“; ale i tu ta *złowieszczą dwutorowość kulturalna* podkopuje najlepsze, najbardziej twórcze poczynania. Obskurantyzm powszechności szlacheckiej rodzi Targowicę i upadek zainteresowań naszej młodzieży szkolnej.

Trzeba podziwiać talent wychowawczy tych nielicznych pedagogów naszych, którzy potrafili w takiej atmosferze zainteresować młodego Kościuszkę życiem Koryntczyka Tymoleona w opracowaniu Neposa, a 20-letniemu Józefowi Wybickiemu wkładać w ręce księgi Plutarcha, zamiast żywotów świętych (a czynił to m. in. książdź Wulfers, ówczesny dyrektor Bibliotek Załuskich).

„Pamiętniki“ Wybickiego obok „Pana Tadeusza“ Mickiewicza rzucają jaskrawe światło na fakt, jak „starzy“ okresu Rejtana potrafili zżyć („na nocne czytanie“) młodzież ówczesną z Arystydesem, Sokratesem, czy Fabrycjuszem. Dzięki wysiłkom pedagogów z pod znaku Czackiego i Kołłątaja. „Fedon“ Platona obok „żywotów“ Plutarcha nauczył młodzież okresu niewoli politycznej nietylko żyć, ale i umierać dla ojczyzny.

Pijar, ks. Filip Nerjusz Golański w przedmowie do I tomu swego bardzo swobodnego przekładu Plutarcha mówił do czytelnika w okresie 1801 — 1803 lat: „...Krwawy i straszny na zgonie wiek XVIII już przeszedł! Pójdź młodzieńcze wieku XIX! Przypatrz się tu ludziom zdaleka. Da ci poznać ich Plutarch. Korzystaj z błędów, chroń się omyłek, naucz się prawdy... Tu ją znajdziesz. Twoją *zabawkę, naukę, przestroge...*“.

Naturalnie, że nietylko Plutarch i nie całą ówczesną młodzież prowadził Golański poprzez książkę „*do znajomości świata... do poznania ludzi*“. W chmurne dni „Listopada“ Rzewuskiego różnie chowano Michasia i Ludwisia, różne kończono szkoły, bo różne cele „wykwintności“ obok poszanowania obyczajów własnych narzucali starzy swoim synom i córkom. „Rady przyjacielskie“ J. K. Szaniawskiego, czy K. Brodzińskiego pozostawały najczęściej bez echa!

„...Naszych dziadów chłostali Jezuici starzy,
Naszych ojców chłostali ojcowie Pijarzy,
A nam się Bazyljańska różga przypomina...“.

A jednak biadał Sędzia w „Panu Tadeuszu“ i bohater „Jana Dębora“, że „młodzież głupieje, nic, a nic nie wie... , niemasz łaciny, niemasz Alwara, równo z Alwarem — wszystko zginęło...“.

Wśród sprzecznych biadań i złorzeczeń tych, co „wrażali łacinę i karność“, wzrastali młodzi, co pójdą z Dąbrowskim na pola chwały, choć im lektura współczesna zatruwa serca i umysły. Prawda, że „za dni“ sielskiego dzieciństwa Mickiewicza czytano „nieraz... Pieśń o Justynie, powieść o Wiesławie“ — takich utworów „drzemiący“ stary „nie bronił czytać i sam słuchać raczy“. I nic z tego, że dziewczyna z „Dziadów“ przy świecy gorejącej rozkłada „Walerję — romans pani Krüdener“, a Hrabia z „Pana Tadeusza“ wspomni „o tajemnicach zamku Birbante — rokka“.

Zdrowy instykt młodzieży przewyciężył modę starych, a „Oda do młodości“ obok „Śpiewów Historycznych“, „Wallenrod“, obok „Dziejów Polskich“ Lelewela stał się najaktualniejszą lekturą młodego społeczeństwa w przededniu nocy bełwederskiej. A działwa szkolna, narówni ze starymi, broniąca okopów Woli, dała początek polskiej literaturze dziecięcej z Hofmanową i Jachowiczem na czele w okresie 1798—1845 lat.

Może lektura młodych poetów romantyków nie jest dla nas miarodajną, ale przecież czytelnictwo organizacji uczniowskich od czasów filareckich aż po koła młodzieży przedwojennej świadczy o tem, że nakazy wychowawcze autora „Do Matki Polki“, tak często niezrozumiane przez współczesne społeczeństwo, zatriumfowały nad demoralizacją lektury romansowej i wpływów szkodliwych. „Pozazdrościła młodzież wieszczów sławie“, odrzuciła „tłumaczenia... drzemiących“ starców i poszła za bojową lekturą pułkowników 1830/1 roku.

„...Czytaliśmy „Pamiętnik Różyckiego“ w kilku—mówi Mickiewicz w artykule Pielgrzymia“ — ...wszyscy słuchali ze łzami w oczach... czytającemu zdaje się, iż nie na książkę patrzy, ale na kraj wołyński, że z kart wychodzą konie i ludzie, a wypadki toczą się przed oczyma. Zapominamy wtenczas o książce, o pisarzu; czekamy z biciem serca i bez oddechu... bo w dzieło wcieliła się cała dusza piszącego. Wtenczas *książkę pokochamy jak żywego człowieka*, jak przyjaciela, ...dowiadujemy się sercem naszym, jakie to były uczucia“, ...choć autor „opowiada tylko, nie pisze...“.

Tak czytać książki umiała młodzież dni listopadowych, a nie „drzemiące pany“, rozmiłowane w te lata w księgach moralnych lub wzorach pseudoklasycznych. Tak też potwierdzała się „prawda dawna“ najżywotniejsze *wskazanie dla literatów*, „mało do dziś cenione, że sztuka cała pisania leży nie w książkach, ale w duszy, że dosyć być

220 niepospolitym człowiekiem, aby zostać niepospolitym pisarzem“, zwłaszcza dla młodzieży.

Oto geneza dzisiejszej poczytności autorów „pamiętnika bezrobotnego“ lub „chodników“ śląskich!

I dlatego nie dziwny się, że w ciężkie dni rozgoryczeń popowstaniowych krzepiły młodzież rozrzucone po kraju według zaleceń Mickiewicza („Pielgrzym Polski — Do przyjaciół galicyjskich“) owe pieśni z kantyczków, pełne wspomnień narodowych, jak pamiętniki Kilińskiego, Różyckiego i Dembińskiego i t. d., „bo *naród do bohaterstwa trzeba wychować*“. Inne znów zainteresowania charakteryzowały dorosłych, reprezentowanych przez Kraszewskiego, który w liście do Placyda Jankowskiego z dn. 9 października 1844 roku pisał o „żądzy nauki i pragnieniu wiedzy, która pędzi człowieka, jak batogiem, pod formuły matematyczne Hoene-Wrońskiego, pod skomplikowane tezy, antytezy i syntezy Trentowskiego, pod subtelną, jak deszcz jesienny, spekulację Hegla...“.

Wystarczy zestawić te zainteresowania z wypadkami 1846 i 1848 lat, ażeby zrozumieć genezę odmiennych łożysk lektury starszych i młodszych, którzy na czele z Asnykiem i Romanowskim narzucali swoje upodobania oraz ideały literaturze i polityce współczesnej. W obliczu faktów z życia młodzieży mówił M. Wiszniewski „o rozumie ludzkim, jego siłach, przymiotach i sposobach kształcenia (1848), a potem snuł „myśli o ukształtowaniu samego siebie“ (1873). Dla młodszych czytelników powstały, bo powstać musiały, ulubione przez dzieci L. Siemińskiego „Wieczory pod Lipą“ (1845) i szczególnie czytane w tych latach około 1856 r. „Dwadzieścia cztery obrazki“ Góralczyka (Wład. Anczyca). A działo się to w czasach, kiedy dorośli coraz liczniej czytali Kraszewskiego „Choroby wieku“ (1857)!

Wiemy, że rok 1863, rok młodych, zaskoczył starych i wywołał zgrzyt starych i młodych, uwydatniony m. in. w artykule Al. Świętochowskiego „My i wy“ (1871), w powstaniu „Kurjera Lwowskiego“ i „Przeglądu Tygodniowego“, a później walki z nim „Głosu Warszawskiego“ i całej młodzieńczej publicystyki.

W dobie pierwocin literackich uczniów Szkoły Głównej — jak stwierdza P. Chmielowski we wspomnieniach „z młodości B. Prusa“ — czytano „nie romanse, ale ekonomję, statystykę, psychologję, historję filozofji, dzieła Śniadeckich“. To było owo pozytywistów „A—B—C“, wykładające ideały oraz zainteresowania młodych, które ujął Ochowicz w swoim powiedzeniu „my chcemy walki, co kraj oświeci od piwnic do poddaszy“.

I znowu starzy pod wpływem młodych wysuną hasła: „Pójdź, dziecko, ja cię uczyć każę“ doktryny Comte'a, komentarzy Littiego i Milla i t. d., przeciwstawiać fantazji i poezji „treść, brana głównie i przedewszystkiem z dziejów życia rzeczywistego“ (P. Chmielowski: z przedmowy „Książki do czytania“ 1874). Młody, bo 26 lat liczący pedagog, P. Chmielowski podchwytuje temat, który odtąd w szkole i programach polskich będzie górował, wskazując szczegółowo starym „co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno“ (1874).

(d. c. n.)

PRASA SZKOLNA

Szkoła współczesna, dążąc do wszechstronnego rozwijania intelektu i ducha dziecka, powinna popierać wszelką inicjatywę kulturalną i twórczą młodzieży we wszystkich jej przejawach.

Jednym z takich przejawów twórczości naszych dzieci jest bezsprzecznie prasa uczniowska.

Przed przystąpieniem do omówienia zadań i celów tego działu pracy, przedstawić należy w najogólniejszych zarysach garść statystycznych danych, dotyczących pism wydawanych przez młodzież szkół polskich. Zbieranie owych danych z miesiąca na miesiąc jest bardzo trudne, gdyż nie wszystkie szkoły i redakcje chcą i mogą (czasami z niezależnych od siebie przyczyn) bezzwłocznie udzielić informacji i przesać egzemplarzy pisma osobom zainteresowanym. Dlatego też posiłkowałam się tu z jednej strony głównie danymi, zgłoszonymi do działu wychowawczego na P. W. k. w Poznaniu, z drugiej strony, materiałem nadesłanym do Pracowni Wychowawczej przy Min. W. R. i O. P. w ciągu roku szkolnego 1932-33.

Na wiosnę 1929 r. zarejestrowane zostało 198 szkół różnego typu, posiadających swoje wydawnictwa uczniowskie.

Niektóre szkoły nadesłały po 2,3 lub więcej pism, tak iż ogółem w spisie figurowało ich 216*). Z liczby tej było 17 jednodniówek, reszta zaś przypadła na czasopisma przeważnie miesięczniki i kwartalniki. Co do typu szkół, posiadających swoją „prasę” lokalną — 65 pism przypadło na seminarja nauczycielskie, 10 — na szkoły zawodowe (techniczne, handlowe), 29 — na szkoły powszechne, 94 — na szkoły średnie. Z dalszych obliczeń okazuje się, że w Warszawie istnieje pism 41, w Krakowie — 7, w Poznaniu 3, we Lwowie — 2, w Wilnie — 4. Reszta pochodzi z prowincji. Pisma nadesłane na Wystawę Poznańską były dlatego tak liczne, iż pochodziły z kilku lat. Co zaś do pism z roku 1932-33 to nadesłano ich do Pracowni — 137, w tem 12 (zaledwie) pism szkół powszechnych — 125 szkół średnich t. j. gimnazjów, seminarjów, szkół zawodowych (handlowych, technicznych etc.), przyczem grupowo rzecz przedstawia się jak następuje: pism gimnazjalnych było 91, seminaryjnych — 15, szkół zawodowych—12, o specjalnym typie (głuchoniemych i ociemniałych)—1, szkół zrzeszonych różnego typu — 6.

Mam wrażenie, że zarówno na Wystawę Poznańską, jak i do Pracowni zgłosiły się nie wszystkie szkoły posiadające pisma, ale sprawdzenie dokładne tej rzeczy byłoby zbyt trudne.

Tyle co do ilości. Co do jakości poziom pism (tych z okresu Wystawy, jak i wydanych w ostatnim czasie) jest bardzo rozmaity, zarów-

*) Po zamknięciu oficjalnego spisu — dostarczono jeszcze na Wystawę pewną ilość pism, tak iż ogółem było ich 260.

222 no pod względem treści, jak i formy. Są między niemi — stojące na zupełnie wysokim poziomie, wydane estetycznie, a nawet pięknie lub hektograficznie byle jak, o treści bardzo słabiutkiej. W każdym jednak z nich widać wysiłek twórczy dzieci, dążenie do wypowiedzenia swych myśli i uczuć, do wyekspansowania swych mniej lub więcej rozmachowych polotów młodzieńczych. Dla nieuprzedzonego, a obiektywnego badacza są to doprawdy dokumenty świadczące, że nasze dzieci chcą, a nawet niegorzej umieją wypowiadać się w różnych sprawach i zagadnieniach, dotyczących życia szkolnego i pozaszkolnego. To też dziwnem wydaje się stanowisko niektórych — mówiąc nawiasem — dość licznych przedstawicieli nauczycielstwa, którzy odnoszą się do tych „wyczynów“ młodzieży z zupełną obojętnością, — co więcej — uważają istnienie pism szkolnych za rzecz zupełnie złą, nieomal za zło konieczne, które się zaledwie toleruje.

W rozmowach z tymi kolegami i koleżankami słyszałam nieraz argumenty tego rodzaju: że pisma szkolne prowadzą do zbyt dużego zupełnie mędrkowania dzieci na tematy nieznanne i nieopanowane, do wypowiadania opinii nieprzemyślanych; że młodociani autorzy zatracają miarę w zbyt wielkim krytycyzmie, stają się zarozumiałymi, wyobrażając sobie, że są wytrawnymi literatami i publicystami; że wreszcie te jednostki, które wykazują większe zdolności pisarskie, wpadają w niebezpieczną manję wielkości, wynoszą się ponad ogół kolegów i że „im się w głowach przewraca“ (dosłownie).

Tego rodzaju opinie, zdaniem mojem, nie wytrzymują krytyki. Przewszystkiem w ciągu kilkuletniej obserwacji młodzieży „piszącej“ nie zdążyłam zauważyć ujawnienia się tych wielce ujemnych cech, których dopatrują się przeciwnicy pism szkolnych. Poza tem stawiania sztucznych tam dążeniom do otwartego wypowiadania się w piśmie — prowadzi prostą drogą do konspirowania swych poglądów i tajnej krytyki, dotyczącej różnych dziedzin życia szkolnego, co w żadnym razie pożądanem nie jest.

Szkoła nie powinna i nie może być hodowlą miernot, ścinającą i niwelującą zdolności twórcze i polot jednostek i grup w imię jakiejś źle zrozumianej równości.

Co zaś do tej manji wielkości i „przewrócenia w głowie“ to od tego jesteśmy my, opiekunowie i wychowawcy, aby rozumnym kierownictwem nie dopuścić do niewczesnych wybuchów zarozumiałości, a raczej aby kierować zdolności i rozmach twórczy naszych wychowanków w łożysko myśli i pracy nad sobą, dla dobra ogółu.

* * *

Najglówniejszem zadaniem pisma szkolnego jest wyzycie się twórcze młodzieży, niezbędne przy kształtowaniu umysłowości i charakterów. Wiemy wszyscy z doświadczenia, jaki duży zapas energii i rzec można „rozmach“ tkwi w duszach większości naszych dzieci, ile spostrzegawczości i zdrowego krytycyzmu wykazują one w ocenianiu czy to objawów życia szkolnego, czy stosunków koleżeńskich, czy nawet faktów, zdarzeń i zagadnień z dziedzin szerszych, pozaszkolnych. Idzie

więc o to, aby wszelkie te tendencje, nagromadzona energia, wreszcie wartości wewnętrzne ujawniły się nazewnątrz, tak iżby można je było zwrócić w pożądanym kierunku.

Wszelkie więc wypowiedzania swych sądów, opis swych osobistych doznań, myśli, opinii, są właśnie owem wyżyciem się twórczem.

Jednostki obdarzone zdolnościami literackimi czy publicystycznymi (a takich jest dużo) mają w piśmie pole nie tylko do popisu, ale również do wyrobienia się literackiego, a nawet do krytycznego oceniania swych własnych „wyczynów“ autorskich. Obserwując konsekwentnie prace poszczególnych jednostek, widzi się jasno stopniowy rozwój nie zdolności może, lecz umiejętności opanowania formy i harmonizowania tej formy z treścią wewnętrzną, co dla jednostek jest dorobkiem bardzo cennym. I to właśnie łącznie z rozwijaniem u ogółu umiejętności poprawnego a treściwego wyrażania się na piśmie jest drugim ważnym zadaniem pisma szkolnego.

W licznych czasopismach spotyka się artykuły polemiczne, dyskusje bardzo gorące na różnorodne tematy. Otóż nabywanie umiejętności polemizowania z współkolegami, przy zachowaniu umiaru kulturalnego i taktu w sporze, jest trzecim zasadniczym zadaniem prasy szkolnej.

Wreszcie przy organizowaniu i technicznym prowadzeniu pisma młodzież uczy się pracy organizacyjnej, zaradności i daje upust swej pomysłowości, która częstokroć doprawdy jest godną uwagi.

Dla zrealizowania powyższych postulatów, należy przedewszystkiem mieć na uwadze, aby inicjatywa powstania pisma na gruncie szkolnym wyszła od samej młodzieży, gdyż w tym tylko wypadku impreza owa ma widoki powodzenia i należytego rozwoju. Nie należy więc narzucać młodzieży gotowego projektu pisma, ale całym szeregiem konsekwentnych i planowych wpływów sprowokować niejako tę inicjatywę. Zdarza się bowiem, że naskutek małego wyrobienia życiowego, pewne grupy dzieci nie uświadamiają sobie jasno swych ukrytych tendencji. Przeciwnicy istnienia pism szkolnych utrzymują, że młodzież wogóle nie ma żadnych tendencji do wypowiedzania się w swej prasie i że wszelka inicjatywa jest narzucona zgóry, a więc sztuczna.

Najlepszym dowodem niesłuszności tych twierdzeń jest fakt istnienia w wielu bardzo klasach różnych kronik, notatek, pisemek, stworzonych samorzutnie przez dzieci z wiedzą, ale najczęściej bez wiedzy wychowawców i kierowników.

Rzecz oczywista, spotyka się czasami w grupach młodzieży zupełna bierność w kierunku pracy twórczej i w tym wypadku, gdy żadna „prowokacja“ nie osiąga skutku, lepiej zaniechać narazie prób rozbudzenia dążności twórczej, lepiej poczekać na odruch twórczy, niż „uszcześliwiać“ wychowanków wbrew ich woli“, gdyż z tego rodzaju narzucań inicjatywy nigdy nic dobrego nie wyjdzie.

W razie dodatniej reakcji młodzieży należy pozostawić jej jaknajdalej idącą swobodę — co do zadecydowania o charakterze i formie pisma. Każda nieomal szkoła posiada swoją odrębną fizjognomję

224 duchową, zależną nie tylko od kierownictwa, ale i od przypadkowego doboru dzieci i z tem trzeba się bardzo liczyć. Niech więc pismo szkolne będzie wyrazicielem i rzecz można zobrazowaniem tej ogólnej fizjognomji szkoły, niech będzie czemś indywidualnem, oczywiście w pewnych granicach kulturalnych i estetycznych. W żadnym razie zaś pismo nie powinno być szeregiem „mądrych“, a wysmażonych w pocie czoła referatów, pisanych z urzędu na polecenie i komendę nauczycieli, gdyż w tym wypadku traci ono zupełnie swą wartość wychowawczą. Jednem słowem: jaknajwięcej swobody i samodzielności w wypowiedzaniu się dzieci, miarkowanej taktem i niepostrzeżonym wpływem rady pedagogicznej.

Można, rzecz oczywista, podsunąć młodocianym autorom pewne zagadnienia i tematy, które nadawałyby się do omówienia na łamach pisma, ale trzeba to robić bardzo dyskretnie, aby ów wpływ stał się raczej bodźcem i rozbudzeniem pewnych zainteresowań, a nie nakazem lub nawet konkretną radą.

Co do organizacji pisma, to na czele stać winien Komitet redakcyjno-administracyjny, wybrany przez głosowanie całej szkoły z pomiędzy uczniów klas wyższych. Pożądaniem jest, aby i przedstawiciele klas młodszych brali pewien udział w pracy naczelnej grupy, jako kolporterzy na gruncie szkoły, lub wykonawcy łatwiejszych technicznych funkcyj, im bowiem szerszy będzie udział szkoły w tych pracach, tem większe będzie zainteresowanie ogółu sprawami pisma.

Jeden z członków R. P., wydelegowany przez dyrektora szkoły, winien być opiekunem i rzecz można patronem pisma. Rola takiego opiekuna jest niesłychanie ważna i odpowiedzialna i jakkolwiek stoi on jako jednostka w cieniu, wpływ jego jednak stanowić zawsze będzie o rozwoju i powodzeniu pracy uczniów.

A więc przede wszystkim taki opiekun powinien interesować się piśmie nie tylko z obowiązku, ale z gruntownego przeświadczenia o ważności tej placówki kulturalnej. Winien poza tem znać młodzież, żyć z nią w przyjaźni, orjentować się w jej nastrojach oraz zdawać sobie sprawę, w jakim kierunku zmierzają jej zainteresowania i gusta. Na podstawie pilnych a źródłowych obserwacyj, ma określić swój stosunek do redakcji, stosunek, który winna cechować wielka dyskrecja i takt w postępowaniu. Musi on wiedzieć, w jakich wypadkach należy interwenjować osobiście, a kiedy trzeba usunąć się zupełnie, niejako stuszować się z horyzontu redakcyjnego, a pozostawić młodzieży zupełnie wolną rękę w decyzji i pracy organizacyjnej. Nawet zaś w momentach, wymagających osobistej interwencji, winien występować w roli raczej doradcy i przyjaciela, nigdy zaś kategorycznego rozkazodawcy lub ostrego krytyka.

(d. c. n.)

BICZEM — ALBO NICZEM!...

Ukazała się książka niezwykła. Tak niezwykła, że dla lepszego zapamiętania, zanim zaczniemy mówić o niej, przepisemy dosłownie stronę tytułową:

„Jan Sobolew. *Karanie wychowawcze, jako oddziaływanie na duszę w okresie chłopięcym. O istocie, potrzebie i stosowaniu kary cielesnej*“. Dalej — jako motto — cytaty z Ks. Przyp. XXIII—13, 14; św. Paweł, list do żydów XII—II; Orygenes; o. Ireneusz Kmieciak, Reformat, prowincjał OO. Reformatorów. Na dole: „Skład główny: Księgarnia św. Wojciecha, Wilno — Poznań — Warszawa — Lublin, 1933“. Na odwrocie strony tytułowej: „*Nihil obstat.* Wołkowysk, dnia 6 stycznia 1933 r. Ks. Dr. A. Jaroszewicz. *Imprimatur.* Wilno die II Ianuaris 1933 a. Nr. 10849. † *Romualdus Archiepiscopus Vilnensis.* J. Ostreyko. *Curiae Notarius.* Drukarnia Archidiecezjalna w Wilnie“.

Wstęp, poprzedzający książkę, otwiera wyznanie autora: „Do poruszenia zagadnienia karania dzieci, a szczególnie stosowania kary cielesnej, zagadnienia tak zdawałoby się przestarzałego i nieaktualnego już teraz wobec, opanowujących wychowanie, prądów liberalnych, hołdujących pogańskiemu kultowi dziecka i fałszywemu, obłudnemu humanitaryzmowi, skłoniły mnie refleksje, nasunięte mi przez wspomnienia własnego dzieciństwa oraz doświadczenie, jakie mi dało życie. W ten sposób bowiem doszedłem do głębokiego przekonania o niezmiernie doniosłym znaczeniu kary dla wychowania moralnego, a zwłaszcza o wpływie kary cielesnej na kształtowanie się charakteru i nastawienie duchowe chłopca oraz o wynikającym stąd obowiązku rodziców karania dzieci“.

W zakończeniu wstępu, poprzedzającego tę — jak ją autor nazywa — „rozprawę, powstałą z przeanalizowania własnych przeżyć chłopięcych i obserwowania teraźniejszej młodzieży, wychowywanej już najczęściej w duchu liberalnym“ — umieszczona została bibliografia, wśród której widnieją — między innymi — nazwiska: o. Ir. Kmiecika, ks. lic. Aug. Jaskulskiego, o. J. Woronieckiego, ks. dr. W. Kosińskiego, ks. B. Żychlińskiego, ks. W. Gadowskiego.

Opierając się na autorytetach tych autorów, na własnych przeżyciach i wspomnieniach, oraz na obserwacji współczesnej, „liberalnie wychowywanej“ młodzieży, p. Sobolew snuje nić do swoich rozumowań, doprowadzających go do ostatecznego wniosku: bić! bić! bić!

Ale dlaczego bić? Na to pytanie wyznawca różgi, p. Sobolew, ma gotowe i bardzo ciekawe odpowiedzi. Bić trzeba przedewszystkiem dlatego, że tak rozkazuje sam Pan Bóg. „Bóg chce, żeby rodzice używali różgi na dzieci, ilekroć tego potrzeba“ — za ks. lic. Aug. Jaskulskim powtarza autor „rozprawy“. Oczywiście — takie postawie-

226 nie zagadnienia z miejsca zahamowuje wszelką dyskusję. Ale poza tym bardzo mocnym „argumentem“ p. Sobolew ma jeszcze inne, wprawdzie pozbawione sankcji, ale niemniej ciekawe. Posłuchajmy.

Wychowawcze oddziaływanie na duszę dziecka płynie z dwojakiego rodzaju źródeł: nadprzyrodzonych i przyrodzonych. Do nadprzyrodzonych należy msza św., spowiedź, i komunja św.; do przyrodzonych — różga. Nic innego — tylko różga. Chłosta różgą — oto jest „zastosowanie zasady religijnej w wypadkach przewinienia“. Bez bicia, tego jedyne przyrodzonego czynnika wychowawczego, nie może być mowy wogóle o wychowywaniu. A więc biczem — albo niczem! Albo bić — albo wyrzec się wszelkiego wychowywania. Bez różgi niema zbawienia!

P. Sobolew drwiąco patrzy na wychowawcze zabiegi nowoczesnych „liberalnych“, świeckich pedagogów, którym się zdaje, że nie bicie, ale zapobieganie zła, tłumienie tego zła w zarodku jest ich zadaniem i prowadzi do właściwego celu. Omyłka! Takie liberalne metody wychowawcze nie mogą wydać pożądaných rezultatów, bo zło ich się nie zleknie, a wypędzić je można z duszy chłopięcej tylko i jedynie różgą, nie zaś jakimikolwiek innymi bezbolesnymi zabiegami. A więc bić! bić! bić!

Ale bicie nie jest wcale rzeczą prostą i łatwą. Trzeba umieć bić. Trzeba przede wszystkim mieć „giętka, niezadzierzysta“ różgę, którą „zastąpić może cienka, giętka trzcina, lub też dyscyplina“. Kija, czy pasa (rzemienia) unikać należy, gdyż one brutalizują karę cielesną“. A taka kara — to przecie nic brutalnego, to czynność niezwykle subtelna, wymagająca precyzji.

W precyzowaniu obrzędu bicia p. Sobolew posuwa się tak daleko, że z całą dokładnością opowiada, kiedy bić należy („wieczorem przed pacierzem“), co mówić należy przed biciem, a co po biciu, gdzie kierować ciosy różgi („na gołe ciało, na siedzenie, co jest wskazane przede wszystkim ze względów higienicznych, ponieważ chłosta, wymierzona chłopcu na siedzenie, jest najzupełniej nieszkodliwa dla jego zdrowia“), jak to skazany na chłostę chłopak ma „spuścić sobie spodenki“ i t. d.

Niezwykle ciekawe i godne zapamiętania są pedagogiczne uwagi autora, stanowiące niewątpliwie rewelację w psychologii dziecka, a mówiące o efekcie chłosty. Oto przede wszystkim autor stwierdza, że „deprymująco różga na chłopaka nie działa, ponieważ ani nie poniża, ani nie degraduje go do poziomu zwierzęcia, bo przecie chłosta zwraca się do duszy“... (czy to nie omyłka zecera?). A dalej: „kara chłosty, dobrze wymierzona chłopcu przez wychowującego, jest nowym węzłem, zacieśniającym ich stosunek“. Wówczas — po chłości — „przywiązanie chłopca zwiększa się“. Po takich odkryciach możnaby z triumfem zawołać: i cóż wy na to, liberalni, świeccy wychowawcy! Co wy wiecie o duszy dziecięcej i o sposobach oddziaływania na nią!

Jedno tylko w „rozprawie“ p. Sobolewa zastanawia. Mianowicie to, że taką „bitną“ opieką otacza wyłącznie i jedynie chłopców, nie wspominając o tem, jakimi środkami posługiwać się należy przy wychowywaniu dziewcząt. Może podług autora dziewczęta nie mają wcale duszy, więc nie można zastosować do nich chłosty, która właśnie „zwraca się do duszy“, czyli inaczej — dziewcząt nie można wogóle wychowywać. A może owo „spuszczanie spodenek“ stanowi tu pewnego rodzaju wychowawczą przeszkodę? A może wogóle dziewcząt wychowywać nie warto i nie należy? Na drogach „rozumowania“ p. Sobolewa niema niemożliwości, że wszystkim spotkać się można i nie tu nie może stanowić niespodzianki.

A zresztą niespodzianką nie jest nawet cała jego „rozprawa“. Przecież to, o czem mówi nam w swej książce p. Sobolew, jużesmy kiedyś słyszeli, czytali. Wśród dziwolągów literackich XVII w. jest jeden dziwoląg w postaci kazania („Kokosz za kołędę dana“), w którym nieznaną bliżej kaznodzieja woła w szlachetnem uniesieniu do pobożnych słuchaczy: „*Virga, virga* (różga) — to grunt! Panięta moje, dobreż to i zdrowe ziółko ta *virga!* Trochę-ć bywa ta recepta przykra, ale jednak pożyteczna: jak miotelka z pierza i z prochu poleruje szatę, tak ta święta *virga*, upewniam o tem, że-ć wypoleruje rozum i dowcip“.

Mamy więc tutaj podniesienie różgi do świętości i mamy jednocześnie komentarz, wyjaśniający, dlaczego to tak dowcipnym jest p. Sobolew, który pisał swą „rozprawę“, wspominając własne dzieciństwo i własne doświadczenie, w którym „święta *virga*“ miała zapewne odgrywać rolę.

A w wieku XVIII w pamiętnikach Jędrzeja Kitowicza znajdujemy w obrazku z życia szkolnego taki ustęp, poświęcony karze cielesnej:

„Kara szkolna na tych, którzy się uczyć nie chcieli, albo swawolą, jaką popełnili, była: niedopuszczenie jedzenia obiadu, klęczenie, albo plagi. Instrumenta kary: *placenta*, t. j. skóra okrągła, gruba, w kilkoro złożona, na dłoń ręki szeroka, na trzonku drewnianym obdłużnym osadzona... różga brzoźowa, albo dyscyplina, pospolicie rzemienia, u surowszych zaś nauczycielów z sznurków nicianych tego splecioną, siedem lub dziewięć odnóg mającą, którą to różgą lub dyscypliną bito na ciało, uderzając najmniej trzy, a najwięcej piętnaście razy“...

Przecież to jest prawie słowo w słowo to samo, co zaleca w swej „rozprawie“ p. Sobolew. Nie jest więc owa „rozprawa“ niespodzianką. Natomiast niespodzianką jest fakt, że książka p. Sobolewa, która korzeniami swemi tkwi mocno gdzieś w XVIII, czy XVII wieku, mogła ukazać się w roku 1933! To jest także dziwoląg, zasługujący — jak każdy „wybryk natury“ — na uwagę i to tem większą, że opatrzone został w pieczęcie: *Nihil obstat... Imprimatur...*

MŁODZIEŻ W ZWIERCIADLE SWEJ GAZETKI ŚCIENNEJ

Leżą przede mną cztery numery tegoroczne organu samorządu kl. VI „Idą Młodzi“, dwutygodnika w postaci gazetki ściennej. Są to po-
tężne arkusze prawie kwadratowe o wymiarach blisko $\frac{3}{4}$ metra z ko-
lorowego papieru, na którym celowo i estetycznie rozmieszczono szereg
artykułów pisanych ręcznie. Wszystkie artykuły oryginalne, do-
brane starannie, ani jednego wycinku gotowego — jednym słowem
pismo według opinii „fachowców“ (t. j. uczniów, którzy w innych
klasach lub szkołach prowadzili taką robotę) osiągnęło wysoki poziom
i redagowane jest wzorowo. Umiejętnie objaśnię, dlaczego właśnie ten
organ zdobył taki sukces. Oto grono jego redaktorów rozpoczęło ten
typ pracy dziennikarskiej „na ścianie“ jeszcze w kl. III, a potem
w IV i V wydawano po dwie a nawet trzy różne gazetki, oczywiście
namiętnie zwalczające się ze względów konkurencyjnych, przyczem
niejednokrotnie czytelnicy musieli rozbrajać skaczących sobie do oczu
„redaktorów“, gdy walki ideowe z „organów“ schodziły pomiędzy
ławki. W kl. VI za sprawą samorządu nastąpiła fuzja wszystkich
organów i stworzono jeden — właśnie „Idą Młodzi“.

Wyspecjalizowani zawodowo i zahartowani w ciężkich walkach o ist-
nienie swych organów, pogodzeni obecnie redaktorzy wzięli się soli-
darnie do pracy, tworząc ładne i ciekawe piśmiśko. Przejrzyjmy je.

Do współpracy dopuszcza się wszystkich, każdy numer zawiera kil-
ka artykułów z poza redakcji, jednak redaktorzy wyciskają na piśmi-
ku piętno swoiste. Redaktorzy — to naogół chłopcy o typie intelek-
tualistów, słabi fizycznie, niewysportowani, ciężący do lektury, może
nawet nadmiernie. Stąd dużo artykułów redakcyjnych o treści filo-
zoficzno-społecznej, refleksyjnej i artykułików satyrycznych, niechętnych
sportowi. Przyczem stała skłonność do ironizowania, patrzenia
niejako z Olimpu na drobne szkolne i ludkie sprawy. Nr. 1 zawiera,
pomiędzy innymi: „O benjaminkach, czyli o sporcie słów kilkoro...“,
„Pro publico bono“ (krytyka statutu samorządu), „Schamienie oby-
czajów“, „Sport w klasie VI“ (wywiady ze sportowcami), „Idą mło-
dzi“ (deklaracja ideowa i zaproszenie do współpracy), oraz apel
przewodniczącego samorządu do kulturalnego i spokojnego zachowa-
nia się na lekcjach.

Ciekawsze pozycje Nr. 2, to: „Nasz program“, „Refleksje pacyfi-
styczne“, „Dokąd dążymy“, „Głód“ (wiersz o paleniu zboża i kawy),
„Pożyczka Narodowa“, oraz dalszy ciąg „Schamienia obyczajów“
i wywiadów sportowych. Ciekawy jest początek „Refleksyj pacyfi-
stycznych“:

„Ot, poprostu taki zwykły wypadek, a ile dokonać może w duszy
człowieka. Pewnego dnia, wracając ze szkoły do domu, zauważyłem

olbrzymi tłum, otaczający ciężki, dwutonowy wóz z węglem. Zbliżyłem się. Pod kołami wozu leżała skrwawiona masa ludzka, masa, która przed paru minutami była jeszcze człowiekiem...

I nagle skojarzyłem sobie w myśli wypadek ten z wojną...“.

Autor „Pożyczki Narodowej“ kończy swój artykuł tak:

„Redakcja nasza przeznacza na fundusz klasowy Pożyczki Narodowej złotych pięć i wzywa wszystkich kolegów do wnoszenia opłat w wysokości 1 zł. na ręce kolegi“.

Artykuł „Schamienie obyczajów“ porusza kwestje doniosłe:

„...zwróćmy uwagę na stosunki towarzyskie. I tu załamamy ręce. Stwierdzimy bowiem zupełną niezajomość ogólnie przyjętych form, ordynarność, rozwydrzenie..., zanika poczucie tego, co wypada, a co nie wypada“.

Trzeba natomiast przyznać, że dość oryginalnie przeprowadza się wywiady sportowe:

„Kolega Rafał K. („sławny“ matematyk) na moje zapytanie odpowiada zdaniem w formie określenia geometrycznego... Staram się następnie nawiązać jeszcze króciutką rozmówkę, lecz napróżno, kolega nie ma chęci odpowiadać, dochodzi nawet do tego, że muszę go gonić po sali. Dopiero po pewnym czasie, gdyśmy już ostatecznie zziąłani stanęli, kolega odpowiada drżącym ze zmęczenia głosem: „Co tam sport, nas, sztubaków, powinny obchodzić trzy rzeczy: nauka, nauka i jeszcze raz nauka“.

Nr. 3 zawiera: „Pax vobiscum“ (znów o pacyfizmie), ankieta na temat „Schamienia obyczajów“, „Cielęcy wiek“ (narzekanie na brak zainteresowania poważniejszymi sprawami u młodzieży), „Rodzice a my“ (rodzice nie rozumiają dążeń młodego pokolenia), „L. O. P. P.“, „Dziwne refleksje“ (płacenie składek na cele społeczne nie wystarcza), „Migawki z P. W.“ — np. p. sierżant przemawia:

„No, Wy! Pokazać, jak się ładuje karabin... Nie umiecie! Boście nie uważali! Ładujecie, jak Arab, albo jak inny Beduin!“.

W Nr. 4 ciekawsze artykułiki, to: „Obrachunek sumienia“ (odpowiedź na napaści sportowców, nietylko słowne na redaktorów), „Życiowy problem“ (zmuszanie dzieci do praktyk religijnych przed osiągnięciem zdolności rozumowania), „Oblicze naszych czasów“, „Zrozumcie“, oraz „Kolce — sprawy drastyczne“.

Poprzez „Oblicze naszych czasów“ młody autor woła:

„Nie chcemy dłużej żyć w niepokoju, nie chcemy przekształcać nauki w rzemiosło, dostarczające chleba, nie chcemy wreszcie zaniku moralności...“.

Artykuł „Zrozumcie“ przekonywuje:

„Czyż nie dziwnem zdawaćby się mogło, że w Polsce, państwie 32-miljonowem, do L. O. P. P. należy zaledwie około 100 tysięcy? A w chwili wybuchu wojny, w chwili ataku gazowego padnie okrzyk: po maski do L. O. P. P-u, do schronów! Lecz może tych masek zabraknie, schrony się przepelniają. Dlaczego? Bo wojna grozi wszystkim, a do L. O. P. P-u należy 320 część całej ludności. A w naszej klasie?...“.

Wreszcie autor artykułu „Kolce“ z humorem omawia projekt gminy szkolnej, zorganizowania specjalnej milicji porządkowej, któraby w imieniu samej młodzieży (niezależnie od dyżurów wychowawców) czuwała nad kulturalnym zachowaniem się, nie dopuszczała do wzajemnego krzywdzenia się, zwracała uwagę na niszczenie ubrań, książek i t. d. Użyteczność tego rodzaju instytucji autor rozumie, ale śmieszny go wyimaginowana przezeń praktyka tej milicji:

...Otóż pan ławnik od spraw kryminalno-sądowych zaproponował wprowadzenie policji, któraby czuwała nad ładem i bezpieczeństwem. Idzie sobie taki „Glina“ z miną marsową, a wszyscy wokół z uszanowaniem i obawą usuwają się w bok. Bo z policją, panie dzieju, to nie żarty. „Ciupa“ to taki pachnie na odległość... Pewnie niedługo pan ławnik ustanowi departament więziennictwa, może pluton egzekucyjny...“.

Ostatni, „wiszący“ jeszcze, Nr. „Idą młodzi“ poświęcony jest całkowicie Stefanowi Żeromskiemu, jako patronowi szkoły z okazji 8-ej rocznicy Jego śmierci.

KRONIKA KULTURY

PIERWSZA NAGRODA LITERACKA AKADEMJI LITERATURY. Pierwsza nagroda literacka Polskiej Akademji Literatury przypada w udziale prozaikowi, Michałowi Choromańskiemu. Pierwszy laureat Akademji wybrany został zgodnie z opinią kulturalnej publiczności w Polsce, bowiem istotnie, jest to wielki talent, wsparty równie wielką pracą. Choromański urodził się w Elizawetgradzie, a dzieciństwo jego i młodość upłynęły w niezwykle ciężkich warunkach. Cierpienia fizyczne i moralne wpłynęły na pogłębienie wrażliwości artystycznej. W Polsce znalazł się dopiero w roku 1924, tu właściwie dopiero nauczył się języka polskiego, aż wreszcie zadebiutował książką niezwykłą p. t. „Biali bracia“. Dzieło to wstępny bojem zdobyło sobie opinię publiczną i to w takim stopniu, że następna książka Choromańskiego, „Zazdrość i medycyna“, aczkolwiek nie lepsza od pierwszej, stała się najpopularniejszą powieścią ostatnich lat. Obie zresztą wielokrotnie omawiano zarówno w czasopismach literackich, jak i w prasie codziennej.

Obecnie ukazała się na półkach księgarskich nowa książka autora „Białych braci“, tom nowel p. t. „Opowiadania dwuznaczne“. Chronologicznie biorąc, należałoby ten tom uznać za drugą książkę Choromańskiego, ponieważ zawarte w nim nowele powstały między debiutem młodego laureata a „Zazdrością i medycyną“.

Sygnalizując ukazanie się „Opowiadań dwuznacznych“, komunikujemy równocześnie, że w najbliższym numerze naszego pisma ukaże się obszerna recenzja z tej książki, pióra H. Zasławskiego.

FRANCUZI O POLSCE. Po pięknej wystawie pamiątek zwycięstwa pod Wiedniem, która przez długie tygodnie zachwycała Francuzów, Paryż zainteresował się ogromnie Polską i Polakami. Ostatni numer pisma „Les amis de la Pologne“ zawiera bardzo ciekawą i obszerny materiał. Na wyróżnienie zasługuje artykuł prof. Ruszczyca „Piękno Wilna“ oraz Boya Żeleńskiego „Balzac i polskie dęby“. Bogaty materiał ilustracyjny dopełnia wiadomości o Polsce.

FOTELE AKADEMIKÓW. Na ostatnim posiedzeniu Akademji J. Kaden — Bandrowski zaproponował, aby każdy z piętnastu foteli akademickich został nazwany imieniem jednego z najbardziej zasłużonych pisarzy polskich. Ma to być czemś w rodzaju namiastki dziedziczenia foteli akademickich w krajach, które Akademię posiadają już od wieków. W związku z tym projektem „Express Poranny“ urządził plebiscyt między czytelnikami na wybory 15 antenatów Akademji Literatury. Dotychczasowe wyniki głosowania wyglądają w sposób następujący: Żeromski — 230 głosów, Prus — 278 głosów, Wyspiański — 262 głosów, Kochanowski — 260 głosów, Reymont — 252 głosy, Rey — 234 głosy, Sienkiewicz — 216 głosów, Fredro — 198 głosów, Konopnicka — 198 głosów, Orzeszkowa — 180 głosów, Kasprowicz — 172 głosy, Kraszewski — 171 głosów, Skaruga — 170 gł.

Reszta pisarzy polskich poniżej 150 głosów.

Plebiscyt ten jest ogromnie ciekawy, gdyż wykazuje natężenie zainteresowań społeczeństwa w stosunku do dawnych pisarzy. Sam jednak projekt spotkał się z wieloma sprzeciwami, jako sztuczny i właściwie zbyt czyny. Ośmieszył go gruntownie feljtonista z „Kurjera Porannego“ Dick, Słonimski w Kronice Tygodniowej „Wiadomości Literackich“ oraz „Cyrulik Warszawski“ w zabawnej karykaturze na pierwszej stronie.

POLAK O BIBLIOTEKACH AMERYKAŃSKICH. W związku bibliotekarzy polskich, prezes warszawskiego koła związku, dyrektor Muzeum Krasińskich, dr. Jan Muszkowski, wygłosił pierwszy z cyklu niezmiernie interesujących odczytów o bibliotekach amerykańskich. Dr. Muszkowski jeździł do Chicago jako delegat Polski na zjazd międzynarodowego „American Library Association“ i przy tej okazji zapoznał się z bibliotekami Stanów Zjednoczonych. Wspaniała Biblioteka Publiczna przy Piątej Aleji w New Yorku zaopatrzona we wszelkie nowoczesne urządzenia zrobiła na zwiedzającym wielkie wrażenie, zarówno, jak chicagowska biblioteka federalna. Charakter bibliotek europejskich mają tylko mniejsze biblioteki zwane tam oświatowemi. Między innymi zwiedzał tam delegat i miejscowe biblioteki polskie, które wydają książki przeważnie dzieciom polskim. Szkoły amerykańskie robią zresztą w zakresie propagandy czytelnictwa ogromnie wiele. W każdej szkole są wielkie napisy: „Biblioteka jest sercem szkoły“. Szkoły wydają swoim kosztem tom prac dziecięcych, a to w tym celu, by zachęcać uczniów do lektury. Świetlice - czytelnie są stale przepełnione.

NORWIDOWSKI NUMER „DROGI“. Do najcenniejszych „norwidianów“ lat ostatnich należy zaliczyć n-er miesięcznika „Droga“, całkowicie poświęcony Norwidowi. Jest to wielki (230 str.) tom, na który złożyły się inedita „czwartego wieszca“, oraz rozprawy, mające za temat jego życie i twórczość. Z ineditów norwidowskich wydrukowano tu dwa listy poety do M. Dziekońskiej, przyczem drugi list

ma niezwykłą wartość, ponieważ stanowi niejako dopełnienie słów „Promethidiona“ (...piękno na to jest, by zachwycalo do pracy — praca, by się zmartwychwstało...). Poza temi listami ogłoszono w „Drodze“ komedję „Miłość czysta“, jedną z kilku, które C. Norwid w ostatnich latach swego życia napisał.

Z rozpraw, zamieszczonych w tomie, zwraca uwagę praca K. Kosińskiego o ideologii poety, p. t. „Cyprjana Norwida sen prometowy“, oraz St. Kołaczkowskiego rzecz o ironji Norwida, w której znany krytyk krakowski wnikliwie analizuje konieczność ironji poety, i tego uczucia istotę, sposoby przejawiania się i t. d. Specyficzny charakter, jakby wielkiej mowy patetycznej, ma Wilama Horzycy praca p. t. „Rodowód Norwida“. Ideologicznie łączy się z nią ściśle R. Kołonieckiego „Mit rzeczy czarnoleskiej“.

Z utworów, poświęconych wielkiemu poecie, na pierwszy plan wybijają się: nowela świetnego prozaika St. Flukowskiego p. t. „Ocean“ i wiersz J. Czechowicza „Nuta na dzwony“.

h. z.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

NOWE PROGRAMY SZKOLNE I ICH REALIZACJA. — Dyskusje na temat definicji wychowania państwowego.

„Uwagi ogólne w sprawie realizacji nowych programów wypowiedział H. R. na łamach „Oświaty i Wychowania“ Nr. 6—7. Cechą zasadniczą nowych programów jest oparcie ich na określonych podstawach dydaktycznych i metodycznych w stopniu takim, jakiego nie znaly dotychczasowe programy szkolne w Polsce. Autor artykułu wypunktował następujące wytyczne nowych programów: 1^o zasadę budzenia w uczniu samodzielności, 2^o nacisk na pracę w szkole i zmniejszenie pracy domowej uczniów; 3^o kierowanie się czynnikiem zainteresowania w układzie przedmiotów; 4^o swobodne stosowanie metod a nie wyłączone panowanie jednej z nich; 5^o w wynikach nauczania wyróżnienie znajomości faktów od sprawności, rozumienia i t. d.; 6^o uczynienie z podręcznika jednego z czynników nauki.

Trudność w zrealizowaniu programów nasuwają skróty przy określaniu cech charakterystycznych poszczególnych przedmiotów. Niektóre ze wskazań wymagają licznych uzupełnień i nie mogą być brane dosłownie. Tak np. w szkole powszechnej osią nauki są tematy, wzięte ze środowiska dzieci, w gimnazjum osią jest Polska i jej kultura. Zbyt prostolinijny sposób realizowania powyższych zasad grozi niebezpieczeństwem zerwania przegród między poszczególnymi przedmiotami. Wychowaniu obywatelskiemu grozi znowu niebezpieczeństwo przeteoryzowania, sztucznej łączności z poszczególnymi przedmiotami. Tak czy inaczej, wytyczne programów wymagają samodzielnego i głębokiego przemyślenia ze strony nauczycieli.

Ogólnem zagadnieniem programu szkolnego, mechanizmem powstawania programów zajął się Jan St. Bystrów („Zagadnienie programu szkolnego“ Zrb 4/16). Ustalenie faktu, iż istnieją określone ideały wychowawcze, praktyczne lub teo-

retyczne, indywidualne lub społeczne i t. d., i t. d., a programy szkolne są ich logiczną konsekwencją, nie wyjaśni nam skomplikowanego mechanizmu powstawania programów szkolnych. Historje idei wychowawczych są bowiem czemś wtórnem w stosunku do historii doktryn filozoficznych i religijnych. Poza to założenia polityczne i społeczne, mimo iż w ostateczności opierają się o jakiś światopogląd, jednak w sposób własny, odrębnie wpływają na kształtowanie się idei wychowawczych. W praktyce wreszcie mamy do czynienia z programami zbudowanymi na podstawie tradycjonalnej. Tworzenie się tradycji pedagogicznej dokonywa się w ten sposób, iż nauczyciele w praktyce nauczania tracą z przedoczu cel ogólny wychowania i zaczynają traktować przedmioty, jako cele same w sobie. Inny powód tradycjonalizmu w nauczaniu to emocjonalne zabarwienie tych treści, których starsze pokolenie uczyło się w dzieciństwie. Należy jednak odróżnić tradycję żywą od martwej i zwalczać jedynie drugą z nich. Całkowite bowiem zerwanie z tradycją byłoby jednocześnie zerwaniem ciągłości pracy między pokoleniami i tworząc obcość między grupami społeczeństwa, byłoby katastrofalne dla kultury narodowej. — Wymienić wreszcie należy jeszcze jeden czynnik decydujący o modyfikacji programów, a mianowicie przeświadczenie o skuteczności tych czy innych środków wychowawczych, przeświadczenie rozwiązane w ten czy inny sposób z aktualnymi poglądami psychologicznymi.

Rozkład programów przez czynniki odśrodkowe objawia się przede wszystkim przez braki korelacji między poszczególnymi przedmiotami. Takim produktem rozkładu są nasze obecne programy, oparte o ramy pozostawione przez obce szkolnictwo państw zabornych. Nie mają one podstawy w wyraźnej ideologii wychowawczej, hołdują tradycjom, których racji nie umiemy dziś udowodnić, nie są wreszcie pomyślane psychologicznie. Tym cechom ujemnym przeciwstawiają się wytyczne nowych programów wyraźnymi celami pedagogicznymi, łącznością z tradycją narodową i państwową, dokładnym przemyślanem podstawami psychologicznymi.

Redakcja „Zrębu“ otworzyła na łamach swego czasopisma dyskusję na temat definicji wychowania państwowego. Przedmiotem i punktem wyjścia dyskusji były tezy zawarte w artykule prof. J. St. *Bystronia* o „Wychowaniu państwowem“ (kultura pedagogiczna Nr. 2).

W Nr. 3/15 „Zrębu“ *Franciszek Zawadzki* poddaje krytyce trzy zagadnienia, wysunięte w wyżej wymienionym artykule. Przeciwstawia się więc zaliczeniu Państwa po prostu do tworców społecznych, bez uwzględnienia jego wyjątkowości w szeregu podobnych tworców. Następnie wysuwa po skutek silnego zróżnicowania obecnych poczynań wychowawczych od przedwojennych, które mimo swej wartości nie były równoznaczne z wychowaniem państwowem. Przeciwnie, składały się na nienawiść i bunt w stosunku do określonego a wrogiego nam środowiska państwowego. Było to wychowanie narodowe i tą różnicę musimy sobie dziś jasno uświadomić, skoro chcemy budzić w społeczeństwie zrozumienie celów i zadań państwowości.

Autor wypowiada się wreszcie na temat znaczenia pierwiastków intelektualnych w wychowaniu państwowem, które, jego zdaniem zostały w artykule prof. *Bystronia* zbyt słabo zaakcentowane. Sądzi, że pierwiastek intelektualny stanowi w wychowaniu państwowem element równoznaczny z elementem emocjonalnym i że niema prawdziwego wychowania państwowego bez „solidnych podstaw teoretycznych i głębszej kultury w dziedzinie myśli społecznej i państwowej“. Wła-

śnie w tej dziedzinie rozum i intelekt młodzieży muszą być uzbrojone w „solidną wiedzę i głębsze rozumienie spraw społecznych“. Podobna wiedza będzie dla młodzieży obroną przed działaniem demagogii reakcyjnej lub destrukcyjnej.

W tymże numerze „Zrębu“ wypowiada swe uwagi o istocie wychowania państwowego *Jerzy Ostrowski* („*Interpretacje*“). Analizuje dwie tezy prof. Bystronia, a więc pogląd sprzeciwiający się samoistnemu bytowi Państwa oraz pogląd o identyczności wychowania państwowego i społecznego. W kwestji pierwszego z wymienionych zagadnień autor uważa, iż stosunki międzyjednostkowe nie mogą wyczerpywać bez reszty treści życia społecznego i że ważnym składnikiem uczuć i rozumowań społecznych jest ustosunkowanie się do całości grupy do idei, którą ta grupa realizuje. W podobnym ujęciu nie chodzi o zagadnienie samoistnego bytu Państwa w znaczeniu metafizycznym, lecz o istnienie w psychice ludzkiej uczucia, zwróconego do tej całości. Uczucie to jest ważnym motorem twórczości i nie można go pod względem znaczenia porównywać z altonistycznym uczuciem społecznym do poszczególnych jednostek. Z koncepcji wychowania państwowego czynnika miłości dla Państwa, jako do czegoś odrębnego, stanowczo wyłączać nie można.

Autor przeciwstawia się następnie identyfikowaniu wychowania państwowego z wychowaniem społecznym. Państwo nie jest równorzędną innym grupą społeczną, jest to jedyna grupa społeczna, operująca przymusem i sankcją, wykonująca władzę wad innymi grupami i będąca przedmiotem prawa na całym świecie. Tę rolę Państwa musimy mocno podkreślić po długim okresie życia bezpaństwowego i wobec częstego u nas zjawiska przenoszenia interesów mniejszych grup społecznych ponad interes Państwa.

W podobny sposób zmierza do definicji wychowania państwowego *Franciszek Sadowski* („*Szkola a fetyszizm państwowy*“ Zręb 4/16). W okresie dźwigania się z niewoli pewna magia Państwa jest dla nas wprost niezbędną. W przeszłości kult Państwa nie przeniknął do szerokich warstw społeczeństwa i możliwe, iż temu zawdzięczamy długoletnią niewolę. Fetyszizm państwowy jest dla nas praktyczną koniecznością, warunkiem konsolidacji sił życiowych. Podporządkowanie się hasłom uniwersalistycznym byłoby dla nas zgubnym, ponieważ hasła te jeszcze nie jednoczą, zgubne byłyby dla nas hasła narodowościowe, ponieważ już nie jednoczą.

W szkole mamy często do czynienia z elementami pozbawionymi tradycji, z trudem asymilującymi sobie tradycję t. zw. „inteligencji“. W tym wypadku świadomy a umiarkowany kult państwowości stanowi ochronę przed skrajnymi formami innych fetyszyzmów i reakcji lub zbyt daleko posuniętego buntu przeciw tradycji.

W. P.

NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

O TRZECH GENERACJACH. — CHARAKTEROLOGJA MŁODZIEŻY SZKOLNEJ. — ZAGADNIENIE TĘŻYZNY ŻYCIOWEJ. — PEDAGOGIKA NOWEGO POKOLENIA. — WIĘCEJ CZYNU, MNIEJ MYŚLI.

„Pharus“ (Nr. 2) daje w głębokim artykule *Pawła Dirking* przekrój przez generacje współczesnych Niemiec. Zdaniem autora, trzy są zasadnicze generacje ludzi w Niemczech: 1) generacja frontowa, 2) młodzież okresu wojennego i 3) pokolenie powojenne.

Pierwsza generacja nie stanowi, rzecz prosta, obecnej młodzieży. Rysy jej należy poznać, aby w pełni ocenić różnicę, jaka zachodzi między pokoleniem przedwojennym a pokoleniem powojennym. Ludzie, którzy przeszli przez służbę frontową, a więc urodzeni w granicach 1890—1900 r., wyszli z kataklizmu dziejowego ze starganymi nerwami i rozbitą drogą życiową. Cechuje ich wiara, że wszystkiego można dokonać siłą i pracą zespołową, brak im wytrwałości i zdolności do przeczekania, brak wycucia psychologicznego innych ludzi. Młodzież okresu wojennego, a więc roczniki 1900 — 1910, wzrastała w zgoła odmiennych warunkach. Umiejętność przetrwania, zdolność przystosowania się do otaczających warunków, spryt i mądrość życiowa, negatywny stosunek do ideałów moralnych XIX. wieku i skłonność do radykalnych rozwiązań otaczających problemów, wytworzyła specjalny typ ludzi bez skrupułów i pchnęła ich w szeregi najradykalniejszych stronnictw. Porozumienie między pierwszą i drugą generacją jest niezmiernie trudne, można z pewnym przybliżeniem określić, że generacja frontowa tkwi w XIX. wieku, pokolenie okresu wojennego stoi już jedną nogą w XX. wieku. A generacja powojenna?

Jest ona najciekawsza dla naszego problemu, gdyż stanowi aktualną młodzież niemiecką. Dirking stwierdza, że nic w niej niema z XIX. wieku. Stoi bowiem pod znakiem *rzeczowości* i *konkretyzacji rzeczywistości*, unika wszelkiej problematyki. Jeśli przyswaja sobie chwilami zdolność do roztrząsania problemów, to tylko pod naciskiem otoczenia i w gruncie rzeczy bez istotnego przeżywania wypowiedianych sądów. Silnie pociąga ją świat *techniki*. Technika przez swą konkretność, precyzję, namacalność, przez swój realny wynik działania, najsilniej pobudza młode pokolenie. Drugim terenem „wyżycia“ się młodzieży, to *sport*. Sport w najgłębszej swej istocie posiada te same elementy składowe, co technika. A więc przez realność wyniku, precyzję wykonania, namacalność działania zbliża się strukturalnie do techniki. Jednocześnie wyzwala w młodzieży utajoną wolę *czynu*, która stanowi najgłębszy rys charakterystyczny młodzieży.

Czy charakterystyka Dirkinga odpowiada w zupełności istotnemu stanowi rzeczy, trudno orzec. Niewątpliwie zawiera dużo prawdy, zwłaszcza trafne, zdaje się, ujęcie „aprobmatyczności“ młodych. Jednakże definitywne określenie może dać dopiero szczegółowa i rozległa analiza, do której nawołuje jeden z inicjatorów charakterologii, *Utik* (Pädagogische Werte Nr. 7). Nauczyciele mogą spełnić olbrzymią rolę w zbieraniu odpowiednich materiałów charakterologicznych i winni poważnie zrewidować swój stosunek do ucznia i oceny jego pracy szkolnej. W tym samym duchu idzie artykuł *Schremmer'a* (Nr. 6 tegoż czasopisma), w którym wskazuje na starą i znaną prawdę, że świadectwa i egzaminy nie świadczą bynajmniej o tężyznie życiowej. Skąd płynie ten przesąd, że oblepiony pieczętkami patent ma być dowodem zdolności do życia, do produkcyjnego życia? Należy zrewidować swoje poglądy i zaczerpnąć nieco ożywczych idei z charakterologii.

O żywszy kontakt pedagogiki z ujęciem charakterologicznym obecnego pokolenia nawołuje także *Fritz Muscheck* (Die Deutsche Schule, Nr. 3). Nie można czerpać wiadomości o młodzieży z powieści, filmu i prasy, należy naukowo roztrząsać problem, czym jest obecna młodzież i czego żąda. Dąży do czynu, dyscypliny, jasnej linii życiowej. Z tem musi się liczyć pedagogika. Należy dać młodzieży możliwość wyładowania się w czynie, w dyscyplinowanym czynie. Dlatego wciągnięcie młodzieży w ramy organizacji wojskowej, wzmocnienie autorytetu

236 osobistego nauczyciela odpowiada najlepiej dążeniom młodych. Trzeba im także pomóc w dostosowaniu do otaczającej rzeczywistości, zwłaszcza politycznej i społecznej, trzeba zimunizować młodzież przed destrukcyjnymi wpływami. Wtedy spełni pedagogika swe socjologiczne i etyczne zadanie.

Znacznie jaskrawiej ujmuje problem *Ewald Banse* (Nr. 8 tegoż czas.): Należy w młodzieży obecnej wytworzyć maksymalną sprężystość, dziarskość, energję. Młodzież stanowi podmiot akcji wychowawczej i musi służyć woli narodu. Wola zaś narodu niemieckiego zdąża do wyzwolenia „obronności“ („Wehrhaftigkeit“), do powiększenia zdolności zaczepno-obronnych. Należy zerwać z nadmiarem problematyki, intelektualizmu w nauczaniu. Wartość w życiu posiada zdolność czynu, tężyzna, sprężystość. W tym też kierunku winno iść wychowanie młodego pokolenia. Pozwolimy sobie ująć powyższy program wychowawczy w lapidarnym skrócie: „Mniej myśli, więcej czynu“.

NOWE KSIĄŻKI

W MŁODYCH OCZACH — *Piotr Chojnowski* — Nakład Gebethnera i Wolffa.

Najnowsza powieść Piotra Chojnowskiego — to dzieje Michała Kęckiego, historia jego życia od czasów wczesnego dzieciństwa aż do wybuchu wojny w 1914 roku, kiedy to główny bohater jest już dojrzałym młodzieńcem.

Dzieciństwo głównego bohatera przypada na lata, poprzedzające rewolucję 1905 roku. Opisuje tu autor z drobiazgowym realizmem życie warszawskiego podwórka z tych lat, podwórka przy ulicy Elekto-ralnej, zamieszkałego przez ubogich rzemieślników, gdzie największą atrakcją była wizyta żandarmów, odwiedzających zakazaną drukarnię, mieszczącą się w tym domu.

Bohater powieści, Michał Kęcki, był synem lekarza, który pochodził z świetnej magnackiej rodziny, ale ożeniwszy się z córką dorożkarza z ulicy Ogrodowej, naraził się przez ten mezaljans całej rodzinie. Zaresztowany za przynależność do Polskiej Partji Socjalistycznej, zostaje później zesłany w głąb Rosji, gdzie pracuje jako lekarz w szpitalu i ginie śmiercią bohaterską, zabity przez ciemny, nieuświadomiony tłum. We wspomnieniu małego chłopca postać ojca pozostaje na zawsze, jako coś najświętszego, najbardziej świetlanego. Wspomnienia tego nie mogą zatrzeć pierwsze lata szkolne, ani powtórne małżeństwo matki z bogatym przemysłowcem, ani kółka patriotyczne i rewolucyjne, tworzące się wśród uczniów gimnazjalnych, ani pierwsze sensacje erotyczne.

Cała powieść napisana jest z punktu widzenia dziecka, a potem dorastającego ucznia i młodzieńca. Stąd niezwykła prostota języka, naiwność obserwacji, bezpośredniość wrażeń, dziwne splątanie rzeczy wielkiej wagi, z drobiazgami, napozór mało znaczącymi, ta charakterystyczna mieszanina dla przeżyć dzieciństwa. Życie tego chłop-

ca obraca się w różnych środowiskach. Najpierw życie podwórka, z dziećmi maglarki, stróża i szewca, potem bliskie zetknięcie się z brutalnym, chamskim ojcem matki i jego otoczeniem, następnie dla kontrastu z rodziną ojca, wytwornymi, obcymi ludźmi, tak bardzo różniącymi się od wszystkiego, co dotąd spotykał. Panny z magazynu matki, student, który rozbudził w nim pierwszy zamiłowanie do poezji — wszystko to składało się na pierwszych dziesięć lat jego życia. Później — szkoła, uczucia patriotyczne i religijne i wreszcie, pierwsze niepokoje miłosne.

Książka ta jest nieprzebraną skarbnicą zagadnień wychowawczych. Przedewszystkiem ciekawe zagadnienie rozłamu pomiędzy rodziną ojca i rodziną matki; megaljans, jaki popełnił ojciec, nie zacierą się w późniejszym pożyciu i pomimo miłości rodzicielskiej, daje się odczuwać dzieciom. Niedocenianie walorów ojca przez prostaków z rodziny matki rani boleśnie małego chłopca, dla którego ojciec był wcieleniem wszelkich cnót ludzkich. Z drugiej strony krytyczny stosunek rodziny ojca do matki, do jej pracy w magazynie — również razi dzieci.

Prócz tego zagadnienia, niezwykle ciekawy dla każdego wychowawcy jest stosunek głównego bohatera do ojczyzny. Powtórne małżeństwo matki jest dla dwunastoletniego chłopca bolesnym przejściem. Od pierwszej chwili uprzedza się do ojczyzny, który stara się być dla niego dobry. W uporze trwa już do końca, przysparzając tem wiele zmartwienia, zakochanej w swym nowym mężu, matce. Motyw nie nowy zresztą w literaturze (dość przypomnieć Dawida Copperfielda), ale zawsze aktualny, zwłaszcza w dzisiejszych czasach.

Stosunek chłopca do szkoły, do gimnazjum rosyjskiego, do kolegów-Polaków i kolegów-Rosjan, jego coraz silniej budzące się uczucie patriotyczne, są również niezwykle ciekawe dla każdego wychowawcy i nauczyciela. Nasuwa się cały szereg porównań z obecną szkołą, w której jest o tyle mniej trudności, że przenosi ciężar zainteresowań na zupełnie inną płaszczyznę, wychowuje tak zupełnie inne pokolenia ludzi: mniej walczące i bardziej szczęśliwe. *Steb.*

„SŁOŃ W SKŁADZIE PORCELANY“ — K. IRZYKOWSKI. Wyd. Rój Warszawy. 1934.

Książka obejmuje 25 rozpraw i studjów zgrupowanych w 8 cyklach. Są to prace drukowane ongiś w „Przeglądzie Warszawskim“, „Miesięczniku Literackim“, „Życiu Teatru“ i innych czasopismach. Na tle niezwykle jałowości i ubóstwa polskiej krytyki literackiej każda niemal z owych rozpraw akademika Irzykowskiego była ewenementem w naszym życiu kulturalnym. Można bowiem postawić Irzykowskiemu wiele zarzutów (nawet w argumentacji), można się z nim nie zgadzać, można nie pochwalać jego „umyślnego nierozumienia“ St. Ign. Witkiewicza, niemniej jednak, nie podobna mu odmówić miary rzeczowej i istotnej. Ten „słoń w składzie porcelany“ jest bene merentibus.

Stwierdzenie poziomu i wartości czegoś, rzecz prosta nie jest jeszcze oceną, ale

238 w naszych warunkach, w czasie gdy „krytycy i myśliciele literaccy, idą skromnie na szarym końcu literatury“, znaczy to wiele, omal że nie wszystko. Krytyka literacka w Polsce sprowadza się w gruncie rzeczy do kilku nazwisk, z których tylko trzy stanowią gwarancję pewnych stałych, określonych i ujętych w systemat kryterjów estetycznych. Te trzy nazwiska to Irzykowski, St. Ign. Witkiewicz i J. N. Miller. Można się spierać o słuszność ich stanowiska, niepodobna jednak zaprzeczyć, że są konsekwentni, zgodni z własnym systematem i własnymi kryterjami. Cała reszta to ludzie, którzy piszą o sprawach literatury a nie mają do tego nawet przygotowania naukowego, albo też t. zw. „eklektycy“ — rodzaj najgorszy — gotów ganić jednego pisarza za to, za co chwali drugiego.

Dobrze się stało, że rozprawy Irzykowskiego przypomniały się naszemu ogółowi kulturalnemu w formie książki. Rozproszone po czasopismach rychło zostałyby zapomniane i stałyby się materiałem tylko dla przyszłych przyczynkarzy. A przecież to są odgłosy historycznych już dzisiaj bitów literackich, w ogniu których kształtowała się niejedna treść i niejedna forma naszej rzeczywistości obecnej.

Słusznie też książkę ułożono w ten sposób, że liczne przytoczenia głosów adwersarzy, późniejsze dopiski samego autora i t. p. czynią z niej nie tylko echo walk, ale i obraz owych walk pełniejszy, prawdziwszy i o ileż bardziej żywy niż np. w pracy Pomirowskiego p. t.: „Nowa Literatura w Nowej Polsce“.

Z książki w chwili obecnej wybijają się na pierwszy plan przez swoją wartość i aktualność dwie rozprawy: „Godność krytyki“ i „Imponderabilja“. Pierwsza z nich przypomina krytykom ich konieczność współtworzenia w dziedzinie artystycznej, nie zaś tylko rejestrowania i klasyfikowania. Gdzie tego współtworzenia niema, tam zamiast wnikania w istotę dzieła literackiego zaczynają się sypać wyroki: to jest talent, a to półtalent, a to znów talencik. I wówczas literatura staje się placem wyścigów końskich, gdzie każdy stawia na swego faworyta.

Szkic o „Imponderabiljach“ ma walor gatunkowy bardzo wysoki. Tu bowiem Irzykowski definjuje co w sprawach literatury jest społeczne, a co literackie, co się z niej należy bóstwom, a co cesarzowi. W konfrontacji z polemiką zaczęta w „Pionie“ przez p. A. Skwarczyńskiego głos ten jest niezwykle interesujący. Warto go przypomnieć. C.

„PROBLEMY WERSYFIKACJI POLSKIEJ“ (cz. I. Rytm poetycki) *Henryk Życzyński*. Wyd. Tow. Przyj. Nauk w Lublinie, 1934.

Profesor Henryk Życzyński przez opracowanie i wydanie książki p. t.: „Problemy wersyfikacji polskiej“ zwrócił uwagę polonistów, teoretyków i historyków literatury na zagadnienia, można rzec, zapomniane. Tak się bowiem złożyło, że w epoce w której żyjemy, wirtuozjerja formy w poezji stała się czemś powszechnie obowiązującym, ale prac teoretycznych poświęconych naukowemu opracowaniu wersyfikacji prawie niema. Poza książką J. Łosia p. t. „Wiersze polskie w ich rozwoju dziejowym“ i poza pracami L. Podhorskiego - Okołowa i H. Windakiewiczowej okres powojenny w niczem nie przyczynił się do rozjaśnienia tych mało zbadanych problemów.

Życzyński w analizie pojęcia wiersza oraz rytmu poetyckiego oparł się na materiale literackim dawniejszym (Kochanowski, romantycy, „Młoda Polska“), co

zresztą u profesora uniwersytetu jest zupełnie zrozumiałe. Niestety, wynikiły z tego liczne nieporozumienia. Definicja wiersza, jaką daje Życzyński nie obejmuje wierszy współczesnych, pasuje tylko do tego co już było, a tem samem ma znaczenie bardzo problematyczne. Jeśli chodzi o poezję współczesną, to autor zadawalnia się stwierdzeniem, że „inowacje dotyczą głównie stylistycznej strony wiersza, sposobu obrazowania i wiązania szczegółów w pewne całości, strona rytmiczna natomiast jest albo zaniedbana, albo niedość jeszcze wyraźnie postawiona“. Otóż, niestety, wywód ten mija się z prawdą. W poezji współczesnej polskiej istnieją nietylko inowacje rytmiczne, ale nawet rewelacje (Przyboś, Młodożenice), aczkolwiek rytmika nie jest jej punktem ambicji.

Zasługą autora jest przedewszystkiem zmodernizowanie pojęć takich jak rytm poetycki, interpretacja rytmiczna utworów, pojęcie miary rytmicznej etc. Stwierdzenie, że rytm nie zależy od mechanicznej analizy akcentów (w wierszu polskim), lecz od treści psychicznej utworu jest dla oficjalnej nauki o wierszu wielkim krokiem naprzód. Najciekawszy bodaj i najbliższy ku zagadnieniom współczesnej wersyfikacji podchodzący jest rozdział o zmianie rytmu, w którym Życzyński zajmuje się wierszami zbudowanymi według różnych miar, różnej ilości stóp, zgłosek etc.

C.

NURT ŻYCIA.

O książce Wiktora Ambroziewicza „Sztandar szkolny“ wyd. Nowej Księgarni, W-wa 1934 str. 115.

Piękną książkę dyr. Ambroziewicza powinien przeczytać każdy nauczyciel. Powinien dlatego, że jako wychowawca młodego pokolenia staje dziś wobec trudnego i odpowiedzialnego zagadnienia „czy wieść utartymi drogami myśli młodego Polaka, czy zanurzyć duszę w nurt życia“.

Dwie zatem drogi w pracy wychowawczej stają przed nami. Jedna łatwiejsza, druga — trudniejsza. W drugim wypadku bowiem za podstawę wychowawczą należy brać zagadnienia chwili bieżącej. Stają wtedy przed nauczycielem zagadnienia trudne, gdyż z życia wyczuwa się myśl wychowawcza, myśl silna, wiążąca przeszłość z przyszłością.

Bieg życia jest bystry. Wdziera on się i w mury szkolne, porywając ze sobą młodociane umysły i unosząc je w wielkie łożysko obywatelskiej myśli.

Dyr. Ambroziewicz udawadnia konieczność nawiązania bliskiego kontaktu szkoły z życiem:

- 1) „Wychowawcze ideały najmocniej tkwią w chwili bieżącej; należy je odnaleźć i podnosić do dogmatu“.
- 2) „Nurtu życia nie należy odchyłać od młodzieży; raczej należy zanurzać w nim dusze młodzieńcze, bacząc, aby wartości trwały do nich przemawiały“.
- 3) „Nie refleksje o życiu, lecz samo życie winno wychowywać młode pokolenia, stąd najbujniejszą pieśnią będzie pieśń o życiu“.
- 4) „Służba dla narodu, społeczeństwa i państwa nie zna wieku obywatela, podobnie, jak nie zna kresu natężenia i wysiłku jednostki. Stąd płynie nakaz: nie odkładaj do jutra swej służby dla Polski“.
- 5) „Wychowawcę obowiązuje wobec młodzieży prawda o życiu, lecz nie iluzoryczne marzenie w życiu. Prawda ta nie może odejść od piękna, podobnie jak piękno nie może zdradzić cnoty“.

Na tej drodze, tak jasno wytkniętej nie wolno zamykać oczu młodzieży przed *prawdą życia*, aby nie zubożyć jej duszy. Radości i smutki, wydarzenia z życia narodu, wszelkie przeżycia ogólne — wszystko to ma hartować duszę młodzieży, urabiać ją na miarę duszy *współczesnego człowieka*, walczyć ze złem, doskonalić ją ciągle, aby ta doskonałość stała się zacznym „przyszłego, dobrego już jutra“.

W ciągu swej trzynastoletniej pracy na terenie Państw. gim. im. Stefana Czarnieckiego w Chełmie Lub. podjął właśnie dyr. Ambroziewicz jedno z zagadnień, wyjęte z nurtu życia, na którym oparł całą budowę, a które stało się podstawą wychowawczą. Zagadnieniem tem był: *sztandar szkolny*.

W książce tej, pisanej „z potrzeby serca i nakazu moralnego“ ogląda się autor poza siebie, w przeszłość i chce dać sobie i innym obiektywną ocenę swych poczynań. Jakie silne więzy uczuciowe musiały łączyć go z tą młodzieżą, skoro rozpamiętywując owe trudne i ciężkie dni pracy szkolnej w szkole chełmskiej, nie może ukryć wzruszenia! Przebija ona z każdej niemal karty tej książki. Nic zresztą dziwnego, wszystkie te bowiem poczynania wyrażały się jednym tylko hasłem: „Dla Ciebie, Polsko“!

Z pracy swej może być dyr. Ambroziewicz dumny. Ocenila ją najlepiej sama młodzież w swych zwierzeniach. Udowodniła bowiem, że sztandar szkolny może się stać czynnikiem twórczym w wychowaniu, że idea sztandaru może być trwałym fundamentem, na którym oprzemy wychowanie narodowe, obywatelskie i państwowe współczesnego Polaka, w zagadnieniu tem bowiem tkwią istotnie głębokie wartości moralne.

Jeżeli w ten sposób pojmuwać wychowanie współczesne — widzi się je jak wielką drogę, na której jest tylko *dobro i piękno*.

Dr. Bronisław Wieczorkiewicz.

Sprostowanie.

Autorką artykułu p. t.: „Koła eugeniczne w szkole“, wydrukowanego w Nr. 4-5, jest p. Ewa Serebnicka - Oleszkowska.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI
— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

WARSZAWSKIE ZAKŁADY GRAFICZNE. WILCZA 60. TELEFON 8.93-47