

G I M N A Z J U M

DR. J. NOWAK

IDEAŁY ETYCZNE POLSKIEJ MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH W ŚWIELE JEJ WYZNAŃ¹⁾

Wywody moje na temat powyższy zostały wysnute na podstawie materiału, wyciągniętego z pism młodzieży szkół średnich w Polsce, wydawanych przez nią w r. szk. 1933/34. Jasną jest rzeczą, że obraz zainteresowań moralnych młodzieży, wyabstrahowany z materiału o charakterze pośrednim, jakim są z natury rzeczy artykuły uczniowskie, nie może sobie rościć pretensyj, aby mógł być obrazem, odtwarzającym w sposób absolutnie wierny i zgodny z obiektywną rzeczywistością sferę moralnych zainteresowań polskiej młodzieży, nie może pretendować do miana obrazu naukowego tych przeżyć. Między obserwatorem a przedmiotem obserwacji staje w danym wypadku forma publicznego wypowiedzenia się młodzieży na tematy etyczne, wkraczające często w dziedzinę intymnych przeżyć ucznia czy uczennicy, więc wypowiedzenie się takie niezawsze może być absolutnie szczere i miarodajne. Nie jest takim często dla dwu przyczyn — subiektywnej i obiektywnej. Ze względu na krępowanie się autora w wyjawieniu bezwzględnej prawdy moralnej, ze względu wreszcie na możliwe jego skrępowanie nakazami i zakazami cenzury przewencyjnej ze strony pedagogicznych opiekunów młodzieży.

Ze względu na zakazy cenzury nie możemy oczywiście liczyć na większą ilość negatywnych obrazów przeżyć moralnych młodzieży, choć i z nimi się spotykamy; skazani jesteśmy przeto przeważnie na obrazy pozytywnych wyobrażeń moralnych tej młodzieży. Sądzę jednak, że tego rodzaju materiał, mniej miarodajny dla charakterystyki rzeczywistości moralnej młodzieży, będzie się nadawał do zobrazowania tych moralnych celów życiowych młodzieży o wybitnej wytwórczości i doskonałości, które się w etykach naukowych nazywa ideałami etycznymi.

¹⁾ Referat niniejszy był czytany w streszczeniu na posiedzeniu Sekcji Literatury Młodzieży Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego w Krakowie we wrześniu r. b. i opracowany w znacznej mierze na podstawie materiałów, dostarczonych autorowi przez ś. p. d-ra Anzelmę Żebrowską.

Licząc się z wyłuszczoneymi stronami ujemnymi materiału, którym rozporządzam, starałem się przy budowaniu uwag poniższych o większą ostrożność w jego wyborze, biorąc do nich te tylko wynurzenia młodzieży, które ze względu na swój charakter, przedewszystkiem ze względu na osobę autora i jego środowisko, gwarantowały mi możliwą prawdę obiektywną.

Wynurzenia te w swojej całości pozwalają na najogólniejsze stwierdzenie, że młodzież pragnie ogarnąć zagadnienia etyczne w płaszczyźnie dwu momentów — subiektywnego i obiektywnego, konstrukcji idealnego podmiotu działania etycznego oraz konstrukcji najwyższego etycznego celu postępowania.

Jakżeż sobie młodzież polska wyobraża niezbędni idealnego podmiotu działania, budowanego z punktu widzenia osobistych jej potrzeb moralnych?

Materiał literacki, jakim się tutaj dysponuje, jest podwójnego rodzaju. Jeden negatywny charakteryzuje dostrzeżone braki w rzeczywistej strukturze moralnej współczesnej młodzieży polskiej, wskazując drogą pośrednią na idealne dezyderaty polskiej młodzieży w zakresie struktury idealnej podmiotu działania; drugi pozytywny zawiera teoretycznie wypracowany zespół tych cnót, które z punktu widzenia potrzeb samej młodzieży tworzą usposobienie moralne, charakteryzujące idealny podmiot działania etycznego. Sądząc z negatywnej oceny moralnej środowiska współczesnej młodzieży polskiej, położenie nie jest nazbyt różowe.

Głosem, po wielokroć razy spotykanym, jest śmiała kruczara młodzieży przeciw atmosferze nieszczerości, obłudy, zakłamania w społeczeństwie uczniowskim. Są głosy, które atmosferę tę przypisują panującemu w szkołach reżimowi, składają ją na odpowiedzialność nauczycieli i wychowawców. Autorka artykułiku p. t. „O kłamstwie szkolnem” twierdzi, że „warunki i środowisko szkolne robią to, że kłamstwo uważa się w niektórych wypadkach za konieczność”, twierdzi, że „kłamstwo jest wynikiem teroru, wzbudzania ustawicznego stanu bojaźni w uczniu, grania na jego „charakterze”, „honorze”, że „kłamstwo szkolne w 99% nie jest winą ucznia, nie winą złej natury dziecka, ale raczej wynikiem policyjnego systemu” („Przedkuźnie”, Cieszyn). Do podobnych wyników doprowadza ankietę, rozpisana przez popularny w Polsce dwutygodnik młodzieży szkół średnich „Kuźnia młodych” p. t. „O czem chcemy mówić w szkole”.

Odpowiedzi na ankietę powszechnie skarżą się na brak atmosfery szczerości w szkołach, spowodowanej tem, że „szkoła współczesna odgradza się świętem prawem tabu od przejawów najbardziej żywotnych w rozwoju społeczeństwa ludzkiego, t. j. od zagadnień politycznych, ekonomicznych i społecznych, a także nie może pojąć, jak można uczniowi wyjaśnić arkana życia płciowego, jak zwalczyć przeciwności między stanowiskiem klerykalnem a naukowem”. Stąd płyną narzekania młodzieży na zakłamaną, obłudną atmosferę szkolną, narzekania na to, że uczeń w konsekwencji takiego położenia musi żyć podwójnem życiem: jednym — szkolnem, drugim — pozaszkolnem, „kiedy teka ciężarem swym w dłoni przypomni ci, że jesteś poza szkołą, kiedy staniesz się innym, staniesz się drugim sobą”.

Młodzież, przynajmniej ta jej część wrażliwsza moralnie, odczuwa zaznaczone powyżej rozdzielenie etyczne ucznia czy uczennicy, jako wynikające całkowicie z winy młodzieży i wbrew woli jej pedagogicznych przewodników. Takby przynajmniej sądzić należało z artykułu, pisanego z większą odwagą cywilną p. t. „Podwójna etyka szkolna” („Kuźnia Młodych”), w którym szóstoklasista

piętnuje aprobowanie przez kolegów takich czynów na terenie szkolnym, jakie „extra muros scholae” uznają za wyraźnie wykraczające przeciw nakazom etyki ogólnej. Chodzi tu o nieśmiertelną sprawę „ściągaczek”, „podpowiadania”, cały arsenał niedozwolonych i etycznie ujemnych środków pomocy, jakich młodzież używa na terenie szkoły bez żadnej żenady moralnej. Ze tak się dzieje pospolicie, dowodzi tego nie tylko codzienna praktyka szkolna, ale charakterystyczny artykułik pewnej uczennicy, która z całym cynizmem, powiedzmy nieco szarżowanym, opowiada czytelnikom historię pracy klasowej, której wykonanie cała niemal klasa uzależnia od „ściągaczki” paru usłużnych kolegów i koleżanek (mowa o szkole koedukacyjnej). Posępne wrażenie budzą innej nieco kategorii głosy młodzieży, co prawda nieliczne, w których piętnuje ona „nonszalancję, kłamstwo swych kolegów”, cowiecej, „potworne, ordynarne, brutalne chamstwo” uczniów, znajdujące swój wyraz w niszczeniu bezmyślnem sprzętu szkolnego, „w ordynarnych, niesmacznych kawałach, dowodzących ciężkiego dowcipu i mało wyrafinowanego smaku” („Kuźnia Młodych”).

Winą prawdopodobnie ciężącej na pismach szkolnych cenzury nauczycielskiej jest brak wyraźniejszych głosów na temat przeżyć erotycznych młodzieży, jako składnika jej rzeczywistych przeżyć moralnych. To, co znajdujemy, to poetyckie, wierszowane sublimowane uczucie miłosne do koleżanki (tego jest najwięcej), lub też snucie miłosnej tęsknoty w jakimś nastrojowym essay'u. Miała okazję młodzież wypowiedzieć się otwarciej na tematy erotyczne w reporterskiej rozmowie ze słynnym rewolucjonistą obyczajowym w Polsce, Boyem-Żeleńskim, ale i tutaj w odpowiedzi na prowokujące zapytanie Boya, czy w gimnazjum koedukacyjnem zawiązują się sympatie między kolegami i koleżankami, otrzymujemy blade, bezbarwne, wymijające i nieobowiązujące komentarze. („Przedkuźnie”, Cieszyn). Jakże teraz wyglądać będą w świetle zaznaczonego wyżej teoretycznego, pozytywnego materiału te cnoty moralne, z których młodzież pragnie budować idealny podmiot swego działania etycznego?

Zabierając się do realizacji swych ideałów w myśl romantycznego, z zapalem głoszonego hasła Mickiewicza „pchnijmy świat na nowe tory”, młodzież w świetle obserwowanej rzeczywistości moralnej środowisk uczniowskich, słusznie może się zastanowić nad tem, czy „entuzjastycznych ideowców” nie zawiedzie w działaniu subtelny instrument działania, jej idealny podmiot etyczny. To też sporo uwagi poświęca ona wyposażeniu tego podmiotu etycznego w szereg cnót moralnych, kształtujących jego „usposobienie moralne”. Nie będę tu cytował licznych głosów młodzieży, gdyż ich kierunek tendencyjny jest przeważnie jednobrzmiący, wskażę tylko ich ogólny tenor na wybranych przykładach. Jeden więc teoretyk etyczny zastanawia się nad „kształceniem charakteru” młodzieży; drugi w szerszym artykule rozchodzi się nad „sztuką budowania charakteru młodych”; inny głębiej już wchodzi w sprawę struktury charakteru, pisząc o „samodzielności w życiu człowieka”, bez której „praca nigdy skuteczna być nie może” („Promień”, Wielkopolska); inny znów teoretyzuje nad „odwagą cywilną”, nad której brakiem w charakterze swego narodu biada w istotnie szczerzych słowach („Promień”, Wielkopolska). Nie wszystkie z tych artykułików pisane są odpowiednio głęboko, choć we wszystkich widać pewien wysiłek erudycyjny, ale trudno odmówić większości z nich zacięcia, przekonania, powiedzmy, entuzjazmu nawet. Jeden z autorów („Hallo! tu gimnazjum”, Lida) popiera swój teoretyczny wywód nad czynnikami silnej woli, niezbędnej w ży-

ciu młodego Polaka, wysokim wzorem czynnej energii, realizującej konsekwentnie zamierzenia życiowe, jaki znajduje w postaci Marszałka Józefa Piłsudskiego, który pierwszy realizuje dla młodzieży polskiej żyjący ideał człowieka, jako idealnego podmiotu działania.

W ostatnim wypadku wchodzimy już w ciekawą dziedzinę formowania sobie przez młodzież ideału etycznego według heteronomicznego nakazu moralnego, jakim jest dla niej autorytet moralny J. Piłsudskiego. Stwierdzić należy, że poza tym wypadkiem, często powtarzającym się w innego rodzaju enuncjacjach młodzieży, ideał etyczny podmiotu działającego kształtuje sobie młodzież autonomicznie i że w tym twórczym procesie nikłą rolę odgrywa heteronomiczny autorytet nakazu etyki katolickiej (zastrzegam się, że piszę tylko na podstawie wy czytanych i odpowiednio przemyślanych wynurzeń piśmiennych młodzieży, z jakimi się spotkałem). Brak mi, niestety, materiału literackiego ze środowisk młodzieży protestanckiej, prawosławnej i żydowskiej w Polsce, nic przeto nie mogę napisać o stosunku tej młodzieży do etyki własnych wyznań i jej roli w doskonaleniu się etycznym jednostki.

W wyniku ogólnym analizie pozytywnych i negatywnych wynurzeń młodzieży stwierdzić można, że młodzież polska, formując swój idealny etycznie typ twórczej życiowo jednostki, stawia jej wymagania, w przybliżeniu zgodne z prze ważną ilością cnót, tworzących t. zw. usposobienie moralne, których się domaga teoretyczna etyka od idealnego podmiotu działania etycznego. Tak więc żądanie „mocnego charakteru” jest w istocie niczem innym, jak żądaniem cnoty wytrwałości i panowania nad sobą, „odwaga cywilna” i „samodzielność” młodych etyków pokrywa się z cnotą samodzielności, a ataki młodzieży przeciw „podwójnej etyce” wołają o cnotę sumiennosci w etycznym życiu polskiego ucznia.

Nie chciałbym być posądzony o naiwność, to też nie chcę twierdzić, że młodzież polska wykreśla swemu ideałowi to wszystko i w ten sposób, co by mu wykreśliła etyka oficjalna, naukowa; chcę tylko stwierdzić, że instynktowne, niewyrachowane, nieuczone i oryginalne tendencje tej młodzieży idą w poszukiwaniu idealnego podmiotu naogół i w przybliżeniu w tym kierunku, jaki mu wykreśla etyka naukowa.

Przechodzę do drugiego zasadniczego momentu swych rozważań: konstrukcji najwyższego celu postępowania według wyobrażeń młodzieży. Celem tym jest ideał szczęścia.

Uczennica klasy najwyższej jednego z gimnazjów Polski centralnej podchodzi do tego zagadnienia w ładnie i zdaje się oryginalnie napisanym artykule.

„Każdy człowiek — pisze ona — przychodzi na świat z głęboko zakorzenionym dążeniem do szczęścia. Nigdy nie zgodzę się na to — zapewnia gorąco — aby istnieli ludzie, którzy w jakimkolwiek momencie życia nie dążyli do szczęścia. Poszukiwanie szczęścia jest jedynym, bezwzględnie jedynym motorem, jaki kiedykolwiek kierował i do dnia dzisiejszego kieruje życiem i czynami ludzkimi” („Młodzieńczy Lot”, Łódź). Do podobnych wniosków na temat najwyższego celu działania ludzkiego dochodzi uczeń gimnazjum ze wschodniej Polski: „Od zarania dziejów, od czasów najdawniejszych wszystkie narody i pokolenia głosiły najrozmaitsze hasła, które ich zdaniem miały wykazać istotny sens życia, wskazać cel tego życia i jego potrzebę. Wszystkie te hasła, rzucane przez ludzi najrozmaitszych epok, miały jeden cel: szczęście człowieka” („Promień”,

Nieśwież). Wskazana wyżej młoda autorka podaje dość trafną definicję formalną szczęścia, jako zupełne urzeczywistnienie osobniczych instynktów, zamiarów i celów. „Istotą szczęścia — pisze ona dalej — jest stworzenie takich warunków czyto w rzeczywistości, czyto w marzeniu, które najbardziej odpowiadają dążeniom i ideałom danego osobnika. Nie kwestjonuje on dążeń do zaspokojenia osobniczych aspiracji czysto osobniczego szczęścia jednostki. Tego rodzaju szczęście nie odpowiada jednak jej zmysłowi moralnemu. Pragnęłaby ona widzieć osiągnięcie szczęścia osobistego zapomocą zaspokajania głodu szczęścia innych jednostek. Koncepcja szczęścia „altruistycznego” przechodzi u niej historję, z której daje szczerą spowiedź przed czytelnikami. „Pojęcie altruizmu przeszło w moim umyśle dwie fazy: początkowo altruizm wyobrażałam sobie, jako wyrzeczenie się szczęścia osobistego dla szczęścia innych; dziś uważam, że u podstawy altruizmu leży dążenie do szczęścia osobistego przez zapewnienie go innym”. Odzwierciedlenie swojej koncepcji szczęścia, odpowiadającej w przybliżeniu pewnym rzutom utylitaryzmu Johna Stuarta Milla, widzi młoda autorka w symbolu moralnym „w szczęściu wszystkiego są wszystkich cele”, wyjętym z „Ody do młodości” Mickiewicza, który, jak zresztą cały romantyzm polski, zdaje się wywierać pewien wpływ na kształtowanie się ideałów moralnych młodzieży polskiej. Dodać należy, że proces formowania się ideału etycznego, a zarazem jego wynik, ta sama uczennica nazywa „marzeniem”. Widząc, że „rzeczywistość straciła dla niej wiele piękności i dobra”, nie widząc w niej takich warunków, któreby jej zapewniły szczęście, „ucieka w sferę niereczywistości”, tworzy sobie takie sytuacje duchowe, kiedy „marzenie staje się koniecznością jej życia; w marzeniu tworzy sobie ideał etyczny, którego sens polega na tem, aby „mógł być realizowany w czynie, to znaczy przeniesiony w sferę rzeczywistości”. Marzenie, jako wyobrażenie sobie korzyści i pożytków — pisze ona — jakie przyniesie realizacja ideału, winno do zrealizowania zachęcać i pobudzać, a nie być u człowieka kamieniem u szyi, do którego przyczepiwszy się, idzie na dno życia”. Zbliży się do stanowiska poprzedniego wychowanek jednego z gimnazjów Polski zachodniej („Promień”, Ostrów w Wielkopolsce), który w swoim wywodzie etycznym mówi o młodzieży, która, „zdobywszy jeden ideał, dąży po drugi, po trzeci, coraz wyżej, z większym zapasem sił, wiedzy, inteligencji, stwarza wokół siebie zdrową atmosferę”; jego ideały etyczne są jednak raczej środkami etycznej realizacji jednego ideału, jako ostatecznego celu działania i są właściwie ilustracją prawa heterogonji celów Wundta.

Pogłębnieniem stanowiska etycznego cytowanej powyżej uczennicy i jej współideowca byłyby inne, liczne głosy młodzieży, widzące ideał szczęścia, jako cel najwyższy postępowania, w trwałej realizacji celów osobistych, zgodnych ze szczęściem powszechnem. Zacytuję dla przykładu parę z nich. Jeden mówi: „Nie można żyć tylko dla siebie, lecz wprost przeciwnie — dla zbiorowości” („Młoda Myśl”, Inowrocław). „Zysk i korzyści osobiste — woła inny — stają się jedynym celem życia, fala grubego materializmu coraz szersze zatacza kręgi, coraz więcej ludzi ogarnia. Mówić o bezinteresownej pracy dla idei to wystawić się na pośmiewisko. Niektórym ludziom w głowie nie może się pomieścić, że ktoś może pracować nie dla własnej bezpośredniej korzyści... Wyzysk, oszustwo, defraudacje, krzywdzące machinacje są dziś powszechnem zjawiskiem” — grzmi autor namiętnej inwektywy, umieszczonej w jednym z pism uczniowskich Wielkopolski, który, stwierdziwszy ponadto, że krzywdzące jego poczucie moralne

machinacje wychodzą często od ludzi, pokrywających swe nieczne postępowanie górnemi hasłami „Bóg i Ojczyzna”, dochodzi do rozpaczliwej konkluzji, że „świat i ludzie spodleli”. Wszystko to ma uzdrowić entuzjastyczna młodzież, działająca w myśl swego etycznego ideału.

Występujący w cytowanych dotychczas głosach młodzieży najwyższy cel jej działania etycznego, ma charakter formalny, gdyż brak mu tej treści etycznej, która ideał formalny czyni ideałem konkretnym, zależnym od każdorazowej rzeczywistości. Ten ideał formalny młodzieży w kontakcie z otaczającą ją rzeczywistością nabrzmiewa treścią, której charakter jest dość różnorodny.

Na podstawie rozporządzalnego materiału literackiego zdołałem wydobyć z wynurzeń etycznych młodzieży cztery jakoby odmiany jej ideału konkretnego: ideał ogólnoludzki, religijny, polityczny i społeczny.

Ideał ogólnoludzki zarysowuje się w treści marzeń etycznych jednego tylko autora. Dla niego „młode pokolenie przedwojenne miało swój ideał w silnej i niepodległej Polsce, my, żyjąc w wolnej Polsce, musimy swój ideał rozszerzyć na całą ludzkość”. Dla niego wolna, silna i niepodległa Polska, ideał pokolenia przedwojennego, jest zrealizowaną rzeczywistością, wobec czego „ideałem młodzieży powojennej powinno być hasło: wolność, równość i braterstwo narodów”. Dla niego młodzież polska „stanie się przykładem dla młodzieży innych państw”; ona to w sojuszu z młodzieżą całego świata sprowadzi w odległej przyszłości „złoty wiek”, w którym ludzkość cała będzie śpiewała hymn dziękczynienia Bogu i tym, którzy przyczynili się do nadejścia szczęśliwej epoki” („Promień”, Nieśwież). Ideał ten, sięgający głęboko w przyszłość, ma sporo w sobie elementów, zaczerpniętych z wyobraźni, dalekim jest od rzeczywistości bieżącej, stąd posiada on wiele pokrewieństwa z ideałami o cechach formalno-abstrakcyjnych; pomimo tego, a może dlatego jest ideałem o wybitnej wytwórczości i doskonałości i mile świadczy o poziomie etycznym ucznia, nawiązującego ładnie do starych tradycji polskiego mesjanizmu dziejowego, nakazującego Polsce pełnienie w świecie misji wolności i braterstwa.

Równie jak i poprzednia oryginalną jest koncepcja ideału religijnego w jednym z artykułków uczniowskich, w których autor stwarza sobie koncepcję idealnego państwa, jakby na wzór „państwa bożego” w średniowieczu, którego rola sprowadza się do tego, aby „wszyscy obywatele mogli rozwijać się umysłowo i fizycznie w tym celu, aby osiągnąć swój cel — zbawienie wieczne” („Promień”). Bogaciej w wynurzeniach młodzieży występuje jej ideał polityczny doskonałego ustroju państwowego, który młodzież lokalizuje na terenie własnego państwa. Uderzającym powszechnie w tych wynurzeniach zjawiskiem jest fakt, że etos polityczny młodzieży zlewa się w jej uczuciu moralnym z obecnym, realnym kształtem politycznym państwa polskiego. Młodzież polska nie odczuwa głębszej potrzeby uczuciowej, aby sobie ten ideał polityczny stwarzać i umiejscawiać go w dalszej lub bliższej przyszłości realizacyjnej i do tego ideału dążyć, gdyż znajduje go ucieleśniony, zrealizowany w kształcie widomym obecnej formy państwowości polskiej, „między falą komunizmu od wschodu, a wylbrzymionego, szowinistycznego nacjonalizmu od Zachodu”, jak pisze jeden z uczniów („Młody Las”, Warszawa). Sporo znajdujemy takich enuncjacji młodzieży, które gwarancję trafności i moralnej doskonałości ideału politycznego, umiejscowionego w dzisiejszym państwie polskim, znajdują w osobie Marszałka J. Piłsudskiego, reprezentanta tego państwa, który dla młodzieży polskiej

jest symbolem i ucieleśnieniem nie tylko idealnego podmiotu działania, jak widzieliśmy wyżej, ale też i tych cnót państwowotwórczych o emocjonalnej treści z poświęceniem na czele, które działają na uczucie i wyobraźnię młodzieży. Oto, co piszą sami uczniowie.

„Marszałek Piłsudski to człowiek, który w głębokim przeświadczeniu, że stan, siłą narzucony, choćby na największych potęgach oparty, runąć musi, gdy świadoma i zogniskowana wola społeczeństwa przeciwko niemu się obróci, całe życie swoje poświęcał budzeniu i uśpieniu siły moralnej narodu” („Młoda Myśl”, Inowrocław).

„Szczególną wdzięczność winniśmy temu, który zaszczerpił w narodzie ideę ofiarnego służenia państwu, Marszałkowi J. Piłsudskiemu, którego ideologja winna być ideologją młodzieży polskiej; On bowiem, wielki budowniczy Polski mocarstwowej, nauczył nas rozumieć i wcielać w życie maxymę: *salus reipublicae suprema lex esto*” („Gazetka szkolna”, Łódź).

„Symbol czynu i ofiarnej pracy dla państwa, Marszałek J. Piłsudski jest naszym wodzem i duchowym przewodnikiem, bo on jeden siłą energii i rozkazu, górującym nad pieniactwem i chaosem odradzającej się Polski wydobywa z narodu najżywotniejsze siły dla celowej działalności państwowotwórczej” („Młoda Myśl”, Inowrocław).

To są słowa samej młodzieży, któreby łatwo było pomnożyć, które świadczą niezbicie, że z uroku postaci Marsz. Piłsudskiego dla młodzieży polskiej płynie ten prestige dla niej współczesnego państwa polskiego.

Zgoła już innym jest stosunek ideału socjalnego młodzieży do dzisiejszej rzeczywistości społecznej. Między ideałem tym, jaki sobie młodzież stara wytworzyć, a rzeczywistością społeczną, jakiej obrazem jest położenie społeczne Polski dzisiejszej, jak zresztą świata całego, leży przepaść. To też równoległe z afirmacją dzisiejszej Polski politycznej w wynurzeniach polskiej młodzieży gimnazjalnej występuje jawna i nieukrywana negacja dzisiejszej Polski społecznej. Swoją ideą społeczną stara się młodzież ujawnić zarówno w artykułach, oświetlających negatywnie dzisiejszą w jej wyobrażeniu rzeczywistość społeczną w Polsce, jak i w teoretycznych rozważaniach, kształcących pozytywny jej ideał dobra społecznego. Wobec posiadania dwojakiego materiału, celem uprzytomnienia wiernego i dokładnego ideału socjalnego młodzieży, uważam za celowe pójść drogą samej młodzieży i skonfrontować za nią te dwie jej Polski społeczne: rzeczywistą i idealną.

Wyobrażenie o rzeczywistym stanie społecznym Polski dzisiejszej stara się sobie młodzież wytworzyć drogami rozmaitemi. Tworzy go sobie najprzód na podstawie bezpośredniej obserwacji otaczającego ją świata zagadnień społecznych, potem na podstawie głosów publicystyki. Ta droga postępowania wydaje się jej najsluszniejszą w poszukiwaniu niesfałszowanej cudzemi słowami rzeczywistości. Ja również dla charakterystyki nastrojów społecznych młodzieży oprę się głównie na jej wrażeniach bezpośrednich. Dla przykładu jedynie wspomnę o tym echu, jakie znalazła w prasie słynna afera żyrdowska, a przez prasę w pismach szkolnych. Píše o tej aferze autor artykułu pod znamionym tytułem: „Front przeciw spekulantom”, charakteryzując zgryźliwie „ciąg oszustw, dokonywanych na skarbie polskim, krzywd — na robotniku polskim” i wzywając do skończenia z gospodarką oszustów bez względu na ich narodowość („Echo gimnazjalne”, Wrzesień). Skrupulatna w poszukiwaniu

prawdziwej rzeczywistości młodzież idzie sama na spotkanie faktów z nędzą, proletariatu polskiego. Tak więc uczeń gimnazjum z tego samego sławnego Żyrardowa daje reportaż z życia bezrobotnych w mieście, malując ich nędzę w jaskrawych barwach. Uczeń innego ośrodka polskiego życia robotniczego, Dąbrowy Górniczej, przedstawia plastycznie nędzę „ludzi bezdomnych”, bezrobotnego mrowia ludzkiego, które w poszukiwaniu kawałka węgla obsiadło bezużyteczną już dla kopalni kupę żużli, t. zw. „Hałdę”, „wpiło się w nią ssakami i ssie siłę życia, jak kupa much obsiada kawałek cukru” („Kuznia Młodych”). Inni społecznicy uczniowscy po bezpośrednią obserwację nędzy współczesnego proletariatu polskiego idą na salę posiedzeń sądowych. Czytaliśmy szereg reportaży sądowych p. t. „Bom głodny, to kradnę” („Młodzi idą”, Dąbrowa Górnicza). Uczeń w jednym z nich maluje nam między innymi obrazek, jak przed sądem staje jakiś niedorostek i tłumaczy się z kradzieży kawałka węgla: „Proszę wysokiego sądu! W domu dziewięcioro dzieci: pół, rok, półtora, dwa lata. Ja jestem najstarszy. Jak nie zarobię, to kto zarobi? Ojca niema. Głód mnie zmusił”. Inny uczeń daje obraz wędrowni po podwórzach wielkomijskich starego, brudnego dziada w towarzystwie 10-letniej dziewczynki, która „od dwóch dni nic nie jadła”. Przy końcu reportażu dodaje: „Świat jest wstrętny, bo chodzą po nim małe dziewczynki, które od dwóch dni nic nie jadły”. Na te rozpaczliwe konkluzje etyczne odpowiada swemu koledze, jako współautor reportażu, inny czujący społecznik w lirycznej do niego apostrofie: „Nie! Życie nie jest wstrętnem i świat nie jest wstrętny. Właśnie dlatego, że chodzą po nim głodne dzieci. Bo to otwiera ci oczy na naszą rzeczywistość. Bo to przekonywa cię o tem, że poematy, głoszące wielkie posłannictwo Polski, będą „bujdą”, póki na tych schodach siedzieć będzie dziad obdarty w odrażających łańcuchach, póki mała biedna dziewczyna mówić ci będzie: „Bom głodny, to kradnę”.

Nie chodzi mi oczywiście w cytowanych urywkach o rzeczywistość, jaką sobie młodzież maluje, ale o to, aby wykazać na ich podstawie, jaki jest rodzaj reakcji uczuciowej ucznia polskiej szkoły średniej wobec zła społecznego, jakie jest temperatura jego wrażliwości etycznej na nędzę ludzką, która jest niewątpliwie wysoka i niewątpliwie szczerą, bo tak piszący ludzie, jak piszą wskazani i cytowani uczniowie, nie kłamią. Podobnych wynurzeń, o podobnej treści i podobnej reakcji uczuciowej mógłbym przytoczyć więcej. To też jasne jest, że taka młodzież nigdy nie zgodzi się na to, by „tysiące, miliony bezrobotnych marło wtedy, kiedy w podziemiach banków leżą zwalę złota”, nie zgodzi się „z liberalnym systemem gospodarczym”, który „sprowadził niemoralną walkę o byt i to nie tylko w sferach burżuazyjnych, ale i robotniczych”; taka młodzież będzie piętnować „kapitał, jako zło społeczne, które jest największym grzechem naszego ustroju, bo daje pole do działania przeróżnym wyzyskiwaczom, żerującym na nieuświadomości i niedoli warstw pracujących, sprowadza nędzę bezrobotnych i nędzę stokroć od niego szczęśliwszego robotnika, który w krwawym pocie pracuje dzień cały w okropnych nieraz warunkach higienicznych, by zarobić parę groszy na wyżywienie licznej rodziny” („Nasze Prace”, Toruń). Taką byłoby rozprawa młodzieży ze współczesnym położeniem społecznym, szczerą i prostą w swej postawie etycznej mimo ciężającej nad nią frazeologii społecznej, nieodłącznej zresztą od podobnych enuncjacji młodzieży; ograni-

czam się tutaj do paru tylko jej wynurzeń z konieczności, wynikających z charakteru referatu.

Jakimże jest teraz pozytywnie kreślony ideał socjalny młodzieży?

Ideałem tym jest „państwo zorganizowanej pracy” „na wszelkie sposoby gloryfikowane. Praca wydaje się młodzieży świętością, której składa hołd w rozmaity sposób.

Kiedy młodzież największego w Polsce pisma szkolnego „Kuźni Młodych” chce czcić swego Prezydenta, składa mu hołd, jako „pierwszemu człowiekowi pracy; kiedy się chce powołać na autorytet marsz. J. Piłsudskiego, na wszelki sposób powtarza i komentuje jego aforyzm „o wyścigu pracy”, jako o hasło nowej Polski. Pisząc artykuł wstępny w dzień „święta pracy” 1 maja, wyklada cały swój program społeczny pracy: Jedynym prawem do życia, jedynym zasadniczym czynnikiem staje się praca. Ostać się może jedynie ten program polityczny, ta ideologia, której jedyną, najistotniejszą podstawą jest praca. Obecnie nie powinno, a nawet nie może ulegać wątpliwości, że praca jest najtrwalszym sprawdzianem wartości jednostki, a kult pracy-najbardziej ludzką i moralną ideologią... Człowiekiem pracy nazywamy robotnika, chłopą i pracującego inteligenta... Człowiek pracy jest pełnowartościowym członkiem elity narodu i na jego barkach spocząć może odpowiedzialność za losy państwa polskiego”. W podobny sposób mówią o pracy autorzy-uczniowie z innych stron Polski”. Wchodzimy w okres „gdzie praca stanowić będzie o istotnej wartości człowieka, ale nie tylko praca, ale i poza nią ofiarność” („Echo gimnazjalne”, Września). „Trzeba zrozumieć, że tylko praca, ciężka praca i walka stwarza wielkie jednostki, że tylko praca daje prawdziwe szczęście i potęgę państwa” („Młoda Myśl”, Inowrocław). Pod znakiem pracy buduje swą wizję przyszłego świata społeczno autor pisma z Polski zachodniej: „...Ideałem naszym jest państwo zorganizowanej pracy, państwo ludzi zdrowych, silnych, pełnych entuzjazmu pracy, państwo ludzi wyzwolonych, wyzwolonych nie tylko z bezpośredniej zależności od kapitału, ale i z niewoli przesądu (?), państwo ludzi światłych i szczęśliwych, państwo, w którym troska o chleb nie będzie istotną, w którym nie będzie wojen ni starć, ni nieporozumień, bo wszyscy będą sobie równi, bo wszystko będzie własnością wszystkich, a więc nie będzie dążeń zaborczych, bo praca i zdolności każdego zostaną należycie ocenione” („Nasze Prace”, Toruń).

Ciekawe, że pod wpływem nowego etycznego ideału pracy następuje w duszy młodzieży przewartościowanie starych wartości literackich, otoczonych naogół w Polsce i u starszego i u części młodszego pokolenia nimbem świętości. Tak się stało z „Panem Tadeuszem”, nad którym z okazji stulecia wyjścia w druk książki rozwinęła się w pismach szkolnych ciekawa polemika. Odgłosem jej jest artykuł p. t. „Kult pracy” i „Pan Tadeusz”. Autor artykułu, oddając hołd wielkim zaletom artystycznym utworu genialnego poety polskiego, który na wygnaniu pod wpływem tęsknoty do kraju zaklął w nieśmiertelny kształt artystyczny staroszlachecki świat dawnej Polski, ma do Mickiewicza pretensje, że oto „olbrzymi talent autora wyrządza nam krzywdę, upiększa i każe czcić to, czem powinniśmy się brzydzić, co powinniśmy nienawidzić, bowiem „Pan Tadeusz” nie może nigdy być wzorem, ale przestrogą w czasie, gdy naczelnym hasłem życia jest kult pracy”. To też autor chętnie odwraca się od tej „epopei nieróbstwa, czując w niej „okropną pustkę”, „do tętniącego pieśnią pracy życia, do

świata pracy, dla którego nie było miejsca w „Panu Tadeuszu” („Nasze Prace”, Toruń).

Środków, prowadzących do swego ideału socjalnego, „państwa zorganizowanej pracy”, młodzież sobie absolutnie nie uświadamia, ale zato jest pełna ufności, że „rozwiązania i zaspokojenia fermentów społecznych w ramach możliwości i konieczności państwowych” dokona ona sama. Zapewnia ona nas o tem wielokrotnie.

„Obowiązek walki ze złem społecznym spada w wielkiej mierze także na młodzież „na to pokolenie, które za lat kilka samo weźmie w swe ręce ster spraw publicznych” (Młoda Myśl”, Inowrocław). Zmiany stosunku człowieka do pracy może dokonać młode pokolenie. Stare pokolenie wywalczyło wolność ojczyzny, naszym zaś celem jest ugruntowanie jej przez pracę na wieki („Promień”, Nieśwież). Najostrzej i najnaiwniej stawia sprawę współpracownik cytowanych już „Naszych Prac”, który pisze: „To, co nie udało się genialnym reformatorom, których nie brak w historii, dokona młodzież, pokonywująca wszelkie przeszkody siłą entuzjazmu”.

Na tem kończę swój obraz ideałów etycznych młodzieży. Widać z niego, że z pośród ideałów etycznych, których potrzebę odczuwa młodzież, największą u niej rolę odgrywają ideały polityczny i społeczny; instynkt etyczny ogólnoludzki i religijny mniejszą już bez porównania rolę grają w wyobrażeniach i odczuciach młodzieży polskiej. Na zakończenie pragnąłbym rozproszyć dwie możliwe wątpliwości, jakieby mogłyby powstać w wyniku powyższych rozważań nad etosem młodzieży polskiej.

Zdaję sobie sprawę z tego, że, pisząc o etosie politycznym, a uznając go w świetle wynurzeń młodzieży za zrealizowany, mogę się łatwo narazić na zarzut, że niepotrzebnie może umieszczam go wśród t. zw. ideałów etycznych, których cechą jest przecież nie tylko doskonałość, ale też i wytwórczość, konieczność i warunek realizacji nieureczywistnionych jeszcze celów ostatecznych. Tak jest istotnie. Na usprawiedliwienie swoje mogę się jedynie powołać na samą młodzież, która sama sobie zdaje sprawę z bezwzględnej konieczności ciągłego doskonalenia istniejącej formy państwowości polskiej, której nie uważa przecież za jakiś skostniały wzór, nie podlegający ewolucyjnej konieczności.

Druga możliwa wątpliwość. Mogłoby się wydawać w świetle wynurzeń młodzieży, że jej ideał polityczny pozostaje w jawnej niezgodzie z jej ideałem społecznym, skoro uznawana przez młodzież rzeczywistość polityczna nie zaspokaja jej ideału społecznego; przecież ustroj społeczny w państwie jest jedną z zasadniczych funkcji ustroju politycznego państwa. Tutaj sama młodzież stara się rozproszyć tę wątpliwość, dowodząc, że jej ideał społeczny, którego brak jeszcze w Polsce możliwy jest do urzeczywistnienia w ramach istniejącej państwowości polskiej, bez uciekania się do obcych „doktryn”, wszystko jedno jakich czy ze Wschodu, czy z Zachodu branych.

ZARYSY NOWEGO LICEUM

(Artykuł dyskusyjny)

Wielkie dzieło reformy szkolnictwa ogólnokształcącego dobiega końca. Niedawno na półkach księgarskich pojawiły się dwa bliźniaczo do siebie podobne tomiki pod wspólnym tytułem „Program nauki”, z których pierwszy jest przeznaczony dla nauczyciela szkoły powszechnej, drugi zaś dla nauczyciela szkoły średniej. Obie książeczki mają jeden i ten sam wstęp, zawierający podstawy ideowe szkoły ogólnokształcącej, ogólne wytyczne pracy szkolnej oraz krótkie informacje na temat budowy, treści i wykonania programu.

Ta wspólna szata zewnętrzna i wspólny wstęp nie są bynajmniej dziełem przypadku: reprezentują one tę ideę jednolitości, do której tak niezmordowanie dążyło nauczycielstwo związkowe. Dawna przepaść między szkołą powszechną a szkołą średnią została bezpowrotnie zasypana. Obie instytucje naukowo-wychowawcze stanowią organiczną całość, opartą na jednym i tym samym fundamencie ideowym.

Z ogólnego planu reformy szkolnictwa wiemy, że do tych dwóch książeczek ma się dołączyć jeszcze jedna, zawierająca program nauki dla trzeciego i ostatniego piętra szkoły ogólnokształcącej, która będzie nosić nazwę liceum. Jakkolwiek o programie tej szkoły jeszcze nic powiedzieć nie można, gdyż jego budowa dopiero się rozpoczyna, to jednak już ze wspólnej części wstępnej, zamieszczonej w obu wyżej wspomnianych tomikach, możemy sobie wytworzyć obraz struktury przyszłej szkoły.

Z treści wstępu, poświęconego liceum (str. XIII — XIV), dowiadujemy się, że będzie to wyższy stopień szkoły średniej ogólnokształcącej, opartej na gimnazjum. Mówiąc o wyższym stopniu szkoły średniej, nie należy sobie jednak wyobrażać, że liceum będzie niejako skróconym kursem dawnego gimnazjum wyższego, gdyż jeżeli obecne gimnazjum czteroletnie nie pokrywa się z dawnym gimnazjum niższym, to tembardziej liceum nie może odpowiadać choćby trzem ostatnim klasom dawnego gimnazjum wyższego. W zarysie wstępnym wyraźnie zaznaczono, że liceum ma stanowić — podobnie jak czteroletnie gimnazjum — pewną zamkniętą w sobie całość, mającą na celu przygotowanie ucznia nietylko do studiów w szkołach wyższych, ale także do spełniania pewnych funkcji w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa. O ile więc ze względu na cel pierwszy możnaby się dopatrywać pewnego podobieństwa do dawnego gimnazjum wyższego, o tyle cel drugi odbiera liceum jego wyłącznie akademicki charakter i możliwość traktowania zagadnień z czysto teoretycznego punktu widzenia. Ponadto dawny typ wyższego gimnazjum ze względu na zależność od typu gimnazjum niższego był strukturą sztywną, skazującą ucznia na studjum w tym samym typie do końca, mimo iż zainteresowania jego i uzdolnienia rozwinęły się w zupełnie odmiennym kierunku. Tak np. przejście ucznia 7 klasy typu matematyczno-fizycznego do typu humanistycznego było możliwe tylko po zdaniu uzupełniającego egzaminu z łaciny, co się uczniowi udawało tylko w bardzo wyjątkowych okolicznościach.

Wprawdzie liceum będzie również wielotypowe, jednakże ze względu na dwu-

letni kurs, jego różnorodność będzie raczej momentem ułatwiającym. Jeżeli więc uczeń liceum mat.-fizycznego w drugim roku spostrzeże się, że wybrał typ dla siebie nieodpowiedni i że przy obecnych jego zainteresowaniach odpowiadałby mu lepiej typ humanistyczny ze względu na medycynę, którą chce studiować, to nic mu nie przeszkadza, aby się na ten kurs zapisać. Hańbiący tytuł repetenta nie będzie ciążył na jego opinii, gdyż to już nie będzie ten sam typ szkoły. W każdym razie ewentualna konieczność zmiany typu liceum będzie dla ucznia w 16—17 roku znacznie mniej szkodliwa, aniżeli późniejsze wędrówki po różnych wydziałach na uniwersytecie czy politechnice, które w dzisiejszych warunkach kończą się zwykle... nieukończeniem studiów wyższych.

Z „zarysu” wiemy, że każdy wydział licealny będzie miał pod względem programowym swoją odrębną „podstawę dydaktyczną”, t. zn.: odpowiednio dobraną grupę przedmiotów, które w danym typie będą miały stanowisko niejako uprzywilejowane. Nietrudno się domyśleć, że do takich przedmiotów na wydziale humanistycznym będą należały łacina, język polski i dajmy na to — historia, w wydziale zaś matematycznym matematyka i fizyka i t. p. Z „zarysu” wynika, że traktowanie tych przedmiotów wybranych musi być tego rodzaju, aby uczeń zdobył pewien zasób wiedzy i sprawności, potrzebnych do kontynuowania dalszych studiów w szkole wyższej. Ponieważ liceum zachowuje nadal charakter szkoły ogólnokształcącej, przeto obok przedmiotów wybranych muszą wejść do programu także i inne przedmioty, niezbędne dla ogólnego wykształcenia. Rola przedmiotów uzupełniających musi z natury rzeczy być przede wszystkim dostosowana do charakteru danego wydziału. Tak np. inaczej musi być traktowana matematyka na wydziale klasycznym, a inaczej na wydziale przyrodniczym.

Obok tych przedmiotów, — niezależnie od charakteru wydziału — muszą być uwzględnione, podobnie jak w gimnazjum — przedmioty takie, jak religia, ćwiczenia fizyczne i t. p.

O ilości tych wydziałów licealnych „zarys” nic nie wspomina. Sprawa ustalenia ilości wydziałów — przy bliższym spojrzeniu — nie jest taka prosta, jakby się napozór wydawało. Biorąc pod uwagę liczne odgałęzienia specjalne w szkołach wyższych, życzyliby sobie należało, aby ilość tych wydziałów była możliwie jak największa. Taby bowiem dawało lepszą gwarancję przygotowania się do wybranej specjalności na uniwersytecie, w politechnice czy w jakiegokolwiek innej szkole o typie akademickim. Z drugiej znowu strony trzeba wziąć pod uwagę liczne trudności, jakie się nasuwają w związku z organizacją i rozstawieniem sieci odpowiednich wydziałów w terenie. Doświadczony nauczyciel, biorąc ołówek do ręki, łatwo wykalkuluje sobie, że utworzenie jednego tylko wydziału licealnego byłoby przedsięwzięciem zbyt kosztownym, gdyż nauczycieli przedmiotów uzupełniających nie możnaby wyzyskać w pełnym rozmiarze godzin tygodniowo. Dopiero dwa różne typy wydziałów, zorganizowanych przy szkole średniej, daje możliwość utrzymania potrzebnego kompletu sił stałych. Jeżeli więc chodzi o dobór fachowców, to sprawa byłaby tem łatwiejsza, im więcej różnych wydziałów możnaby zorganizować pod jednym kierownictwem. Ale tu nasuwa się inna trudność, a jest nią sprawa zapewnienia sobie dostatecznej frekwencji uczniów. Szkoła prywatna w małej miejscowości nigdyby sobie na taki wielowydziałowy luksus licealny pozwolić nie mogła. Z tego względu wielowydziałowe licea mogłyby być organizowane tylko w miastach, liczących przy-

najmniej ponad sto tysięcy mieszkańców. Już zgóry przewidzieć można, że takie specjalne licea byłyby dostępne tylko dla mieszkańców wielkich środowisk, no i oczywiście tylko dla dzieci bogaczy. Gdybyśmy znowu dla uniknięcia tej niesprawiedliwości rozrzućili specjalne typy liceów po całym państwie, to i tak dostęp do nich byłby ograniczony. Licząc się więc z potrzebami miast średnich i małych, należałoby raczej dążyć do tego, aby ilość typów licealnych była możliwie jednolita. Poważny kontyngent młodzieży licealnej stanowić będą dzieci urzędników państwowych, wojskowych, nauczycieli oraz funkcjonariuszy instytucji prywatnych, którzy nie mieszkają stale w jednej i tej samej miejscowości. W razie przeniesienia ich do miasta, posiadającego odmienny typ liceum, dalsze kształcenie połączoneby było z olbrzymimi kosztami. Te i tym podobne trudności w związku z ustaleniem ilości wydziałów naczelné władze biorą pod uwagę i dlatego o szczegółowym rozróżniczkowaniu wydziałów licealnych jeszcze nic pewnego powiedzieć nie można.

Licea, o których obecnie mówimy, oparte są na gimnazjum z łaciną. Obok tych liceów będą jeszcze licea zawodowe, do których wstęp będą mieli nietylko absolwenci gimnazjum z łaciną, ale także i absolwenci gimnazjum bez łaciny. Tu więc wielotypowość będzie uwzględniona w jak najszerszej mierze, jak o tem świadczy rozporządzenie o organizacji szkolnictwa zawodowego.

Licea przeznaczone są dla tej młodzieży, która ujawnia odpowiednie uzdolnienia w pewnych określonych kierunkach. Dawne gimnazjum wyższe nie mogło poświęcać większej uwagi uczniom specjalnie uzdolnionym, ponieważ układ i równorzędność przedmiotów nauczania na to nie pozwalały. Jakże często zdarzało się, że przy maturze padał wybitnie uzdolniony polonista z powodu braków w matematyce. Kiedy indziej musiał się zmarnować wybitny matematyk, ponieważ nie mógł sobie dać rady z zasadami gramatyki łacińskiej. W liceum tego rodzaju wypadki będą zgóry wykluczone, gdyż uczeń, mający np. wybitne uzdolnienia w kierunku nauk matematyczno-fizycznych, nie będzie potrzebował studiować łaciny. Mamy niepłonną nadzieję, że liceum przyszłe uchroni młodzież od tych tragedii, o których corocznie w okresie matury słyszymy.

Dopuszczanie do liceum jedynie młodzieży wybitnie uzdolnionej w pewnym kierunku i redukcja przedmiotów, mających w stosunku do przedmiotów głównych, charakter uzupełniający ogólne wykształcenie kandydata — pozwoli na zastosowanie w tej szkole najnowszych metod dydaktycznych, na żywsze tempo pracy i lepsze przygotowanie do studiów wyższych w danym wydziale. Liceum musi się stać szkołą pracy w najpełniejszym tego słowa znaczeniu. Rola nauczyciela będzie więcej kierownicza niż nauczająca. Wprawdzie nauczanie przy pomocy wykładu nie jest wykluczone i w wielu wypadkach znajdzie zastosowanie, niemniej jednak cały nacisk położony będzie na samodzielną pracę ucznia w szkole i domu. W tym kierunku „zarys” powiada wyraźnie: „To silniejsze zaakcentowanie na każdym wydziale pewnej zwartej grupy przedmiotów pozwoli na zebranie w nim młodzieży, posiadającej wyraźne w danym kierunku uzdolnienia i na taką organizację nauki, aby młodzież mogła uzyskać dostateczny zasób wiedzy do przyszłych studiów specjalnych oraz wdroić się do pracy możliwie samodzielnej”. Tak pojęta organizacja pracy szkolnej ucznia będzie oczywiście wymagała od szkoły znacznie więcej wkładów, aniżeli w dotychczasowym gimnazjum wyższym. Do dyspozycji ucznia musi stać odpowiedni

zapas środków naukowych, bibliotek podręcznych oraz odpowiednio urz-
sale, pracownie, laboratorja i t. p.

Tu zapewne odezwie się jakiś skrajny demokrat i powie: „Tak pojęte liceum będzie właściwie szkołą dla arystokratów i bogaczy, boć przecież biedny obywatel na coś podobnego nigdy sobie nie pozwoli, nawet gdy będzie miał wyjątkowo uzdolnione dziecko. Dzieci zaś o średnich uzdolnieniach będą wogóle wykluczone ze studjów licealnych”. Jeżeli chodzi o dzieci o średnich uzdolnieniach, nie wykazujące skłonności do dalszych studjów na wyższym poziomie, to istotnie poco je męczyć podobnie, jak to się działo w dawnym gimnazjum, skoro ukończenie czteroletniego gimnazjum zapewnia mu niemal te same przywileje społeczne, jakie miała dawna matura. Wszak absolwent gimnazjum ma już za sobą takie wykształcenie, które mu daje prawo do spełniania odpowiednich do jego wykształcenia funkcji społecznych. Ponadto wielka różnorodność liceów zawodowych daje pole dalszego kształcenia jak najbardziej specjalnych zawodów, które przed nim stoją otworem. Jeżeli zaś chodzi o uczniów wyjątkowo uzdolnionych a bardzo biednych, to łatwiej znaleźć będzie można dla nich pomoc w ciągu dwuletniego studjum, aniżeli w dawnym gimnazjum, gdzie pomoc taka musiała trwać przez czas wielokrotnie dłuższy. Trudno przypuścić, by samorządy lokalne czy bogatsze instytucje uchyliły się w przyszłości od wyznaczenia w swych budżetach pewnych sum na stypendja dla uczniów wyjątkowo uzdolnionych. Ponadto szkoła licealna będzie zawsze pracowała przy czynnym współdziale organizacji rodzicielskich, które nie dopuszczają do tego, aby się zmarnował jakiś cenny talent tylko z tego powodu, że brak mu potrzebnych środków materialnych. Niezależnie od tego przewidziane jest organizowanie przy szkołach średnich odpowiednich burs i internatów dla uczniów biedniejszych i dojeżdżających.

Demokratyczny charakter szkoły licealnej znajdzie swój najlepszy wyraz w organizowaniu liceów pedagogicznych, w których kształcić się będą nauczyciele szkół powszechnych. Odtąd nauczyciel szkoły powszechnej przestanie być uważany za półinteligenta, dlatego że nie miał sposobności uczenia się języka łacińskiego w seminarjum. Wprawdzie nauczycielstwa szkół powszechnych z podziwu godną ambicją zawsze uzupełniało swoje wykształcenie na licznych kursach, mimo to w oczach miejscowej inteligencji z „maturą gimnazjalną” uchodziło ono za coś „niższego”. Obecnie nauczyciel szkoły powszechnej musi mieć ukończone gimnazjum z łaciną i dopiero na tej podstawie będzie dopuszczony do studjów pedagogicznych. Ukończenie tych studjów daje mu prawo nie tylko do starania się o posadę, ale także wstęp do studjów wyższych w uniwersytecie bez tych dodatkowych udręczeń egzaminacyjnych, na jakie jest narażony dziś absolwent seminarjum, pragnący się zapisać na uniwersytet w charakterze słuchacza zwyczajnego. Podniesienie poziomu wykształcenia nauczyciela szkoły powszechnej zapewnia temu pionierowi oświaty zdecydowaną pozycję społeczną na terenie jego działania i rozszerza jego zakres wpływu na otoczenie. Instytucja pedagogjów będzie miała dla dalszego rozwoju siedmioklasowej szkoły powszechnej olbrzymie znaczenie. Dopiero, gdy do szkoły powszechnej wejdą absolwenci nowych pedagogjów, będzie można mówić o istotnej realizacji idei jednolitości szkoły. Nietylko bowiem podniesie się znacznie poziom szkoły powszechnej, ale co najważniejsze: znikną wreszcie tak częste, choć niesłuszne utyskiwania nauczycielstwa szkół średnich na niedostateczne przygotowanie kan-

dydatów do gimnazjum. Nauczyciel bowiem szkoły średniej, narzekający na brak wiadomości u ucznia pierwszej klasy gimnazjalnej, nie liczył się z tem, że jego kolega ze szkoły powszechnej pracuje w stokroć gorszych warunkach i nie jego było winą, że w seminarjum stosowano inne metody nauczania. Nauczyciel szkoły powszechnej, mający ukończone gimnazjum i liceum, będzie już wiedział, jak przygotować kandydata do szkoły średniej. Nie ulega wątpliwości, że procent „spalonych” przy egzaminie do pierwszej klasy gimnazjalnej znacznie się zmniejszy, a szkoła średnia przestanie być wówczas szkołą dla wybranych. W związku z tem podniesie się również i poziom nauki w gimnazjum. Uzgodnienie metod nauczania w obu szkołach ułatwi proces ujawniania się talentów w czasie studjum i przyczyni się do jeszcze lepszego doboru materiału uczniowskiego w liceach. Stąd też instytucję pedagogów należy uważać za najważniejszy akt na drodze demokratycznej szkoły i wykształcenia, patrząc zaś na rzecz z czysto zawodowego punktu widzenia, możemy ją uważać za najskuteczniejszy zabieg, zmierzający do wyrównania frontu nauczycielskiego.

We wszystkich typach szkół licealnych sprawa wychowania młodzieży i przygotowania jej do życia obywatelskiego w Państwie będzie miała oczywiście pierwszorzędne znaczenie. Co więcej: wychowanie obywatelskie musi stanąć na znacznie wyższym poziomie, aniżeli w gimnazjum, już choćby z tego względu, że do liceum uczęszczać będzie młodzież w 17 i 18 roku życia, a więc w okresie, kiedy jej zainteresowania społeczne i państwowe są niezwykle żywe, kiedy wpływ nauczyciela jest najbardziej potrzebny i skuteczny. Liceum ma przed sobą niezwykle ważne zadanie wychowawcze do spełnienia: musi wychować nowy typ inteligenta, przetworzyć mentalność tej najbardziej twórczej warstwy społecznej, musi przygotować ją do nowego spojrzenia na świat i na swój stosunek do Państwa, musi już w szkole dobrze zaszcześcić wszystkie te ideały, które mają być później realizowane przez całe społeczeństwo. Wobec tak ważnego zadania technika modelowania młodych dusz, w liceum musi być w wychowywaniu posunięta do najwyższych granic doskonałości.

Że nauczycielstwo zdaje sobie dokładnie sprawę z ważności roli, jaką nie nie wkłada reforma szkolna, o tem świadczy choćby jego bohaterska postawa w chwilach nieszczęść i upokorzeń, świadczy jego niesłabnące zainteresowanie się się sprawami szkoły i jego wysiłki w kierunku doskonalenia metod naukowych i wychowawczych. Czas szybko biegnie. Niedawno rozpoczęliśmy realizację nowego gimnazjum, a już jesteśmy niemal w środku drogi. Jeszcze dwa lata, a czeka nas nowy nieznany trud pedagogiczny. Staniemy wówczas w nowej zupełnie klasie, aby realizować po raz pierwszy program nowej szkoły. Do tego czasu musimy się wyzbyc wszystkich tych ujemnych nawyków metodycznych i wychowawczych, które były ujemną stroną dawnego ośmioletniego gimnazjum, a jednym z tych było kładzenie nacisku tylko na stronę naukową. Nauczanie jako jedyny cel nie było wysuwane tylko przez nauczyciela szk. średniej, gdyż taki cel wskazywały i stawiały na pierwszym miejscu same programy. Nowa szkoła nie usunie bynajmniej tego celu, ale stawia obok niego cel drugi zupełnie mu równorzędny to jest wychowanie. W statucie gimn. jest on nawet postawiony na pierwszym miejscu przed nauczaniem dla zaznaczenia jego ważności. Nie inaczej będzie on postawiony także i w szkole licealnej. Wychowanie musi przepajać nie tylko treść nauki, ale także i metody, które w nowej swej postaci będą należały do najważniejszych zabiegów wychowawczych. Nie

zmienia się również w liceum i kierunki wychowawcze: musimy prowadzić nadal rozpoczęte w gimnazjum wychowanie oraz przygotowanie do życia, aby dać społeczeństwu i Państwu pełnego człowieka i wzorowego obywatela. Liceum powinno być, jeżeli chodzi o wychowanie państwowe, pewnego rodzaju nowicjatem, w którym przyszły obywatel zaprawia się teoretycznie i praktycznie do spełniania tych funkcji społecznych, do których go uprawniać będzie wykształcenie licealne.

ST. ŚWIDWIŃSKI

O PRACE PRZYGOTOWAWCZE DLA LICEÓW

„...Aby mądrość nabyć, niedość mieć pojętność
Niedość uczyć się: mądrość nie jest umiejętność,
Ta pragnie z teorii praktykę wyciągnąć,
A tamta teorię praktyką osiągnąć...”

(Z dzieł Boehmego i Saint Martina).

Już starożytność uczyniła z liceów ośrodki filozofji i nauk wyższych. W czasach nowożytnych Francja organizując w 1812 r., 30 liceów państwowych, ustaliła ich charakter, jako wyższych szkół średnich. W Polsce XIX w. mieliśmy trzy licea: w a r s z a w s k i e, założone w r. 1804 zrazu dla celów germanizacyjnych i przekształcone po r. 1831 w gimnazjum gubernjalne; k r z e m i e n i e c k i e, założone przez T. Czackiego i H. Kołłątaja w 1805 r. i zamknięte po 1831 r.; l u b e l s k i e, założone przez Wielopolskiego w 1862 r., a już w 1863 zamienione na gimnazjum. Pozatem w Małopolsce i w Poznańskim niektóre szkoły żeńskie były nazywane liceami.

Ze wszystkich tych liceów, tak czy inaczej związanych z gimnazjami, Polska odrodzona wznowiła rozkazem Naczelnika Państwa z 27.V.1920 r. i rozporządzeniem Rady Ministrów z 10.VIII.1922 (Dz. Ust. Nr. 70 poz. 626) tylko liceum Krzemienieckie, którego świetne tradycje i doświadczenie narzucają się nam obecnie w dobie zamierzonej rozbudowy nowej formy organizacji szkolnych.

Nad kolebką tego liceum czuwał przecież świetny organizator i wychowawca, T. Czacki, oraz tak wytrawny pedagog i działacz społeczny jak H. Kołłątaj, a także ich genialny adwersarz entuzjasta J. Śniadecki. Cała organizacja, program nauki, środki wychowawcze (pierwszy w Polsce samorząd szkolny, stopniowanie kar, frekwencja uczniów i t. d.), a zwłaszcza zajęcia praktyczne i szczegółowy rozkład czasu ucznia i t. d., dziś są już dostatecznie znane (zwłaszcza od czasów pracy Chmielewskiego 1898 r. i M. Rollego 1913 r.). Bliższe szczegóły organizacji tego wielkiego dzieła przeszłości podaje nam „Korespondencja listowna H. Kołłątaja z T. Czackim” oraz nieznane listy H. Kołłątaja o wychowaniu, omówione przez H. Orsza-Radlińską („H. Kołłątaj jako wychowawca” i „H. Kołłątaj jako pedagog” 1912). Myślę, że u podstaw idei wskrzeszenia w odrodzonej Polsce liceum krzemienieckiego, prócz świetnych imion organi-

zatorów, profesorów i uczniów, odnaleźć można i należy też i dwie zasadnicze, dziś zwłaszcza aktualne tezy podstawowe:

- a) organizację czteroklasowego gimnazjum i dwuletniego studjum wyższego;
- b) etycznie-uitylitarny charakter programu i zajęć licealnych.

Dziś, gdy nowy ustrój szkolny wysuwa poza 4-klasowe gimnazjum, jako ogniwo następne, miast uniwersytetu dwuletnie liceum, myślę, że musimy sięgnąć do skarbnicy przeszłości krzemienieckiej, a jednocześnie nawiązać do realnych potrzeb dnia dzisiejszego. Zapewne—nie znamy zamierzeń i planów programowych Min. W. R. i O. P., co do nowej organizacji wyższej szkoły średniej, sądzimy jednak, że sama logika rozwoju nowego gimnazjum wskazuje dalsze etapy i charakter nowej komórki szkolnej. Poprzez ciągle, doroczne zmniejszanie ilości uczniów przy promocjach do klas coraz to wyższych drogą selekcji uzdolnień i wymagań zasobów fizycznych i moralnych czy materialnych i t. d., otrzymujemy listę kandydatów do liceów przedmiotowych bądź o specjalnym typie nauk, zgóry już w ustawie określonych. Młodzież tej wyższej szkoły średniej musi być więc odpowiednio dobrana do specjalności licealnej. I tu wchodzimy w zakres zagadnienia o potrzebie prac przygotowawczych w czteroletnich gimnazjach do studjów specjalnych a więc i do wykształcenia metod pracy samodzielnej.

Wiadomo powszechnie, że nie ma istotnej nauki bez własnych poszukiwań i dochodzeń. „...Mamy dwojakie wykształcenie” — mówi Gibbon — „jedno nam dają, drugie zdobywamy sami a to właśnie jest najcenniejsze”. I pożyteczniejsze, zwłaszcza dla nas, Polaków po wojnie. Nie będziemy sięgać w czasy niepodległości, wskazując rolę samokształcenia i samowychowania w życiu Rejów czy Janickich, tak wymownie określoną w dziele Modrzewskiego (o środkach wychowania umysłowego). Obchodzić nas jednak musi rzeczywistość polska XIX wieku, ten ciągły bój o zachowanie niepodległości, kiedyto niejednokrotnie — jak mówił Staszic do sejmu w 1808 roku — „wyznaczono nam plac wszczęcia się jestestwa naszego; już stoimy w szrankach! Cofnąć się nie można... W takim ogólnem ludów i pokoleń przemaganiu... my, znowu dźwignieni, powstajemy...” Dziś już powstaliśmy i już „cofnąć się nie można i niewolno w dobie „ucierania, postępowania i cofania” innych narodów i państw.

Słowa prorocze Staszica wydają mi się nakazem chwili, wskazówką programową w wychowaniu i nauczaniu dorastającego dziś pokolenia, dla którego życie na każdym odcinku staje się zarówno wysiłkiem i odpowiedzialnością. Drogi i cele takiego dążenia omówił bliżej Stefan Żeromski w szeregu dzieł swoich, a m. in. zabierając głos „w sprawie kasy imienia Mianowskiego” (1924).

Oto z dnia na dzień wzrasta „niebezpieczeństwo nie tylko państwowe, ale i osobiste każdej jednostki kraju”. Potrzeba nam badań i laboratoriów naukowych, potrzeba podniesienia poziomu kultury nauk i ich praktycznego zastosowania, jeśli nie chcemy „w ciągu pół godziny wszyscy udusić się w gazach trujących naszego sąsiada... udoskonalanych nieustannie, bezsenie...” przez szeregi specjalistów, uczonych i samouków, pracujących nad obroną samoistności narodowej.

I oto dlatego „w nasze życie nowoczesne, bogate, nieokiełznane, żywiołowe musi wejść ścisła nauka jako regulator i kierownik”, bo „ona to jedynie może nam pomóc... rozpocząć planowe budowanie nowej treści wewnętrznej, z jej to pomocą jedynie nie stracimy bogactw... z jej też pomocą jedynie zdołamy nowe odnaleźć...” A więc mamy sami się uczyć, każdy z osobna i wszyscy razem musimy „ratować, wspierać, tworzyć na nowo kasy Mianowskiego, coraz to lepsze metody pracy samokształceniowej. I może dlatego w szkołach naszych propagujemy metodę pracy pod kierunkiem, stwierdzamy i wykorzystujemy żywiołowy pęd młodzieży do samouctwa od czasów filareckich Mickiewicza, który uczy nas, że „mądrość musisz sam z siebie własną dobyć pracą”.

I może dlatego rządy zaborcze tak zawzięcie tępiły wszelkie formy samokształcenia młodzieży, wdrażając całe pokolenia w szkołach do metody paznokciowej, wykładowej i dukacyjnej.

Wszystkie nasze „entuzjastki”, „klaudynki”, „towarzystwa szkoły ludowej”, „tajne kółka młodzieży”, całe te nasze „prace syzyfowe” „w niewoli zdołały właśnie Polskę wskreszać z niczego tem Słowackiego” ciąglem myśleniem, ciąglem rozwijaniem samego siebie. I nietylko genjusze, jak Słowacki, uczyli się najlepiej sami, ale i te liczne rzesze Janków Muzykantów czy Antków, co gdy latem „zastąpią pastucha”, to pod pachą trzymają Homery (J. Kasprowicz). I tak wyrósł bezdomny nasz Stach Wokulski czy Tomasz Judym, zastępy całe nieznanych, skupionych przed wojną wokół „uniwersytetów latających”, programów i poradników dla samouków, siłaczy i „siłaczek” i t. d. I tak te „prostaki przez całe swe życie budowali i budowali” nam Polskę. „Nikt im nic nie dał, nikt im nic nie wskazał”. Więc „ucz się, co tylko jest sił w tobie”, ucz się przede wszystkim sami po swojemu — woła do młodych treść „Syzyfowych Prac” czy „Urody życia”, opowieści J. Wiktora „z rękopisu” czy K. Rośnińskiego „Wesoły turniej” i t. d.

Nadewszystko zaś w szkole pod kierunkiem, jaką będzie liceum, musi się wyćwiczyć technika pracy umysłowej, oparta o zdobytą w szkole niższej umiejętność obchodzenia się ze słowem mówionem i czytaniem, a nadewszystko o umiejętnie obserwowanie i samodzielne myślenie. I tu dochodzimy do stwierdzenia potrzeby istoty odpowiednich prac przygotowawczych w gimnazjum dla przyszłego liceum. Profesorowie wyższych uczelni i komisje maturalne ciągle biadają nad zanikiem zainteresowań o wiedzy teoretycznej czy nawet praktycznej naszych abiturjentów. Mocno nieraz przesadne żale mają pewne choćby pozorne „słuszności”, wobec których nowe gimnazjum nie może pozostać obojętne. Nasze licea specjalne mają się jednak stawiać sitem nietylko dla uniwersytetów, ale i dla potrzeb realnych Polski współczesnej. I to są dwa kierunki podstawowe naszych prac przygotowawczych w gimnazjum przed zrealizowaniem idei nowych naszych liceów.

CYKL „GRECKI” W PIERWSZYM PÓŁROCZU KL. I¹⁾

Po ukończeniu pierwszego cyklu, związanego korelacyjnie z historią starożytnego Wschodu, przejść mam w okresie drugim do tematów osnutych na tle życia Grecji. Odrazu stawiam sobie pytanie: „Jak zacząć”? Podręcznik historii,²⁾ używany w mojej klasie, ma na wstępie artykuł o szkole greckiej, potem opis Grecji, potem: Co Homer mówi o Grekach? Czekać więc na historyka, dopóki nie wyczerpie tego materiału, czy nie? Po namyśle i naradzie z nauczycielem historii postanawiam: odstąpię od zasady programowej i ja zacznę Grecję — ja przygotuję grunt historykowi, nie on mnie. Wyjątki z *Iljady* i *Odysei* przecież są nie tylko tekstami literackimi, ale pozatem są jedynym źródłem do prahistorji greckiej. Jeżeli przeto odgrywają rolę materiału i dla mnie i dla historyka, to każde ujęcie syntetyczne jest niewłaściwe. Ja więc zacznę czytać Homera, a historyk może wyzyskiwać ten temat, jak uzna za stosowne.

Dla celów określonych powyżej ujęcie *Iljady* w podręczniku Balickiego Maykowskiego wydaje mi się niewystarczające i niewłaściwe.

Wobec tego za podstawę pracy nad *Iljadą* obieram *Wojnę trojańską* J. Parandowskiego, którą chłopcy opracowują w domu w przeciągu tygodnia; poczem możemy przystąpić do omówienia całości. Za interesowanie *Iljadą* jest ogromne. Na pierwsze wezwanie, żeby powie dzieli, co ich najbardziej zajęło, sypią się odpowiedzi w takiej ilości, że mnie samemu trudno się w tem zorientować. Chłopcy samorzutnie zdradzają chęci do opowiadania, rozwijania zagadnień, zastanawiania się nad przyczynami i skutkami wypadków, osądzania postępowania bogów i bohaterów. Widząc, że w tem chaotycznym ujęciu zginać może to, co istotne dla utworu, postanawiam skupić dyskusję około pewnych punktów i ustalam je wraz z klasą, opierając się na dotychczasowych wypowiedziach. Punkty te są następujące:

- 1) Przebieg wojny trojańskiej.
- 2) Bogowie i ich udział w wojnie.
- 3) Bohaterowie greccy i trojańscy.
- 4) Uczucia łagodne w *Iljadzie*.

Całą dyskusję prowadzą chłopcy w namiętym tonie, wygłaszają niejednokrotnie śmiało i oryginalne a słuszne poglądy. Zachodzi ustawicznie potrzeba poznania jeszcze niektórych wyjątków; czytam więc w szkole aristeję Diomedesa, pojedynek Patroklesa z Hektorem, oddanie zwłok Hektora przez Achillesa. Przebieg wojny trojańskiej daje sposobność do rozważań na temat wojny dawniejszej i dzisiejszej — chłopcy bystro chwytają i oceniają różnice, podkreślając, że wojna dawna dawała pole do okazania osobistego męstwa walczących,

1) Artykuł sprawozdawczy z początków pracy nad językiem polskim w kl. I ogłosiliśmy wspólnie z dr. W. Szyszkowskim w „Poloniście” R. III, str. 226 — 241. Artykuł niniejszy stanowi dalszy ciąg artykułu mojego; dalszy ciąg sprawozdania dr. Szyszkowskiego znajduje czytelnicy w „Poloniście” R. IV. zes. 5.

2) Moszczeńska, Mrozowska.

a dzisiejsza jest walką mózgów ludzkich. Najciekawsze jest to, że większość klasy wypowiada się wogóle przeciwko wojnie, sugerując to przekonanie wszystkim. Mieszanie się bogów do spraw ludzkich, ich udział w wojnie spotyka się z oburzeniem chłopców; postępowanie ich uważają za nieszlachetne a nawet nieuczciwe, ponieważ bogowie wiedzą, że przewyższają śmiertelników pod każdym względem. Atena, zwodząc postacią Deifoba bohatera Hektora, popełnia oszustwo, którego nie mogą jej wybaczyć. Ta antypatja do bogów wpłynęła bardzo na ustosunkowanie chłopców do Djomedesa; cenią go i zachwycają się nim, dlatego, że gromił Afrodytę i Marsa. Początkowo wypowiadają się przeciw Achillesowi, razi ich jego okrucieństwo, nieopanowanie, śmiechy i jego płacz i pieszczoty Tetydy. Nieprzyjaźń tę łagodzi nieco opis okrucieństwa Hektora w walce z Patroklesem. A jednak mimo wszystko ich nieprzychylny stosunek do Achillesa nie uległ zasadniczej zmianie do końca.

Natomiast pożeganie Hektora z Andromachą nie wywarło w klasie większego wrażenia; czytamy je więc powtórnie w tłumaczeniu Szmurły. Ale i wtedy chłopcy raczej biorą scenę od strony zewnętrznej. Czytamy również o pojedynku Hektora z Achillesem: dyskusja nad tym urywkiem koncentruje się dokoła zagadnienia bohaterstwa i tchórzostwa. Chłopcy przebaczą wreszcie Hektorowi jego ucieczkę naokoło murów Troi dlatego, że „opanował się, przemógł i stanął do walki”.

Dla zatarcia krwawego obrazu bitew i pojedynków i nie chcąc, aby pozostały one jedynym wspomnieniem z lektury *I l j a d y*, każę chłopcom zebrać sceny, malujące miękkie i łagodne uczucia bohaterów. Chłopcy charakteryzują przyjaźń Achillesa z Patroklem, uczucia rodzinne Hektora, wreszcie odczytują im scenę oddania zwłok Hektora. Chłopcy odczuwają i rozumieją, że zakończenie poematu sceną przebaczenia i miłości jest świadomym zamiarem artystycznym Homera.

W miarę pracy nad *I l j a d ą* zainteresowanie poematem coraz bardziej wzrastało — zaczęło się w klasie pojawiać coraz to więcej „Iljady” w wydaniu B. N. Chłopcy przy pomocy tekstów uzasadniali swoje sądy, wyszukiwali ciekawsze urywki, prosili o odczytywanie. Z trudem udało się skończyć *Iljadę* w przeciągu 5 godzin lekcyjnych.

Zrozumienie tłumaczenia Szmurły sprawiło chłopcom znaczne trudności, miało jednak jedną dodatnią stronę — pozwoliło na zasadnicze postawienie sprawy rytmu. Chłopcy, mając do wyboru jakiegokolwiek dwadzieścia wierszy z *Iljady* do wyuczenia się na pamięć, w wielkiej liczbie (15) wybrali tekst z podręcznika, ponieważ chcieli wykazać, że opanowali rytmikę heksametu.

Za przejście do *O d y s e i* posłużyło mi pytanie chłopców, jaki był los bohaterów greckich, powracających z pod Troi; krótkie opowiadanie o tem pozwoliło nawiązać do wędrówki Odyseusza.

Podstawą pracy nad *Odyseją* jest streszczenie i wyjątki podane w podręczniku. Zaczynamy pracę od tego, że chłopcy wyliczają najważniejsze przygody Odyssea i próbują rozwinąć i dopełnić z *f a n t a z j i* skąpe dane podręcznika. W związku z tem trochę czasu i uwagi muszą poświęcić koniecznym wyjaśnieniom rzeczowym — gdyż wiele nazw i imion jest uczniom nieznane. Dokładniej zajmujemy się dwoma urywkami przytoczonymi w podręczniku. *R o z b i t e k i k r ó l e w n a* dostarcza nam materiału do rozważań o obyczajach panujących w Grecji. A potem zajmujemy się charakterystyką bohatera — chłop-

cy stwierdzają, że jego podstawową cechą jest spryt i przebiegłość. Przypominają sobie, co wiedzą o nim z *Iljady* (wyzyskałem tu także urywek *P o d s t ę p O d y s s e u s z a* zamieszczony u Gaertnera w *M o w i e p o l s k i e j*).

Któryś z chłopców wspomina, że polskim Ulisesem nazywał siebie Zagłoba. Wzmianka o Zagłobie elektryzuje klasę; dowiaduję się, że znaczna część klasy już czytała *Ogniem i mieczem*. Wobec tego porównujemy zdarzenia i wypadki, *Odyseusza i Zagłobę*; zwycięża zdanie, że mimo pewne podobieństwa postacie te jednak są zupełnie różne.

Eksperyment z czytaniem *I l j a d y i O d y s s e i* przed historykiem udaje się w całej pełni: przy jakiejś sposobności historyk, porównując dwie równoległe klasy, podkreśla głębokie zrozumienie kultury epoki homerowej przez moich uczniów, chwali lekcję, które dały jemu i klasie zupełne zadowolenie.

Musimy obecnie zatrzymać się w pracy nad cyklem greckim. Wychodząc od *Odysei*, przenoszę zainteresowanie na morze polskie i czytam chłopcom w klasie *S t r a ż n i k ó w m o r z a*. Omówienie, odbywające się w obecności kolegów warszawskich, rozpoczyna się od uwagi jednego z uczniów, że kaprowie polscy postąpili nieszlachetnie, zaatakowali bowiem po zbójceku szwedzki statek handlowy¹). Tłumaczenie moje ówczesnych praw morskich nie bardzo trafia im do przekonania. Nie entuzjazmują się zwycięstwem; właściwie zajęli ich tylko ładny opis burzy morskiej i obojętny stosunek społeczeństwa do morza.

Zainteresowanie pierwsze wyzyskuję dla ćwiczeń. Urywek zaczynający się od „Lubię zamknąć” do „...by spocząć”, uczymy się pięknie czytać; w domu polecam zebrać z tekstu i spisać wyrażenia, określające wygląd morza w następujących po sobie momentach sztormu i zastanowić się, na czym polega ich wartość plastyczna; poczem należy spróbować dać kilka własnych określeń, porównań lub przenośni.

Drugie zainteresowanie prowadzi wprost do poruszenia sprawy morza polskiego w teraźniejszości. Zaproponowałem mianowicie, by uczniowie podali tematy, jakie chcieliby opracować. I nie mogę zdążyć z wypisywaniem na tablicy tego, co chłopcy dyktują: *Historja floty polskiej, Dzisiejsza straż morza, Potęga Polski to morze, Gdynia, Polskie porty na Bałtyku, Dzisiejsi obrońcy morza i t. d.* sypie się bez końca. Zapytuję, który z tych tematów mogliby opracować natychmiast, jako ćwiczenie redakcyjne.

Chłopcy konstatują, że żaden nie nadaje się do tego celu, ponieważ brak im koniecznych wiadomości. Niechże więc zbiorą je z dostępnych im źródeł; będziemy je omawiali w dalszej pracy za tydzień²). Wreszcie wyzyskuję czytanek dla jednego jeszcze celu: obserwujemy tu chronologiczny układ faktów w opowiadaniu.

Zły los sprawił, że następna lekcja odbyć się miała również w obecności warszawskich koleżanek i kolegów, którzy żądali lekcji pokazowej z czytanki i ćwiczenia redakcyjnego. Wybrałem *M a r a t o n*, chociaż nie było ani czasu

¹) Niestety, w objaśnieniach niema jakiegokolwiek wytłumaczenia sytuacji, przedstawionej w czytance. Uczniowie osądzają sprawę z punktu widzenia dzisiejszego prawa morskiego, brak im (jak również i wielu nauczycielom) podstaw do oceny tego szczegółu z historycznego punktu widzenia.

²) Dalszy ciąg pracy zobacz niżej, ćwiczenia redakcyjne.

ani możliwości stworzenia jakiegoś przejścia od *S t r a ż n i k ó w m o r z a* do *M a r a t o n u*. Lekcja rozpoczyna się od przypomnienia przez uczniów faktów historycznych; potem chłopcy wskazują na mapie miasta i prowincje, wymienione w poemacie (*Sardes, Suza, Cheasp i t. d.*) a nieznane im z lekcji historii i geografii. Zdajemy sobie sprawę z ogromu państwa perskiego. Chęć w ten sposób uniknąć psujących wrażenie wyjaśnień w toku czytania, lub bezpośrednio po nim. Czytam „*Maraton*” sam. Poemat sprawia silne wrażenie. Omówienie rozpoczynam od pierwszej lepszej wypowiedzi na temat utworu: jeden z chłopców dziwi się, dlaczego umarł Grek, który przyniósł do Aten wieść o zwycięstwie pod Maratonem; przecież nie był ranny. To trochę bezsensowne pytanie wywołuje wyjaśnienie ze strony jego kolegów, którzy tłumaczą przyczynę śmierci i powody gigantycznego biegu. Sam fakt zwycięstwa Greków nad przeważającą liczbą Persów nasuwa szereg wątpliwości — czy to możliwe? Wreszcie dyskusja ustala, że prócz lepszego wyposażenia techniczno-wojennego zadecydował o zwycięstwie Greków fakt, że Persowie — to niewolnicy, popędzani biczem do boju, Grecy — to wolni obywatele wolnego kraju, broniący dobrowolnie swej ojczyzny ¹⁾. Naogół lekcja ta nie jest żywa; chłopców przytłacza ogrom przedstawionych faktów, patos chwili, pewne skrępowanie w wypowiadaniu się entuzjastycznym wobec zbyt licznego, obcego audytorjum.

Na następną lekcję rozważyć mają uczniowie, w ilu i jakich obrazach możnaby odegrać *M a r a t o n* na scenie i mają nadać tym obrazom tytuły. Po tem przygotowaniu rozważamy sprawę układu opowiadania o wypadkach równoczesnych, badamy jak to uczynił Ujejski, porównujemy z układem ściśle chronologicznym. A kontynuujemy również pracę nad napisaniem dramatu, ustalamy 8 obrazów i zabieramy się do zupełnego wykonania tej pracy. W szkicowaniu przebiegu akcji natrafiamy na trudności: co zrobić z rozmaitemi urywkami, zawierającymi uwagi autora? To uświadamia uczniom po raz pierwszy, że w utworze zjawia się oprócz obiektywizującego opowiadania pierwiastek subiektywny.

Na dzień 29 listopada przypada nam *R e d u t a O r d o n a* ²⁾; poprzedziła czytanie wycieczka na Wolę. Zaczynam lekcję od pogadanki o dzisiejszej rocznicy, krótko przypominamy sobie przebieg powstania, dłużej zajmujemy się generałem Sowińskim i obroną Woli. Chłopcy znają dobrze wszystkie pamiątki, pamiętają i wspominają oglądane szczegóły. Czytam wiersz — chłopcy odczuwają go żywo i pierwszą ich reakcją jest zachwyt. W omówieniu — co jest nadzwyczaj ciekawe — koncentrują uwagę nie na Ordonie, lecz na owym żołnierzu, który „jako młyn palny, nabija, grzmi, kręci i uczuł, że go pali strzelba rozogniona, upuścił ją i upadł, nim dobija, skona”. Szukam przyczyny tego przesunięcia bohatera i stwierdzam, że jest nią (niepotrzebne!) objaśnienie, że Ordon nie zginął, lecz wyemigrował do Szkocji. Przystosowanie się więc do fikcji literackiej idzie tu opornie. Trudności sprawia charakterystyka cara, pomijam na razie i nie omawiam zakończenia *R e d u t y*, ponieważ przeszło ono widocznie bez wrażenia. W pełni rozwija się dyskusja na uwagę jednego

¹⁾ W tekście „niestety, brak bardzo istotnego dla poematu wiersza. „Żeby nie pierzchła przed wolnych obliczem” tego samego, który kiedyś skreśliła cenzura austriacka.

²⁾ Jakkolwiek nie leżało to w intencjach autorów książki, zestawiających „*Redutę*” z „*Bitwą pod Termopilami*”.

z uczniów, że *Reduta Ordon* przedstawia sytuację bardzo podobną do *Marratona*. Szukamy podobieństw i różnic. Odnajdujemy je nie tylko w treści, ale także w kompozycji obydwu utworów. Zauważamy, że autorzy przedstawiają obrazy, a na ich temat snują refleksje. Jakie one są w „*Reducie Ordon*”? Co jest ich treścią? Słuszne, czy nie słuszne? Czy to są myśli, czy także uczucia? Z temi pytaniami zasiadają chłopcy do półgodzinnej pracy w czasie lekcji, drugą z rzędu, łączącą się bezpośrednio, poświęcamy omówieniu tych spraw. Jakże ciekawe i oryginalne myśli snują się i rozwijają! Ileż głębi, inteligencji i subtelności jest w tych naiwnych, prostych, a jasnych i czystych duszach chłopięcych!

Cwiczenia w czytaniu i wygłaszaniu napamięć, którym chłopcy poświęcili wiele trudu i zapału, kończą ten wartościowy fragment pracy.

Podążając za historykiem zajmują się z kolei *Bitwą pod Termopilami* Jerzego Bandrowskiego. Chłopcom jest ona już znana z historii; stwierdzają więc przedewszystkiem zgodność z historią szczegółów rzeczowych, a potem obszerniej omawiają charakterystykę Spartan i Leonidasą. Szczegóły akcji jak np. spotkanie króla i wywiadowcy perskiego, zachowanie się Spartan przed bitwą i podczas niej, odesłanie Focyjczyków przedmiotem dłuższych rozważań.

Syntezyjemy krwawe dzieje, którym poświęciliśmy uwagę przez blisko miesiąc. Porządkujemy myśli i wrażenia, ustalamy pojęcia. Potępiamy zabór i krzywdę, bolejemy nad koniecznością obrony. Wielbimy męstwo, poświęcenie i bohaterstwo, apoteozujemy pokój i braterstwo ludów.

Od grupy utworów wojennych przechodzimy do czytanek osnutych na tle obyczajów greckich. Zaczynamy od *Herodasa* — chłopcy aż nazbyt żywo odczuli w nim momenty komiczne — uchwycili je zarówno w postaci bezradnej Metronimy, jak niedołęznego pedagoga Lampiryska. Nie czują bynajmniej sympatii do Kottalosa, ponieważ zdaniem ich jest to zwykły hultaj, z którego mimo wysiłków matki i nauczyciela nie będzie nic dobrego. Natomiast kara fizyczna, wymierzana ze spokojem i pedanterją, wywołuje w chłopcach wyraźny niesmak, szczególnie kiedy krnąbrny chłopak zaczyna targować się o ilość razów. Czują, że na tem nie mogą poprzestać, muszą wskazać w czym tkwi źródło ich niechęci do Kottalosa i niesmak, jakim klasa zareagowała na czytankę. Dalsza dyskusja nad Kottalosem wysuwa brak wszelkiej ambicji, jako podstawową jego cechę, bo przecież chłostę odczuwa tylko jako ból fizyczny, a nie jako upokorzenie. *Ucieczki* Maykowskiego, którą uczniowie czytają bezpośrednio potem, nie omawiamy w klasie. Chłopcy bowiem, którzy znają całą książkę, wysuwają odrazu postać kontrastową do Kottalosa i bohaterów *Ucieczki*; jest nim Glaukos, bohater *Gałązki dzikiej oliwki*; jest on mocny, ambitny i wytrwały. W związku z tą czytanką zajmujemy się krótko igrzyskami olimpijskimi, uzupełniamy wiadomości rzeczowe, znane z historii i dokładnie omawiamy reprodukcję rzeźby ¹⁾.

Zupełnie naturalnie wiąże się nam z *Gałązką* czytanką *Nasz wielki męczy F. Goetla*. Nasuwają się same przez się zagadnienia psychologiczne. Przygotowani przez poprzednią pracę odrazu określają przyczynę sromotnej porażki Mola — spoczął on na laurach. Podkreślają ambicję Regera, który nie

¹⁾ Zob. niżej: Ćwiczenia redakcyjne.

miął wprawę. Najwięcej zajęło jednak chłopców życie sportowe w czasach, opisanych w czytance; poświęciliśmy więc trochę uwagi zestawieniu dzisiejszych stosunków z ówczesnymi, o których im opowiadałem z przeżyć własnych. Ostatnią czytanką z cyklu *P o w a r z y n* w pierwszym półroczu jest *P r z e d s t a w i e n i e „P e r s ó w” w A t e n a c h* — omawianie czytanki rozpoczynamy od rozważań, kiedy to być mogło. Chłopcy zbierają starannie dane z czytanki i dochodzą do wniosku, że w kilka lat po wojnach perskich. Początkowo wydaje im się, że czytanką jest nudna i może zainteresować tylko jakiegoś teatromana — wyzyskuję tę uwagę i pytam dlaczego? Odpowiedź brzmi, bo można dowiedzieć się, jak wyglądało przedstawienie teatralne w starożytnej Grecji. — A czy to nie ciekawe? Czuję, że pomost został przetrzucony. Teraz mogę wyzyskać dane, zawarte w czytance, do samodzielnej pracy. Idziemy do teatru na wycieczkę, a potem opisujemy teatr, scenę, aktora, dawniej i dziś. Następnie próbujemy odtworzyć akcję przedstawienia „Persów” i wyobrazić sobie każdą scenę i zajmujemy się wrażeniem, jakiego doznali widzowie. Akordem najwyższego ludzkiego przebaczenia i współczucia nawet dla zwyciężonych wrogów, kończymy lekturę pierwszego półroczu.

(d. c. n.)

DR. JULJUSZ KRZYŻANOWSKI

ZADANIE KONSTRUKCYJNE W NAUCE SKŁADNI ŁACIŃSKIEJ

Naukę języka łacińskiego w szkole można rozpatrywać z dwojakiego punktu widzenia: albo materialnego, jako *sui generis* rozszerzenie historii (bliższe poznanie kultury jednego narodu za pośrednictwem języka), albo z punktu formalno-psychologicznego, jako rozwinięcie i wyćwiczenie pewnych „*facultates animi*”. Jasną jest rzeczą, że to drugie ujęcie ma wielkie znaczenie w metodzie nauczania: jak należy uczyć nie tylko, żeby udzielić uczniowi pewnych wiadomości z gramatyki łacińskiej czyto literatury, lecz także, żeby wydyscyplinować pewne funkcje psychiczne ucznia. Można często słyszeć takie lekceważące zdanie, że do łaciny potrzeba tylko pamięci. Nie ulega wątpliwości, że wyrobienie pewnych szeregów asocjacyjnych gra w nauce łaciny, jak każdego zresztą języka, ważną rolę. Ale to nie wszystko. I tak już choćby tak proste metodycznie „odpytywanie form” da się ująć z czterech stron: 1) asocjacje polsko-łacińskie, 2) asocjacje łacińsko-polskie, 3) rozpoznawanie formy, 4) konstrukcja formy (bez elementu znaczeniowego) na podstawie określeń.

Widocznem jest, że te dwa ostatnie sposoby egzekwowania opanowania form wciągają inne także procesy psychiczne prócz przypominania. Żeby zacieśnić zagadnienie, ograniczę się tu tylko do kwestji zadań konstrukcyjnych ze składni. Wartość psychologiczna i ważność życiowa zagadnień tego typu jest chyba dostatecznie zrozumiała: operuje nimi matematyka w szerokim zakresie, na nich polega wszelkie budownictwo. Istotę zagadnienia konstrukcyjnego można zdefiniować w sposób następujący: mając dane elementy (a, b) i przez rządzące temi elementami (A, B) stworzyć z nich określoną grupę (X). Prze-

chodząc do konkretnych przykładów postawmy takie zadanie: dany jest rzeczownik *liber*, czasownik *lego* — utworzyć *abl.* *abs.* w *plur.* dla czynności uprzedniej. Albo: dane są — *puer* (jako podmiot logiczny), *patria* (jako podmiot gramatyczny) i *amo* — utworzyć *coniug. periphr. pass.* w *składni acc. c. inf.* dla przyszłości. Stronę znaczeniową rozwiązań konstrukcyj można oczywiście egzekwować po rozwiązaniu zadania. Dobrze jest zrobić konstrukcje rozmaitych składni z tych samych elementów, gdyż wtedy uwydatnia się najlepiej różnica zachodząca między nimi. Objaśnię to szczegółowo na dwóch składniach: *gerundivum praedicativum* i *gerundium* z rzeczownikiem zależnym od niego. Zrozumienie tych składni i ich wzajemnego stosunku z powodu podobnego brzmienia przedstawia często dla uczniów wielką trudność. Wytlumaczwszy uczniom istotę tych składni na jednym czy dwóch przykładach spotkanych w tekście przystępujemy do konstrukcyj teoretycznych tabelek obejmujących wszystkie przypadki.

Teoretyczna tabelka *gerundivum*

<i>legere</i>	}	<i>librum</i>	}	<i>libros</i>
* <i>legendi</i>				
[<i>legendo</i>]				
[<i>adlegendum</i>]				
* <i>legendo</i>				

Teoretyczna tabelka *gerundium*

<i>legendus liber</i>	<i>legendi libri</i>
[<i>legendi</i>] <i>libri</i>	* <i>legendorum librorum</i>
<i>legendo libro</i>	<i>legendis libris</i>
<i>legendum librum</i>	<i>legendos libros</i>
<i>legendo libro</i>	<i>legendis libris.</i>

Po stwierdzeniu jednoznaczności i wymienności tych składni określamy na podstawie reguł sformułowanych w szkolnej gramatyce, które z tych teoretycznie skonstruowanych wypadków mają zastosowanie praktyczne. Przekonamy się, że odpadnie zupełnie z *gerundium dat. i acc.* (oznaczamy to prostokątnym nawiasem) a *genet. i abl.* są fakultatywne (gwiazdka), z *gerundivum* zaś *genetiv.* w połączeniu z *neutr. przym.* lub *zaimka a genetiv. plur.* jest niepożądany ze względu na *kakofonję*. W ten sposób dojdziemy do uogólnienia, że częściej ma zastosowanie *gerundivum*, niż *gerundium* z dopełnieniem. Na zakończenie, dla lepszego uzmysłowienia wewnętrznej budowy tych składni, dobrze jest podkreślić różnicę zależności poszczególnych elementów. I tak w *gerundium* mamy dwie zależności:

1 ————— 2 ————— 3
(delector) (legendo) (librum)

w *gerundivum* natomiast tylko jedną:

1 ————— 2
(delector) (legendo) (libro)

Teraz dopiero po tem teoretycznem ujęciu możemy przystąpić do szczegółowych zadań konstrukcyjnych, np. dane jest *epistola*, *scribere*, *causa* (przyimek) — utworzyć *gerundivum* i *gerundium* i rozstrzygnąć na mocy poznanych reguł, które z nich będzie miało praktyczne zastosowanie.

O OPIECE SZKÓŁ KRAJOWYCH NAD SZKOŁAMI POLSKIMI ZAGRANICĄ

Z jakąż to ochotą czytaliśmy w dzieciństwie naszym cudowne, barwne opisy dalekich krajów Cooper'a lub Maine-Reede'a. Z jakim zapałem walczyliśmy (na dziedzińcu szkolnym) ze szczepem Siuksów lub Komanczów. W dziecięcej wyobraźni pędziłyśmy pełen przygód żywot w dżunglach indyjskich lub w dzikiej Afryce. Ukrywaliśmy się przed bandytami w meksykańskich Sierra Madre lub przedzieraliśmy się przez pampasy nad Amazonką lub Ucayali. Niestety, jedyną nagrodą za nasze waleczne i pełne męstwa zachowanie był zmniejszony stopień ze sprawowania. Rzecz znamienita: gdyśmy się w szkole uczyli o tych krajach, po których tak często myślały podróżywaliśmy i które były nam tak bliskie i dobrze znane — nudziliśmy się. Nudziło nas śmiertelnie uczenie się o klimacie i położeniu Argentyny lub Nyassy. Robiliśmy to z największą niechęcią i tylko pod grozą „dwóji”.

Innemi słowy: szeroki świat, wszystko to, co jest barwne i egzotyczne wabiło nas nieodparcie. Szkoła zaś zabijała w nas ten pęd radosny, przeciwdziałając mu, lub pogardliwie go lekceważąc. Dzisiaj łudzimy się, my nauczyciele, że ten konflikt pomiędzy dążeniami dzieci a metodą szkolną łagodzimy i że w nowych programach, opartych o zainteresowanie młodzieży, staramy się wykorzystać ten zdrowy i normalny pęd naszych dzieci. Do jakiego stopnia zostaje to w ramach teorii jest rzeczą, którą można ocenić od wypadku, lub raczej od nauczyciela do nauczyciela. W każdym razie zdobyczą nowoczesnych metod wychowawczych jest dążność do wykorzystania podkładu egzotyizmu, tkwiącego w młodzieży, chęć skierowania jej fantazji na tory właściwe, z pożytkiem dla jej charakteru i dla nauki przedmiotów szkolnych.

Pragnę tutaj poruszyć zupełnie nową dziedzinę działalności naszych szkół, która, obok opisanych wyżej walorów, posiada jeszcze inne — mianowicie walory społeczne. Mam na myśli zainicjowaną na szeroką skalę akcję opieki szkół krajowych nad szkołami polskimi zagranicą. Na czym akcja ta polega? Po prostu na tem, że szkoła w Polsce podejmuje się roli opiekuna w stosunku do jakiejś szkoły polskiej na obczyźnie. Uważa tę szkołę za coś w rodzaju swego „chrześniaka”, za swoją jakby filję, o którą dba i pozostaje z nią w najżywszym kontakcie. Kontakt ten przejawia się w zbiorowej korespondencji szkoły krajowej do szkoły wychodźczej, w listach uczniów do uczniów, zrazu bezimiennych, które czasem stają się przejawem przyjaźni „poprzez oceanicznych”. Początkowo listy są z trudem klecone, nieśmiałe, często sztuczne, niekiedy posiadają akcenty niepotrzebnego patosu. W miarę wymiany treść staje się naturalniejsza, zaczyna się zadzierzgać nić osobistej sympatii i wzajemnego zainteresowania. Uczniów w Polsce pociąga barwność życia — i to podkreślam — życia polskiego w nieznanym im, obcych krajach. Polak, mieszkający w kniejach brazylijskich jest dla nich czemś nieskończenie bliższym i ciekawszym, niż jakiś Komancz czy Siuks, tembardziej, że ów rodak jest rówieśnikiem dziecka, myślącym i odczuwającym podobnie.

Akcja opieki szkół krajowych nad zagranicznymi obejmuje, poza wymianą korespondencji, indywidualnej i zbiorowej, następujące momenty: 1) wymianę fotografii, albumów, pocztówek, charakterystycznych wytworów sztuki ludowej; 2) zbiórkę książek na rzecz szkoły zagranicznej; 3) uzupełnianie pomocy szkolnych szkół zagranicznych; 4) przedstawienia amatorskie na rzecz zagranicy; 5) urządzanie w szkołach krajowych odczytów i pogadanek na tematy, związane z życiem emigracji, krajów i okolic, w których znajdują się szkoły, będące przedmiotem opieki.

Dzieci szkoły krajowej dbają o szkołę zagraniczną nie w znaczeniu materialnem, ale moralnem i symbolicznem. Przesyłają sobie książki, opisują swe gry i zabawy, obdarowują się na Święta. Oczywiście, że szkoła krajowa ponosi pewne świadczenia na rzecz szkoły zagranicznej: zbiera dla niej podręczniki, fundusze na zakup przyborów sportowych i t. p. Nigdy jednak akcja nie może przybrać charakteru wyłącznie pomocy materialnej.

Akcja powyżej omawiana daje dzieciom bardzo wiele: powiększa grono ich przyjaciół, jest środkiem ułatwiającym wyławianie wyobraźni, aktualizuje naukę geografii, wreszcie pogłębia charakter młodzieży. I jeszcze jedno — moment społeczny — akcja ta przyczynia się do utrwalenia polskości w duszach dzieci wychodźczych, sprawia, że przemawia do nich Ojczyzna Polska nie głosami podręczników i nauczycieli, lecz głosami rówieśników z kraju ojczystego. Listy od nieznanых kolegów staną się źródłem wiadomości o Polsce, zbiorem opisów i zwyczajów krajowych, kroniką życia uczniowskiego w szkołach polskich.

Akcja ta przynosi również korzyści i nauczycielom: nauczyciel szkoły zagranicznej winien być w kontakcie z jednośnym nauczycielem szkoły krajowej i donosić mu o wszystkich potrzebach i bolączkach jego placówki, które w miarę możliwości będą zaspakajane przez szkołę krajową, jako lepiej sytuowaną. Jednocześnie nauczyciel w Polsce może się stać pomocą dla swego kolegi w dziedzinie pedagogiczno-naukowej, dostarczając mu odpowiednich materiałów, znów jako ten, który częstokroć jest w sytuacji szczęśliwszej.

Akcję zorganizował na początku ubiegłego roku szkolnego Komitet Wychowania Narodowego Młodzieży Polskiej z Zagranicy przy Światowym Związku Polaków, podchodząc do niej o wiele szerzej, aniżeli próby poprzednie wielu organizacji i instytucyj, ograniczające się do inicjowania listów, a niemające charakteru stałej opieki szkoły nad szkołą.

Opieka została zorganizowana w następujących ramach: Początkowo objęto pracą gimnazja na terenie całej Rzeczypospolitej, opierając się na pierwszej klasie nowego typu.

Na terenie poszczególnych szkół powstają komitety szkolne Przyjaciół Szkoły Polskiej, składające się z 8 — 10 uczniów, którzy akcję prowadzą. Na czele Komitetu stoi nauczyciel-kurator. Najlepiej jest, by nim był nauczyciel geografii, ze względu na możliwość prowadzenia akcji przez ośrodki zainteresowań; w każdym razie musi to być ktoś, rozumiejący znaczenie i wartość pracy społecznej.

Sekcja Szkolna Komitetu Wychowania Narodowego wydawała biuletyny, które były rozsyłane do szkół, prowadzących akcję. Zamieszczały one, poza sprawami bieżącymi i sprawozdaniami, sugestje i uwagi, jak akcję należy prowadzić. Zasadnicze zręby dadzą się następująco przedstawić: akcja nie może być za-

inicjowana tak, by młodzież odczuła ją jako coś narzuconego, jako pewien rodzaj zadania szkolnego, zasugerowanego przez nauczyciela. Komitet uczniowski winien zainteresować akcją swoich kolegów. Młodzież musi swój kontakt ze szkołą zagraniczną uważać za coś interesującego, za źródło wiadomości o tem, jak ci nieznani koledzy bawią się, uczą i pracują.

O ile z jednej strony akcja ma być prowadzona raczej samorzutnie przez młodzież, o tyle z drugiej strony pomoc i rada nauczycieli jest niezastąpionym warunkiem niewygaśnięcia pierwszego zapału dzieci. Doradzając dzieciom co należy pisać, trzeba zwrócić uwagę, by listy, w formie łatwej, prostej i naturalnej, dawały pełny obraz Polski, jej krajobrazu, zwyczajów, smutków i radości. Listy muszą być następnie obrazem życia młodzieży w szkole. Zaznaczyć tu należy, że obok korespondencji indywidualnej bardzo ważną rolę, może nawet jeszcze ważniejszą, odgrywa korespondencja zbiorowa.

W ciągu roku szkolnego 1933/34 przystąpiło ogółem do akcji 307 szkół krajowych, a mianowicie: 232 gimnazja, 27 seminarjów nauczycielskich, 48 szkół powszechnych. Podkreślić trzeba, że te ostatnie przystąpiły zupełnie samorzutnie, bez propozycji ze strony kierownictwa akcji.

Opieką objęto 297 szkół zagranicą. Różnica cyfr między szkołami-patronami a szkołami-pupilami tłumaczy się tem, że niejednokrotnie kilka szkół krajowych opiekuje się jedną placówką zagraniczną, niekiedy zaś odwrotnie, jedna szkoła ma pod opieką kilku pupilów. Pod względem rozmieszczenia ilość szkół, objętych opieką przedstawiała się następująco: we Francji — 93; w St. Zjedn. A. P. — 21; w Brazylii — 35; w Belgji — 18; w Argentynie — 7; w Czechosłowacji — 14; w Danji — 4; w Kanadzie — 7; w Rumunji — 13; na Łotwie — 4; w Holandji — 6.

Plon wzajemny jest dosyć znaczny, a w każdym razie bardzo duży, jak na pierwszy rok — rok próby. Z kraju wysłano bowiem zagranicę 4010 listów, 4550 książek, 102 śpiewniki, 165 albumów, 88 map, 1600 fotografii, 2935 egzemplarzy pism, 122 gier i zabaw. Zagranica odpowiedziała nam przysłaniem 908 listów, 11 albumów, 685 fotografii i 53 gier.

W bieżącym roku akcja obejmuje również szkoły powszechne. Kierownictwo zorganizuje szereg audycji literacko-artystycznych. Audycje te, nadane przez radio, będą jeszcze jednym dowodem serdecznych uczuć młodzieży polskiej w kraju dla młodzieży przebywającej na obczyźnie.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

LEKTURA AUTORÓW ŁACIŃSKICH W GIMNAZJUM I LICEUM. — NOWE PRÓBY W ZAKRESIE METODYKI NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH. — MŁODZIEŻ A LEKTURA DZIENNIKÓW I CZASOPISM.

W „Kwartalniku Klasycznym” zeszyte 3-im, J. Schayder porusza w formie tematu do dyskusji sprawę lektury autorów łacińskich w gimnazjum i przyszłym liceum. Od szeregu już lat notujemy tendencję do rozszerzenia zakresu czytanych w szkole autorów łacińskich. Zeszłoroczny np. Poradnik Ministerstwa W. R. i O. P. przewiduje dla wyższych klas gimnazjum dawnego typu teksty, odbiegające od dotychczasowej tradycji (np. humanistów i Ojców Kościoła).

Nowoczesne hasła dydaktyczne nakazują zamiast t. zw. lektury autorów podawać uczniom nowego gimnazjum możliwie zachęcające problemy, oparte o odpowiednio dobrane teksty różnych autorów. Konieczność takiego układu lektury wynika jeszcze z innych przyczyn, mianowicie z ograniczonego wymiaru godzin łaciny w nowym gimnazjum.

Zarówno dla gimnazjum, jak i dla liceum najpraktyczniejszą formą wydawniczą autorów łacińskich będzie forma małych książeczek, z których każda dawałaby jakieś zamknięte zagadnienie z kultury starożytnej, wydobyte z tekstów różnych autorów. Autor artykułu wymienia następujące tematy książeczek: „Grecja w dobie wojen perskich”, „Wielcy mężowie Grecji”, „Kultura Gallów”. Dla liceum: „Kultura rolnicza Italji”, „Sztuki piękne w starożytnej Italji” i inne. Wobec większej ilości godzin, przeznaczonych na łacinę w liceum możliwe będzie na tym stopniu nauczania uprawiać także lekturę autorami.

Ciekawą próbę w zakresie metodyki nauczania języków obcych opisuje d-r Ignacy Schreiber w zeszyte 3 Neofilologa (tytuł pracy: *Metoda bawarska w nauczaniu języków obcych*). Wśród nowych metod nauczania języków obcych oryginalnością odznacza się metoda bawarska, stosowana przez Georga Lappera. Lapper stwierdził, iż dotychczasowe wyniki trwającej przez lat dziesięć nauki języków w szkole średniej są bardzo nikłe i że należy szukać metody, opartej z jednej strony na biernej reprodukcji ucznia, z drugiej — na jego spontaniczności. Kierując się zasadą produkcji i reprodukcji, stworzył Lapper własną metodę nauczania języków obcych opartą na chóralnym śpiewie uczniów (wzorem były dlań dzieci chińskie, uczące się na śpiewanych tekstach) i z powodzeniem uczył z jej pomocą Hiszpanów w Colegio Aleman w San Sebastiano. W praktyce metoda Lappera polega na opanowaniu jednej piosenki dziennie i pisanu codziennie jednej strony pamiętnika.

Przy stosowaniu pierwszej z tych metod rzeczą najważniejszą jest dobór piosenek. Muszą one być łatwe, proste, Nieliterackie i łączyć się z zainteresowaniami danej grupy dzieci. Zrozumienie i nauczanie się jednego tekstu musi zamknąć się w ramach jednej lekcji. Rozpoczyna się od czytania indywidualnego, potem przechodzi się stopniowo do chóru wszystkich uczniów. Po pięciokrotnym odczytaniu chóralnym tekst był opanowany. Ostatnim etapem pracy jest śpiew chóralny. Uczniowie opanowują pamięciowo tylko tekst piosenki, wszystko inne — mimochodem. Wszelkie wyjaśnienia z dziedziny gramatyki ograniczono do minimum. Gramatyka i ćwiczenia rozpoczynają się wówczas dopiero, gdy dzieci żyją się z językiem, nauczają się nim mówić. Lapper informuje nas, iż dzieci, które uczył swą metodą, posługiwały się swobodnie obcym językiem po upływie 9 miesięcy nauki, nauka zaś dorosłych trwała 3 do 4 miesięcy.

Pamiętnik stanowi znowu zaprzeczenie zasady czytane, zadań i tematów. Chodzi tu o oparcie się ucznia na własnych przeżyciach. Pamiętnik musi być pisany codziennie. Nauczyciel nie przegląda pamiętnika, w klasie odczytuje się i poprawia wspólnie niektóre urywki. Pomoc nauczyciela jest niewielka i przybiera formę wystawianej od czasu do czasu listy słów i zwrotów, wiążących się z porami roku i aktualnymi wydarzeniami. Listę zaś najważniejszych i najczęściej powtarzających się błędów ortograficznych uczniowie wystawiają sami. Powstałe tą drogą pamiętniki mają podobno wpisać w zdumienie najbardziej zawziętego sceptyka nowej metody nauczania języków obcych.

W N-rze 18 „Przyjaciela szkoły” interesujące uwagi na temat czytelnictwa czasopism przez młodzież szkolną wypowiada Józef Mensel. Przytacza wyniki szeregu ankiet, przeprowadzonych wśród młodzieży szkolnej i uniwersyteckiej zarówno zagranicą jak i u nas. Okazuje się, iż większość młodzieży stale i z zainteresowaniem czytuje czasopisma różnego rodzaju i poziomu. Zainteresowania chłopców rozdziela się przedewszystkiem między dział polityki i sportu, choć spory odsetek uczniów czytuje stale i inne działy czasopism. Dziewczęta czytują szczególnie chętnie dział powieściowy i humorystyczny. Z czasopism poczytnością wręcz fenomenalną cieszy się w Polsce wśród młodzieży szkolnej tygodnik „Tajny Detektyw”.

Nauczyciele z reguły potępiają czytanie gazet przez młodzież. Przed szkołą stoi jednak ważne i odpowiedzialne zadanie przygotowania młodzieży do właściwego czytania gazet. Aby osiągnąć ten cel, nie możemy czytać z młodzieżą w szkole jednej tylko gazety, lecz kilka gazet o różnych odcieniach politycznych, społecznych i wyznaniowych i, wykazując rozbieżności w podawanych przez nie wiadomościach, uczyć będziemy młodzież krytycznego ich przyjmowania.

Lektura gazet w szkole łączyć się będzie oczywiście z pracą szkolną. W nauce obywatelskiej prasa codzienna ułatwi nauczycielowi omawianie t. zw. „aktualności dnia”, na lekcjach zaś języka polskiego, z historii, geografii i przyrody notatka czy artykuł prasy codziennej może być niejednokrotnie punktem wyjścia nowej lekcji lub jej zakończeniem, czy wreszcie podstawą do aktualizowania. Przygotowanie młodzieży do korzystania z czasopism popularno-naukowych jest sprawą osobną.

W. P.

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

REALIZACJA SZKOŁY JEDNOLITEJ WE FRANCJI.

Oszczędności w dziedzinie oświaty, przeprowadzane we Francji od dłuższego czasu stale i konsekwentnie, usunęły na plan dalszy sprawę realizacji oddawna już zapowiadzianej reformy ustroju szkolnego. Przesunięcie to nie jest jedynie formalne, ponieważ w budżecie na rok 1934 nie zaakceptowano kredytów, przeznaczonych na realizację bezpłatnego nauczania w niższych klasach licealnych. Równa się to faktycznemu wstrzymaniu na czas pewien realizacji planu szkoły jednolitej we Francji. Niewiadomo, oczywiście, co do tej sprawy wniosą nowego rozpoczynające się obecnie obrady parlamentu francuskiego. Wydaje się jednak, iż szkolnictwo francuskie narazie przynajmniej prowadzić będzie swój żywot pod znakiem nie reorganizacji za wszelką cenę, lecz pod znakiem jak najdalej sięgających oszczędności.

Zwolennicy reformy ustroju szkolnego w duchu umiarkowanym nie przejmują się tem zbyt i podkreślają w swych pracach i artykułach, że szkoła jednolita realizuje się powoli, lecz stale. W obszernej publikacji *Albert'a Antin*, wydanej przed rokiem i będącej wyrazem poglądów sfer oficjalnych na przyszłość szkoły jednolitej, czytamy, między innymi, zdanie takie, iż „powolne, fragmentaryczne realizowanie reformy szkolnej we Francji świadczy wymownie o tem, że nie będzie ona dziełem dokonaniem za jednym zamachem drogą rozporządzeń i dekrétów, lecz dziełem powolnej przebudowy, liczącej się bardzo z realnymi warunkami życiowymi, których nie brali pod uwagę zarówno ci, którzy tak żarliwie walczyli o zaakceptowanie idei szkoły jednolitej przez państwo i społeczeństwo, jak i ci, którzy tę ideę namiętnie zwalczali”.

Takim zwolennikiem umiarkowanych i niezbyt gwałtownych przemian ustrojowych w szkolnictwie jest *Vitalis* (pod pseudonimem tym kryje się jeden z wyższych urzędników Ministerstwa Wychowania Narodowego), autor obszernej rozprawy p. n. „Rzut oka na zagadnienia szkoły jednolitej”, drukowanej w zeszytach 4, 5, 6 i 7 miesięcznika „Enseignement public”. Stwierdza on, iż choć nie zrealizowano dotychczas integralnego planu szkoły jednolitej, cały jednak szereg zmian ustawowych, wprowadzonych w ciągu ostatnich ośmiu lat, świadomie lub mimowoli reorganizuje szkolnictwo francuskie w duchu postulatów szkoły jednolitej. Tak więc, od r. 1924 począwszy, szereg dekrétów otwiera wrota uniwersytetów młodzieży, posiadającej dyplomy ukończenia szkół wyższych I stopnia (*enseignement primaire supérieur*) oraz seminarjów nauczycielskich. Było to faktycznem zrównaniem praw dyplomów tamtych szkół z maturą. Pierwszy wyłom uczynił fakultet matematyczno-przyrodniczy, później wydziały *es lettres* i prawny,

jedynie studia medyczne dostępne są po dziś dzień tylko posiadaczom matur. Dalszym etapem realizowania postulatów szkoły jednolitej było rozporządzenie z dnia 11 lutego 1926 r., głoszące, iż program klas niższych szkół I stopnia może być stosowany w niższych klasach liceów i kolegiów. Jednocześnie prawie ukazało się rozporządzenie o zrównaniu kwalifikacji naukowych i pedagogicznych, wymaganych od nauczycieli niższych klas liceum i szkół powszechnych.

Przyszłość szkoły jednolitej zależy więc w chwili obecnej od tego, czy uda się utrzymać w praktyce bezpłatność nauczania w niższych klasach liceum, zagrożoną obecnym kryzysem ekonomicznym we Francji. Dalszym zaś etapem realizowania szkoły jednolitej winno być przedłużenie obowiązku szkolnego do lat 14 i zniesienie tą drogą przedziału między nauczaniem niższym a średnim. Uczeń, który obecnie przechodzi z szkolnictwa niższego do średniego, z reguły niemal tracić musi 2 lata nauki. Nauczanie średnie rozpoczyna się między 11 a 12 rokiem życia, zaś „certificat d'etudes”, czyli dyplom ukończenia szkoły I stopnia otrzymuje się po ukończeniu 12 lat przed datą egzaminu, który wypada w lipcu. W praktyce więc uczniowie otrzymują ów dyplom nie raz w 13 roku życia i naukę w szkole średniej rozpoczynają z dwuletnim opóźnieniem. Mogą wprawdzie wstąpić do kl. V liceum typu B (bez łaciny), lecz i w tym wypadku mają niejedną trudność w opanowaniu języka obcego, którego już w klasie poprzedniej, t. j. VI, koledzy ich uczyli się przez 5 godzin tygodniowo. We wrześniu 1932 r. 3302 dzieci wstąpiło do klasy V B. Nauczyciele mieli duże trudności w prowadzeniu lekcji i musieli powtarzać niejedną rzecz z kursu. Jeżeli zaś dziecko przechodzi w normalnym wieku ze szkolnictwa niższego do średniego, nie otrzymuje wówczas świadectwa ukończenia szkoły powszechnej, czyli certificat d'etudes, występowanie przytem dzieci zdolniejszych ze szkół powszechnych wpływa ujemnie na bieg nauki w tych szkołach.

Autor artykułu proponuje rozbić dyplomu ukończenia szkoły I stopnia (certificat d'etudes) na 2 części. Pierwsza z nich, otrzymywana między 10 a 11 rokiem życia, miałaby charakter egzaminu orientującego i dałaby podstawę dalszej selekcji uczniów. Po jego odbyciu uczeń miałby przed sobą trzy drogi, mianowicie szkołę średnią, do której wstąpiłby teraz w normalnym wieku, szkołę techniczną lub zawodową, wreszcie dalszy ciąg cyklu nauczania niższego, czyli t. zw. enseignement primaire superieur. Przeprowadzenie podobnej reformy wymagałoby przedłużenia obowiązkowej nauki szkolnej do 14 roku życia, co byłoby zresztą tylko zatwierdzeniem rzeczywistego stanu rzeczy. Rezolucję w tej sprawie przyjęła Izba Deputowanych dnia 30 maja 1933 r., lecz tekstowej uchwały do tychczas senat nie zatwierdził.

Widzimy więc, że postulaty naszego autora są bardzo skromne, nie słyszymy w nich nic o tem, co stanowiło zasadnicze tezy pierwotnego planu szkoły jednolitej, wysuniętego przez „Les Compagnons”, a więc o bezpłatnym i obowiązkowym nauczaniu w szkole średniej, o rozbudowie szkół zawodowych wszelakich stopni i rodzajów, o daleko sięgającej przebudowie programu nauczania w szkołach niższych i średnich, silnem powiązaniu nauki z życiem i zerwaniu z tradycjonalizmem szkoły francuskiej i jej kultem dla humanizmu klasycznego.

W. P.

AMERYKAŃSKA PRASA PEDAGOGICZNA

TENDENCJE ROZWOJOWE SZKOLNICTWA AMERYKAŃSKIEGO.

W „The Times Educational Supplement” z 6 i 13 października znajdujemy świetne w swej zwięzłości zestawienie faktów, ilustrujących rozwój szkolnictwa Ameryki Półn. Obecnie istnieje na terenie St. Zj. 238,000 szkół powszechnych, w których 640,000 nauczycieli kształci 21,000,000 dzieci; zakładów średnich posiadają St. Zj. 24,000 z 213,000 nauczycieli i 4,500,000 uczniów. Utrzymanie tych szkół pochłania 2,5 miljarda dolarów, t. j. 24% wszelkich dochodów Związkowych i Stanowych. Koszt kształcenia jednego dziecka wynosi w szkole powszechnej 63 dol., w szkole średniej 180 dol. Żeby zrozumieć dynamikę tych danych statystycznych, wystarczy przypomnieć, że w r. 1880, kiedy i szkoła średnia stała się właściwie instytucją publiczną, istniało tylko 2,000 szk. średnich z 500,000 uczniów, liczba zaś szkół wzrosła 12-krotnie, podczas gdy ilość ludności za ten okres tylko podwoiła się. Świadczy to najlepiej o rozmachu, z jakim rozwija się oświata w St. Zj. Oczywiście taki gwałtowny rozwój kryje w sobie pewne ujemne strony, zwłaszcza, że nie jest kierowany jednolitą organizacją dla wszystkich Stanów. The

Office of Education, datujący swe istnienie od r. 1869, jest tylko organem doradczym i badawczym, szczegółowa zaś organizacja szkół należy do poszczególnych Stanów. Stąd czas trwania nauki waha się od 6 — 12 lat, granica zaś wieku od 6 — 8 do 14 — 18. Jeśli mimo różnic stanowych kierunek ogólny szkolnictwa St. Zj. sprawia wrażenie jednolitości, to zawdzięcza to on przede wszystkim wielkim centrom kształcenia nauczycieli, jak Columbia, Stanford, Chicago, a następnie pewnemu poczuć amerykańskiej obywatelskości, jakie musi zbudzić się w duszy nauczyciela pod wpływem różnorodnego często elementu narodowościowego uczniów. Istniejący obecnie podział szkół na Elementary (6-letnie), Junior High School (2- lub 3-letnie) i Senior High School (3- lub 4-letnie) da się zrozumieć na podstawie historycznej. Dawna 8-klasowa szkoła powszechna, powstała pod wpływem pruskiej Volksschule, miała bardzo szczupły program, odziedziczony po jeszcze starszej szkole elementarnej: do trzech R (reading, writing, arithmetic) dodała trochę higieny i nauki obywatelskiej. Nie stanowiła przeto dostatecznej podstawy przygotowania do 4-letniej High School, spadkobierczyni dawnej „Academy”, mającej dziś szeroki program. Aby złagodzić ten przeskok programowy, stworzono w r. 1908 Junior High School, coś jakby szkołę buforową między skróconą szkołą powszechną a średnią. Zadaniem jej jest z jednej strony kontynuowanie nauki elementarnej, z drugiej zaś zorientowanie się w uzdolnieniach uczniów i skierowanie ich do odpowiedniego typu Senior High School. Ponieważ szkoła średnia dawała około 150 rozmaitych „courses” do wyboru ucznia opuszczającego szkołę powszechną, wobec tego staje się koniecznością tego rodzaju „guidance” ze strony nauczycieli. Przyczynia się do tego jeszcze jednak cecha charakterystyczna szkół St. Zj., a spowodowana często ich rozmiarem (niektóre obejmują do 10,000 dzieci): brak ducha korporacyjnego, t. j. brak życia się nauczycieli z uczniami. Dziecko w tak ogromnej szkole jest pozostawione samo sobie. Obmyślono rozmaite środki zaradcze przeciw tej urzędowej atmosferze szkół, jak np. zebrania towarzyskie nauczycieli z uczniami, kierownictwo zawodowe, psychologów szkolnych (nawet psychiatrów), lecz właściwie jedyną skuteczną radą byłoby zmniejszenie rozmiarów szkół. Ciekawą jest próba dokonywana od początku XX w. uniknięcia pozostawiania uczniów na drugi rok w tej samej klasie. Hasło ekonomii czasu uczniowskiego doprowadziło do tworzenia osobnych klas dla zdolniejszych uczniów i słabszych, zindywidualizowania metod, podwójnych proporcji i t. p. Na zakończenie personalja nauczycieli. Co do tego to rzecz odrazu uderzającą w oczy jest fakt, że więcej niż $\frac{3}{4}$ stanu nauczycielskiego zajmują kobiety. Jak wywiązują się one ze swego zadania? O ile w 3 pierwszych klasach szk. powsz. dają one sobie zupełnie dobrze radę, to co do wyższych klas koedukacyjnych przeważa pogląd, że lepiej by było, żeby mężczyźni uczyli dziewczęta, niż kobiety chłopców. Kwalifikacje nauczycieli wskutek nagłego rozwoju szkolnictwa w ostatnich dziesiątkach lat muszą też być rozmaite: granicą górną będzie College z zakresu praktyki, dalsza High School z dwuletnią szkołą specjalną. Jest nadzieja, że po 25 latach szybkiego wzrostu szkolnictwa przyjdą czasy uspokojenia, które pozwolą na usystematyzowanie zdobyczy odniesionych na tem polu. D-r J. K.

ANGIELSKA PRASA PEDAGOGICZNA

NAUKA LITERATURY W SZKOLE ŚREDNIEJ. — JESZCZE O I. I. C. — LIBERALIZM TRIUMFUJE. — 11 LISTOPAD W SZKOŁACH ANGIELSKICH. — WSPÓŁPRACA RODZINY ZE SZKOŁĄ. — THE NEW ERA — MIESIĘCZNIKIEM.

W związku z aktualną obecnie w prasie polskiej kwestją polonistyki w szkole średniej (Boy-Zeleński, S. Kołaczkowski, A. Potocki), stają się szczególnie interesujące uwagi, dotyczące anglistyki w szkołach W. Brytanji. Trzy artykuły, zamieszczone w „Journal or Education” (September 1934) i stanowiące pewną całość polemiczną, ujmują w sposób wielostronny zagadnienie szkolnej historii literatury. P. Basil Crag, autor pierwszego artykułu („An indictment of modern methods of teaching”), potępia obecne metody nauczania literatury w średnim szkolnictwie angielskim. Na egzaminie chłopiec musi się wykazać znajomością dwóch przynajmniej dzieł literatury, w tem zwykle — jeden utwór Szekspira. Ale uczeń, choć może i zna nieźle te dwa dzieła, nie wie jednak, dlaczego są one dobre. Nie jest to zresztą winą ani jego, ani — jego nauczyciela. Nauczyciel bowiem, chcąc sprostac nakazom swego sumienia, albo osobistego zamiłowania, musiałby rozwodzić się długo nad tematem, a w rezultacie nie wykonałby programu i — chło-

piec „przypadły” na egzaminie. Natomiast uczeń, opanowawszy pamięciowo kilka urywków i poprawnie napisawszy „essay”, zadowoli z łatwością swoich egzaminatorów, — ale, kończąc szkołę, nie ma nawet przybliżonego pojęcia o literaturze. Brak czasu uniemożliwia nauczycielowi rozwinięcie w chłopcu zmysłu krytycznego i samodzielnego myślenia. A przecie — twierdzi p. Crag — szkoła winna pomóc uczniowi odróżniać dobre od złego, prawdę od fałszu, piękno od szpetoty. Jest to obowiązkiem pedagogów angielskich. Obecne pokolenie młodzieży nie ma zupełnie odczucia piękna w literaturze. Szekspir jest dla niej męczącą koniecznością, Shelley, Keats, Wordsworth są bezwartościowymi idealistami. Chłopiec nie uczy się cenić myśli, idzie po linii najmniejszego oporu, zgodnie z utylitarną tendencją epoki. A to grozi obniżeniem ogólnego poziomu kulturalnego. Należy — zdaniem autora — wyłączyć literaturę z liczby egzaminów, uwolnić nauczyciela od narzuconych mu i kłopotliwych metod mechanicznych i pozwolić kroczyć własną drogą w dziedzinie nauczania literatury. Tylko wtedy bowiem zdoła on obudzić zainteresowanie w swoich wychowancach, kiedy, ucząc sam, doznawać będzie przyjemności.

P. Guy Boas („A defence of „set book”), przyznając iż duch nauczania więcej znaczy, niż jego litera, staje jednak w obronie podręczników i tekstów. Jeżeli obecnie — wywodzi on — wybór utworów nie jest tak dobry, jak być winien, nie świadczy to, iż system sam zasługuje na potępienie, Szekspir, pisarz jak najmniej pedantyczny, obdarzony przymiotem szczególnymi zaletami, nadaje się doskonale do studjów, a jeśli ta nauka nie wypadła interesująco, winę ponoszą nie klasy, i nie ci, co Szekspira zalecają, lecz — nauczyciele. I nie pomogą tu żadne reformy. Zbytńia swoboda, uprawiana przez nauczyciela historii literatury, mogłaby łatwo zaprowadzić uczniów na manowce, — teksty zaś zaznajamiają ich w każdym razie z utworami wartościowymi, a to ułatwi później chłopcom orientację nie tylko w literaturze, ale i w życiu. A kwestja samodzielnego myślenia uczniów? Uwzględniając zasadnicze trudności z tem związane, czemuż — pyta p. Boas — nie mieliby uczniowie rozmyślać nad kwestjami, które im następują książki? Przykładem może tu być „Hamlet”, którego literatura — tak często w szkole angielskiej stosowana — niewątpliwie budzi w młodzieży kult myśli i wzniosłości.

A. M. Walmsley, ostatni z kolei autor, zastanawia się zasadniczo nad sprawą historii literatury w szkole („Is the teaching of literature a failure?”). Nie podziela on pesymizmu p. Craga. Bo, przedewszystkiem, nawet najgorętszy miłośnik literatury nie zdoła obudzić entuzjazmu w całej klasie, powtóre zaś, przedmiot ten nie jest w większości szkół angielskich Kopciuszkiem. Prawda, iż programy i podział godzin pozostawiają nieraz wiele do życzenia, ale praktyka wykazuje, iż przeciętna poziomu kulturalnego i osiągnięć ostatnio podniosła się znacznie w szkolnictwie angielskiem. Z tem wszystkiem nauka literatury — według p. Walmsley’a — nierzadko szwankuje, ale należy tu częściowo odciążyć system egzaminów — „nie możemy pozostać bez egzaminów” — i przenieść odpowiedzialność na teksty, programy, samą młodzież i wreszcie — na nauczyciela. W ostatnich latach rozmaite komisje egzaminacyjne współpracowały z nauczycielami nad ulepszeniem programu i typu pytań, zadawanych uczniom. Tekstów różnych jest, dzięki staraniom wydawców, dosyć, ale взгляды oszczędnościowe i tu sięgają w sposób ujemny. Jedyne wyjście — jeśli literatura ma być żywą częścią systemu wychowawczego — to zasobna biblioteka szkolna. Wielu chłopców nie ma zamiłowania do literatury, u innych rozwija się ono później (Byron, wspominając czasy szkolne, pisał o Horacym: „którego tak nienawidziłem, nie z twojej winy, lecz z własnej”). Wypada też wspomnieć o wpływie „filiistyńskich” środowisk domowych, gdzie niema wręcz miejsca na literaturę. Zagadnienie to jest więc społeczne. A jak wygląda вина nauczyciela? Nikt nie zdoła zapalić w klasie entuzjazmu, nie wierząc w wartość swojej pracy. Przeciętny uczeń rzadko sobie uświadamia, iż nie rozumie tego, co czyta. Należy więc stosować metodę sokratyczną. Pytania nauczyciela winny pobudzić i doprowadzić chłopca do aktywnego poszukiwania głębszego znaczenia danej lektury. Ironja w ustach nauczyciela musi być całkowicie zaniechana. Powodzenie w nauce literatury zależy przedewszystkiem od wytworzenia w klasie właściwej atmosfery: trzeba zniweczyć obojętność, która nie chce zadawać pytań, ani też — myśleć. Bez tego niema mowy o rozwijaniu krytycyzmu. Oczywiście, nie każda lektura wymaga jednak intensywniej metody studjów: najistotniejsze jest właściwe podejście do przedmiotu. Rzadko który tekst — konkluduje p. Walmsley — w rękach nauczyciela-entuzjasty nie stanie się źródłem owocnej pracy. Aby nauka była naprawdę żywa, trzeba też znaleźć czas na istotne i konieczne dygresje.

T. Jakubowicz.

W chwili, kiedy uwaga społeczeństwa angielskiego jest skoncentrowana na kwestji tworzenia Junior Instruction Certus, ukazało się bardzo na czasie sprawozdanie M. V. Bell'a, który za poparciem Inst. Carnegie'go zbadał istniejące już I. I. C. i oświecił należycie ich znaczenie z punktu wychowawczego i socjalnego. Te ośrodki dokształcania bezrobotnej młodzieży nie są nowością na terenie Anglii: powstały zaraz po skończeniu wojny w r. 1918 i przeszkoliły od tego czasu około 1,000,000 uczniów. Opiekowały się one głównie młodzieżą od 14 — 18 r. Raport Bell'a podkreśla konieczność tworzenia takich kursów także dla młodzieży od 18 — 21 r., gdyż, jak poucza statystyka, w kwietniu b. r. było zarejestrowanych bezrobotnych w tym właśnie wieku 150,000, a tylko 110,000 w wieku 14 — 18. To zazębianie się kwestji socjalnej z pedagogiczną nadaje specjalną wagę stanowisku „oficera łącznikowego” między Ministerstwem Pracy a Min. Oświaty. W dalszym ciągu raport Bell'a wskazuje na trudności, jakie mają pokonać kursy dla młodzieży w wieku 16 — 18 ze względu na to, że młodzież ta przez dwa lata pozostawała poza szkołą: dla niej wypadaloby prowadzić kursy raczej w charakterze świetlic (clubs). Naukę młodzieży w wieku 14 — 16 powinna kontynuować senior school. Kończy swoje sprawozdanie Bell następującą ogólną dyrektywą: w przeciwstawieniu do XIX w. musi się zająć organizacją „wolnego czasu” obywateli państwa.

W związku z tworzeniem I. I. C. ciekawą rzeczą jest, jak się przedstawia konkretnie realizacja takiego ośrodka dokształcającego. Według projektu Rady Wychowania w Brighton ma on zatrudniać trzech nauczycieli (dwóch dla rzemiosł z elementarną matematyką i rysunkami, jeden dla wychowania fizycznego z angielskim) i dwie nauczycielki (jedna dla gospodarstwa domowego, druga dla wych. fiz. z angielskim, muzyką, higieną). W razie potrzeby można angażować dodatkowo nauczycieli płatnych od godziny. Nie przewiduje się stanowiska dyrektora, którego miejsce zastąpi organizator kursów. Koszt roczny utrzymania całego ośrodka przedstawia się następująco:

Organizator	4,050 zł. (Ł = 27 zł.)
3 nauczycieli	24,300 „ (etat za 1,200 godzin rocznie)
2 nauczycielki	13,500 „
Woźni	6,750 „
Materiały	6,750 „
Podatki, telefony	6,750 „
Remont	5,400 „
Wycieczki uczniów	2,025 „
	69,525 zł.
Zapomoga Minist.	52,137 „

17,388 zł. (Taki będzie wydatek Szkolnej Władzy)

W epoce standaryzacji wszystkiego, co żywe i nieżywe, robi wrażenie jakiejś historii ze świata bajki książka „The modern School Handbook”, w której przełożeni 21 szkół angielskich opisują metody wychowawcze stosowane na terenie ich zakładów. Choć wiele z tego, co oni piszą, nie jest w historii wychowania żadną nowością, to jednak przebijają z tej książki entuzjazm i wiara w duszę dziecka. Zasada wolności jest fundamentem, na którym opiera się całe życie szkolne. Zasada znana i słuszna, ale wątpliwość może budzić jej ekstremistyczne stosowanie w nauce, czego przykładem jest następujące wyznaczenie Neill'a, przełożonego jednej z tych szkół: „Kiedy ostatniego tygodnia jeden z ojców zapytał mnie, jak Janek daje sobie radę z matematyką, musiałem odpowiedzieć: nie mam pojęcia — nie wiedziałem, że on uczy się matematyki” (!). Dzieci uczą się, czego chcą i kiedy chcą. W jednej ze szkół wolno dzieciom opuszczać lekcje, kiedy im się podoba, byleby tylko nie przeszkadzały tym, które chcą się uczyć. Podobno rezultat tego systemu okazał się skuteczniejszym dla skoncentrowania pracy niż system przymusu. W dziedzinie wychowania moralnego tak samo. Kary w szkołach tych prawie zupełnie nie istnieją: przeciwnie nawet leczy się przestępstwa nagrodami. „Kiedy niedawno chłopiec ukradł mi paczkę tytoniu — pisze ten sam przełożony — dałem mu w nagrodę za jego przedsiębiorczość sixpence'a. Tak należało postąpić, gdyż kradzież jest zawsze symboliczna u dziecka: dziecko kradnie miłość — a w tym wypadku okazałem dziecku miłość zamiast nienawiści. Pieniądże oznaczają dla dziecka i dla wielu dorosłych miłość”. Dość to ryzykowna i mętna filozofia moralna. W innych szkołach Rada szkolna, złożona ze wszystkich mie-

szkających w szkole (są to przeważnie szkoły internatowe), począwszy od Przełożonego, a skończywszy na ogrodniku, decyduje o całym porządku szkolnym, opracowuje plan zajęć, rozdział prac etc. Dzieci spełniają wszystkie posługi, żeby nauczyć się, że „podział pracy w społeczeństwie jest kwestią czasu a nie klasy”. Szkoły te są w większości koedukacyjne i wykazały płonność obaw, jakoby chłopcy stawali się zbyt wydelikaceni, a dziewczęta zbyt męskie, albo jakoby przedwcześnie rozwijał się seksualizm. Rezultaty tego całego systemu wychowania mają być nie gorsze od innych: wychowankowie składają egzaminy uniwersyteckie i zajmują stanowiska w świecie: dwóch wychowanków ma plantacje kawy w Kenia (dobrze jest mieć plantacje!), jedna b. uczennica jest wybijającą się powieściopisarką, a druga sławną golfistką.

Dzień 11 listopada jest obchodzony uroczystość w szkołach angielskich, podobnie jak w naszych. Charakter jednak tego obchodu jest odmienny od naszego: podczas gdy dla nas jest to Święto Niepodległości, dla Anglików jest to tylko rocznica zawieszenia broni. A że w Anglii jest wielu pacyfistów czyto z ogólnoludzkich względów, czyto wierzących w iluzoryczną już dziś „izolację”, wyzyskano ten dzień w szkołach do propagandy pacyfistycznej. Organ Związku Nauczycielskiego „The School master” wydał specjalny dodatek, w którym szereg wybitnych osobistości z Henderson'em, przewodniczącym Komisji rozbrojeniowej, na czele podkreśla rolę i zadanie nauczyciela w propagandzie pokoju. (Jak wiadomo, w wielu szkołach angielskich istnieje koła przyjaciół L. N.). Na końcu mamy projekt urządzenia takiego pacyfistycznego obchodu w szkole. Program ten nie grzeszy zbytnią pomysłowością: polega on na wykładzie nauczyciela, odpowiednio nudnym, urozmaiconym przez uczniów śpiewem kilku wierszy o treści „pokojuowej” i recytacją przykładów bohaterstwa przedstawicieli poszczególnych ras. Ale o zupełnym braku poczucia komizmu świadczy rozpoczęcie uroczystości przez pojawienie się na estradzie nauczyciela ze sztuczną gałązką oliwną w ręku (A la Bodo w Morskim Oku). Wyobrażamy sobie, ile trzebaby było wysiłku w którejs z naszych szkół, żeby uciszyć huraganowy śmiech na taki występ pedagoga.

Wszystkich czytelników miesięcznika „The New Era” ucieszy zapewnienie redakcji, że od-tąd będzie się on ukazywał regularnie co miesiąc i każdy numer będzie poświęcony jednej specjalnej kwestji pedagogicznej. I tak zeszyt listopadowy zajmuje się sprawą „Współ-pracy rodziny ze szkołą”. Problem ten ujęty jest w sposób bardzo głęboki przez trzech wybitnych uczonych z trzech punktów widzenia: antropologicznego, socjalnego i filozoficznego. W pierwszym artykule p. t. „Rodzina w przeszłości a obecnie” prof. uniw. w Londynie, znany badacz ludów pierwotnych, Br. Malinowski przeprowadza, że instytucja rodziny, mimo silnych dzisiaj na nią ataków (uniezależnienie się kobiety, zapobieganie ciąży, nacisk państwa i warunków ekonomicznych), utrzyma się w przyszłości, a poparcie dla swej przeprowadni znajduje w roli, jaką odgrywa małżeństwo u ludów pierwotnych. Błędem bowiem jest mniemanie, że małżeństwo i rodzina wyłoniły się ewolucyjnie z innych form społecznych (np. komunizm płciowy, matriarchat). U dzikich istnieją tak jak i u nas, Purytanie i Hedoniści, ale regułą jest, że niema ciąży bez małżeństwa. Również stanowisko społeczne mężczyzny żonatego jest o wiele wyższe niż samotnego. Religia (kult przodków) wpływa także na wzmocnienie znaczenia rodziny. Tak samo podlegała dawniej instytucja rodziny atakom, jak dzisiaj i wyszła z nich zwycięsko. Nie należy jednak biernie przypatrywać się tendencjom rozkładowym, ale popierać rodzinę ekonomicznie i prawnie, gdyż, jak uczy antropologia, przywiązanie małżonków i troski o potomstwo nie zastąpi bezosobowy interes państwa.

W następnym artykule G. Green'a p. t. „Współpraca Domu i Szkoły” znajdujemy uzasadnienie konieczności kooperacji rodziny i szkoły. Dawny dom, w którym dziecko patrzyło na pracę ojca i matki, stał się domem noclegowym dla ojca pracującego w fabryce, a gospodarstwo domowe matki ogranicza się do „otwierania puszek”. Szkoły również wyglądają jak fabryki, w których dziecko jak surowiec „obrabia się”. Dziecko straciło kontakt z życiem. Stąd narodził się nowy ideał szkoły, która ma przygotować dziecko do życia, jako pewnej całości, a może to zrobić tylko w ten sposób, że życie współczesne musi być „przeżyte” przez dziecko w szkole, t. j. poznane doświadczalnie. Dlatego trzeba połączyć szkołę ze wszystkimi miejscami, gdzie życie toczy się, pracą, myślą i sztuką. „Dziecko nie może bawić się tylko osłodzoną pianą życia, lecz musi pić je do głębi”. Ideał ten osiągnie się tylko wtedy, jeśli życie w szkole i w domu będzie zlewało się w harmonijną całość.

Głęboko w samą istotę kształcenia wnika w trzecim artykule p. t. „Potrzeba filozofji na-

uczania" J. Dewey. Próbuje on dać definicję pojęcia „education”. Wychodząc z określenia kształcenia jako rozwijania, wytyka dawnej pedagogice dwa błędy: po pierwsze nie widziała ona różnic psychicznych dzieci, które miała rozwijać, po drugie nie uznawała tego faktu, że inicjatywa rozwoju leży w instynktownych potrzebach i zdolnościach dziecka. Dlatego dawne nauczanie było tylko produkcją płyt fonograficznych. Dzisiejszy nauczyciel staje wobec możliwości psychicznych dziecka i jak twórca artysta musi je skierować w pewnym kierunku. Tem różni się stanowisko Dewey'a zarówno od starego systemu autorytatywnego narzucania wiadomości, jak też zupełnej swobody Rousseau'a. Samo jednak uświadomienie sobie czy wyczucie możliwości tkwiących w duchu jest dopiero połową pracy: trzeba stworzyć dziecku odpowiednie otoczenie fizyczne, moralne i społeczne. Dawniej wystarczyło szablonowy materiał nauczania, dziś sam nauczyciel musi to obmyśleć, aby osiągnąć swój cel. Celem tym będzie rozwój jednostek do granic ich możliwości, ale miarą pracy wychowawczej będzie kryterium społeczne: mamy wychować nie egoistów, wynoszących się swą bezpożyteczną dla ogółu wiedzą ponad pracujących dla chleba, ale uspołecznionych obywateli, ofiarujących swe wykształcenie dla szczęścia wszystkich. Dziś jest to tembardziej konieczne ze względu na uprzemysłowienie, wiążące ekonomicznie ludzi całego świata w jedną całość, jak też ze względu na wzmagający się nacjonalizm i rasizm.

Zamyka całość numeru artykuł Pani Genard („Nowe wino w starych butelkach”. Kilka eksperymentów w szkole elementarnej), która opowiada, jak ucząc w bardzo niskich warunkach, poradziła sobie stworzeniem biblioteki klasowej w tym celu, żeby dzieci mogły pożyczać z niej książki po skończeniu zadania czy pracy w klasie i w ten sposób nie przeszkadzać uczeniu klasy. Dość naiwnie brzmią rady zachowania dobrych stosunków z przełożonymi i inspektorami.

W dziale rodzicielskim P. Marja Chadwick bardzo pesymistycznie zapatruje się na możliwość zrozumienia młodych przez starszych. Młodzież dzisiejsza ma inne warunki, przeżywa inne konflikty niż pokolenie dawne. Dlatego stosując analogię naszych przeżyć oglądamy się w lustrze, a nie widzimy cudzej fotografii. Autorka nie wierzy również w wartość wszelkich ankiet badających młodzież, gdyż skrytości dziecka nie przełamie natrętnie wypytывanie, lecz przebacząca sympatja.

D-r J. K.

NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

ŚWIATOPOGLĄD A LOJALNOŚĆ. — SCHILLER JAKO NARODOWY-SOCJALISTA. — Z PRAKTYKI PRZYSPOSOBIENIA POLITYCZNEGO. — KŁOPOTY STERELIZACYJNE.

Listopadowy zeszyt „Oesterreichische Schule” (Nr. 11) zawiera charakterystyczny artykuł Kurta Dra, w którym autor analizuje kapitalne zagadnienie pedagogiczne czy możliwe jest wychowanie bez określonego światopoglądu? W okresie walki o świecką szkołę, w momencie zwycięskiego pochodu liberalizmu, głoszone hasło, że światopogląd jest kwestją „prywatną” i abstrahować od jakichkolwiek tendencyjnych posunięć, urabiających w psychice uczniów takie czy inne nastawienie ideowe. Przeciwno tym hasłom bronił się Kościół, broniły się inne kongregacje wyznaniowe — państwo milczało. Obecnie sytuacja zmieniła się. Dra stwierdza, że hasła czystego liberalizmu przeżyły się i w dobie obecnej państwo coraz namacalniej wkracza w dziedzinę wychowania, coraz silniej kieruje akcję wychowawczą, stwarzając nietyłe może zwarty światopogląd, ile domagając się od obywateli lojalności (tak tłumaczmy słowo „Gesinnung”). Nie jest to jednak dawna bierna lojalność poddanego — przeciwnie wynika ona z głębokich, ponadrozumowych pierwiastków psychiki i kieruje się miłością ojczyzny. W ten sposób pojęta lojalność zawiera in nuce pewien zwarty światopogląd, który musi się oprzeć na religii. To też najbliższym celem szkolnictwa austriackiego jest wdrożenie nauczycieli i młodzieży do tak pojętego lojalizmu.

Wывody Kurta Dra są tak przejrzyste i w zestawieniu z nową konstytucją austriacką tak jasne, że nie wymagają specjalnego oświeślenia. Może się jednak nasunąć refleksja czy łatwo uda się społeczeństwo Austrii nastawić na nutę lojalizmu do obecnego rządu? 10 listopada 1934 r. minęło 175 lat od urodzenia Fryderyka Schillera. Ten wielki bojownik wolności człowieka, gorący idealista, żywo odczuwający wszelką niesprawiedliwość

i krzywdę, autor „Zbójców” i „Wilhelma Tella” przyjmuje według okólnika ministerjalnego (Zentralblatt, str. 278) postać prekursora obecnego systemu rządów w Niemczech. Mieszczą się w nim ten sam idealizm, gorące uмиłowanie ojczyzny i bohaterska walka, cechujące prawdziwego ducha niemieczyny.

Dla Franciszka Schnass'a (Padagogische Werte Nr. 20) jest Schiller wcieleniem bohaterskiego człowieka, a stąd życiorys jego i dzieło ma nieocenione wartości dla obecnego pokolenia wychowawców, które, między innemi, dąży do wychowania bohaterskiego człowieka.

„Dzień młodzieży państwowej” — Staatsjugendtag — tyloкратно już na łamach „Gimnazjum” omawiany — ma służyć do pełniejszego wychowania młodego Niemca. Jakie zagadnienia poruszał z młodzieżą lub uważa za możliwe poruszyć na terenie szkoły powszechnej, podaje Oskar Grapentin (Die Neue Deutsche Schule Nr. 11). Oto wyjątki ze spisu materiału wybrane na chybił trafił: „Wódz i jego towarzysze... Partja N. S. D. A. P.... Od pierwszej do Trzeciej Rzeszy”. A dalej: „Pokój a równouprawnienie”. „Obrona powietrzna. Wojna w dawnej i obecnej dobie... My a kolonje. Ren i Wisła jako rzeki niemieckiego przeznaczenia”. Sapienti sat.

W związku z nowym kursem wychowawczym w Niemczech znajdujemy bardzo ciekawe uwagi anonimowej autorki (artykuł podpisany „Przez niemiecką wychowawczynię”) na łamach „Schweizer Erziehungs—Rundschau” (Nr. 11). Autorka, przejęta rzetelną troską o przyszłość młodzieży niemieckiej, stawia pytanie: „Czy młodzież niemiecka jest zdrowa?” Należy pamiętać, że natężenie bezrobocia w Niemczech ciężko dotknęło szerokie rzesze młodzieży w wieku szkolnym. Lata 1931-32, lata największego nasilenia bezrobocia wywołały masowe chartactwo i niedożywienie dzieci. Sprawozdania o stanie zdrowotnym młodzieży sprawiały wstrząsające wrażenie. I wyobraźmy sobie teraz, że ta niedożywiona, podatna na choroby młodzież została nagle wprzęgnięta w żelazne karby dyscypliny, postawiona wobec wielkich i wyczerpujących wysiłków, a nadewszystko wdrażana do ciągłych marszów i ćwiczeń wojskowych. Nie może to zdaniem autorki wydać pomyślnych rezultatów i musi się zemścić na dalszym psychicznym lub fizycznym rozwoju. Biała jednak fizycznie lub psychicznie słabym w Trzeciej Rzeszy! Iście niemiecka konsekwencja i gruntowność w wykonaniu ustawy o przeciwdziałaniu dziedzicznemu chorobom zawista ciężką groźbą nad wszystkiemi upośledzonymi na ciele lub umyśle. Takie w każdym razie wrażenie odnosi się z lektury „Die deutsche Sonderschule”, na której łamach tematy sterylizacyjne zajmują ciągle jeszcze poczesne miejsce. W ostatnim (7) numerze E. Meltzer zwraca uwagę na kwestję ubezplodnienia niedorozwiniętych umysłowo, podjętego w okresie przedpokwitania lub dojrzewania. Autor zauważył, że niekiedy sterylizacja tego rodzaju prowadzi do rozwiązłości: usunięcie obawy przed skutkami czynnego życia seksualnego, doprowadza dziewczęta do bezmiernego oddawania się uciechom życia płciowego a młodzież męską czyni niejednokrotnie pożądanym partnerem dla kobiet pozbawionych zmysłu moralnego. Meltzer radzi, by sterylizowanych, oddających się rozpucie traktować, jako przestępców recydywistów, zupełnie izolować od społeczeństwa, i poddać umiętnemu wpływowi wychowawczemu. Otwierają się tu, zdaniem autora, nowe perspektywy dla nauczycielstwa szkół specjalnych. Życzymy powodzenia w pracy — bynajmniej nie zazdrościmy tego apostołstwa, wynikającego ze swoistych poglądów Pedagogicznych Trzeciej Rzeszy.

D-r And. Z.

N O W E K S I A ǲ K I

T. Muł i J. Radomski: B o t a n i k a. Podręcznik do nauki biologii dla II klasy gimnazjalnej. Lwów, wydawnictwo Zakł. Narodowego im. Ossolińskich, 1934.

Podręcznik biologii, o ile ma być napisany zgodnie z duchem najnowszych zasad dydaktyki nauk przyrodniczych, winien jak wiadomo odpowiadać następującym warunkom: 1) unikać o ile możliwości podawania w gotowej formie (zwłaszcza opisowej) tego, co uczeń sam może przerobić lub zaobserwować; 2) zawierać umiejętnie wybrane „tylko najdostępniejsze, pod względem metodycznym bez zarzutu opracowane ćwiczenia i zadania oraz 3) interesujące, żywo zredagowane rozdziały z zakresu elementarnych wiadomości o życiu i budowie rośliny oraz związanych z tym tematem zagadnieniach gospodarczych.

Podręcznik do nauki przyrody powinien więc być tak napisany, aby zadośćuczynić powyższym warunkom; na tem właśnie polega największa trudność w zredagowaniu podręcznika, prawie nie do pokonania, o ile cały materiał ma być podany w **jednej książce**. Autorowie nowego podręcznika botaniki wywiązali się z tego trudnego zadania w granicach wskazanych możliwości względnie dość dobrze. W porównaniu do dawnych podręczników, opartych na werbalizmie, przeładowanych morfologią, książka pp. Muła i Radomskiego jest prawdziwą rewelacją. Poziom naukowy książka jest dość wysoki, pod względem metodycznym zaś daje nauczycielowi sporo drogowskazów, jak ćwiczyć się w trudnej sztuce nauczania przyrody. Inteligentny nauczyciel odrzuca zrozumie zasadniczą intencję autorów i pogodzenia ze sobą dwóch niedających się pogodzić w jednej książce zasad: zasady samodzielnej pracy ucznia przy wykonywaniu zadań i konieczności podania mu w książce wniosków syntezy, do której wszak uczeń dojść winien o ile możliwości również o własnych siłach.

A gdy nauczyciel zrozumie tę intencję autorów, wówczas łatwo mu będzie rozwinąć osobistą inicjatywę w celu unieszkodliwienia podręcznika, uzupełniania braków metodycznych wynikających z trudnej tej sytuacji: nieposługiwanie się podręcznikiem wówczas, gdy w tej pracy (samodzielnej) przeszkadza¹⁾ lub też w innych razach — po przerobieniu jakiegoś działu bez podręcznika — wykorzystanie podanej w nim syntezy oraz ciekawych umiejętnie zgromadzonych danych z zakresu zagadnień biologicznych i gospodarczych. Tylko tak pojęte używanie podręcznika dać może w praktyce szkolnej rezultaty dodatnie; ścisłe wypełnianie wszystkich punktów, zadań i wskazówek mogłoby przynieść tylko szkodę; zresztą bardzo wiele z pomiędzy tych zadań mogą być w praktyce szkolnej niewykonalne ze względów technicznych (z powodu niewystarczającego zaopatrzenia pracowni szkolnych) i mogłyby być z powodzeniem zastąpione przez inne, łatwiejsze, dostępniejsze pochłaniające w obecnych trudnych warunkach mniej czasu, tak drogiego, o ile nauczyciel pragnie równomiernie przerobić wszystkie części programu. Do takich zbyt trudnych dla poziomu i skromnych możliwości przeciętnego gimnazjum i niedość w praktyce szkolnej wypróbowanych rozdziałów i zadań zaliczyłabym w podręczniku przedewszystkiem zadania o drożdżach (str. 27 i 28), ćwiczenia mikroskopowe nad budową porostów (str. 37), ew. 2-a zwłaszcza 3-cia o tulipanie (str. 66), dalej niektóre ćwiczenia z działu anatomii roślin, który jest przeładowany (str. 57 — 65), z zakresu fizjologii (str. 68 — 73 i 75 — 81); większość ćwiczeń i zadań w tych rozdziałach można by zastąpić łatwiejszemi, prostszemi i bardziej przystosowanemi do warunków pracownicznych przeciętnej szkoły średniej. Cóż bowiem uczniowie będą robili w liceum i w uniwersytecie, jeżeli już w gimnazjum będą zmuszeni rozwiązywać elementarne zagadnienie z zakresu botaniki w sposób skomplikowany, praktykowany pospolicie w uczelniach wyższych? Wszak nigdzie w „uwagach” programu ministerjalnego niema wskazówki, aby tak właśnie przeprowadzać jego wykonanie.

Podręcznik posiada cenny dodatek w postaci ciekawych i dobrze ułożonych tablic. Dobry jest pomysł rysunków wymagających ze strony ucznia samodzielnej interpretacji. Daje się odczuwać brak rysunków oryginalnych a przy niektórych z nich — skali powiększenia.

Z. Bohuszewiczówna

¹⁾ Np. gdy podaje bezpośrednio po zadaniu gotowy wynik i wniosek (str. 72, 73) lub opis tego, co uczeń sam winien zaobserwować (str. 65, 107) i t. p.

Carleton Washburne. „Przystosowanie szkoły do dziecka”. (System Winnetki). Tłum. J. Prechner.

Jednym z najbardziej aktualnych zagadnień nowoczesnej pedagogiki jest przystosowanie nauki szkolnej do różnic indywidualnych, występujących u dzieci. O indywidualizowaniu, jego potrzebie i konieczności mówi się wiele w programach, na konferencjach, wizytacjach, ale, jak dotychczas, jest ono naogół jedynie pobożnym życzeniem teoretyków wychowania. Szkoła, ów teren praktyczny, wciąż utrzymuje swój skostniały system mierzenia wszystkich uczniów jedną miarą; wciąż tam się mówi o tem, czy uczeń „dociąga”, czy „nie dociąga” do poziomu klasy i według tego opinuje się o jego postępach, zdolnościach oraz promuje się z klasy do klasy. Wszelkie eksperymenty, zmierzające ku znalezieniu skutecznej drogi do praktycznego stosowania indywidualizacji, spotykają się przeważnie z niechęcią ze strony szkoły, która widzi w tem wszystkim jakieś „nowinki”, skazane po chwilowej modzie na niepowodzenie. Być może, wpływa na taki stan rzeczy okoliczność, że eksperymentujemy tylko na pewnych drobnych odcinkach wychowania i nauczania, że nie tworzymy całkowitego, przemyślanego systemu i owe sporadyczne próby, nieraz bardzo mozolnie przeprowadzone, rozbijają się o twardy, niewzruszony mur tradycyjnej szkoły.

Z tego względu niezmiernie pożytecznem staje się dla naszej literatury pedagogicznej przyswojenie książki D-ra Carletona Washburne'a „Przystosowanie szkoły do dziecka” (System Winnetki). Autor jej, superintendent szkół publicznych w Winnetce (St. Zjedn., Illinois), zebrał wyniki swych dwunastoletnich prac doświadczalnych, które przeprowadził z licznym gronem współpracowników nad przystosowaniem nauki w szkole do różnic indywidualnych. Ów sławny już dzisiaj „system Winnetki” zyskuje sobie coraz większe uznanie ze względu na zalety, wyróżniające go spośród innych amerykańskich metod i systemów. Do tych zalet, oprócz rozwijania inteligencji, budzenia samodzielności i zarazem poczucia łączności społecznej w jednostce, należy jeszcze łatwość dostosowania metod d-ra Washburne'a do wszelkich typów dzieci, nawet najbardziej przeciętnych, nieprzeciążanie nauczyciela dodatkową pracą oraz przystosowalność do wszelkich ustrojów szkoły (klasy zwykłe, specjalne, grupy i t. p.).

Pierwszą, rzucającą się w oczy, charakterystyczną cechą „systemu Winnetki”, omówioną w danej książce, jest podział dnia szkolnego na dwie części. W ciągu pierwszej połowy dnia uczeń, pracując indywidualnie, przyswaja sobie wiadomości oraz ćwiczy się w pewnych sprawnościach; w drugiej ma czas na zajęcia twórcze i uspołeczniające. Dzięki temu szkoła, dbając o kultywowanie w jednostce indywidualizmu, nie pozbawia jej zarazem wychowawczego wpływu, jaki wywiera na nią praca zbiorowa w określonej grupie rówieśników. Jest to już duży postęp w porównaniu np. z systemem daltońskim.

Drugą, równie istotną cechą w metodach, stosowanych przez d-ra Washburne'a, jest zastąpienie „pracy na dniówkę” „pracą na akord”. Uczeń może opanować tutaj daną jednostkę pracy, zanim przejdzie do następnej, dzięki temu, że otrzymuje materiał przystosowany do swoich zdolności i nie hamuje swych postępów oglądaniem się na mniej zaawansowanych kolegów, ani też nie potrzebuje „pędzić”, aby nadążyć za bardziej zdolnymi. Zanim nauczyciel przystąpi do pracy, musi wyznaczyć sobie ściśle, co każde dziecko ma poznać **gruntownie**. Następnym krokiem w programie indywidualnego nauczania jest posługiwanie się testami rozpoznawczymi, mającymi na celu stwierdzenie braków dziecka, nie dla kwalifikowania go, ale rozpoznania, w czym potrzebuje pomocy. Wreszcie nauczyciel winien sporządzić sobie oraz zgromadzić pomoce szkolne do samouczenia się i samopoprawiania ucznia (podręczniki, słowniki, encyklopedje, powielacz i t. p.).

Po tych czynnościach wstępnych nauczyciel przystępuje do indywidualnego nauczania w zakresie swego przedmiotu. Omówienie postępowania w nauczaniu poszczególnych specjalności zajmuje główną, najobszerniejszą część książki, mianowicie rozdziały: Indywidualizowanie arytmetyki, Indywidualizowanie początkowej nauki czytania, „Odgmawianie” nauki języka ojczystego, Indywidualizowanie nauki pisowni, Praca indywidualna a nauki społeczne.

W tych rozdziałach matematyk, polonista, geograf, historyk i wykładowca naukę obywatelstwa, a w rozdziale „Uspołecznienie szkoły” — wychowawca, znajdując niezwykle interesujące i zarazem pouczające metody przystosowania nauki do różnic indywidualnych wśród uczniów. Autor rozporządza bardzo ciekawym i zupełnie świeżym materiałem ankietowym; wystarczy przytoczyć jako przykład jedną z tabel, zawierającą wyniki badań

komisji, obejmującej ponad 300 szkół w Illinois, nad oznaczeniem właściwego wieku umysłowego do rozpoczęcia nauki poszczególnych jednostek dydaktycznych w matematyce i ustalającą stopnie trudności poszczególnych działów.

Czytelnika uderza niezmierna pomysłowość nauczycieli z Winnetki w stosowaniu pomocy naukowych. Przystwojenie przez ucznia działań matematycznych przy pomocy dowcipnie sporządzonych kart i gier; nauka czytania metodą obrazków; pokonywanie błędów indywidualnych w czytaniu, pisanu i wysławianiu drogą posługiwania się kartami, obrazkami, a nawet filmami — wszystko to zachęca swemi wynikami do przeprowadzenia przez nas samych prób na dostępnym nam terenie.

D-r Washburne nie uważa żadnej ze stosowanych przez siebie metod za receptę na powszechne braki w pedagogice, broni się nawet przed mianem twórcy jakiegoś „systemu”, gdyż w tej nazwie widzi coś z szablonu, rutyny. Uważa siebie jedynie za poszukującego wciąż nowych dróg dla realizacji swych założeń i przesłanek ideologicznych. W książce swej nie podaje żadnych dogmatycznych nakazów, dzieli się tylko sposobami przeprowadzania dotychczasowych doświadczeń: podaje ich wyniki. Dzięki temu książka d-ra Washburne'a posiada wybitnie praktyczny charakter. Powinien ją przeczytać każdy czynny i twórczy nauczyciel, każdy kierownik szkoły.

T. Radoński.

Halina Auderska. — *Poczwarki Wielkiej Parady.* Dom Książki Polskiej. Warszawa 1935.

Powieść Haliny Auderskiej jest bardzo udanym debiutem autorki na polu literatury dla młodzieży. Jest to pamiętniczek pensjonarki, odzwierciedlający dzieje kilkunastu dziewcząt w okresie ostatniego roku studiów w szkole średniej. Temat nienowoty i wielokrotnie opracowywany, ale zawsze żywoty i ciekawy.

Najbardziej rzucającą się w oczy i najsympatyczniejszą bodaj cechą książki jest prostota i bezpretensjonalna, a żywa prawda wydarzeń i charakterów. Każda z młodych czytelniczek odczuje napewno tę prawdę i owe mile Zuki, Baški i Renie powita jak własne koleżanki, poznając dobre znajome z ławy szkolnej. Sylwetki psychiczne młodocianych bohaterów są bardzo żywo i naturalnie odrysowane, a ich świeża, zdrowa psychologia przemówi napewno do młodzieży.

Jest tu dużo idealizmu, a nawet sentymentalizmu, tak właściwego pewnemu typowi pensjonarki, ale pozbawionego w tej książce płytkiej małostkowości, jest piękny młodzieńczy zapał, dobra wola walcząca o siłę i wytrwanie, spora doza zdrowego humoru i dowcipu. Jest w tych młodych, pełnych żywotyności charakterach i pewien drobny rys okrucieństwa, właściwego bardzo bujnej młodości, okrucieństwa w żartach, w stosunku do starości i brzydoty, ale nie wypływa to ze złego serca, tylko z tej nadmiernej żywotyności, co wszystko chce porwać, rozruszać i roznieść, przy najmniej jednak zauważonej krywdzie zatrzymuje się w biegu i zamienia w falę najpiękniejszego współczucia i żalu.

Książka ma niewątpliwie wartości pedagogiczne. Największą z nich jest zwrócenie uwagi na samokształcenie i samowychowanie. Nie chodzi tu nawet o samorząd, wprowadzany dziś w szkołach, ani o kółka naukowe, literackie i społeczne. Ważniejsze jest to, że te dziewczęta naprawdę myślą o doskonaleniu własnych charakterów i dodatniem oddziaływaniu na koleżanki. Badają w sobie pilnie intencje i pobudki każdego, nawet dobrego czynu, bojąc się gdziekolwiek doszukać małostkowości. Same wykrywają winowajczynie w swoim gronie i same myślą o ich ukaraniu. Stosunek uczennic do władz szkolnych i ciała pedagogicznego nie jest pozbawiony naturalnie tradycyjnego przekomarzania się, żartobliwych określeń i nieodzownych kawałów szkolnych, ale pod tem wszystkim kryje się szacunek, uznanie i, co najważniejsze, ufność. Ta ostatnia zdobycz nowego szkolnictwa jest bodaj jego największą zdobyczą.

A. Z. J.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

**WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI**

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA