

G I M N A Z J U M

MIESIĘCZNIK—ORGAN SEKCJI SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WARSZAWA — ROK I — 1933/34



615

SPIS RZECZY.

A. WYCHOWANIE.

	Str.
Z. Michałowski: „O nową „odę do młodości” — Nr. 1	22
St. Drzewiecki: „W poszukiwaniu metody” — Nr. 1	12
T. Moniewski: „Z dziedziny współpracy młodzieży różnych szkół” — Nr. 1	24
P. Hulka-Laskowski: „Wiedza i mądrość” — Nr. 2	41
T. Gutkowski: „Fizyka w gimnazjum wobec wychowania państwowego” — Nr. 2	58
J. Strzelecka: „Czy tylko filmy „dozwolone dla młodzieży” — Nr. 2	60
St. Drzewiecki: „Dlaczego oszukują?” — Nr. 2, str. 63, Nr. 3	107
Z. Michałowski: „Czy obce sobie światy?” — Nr. 3	81
H. Porębska: „Wartości wych. przysp. kobiet do obrony kraju” — Nr. 3	104
D-r J. R. Bujański: „Teatr szkolny i kult żywego słowa” — Nr. 4—5	143
Z. Michałowski: „Odrobina romantyzmu w wychowaniu” — Nr. 4—5	148
St. Drzewiecki: „Nauczyciel wobec młodzieży” — Nr. 4—5	151
T. Piskorski: „O niektórych cechach i wartościach harcerstwa” — Nr. 4 — 5	158
Irena Gemi: „Przodownictwo społeczne a organizacja P. W. K.” — Nr. 4 — 5	161
B. Wasylewski i H. Dębińska: „Straż przednia” — Nr. 4 — 5	164
J. Czechowicz, W. Zagórski i P. Borkowski: „Legion Młodych — Zwią- zek Pracy dla Państwa” — Nr. 4 — 5	175
W. Wąsowska: „Związek Polskiej Młodz. Demokratycznej” — Nr. 4—5	181
O. Gaykowa: „Koła Młodych przy Związku Pracy Ob. Kobiet” — Nr. 4 — 5	185
E. Serednicka-Olszewska: „Koła eugeniczne w szkole” — Nr. 4 — 5	187
St. Świdwiński: „O czytelnictwie młodzieży dawniej a dziś” — Nr. 6, str. 217, Nr. 7, str. 257, Nr. 8	291
D-r A. Żebrowska: „Prasa szkolna” — Nr. 6, str. 221, Nr. 7	260
Z. Michałowski: „Biczem — albo niczem!...” — Nr. 6	225
T. Filipowicz: „Młodzież w zwierciadle swej gazetki ściennej” — Nr. 6	228
P. Hulka-Laskowski: „Navigare necesse est...” — Nr. 8	275
St. Drzewiecki: „Co i dlaczego czytają?” — Nr. 8, str. 296, Nr. 9	326
Z. Michałowski: „Prostota wyrazu” — Nr. 8	301
H. Millerówna: „Osiedla szkolne w Polsce i Niemczech” — Nr. 9	313

B. NAUCZANIE.

I. ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

Wł. Gątecki: „Gimnazjum w nowym ustroju szkolnictwa” — Nr. 1	1
— „Statut gimnazjum państwowego” — Nr. 4 — 5, str. 121, Nr. 6, str. 201, Nr. 7	241

II. INTERPRETACJA NOWYCH PROGRAMÓW.

	Str.
Fr. Laskowski: „Ocena programu języka polskiego” — Nr. 1	5
D-r E. Maleczyńska: „Ocena programu historii” — Nr. 1, str. 7, Nr. 3, str. 95, Nr. 4 — 5, str. 134, Nr. 6, str. 213, Nr. 7, str. 252, Nr. 8	279
Prof. d-r Z. Czerny: „Ocena programu języka francuskiego” — Nr. 2	46
W. Mayer: „Ocena programu jęz. niemieckiego” — Nr. 3	84
St. Bąkowski: „Dwa programy fizyki” — Nr. 3, str. 101, Nr. 4 — 5	129
D-r St. Loria: „Ocena programu fizyki i chemii” — Nr. 4—5, str. 128	209
D-r Wł. Nikliborc: „Ocena programu matematyki” — Nr. 6	207
J. Jaroszowa: „Ocena programu geografji” — Nr. 6	208

III. REALIZACJA POSZCZEGÓLNYCH ZAGADNIEŃ PROGRAM.

D-r Br. Wieczorkiewicz: „Drogi realizowania programu jęz. polskiego”	9
St. Świdwiński: „Dwa programy jęz. polskiego” — Nr. 2, str. 49, Nr. 3, str. 86, Nr. 4 — 5	136
A. Lewicki: „Realizacja programu biologji w klasie I-ej” — Nr. 2	54
Cz. Pawłowski i Br. Wieczorkiewicz: „Korelacja jęz. polskiego z historją w I kl. gimnazjum” — Nr. 3, str. 31, Nr. 7	247
M. Kryński: „Zagadnienie wyników nauczania” — Nr. 8	284
F. Sadowski: „Korelacja równoczesna ośrodkowa w kl. I” — Nr. 9	316
D-r J. Kijas: „Kwadrans literacki na lekcjach jęz. polskiego” — Nr. 9	320
L. Blaustein: „W sprawie przyszłego programu prop. filozofji” — Nr. 9	322
S. Szober: „Jedno z podstawowych zagadnień kultury językowej” — Nr. 9	333

C. SPRAWOZDANIA.

Kronika kultury: Nr. 1, str. 30, Nr. 2, str. 68, Nr. 3, str. 111, Nr. 4 — 5, str. 188, Nr. 6, str. 230, Nr. 7, str. 265, Nr. 8	303
Ewa Modzelewska: „Nauczanie historii na międz. Kongr. hist.” — Nr. 1	31
W. P. Polska praca pedagogiczna: Nr. 1, str. 33, Nr. 2, str. 69, Nr. 3, str. 112, Nr. 4 — 5, str. 190, Nr. 6, str. 232, Nr. 7, str. 266, Nr. 8	303
W. P. Francuska prasa pedagogiczna: Nr. 2, str. 71, Nr. 3, str. 115, Nr. 4 — 5, str. 193, Nr. 6, str. 234, Nr. 7, str. 268, Nr. 8	304
H. K. Amerykańska i angielska prasa pedagogiczna: Nr. 1, str. 36, Nr. 3	117
D-r A. Zand. Niemiecka prasa pedagogiczna: Nr. 2, str. 75, Nr. 4 — 5, str. 197, Nr. 7, str. 269, Nr. 8, str. 306, Nr. 9	340
— Nowe książki: „Hist. powsz. na kl. I gimn.” — Nr. 1	39
Steb. „ „ „ „Vicki Baum. Zdarzenie w Lokninkel”	77
— „ „ „ „Ernest Lothar. Mała przyjaciółka—Nr. 2	77
D-r St. Kawyn. „ „ „ „Bohdan Suchodolski. Ideały kultury a prądy społeczne — Nr. 2	78
K. B. „ „ „ „H. Boguszewska. Ci ludzie — Nr. 3	119
H. Merenhólcówna i R. Uzdąńska: „Charlotta Bühler. Dzieciństwo i mło- dość” — Nr. 4 — 5	198
Steb. P. Chojnowski: „W młodych oczach” — Nr. 6	236
C. H. Życzynski: Problemy wersyfikacji polskiej — Nr. 6	238
D-r Br. Wieczorkiewicz: W. Ambroziewicz: Sztandar szkolny — Nr. 6	239
St. Truchim: D-r Ferrière: Samorząd uczniowski — Nr. 8	308
N. Z. Roman Kołoniecki: Społeczne zadania literatury — Nr. 8	311
W. Pechnikówna: „Młodzież franc. w ostatniej pow. R. Rollanda” — Nr. 9	330

GIMNAZJUM

WŁODZIMIERZ GAŁECKI

GIMNAZJUM W NOWYM USTROJU SZKOLNYM

Rozpoczęty rok szkolny dał nam nową uczelnię ogólnokształcącą, zbudowaną w myśl zasad nowej Ustawy Ustrojowej: we wszystkich gimnazjach państwowych i wielu prywatnych uruchomiona została klasa pierwsza gimnazjum czteroletniego, stanowiącego niższy stopień szkoły średniej ogólnokształcącej. Należy je pojmować jako zamkniętą w sobie całość, która tworzy wprawdzie podbudowę w stosunku do liceum i w konsekwencji umożliwi młodzieży kształcenie się na tym wyższym stopniu szkoły średniej lub zawodowej, przede wszystkim jednak ma na celu przygotowanie do życia, do pełnienia w zorganizowanym w ramach państwowych społeczeństwie funkcji, wymagających ogólnego wykształcenia średniego tylko w mniejszym zakresie. A zatem młodzież, kończąc gimnazjum, nie stanie wobec tragicznego pytania: „co począć dalej?” — jak dziś, gdy z tych, czy innych powodów wypada jej poprzestać na sześciu klasach szkoły średniej. Zbrojna w zaokrągloną wiedzę i wyraźne uprawnienia, będzie wchodzić w życie krokiem zdecydowanym i pewnym. Staje się przeto rzeczą zrozumiałą, że w programach i organizacji zarówno wychowania, jak i nauczania, gimnazjum musi posiadać mocne nastawienie *życiowo - praktyczne*, czem zasadniczo różni się będzie od dotychczasowego charakteru szkoły średniej ogólnokształcącej.

Różnica ta występuje także i w tem, że nowe gimnazjum nie będzie miało, jak obecne, kilku typów czy wydziałów, lecz pod względem programowym stanie się całością *jednolitą* i obejmie naukę języka łacińskiego. Szeroka *podstawa humanistyczna*, na której opiera się gimnazjum, gwarantuje urobienie możliwej do osiągnięcia pełni człowieka i dostatecznie rozległego światopoglądu przyszłego obywatela,

2 co bynajmniej nie pozostaje w kolizji z życiowo-praktycznem nastawieniem tej szkoły, przeciwnie — nastawienie to pogłębia, dając mu żyźniejszą glebę, szersze i wdzięczniejsze tło.

Mogą być jednak tworzone również gimnazja bez nauki języka łacińskiego, ale tylko w miejscowościach, posiadających już gimnazja z tym przedmiotem; zgóry atoli przewidzieć należy, że tych gimnazjów bez łaciny będzie w Rzeczypospolitej liczba niewielka. Nie stanowią one odrębnego typu, czy wydziału na wzór dotychczasowych szkół matematyczno - przyrodniczych czy dawnych realnych, mieć bowiem będą również mocną podstawę humanistyczną, którą osiągnie się prawdopodobnie przez wzmocnienie języka polskiego i języka obcego bez żadnego w stosunku do gimnazjów z łaciną, przywilejowania przedmiotów grupy matematyczno - przyrodniczej. Gimnazjum bez łaciny przeznacza się dla tej młodzieży, która ujawnia wybitny brak uzdolnień w kierunku językowym, a więc której nauka języka łacińskiego nastęrczałaby specjalne trudności.

Jednolitość programowa nowych gimnazjów i zastosowanie zasady dzielenia szkoły średniej ogólnokształcącej na typy czy wydziały dopiero w liceum korygują dotychczasowy błąd, polegający na zbyt wczesnem, bo już na poziomie dawnej klasy czwartej decydowaniu o kierunku, w jakim ma pójść nauczanie młodzieży. Odsunięcie tej decyzji na lata od 16-ego do 19-ego roku życia, a więc na czas po ukończeniu gimnazjum, pozwala oprzeć tę decyzję na istotnych zainteresowaniach młodzieży, które w wieku, w jakim młodzież przebywała w dotychczasowej klasie czwartej, jeszcze dość wyraźnie nie występują. Zresztą, kierunek nauki w szkole średniej ogólnokształcącej wiązać się winien z kierunkiem dalszych studiów na wyższej uczelni i do tych studiów młodzież odpowiednio przygotowywać. To też nadawanie szkole takiego czy innego kierunku już od początku t. zw. dawnego „gimnazjum wyższego” nastawiało całą tę szkołę wyłącznie na przygotowywanie do wyższego zakładu naukowego, co było i jest zjawiskiem z wielu względów niezdrowem i życiowo niedogodnem. *Nowe gimnazjum nastawione jest na życie, a na studia wyższe nastawi młodzież, nadającą się do nich, dopiero liceum.*

Podział szkoły średniej ogólnokształcącej na gimnazjum i liceum nie tylko gruntuje i wzmacnia zasadę selekcji, która jest jedną z podstaw nowej Ustawy Ustrojowej, nietylko odsuwa moment decyzji o kierunku nauki na lata właściwe — ale czyni również z obu tych szkół zakłady pod względem doboru młodzieży i metod wychowawczych jednolite. Kładzie to również kres dotychczasowej anomalji, polegającej na tem, że w murach jednej uczelni gromadzono zarówno 9-cioletnie dzieci, jak i zupełnie dojrzałych młodzieńców, czy dziewczęta, oraz że do nich wszystkich, bez względu na olbrzymią rozpiętość wieku i najrozmaitsze fazy psychicznego rozwoju, stosowano siłą rzeczy mniejwięcej te same metody wychowawcze, co było wielkim błędem. Tak bardzo pożądana jednolitość metod wychowaw-

czych w szkole będzie miała obecnie swoje głębokie uzasadnienie, ponieważ rozpiętość wieku młodzieży, przebywającej w jednej szkole, znacznie się zmniejszy, a pod względem rozwoju psychicznego młodzież jednej szkoły pozostawać będzie mniej więcej w tej samej fazie. Podczas gdy obecna szkoła średnia gromadzi uczniów zarówno w fazie późnego dzieciństwa, jak w okresie przedpokwitania i pokwitania, oraz w wieku młodzieńczym — nowa ustawa (opierając się na oznaczonych przez psychologię pedagogiczną fazach rozwoju), uczniów, będących w fazie późnego dzieciństwa, oddaje szkole powszechnej, młodzież w wieku młodzieńczym grupuje w liceum, *pozostawiając nowemu gimnazjum tych, którzy przechodzą przez fazę przedpokwitania i pokwitania*. Jest to okres przejściowy i trudny, niewątpliwie najtrudniejszy, gdy chodzi o nauczanie i wychowanie, to też jedynie mocne oparcie programów i metod o podstawy psychologiczne oraz głęboka troska o właściwą pracę wychowawczą w gimnazjum pozwolił trudności te przewycięzać z większym niż dotychczas powodzeniem.

Wyszczególnione wyżej względy psychologiczne tłumaczą więc zarazem zwolennikom dotychczasowej ośmioletniej szkoły średniej, dlaczego oderwano od niej dwie klasy niższe na rzecz szkoły powszechnej. Nie jest to atoli powód jedyny.

Pozostawienie w gimnazjum dwóch dotychczasowych klas najniższych, a więc oparcie gimnazjum nie o drugi szczebel programowy (6 klas) szkoły powszechnej, ale o pierwszy (4 klasy), zachwiałoby podstawową w nowej Ustawie zasadą jednolitości, polegającą przede wszystkim na tem, że szkoła w kolejności stopni następna zaczyna się tam, gdzie się poprzednia kończy. Gdyby było inaczej, utrzymałaby się dotychczasowa dwutorowość kształcenia dzieci w okresie lat od 9 do 12, w szkole powszechnej i w gimnazjum, co wytwarzałoby w dalszym ciągu szkoły dla „lepszych“ domów i dla ludu lub proletariatu. Dwutorowość taka była i jest zjawiskiem niezgodnym z nowoczesnym duchem demokratycznym i bardzo niebezpiecznym z punktu widzenia ogólnie - państwowego, wymagającego dziś skonsolidowania społeczeństwa, pomieszczenia warstw i środowisk już na ławie szkolnej.

Wreszcie motyw jeszcze jeden. Przejście ze szkoły powszechnej do średniej jest momentem w życiu dziecka nader ważnym, bo decyduje poniekąd o dalszych losach małego człowieka. Lepiej przeto będzie, gdy i tę decyzję odsunie się o całe dwa lata: wówczas o dziecku i jego uzdolnieniach da się powiedzieć nieco więcej.

Zniesienie dotychczasowej dwutorowości w kształceniu dzieci w wieku od lat 9 do 12 i oparcie gimnazjum na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej, będącym ogólną podstawą dalszego kształcenia się młodzieży, otworzy podwoje gimnazjum dla wszystkich istotnie uzdolnionych, niezależnie od tego, z jakiej warstwy społecznej pochodzą. Możliwość przechodzenia ze szkoły powszechnej do

4 gimnazjum, dziś prawie nieistniejącej lub bardzo utrudnionej, nie należy utożsamiać z zupełną łatwością przechodzenia. Przeciwnie — ustawa ustrojowa dąży do znacznie bardziej racjonalnego i mocniejszego niż obecnie selekcjonowania, t. zn. do kierowania młodzieży zależnie od jej uzdolnień i zainteresowań na właściwą drogę. Wyrazem selekcji przy przechodzeniu ze szkoły powszechnej do gimnazjum staje się egzamin wstępny, którego zakres i charakter winien być omówiony osobno. W ten sposób zasada selekcjonowania pokrywa się z dążnością do tworzenia z pośród ogółu obywateli *elity umysłowej*. Ten elitaryzm w niczem zresztą nie przeciwstawia się mocnej podstawie demokratycznej, na której opiera się zasada jednolitości szkolnictwa. Jednolitość godzi jedynie w szkołę klasową, czy stanową, i pragnie najzdolniejszych i najlepszych wyławiać właśnie z pośród wszystkich obywateli. *Rola nowego gimnazjum w dążeniu do tworzenia w społeczeństwie elity umysłowej jest doniosła i szeroka.*

Dlaczego zatem nie oderwano od obecnej szkoły ośmioletniej trzech klas od dołu i dlaczego nie uczyniono szkoły średniej pięcioletnią, co pozornie nie naruszałoby konstrukcji obecnie teoretycznie istniejącego pięcioletniego „gimnazjum wyższego“?

Stało się tak dlatego, że dotychczasowa obserwacja wykazała, iż szkoła średnia w ciągu pięciu lat spełnić swego zadania nie może, ewentualne zaś przedłużanie nauczania o rok wgórę ze względów społecznych byłoby niewskazane. Zresztą w większości państw pobyt w szkołach powszechnej i średniej wynosi w sumie lat 12, a nie 13. Byłoby to również niezgodne z podanym wyżej podziałem psychologicznym.

Tak więc szkołę średnią uczyniła nowa Ustawa sześcioletnią, opierając ją na drugim szczeblu programowym (6 klas) szkoły powszechnej. Niższy stopień szkoły średniej — *gimnazjum* — składa się z czterech klas i grupuje młodzież w granicach lat od 12 — 16 do 16 — 19.

Jak wygląda w szczegółach ustrój gimnazjum, jaki jest charakter tej szkoły i jaki winien być jej duch, powezy nas mające się niebawem ukazać rozporządzenie Ministra W. R. i O. P., dotyczące wewnętrznego ustroju tej uczelni. Wówczas przyjdzie niewątpliwie czas na komentowanie poszczególnych działów konstytucji gimnazjum na łamach niniejszego miesięcznika.

NOWE PROGRAMY

Celem zapoczątkowania dyskusji nad nowymi programami drukujemy tezy referatów, wygłoszonych w Komisji Szkół Średnich III. Kongresu Pedagogicznego Z. N. P. we Lwowie. Same referaty zostaną umieszczone w sprawozdaniu z Kongresu, które w tygodniach najbliższych ukaże się w druku.

Redakcja.

FRANCISZEK LASKOWSKI

JĘZYK POLSKI

Naogół biorąc, program uważam za dobry, celowy, naprawdę nowy, przystosowany do obecnej polskiej rzeczywistości, uwzględniający przeważnie najnowsze zdobycze metodyki i dydaktyki języka polskiego, oraz współczesne kierunki wychowania. Przedewszystkiem ze stanowiska ideologii Związku Nauczycielstwa Polskiego trzeba stwierdzić, że program realizuje w całej pełni hasło szkoły jednolitej, jest konsekwentnem rozwinięciem programu dla szkół powszechnych i jego logiczną nadbudową.

W założeniach swoich wychowawczych ma na celu ideał nowego Polaka w myśl postulatów, wysuniętych przez ś. p. Ministra Czerwińskiego.

Jeżeli nauka w szkole powszechnej będzie postawiona na tym poziomie, jakiego wymaga program i jeżeli ten program zostanie w całości wykonany wedle podanych w nim wskazówek, można z zupełnym spokojem oczekiwać dobrego i odpowiedniego przygotowania uczniów do gimnazjum.

Jeżeli chodzi o poziom naukowy, to oczywiście wychowanek nowego gimnazjum będzie stał niżej pod względem ilości wiedzy i wiadomości od dzisiejszego abiturjenta. Tak się rzecz przedstawia, jeżeli weźmiemy pod uwagę IV kl. gimnazjum w połączeniu ze szkołą powszechną, natomiast należy się spodziewać, że liceum nie tylko uzupełni te braki, ale przygotuje sumiennie swych wychowanków do studjów uniwersyteckich, uwzględniając ich zamiłowania osobiste i zdolności, oraz dając im już na ławie liceum przez odpowiednie zróżniczkowanie typów możliwość kształcenia się w kierunku swoich upodobań indywidualnych i w związku z zamierzeniami na przyszłość. Naturalnie, że brak programu dla liceum utrudnia w wysokim stopniu ocenę programu gimnazjalnego. Należy jednak z całym naciskiem podkreślić, że wartość obecnej reformy szkolnej będzie zależała w wielkiej mierze od charakteru przyszłego liceum, które nie może być tylko odpowiednikiem dzisiejszej VII i VIII kl. gimnazjum z ich różnorodnością przedmiotów i bezbarwnością kierunku wykształce-

6 nia. Musi to być szkoła o wysokim poziomie, z wyraźnym obliczem naukowym, uwzględniającem dalsze studia kandydata na wyższej uczelni.

Czy materiał programem objęty da się zrealizować?—Na to odpowie bez reszty dopiero praktyka szkolna. Już dziś jednak trzeba silnie zaakcentować niebezpieczeństwo, kryjące się w małej ilości godzin przeznaczonych na język ojczysty. Chociaż bowiem program wykazuje wybitną tendencję do utrzymania się w ramach minimalnego zakresu, nauczyciel nie będzie mógł odpowiedzieć w całej pełni swemu zadaniu przy 4-ch godzinach tygodniowo. Przeto koniecznością jest powiększenie tej liczby godzin przynajmniej do 5. Przypuszczam, że 6 godzin tygodniowo na realizację tego programu byłoby stanem idealnym, do którego należy dążyć. Wypowiedzenie się w tym kierunku utrudnia brak wykazu lektury.

Wskazówki do realizacji programu są napisane świetnie. Doskonale wprowadzają nauczyciela w bieg jego nowych zadań i są naogół wyczerpujące, jeżeli chodzi o stronę metodyczno-dydaktyczną. Natomiast brak prawie wskazówek i uwag poza ogólnymi wytycznymi, jak realizować hasła wychowawcze, co zresztą jest całkiem naturalne, skoro program został ściśle zespolony z wypisami, których narazie jeszcze niema.

To zbyt silne związanie z wypisami, które uczyniono podstawą nauczania w całym gimnazjum, jest o tyle niebezpieczne, że w razie, gdyby wypisy nie stały na odpowiednim (bardzo wysokim) poziomie i nie sprostwały przypadkowo ogromnie trudnym i odpowiedzialnym zadaniom, jakie program na nie nakłada, nastąpiłoby niechybnie poważne załamanie się całej realizacji programu. Nowością, której przyklasnąć należy, jest ściśła korelacja programu języka polskiego z innymi przedmiotami, a przedewszystkiem z historją. Trzeba jednak zaznaczyć, że obok dobrych — ma to i ujemne strony, ponieważ narzuciło konieczność chronologicznego traktowania całego materiału, a w konsekwencji rzeczy i sprawy dalekie, obce, trudne choćby ze względu na język dla młodzieży, jak np. literatura średniowieczna, w wieku XVI i dawnej Rzeczypospolitej wypadają w wieku nieodpowiednim, bo już w klasie I-ej. W obecnej konstrukcji programu jest to rzeczą konieczną (malum necessarium), ale nie możemy zapominać, że przeciwko takiemu rozkładowi materiału literackiego wypowiada się cały szereg poważnych głosów nowszych pedagogów i niemal cała dojrzała część młodzieży.

Kończę pewnem wskazaniem praktycznem, skierowanem w stronę Związku Nauczycielstwa Polskiego. Ponieważ program jest tak skonstruowany, że jego osią krystalizacyjną jest polska kultura w rozmaitych fazach swego rozwoju, a na tem tle najważniejsze zjawiska literackie, najbardziej znamienne utwory i najbardziej wartościowi i charakterystyczni dla epoki twórcy, przeto wymaga od nas — nauczycieli innego przygotowania i nastawienia duchowego do literatury i jej zadań wychowawczych niż to przygotowanie, które posiadamy. Realizacja świetnie pomyślanego i przeprowadzonego programu szko-

ły powszechnej i niezwykle ciekawie ujętego programu dla gimnazjum uda się tylko wtedy osiągnąć, gdy do tego zadania dorośnie nauczycielstwo.

Na Z. N. P. ciąży obowiązek przyjęcia z pomocą programowi i nauczycielstwu drogą organizowania w ogniskach przez Sekcję Szkół Średnich odpowiednich kół dla poszczególnych przedmiotów — kół, których głównym celem byłaby realizacja nowego programu.

Dr. EWA MALECZYŃSKA

HISTORIA

I. Program nie tylko dostosowuje kurs historii do nowego typu szkoły średniej, ale i przeobraża do gruntu nauczanie tegoż przedmiotu. To też nauczycielstwo wita nowy program z uznaniem i radością, upatrując główne jego wartości w: a) dążeniu do usunięcia przeładowania materiałem, b) podkreśleniu potrzeby równomiernego traktowania w nauczaniu działów gospodarczo-społecznego i historii kultury, obok zagadnień politycznych i ustrojowych, c) uwzględnieniu psychologicznych podstaw nauczania przez zróżnicowanie sposobu ujęcia materiału dla poszczególnych klas, d) dążeniu do wydobywania i podkreślenia wychowawczej wartości nauczania, e) uwzględnieniu czynnika lokalnego i regionalnego, oraz dziejów i kultury mniejszości narodowych, f) podkreśleniu potrzeby korelacji historii z innymi przedmiotami, g) podkreśleniu momentów metodycznych nauczania i wprowadzeniu w metodę nauczania historii szeregu momentów nowych, lub też dotąd stosowanych niedostatecznie.

II. Nauczycielstwo w pełni uświadamia sobie ramowość programu, zostawiając dużą swobodę uczącemu, przy równoczesnym wprowadzeniu nowych działów, jak historia gospodarcza, historia kultury i sztuki, zagadnienia regionalne. Ramowość ta równocześnie stawia nauczyciela przed zadaniem o wiele cięższym, niż dotychczasowe, i wymagającym innego przygotowania naukowego, niż to, jakie posiada większość nauczycieli na podstawie obecnej organizacji studjum uniwersyteckiego. Oczekuje też pomocy w formie pojawienia się wyczerpujących podręczników dla nauczyciela, którego wiedza w działach nowych nie może się przecież ograniczyć do wiadomości podręcznika uczniowskiego. Nauczycielstwo czeka na podręczniki łatwo dostępne i umożliwiające samouctwo.

III. Nauczycielstwo uświadamia sobie, że stosowanie nowych metod nauczania historii wymaga nie tylko bardzo gruntownego przygotowania poszczególnych lekcji, ale i odpowiednich pomocy naukowych, zgromadzonych w dostatecznej liczbie w szkolnych gabinetach historycznych, a wypowiadając swą gotowość do ofiarnej pracy w tym kierunku, oczekuje zarazem od władz szkolnych wywarcia odpowiedniego nacisku na zakłady, w wypadkach, gdy będzie to rzeczą konieczną.

8 IV. Nauczyciele historii stwierdzają, że wobec trudnych zadań, nałożanych przez nowy program, oddawanie nauczania historii w czyjekolwiek ręce inne, niż historyka-fachowca, byłoby niebezpieczne i w wysokim stopniu niewskazane.

V. Mimo pełnego uznania dla programu, nauczycielstwo widzi potrzebę pogłębienia w nim niektórych momentów, podkreślając w szczególności, że istotnie wartościowe i ważne tezy „Uwag“ nie zostały w pełni zrealizowane w dziale „Materiał nauczania“. Podawanie ram zbyt szerokich i zbyt ogólnych może w okresie wytwarzania się nowego typu nauczania historii i przy przejściu do nowego typu szkoły postawić nauczyciela wobec nadmiernych trudności, a tem samem prowadzić do dowolności i nieporozumień.

VI. Wysuwa się również postulat pogłębienia wychowawczego nastawienia programu, respektowanego wprawdzie w dziale „Uwagi“, ale nieprzeprowadzonego konsekwentnie w dziale „Materiał“.

VII. Pogłębienia wymagają również wskazówki, zawarte w programie w sprawie traktowania w nauce historii kultury i przeszłości mniejszości narodowych.

VIII. Analogicznie do wprowadzonej słusznie przez program w klasie I metody nauczania historii, zbliżonej do metody szkoły powszechnej (metody obrazowej), należałoby i treść tego nauczania, o ile to tylko możliwe, wiązać ze światem polskim i z danem środowiskiem.

IX. Należałoby dążyć do poddania rewizji programu nauczania klasy IV, jako przeładowanego i trudnego do wyczerpania w wymiarze godzin, programem przewidzianych, nie zapominając jednak, że materiał tej klasy, jako bardzo ważny, nie powinien być redukowany, lecz raczej rozbudowany.

X. Rozbudowy wymaga również w oparciu o wykończone programy dla wszystkich przedmiotów sprawa korelacji w nauce historii.

XI. Zachodzi obawa, że brak historii, jako osobnego przedmiotu w niższych klasach szkoły powszechnej, przy wprowadzeniu w klasie V i VI programu, odrazu bardzo szeroko, a nawet zbyt szeroko rozbudowanego, pociągnie za sobą częstokroć w skutkach niepryswojenie sobie w praktyce przez uczniów szkoły powszechnej wyników nauczania, wskazanych przez program, a niezbędnych dla nauczania historii.

XII. Wobec niemożności wymagania od ucznia gimnazjum nowego typu poznania i przyswojenia sobie choćby tylko wszystkich zasadniczych momentów w historii Polski, a zwłaszcza dziejów powszechnych, należy specjalną pieczę otoczyć nauczanie historii w liceum, szczególnie zaś w liceum humanistycznym, gdzie trzeba będzie nie tylko wdrożyć ucznia do samodzielnej pracy, ale również doprowadzić go do opanowania rzeczywistego całokształtu dziejów powszechnych i polskich w zakresie niezbędnym (jako przygotowanie) do studjum uniwersyteckiego któregośkolwiek z przedmiotów humanistycznych.

(D. c. n.).

DROGI REALIZOWANIA PROGRAMU JĘZYKA POLSKIEGO

Przystępując w b. r. szkolnym do realizowania nowego programu języka polskiego w I kl. gimnazjalnej, mamy przed sobą do wypełnienia zadanie trudne i ciekawe. Trudne dlatego, że program nowy jest całkowicie odmienny od dawnego oraz że składa na nauczyciela odpowiedzialność za jego wykonanie. Ciekawem nazwałem to zadanie dlatego, że program daje nauczycielowi dużą swobodę zarówno w doborze metody, jak i materiału, co pozwala na uzewnętrznienie się indywidualności nauczyciela, oraz zespołu uczniowskiego.

Nie wdając się w drobiazgową ocenę programu, pragnę jedynie zaznaczyć, że jest pomyślany *celowo*. Oparty jest o podstawy psychologiczne i dlatego wysuwa przede wszystkim pierwiastki emocjonalne, dążąc konsekwentnie do takiego przygotowania młodzieży, aby sobie dawała radę w życiu. Zresztą, jest to zgodne z ogólnym celem nowego gimnazjum.

Nastawienie praktyczne pozwala nam zerwać ze zbędnym teoretyzowaniem i nudą, która zakradła się w nauczanie szkolne.

Rzecz prosta, że program posiada usterki, domagające się sprostowania, ale uwagi te i spostrzeżenia powinniśmy poczynić, opierając się na obserwacjach i faktach, których dostarczy nam w przyszłości praktyka codzienna.

W tym więc celu powinni nauczyciele - poloniści jak najwięcej ze sobą się komunikować, zaznajamiać się z metodami i wynikami swej pracy, słowem gromadzić cały ten materiał, który może się stać cenną wskazówką dla wydziału programowego, i to zarówno w sprawie układu programu, jak również i doboru indywidualnych metod, realizujących praktycznie sam materiał. Uwagi, tu zamieszczone, może najlepiej oświetlą moją intencję i pobudzą innych kolegów do ogłoszenia swych spostrzeżeń i obserwacji, które staną się cennym materiałem, bo dadzą możność zorientowania się w doborze metody i materiału, zależnie od warunków miejscowych.

Na początku roku szkolnego, jak zresztą większość moich kolegów - polonistów, znalazłem się w sytuacji dość przykrej: a mianowicie bez podręcznika czytanek¹⁾. Można było wprowadzić zacząć od lektury uzupełniającej, ale tego nie chciałem. Okazało się, że na klasę rozporządzamy 3 egzemplarzami czytanek. Zacząłem więc lekcje od czytanki p. t. „Niedziela“ G. Morcinka. Po odczytaniu i wyjaśnieniach, dotyczących czytanki starałem się wydobyć od chłopców wrażenia, jakie ona na nich wywarła. Okazało się, że czytanka wzbudziła zain-

1) H. Gaertner i St. Lempicki „Między dawnymi a nowymi laty“.

10 interesowanie, że się podobała. Byli i tacy, którzy powiedzieli, że jest to urywek głośnej, Morcinkowej powieści. Wreszcie zaczęliśmy się zastanawiać nad zagadnieniem, poruszonem w tej czytance. Zagadnienie to określiła klasa jako problem, wiążący się z książką i jej czytaniem, a więc problem czytelnictwa. Ilustracja, zamieszczona w tekście czytanki, przypominała uczniom wypożyczalnię, z których sami pożyczają książki oraz bibliotekę szkolną. W ten sposób miałem wysunięte przez chłopców zagadnienie, które należało rozwinąć. Na następnej lekcji zwiedziliśmy bibliotekę szkolną, zapoznając się z jej organizacją i zawartością, co dało nam materiał do ćwiczeń słownikowych. Polecilem też chłopcom jako zadanie domowe, napisać reportaż z bytności w wypożyczalni książek.

Zadanie polegało na tem, że trzeba było iść do wypożyczalni, poczynić obserwacje, dotyczące ruchu, zachowania się osób tam przebywających i t. d. oraz przeprowadzić rozmowę z osobą, wypożyczającą książki. Pytania miały być obmyślane indywidualnie.

Na 3-ej z kolei lekcji przystąpiliśmy do odczytania bruljonu ćwiczeń, przyczem chłopcy zgłaszali się na ochotnika. Jedno z nich zostało przez klasę wyróżnione, jako najciekawsze. Przytaczam je w całości:

Reportaż z bytności w wypożyczalni książek „Nowoczesna“, Zielna 52.

„Przychodzę do czytelnii. Dostaję „Quo-Vadis“ i zaczynam reportaż. Ludzie kręcą się, szukają numerów książek w katalogach. Co chwila padają ciche głosy: 86.524, 62.805 i t. d. Każdy abonent chce dostać nowość. Oczywiście, nie każdy dostaje. Z tego powodu często słyszę głosy: „czekam na to miesiąc, kiedy to nareszcie dostanę“. Czasami z tego powodu są nieporozumienia. Muszę się tu pochwalić, ja pewnego razu zostałem przedstawiony czytelnikom, jako jedyny abonent, nie nalegający na nowości. A teraz przechodzę do wywiadu, przeprowadzonego z panną Irenką, która pracuje w wypożyczalni. „Co lubią starsi?“ — pytam. „Nowości, każdemu zależy na nowości jakiegobądź autora i treści. Abonenci czytają polskich autorów bardzo mało, przeważnie tłumaczenia“. — „Jakich autorów czytają starsi?“ — „Lubią najwięcej Wassermana, Sinclaira, Dąbrowską“. — „Jakie książki najwięcej lubi młodzież?“ — pytam dalej. — „Sensacyjne, kryminalne, awanturnicze i podróżnicze“ — pada odpowiedź. — „A jakich autorów czytuje młodzież?“ — „Zewaco, Wallace, Oppenheim, Kipling, London, Curwood. Sienkiewicza natomiast, Prusa, Reymonta czyta młodzież tylko z konieczności“. — Dziękuję pannie Irence i wychodzę. Wywiad skończony“.

W dalszym ciągu lekcji przystąpiliśmy do ułożenia ankiety w sprawie czytelnictwa, na którą klasa miała odpowiedzieć. Ułożenie pytań ankiety było równocześnie doskonałym ćwiczeniem redakcyjnym. Pytania ankiety ułożone zostały jak następuje:

- 1) Jakiego rodzaju książki najchętniej czytasz?
- 2) Wymień nazwiska najbardziej ulubionych autorów.

- 3) Jakich autorów polskich najlepiej znasz?
- 4) Którego autora polskiego najbardziej cenisz?
- 5) Jaka książka najbardziej ci się podoba?

Lekcja 4-ta została poświęcona obliczeniom ankiety. Okazało się, że najchętniej są czytane książki awanturniczo-podróżnicze. Autorzy najwięcej ulubieni to: Sienkiewicz, May, London, Twain i Mickiewicz. Najulubieńszą natomiast książką są „Krzyżacy”.

Nie potrzeba tu zaznaczać, jak wiele cennego materiału obserwacyjnego nasunęła mi ta ankieta i jak dalece pozwoliła poznać upodobania chłopców i klasy. W dalszym ciągu poleciłem chłopcom napisać swoje uwagi o książce, która im się najbardziej podoba. Jeden z uczniów, wybrawszy sobie „Wilka morskiego” Londona, pisze między innymi: „...powieść ta pisana jest niezwykle ciekawie. Treść książki od samego początku aż do końca jest tak zajmująca, że nie można się od niej oderwać... Może właśnie książka Londona z tego powodu jest taka zajmująca, że trzyma nas w napięciu, że akcja rozgrywa się ciągle... Obserwując dalej „Wilka morskiego”, widzę doskonałą wyrazistość typów.... Taki np. Wolf Larsen nigdy nie otoczy się kłębami dymu z fajeczki, z czego już można sądzić o jego złym charakterze. Każda postać jest tak opisana, że od razu możemy sobie ją wyobrazić taką, jaką jest”.

Lekcję 5-tą poświęciłem omówieniu ćwiczeń, poczem wyłoniła się sprawa stanu czytelnictwa w Polsce. Wielką pomocą był tutaj dla nas „Mały rocznik statystyczny”, który chłopcy posiadają, jako książkę pomocniczą przy nauce geografii. Na lekcji przejrzelśmy w „Roczniku” wszystkie tablice, dotyczące stanu czytelnictwa w Polsce. Poczem, na podstawie zebranego materiału, chłopcy mieli na lekcję następną zobrazować ten stan, oraz na jego podstawie wysnuć samodzielnie wnioski.

Następnie (lekcja 6-ta) omawialiśmy w klasie stan czytelnictwa, zastanawiając się nad wnioskami. Wszyscy chłopcy podnieśli zmniejszający się nakład książki (lata 1930/31), ale nie wszyscy podali przyczyny tego zjawiska. W dyskusji, jaka się wywiązała na ten temat, wyłoniły się przyczyny zmniejszania się nakładu, które drogą ćwiczenia redakcyjnego zostały sformułowane następująco:

- a) zubożenie ogólne, będące wynikiem kryzysu,
- b) nastawienie materialne społeczeństwa na sprawy życiowe.

Poza tem nasunął się tu szereg bardzo ciekawych i pouczających spostrzeżeń, dotyczących podniesienia się nakładu druków periodycznych (gazety, pisma) oraz stosunku językowego tych druków (żargon, hebrajski, ukraiński, niemiecki). Wreszcie poleciłem klasie na lekcji ułożyć przemówienie dla kolegów z 5 klasy powszechnej o potrzebie czytania.

Jedno z tych ćwiczeń:

„Kochani koledzy! Czytajcie książki, niekoniecznie naukowe, ale takie, jakie lubicie. Lubicie np. napewno książki awanturnicze i podróżnicze i czytacie je z chęcią, a nie wiecie, że czytając je uczycie

12 się np. geografji czy historii. Przez czytanie książek wyrabiacie sobie inteligencję i zdobywacie wiedzę i stajecie się więcej kulturalnymi ludźmi. A więc czytajcie jak najwięcej książek“.

Następne lekcje t. j. siódma i ósma były przeznaczone na zwiedzenie Biblioteki Publicznej, gdzie chłopcy żywo zainteresowali się organizacją Biblioteki, oraz jej zasobami książkowemi. Wreszcie, jako zamknięcie cyklu chłopcy pisali wypracowanie na temat „Opowieść książki“.

Na tem zakończyłem cykl dziewięciu lekcyj, poświęconych opracowaniu jednego zagadnienia. Oczywiście nie należy sądzić, że wszystkie, nasuwające się zagadnienia należy, czy można, tak opracowywać, poświęcając im aż tyle czasu. Wydaje mi się bowiem, że rozwijać należy tylko te zagadnienia, które mają w sobie czynniki kształcące, albo też takie, które wysuwa sama młodzież. Przez czynniki kształcące rozumiem te, które wiążą nas przedewszystkiem z życiem współczesnem, dając uczniom możność zdobycia szerszego poglądu na życie i warunki, w jakich się ono układa. Przez to uchwycimy więzi, łączące nas z przeszłością, boć teraźniejszość jest naturalnem, ale ciągle przeobrażającym się jej dziedzictwem.

STEFAN DRZEWIECKI

W POSZUKIWANIU METODY

Wychowanie obywatelskie. — Aktywność młodzieży. — Literatura współczesna. — Egzamin maturalny.

Komu jak komu, ale chyba najbardziej poloniście dokuczyły dotychczasowe programy—zwłaszcza w klasach starszych. Nieprzystosowane do potrzeb wychowawczych szkoły, nie uwzględniają one należycie zainteresowań dojrzewającej młodzieży. W znacznym stopniu natomiast krepują inicjatywę nauczyciela, któryby zamierzał braki te usunąć, albo zneutralizować. To też przed każdym polonistą staje zagadnienie: co można zrobić w ramach obowiązujących jeszcze programów, żeby zadość uczynić wymaganiom, jakiego życie stawia szkole? w jaki sposób rozszerzyć zasięg materiału i wzmocnić elastyczność chwytów dydaktycznych, ażeby w sposób możliwie celowy wypełnić obowiązki wychowawcze wobec młodzieży?

Trudno się łudzić, że pojedynczy, pozostawiony całkowicie sobie samemu nauczyciel upora się należycie z tem spiętrzeniem wątpliwości dydaktycznych i wychowawczych. Narzuca się wprost konieczność stałej wymiany spostrzeżeń i poczynañ między poszczególnymi pracownikami na jednym i tym samym odcinku szkolnym. Te pobudki kierują autorem artykułu w tej chwili, kiedy przedkłada pod rozwa-

* * *

Realizacja

wychowania obywatelskiego

wymaga wyjątkowej czujności i ogłędności ze strony nauczyciela, dotykamy bowiem dziedziny najosobistszych uczuć, przeżyć i rozważań młodzieży. Krzyżują się poglądy, wyniesione z domu, z poglądami i wierzeniami urabianymi przez kolegów, prasę, książkę. Własny, jeszcze mgławicowy, światopogląd dopiero zaczyna krystalizować się. Czupurny idealizm młodzieńczy ambitnie strzeże jego nienaruszalności. Raz po raz wybuchają zadrażnienia i konflikty ze szkołą, która doniedawna stała na uboczu, jakby na marginesie życia społeczno-państwowego z całą mnogością jego edypowych zagadek.

Na początku drugiego półrocza r. szk. 1931/32 objąłem kl. VII-mą w gimnazjum męskim. Dla celów realizacji wychowania obywatelskiego wybrałem zagadnienie podstawowe:

„Walka o niepodległość Polski

w świetle literatury pięknej“.

Chodziło o większą pracę piśmienną, którą chłopcy mieli wykonać w ciągu całego półrocza, dokładnie do końca maja.

Nie znałem klasy, ani jej oblicza ideowego, ale nie wątpiłem, że starsi chłopcy są zróżniczkowani pod względem sympatyj politycznych. Przypuszczałem jednak, że wysunięte przeze mnie zagadnienie spotka się z jednakim przyjęciem ze strony chłopców, niezależnie od ich orjentacyj społeczno-politycznych.

Tak też się stało. A oto jak jeden z uczniów określa nastawienie kolegów do przytoczonego tematu:

„...Sam temat pracy sprawił na nas bardzo dobre wrażenie. I tu należy sprostować pewien mylny pogląd. Nie jest mianowicie prawdą, że my ustosunkowujemy się do historii powstań w zależności od naszego nastawienia politycznego. Tak na szczęście nie jest. Historia czy literatura niepodległościowa jest nam wszystkim jednakowo droga i wszyscy odnoszą się do niej z jednakowym szacunkiem“(*).

Zagadnienie ogólne rozbiłem na pięć grup tematowych, a mianowicie:

- 1) powstanie kościuszkowskie,
- 2) legjony Dąbrowskiego,
- 3) powstanie listopadowe,

*) Wszystkie wyjątki z prac chłopców przytaczam w brzmieniu dosłownem, bez żadnych poprawek treściowych i językowych, z zachowaniem oryginalnej interpunkcji; opuszczenia zaznaczam wielokropkiem.

- 14 4) powstanie styczniowe,
5) legjony Piłsudskiego.

Respektując upodobania i zainteresowania chłopców, pozostawiłem ich inicjatywie wybór grupy tematowej i zaprojektowanie (w ramach grupy) poszczególnych tematów dla każdego ucznia.

Chłopcy wykoncypowali następujące tematy:

powstanie kościuszkowskie — 3 prace:

- 1) stosunek szlachty do powstania,
- 2) Kościuszko — bohater narodowy,
- 3) udział włościanstwa w powstaniu;

legjony Dąbrowskiego — 2 prace:

- 1) stosunek legionistów i żołnierzy Księstwa Warszawskiego do Napoleona,
- 2) stosunek społeczeństwa polskiego do legionów Dąbrowskiego i wojsk Księstwa Warszawskiego;

powstanie listopadowe — 10 prac:

- 1) powstanie listopadowe w twórczości Wyspiańskiego (3 prace),
- 2) jednostka wobec czynu narodowego w okresie powstania listopadowego,

- 3) powody i skutki powstania listopadowego,

- 4) duch i ideologia powstania listopadowego,

- 5) poezja powstania listopadowego,

- 6) stosunek klas wyższych i przywódców do powstania,

- 7) stosunek ludu (wiejskiego i miejskiego) do powstania,

- 8) odbicie w poezji nastrojów społeczeństwa;

powstanie styczniowe — 9 prac:

- 1) udział młodzieży w powstaniu styczniowym,

- 2) duch powstania styczniowego,

- 3) powstanie styczniowe w świetle literatury pięknej,

- 4) stosunek szlachty do powstania styczniowego,

- 5) społeczeństwo polskie wobec powstania,

- 6) nastroje społeczeństwa przed powstaniem, w czasie powstania i po powstaniu,

- 7) stosunek ludu wiejskiego i miejskiego do powstania,

- 8) siła zbrojna powstania,

- 9) polityka powstania;

legjony Józefa Piłsudskiego — 8 prac:

- 1) udział młodzieży w walce Piłsudskiego o niepodległość Polski w latach 1905—1918,

- 2) bohaterstwo młodzieży w legjonach Piłsudskiego,

- 3) duch legionów Piłsudskiego,

- 4) jednostka w obliczu czynu narodowego w dobie tworzenia i bojów legionów,

- 5) walki legionów o niepodległość Polski,

- 6) dzieje legionów,

- 7) humor legionowy,

- 8) legjony w pieśni smutnej i wesołej.

Wreszcie dwie prace ogólne:

- 1) Oddźwięk ruchów wolnościowych w dramacie polskim (od 1794—1920),
- 2) Oddźwięk ruchów wolnościowych w dramacie polskim (od 1823—1863).

We wstępie do pracy chłopcy mieli opowiedzieć przebieg jej realizacji: ile czasu poświęcili na nią? z jakich źródeł korzystali? jak modyfikowali plan w zależności od gromadzącego się materiału? jakie trudności mieli podczas pisania? i t. d., i t. d. W zakończeniu natomiast powinni byli zbilansować dodatnie i ujemne strony wykonanego wysiłku.

Te wypowiedzi młodzieży, bezpośrednie i w znacznej mierze szczere, naświetlają ciekawie pobudki, które wpłynęły na wybór poszczególnych tematów.

Naprzykład autorem pracy na temat „stosunek ludu polskiego do powstania listopadowego“ powodowały dwa względy: 1) „ucząc się historii Polski, od paru lat, zainteresowałem się powstaniem listopadowym. Nietylko zainteresowało mnie ono, lecz i przejęło swoim krwawym przebiegiem, swoimi ofiarami, a wreszcie swym upadkiem...“ — 2) „...W toku pracy zrozumiałem, że jedną z głównych przyczyn upadku powstania było bierne, czasem nawet wrogie ustosunkowanie się włościaństwa do powstania listopadowego i całkowita bierność mieszczaństwa“...

Zgoda odmienne pobudki wpłynęły na autora pracy na temat „Oddźwięk ruchów wolnościowych w dramacie polskim“: „byłem i jestem pod sugestywnym wpływem teatru. Postanowiłem więc pisać coś, co by dotyczyło sceny“.

Tematy, związane z legionami Piłsudskiego, wybierali chłopcy albo pod wpływem doznań osobistych, albo też ze względów ideowych — naprzykład:

„...czuję specjalny sentyment do tych bohaterskich zmagania i nadludzkich wysiłków moich rodaków. Tem żywszy znajdują oddźwięk w mojej duszy, że mam możliwość stykania się z uczestnikami walk.

Pamiętam, jak byłem jeszcze mały, mój stryj — legionista brał mnie na kolana i opowiadał cudne historie...

Los zdarzył, że i bona była Peowiaczka, więc bardzo często opowiadała mi o swoich bohaterskich czynach“.

Autor pracy na temat „Udział młodzieży w walce Piłsudskiego o niepodległość Polski w latach 1905—1918“ podaje następujące przyczyny, dla których wybrał ten właśnie temat:

„...Przedewszystkiem взгляд historyczny. Zpośród wszystkich prób zrzućenia niewoli, te są ostatnie, najświeższe, należące prawie do współczesności. O bojach Piłsudskiego dowiadywałem się nietylko z historii, lecz i z opowiadań uczestników tych walk. Zresztą, one właśnie — boje Piłsudskiego — przyniosły upragnioną swobodę po półtorawiekowej niewoli.

Ludzie, którzy wtedy walczyli i tworzyli państwo polskie, dziś stoją u steru władzy w państwie wyzwolonym. Ten ścisły kontakt współczesności z przyszłością ogromnie mnie pociąga.

Aktualność historyczna dziejów legionów odzwierciedla się w literaturze. Literatura ta łączy świeżością. Jest tak mało znana, że zagłębiając się w nią, odczuwamy rozkosz poznawania czegoś zupełnie nowego i niespotykanego w piśmiennictwie polskim.

Literatura ta tembardziej nas wzrusza, że autorowie sami brali udział w bojach, widząc własnymi oczyma i przeżywając głęboko wypadki, które potem opisywali...

Cele wychowania obywatelskiego pozostają w ścisłym związku ze sprawą maksymalnego wzmożenia

aktywności młodzieży.

Najbardziej wszechstronnie uświadomiony obywatel, trwający w bezwładzie i bierności, przestaje figurować w dorobku społeczno - państwowym jako wartość rzeczywista. Dynamika życia społecznego domaga się spotęgowanej aktywności każdego współuczestnika tego życia. Szkoła powojenna doskonale sobie to uprzytomniła i w większym stopniu niż szkoła dawna ten naczelny postulat wychowawczy usiłuje realizować.

Dlatego też w toku naszej próby zmierzałem stale do pobudzenia inicjatywy chłopców. Starłem się pozostawić im jaknajwiększą swobodę. Rolę swoją zredukowałem do kontroli*) postępów chłopców, notatek, planów, wyciągów ze źródeł. Każdej chwili chłopcy mogli zwracać się po wskazówki bibliograficzne lub techniczne. Gimnazjum przyszło chłopcom z pomocą przez uzyskanie dla nich dostępu do Biblioteki Publicznej i Biblioteki Wojskowej.

Wszyscy złożyli prace w terminie. Omówienie każdej pracy z autorami uprawnia do twierdzenia, że prócz dwu niewątpliwie napisanych przez jakieś dobrotliwe a pomocne duchy, pozostałe 32 zostały napisane „uczciwie“.

W toku pracy chłopcy musieli przezwyciężyć niezwykle dla nich przeszkody. To też z zasłużonym zadowoleniem opowiadają o swych triumfach:

„Źródła trzeba było znaleźć samemu. Świetnie się składa — w rocznikach teatralnych znajduję wszystko, nawet krytyki sztuk — łatwiej będzie pisać — ludiłem się błogą nadzieją. Lecz nadzieja ta szybko rozwiała się. Poszedłem z kolegami do „Biblioteki Publicznej“. Po długiem oczekiwaniu dostaliśmy upragnione numerki. Jesteśmy już na górze. Przed nami długie półki katalogów; na ścianie jakiś mętny plan orientacyjny. Prostu zdębieliśmy. Gdzie tu czego szukać? Tam jakaś matematyka,

*) Raz na trzy tygodnie; obawiałem się, że chłopcy pracę, wyznaczoną na okres luty — maj, będą pisali — jak to jest we zwyczaju — w nocy, poprzedzającej termin ostateczny.

tu filozofja, tu znowu historja i ekonomja — jest i literatura, ale obca. Nic absolutnie nie mogliśmy znaleźć... Głupio nam było. Paru zrezygnowało. Jeden wziął „Szopkę Polityczną“ Cyrulika, drugi jakiś romans dwu serc... Aż wreszcie traf szczęśliwy. Któryś z badaczy tajemniczego sfinksa katalogów znalazł coś co dotyczyło dramatu...

Po nitce do kłębka... i znaleźliśmy całe sześć katalogów dramatów, potem katalogi pism. Jakoś to poszło, ale niebardzo, nie. W rocznikach nic nie było, ani uczciwych krytyk, ani spisu sztuk historycznych granych w teatrach. Były tylko nic nie mówiące tytuły sztuk, sprawy ZASPU, o sposobie szminkowania się i t. p. W dodatku nie było nawet wszystkich roczników...

„...masę czasu — pisze jeden z chłopców — zajmowało mi chodzenie do Biblioteki na Koszykową, bo książek potrzebnych w domu nie było. Potem musiałem często odsiadywać po nocach, żeby odrobić zadane lekcje“.

„trudno pogodzić normalną pracę szkolną z nadprogramowym referatem. Chodziłem do biblioteki w sobotę, a lekcje odrabiałem w niedzielę“.

W konsekwencji cierpiały inne przedmioty. A że praca wypadła przy końcu roku, więc obawa przed ocenami niedostatecznymi zatruwała chłopcom radość samodzielnego wysiłku w kierunku, który większość żywo zaabsorbował.

Tem niemniej góruje w wyznaniach młodzieży ton zadowolenia. Cieszy ją świadomość pewnych zdobyczy intelektualnych, ale przede wszystkim dumą napawa poczucie dorobku *samodzielnego*:

„Skończone chodzenie do Biblioteki Publicznej, czytanie książek, skończone pisanie i długie, długie przepisywanie. O, nareszcie pozbyłem się tego brzemienia, jestem wolny. Nareszcie będę mógł odpocząć. Jakże się cieszę. Ale nie żałuję godzin, spędzonych na Koszykowej. Nie żałuję czasu, poświęconemu memu „dziełu“. Wiele poznałem i wiele się nauczyłem. Gdybym czytał te same książki dorywczo, bez żadnego nastawienia, przeoczyłbym dużo pięknych myśli, dużo piękności stylu.

Ach! gdyby nie matematyka i fizyka! Można by było dużo więcej napisać, dużo lepiej opracować temat.

Mimo to wyniosłem znaczne korzyści. Nauczyłem się pracować w wielkich bibliotekach, uważnie czytać i pisać...“.

„...Nauczyłem się samodzielnej i dobrze zorganizowanej pracy. Sądzę, że gdy później przyjdzie mi znowu pisać jakieś obszerniejsze i trudniejsze wypracowanie, uczynię to już łatwiej.

Praca ta była zupełnie samodzielna — i to jest, przynajmniej w moim mniemaniu, jej dużą zaletą. Czytałem sam, sam notowałem, sam pisałem...“.

Praca omawiana dała mi sposobność osiągnięcia jeszcze jednego celu. Sami narzekamy i słyszymy ze wszystkich stron narzekania na słabe odczytanie młodzieży w dziełach

polskiej literatury współczesnej.

Ta okoliczność, że większość tematów ogarniała dość ograniczony odcinek historyczny, uprawniała mnie do domagania się od młodzieży,

18 by w opracowaniu materiału literackiego uwzględniła również utwory doby dzisiejszej. To też wśród opracowanych utworów nie zbrakło Struga i Kadena-Bandrowskiego, Wołoszynowskiego i Kruczkowskiego, Dąbrowskiej, Nałkowskiej i Wielopolskiej.

W klasie VIII, w roku szkoln. 1932/1933, postanowiliśmy z klasą rozpocząć w ubiegłym roku próbę kontynuować. Celem odciążenia młodzieży rozłożyliśmy przede wszystkim pracę na cały rok szkolny, ściślej do połowy kwietnia. Uczniowie słabsi z jakichś przedmiotów mogli dobierać sobie tematy „minimalne”. Idąc zaś po linii dalszego usamodzielnienia młodzieży, zgodziłem się, żeby obok tematów, wiążących się bezpośrednio z interesującymi chłopców zagadnieniami społeczno - państwowymi, dowolnie wybierali tematy czysto literackie.

Uzgodniona ze mną lista tematów wypadła następująco:

- 1) morze w polskiej literaturze pięknej,
- 2) las, puszcza i łowiectwo,
- 3) świat zwierząt a człowiek,
- 4) Tatry i Podhałę (2 prace),
- 5) Śląsk,
- 6) włościństwo w literaturze pięknej (2 prace),
- 7) świat pracy w literaturze pięknej (2 prace),
- 8) siła i słabość duszy chłopskiej,
- 9) Żydzi w Polsce,
- 10) zagadnienia społeczne w literaturze dzisiejszej,
- 11) pierwiastek patriotyczny w poezji polskiej,
- 12) troska o dobro Państwa w literaturze współczesnej,
- 13) obraz życia i dążeń społeczeństwa polskiego po powstaniu 1863 r.
- 14) stosunek szlachty do mieszczaństwa i chłopców po powstaniu styczniowym,
- 15) stosunek Sienkiewicza i Żeromskiego do przeszłości narodowej,
- 16)
- 17) „Żeromski jako wychowawca młodego pokolenia” (2 prace),
- 18) krzywda społeczna u Żeromskiego,
- 19) pesymizm i optymizm w twórczości Żeromskiego,
- 20) Władysław Reymont,
- 21) motywy życia i śmierci w twórczości Wyspiańskiego,
- 22) Wyspiański jako zwiastun nowych czasów.

Tak mało wiemy o zainteresowaniach młodzieży, tak mało wiemy o prawach, które rządzą mechanizmem jej upodobań, że znowu pozwalam sobie przytoczyć parę przykładów, w jaki sposób chłopcy, obecnie już uczniowie kl. VIII-ej, uzasadniają wybór tematów.

Temat „Tatry i Podhale“ wybrał jeden z chłopców, ponieważ „zna Tatry i bardzo je lubi“, drugi natomiast chce w ten sposób „uciec w świat abstrakcyjnego piękna, tam piękniejszy, im dalszy od trapiących nas obecnie problemów życia“...

Jeden pisze o włościactwie poto, „aby poznać to, czego nie zna“, drugi zaś, bo oddawna spędzał wakacje letnie „na szczerzej, rdzennej, polskiej wsi“ i miał sposobność przypatrzeć się życiu chłopów.

Na temat „Świat pracy“ pisało dwu chłopców: jeden — syn wyższego urzędnika, drugi — syn robotnika. 19

Pierwszy motywuje swój wybór w sposób następujący:

„...Należało wziąć się do wyboru tematu. I tu sęk. A 15-ty październik, którego to dnia trzeba było przedstawić p. profesorowi tematy do zatwierdzenia, zbliżał się szybko. Musiałem więc ochłonąć z wrażeń wakacyjnych i naprawdę pomyśleć o temacie. Z pomocą przyszedł mi przypadek.

Od dzieciństwa mieszkałem w śródmieściu, a dopiero w ub. roku „wyemigrowałem“ na Powiśle...

Już dawniej widok człowieka biednego, nędznego zawsze budził we mnie uczucie litości. Ale spotkania takie zdarzały się rzadko i wzruszenie szybko przemijało. Tutaj zaś, na Powiślu, trudniej jest zatrzeć te niemiłe wrażenia i przejść nad nimi do porządku dziennego.

Codziennie bowiem idę koło tych ruder zapadniętych, których okna stykają się z chodnikiem, koło tych domków i szop mieszkalnych, tak prawdziwie opisanych u Prusa i Struga. Mieszka w nich najuboższa klasa społeczna — robotnicy. Codziennie widzę ich podążających do fabryk, codziennie, wracając ze szkoły, widzę gromady dzieciarni robotniczej, bawiącej się na ulicach, czepiającej się wozów i tramwajów, wykrzykującej różne ordynarne wyrazy.

To też nasunęła mi się myśl, że praca moja musi być tylko o tych ludziach, o ich zatrudnieniu, o ich środowisku.

Chciałem się przekonać, czy nasi powieściopisarze przedwojenni i współcześni tak tragicznie pisali i piszą o robotnikach, jak ja to widzę codziennie“.

Inaczej uzasadnia drugi chłopak:

„Złożyło się na to wiele rzeczy. Najgłówniejszą było może to, że chciałem znaleźć sobie temat, któryby oprócz poznania literatury pięknej, dał mi zadowolenie, w którym mógłbym wypowiedzieć swe własne myśli i poglądy.

Ponieważ sam pochodzę ze sfery robotniczej, więc oczywiście najlepiej odpowiada mi temat, mówiący coś o warstwie najniższej, o jej życiu i potrzebach.

Gdy kilka lat temu wstąpiłem do gimnazjum i zetknąłem się w nim z kolegami, to zauważyłem, że gimnazjum i dom, to właściwie dwa odrębne światy.

Tam, spotykając się z kolegami, sądziłem, że w porównaniu ze światem robotniczym, to zupełnie inni ludzie, o wiele szczęśliwsi od swych rówieśników ze świata pracy. Dziś, gdy mogę już pracować na siebie i pomagać rodzicom materialnie, gdy różnica między światem inteligencji a światem pracy zaciera się coraz bardziej, zupełnie inaczej zapatruję się na tę sprawę. Teraz znowu, w czasie wszechświatowego kryzysu, wydaje mi się, że właśnie warstwa robotnicza jest szczęśliwsza od warstw wyższych, bo zahartowana w walce o byt, łatwiej znosi wszelkie trudy i nieszczęścia, niż inteligencja.

Oprócz tego kwestja robotnicza jest obecnie palącą kwestją dnia, każdy interesuje się robotnikiem, stara się mu dopomóc, uprzyjemnić mu życie. Istnieje cały szereg komitetów, towarzystw, które pomagają robotnikowi, oświecają go. Mimo, że w naszym kraju jest tak wielki procent bezrobotnych, to jednak ci bezrobotni w jakiś sposób żyją. Mimo, że nie pracują, ale jednak, dzięki opiece społeczeństwa, nie umierają z głodu. To właśnie mnie najwięcej cieszy i to jest przyczyną, że tak optymistycznie zapatruję się na tę sprawę.

W rzeczywistości ma jednak społeczeństwo wiele do zrobienia, aby poprawić dolę robotnika.

Dlatego właśnie wybrałem sobie taki temat, w którym, mówiąc o życiu świata pracy, mógłbym wykazać wszystkie braki, wszystkie wady i zalety tego świata, który jest najliczniejszą warstwą naszego państwa“.

Autor pracy o Żydach tłumaczy, że:

„...Kwestja żydowska w Polsce jest ustawicznie kwestją palącą dnia. Liczne demonstracje młodzieży polskiej w wielu miastach Rzeczypospolitej, skierowane przeciwko Żydom, wreszcie ostatnie rozruchy antysemickie skłoniły mnie do wybrania tego tematu... Chciałbym bowiem poznać, jak ustosunkowało się społeczeństwo polskie do Żydów w różnych okresach i jak usiłowało sprawę żydowską rozwiązać“.

Autor pracy na temat „Troska o dobro Państwa“ wyjaśnia, że

„Temat powyższy wybrałem dlatego, ponieważ sądzę, że zagadnienie to jest najważniejszą kwestją życia współczesnego“.

W opinjach ośmioklasistów znikły biadania z roku poprzedniego. Niewątpliwie dużą ulgą było rozłożenie roboty na dłuższy okres czasu i zmieniony porządek dobierania tematów. Ale z drugiej strony wykonanie prac utrudniał nawał zajęć, związanych z przygotowaniem się do egzaminu z pozostałych przedmiotów. Dlatego też opinie uczniów skłonny jestem tłumaczyć tem, że przydało się półroczne przysposobienie do tego rodzaju „wyczynów“ z kl. VII.

Zresztą sami chłopcy piszą o tem:

„...Nabyta w zeszłym roku wprawa pozwoliła mi na szybkie i łatwe rozłożenie sobie pracy, do której zabrałem się już z pewnym zasobem doświadczenia. Dało się to odczuć w tempie i łatwości tworzenia pracy“.

„...muszę z satysfakcją stwierdzić, że zeszłoroczna praca dała mi znaczne doświadczenie; rezultatem tego było, że czas stracony nadmiernie (i jak często bezowocnie!) po bibliotekach i czytelniach — zredukowałem w tym roku do minimum...“.

Chłopcy podnoszą korzyści z pracy samodzielnej, praca ta bowiem nie tylko przyczyniła się do poznania przez nich nowych dzieł pisarzy, o których istnieniu często—jak się przyznają—pojęcia nie mieli, ale nauczyła ich, jak w charakterystyczny dla wieku w swej przesadzie sposób twierdzą, zupełnie samodzielnie tworzyć:

„Po otrzymaniu matury, po zapisaniu się na uczelnię wyższą, każdy z nas 21 będzie wiedział, jak się zabrać do pracy, jak zrobić samodzielną robotę na uniwersytecie, czy politechnice“.

A jakże było właśnie z tą

maturą?

Na lekcjach polskiego przerabialiśmy normalny kurs, przewidziany przez obowiązujące dotychczas programy. Pisaliśmy wynikające z odnośnego materiału literackiego wypracowania klasowe. Przygotowywaliśmy się do normalnego egzaminu maturalnego, tylko bez zwykłych bezmyślnych powtórek i treningu przedmaturalnego.

Ustny natomiast egzamin przeprowadziłem, uwzględniając wskazania, zawarte w wydanym tuż przed egzaminami Poradniku M. W. R. i O. P. oraz w sprawozdaniu Gimn. Państw. im. St. Batorego w Warszawie o organizacji egzaminów maturalnych w tym zakładzie.

Jako punkt wyjścia dla odpowiedzi abiturjentów brałem ich prace całoroczne, a egzamin miał skontrolować: 1) czy uczeń należycie opłacał samodzielnie opracowany materiał? 2) powiązać materiał ten z materiałem, przerobionym na lekcjach oraz 3) zastosować nabyte wiadomości i spostrzeżenia do otaczającej chłopca rzeczywistości.

Oto niektóre pytania egzaminacyjne:

praca p. t. „*Troska o dobro Państwa*“ — pytanie: walka stronnictw politycznych a dobro Państwa — a) w czasach przedrozbiorowych, b) w latach niewoli, c) w Polsce Odrodzonej;

praca p. t. „*Włościaństwo w literaturze pięknej*“ — pytania: — bolączki wsi polskiej w świetle literatury pięknej, b) bolączki wsi w dobie obecnej, c) co czyni społeczeństwo i Państwo celem usunięcia tych bolączek?

praca p. t. „*Świat pracy*“ — pytania: 1) inteligencja wobec ludu na podstawie literatury, 2) zadania inteligencji w dobie obecnej;

praca p. t. „*Tatry i Podhale*“ — pytania: 1) czym tłumaczyć należy zainteresowanie poszczególnych pisarzy i poetów dla Podhala i górali? 2) dowolne przykłady umiłowania przyrody u pisarzy, nieobjętych przez referat, 3) jak Państwo opiekuje się przyrodą?

praca p. t. „*Las, puszcza i łowiectwo*“ — pytania: 1) piękno przyrody w literaturze, 2) jakie organizacje młodzieży kształcą kult dla przyrody ojczystej?

praca p. t. „*Włościaństwo*“ — pytania: dodatnie cechy chłopca polskiego — 1) w jakich utworach występują? 2) które z nich mają znaczenie i jakie dla Państwa?

W ten sposób przeprowadzony egzamin zakończył próbę rozpoczętą półtora roku temu. Zresztą niezupełnie ...Prosiłem chłopców, żeby po wakacjach, kiedy zapomną już o wszystkich tarapatkach maturalnych, napisali mi, jak im się widział ten egzamin z języka polskiego? Oto niektóre odpowiedzi: 1) „Egzamin ustny podobał się mi przez to, że rola przypadku ograniczona została do minimum, a rola umiejętności — podniesiona znacznie...

22 Związek egzaminu z moją pracą był ścisły. Właściwie odpowiedź moja była częścią pracy“.

2) „wszelkiego rodzaju „pech“ był ograniczony do minimum“,

3) „15-minutowy egzamin ustny z języka polskiego był moją najmiłą odpowiedzią z okresu życia szkolnego“.

Zazwyczaj tak się nieszczęśliwie składa, że dyskusje maturalne rozpoczynamy zwykle tuż w wilgę samych egzaminów, kiedy z konieczności do niczego nie mogą doprowadzić. Niewątpliwie reforma szkolna wymaga nowych postaci selekcjonowania młodzieży, wobec których dotychczasowy system egzaminów będzie jakimś poczwarnym dziwadłem. Najbliższe jednak roczniki starszej młodzieży jeszcze będą musiały odbyć przeprawę maturalną. Z tych też względów należałoby już teraz, na początku roku, zastanowić się wspólnie, jak te, oby ostatnie! roczniki mają świadectwa maturalne zdobywać z najmniejszą dla siebie i szkoły krzywdą.

*

*

*

Powyżej zreferowałem przebieg próby dydaktycznej, powstrzymując się możliwie od jej analizy i interpretacji. Rad byłbym, żeby sprawozdanie to wywołało krytykę, chociażby najostrzejszą. W ogniu dyskusji musimy zdobywać nowe metody nauczania. Bez nich reformy szkolnej przy najlepszych nawet programach nie zrealizujemy.

ZYGMUNT MICHAŁOWSKI

O NOWĄ „ODE DO MŁODOŚCI“

Nie chodzi tu o ogłoszenie jakiegoś konkursu na wiersz, ani też o apel do współczesnych nam poetów, by pokusili się o danie utworu, któryby dzisiaj stał się wyrazem ideałów i haseł młodzieży, podobnym do tego, jaki przed stu zgórą laty dał Mickiewicz w swej „Odzie do Młodości“. Nie o to chodzi. Jeżeli rozważaniom naszym daliśmy tytuł: *O nową „Ode do Młodości“* — to chcielibyśmy w ten sposób dotknąć od razu dwóch tematów: 1) czy istotnie mickiewiczowska (a i inne również) „Oda“ jest już przestarzała, a więc i zgoła nieaktualna i, 2) jeżeli tak — to jak powinny wyglądać ta jakaś nowa, uwspółcześniona „Oda do Młodości“?

Minęły czasy romantyzmu, Filomatów i Filaretów, przez stary świat nie przeszły, ale przewaliły się z hukiem lawiny postępu, przeleciały niszczycielskie huragany wojenne, po których rozbłysło nowe słońce świata powojennego. Zwykła to zresztą kolej rzeczy, zwykły bieg wydarzeń. I nikogo też dziwić nie może, ani nie powinno, że ten nowy świat stwarza sobie nowych bogów, hołduje nowym ideom, dla których szuka nowego wyrazu, bo to także jest zwykła kolej rzeczy.

Ale przecież wśród bardzo licznego szeregu starych prawd, które

przestają być z biegiem czasu prawdami i — jako nieaktualne — strącane bywają w przepaść zapomnienia, wśród tych dawnych prawd są jednak i takie, które potrafią ostać się wszystkim zmiennym czasu przebiegom, zachowując moc trwałą, niezniszczalną — wieczną. Do nich należy — między innymi — i ta prawda, że o przyszłości świata decydować będą zawsze młode pokolenia i, że w ich ręce oddają (bo oddawać muszą) losy dnia jutrzejszego pokolenia, schodzące na starość z widowni. I dlatego też troska o młodzież jest największą może i najtrwalszą ze wszystkich trosk. I dlatego też ku młodym zwracają się oczy każdego, kto myśli nie tylko o sobie, ale i o wielkiej całości, jaką jest społeczeństwo, naród, państwo — ludzkość.

Niezaprzeczalne swe prawo do pełni życia i prawo, oraz poczucie obowiązku, tworzenia przyszłości młodość manifestuje w sposób rozmaity. Jedną z takich właśnie manifestacji ideałów młodego pokolenia jest także mickiewiczowska „Oda“. Zgórą sto lat temu mówiła przez usta poety młodzież nasza o „łamaniu się ze słabością“, o wspólnej pracy „ramię przy ramieniu“, o wylatywaniu myślą twórczą i czynem twórczym „nad poziomy“, że orlą jest potęgą jej lotów, i o tem, że „w szczęściu wszystkiego są wszystkich cele“.

Sto lat temu. Zmieniły się czasy i zmienili się ludzie. Dziś nie uskrzydloną myślą poetycką, ale balonem wzlatuje się „nad poziomy“ — do stratosfery; dziś — prawda, że bardzo jeszcze obłudnie, ale przecie mówi się ciągle przy stołach narad międzynarodowych i o „szczęściu wszystkiego“, i o pracy „ramię przy ramieniu“. Żyją więc jeszcze i nie tylko żyją, ale i realizują się ideały dawnej, starej, stułetniej mickiewiczowskiej „Ody“. Robi się to z pewnością nie tak, jak to sobie pomyślał Mickiewicz, ale jednak robi się.

Ale minęły czasy romantyzmu, Filomatów i Filaretów. Pięćdziesiąt zgórą lat temu walczący z romantyzmem pozytywizm wysunął inne, nowe, aktualniejsze hasła. I znowu zabrzmiała Oda do Młodości nowymi słowami Asnyka, wzywającego młodych twórców Jutra do szukania „prawdy jasnego płomienia“ i „nowych, nieodkrytych dróg“. „Udział w wieków dziele“ brać miała wówczas młodzież, niosąc „wiedzy pochodnię na czele“. Pięćdziesiąt lat temu zgórą. Naodkrywano od tej pory wiele nieodkrytych dróg, a pochodnia wiedzy nigdy przedtem nie świeciła tak jasno. Żyją więc jeszcze ciągle i realizują się poetyckie wskazania Asnyka.

Lecz minęły czasy pozytywizmu. Przyszedł wiek XX, przynosząc z sobą prądy i kierunki przedtem nieznanne. I znowu rozległ się apel do „Młodości, wszystkiego dziedzica“, do „pokolenia przyszłą wiosnę niosącego“. „Pokonaj wszystkie hasła, mamidła i etykiety, kołyskę twoją otaczającą“ — woła do młodych Żeromski. Z utęsknieniem czeka, kiedy „ocknie się i pokaże dobosz nowej Pracy i nowej Sprawy“. Czekaj, a serce jego drży „do tej wiary, że ty (młodość) nisko się schylisz do czarnych stóp cierpiącego w ojczyźnie człowieka, a on cię pasować będzie na swego rycerza. A gdy się dźwigniesz i rozciągniesz ramiona, zedrzesz z dłoni rękawicę i ciśniesz ją z wyzwania“.

24 niem na walkę do ostatniego tchu oszustwu, co w masce cnoty i prawa przechadza się po naszym świecie. Serca nasze drżą do tej wiary, że to ty wytepisz w duszach dufanie polskie w samochwalstwo i zmusisz do milczenia usta pochlebcy. Gdy ujmiesz w rękę żagiew prawdy, pójdiesz wbrew leniwym, bezwolnym, jałowym powzięciom tłumu, wbrew zaskorupiałym opiniom partyjnym, wbrew ufortyfikowanym obozom księży, szlachty, fabrykantów, robotników, chłopów i mieszczan“.

A więc jeszcze jedna, najbliższa nam, najaktualniejsza „Oda do Młodości“.

Ale Żeromski pisał ją zgorą 25 lat temu. Nie było jeszcze wtedy wojny, nie było jeszcze Polski Niepodległej. Mickiewicz, Asnyk, Żeromski — sto, pięćdziesiąt, dwadzieścia pięć lat temu. A dziś? Jakżeby wyglądała, jak bywająby wyglądać dzisiejsza *Oda do Młodości*?

Przewartościowanie wszystkich wartości jest cechą naturalną i jedną z najbardziej może charakterystycznych cech świata powojennego. Czy więc i owe hasła, wskazania, ideały trzech wymienionych powyżej ód powinny być zgruntu wywrócone na nice? Czy niema w nich motywów na dziś aktualnych? Czy Młodość dzisiejsza odbiegła zupełnie od tamtej, dawnej, przedwojennej Młodości? Czy między temi dwiema Młodościami niema już żadnej nici łączącej?

Jeżeli stawiamy te pytania — to robimy to dlatego, że zbyt często słyszy się dziś opinie, jakoby młodzież dzisiejsza nie tylko nie mogła, ale i nie powinna entuzjazmować się tem, czem entuzjazmowało się dawne pokolenie; że trzeba jej dać coś innego, coś nowego, coś, co jest obce zupełnie przeszłości, a ma wyraźne piętno jedynie i wyłącznie dnia dzisiejszego.

Jeśli to jest opinia słuszna — to jakże ma wyglądać dzisiejsza *Oda do Młodości*?

TADEUSZ MONIEWSKI

Z DZIEDZINY WSPÓŁPRACY MŁODZIEŻY RÓŻNYCH SZKÓŁ

(Plebiscyt młodzieży szkół lubelskich w sprawie obchodów międzyszkolnych).

Kilka prawdziwie udanych wśród organizowanych ostatnio imprez międzyszkolnych (m. in. obchód ku czci Wyspiańskiego Komitetu międzyszkolnego młodzieży warszawskiej, zorganizowana przez Straż Przednią wystawa prasy młodzieżowej na obozie w Kartuzach i t. p.) zwróciły uwagę na tę ważną i nie zawsze docenianą dziedzinę pracy wychowawczej, jaką stanowią różnorodne międzyszkolne wystąpienia młodzieży, współdziałanie młodzieży różnych szkół w realizacji okre-

Zwrócono już na to uwagę w prasie pedagogicznej.

Tak więc w artykule „Praca w zespole, jako czynnik wychowania społecznego“ *) wskazuje Irena Posseltówna na konieczność „rozszerzania, zwłaszcza w ostatnich latach pobytu młodzieży w szkole, współżycia i współdziałania i poza szkołą...“, tak, by pojęcie „interes ogółu“ rozszerzyło się w niej poza krąg pojęcia „interes i sprawa mojej szkoły“, stając się przez to „przejęciem do wyrobienia poczucia łączności jednostki ze społeczeństwem, a przedewszystkiem do wyrobienia poczucia odpowiedzialności wobec niego i za nie“.

Autor znakomitej pracy „O podstawach wychowania państwowego“**) wskazuje na t. zw. różnego rodzaju praktyki ceremonialne szkolne, jako na jedną z grup środków oddziaływania wychowawczego, twierdzi, że „ceremoniał ten, obejmujący najrozmaitsze czynności z wyrażaniem przeżycia etosu (zbioru zasad) pewnego zespołu ludzi“ (m. in. także różnorodne międzyszkolne uroczystości, obchody, akademje, wystawy) o charakterze emocjonalnym „może mieć szczególniejsze znaczenie dla wychowania w etosie państwowym“.

Przez ceremoniał ten może się bowiem znakomicie ujawnić i gruntować duch współczesnej szkoły polskiej, rozwijającej się pod hasłem wychowania państwowego. Dla uwydatnienia tego podkreślę jeden przynajmniej, bardzo charakterystyczny moment, uwypuklający w całej pełni zagadnienie, o którym mowa.

Chodzi mi o podkreślenie samego faktu współdziałania młodzieży szkół różnych stopni i typów w twórczej pracy nad realizacją konkretnych projektów.

Stać się to może pierwszorzędnym czynnikiem zespolenia duchowego całej młodzieży, podkreśleniem braterstwa młodzieży szkół wszystkich stopni i rodzajów w podniosłej atmosferze pracy ideowej. A przecież jest to szczególnie ważne, zwłaszcza obecnie, t. j. w czasie, kiedy rozpoczęto dzieło realizacji nowego ustroju szkolnego. Sprawa ta wysunęła się, jako jedno z najbardziej podstawowych zagadnień dokonywanej reformy, kiedy doprowadzono do równouprawnienia szkół wszystkich typów, oparto dzieło przemiany na zasadzie jednolitości ustroju szkolnego i uznano to za szczególnie ważny moment z punktu widzenia naczelnego kierunku wychowania współczesnej szkoły polskiej — ideologii wychowania państwowego.

A nie zapominajmy także o tem, że podobna współpraca między młodzieżą różnych zakładów naukowych może stać się bardzo pożądaną jedną z form koordynacji pracy na terenie życia organizacyjnego młodzieży szkolnej, nad czem tak dużo się obecnie, jak wiadomo,

*) Zrąb Nr. 2 (14). **) K. Sośnicki: Podstawy wychowania państwowego.

26 pracuje, że może przynieść szereg innych poza tem korzyści wychowawczych.

Chciałbym wreszcie zwrócić uwagę na to, że, ponieważ teoretyczna pedagogika współczesnej doby kładzie duży nacisk na podchodzenie do młodzieży z jakimikolwiek środkami oddziaływania wychowawczego w ten sposób, ażeby nie godziło to w zasadę spontaniczności i integralności rozwoju młodej psychiki, byłoby rzeczą pożądaną podjęcie zabiegów nad wysondowaniem opinii młodzieży w tej sprawie.

Chodzi, innymi słowy, o odpowiedź na pytanie, jak ustosunkowuje się młodzież do zagadnienia, o którym mowa, co sądzi o tym przejawie życia szkolnego, o ile odpowiada on potrzebom wewnętrznym jej wieku...?

* * *

Jedną z prób podjętych wysiłków w tej dziedzinie są wyniki ankiety, przeprowadzonej z okazji zorganizowanej przez Komitet uczniowski gimnazjów lubelskich w dn. 19 marca wielkiej międzyszkolnej akademii.

Ankieta była przeprowadzona w 14 szkołach wśród 473 uczniów i uczniów 4—8 klas gimnazjalnych.

Można ją zatem uważać m. in. za plebiscyt młodzieży szkół lubelskich w kwestji współpracy szkół.

Na 473 odpowiedzi w tej sprawie zaledwie w 5 wypadkach wypowiedziano się negatywnie, a więc przeciwko organizowaniu w przyszłości podobnych międzyszkolnych wystąpień młodzieży, ponieważ one „mogą stać się powodem zaniedbania nauk“, „ci, co najwięcej się tem zajmują, opuszczają się w zajęciach szkolnych“, „zabierają dużo czasu“ i t. p.

Olbrzymia jednak większość młodzieży, a właściwie niemal cała młodzież, zajęła stanowisko zupełnie odmienne.

Przyjmuję, że wyrażone w odpowiedziach uzasadnienia charakteryzują, jako naturalna reakcja osobowości wielu jednostek młodzieży na to wszystko, co składało się na treść jednego z podobnych międzyszkolnych wystąpień młodzieży szczególne „poszukiwanie“ pewnych elementów kształcących tej treści, elementów, które interesują młodzież zawsze.

Przyjmując to za podstawę, podzieliłem je na cały szereg grup, nadając im konwencjonalne nazwy estetów, ideologów, pedagogów i t. p.

Nazwy grup ujęte są w ten sposób, ażeby dawały odpowiedź na pytanie, „czego poszukują umysły młodzieży“, „co“ pragną „znaleźć“ i „co znajdują“ w dziedzinie współpracy międzyszkolnej, przypisując jej szczególną doniosłość i znaczenie.

* * *

Esteci (30) wołają, że zbiorowe obchody młodzieży „wyrabiają smak estetyczny“, „poczucie piękna“, „zmysł artystyczny“, „gusta“, „kształcą pod względem artystycznym“, „wciągają do życia artystycznego“. —

Patryjoci (38) sądzą, że:

„potęgują uczucia miłości ojczyzny“, „rozbudzają patryjotyzm“, „nastrajają na nutę patryjotyczną“, „świadczą o patryjotyzmie“, „wyrabiają poczucie narodowe“, „kształcą ducha narodowego“, „podnoszą ducha patryjotycznego“, „narodowego“, „wyrabiają poczucie wspólnej ojczyzny“, „budzą myśli o pracy dla ojczyzny“. —

Solidaryści szkolni (74) wypowiadają przekonanie, że:

„żyją młodzież“, „spajają ją ze sobą“, „zacieśniają stosunki koleżeńskie“, „wzmacniają więzy wspólnoty między młodzieżą“, „zблиżają młodzież do siebie“, „wprowadzają serdeczność do stosunków międzyszkolnych“, „zacierają różnice międzyszkolne“. —

Kooperatyści (13) twierdzą, że:

„uczą pracować i osiągać wspólnymi siłami dobre wyniki“, „uczą zbiorowej pracy“, „uczą współpracy“, „współdziałania“, „są dowodem współpracy“. —

Zwolennicy emancypacji (44) głoszą, że:

„wyrabiają samodzielność młodzieży“, „usamodzielniają młodzież“, „zaprawiają ją do pracy samodzielnej“, „wyrabiają doświadczenie w tym kierunku“, „są dowodem samodzielności młodzieży“. —

Organizatorzy (11) są przekonanie, że:

„wyrabiają zmysł organizacyjny młodzieży“, „wciągają ją do życia organizacyjnego“. —

Spółecznicy (21) dowodzą, że:

„przygotowują do przyszłej pracy w społeczeństwie“, „wywołują zainteresowania sprawami społecznymi“, „wyrabiają społecznie“, „przygotowują do życia obywatelskiego“, „wyrabiają zmysł społeczny“. —

Ideolodzy (16) twierdzą, że:

„utrwalają i prostują poglądy“, „stanowią czynnik wymiany poglądów“, „dają możność uświadomienia sobie dążeń młodzieży“, „wyrabiają przekonania“, „poglądy“, „zmysł ideowy“, „gruntują jednolitość zapatrywań młodzieży wobec zagadnień narodu i państwa“, „jednolitą opinię“, „rodzą wspólność zapatrywań“. —

Pryncypjaliści (1) są zdania, że:

„zapoznają z zasadami miłości ojczyzny“. —

Państwowcy (7) wołają, że:

„stworzą dzielne kadry przyszłych obywateli“, „budzą myśl o państwie“, „wychowują w duchu państwowym“. —

Skąpcy (1) piszą, że:

„pozwalają zadarmo widywać się młodzieży“. —

- 28 „Chodzące powagi“ (1) twierdzą, że:
 „zajmują umysły kwestjami poważnemi i doskonałą w tym kierunku“. —
- Entuzjaści (2) wołają, że:
 „są piękne i wzniosłe“, „budzą zapal i entuzjizm“. —
- Sceptycy (6) wypowiadają przekonanie, że:
 „wyrabiają samokrytycyzm młodzieży, czego brak daje się zauważyć“, „kształcą zmysł krytyczny“. —
- Kulturträgerzy (3) piszą, że:
 „podnoszą kreaturę widowiskową i teatralną młodzieży“, „podnoszą poziom kultury“. —
- Mierzący zamiary na siły (1) twierdzą, że:
 „uczą oceny własnych sił“. —
- Parlamentarzyści (2) mówią, że:
 „uczą występowania wobec szerszego zgromadzenia“, „przyzwyczajają do publicznych wystąpień“. —
- Biczownicy (1) wołają, że:
 „przypominają przeżyta w niewoli mękę“. —
- Moralisci (1) wołają, że:
 „odciągają młodzież od kin i innych nieprzyzwoitych gmachów i niemoralnych przedstawień“. —
- Wersalczyzy (2) twierdzą, że:
 „powodują pogłębienie stosunków towarzyskich“, „wyrabiają ogładę towarzyską“. —
- Pedagodzy (11) piszą, że:
 „wyrabiają śmiałość i odwagę“, „wyrabiają pewność siebie“, „zapraviają do odpowiedzialności“, „uczą przezwyćęzać“, „pokonywać trudności“, „wyrabiają przedsiębiorczość“, „inicyatywę“. —
- Ekonomowie (1) wołają, że:
 „są pożądane ze względu na brak odpowiednich sił w niektórych szkołach“. —
- Hedoniści (11) wołają, że:
 „pozostawiają mile wspomnienia“, „są mile i ciekawe“, „przyjemne“, „podobają się“, „wywołują zachwyt“, „pozwalają mile spędzać czas“, „są przyjemne“, „wytwarzają miły nastrój“. —
- Pesymiści (2) twierdzą, że:
 „pozwalają zapomnieć o szarem, codziennem życiu“, „odrywają umysł od zwykłej, żmudnej pracy“. —
- Mentorzy (1) dowodzą, że:
 „umożliwiają dawanie wskazówek społeczeństwu“. —
- „Samochwalcy“ (2) głoszą, że:
 „pokazują, co młodzież potrafi“, „wskazują, że i młodzież sama potrafi coś zrobić“, „stwierdzają, że młodzież potrafi coś zrobić dla ogółu“. —

Propagatorzy (3) są przekonani, że:

„dają możliwość jawnego wyrażania“, „manifestowania własnych uczuć“, „ujawniają ducha współczesnej młodzieży“. —

Politycy (3) twierdzą, że:

„kształcą pod względem politycznym“, „są pożyteczne pod tym względem“, „zapoznają ze sprawami politycznymi“. —

Żądni wiedzy (3) wołają, że:

„zawsze czegoś nauczają“, „pogłębiają wiedzę młodzieży“. —

Indywidualiści (1) sądzą, że:

„dają możliwość dawania wyrazu własnej indywidualności“. —

Malkontenci szkolni (1) wołają, że:

„więcej dają, niż siedzenie w klasie“. —

Miłośnicy ceremoniałów (3) wyrażają przekonanie, że:

„wychodzą wspanialej“, „mają charakter bardziej uroczysty“. —

„Doskonalący umysł“ (12) piszą, że:

„rozwijają umysły“, „kształcą umysły bardziej, niż książki“, „żywo działają na umysły“, „wyrabiają umysłowo“, „kształcą zdolności“. —

Poszukiwacze talentów (1) wołają, że:

„wykrywają talenty“. —

Miłośnicy historii i literatury (2) piszą, że:

„wyrabiają zamiłowanie do historii, literatury, poezji“. —

Przejęci „spleenem“ (1) twierdzą, że:

„wprowadzają urozmaicenie w szarem życiu szkolnem“. —

Działacze (1) wołają, że:

„budzą do czynu“. —

Utylitaryści (8) wyrażają sąd, że

„przynoszą korzyści“, „wyrabiają młodzież“. —

*

*

*

Reasumując zatem powyższe wywody, twierdzę, że należyte uwzględnienie w programach pracy wychowawczej szkół dziedziny współpracy międzyszkolnej powinno być uznane za środek wychowawczy. Środek ten jest całkowicie dostosowany do naturalnych zainteresowań młodzieży, do jej psychiki, a więc umożliwia tak cenione przez współczesną pedagogikę „wyżywianie się“ młodzieży. Przy stosowaniu i wykorzystaniu w sposób racjonalny może się stać pierwszorzędym czynnikiem kształcącym i wychowującym w najszerszym tego słowa znaczeniu.

KRONIKA KULTURY

ZJAZD LEKARZY SŁOWIAŃSKICH. W Poznaniu obradował przez kilka dni niezmiernie interesujący zjazd lekarzy i przyrodników słowiańskich.

Wygłoszono cały szereg ciekawych referatów, przedstawiających najnowsze zdobycze wiedzy na pograniczu medycyny i przyrodoznictwa.

W ramach zjazdu odbył się również pierwszy zjazd polskich antropologów i prehistoryków.

Sekcja higieny szkolnej wspólnie z sekcją pediatrii omówiła temat: „Warunki pracy dziecka w szkole” oraz „Zagadnienia wychowania fizycznego w małych środowiskach polskich”.

PRACE POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI. Akademia Umiejętności wydała nowy rocznik, z którego dowiadujemy się, że Akademia pracuje nad nowym wydaniem Encyklopedji Polskiej i Bibliografji Polskiej, przygotowuje Polski Słownik Geograficzny i tomy prac prehistorycznych, a także prace z dziejów oświaty i szkolnictwa.

Nie ustaje też praca w poszczególnych sekcjach.

PRZYGOTOWANIA DO ROCZNICY. Dopiero za lat pięć, bo w roku 1938, przypada setna rocznica zgonu jednego z największych uczonych polskich Jędrzeja Śniadeckiego, a już sfery naukowe zaczynają zastanawiać się nad sposobem godnego jego uczczenia.

Sekcja chemji zjazdu przyrodników i lekarzy uchwaliła wniosek, by w celu tym utworzył się komitet, który obmyśliłby należyte uczczenie autora pierwszego polskiego podręcznika chemji, oraz twórcę teorii jestestw organicznych.

CO SIĘ ROBI DLA PROPAGANDY KSIĄŻKI? Co roku od szeregu lat w tygodniu od 26 listopada do 3 grudnia poświęca się wiele uwagi książce. W tygodniu tym odbywają się tanie sprzedaży książek po księgarniach, oraz szereg imprez propagandowych. W tym roku postanowiono akcję propagandową wzmocnić, dążąc do obudzenia echa w jaknajszerszych masach.

Komitet już układa daleko idące plany propagandy w szkołach wszelkiego typu, w wojsku, wśród mas robotniczych i po wsiach.

Komitet kieruje się zasadą decentralizacji, każda organizacja lokalna pracuje we własnym zakresie.

Stroną propagandową zajmują się rozmaite sekcje, jak: filmowa pod kierownictwem Ryszarda Ordyńskiego, radjowa pod kierownic-

twem Zygmunta Kisielewskiego, odczytowa, prowadzona przez Karola Irzykowskiego i wydawnicza, pod kierunkiem Leona Pomirowskiego. 31

ZE WSI DO MIASTA. Polskie rękodzielnictwo po wsiach, polskie hafty i wyroby ludowe są wyjątkowej wartości artystycznej. Teren ten jest jeszcze całkowicie niewyżytkowany. Przed paroma dniami utworzyła się w Warszawie nowa instytucja pod nazwą „Towarzystwa Przyjaciół Artystycznego Rękodzielnictwa wsi“, mająca na celu podtrzymanie twórczości ludowej przez zapewnianie jej rynków zbytu w miastach.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

NAUCZANIE HISTORJI NA MIĘDZYNARODOWYM KONGRESIE HISTORYKÓW

Sprawa nauczania historii stała się w ostatnich czasach kwestją, o której wypowiadali swe uwagi nie tylko nauczyciele-specjaliści. Zainteresowanie celem, metodą oraz wpływem nauczania historii przeniknęło szersze warstwy; temat stał się zaś szczególnie aktualny w związku z Międzynarodowym Zjazdem Historyków, którego Sekcja XIV-ta była specjalnie poświęcona sprawom nauczania historii. W pracach Sekcji czynny udział wzięli przedstawiciele Anglii, Belgji, Francji, Italji, Niemiec, Z. S. S. R. oraz Polski. Frekwencja na posiedzeniach była liczna, gdyż liczba uczestników dochodziła nawet do 150 osób, z których większość stanowili Polacy-nauczyciele.

Przewodnicząca Komisji Organizacyjnej, prof. Helena Radlińska, otwierając posiedzenie Sekcji, zaznaczyła, że to już po raz drugi na Międzynarodowym Kongresie Historyków — sprawa nauczania historii jest opracowywana na samodzielnej sekcji, po raz pierwszy jednak poświęcono temu zagadnieniu tyle pracy i czasu. To też nie leży w możliwościach krótkiego artykułu sprawozdawczego wyczerpujące objęcie materiału prac Sekcji XIV. Starałem się ująć pewne sprawy i zagadnienia ogólnie i to tylko te, które wysunęły się na plan pierwszy i utrwaliły bezpośrednio w pamięci uczestników.

Taką kwestją zasadniczą było przede wszystkim ujęcie nauczania historii od strony podstaw metodologicznych nauki historii*). Osią dyskusji stała się sprawa najważniejszego sposobu ujęcia i przedstawienia istoty zjawisk historycznych, kwestja umożliwienia młodzieży tworzenia z jej przeżyć i wyobrażeń pojęć historycznych.

Zagadnienie to stanowiło zasadniczy składnik problemu konkretyzacji. (Moszczeń-

*) Podłożem wszelkich rozważań bowiem był punkt widzenia ściśle naukowy.

32 ska). Wiąże się to ściśle z najnowszymi teoriami pedagogicznymi, które podporządkowując nauczanie wychowaniu, widzą w nauce historii wielkie możliwości wychowawcze, dające się wyzyskać przy zastosowaniu odpowiedniej metody. (Mrozowska). Przeprowadzenie programu wychowawczego jest możliwe w określonych warunkach, t. zn. przy jak najgłębszym uwzględnieniu wiedzy psychologicznej, mówiącej o fazach rozwoju młodzieży, oraz przy zastosowaniu takiej metody pracy, która ucznia wychowa na człowieka twórczego i czynnego członka społeczeństwa. (Mrozowska). — Taki punkt widzenia na znaczenie wychowawcze historii pociągnął za sobą konieczność udowodnienia, że metody nauczania i wybór materiału, przeprowadzone pod kątem wymagań nowoczesnej dydaktyki, są dopuszczalne z punktu widzenia nauki historycznej. (Moszezińska, Mommsen). Teza ta, przeprowadzona na I-em zebraniu Sekcji XIV, wywołała ciekawą dyskusję, która dotyczyła szczególnie sprawy wyboru materiału, podawanego uczniom. Ze względu na właściwości nauki historii wybór jest nie tylko możliwy, ale i wskazany, gdyż poznać treść istotną zjawiska możemy i poprzez część jego elementów. Poza tem stwierdzono, że wybór i ograniczenie materiału zależeć winny od cech specyficznych środowiska ucznia, jego rozwoju, oraz stosowanych metod pracy.

Koniecznym czynnikiem w nowoczesnych metodach nauczania są pomoce szkolne, umożliwiające poglądowość w nauczaniu. W dyskusji poruszano szczególnie szerokie możliwości konkretyzacji, opartej na autopsji, proponując większe uwzględnienie zestawień graficznych i kartograficznych. (Ferens). Sprawę tę omawiano w związku z referatem o Atlasie Kultury Powszechnej, opracowywanym przez prof. Otlet. (Oderfeldówna).

Wielkie również zainteresowanie wzniciła kwestja historii gospodarczej (Gąsiorowska), za mało dotąd wyzyskanej w nauczaniu historii.

Prócz tego zajęto się sprawą podręczników szkolnych, naświetlając to zagadnienie z punktu widzenia obiektywizmu historycznego. (Lhéritier). Wobec możliwości subiektywnego stanowiska autorów podręczników różnych narodowości — koniecznem jest wyrobienie daleko idącego krytycznego stosunku do podawanego materiału. Tu rozwinęła się ogromnie charakterystyczna dyskusja pomiędzy przedstawicielami Zachodniej i Wschodniej Europy.

Przedstawicielka Wschodniej Europy (Pankratowa) wysuwała tezę, iż ocena porównawcza podręczników różnych państw możliwa jest tylko z punktu widzenia klasowości. Przecistawiali się temu przedstawiciele Europy Zachodniej, broniąc poglądu, iż każdy naród ma prawo do pielęgnowania swego ducha narodowego. (Lhéritier). Zasadniczą linią podręcznika powinno być jednak dążenie do prawdy historycznej, do wychowywania młodzieży w duchu narodowym, przy równoczesnem budzeniu szacunku dla innych narodów — przez możliwe ściśle poznanie ich historii. (Hankin).

Dłużej zatrzymano się również nad zagadnieniem wykonawcy tych postulatów — nauczycielem. Przedewszystkiem podkreślano konieczność międzynarodowej współpracy w celu pogłębienia podstaw pedagogicznych nauczania historii. (Radlińska). Przygotowanie li tylko specjalne naukowe nauczyciela nie wystarcza z chwilą, gdy obowiązkiem jego staje się wprowadzenie ucznia nie tylko w wiedzę, lecz przedewszystkiem w życie współczesne. W tym celu nauczyciel-historyk

musi stale pogłębiać swe wiadomości i spostrzeżenia psychologiczne, by móc zrozumieć i odczuć nachylenie zainteresowań i możliwości objęcia tematu przez ucznia.

Nauczyciel powinien na małych odcinkach wskazać młodzieży, jak powstaje historia, powinien nauczyć historycznego myślenia. (Knapowska). Dobrze wykonać może to tylko taki nauczyciel, który sam nie przestaje być badaczem i posiadając przygotowanie naukowe, bada głębokie związki faktów historycznych. (Moszczeńska).

Prócz poruszonych zagadnień, omawiano jeszcze sprawy historii literatury i sztuki (Volpe, Giuseppe Delogu) oraz roli, jaką mogą odegrać te nauki przy nauczaniu historii.

Wiele jeszcze ogromnie ciekawych zagadnień dałoby się wysnuć z tego, co słyssało się na posiedzeniach Sekcji XIV-ej. Już samo spotkanie się przedstawicieli tylu narodów, metod i poglądów w intensywnym skupieniu Kongresu jest samo przez się ciekawe, charakterystyczne i ważne. „Skrzyżowanie szpad“ odbyło się zresztą w atmosferze wyjątkowo rycerskiej i miłej.

Prace XIV Sekcji Międz. Kongresu Historyków napewno doczekają się szczegółowego opracowania, które może stać się podłożem licznych dyskusyj naszego nauczycielstwa. Część referatów zjazdowych oraz poruszanych zagadnień wydrukowano w poświęconym Kongresowi numerze Przeglądu Historycznego.

Ewa Modzelewska.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Wychowanie społeczne młodzieży. — Z problemów psychologii pedagogicznej: harcerstwo, młodzież wobec ubóstwa, kłamstwo młodzieży, rozwój idealizmu młodzieńczego, filozoficzne zainteresowania młodzieży. — Dziecko w planie miasta.

Wytycznym wychowania społecznego poświęcone są trzy artykuły „Zrębu“ (Nr. 2/14). „O organizacyjnym wychowaniu młodzieży“ pisze W. Radziwonowicz. W obrębie poszukiwań, tak znamiennych dla epoki współczesnej, toczy się walka o syntezę, metody i cele organizacji, o czynnik organizacyjny wogóle. Nowa moralność organizacyjna staje się jednym z naczelných zadań wychowawczych, a podstawą jej będzie stworzenie dynamicznego, a nie kontemplatywnego, stosunku do wszelkich spraw życia. Nie możemy jednak odnaleźć dziś odpowiedzi na pytanie, w imię czego ma młodzież podejmować wysiłki organizacyjne, ponieważ współczesność zdąży dopiero do syntezy. Autor pracy wyraża pogląd, iż w braku ogólnej, szerszej syntezy, musimy zadowolić się dzisiaj temi dążeniami, jakie dla każdego społeczeństwa są w danym czasie najbardziej celowe ze stanowiska potrzeb jego życia zbiorowego. „Dla naszego społeczeństwa w dzisiejszych warunkach rozwoju ideały dobrze zorganizowanej gospodarki społecznej i silnej państwowości powinny na długie lata stać się pionem głównym prac wychowawczych i wysiłków organizacyjnych społeczeństwa starszego i młodzieży“.

„Praca w zespole, jako czynnik wychowania społecznego“ jest tematem artykułu Ireny Posseltówny. Warunkiem, aby szkoła tętniła życiem i była nietylko

34 przygotowaniem doń, jest aktywny stosunek nauczyciela do zagadnień społecznych. Poza tem szkoła, skupiająca obok siebie dzieci z różnorodnych środowisk społecznych, drogą naturalną stwarza warunki rozumienia społeczeństwa, jako całości. Praca zespołowa przy nauczaniu i praca zespołowa w organizacjach uczniowskich wzmacniają te naturalne warunki. Z punktu widzenia potrzeb wychowania społecznego autorka ceni bardzo środek dawniej ostro potępiany, mianowicie wzajemne pomaganie sobie dzieciom w pracy.

W sprawie „Wycieczek społecznych“ wypowiada Hanna Pohoska szereg „Uwag zasadniczych“. Wycieczki społeczne z punktu widzenia pedagogiki są przykładem zasady poglądowości, zastosowanej do nauki obywatelskiej, jako jednej z nauk humanistycznych. Autorka daje krótki zarys rozwoju problemu autopsji w wychowaniu, poczynwszy od Rousseau, Basedowa, Filantropistów i Komisji Eduk. Narodowej, poprzez wiek XIX do metody projektów Stevensona, szkół wiedeńskich oraz metod wycieczek i wywiadów w szkołach bolszewickich. Termin „wycieczka“ używany jest w pedagogice w znaczeniu „obserwacji w terenie bez względu na to, czy teren ten znajduje się w promieniu metra, czy kilku km. od pola naszego widzenia“. Określenie zaś „społeczna“ dotyczy przedmiotu obserwowanego. Cele wycieczek społecznych leżą poza celem poszczególnych składników socjalnych, kulturalnych i gospodarczych, jakie w nim występują. Celem ostatecznym jest zrozumienie łączności danego zjawiska z państwem i jego współzależności od państwa. Wycieczki społeczne mają zbliżać dzieci do życia środowisk, jako części państwa, przyczem zachowanie się dzieci wobec przedmiotu obserwowanego daje możliwości kształcenia dyscypliny społeczno-obywatelskiej.

Temat wycieczek społecznych porusza również Irena Posseltówna. Program wycieczek społecznych musi być układany z uwzględnieniem faz psychicznego rozwoju dziecka. Wycieczki społeczne zostawiają zresztą ślad tak silny, że można już przerabiany materiał rozpatrywać w różnych fazach nauczania i pod coraz bardziej złożonym punktem widzenia. Autorka daje przykład wycieczek, odbytych w różnych klasach, syntetyzowanych w klasie 8, jako część ogólnego tematu p. t. „Opieka społeczna w Polsce“ i uzupełnionych przez wywiady uczni. Omawia dalej cykl wycieczek, mających na celu poznanie organizacji opieki sanitarnej, co jest związane w kl. V z kursem nauki przyrody. Ważnem źródłem tematów są środowiska, z których pochodzą dzieci, oraz warsztaty pracy rodziców. Z punktu widzenia społecznego ważnym momentem wycieczek jest ułatwienie młodzieży zorientowania się w predyspozycjach własnego usposobienia i charakteru. Fakt ten może mieć duże znaczenie choćby przy wyborze zawodu.

Na treść rocznika 1932 „Chowanny“, poświęconego „rewizji stosunku wychowawcy do wychowanka“, składa się szereg rozpraw z dziedziny psychologii pedagogicznej. Poruszane tematy wiążą się niejednokrotnie z zagadnieniami socjalnymi wychowania. Mieczysław Lewiński w „Psychologiczno-pedagogicznych podstawach harcerstwa“ traktuje harcerstwo, jako określony system ogólnowychowawczy, którego metody zestawia z systemem Montessori, testami psychologicznymi, wreszcie, co najważniejsze, z metodą szkoły pracy. Rozważania jego obejmują dwie grupy zagadnień: 1) psychologiczne przesłanki systemu wychowawczego, jaki reprezentuje skauting, 2) jego socjologiczne podłoże.

Rozprawa Alojzego Florczaka p. n. „Przeżycie ubóstwa u młodzieży męskiej szkół średnich“ należy do prac, badających wpływ czynników ekonomicznych i społecznych na psyche wychowanków. Autor wyodrębnia składniki wzruszeniowo-

uczuciowe w przeżyciu ubóstwa, poddaje następnie badaniu poglądy uczniów na bogactwo i ubóstwo, w cz. III pracy zajmuje się rozwojem świadomości znaczenia pieniądza. W zakończeniu pracy wylicza dodatnie i ujemne strony badanych przeżyć. Rozprawa opiera się na ankiecie, przeprowadzonej w szeregu gimnazjów lwowskich.

Sprawą „*Rozwoju młodzieńczego idealizmu*“ zajął się Stefan Szuman. W rozwoju tym wyróżnił trzy fazy: 1) fazę — tak zwanej fermentacji wstępnej, związanej z okresem pokwitania; 2) fazę — zaburzeń dojrzewania, którą cechują konflikty i rozczarowania. Jest to t. zw. faza idealizmu kompensującego; 3) fazę — uspokojenia i młodzieńczej pierwszej dojrzałości. Rozpoczyna się w tym okresie idealizm o charakterze pozytywnym. Całość obejmuje okres od 13 roku życia do lat 20-tu lub więcej. Trzy wymienione fazy rozwoju odpowiadają trzem rodzajom idealizmu: antycypującego, kompensacyjnego i normatywnego. Pierwszy z nich wyprzedza doświadczenie, drugi występuje po złych doświadczeniach i jest w zasadzie ucieczką przed rzeczywistością. Obie formy idealizmu są źródłem trzeciej, t. j. idealizmu normatywnego i praktycznego, który wysuwa postulat naprawy i przeobrażenia rzeczywistości.

Stefan Blachowski w pracy o kłamstwie dzieci i młodzieży mówi o metodach badania kłamstwa, o istocie kłamstwa i o zapobieganiu kłamstwu. Ad II: klasyfikacje kłamstwa opierają się na klasyfikacji motywów kłamstwa. Istnieje także klasyfikacja na kłamstwo, jako formę obrony przed przykrością, powodującą umniejszenie własnej osobowości i na kłamstwo, jako formę uwydatnienia własnej osobowości. F. Baumgarten wyróżniła kłamstwo reaktywne i negatywne, zaś Stanley Hall — bohaterskie, stronnicze, egoistyczne, fantastyczne i patologiczne. W III części pracy interesujący jest problem, „czy mamy prawo przez wychowanie do rzetelnej uczciwości narażać młode pokolenie na bezna-dziejne szamotanie się z przemożną potęgą, jaką jest milcząco i skrycie sankcjonowane kłamstwo w stosunkach społecznych“.

O „*Filozoficznych zainteresowaniach młodzieży*“ pisze Jan Pieter („*Ruch Pedagogiczny*“ Nr. 5 i 6). Okres dojrzewania jest wiekiem szczególnie intensywniej postawy filozoficznej wobec świata i życia, postawy, niezależnej od warunków środowiskowych! Zaciekawienie światopoglądowe sprowadza autor do przyczyn ogólnoludzkich i takich, które łączą się z cechami specyficznie młodzieńczymi. W drugiej grupie wyróżnia następujące przyczyny filozoficznych zainteresowań: 1) zachwianie się idealizmu religijno-moralnego, znamienne dla okresu dojrzewania; 2) przerost i nierównomierny wzrost wszystkich funkcji psychicznych w okresie dojrzewania; 3) obfity dopływ podniet kulturalnych w szkole średniej w okresie dojrzewania.

W Nr. 4—5 „*Życia Dziecka*“ znajdujemy interesujący artykuł Teodora Toeplitza p. . „*Dziecko w planie miasta*“. Potrzebę placów dla zabaw dziecięcych w dużych miastach i konieczność uwzględniania potrzeb dziecka w dobrym planie miasta udowadnia w tragiczny sposób, wydana w 1929 r. przez City Club Nowego Jorku książeczka, nosząca tytuł „*Mapa morderstw municypalnych Nowego Jorku za rok 1929*“. Książeczka wykazuje całkowitą zależność wypadków samochodowych, którym podlegają dzieci od braku miejsc do zabaw dziecięcych, boisk i parków. W odległości 25 km. od centrum Nowego Jorku powstało osiedle Redburn (25 tys. mieszkańców), nazwane „*Miastem stulecia motorów*“. Autorzy planu całkowicie oddzielili ruch pieszego od samochodowego, przyczem plan po-

36 myślany jest w ten sposób, iż ulice, którymi dzieci zdążają do szkoły, są oddzielone od ulic, na których panuje większy ruch.

Liczby wypadków przejechania dzieci na ulicach Warszawy są znacznie mniejsze, niż w stolicy Stanów Zjednoczonych. Jeżeli przeliczyć je w stosunku do intensywności ruchu ulicznego, panującego w obu miastach, liczba wypadków w Warszawie okaże się bez porównania większa. W. P.

AMERYKAŃSKA I ANGIELSKA PRASA PEDAGOGICZNA

WROGOWIE DZIECI. — NAUCZANIE HISTORJI.

W. F. Bond Kierownik Oświecenia z ramienia państwa w stanie Mississipi napisał w Nr. 10 *School Life* vol. XVIII, czerwiec 1933 r. artykuł p. t.: „Najwięksi wrogowie naszych dzieci“.

Bond często sobie zadawał pytanie, jacy to ukryci wrogowie są przyczyną zwichnięcia życia młodzieży, rokującej nieraz najlepsze nadzieje.

Otrzymał on kiedyś anonimowy list, następującej treści:

„Szanowny Panie, gdyby mnie ktoś uprzedził o niebezpieczeństwach, jakie na mnie czyhają, gdy wejdę w życie, mógłbym go nie zmarnować tak, jak to się stało. Czy nie zechciałby Pan ze swej strony ostrzec młodzież ze Stanu Mississipi przed niebezpieczeństwami, które im mogą zniweczyć przyszłość?“

Wzruszony tym bezimiennym apelem autor artykułu, zwrócił się do swych kolegów, wyższych urzędników administracji szkolnej Stanów Zjednoczonych, zadając im dwa pytania:

I. Cobyście odpowiedzieli na pytanie, zadane wam przez zespół dwunastoletnich chłopców i dziewcząt, gdyby przyszli do waszych urzędów z prośbą o wskazanie im trzech najśmiertelniejszych wrogów dziecka?

II. Jaka instytucja, której zadaniem jest przygotowanie młodzieży do pełnienia obowiązków obywatelskich, w najwyższym stopniu nie spełnia włożonego na nią zadania?

Na 54 rozesłane kwestjonariusze, otrzymał Bond 49 odpowiedzi. Oto wyniki:

Odpowiedź na pytanie pierwsze: 1. lenistwo i brak poczucia odpowiedzialności 38 głosów, 2. napoje wysokokowe — 29 głosów, 3. obrazy filmowe o treści nie stosownej dla dzieci — 23 głosów, 4. niewłaściwe stosunki między obu płciami — 17 głosów, 5. niezdrowa lektura — 12 głosów, 6. niezdrowe rozrywki (joy riding) — 12 głosów, 7. bieda — 9 głosów, 8. gry hazardowe — 7 głosów, 9. narkotyki — 5, głosów, 10. dancingi — 4 głosy, 11. złe towarzystwo — 2 głosy.

Odpowiedź na pytanie drugie: 1. dom — 37 głosów, 2. społeczeństwo — 21 głosów, 3. kościół — 13 głosów, 4. gmina — 10 głosów, 5. szkoły i uczelnie wyższe — 8, głosów, 6. rząd — 1 głos.

Na te same dwa pytania 49 studentów uniwersytetów państwowych odpowiedziało:

Odpowiedź na pytanie pierwsze: 1. napoje wysokokowe — 36, 2. niewłaściwe stosunki między obu płciami — 29, 3. lenistwo i brak poczucia odpowiedzialności —

Bond przeprowadził tę samą ankietę na terenie 11 szkół średnich o bardzo różnorodnym charakterze, poczynawszy od szkółki na wsi, gdzie do wyższych klas uczęszczało zaledwie 75 dzieci, aż do jednej z największych szkół Stanów Zjednoczonych mającej w wyższych klasach przeszło 700 dzieci. Około 3.500 uczniów szkół średnich wzięło udział w tej ankiecie i odpowiedziało co następuje:

Odpowiedź na pytanie pierwsze: 1. napoje wysokokowe — 2.289 głosów, 2. niewłaściwe stosunki między obu płciami — 1.262 głosy, 3. lenistwo i brak poczucia odpowiedzialności 1.229 głosów, 4. gry hazardowe — 1,086 głosów, 5. narkotyki — 645 głosów, 6. niezdrowa lektura — 457 głosów, 7. filmy o niestosownej treści — 358 głosów, 8. bieda — 183 głosów.

Drugiego pytania ze względów pedagogicznych dzieciom nie zadano.

Numer czerwcowy b. r. „Journal of Education“ (Nr. 767 vol. 65) przyniósł artykuł S. F. Wooley'a „O Nauczaniu Historji w Szkole Średniej“. Autor artykułu jest nauczycielem historii w szkole średniej w Didsbury (Manchester), dzieli się więc z czytelnikami swymi własnymi doświadczeniami, które mogą również zainteresować i nauczycielstwo polskie, ze względu chociażby na liczną reminiscencje w prasie niedawno odbytego w Warszawie VII Międzynarodowego Kongresu Historyków. Tu nasuwa się refleksja, iż zainteresowanie sekcją XIV, poświęconą zagadnieniom dydaktyki w odniesieniu do historii było większe ze strony protestów uniwersytetów obcych, niż polskich.

Zapatrzywania Wooley'a są tak interesujące, że przytaczamy je tu w obszernem streszczeniu, mimo, iż dominanta ich nie jest zgodna z nastawieniem naszych nowych programów¹⁾.

Oto co pisze na temat nauczania historii Wooley. W pewnych kołach przeważa przekonanie, że ponieważ zadaniem szkół średnich jest podniesienie wiedzy chłopców i dziewcząt, którzy pragną pójść drogą praktyczną, należy tak układać programy szkolne, aby nadać każdemu przedmiotowi nauczania wchodzącemu w zakres programów szkolnych pewne zabarwienia handlowo - przemysłowego.

Również i w stosunku do historii upomina się nauczycieli, ażeby podporządkowali swe metody dydaktyczne praktycznym celom szkoły. W rezultacie usiłuje się wprowadzić do programu historii jak największą ilość historii ekonomicznej, historii przemysłu i handlu. Należy się tego obawiać ze względu na pominięcie momentów obrazowy pobudzający młodzieńczą wyobraźnię. Taki stan rzeczy wskazuje na brak zrozumienia psychologii dziecka.

Sądzono, że większość chłopców i dziewcząt od 12 do 16 roku życia dąży do poznania takich zagadnień jak na przykład, trudności ekonomiczne, które trapiły średniowieczne państwa, rozwój wymiany pieniędza i t. p.

Dzięki temu niektórzy nauczyciele w swym wysiłku uniknięcia skostniałych metod nauczania w szkole średniej wpadli w drugą ostateczność i zamieniają historję na zbiór praw ekonomicznych.

Autor ma przeciwko takim metodom zasadnicze zastrzeżenia. Po pierwsze his-

¹⁾ Przekonywanie o znaczeniu nauczania historii w szkole średniej jest dla polskiego nauczycielstwa zbyt cenne, ponieważ u nas nikt nie kwestjonuje jej użyteczności i ponieważ jest objęta oficjalnym programem nauczania.

38 torja ekonomiczna jest zbyt głębokim przedmiotem i często zbyt nieokreślonym dla umysłowości dzieci, z tej więc przyczyny nie może być nauczana z korzyścią, bez oparcia jej na historii politycznej i społecznej. Uczeń, wchodząc do szkoły średniej w wieku lat 11 lub 12, jest jeszcze w okresie patrzenia na historję jako na temat traktujący o bohaterach, emocjonujących wydarzeniach, bitwach i zuchwałych odkryciach.

Jest rzeczą niewątpliwie zasadniczą, że w umysłach dziecięcych w tym wieku należy zachować coś z tego romantycznego poglądu na historję, niemniej jednak ważne jest położenie nacisku na wszystkie momenty zwrotne historji i nawiązanie dyskusji do wydarzeń o ogólniejszem znaczeniu dla danego okresu. Autor ma na myśli np. rozwój miast, ewolucję parlamentu, rozrost przemysłu i handlu.

Gdy w trzecim roku nauczania metody muszą ulec zmianie należy wiele z krasomówstwa poprzednich lat nauki poświęcić na rzecz skoncentrowania uwagi uczniów na tendencjach politycznych, społecznych i religijnych okresu. Inaczej należy traktować przedmiot z uczniami trzeciej klasy, a inaczej z wychowankami z pierwszej. Autor ilustruje swą tezę przykładem panowania Karola I. W ciągu tego panowania wiele było rzeczy, które mogą zainteresować dzieci jedenasto i dwunastoletnie (zaraza morowa i pożar Londynu, założenie kolonij w Ameryce, wyprawa morską admirała Blake przeciwko Holendrom). Wydarzenia te winny być potraktowane jako pełne życia epizody i, o ile to robi się dobrze, dadzą doskonały obraz życia Anglii w epoce Karolińskiej.

Nieświadomie zaczęli uczniowie porównywać Anglię siedemnastego wieku z Anglią współczesną. Będą oglądali mapy starego Londynu z zainteresowaniem, podobnie jak drewniane okręty floty Blake'a.

Z chłopcami piętnasto i szesnastoletnimi należy ujmować temat jeszcze inaczej. Kosztem wielu malowniczych szczegółów można ich zaznajomić z politycznymi warunkami Anglii i jej stosunkami z Francją. Należy się spodziewać, że uwaga uczniów zwróci się na polityczne cele Karola II i na to co z nich zdołał zrealizować. Traktat w Dover, lub Spisek Papieski staną się przedewszystkiem przedmiotem studjów, nie zaś zaraza morowa lub zwycięstwa Blake'a.

Zacniemy w ten sposób zastępować historję epizodyczną jasną świadomością przyczynowości wydarzeń. Doprowadzi się stopniowo uczniów do przekonania, że wszystkie wojny, rewolucje, ruchy religijne i t. p. muszą mieć swą przyczynę; w ten sposób wychowankowie uprzytomnią sobie znaczenie terminu „przyczyna i skutek“.

XIX wiek może być rozpatrywany z punktu widzenia zagadnień polityki wewnętrznej, zagranicznej i zagadnienia mocarstwowości. Zagadnienia polityki wewnętrznej. Tu jako punkt wyjścia dla historji wieku powinno się wziąć Rewolucję Przemysłową z jej daleko sięgającymi skutkami, ona bowiem zapoczątkowała rozwój zagadnień społecznych i politycznych epoki. Zagadnienia polityki zagranicznej. Wielka Rewolucja Francuska znaczący epokę w dziejach Francji i budzi nowe siły, które działają w ciągu całego XIX stulecia.

Należy wyróżnić trzy okresy w ciągu tego stulecia:

I. 1815 — 1854 — Okres Pokoju,

II. 1854 — 1871 — Okres Wojny,

III. 1871 — 1914 — Zbrojny Pokój.

Musimy również zwrócić uwagę uczniów na rozrost liberalizmu i nacjonalizmu. Zagadnienie Imperjum Brytyjskiego.

Po utracie kolonji w Ameryce nastąpił ruch separatystyczny, który zrodził nowe poczucie imperjalizmu po roku 1870, którego czołowym entuzjastą i twórcą był Disraeli. Rozrost wielkich autonomicznie rządzonych Dominjów cechuje stulecie.

Mając na uwadze wszystkie wyżej wytknięte punkty, możemy nauczać uzupełniając kurs taką ilością szczegółów, na jaką pozwoli czas, koncentrując jednak zawsze uwagę klasy na zasadniczych wydarzeniach: politycznych, ekonomicznych, religijnych czy też militarnych. Autor wyraża swe przekonanie, że wykreślanie z programu historii opisu wojen ze względów pacyfistycznych nie jest wskazaniem. Wojna, jak religja, jest siłą historyczną i jako taka musi być rozpatrywana¹⁾.

Autor wierzy, że trzymając się podanego przez niego schematycznego programu nauczania, nauczyciel zdoła doprowadzić tych uczniów przy końcu szkolnego kursu do znajomości historii Imperjum Brytyjskiego z ostatnich trzech stuleci, dając im doskonałe tło dla zrozumienia politycznych i społecznych zagadnień chwili obecnej. (D. n.)

H. K.

NOWE KSIĄŻKI

SEREJSKI MARJAN HENRYK „HISTORIA POWSZECHNA“ NA I KLASĘ GIMNAZJALNĄ, WARSZAWA, M. ARCT, 1933, CENA 2.60 zł. STR. 174, 199 RYCIN, 8 MAREK.

Realizacja reformy szkolnictwa postawiła autorów wobec trudnej pracy przystosowania podręczników do wymagań nowych programów i całokształtu sytuacji szkolnej.

Kurs historii, mieszczący się dotychczas w ciągu 6 lat trzeba było przystosować do 4-o letniego gimnazjum, a jednocześnie liczyć się z młodszym wiekiem wychowanków, co ma wielkie znaczenie zwłaszcza w klasach niższych.

Autor omawianego podręcznika jest znany kołom pedagogicznym ze swego dwutomowego kompedjum historii starożytnej, które objęło w tomie I. — Wschód i Grecję, zaś w tomie II. — Rzym. Łącznie liczyło dawne wydanie 320 stron, — obecne, obejmujące ponadto wczesne średniowiecze i liczne wyjątki ze źródeł — zmieściło się na 174 str.

Już z tych danych cyfrowych widać, jak wielkiej pracy musiał dokonać autor.

¹⁾ Jest rzeczą charakterystyczną, że w ostatnich czasach budzi się w Anglikach poczucie winy w stosunku do tak typowej dla Anglo - Sasów wyolbrzymionej nadmiernie dumy narodowej, stąd płynie ta często spotykana u nich chęć przekonywania swych współobywateli o znaczeniu innych kultur i narodów. Jest to poniekąd rezultatem głębszego zrozumienia zacieśniających się coraz bardziej więzów i współzależności pomiędzy wydarzeniami natury ekonomicznej i politycznej na całym świecie, oraz przede wszystkim, dzięki temu wzmoczonemu zainteresowaniu, lekceważoną dotychczas resztą — nie angielską świata.

40 Właściwie mamy tu do czynienia z nowym podręcznikiem, który z poprzednim łączy jedynie zasadnicze nastawienie autora i jego pojmowanie historii. Dla Serejskiego — historia stanowi spłot zjawisk, dokonujących się na polu życia gospodarczego, społecznego, państwowego, artystycznego i ideowego, spłot zjawisk, który należy rozumowo ująć, przedstawić i wyjaśnić. Historia, jako przedmiot szkolny, ma na celu wdrożenie ucznia w ujmowanie tych zjawisk, winna go przygotować do zrozumienia naszej współczesności poprzez mniejszość analizowania, odczuwania i konstruowania dawno minionej rzeczywistości. — Autor stoi na stanowisku, że podręcznik jest neutralnym elementem dydaktycznym t. zn. ma nauczycielowi i uczniowi dać materiał, możliwie naukowo ścisły i psychologicznie dostosowany do wieku ucznia. Przez zastosowanie odpowiednich metod dydaktycznych powinien nauczyciel doprowadzić uczniów do przyswojenia sobie tego materiału. Serejski przez konstrukcję zagadnień ułatwia nauczycielowi wdrożenie wychowanków w odpowiednie historyczne myślenie. Olbrzymią zaletą podręcznika jest jego spoistość i zwykłość. Niema zbytecznych słów, przyczem autor jest daleki od oschłości. Może zamało jest w podręczniku obrazów minionego życia, ale tu powstrzymywał autora wzgląd na „neutralność“, obraz minionego życia narzuca zawsze pewien zdecydowany charakter dydaktyczny.

Nowością są wstępy i zakończenia rozdziałów: w tych wyodrębnionych kursywą zdaniach daje autor kwintesencję omawianego przedmiotu. Nauczyciel winien uczniom polecić przeczytanie i przemyślenie tych tekstów, też traktując je jako punkt wyjścia, pogłębienia lub powtórzenia nabytych wiadomości.

Osobne miejsce należy się ilustracjom i wypisom. Doskonale dobrany materiał ilustracyjny, stojący na wysokim poziomie graficznym, stanowi, dzięki sumiennym objaśnieniom jakgdyby drugą część podręcznika. Uczeń znajdzie w objaśnieniach cały szereg wiadomości, odnoszących się do życia, obyczajów, sztuki, omawianych kultur, nauczy się także traktować ilustrację, jako dokument historyczny. Wypisy ze źródeł, misternie wplecione w tok opowiadania, dają nauczycielowi całokształt potrzebnego do nauczania historii materiału źródłowego. W sumie stanowi podręcznik Serejskiego niewątpliwą zdobycz dla naszego szkolnictwa. Ścisły naukowo, jasny konstrukcyjnie żywy, dzięki stylowi, ilustracjom i wypisom, jest pierwszorzędem narzędziem pracy dydaktycznej, dla tych zwłaszcza nauczycieli, którzy mają doczynienia z młodzieżą o inklinacji do refleksyjnego myślenia.

Andrzej Zand.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA
