

GIMNAZJUM



MIESIĘCZNIK

616c

ORGAN SEKCJI SZKOLNICTWA
ŚREDNIEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO

W A R S Z A W A R O K II N 1

W R Z E S I E Ń 1 9 3 4 R O K U

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

- D-r Anzelma Żebrowska — Prawda w szkole.
Marjan Jumborski — Z doświadczeń wychowawczych.
Zygmunt Michałowski — Daleko a blisko...
Stefan Drzewiecki — Co i dlaczego czytają?
D-r Juljusz Nowak — Pisma młodzieży szkół średnich.
D-r Bronisław Wieczorkiewicz — Wyniki nauczania języka polskiego w klasie I gimnazjum w świetle sądów młodzieży.
Tadeusz Filipowicz — Jak opracowaliśmy „Zew krwi” Londona w klasie I gimnazjum.
D-r St. Kasztelowicz — Wypisy polskie a dorabianie się kultury duchowej ucznia.
Najlepsza pora.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY:

- W. P.: Polska Prasa Pedagogiczna — W. P.: Francuska Prasa Pedagogiczna — D-r And. Z.: Niemiecka Prasa Pedagogiczna.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
ADRES REDAKCJI I ADMIN.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.

Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14. Tel. 543-55.
Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-69.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KAŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Gimnazjum” bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego”.

GIMNAZJUM

MIESIĘCZNIK

ORGAN SEKCJI SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WARSZAWA
NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Spis treści rocznika (II) 1934/5

A. WYCHOWANIE.

	Str.
D-r Anzelma Żebrowska: „Prawda w szkole” — Nr. 1	1
Marjan Jumborski: „Z doświadczeń wychowawczych” — Nr. 1	8
Z. Michałowski: „Daleko a blisko” — Nr. 1	12
St. Drzewiecki: „Co i dlaczego czytają?” — Nr. 1	16
J. Nowak: „Pisma młodzieży szkół średnich” — Nr. 1, str. 20, Nr. 2, str. 65, Nr. 3	109
Redakcja: „Ś. p. D-r Anzelma Żebrowska” — Nr. 2	2
J. Michałowska i H. Nieniewska: „Panna Muszka” — Nr. 2	43
Stan. Świd.: „O ideały, dzieci i młodzieży” — Nr. 3	81
J. Nowak: „Ideały etyczne polskiej młodzieży szkół średnich w świetle jej wyznań” — Nr. 4	122
D-r Br. Brunerówna: „O opiece szkół krajowych nad szkołami polskimi zagranicą” — Nr. 4	146
D-r T. Wojeński: „Wychowanie estetyczne a nowy program” — Nr. 5	162
D-r Z. Niemojewska-Gruszczyńska: „Zasady prowadzenia teatru szkol- nego — Nr. 5	166
St. Świdwiński: „O estetykę życia codziennego młodzieży” — Nr. 5, str. 170, Nr. 6	229
Z. Michałowski: „Poezjo precz! — jesteś tyranem!” — Nr. 6	202
St. Drzewiecki: „Praca realizacyjna młodzieży” — Nr. 6	222
Wł. Hoszowska: „Wychowanie estetyczne młodzieży a nowe progra- my” — Nr. 7	241
N. Samotyhowa: „Kultura i sztuka w wychowaniu społeczeństwa” — Nr. 9	321
T. W.: „Zwalczanie palenia wśród młodzieży” — Nr. 9	345
Elga Kern: „Młodzież niemiecka w obliczu dnia dzisiejszego” — Nr. 9	346

B. NAUCZANIE.

I. ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

I. L.: „Zarysy nowego liceum” — Nr. 4	129
St. Świdwiński: „O prace przygotowawcze dla liceów” — Nr. 4	136
W. B.: „Dyskusja nad nieznanem” — Nr. 5	185
D-r Wł. Stępniewski: „Filozofja w liceum” — Nr. 5, str. 188, Nr. 6, str. 205, Nr. 7, str. 252, Nr. 8	306
D-r L. Blaustein: „O lekturze filozoficznej w szkole średniej” — Nr. 6	208
D-r H. Schipper: „O program literatury polskiej w liceum humanistycz- nem — Nr. 6	212
M. Lipka: „Parę słów w kwestji racjonalnej organizacji życia szkolnego ze względu na współczesne zadania wychowawcze — Nr. 6	234

II. REALIZACJA PROGRAMÓW

D-r Br. Wieczorkiewicz: „Wyniki nauczania jęz. polskiego w kl. I gimn. w świetle sądów młodzieży — Nr. 1	23
T. Filipowicz: „Jak opracowaliśmy „Zew krwi” Londona w kl. I gimnazjum” — Nr. 1	28
D-r St. Kasztelowicz: „Wypisy polskie a dorabianie się kultury duchowej ucznia” — Nr. 1	31
J. Gajewska: „Od opowiadania „Posągi bogini na wysokim zamku w Atenach” Wł. Witwickiego do gazetki ściennej” — Nr. 2	32
Z. Bohuszewiczówna: „Uwagi o realizacji programu botaniki w II kl. gimnazjum” — Nr. 2, str. 60, Nr. 3	93
I. Michałowska: „Gry w nauczaniu historii” — Nr. 3	87
A. Jesionowski: „Metoda audytywna w praktyce szkolnej ze szczególnym uwzględnieniem I roku nauczania” — Nr. 3	100
D-r J. Saloni: „Cykl grecki w I-em półroczu kl. I-ej” — Nr. 4, str. 131, Nr. 5	173
D-r J. Krzyżanowski: „Zadanie konstrukcyjne w nauce składni łacińskiej” — Nr. 4	144
I. Michałowska: „Jeszcze o „grach” w nauczaniu historii” — Nr. 5	179
J. Krzyżanowski: „Łacina w liceum angielskim a przyszłym polskiem” — Nr. 7, str. 257, Nr. 9	342
F. Filipowicz: „Świetlice szkolne” — Nr. 7	269
A. Jesionowski: „Próby zaktywizowania klasy na lekcjach jęz. nowożytnych” — Nr. 7	259
D-r I. Kiken: „Kryzys metodyki” — Nr. 8	281
D-r E. Maleczyńska: „Parę doświadczeń ze szkolnej pracowni historycznej” — Nr. 8	284
D-r J. Wokulska-Piotrowiczowa: „Próba realizacji programu lektury w kl. II w I-em półroczu r. 1934/35” — Nr. 8, str. 290, Nr. 9	336
E. Applówna: „Żywa łacina” — Nr. 8	297
E. Szymański: „Literatura współczesna w szkole” — Nr. 8	301
D-r A. Zand: „Wykorzystywanie filmów historycznych w szkole średniej” — Nr. 9	326
A. Bornholtzowa: „Rola ilustracji w nauczaniu historii” — Nr. 9	329

C. SPRAWOZDANIA.

Kronika kultury — Nr. 2	73
H. Pohoska: „Konferencja w sprawie nauczania historii” — Nr. 2, str. 55, Nr. 3	89
D-r A. Z.: „Z pedagogiki hitlerowskiej” — Nr. 2	71
W. P.: Polska Prasa Pedagogiczna — Nr. 1, str. 36, Nr. 2, str. 75, Nr. 3, str. 114, Nr. 4, str. 149, Nr. 5, str. 194, Nr. 6, str. 235, Nr. 7, str. 273, Nr. 8, str. 311, Nr. 9	350
W. P.: Francuska Prasa Pedagogiczna — Nr. 1, str. 37, Nr. 2, str. 76, Nr. 4, str. 150, Nr. 6, str. 230, Nr. 7, str. 274, Nr. 8, str. 12, Nr. 9	351

	Str.
D-r A. Zand: Niemiecka Prasa Pedagogiczna — Nr. 1, str. 38, Nr. 3, str. 114, Nr. 4, str. 156, Nr. 6, str. 239, Nr. 7, str. 278, Nr. 8, str. 314, Nr. 9	353
D-r J. K.: Angielska Prasa Pedagogiczna — Nr. 3, str. 117, Nr. 4, str. 152, Nr. 5, str. 195, Nr. 6, str. 237, Nr. 7, str. 276, Nr. 9	352
D-r J. K.: Amerykańska Prasa Pedagogiczna — Nr. 4	151
T. Jakubowicz: Amerykańska Prasa Pedagogiczna — Nr. 8	315
H. Grotowska: Włoska Prasa Pedagogiczna — Nr. 5, str. 197, Nr. 7, str. 277, Nr. 8	313
T. Jakubowicz: Bułgarska Praca Pedagogiczna — Nr. 3	117

NOWE KSIĄŻKI:

Klinghoffer: W. Dewitzowa, Kern, Żółtowska. „Wir lernen deutsch” — Nr. 2	77
St. Kawyn: K. Czachowski. „Obraz współcz. literatury polskiej” — Nr. 2	78
D-r J. Gajek: A. Fischer. „Polacy” — Nr. 2	80
D-r L. Wolffke: St. Podymowski. „Ciągi liczbowe” — Nr. 2	80
D-r M. Tyrowicz: Świderkówna. „Objektywne podstawy nauczania hi- storji” — Nr. 3	119
Z. Bohuszewiczówna: T. Muł i J. Radomski. „Botanika” — Nr. 4	158
T. Radoński: C. Washburne. „Przystosowanie szkoły do dziecka” — Nr. 4	159
A. Madej: Cz. J. Centkiewicz. „Wyspa mgieł i wichrów” — Nr. 5	198
St. Kawyn: A. Skwarczyński. „Wskazania” — Nr. 5	199
I. Broniatowska: H. Mortkowicz. „Na drogach Polski” — Nr. 7	280
D-r A. Godlewski: „Przyroda i technika” — Nr. 8	319
A. Białokurowa: „Teatrzyk Kukiełek” — Nr. 8	319
L. Ż.: W. Locy. „Badacze życia” — Nr. 9	354

G I M N A Z J U M

D-r ANZELMA ŻEBROWSKA

PRAWDA W SZKOLE

Kiedy się mówi o osobowości dziecka w programach wychowawczych nowej szkoły polskiej, podkreśla się pewne walory, które należy rozbudzić i poniekać „wypielegnować” w duszach naszych wychowanków. A więc — mówi się o wychowaniu obywatela-państwowca, świadomego członka społeczeństwa, jednostki aktywnej, samodzielnej, pracowitej, obowiązkowej etc. Stosunkowo nie-poczesne miejsce zajmują w tej litanji cechy tak ogromnie ważne, jak prawda i uczciwość. Dlaczego tak jest? — trudno orzec. Być może jestto pewne niedopatrzenie, być może — prawda rozplynęła się jakoś w tem morzu cnót i wartości, które pragniemy zasugerować naszym dzieciom. W rezultacie — prawda i prawda zajmują w wychowaniu dziecka miejsce o wiele skromniejsze, niżby należało. Nie trzeba chyba tłumaczyć, jak ważnym czynnikiem w życiu społeczeństwa są prawda i uczciwość jego obywateli: rozumiemy to doskonale. Widzimy również wszyscy złe skutki, jakie pociąga za sobą brak drobiazgowej a subtelnej prawdy nawet pośród ludzi piastujących wysokie stanowiska. A mimo to z wyciąganiem praktycznych wniosków, szczególnie na niwie wychowawczej, idzie dość opornie. Poczujemy się tem, że gdzieindziej, w innych społeczeństwach jest również źle, że są to skutki wielkiej wojny, która zmieniła zasadniczo oblicze świata i wysunęła nowe poglądy etyczne etc. Wszystko to słuszne, ale... gdy spojrzymy wokoło, gdy zobaczymy, ile szkody dla państwa i społeczeństwa wynika z braku umiłowania i praktycznego stosowania prawdy i to tej codziennej w szarem życiu jednostki i ogółu (a nie tej wielkiej! — na to nas jeszcze stać!), wówczas dla każdego zdrowo myślącego człowieka uzasadnienia owej „pociechy” stają się dziwnie blade, istniejące raczej w sferze teorii — w praktyce zaś pozostaje zło, z którym walczyć trzeba. Szkoła współczesna, jako instytucja wychowawcza, kształcąca przyszłych obywateli, winna bardzo poważnie i rzeczowo zająć się kształceniem prawdy naszej młodzieży. Prawda w szkole winna być osią wszelkich poczynań pedagogicznych.

Młodzież nasza w założeniu nie jest bynajmniej kłamliwa, nie ma wrodzonych skłonności do kręctwa i obłudy. Kilkunastoletnia praktyka nauczycielska

	Str.
D-r A. Zand: Niemiecka Prasa Pedagogiczna — Nr. 1, str. 38, Nr. 3, str. 114, Nr. 4, str. 156, Nr. 6, str. 239, Nr. 7, str. 278, Nr. 8, str. 314, Nr. 9	353
D-r J. K.: Angielska Prasa Pedagogiczna — Nr. 3, str. 117, Nr. 4, str. 152, Nr. 5, str. 195, Nr. 6, str. 237, Nr. 7, str. 276, Nr. 9	352
D-r J. K.: Amerykańska Prasa Pedagogiczna — Nr. 4	151
T. Jakubowicz: Amerykańska Prasa Pedagogiczna — Nr. 8	315
H. Grotowska: Włoska Prasa Pedagogiczna — Nr. 5, str. 197, Nr. 7, str. 277, Nr. 8	313
T. Jakubowicz: Bułgarska Praca Pedagogiczna — Nr. 3	117

NOWE KSIĄŻKI:

Klinghoffer: W. Dewitzowa, Kern, Żółtowska. „Wir lernen deutsch” — Nr. 2	77
St. Kawyn: K. Czachowski. „Obraz współcz. literatury polskiej” — Nr. 2	78
D-r J. Gajek: A. Fischer. „Polacy” — Nr. 2	80
D-r L. Wolffke: St. Podymowski. „Ciągi liczbowe” — Nr. 2	80
D-r M. Tyrowicz: Świderkówna. „Objektywne podstawy nauczania historii” — Nr. 3	119
Z. Bohuszewiczówna: T. Mul i J. Radomski. „Botanika” — Nr. 4	158
T. Radoński: C. Washburne. „Przystosowanie szkoły do dziecka” — Nr. 4	159
A. Madej: Cz. J. Centkiewicz. „Wyspa mgieł i wichrów” — Nr. 5	198
St. Kawyn: A. Skwarczyński. „Wskazania” — Nr. 5	199
I. Broniatowska: H. Mortkowicz. „Na drogach Polski” — Nr. 7	280
D-r A. Godlewski: „Przyroda i technika” — Nr. 8	319
A. Białokurowa: „Teatrzyk Kukiełek” — Nr. 8	319
L. Ż.: W. Locy. „Badacze życia” — Nr. 9	354

G I M N A Z J U M

D-r ANZELMA ŻEBROWSKA

PRAWDA W SZKOLE

Kiedy się mówi o osobowości dziecka w programach wychowawczych nowej szkoły polskiej, podkreśla się pewne walory, które należy rozbudzić i ponie-
kąd „wypielegnować” w duszach naszych wychowanków. A więc — mówi się
o wychowaniu obywatela-państwowca, świadomego członka społeczeństwa, jed-
nostki aktywnej, samodzielnej, pracowitej, obowiązkowej etc. Stosunkowo nie-
poczesne miejsce zajmują w tej litanji cechy tak ogromnie ważne, jak prawda
i uczciwość. Dlaczego tak jest? — trudno orzec. Być może jestto pewne niedo-
patrzenie, być może — prawda rozplynęła się jakoś w tem morzu cnót i warto-
ści, które pragniemy zasugerować naszym dzieciom. W rezultacie — prawda
i prawość zajmują w wychowaniu dziecka miejsce o wiele skromniejsze, niżby
należało. Nie trzeba chyba tłumaczyć, jak ważnym czynnikiem w życiu spo-
łeczeństwa są prawość i uczciwość jego obywateli; rozumiemy to doskonale.
Widzimy również wszyscy złe skutki, jakie pociąga za sobą brak drobiazgowej
a subtelnej prawości nawet pośród ludzi piastujących wysokie stanowiska.
A mimo to z wyciąganiem praktycznych wniosków, szczególnie na niwie wy-
chowawczej, idzie dość opornie. Poczujemy się tem, że gdzieindziej, w innych
społeczeństwach jest również źle, że są to skutki wielkiej wojny, która zmieniła
zasadniczo oblicze świata i wysunęła nowe poglądy etyczne etc. Wszystko to
słuszne, ale... gdy spojrzymy wokoło, gdy zobaczymy, ile szkody dla państwa
i społeczeństwa wynika z braku umiłowania i praktycznego stosowania prawdy
i to tej codziennej w szarem życiu jednostki i ogółu (a nie tej wielkiej! — na
to nas jeszcze stać!), wówczas dla każdego zdrowo myślącego człowieka uza-
sadnienia owej „pociechy” stają się dziwnie blade, istniejące raczej w sferze
teorii — w praktyce zaś pozostaje zło, z którym walczyć trzeba. Szkoła wspól-
czesna, jako instytucja wychowawcza, kształcąca przyszłych obywateli, winna
bardzo poważnie i rzeczowo zająć się kształceniem prawości naszej młodzieży.
Prawda w szkole winna być osią wszelkich poczynań pedagogicznych.

Młodzież nasza w założeniu nie jest bynajmniej kłamliwa, nie ma wrodzonych
skłonności do krętactwa i obłud. Kilkunastoletnia praktyka nauczycielska

przekonała mnie o tem niezbiecie. Wszelkie uchybienia w tej dziedzinie są — w przeważającej większości — naleciałością, spowodowaną całym szeregiem warunków i czynników, o których będzie mowa poniżej, naleciałością, która obecnie tak się rozwieliła, iż można mieć obawy, że zmieni ona i spaczy oblicze duchowe dziecka polskiego, z natury dobre i uczciwe.

Mówiąc to, nie mam zamiaru stawiać pesymistycznych horoskopów i skłaniać do zakładania czarnych okularów — sama bowiem ich nie noszę — chcę tylko podkreślić wielką wagę wychowania moralnego na terenie naszych szkół. Zaznaczam przytem raz jeszcze, że idzie mi przedewszystkiem o t. zw. etykę dnia codziennego, w rzeczy może małoważnej, jednak stanowiącej pierwszy stopień wychowania moralnego.

Chcąc przeprowadzić jakąś akcję konsekwentnie i owocnie, należy zadać sobie pytanie, jak się przedstawia sytuacja w danej dziedzinie, zarówno pod względem nastawienia psychicznego naszych dzieci, jak też ich ustosunkowania się do „prawdy szkolnej”. A więc jak wygląda owa „prawda” na gruncie naszych szkół? Mam tu na myśli głównie szkoły średnie, gdyż znam je bardzo dobrze, a częściowo zakłady naukowe wyższe; co zaś do szkół powszechnych, trudno mi o nich mówić, gdyż mam niewiele do czynienia z dziećmi młodszymi.

Otóż na gruncie gimnazjów sprawa „prawdy” nie przedstawia się zbyt dobrze, musimy to sobie powiedzieć otwarcie i jasno, nie praktykując metody strusiej i nie podlegając różowym złudzeniom.

Różnego rodzaju kolizje z prawdą, jak podpowiadanie z premedytacją, ściąganie, odpisywanie zadań, dalsze lub bliższe wagary (inaczej zwane „wianie z lekcji”) wreszcie fabrykowanie fikcyjnych świadectw są stosowane bardzo szeroko i to nawet przez jednostki, które w innych okolicznościach nie kłamią i obraziłyby się śmiertelnie, gdyby je nazwać kłamcami. Dla oznaczenia tych nadużyć szkolnych istnieje specjalna sztubacka terminologia: a więc to nie jest kłamstwo — to „bujanie”, „zalewanie”, „naciąganie”, „czarowanie” etc.

Oszukaństwo tego rodzaju, wyprowadzenie w pole nauczyciela, „bryk”, czy „ściągaczka”, otrzymana, czy przysłana koleżance lub koledze nie są uważane za rzecz brzydką i karygodną; patrzy się na to jako na wyczyn, mający pewne cechy bohaterstwa, świadczący i sprycie i... elegancji specjalnego typu, nie mówiąc już oczywiście o stronie praktycznej. Z zupełną pewnością stwierdzić można, że klasa szkolna, w której tego rodzaju nadużycia nigdyby się nie zdarzały, byłaby swego rodzaju rzadkością.

Wagary oraz ukrywanie się w zakamarkach szkolnych z obawy przed trudną lekcją, należą do rzeczy stosunkowo mniej praktykowanych i poważniejszych w mniemaniu młodzieży, chociaż bywają zespoły, gdzie takie „wianie” w jakimś okresie staje się modne.

Najrzadziej zaś spotyka się t. zw. fabrykowanie fałszywych świadectw. Jakkolwiek wykręcanie się od lekcji różnemi bólami głowy, „złem czuciem się”, oraz nadzwyczajnymi okolicznościami domowymi, są często praktykowane, jednak sfalszowanie podpisu bez wiedzy (czasami półświadomej) rodziców, czy opiekunów, uważane jest, nawet przez jednostki lekkomyślne, za uchybienie grubszego kalibru. Jak widzimy więc, są pewne stopniowania w owych „nieprawościach”.

Wszelkiego rodzaju szkolne nadużycia stały się już dziś chlebem powszednim dla większości uczniów; jednostki wybitnie prawe uważa się za t. zw. świętych

lub zdecydowane niezdary, co właściwie w rozumieniu młodzieży na jedno wychodzi, lub też posądza się je o chęć przypodobania się władzy szkolnej. Rzecz bardzo znamienita: uczciwie i bezkompromisowo prawej postawy młodzież poprosi się wstydzi i rzadkie stosunkowo jednostki o silnym i zdecydowanym charakterze, potrafią stawić czoło naśmiewaniu przez kolegów, pomawiającym o świętoszkostwo. Najwidoczniej kręctwo ma być świadectwem tężyzny duchowej, stałych przekonań i... koleżeństwa. Wygląda to na paradoks, a jednak tak jest.

W ostatnim roku szkolnym przez moje ręce przeszło 125 pism młodzieży szkół średnich, pism redagowanych w różnych stronach Rzp. Polskiej. W bardzo wielu z nich spotykają się humorystyczne, lub półpoważne opowiadania, opisujące jako rzecz zwykłą i normalną różne nadużycia i wykręty uczniowskie, „nabieranie belfrów” etc. Poziom etyczny owych wyczynów jest bardzo różny: zaczynając od dość niewinnych kawałów, a kończąc na rzeczach zgoła brzydkich. Np. w jednym z pism znalazłam coś w rodzaju humoreski, opowiadającej o pewnym uczniu-leniuchu, który korzystając z bardzo słabego wzroku nowego nauczyciela (zwanego przez uczniów „ślepy”) i jeszcze słabszej jego orientacji — znalazł sobie kolegę (prymusa), który za 50 groszy zastąpił go przy odpowiedzi z trudnej lekcji. Podobne fakty spotykają się w pismach b. rzadko, nie wiem też, czy są absolutnie autentyczne, czy też urojone, są jednak dość przykrem świadectwem poziomu danego zespołu młodzieży, a może trochę i kierowników.

W wyczynach tego rodzaju młodzież objawia tyle sprytu, zręczności i wynalazczości, że w wielu wypadkach trzeba mieć specjalne zdolności śledcze i niebawiałą intuicję, aby się zorjentować, iż jest się wyprowadzonym w pole.

Wszystko to byłoby bardzo smutne, a nawet ponure, gdyby nie fakt, że nasza młodzież gimnazjalna broi w tej dziedzinie z jakąś zupełnie specjalną dobroduszością i nawet bez perfidji, w znacznej części wprowadzie dla celów praktycznych, ale jednak trochę i dla sportu. W wielu wypadkach na pytanie lubionego nauczyciela poszczególne jednostki przyznają się do winy, ale... na tem się kończy: o usiłowaniach poprawy zwykle niema mowy. Wynalazczość w dziedzinie oszukiwania osiąga swój szczyt na egzaminach maturalnych. Różnego rodzaju anegdutki, humorystyczne opowieści etc. są tylko słabem odbiciem tego, co się dzieje w wielu szkołach na maturze. Nawet te gimnazja, gdzie pilnie zwraca się uwagę na stronę etyczną uczniów, bywają terenem „maturalnych wyczynów”, niekiedy rzeczywiście bardzo pomysłowych. Znanym np. jest fakt, że w jednej ze szkół wyższych, w czasie egzaminu piśmiennego z matematyki, starszy brat, czy też znajomy jednego z abiturjentów, przebrany za ulicznika, wyśpiewywał pod oknami szkoły — między zwrotkami pieśni pobożnej — wzory matematyczne, które mogły być pożyteczne uciśnionym delikwentom. (O tym fakcie wiem od jednostki b. wiarygodnej, której informacji nie mogę podawać w wątpliwość). Wynikła z tego dość nieprzyjemna historia, ale to już do rzeczy nie należy. Różne skombinowane „instalacje” sznurkowe i inne też bywają w użyciu i w każdym razie świadczą o technicznych uzdolnieniach naszych wychowanków.

Nadmienić należy, że w szkołach żeńskich, zarówno w ciągu roku, jak i na egzaminach, oszukaństwo jest mniej praktykowane i, że tak rzeknę, mniej wymyślne. Powodem tu jest, sędzę, lepszy stan wychowawstwa w tych szkołach,

w męskich bowiem, po większej części, wszelkiego rodzaju zabiegi pedagogiczne, bliższe współżycie z młodzieżą, wnikanie w jej sprawy etc. nazywa się „sentymentalnem cackaniem się” z dziećmi i jest traktowane właśnie pod tym kątem widzenia.

Doraźnymi skutkami kręactwa, nieuctwa i wymigiwania się od pracy są duże braki naukowe, które wnosi ze sobą młodzież na wyższe uczelnie. Mam wrażenie, że tu właśnie tkwi źródło utyskiwań profesorów na niski poziom intelektualny abiturjentów szkół średnich.

Rzecz prosta, nie można tych rzeczy uogólniać, są bowiem szkoły, gdzie oszukaństwo nie pełni się tak bujnie i gdzie postawa wychowanków w stosunku do sumienności i prawości jest taka, jak należy; śmiem twierdzić jednak, że są one w mniejszości.

Na wyższych uczelniach, gdzie praca jest bardziej samodzielna i dowolna, zdawałoby się mogło, iż pod względem uczciwości studentów powinno być o wiele lepiej. Tymczasem, niestety, tak nie jest. Odpisywanie i ściąganie na egzaminach piśmiennych, wykręcanie się sianem, podawanie prac kolegów za swoje własne, wreszcie „fabrykowanie” rezultatów pracy laboratoryjnej są na porządku dziennym. Faktem jest np., iż na Politechnice niezamożni a zdolni studenci zarabiają stale i dość dużo, robiąc rozmaite kreślenia i projekty za mniej zdolnych lub też leniwych kolegów. Nie należy się więc dziwić, że niektórzy profesorowie wyższych uczeni odnoszą się do ogółu młodzieży z pewną nieufnością, posuwając tę nieufność i rygorystyczną kontrolę tak daleko, iż napozór wydaje się to oburzające.

To są rzeczy pomniejszego kalibru, zdarzają się też i poważniejsze, ale nad nimi rozwódzić się nie chcę, gdyż można je zaliczyć do... wyjątków.

Wszystko to — powiedziane powyżej — jest stwierdzeniem faktów branych z życia, z wieloletnich i trzeźwych obserwacji. Zestawienie owych faktów mogłoby podziałać deprymująco na każdego spostrzegacza, gdyby nie przeświadczenie, że obecny stan rzeczy jest czemś poniekąd sztucznym, jest rezultatem całego splotu okoliczności życiowych i niedociągnięć, na które jednak radę znaleźć można.

Rozmijanie się z prawdą i oszukiwanie nauczyciela na terenie naszych szkół ma bardzo dawne i „solidne” tradycje, sięga bowiem czasów szkoły zaborczej, która — jak wielu z nas doświadczyło na własnej skórze — była przeważnie miejscem udręki, a w najlepszym razie nudy i przymusu dla młodzieży polskiej. „Naciąganie belfrów i wykręcanie się sianem” było z jednej strony samoobronę przeciw prześladowaniu i dzikim wymaganiom pseudo-pedagogów, z drugiej strony dostępną formą walki z najedźcą. Cała brzydota kłamstwa roztopiała się w tych czynnikach tak, iż stawało się ono chwalebne, czemś w rodzaju bohaterstwa. Czasy się zmieniły, warunki również, ale tradycja odzywa się silnym echem na gruncie szkół naszych. Dotychczas trudno jest wykorzystać przekonanie, że nauczyciel i uczeń — to są dwa wrogie obozy, nastawione na ton walki. Tego rodzaju tradycje usunąć można, mniemam nawet, że bez zbyt-nych trudności, ale na to trzeba dużo dobrej woli i celowych wysiłków nietylko młodzieży, ale przedewszystkiem starszego społeczeństwa, t. j. domu i szkoły. Jeżeli wnikniemy głębiej w nasze stosunki współczesne i przyjrzymy się im trzeźwo, przekonamy się, że obie te placówki wychowawcze nie spełniają nale-

życie w większości wypadków swego zadania i — miast być ostoją prawdy i uczciwości, oraz narzucać ją nietylko swym wychowankom, idą — może zresztą nieświadomie — w odwrotnym kierunku.

Mówiąc o domu rodzinnym, mam na myśli przedewszystkiem środowiska inteligentne i uczciwe. Rodziny, w których atmosfera jest zatruta fałszem i nieuczciwością, nie mogą, rzecz prosta, dać nic dobrego swych dzieciom. Otóż w większości domów uczciwych sprawa etyki szkolnej i stosunku do niej młodzieży jest traktowana lekceważąco, niekiedy z odcieniem dobrodusznego humoru. Sprawozdania dzieci o tem, jak to się „naciągało” tego lub owego nauczyciela, wykręciło się od trudnej lekcji etc., wywołują zazwyczaj nie naganę i krytykę, ale raczej śmiech i słabo tajony zachwyty nad sprytem i zaradnością syna lub córki. Byłe dziecko przyniosło do domu dobre stopnie — mniejsza o to, jaką drogą do nich doszło! Wszelkie wymagania szkoły w tym kierunku uważa się w najlepszym razie za dziwactwo i zbędną pedanterję — ot — takie „wiele hałasu o nic”, bo, mój Boże, wobec dzisiejszych ciężkich czasów, wobec wielu spraw wielkiej wagi, czyż kłamstwo i kręctwo dziecka nie jest drobniakiem, z którym się nawet liczyć nie warto?

Wielu z pomiędzy rodziców uważa takie rzeczy, jak ściąganie, odpisywanie, podpowiadanie, wykręty za zjawisko zupełnie normalne, za coś, bez czego szkoła istnieć nie może. „Myśmy też ściągali”... słyzy się nieraz z ust ojców i matek. Zapominają oni tylko, że terenem ich wyczynów była ponura szkoła zaborcza, a pozatem, że wchodzenie w kompromis ze swoim sumieniem (w warunkach dzisiejszych) musi się zawsze odbić na większych rzeczach i... że trzeba tylko odpowiedniej sposobności w dalszym życiu — dla ujawnienia pewnego otępienia etycznego.

Niedawno jedna z moich uczenic, z którą rozmawiałam o brzydocie nadużytych szkolnych, powiedziała mi: „Mój tatuś powiada, że jak szkoła szkołą ściąganie było, jest i zawsze musi być. On sam ściągał, a przecie teraz jest porządnym człowiekiem”. Na taki argument ręce opadają, tembardziej, że ów tatuś jest wybitnie inteligentnym i mądrym człowiekiem. Inny znów tatuś, również człowiek kulturalny, pospołu ze swym starszym synem, studentem, wydrwiwają córkę i siostrę, która jako osoba bardzo etyczna i urzędniczka samorządu w jednej z klas zwalcza nieuczciwość na terenie szkolnym. Nazywają to przesadą, naiwnością, nicomal głupotą. Takich przykładów możnaby zacytować całe tuziny.

Do tej samej kategorii należą owe sławetne świadectwa rodzicielskie, usprawiedliwiające nieobecność dziecka w szkole, lub nieprzygotowanie lekcji, wymieniające, jako powód różne fikcyjne choroby, miast powiedzieć poprostu, że dziecko nie było w szkole za wiedzą rodziców z powodu jakichś spraw domowych. Czyż dziwić się można, że dzieci oszukują i kłamią w takich warunkach, jeśli mają poparcie autorytetu rodzicielskiego?

Każdy wychowawca może przytoczyć całe szeregi faktów, gdy rodzice i opiekunowie niezgodnie z prawdą, a nawet ze zdrowym rozsądkiem, starają się pokryć różnego rodzaju wykręty i kłamstewka dzieci na gruncie klasy: bronią niejako biedne ofiary przed złośliwym prześladowaniem potworów-nauczycieli. Czynnikiem niesprzyjającym bynajmniej rozwojowi uczciwości szkolnej bywa też lektura. Takie książki, jak np. „Bezgrzeszne lata” Makuszyńskiego, opowiadania Nowakowskiego i t. p. opisy życia szkolnego — obok wysokiej

wartości literackiej — posiadają ogromną moc sugestywną, nie przyczyniają się też do zbudowania młodzieży, przez apoteozę różnego rodzaju nadużyć i „kawałów” uczniowskich o bardzo wątpliwej wartości etycznej.

Jeżeli dom rodzinny w wielu wypadkach nie jest w porządku w stosunku do praktykowania prawdy w szkole, to niestety, przyznać należy, że i bardzo wiele szkół nie stoi pod tym względem na wysokości zadania. Istnieją uczelnie, gdzie kwestja prawości i uczciwości wychowanków jest postawiona na ostatnim planie, gdzie wszelkiego rodzaju oszukiwania uważane są za taką drobnostkę, że wogóle nad tem zastanawiać się niewarto. Różne, niewinne w gruncie, figle i niemądre wybryki karane są bardzo surowo, a równocześnie patrzy się przez palce na poważne nawet kolizje z etyką szkolną. Niektórzy nauczyciele przyjmują do wiadomości fakty, że uczniowie kręcą i kłamią i... na tem się kończy. Trudno orzec czy powodem tu jest specyficzna apatja i obojętność, czy też dążenie, aby... nie mieć kłopotu. Co więcej istnieją i tacy pedagogowie, którzy uważają oszukaństwo za rzecz zupełnie „do przyjęcia”, o ile jest to robione sprytnie i nieznacznie. Znam fakt, iż nauczyciel w jednej ze szkół warszawskich wprost powiedział klasie: „Ja nie mam nic przeciw ściągaczkom i podpowiadaniu, byle to panie robiły zręcznie, to jest tak, abym ja tego wyraźnie nie dostrzegł”. Inny nauczyciel, n. b. jednostka mająca słusznie opinię porządnego człowieka, powiedział mi: „Uważam, że oszukiwanie w szkole na lekcjach — to nic złego. Jest to pewna umiejętność życia — niech tylko będzie robione sprytnie”. Co więcej, zdarzyło mi się rozmawiać z księdzem-prefektem (znanym w Warszawie), który publicznie w pokoju nauczycielskim zaopiniował, że ściąganie i t. p. wyczyny to wcale nie grzech, ani przestępstwo, ale ot — rzecz normalna. Gdy się na to oburzyłam bardzo szczerze (bo chyba duszpasterz powinien dbać o etykę swych owieczek) i zapytałam: „Więc cóż ksiądz-prefekt uważa za grzech na gruncie szkoły? jakie przestępstwo może popełnić przeciętna uczenica kl. I, II — rozbijanie na gościńcu, czy notoryczną kradzież?” — uśmiechnął się pobłaźliwie — widocznie nad moją naiwnością i rzekł: „No, proszę pani, przecie i to się zdarza!”. Komentarze zbyt cenne. Tego rodzaju punkt widzenia stwarza specjalną atmosferę, którą dzieci świetnie wyczuwają i... stosują się do niej. Zresztą — co tu dużo mówić? — w niektórych szkołach kręactwo i oszukiwanie praktykuje się nawet przez nauczycieli i dyrekcję (na szczęście, zdaje się, szkoły te są nieliczne). Jest to prawda smutna, ale prawda. Objawia się to specjalnie w wypadkach wizytacji przez władzę. Ileż to razy w pewnych zakładach naukowych urządza się specjalne „mydlenie oczu” wizytatorowi, ile razy przygotowuje się i „obrabia” lekcje (z uczniami), przeznacza na oczarowanie „władzy”. To chyba nie jest w porządku! Uczniowie widzą te „volty” bezpośredniej władzy i solidaryzują się z niemi, ale wątpię, czy takie fakty są dla dzieci budujące i czy powiększają szacunek młodzieży dla przełożonych.

Znane są wypadki, że na maturze piśmiennej specjalnie ktoś z rady pedagogicznej usiłuje „zagadać” delegata z kuratorjum, a na sali dzieją się tymczasem poprostu orgje oszukaństwa z wydatnym współudziałem nauczycieli, tolerujących, a niekiedy roznoszących własnoręcznie ściągaczki.

Kiedyś, przed kilku laty, zdarzyło mi się rozmawiać o maturze z uczenicą kl. VIII-ej jednego z gimnazjów prowincjonalnych. Owa młoda osoba powiedziała mi: „My się egzaminów tak bardzo nie boimy. Jeżeli temat będzie trudny, to

dyrektor „zajmie” delegata, albo go w jakiś sposób wyprowadzi z sali, a nam nauczyciele pomogą, dadzą ściągaczki”. Nie chodzi tu o przewidywaną możliwość „wyprowadzenia delegata” dość wątpliwą, ale o nastawienie do całej sprawy. Gdy się szczerze oburzyłam, spojrziała na mnie jak na warjata i powiedziała: „A cóż to złego? U nas tak się robi i jest dobrze. Przecie trudno, aby się połowa uczeń „złała” na maturze”. Lepszym gatunkiem zbytniej tolerancji jest, gdy dyrektor i nauczyciele stają się ślepi, głusi i nierozgarnięci i nie widzą na obstalunek, co się wokoło nich dzieje. Np. kiedy dyrektor (znam taki fakt) tak się zaczytuje i zastania gazetą, że jest zupełnie „nieobecny”. Nie chodzi o to, aby śledzić i tropić młodzież z jakąś specjalną podejrzliwością, ale nie można przecież drwić ze zdrowego rozsądku i ośmieszać się nawet w oczach tychże abiturjentów. To nie są rzeczy wylęte z wyobraźni, to są fakty istotne i sprawdzone, ale bardzo smutne. Co bowiem można powiedzieć o atmosferze wychowawczej takich szkół? z czym wychodzą w życie młodzi abiturjenci?

A teraz pytanie zasadnicze: co mamy robić my, nauczyciele-wychowawcy, aby usunąć zło, które się jednak krzewi w naszych szkołach? jak walczyć z kłamstwem i fałszem, a kierować naszych wychowanków na drogę codziennej prawdy i uczciwości? Zadanie nasze nie jest łatwe, wymaga dużego wysiłku i stworzenia jednolitego frontu walki ze złem, które pociąga za sobą poważne konsekwencje, chociaż pozornie jest drobne. Otóż, wedle mego zdania, rzeczą zasadniczą jest stworzenie na terenie szkoły atmosfery prawdy, wzajemnego zaufania, oraz wyrobienie w naszych wychowankach słusznego poglądu na to, co złe i brzydkie, ale nie drogą morałów i kazań, lecz przedewszystkiem dobrego przykładu i właściwej opinii.

Dziecko, widząc, że wychowawca wszelkie wymagania uczciwości i prawdy stosuje nie tylko do niego, ale przedewszystkiem do siebie, mimowoli poddaje się nastrojowi i, że tak powiem, przesiąka uczciwością.

Nie trzeba być podejrzliwym i nieufnym do dzieci, ale też nie należy być naiwnym. Niech młodzież wie, że jej ufamy, że wierzymy w jej dobre intencje i chęci, ale że nie jesteśmy ślepi i głusi.

Należy też, o ile możliwości, unikać „wodzenia młodzieży na pokuszenie” i stworzyć, zresztą bez zbytecznych sztucznych środków, taką sytuację, aby usunąć, o ile się da, możliwości oszukiwania i kłamstwa. Tak, jak w całym wielkim dziele wychowania, winniśmy sugerować dziecku przekonanie, że jest ono dobre i uczciwe, a różne usterki i zboczenia są tylko wyjątkowym przypadkiem, który się da naprawić, zniwelować i odkupić.

Robienie dramatów, „rozdzieranie szat”, ostre potępienia i perory są w wysokim stopniu szkodliwe, gdyż u jednych, t. zw. trudnych typów, wywołują zadowolenie, przekorę i zachęcają do brojenia dalej w tym samym duchu; u typów zaś bardziej subtelnych, wrażliwych, powodują specjalną depresję i przeświadczenie o swej małowartościowości, co wpływa bardzo ujemnie na rozwój siły woli i charakteru. Wszelkiego rodzaju groźby z góry, „ekspedycje karne”, awantury są bardzo szkodliwe i mijają się z celem.

W wielu wypadkach źródłem nadużyć uczniowskich i kręactwa są wygórowane wymagania, stawiane dzieciom zarówno w dziedzinie nauki, jak i t. zw. sprawowania. Spotykają się wszak nauczyciele, którzy szafują niedostatecznymi ocenami bez miary, nie zastanawiając się zgoła, czy dana grupa jest w stanie, nawet przy najlepszych chęciach, sprostać pewnym wymaganiom. Skutki tego są bar-

dzo złe, gdyż wiadomo, że... tonący brzytwy się chwyta i nawet typy zasadniczo prawe i uczciwe bronią się przed nadmierną surowością, kłamstwem i kręctwem.

Jednym z poważnych i skutecznych środków, budzących instynkt prawości i uczciwości młodzieży, jest odwoływanie się do jej honoru i godności osobistej. Z doświadczenia wiem, iż wpajanie w dzieci przeświadczenia, że honor ich nie pozwala na oszukaństwo, które jest dowodem tchórzostwa i małoduszności, w bardzo wielu wypadkach jest skutecznym środkiem do wywoływania dodatniej reakcji i ujawnienia najlepszych cech charakteru.

Znając dobrze stosunki szkolne i naszą młodzież, trudno sobie wyobrazić, aby na terenie klas nie zdarzały się nigdy fakty nadużyć uczniowskich. Ale nastrój klasy i szkoły powinien być tego rodzaju, iżby kłamstwo i kręctwo było oceniane tak, jak na to zasługuje.

Ważną placówką, zwalczającą „nieprawdę” w życiu szkolnym, winien być samorząd uczniowski, trzeba jednak, aby stał się on nie formą zewnętrzną tylko, fikcją, modną w obecnych czasach, ale instytucją żywą i pełnowartościową.

Praca nad wytepieniem kłamstwa i oszukaństwa w szkole (powtarzam to z naciskiem) o tyle tylko może być skuteczna, o ile my, nauczyciele, zdamy sobie dokładnie sprawę z jej wielkiej wagi i zabierzemy się doń ze zrozumieniem i zapałem.

MARJAN JUMBORSKI

Z DOŚWIADCZEŃ WYCHOWAWCZYCH

(Gimn. Państw. im. Stefana Batorego w Warszawie)

Obejmując w roku szkolnym 1931/32 wychowawstwo klasy IV, utworzonej z dwóch klas 3a i 3b, a mającej kilku chłopców o dużym temperamencie i aspiracjach społecznych, uważałem za najskuteczniejsze działanie wychowawcze, skierowanie nurtu temperamentu i ambicji na wydawanie pisemka klasowego „To i owo”.

Kolega wychowawca jednej z klas 3-ich umieścił w pisemku: „Życzę nowemu pismu „To i owo” tak wielkiego powodzenia i pożytku, jak wielki był zapał jego inicjatorów i twórców”. Słowa powyższe doskonale charakteryzują napięcie energii czołowych jednostek klasy i potrzebę całej klasy realizowania wewnętrznego ich popędu do pracy.

Z łatwością odnalazłem wytyczne dla głównego nurtu tej pracy. W tymże pierwszym numerze dałem „oświadczenie”: „W dawnej zaborczej szkole, o której wiesz ze słyszenia, pismo szkolne było ośrodkiem, koło którego skupili się ci wszyscy, co gorąco marzyli o własnej szkole polskiej, o własnym Państwie.

Dziś niech koło pisma szkolnego skupią się ci, co gorąco marzą o Pięknej Polskiej Szkole, jako Budowniczym wiecznych wartości kulturalnych, jako podstawie dla budowy Wielkiej, Potężnej, Mocarstwowej Polski”.

W ten sposób ów główny nurt dla przejawów energii został wyraźnie określony i mogła się rozpocząć praca realizacyjna.

W następnym roku szkolnym postawiłem uczniom cel konkretny: przez pracę nad realizacją „Pięknej Polskiej Szkoły”, przez co należało rozumieć jaknajintensywniejsze przeżycia klasy, których przejawem ma być to, co ma nazwę kultury — dążyć do honoru reprezentowania szkoły przez stanie się klasą sztandarową. Krótko — przez pracę społeczno-kulturalną zdobyć sztandar. Ale sztandar może zdobyć ta klasa, która wykaże, iż jest najbardziej zwarta, żyta, która umie zdobyć się, kiedy trzeba, na skoordynowany wspólny wysiłek. Jednostka standardu nie zdobędzie.

Więc najpierw trzeba się wzajemnie poznać, żyć, stworzyć grupy wspólnych zainteresowań, stworzyć dyscyplinę pracy, postawić wyraźnie cele do realizacji i — zapracować na sztandar.

Jednym z pierwszych zjawilo się zagadnienie regionalne. Wszak szkoła jest na Powiślu, jasna, lśniąca, radosna. A dzieci Powiśla znamy: nie mają się czem bawić, źle odziane, bez książek, bez radości. Więc pójdą do tych dzieci z szopką i kukiełkami. Szopkę sami zmajstrowali ładną, z kurtyną, z oświetleniem elektrycznym, rozbieraną, łatwo przenośną. Kukiełki uszyli piękne, opracowali 3 sztuczki, z których najładniejsza „Stare Miasto” Or-Ota. Z tem poszli do świetlic na Powiślu i do szkół powszechnych. Sukces był duży, pierwszy kontakt został nawiązany.

Potem przyszły wywiady na Powiślu. Organizacja jaknajprostsza: ustalono 4 grupy i spis instytucji społecznych, wojskowych, sportowych i uczelni, każdy z uczniów otrzymał przydział. Obowiązkiem było zebrać dane, dotyczące instytucji: jakim celom służy, jak pracuje, ile ma pracowników, ile osób korzysta z niej i czy nasza szkoła mogłaby w czem pomóc. Najwięcej informacji zebrano w szkołach powszechnych, gdzie, jak dowiedziano się, prowadzona jest akcja dożywiania, która pochłania masę pieniędzy i gdzie chętnie przyjęłoby pomoc w organizowaniu imprez sportowych i pokazowych. Dane te miały znaczenie przy organizowaniu całoszkolnej zbiórki podarków dla dzieci Powiśla, z okazji Świąt.

Wrzesień, październik i listopad. Klasa otrzymała do organizacji obchód czter-nastolecia Niepodległości Polski. W kronice gminy zapisano z tego powodu: „Cały swój gorący, młodzieńczy patryjotyzm włożyliśmy w organizację powierzonego nam obchodu. Wchodziły tu pierwiastki głębokie, pełne patryjotyzmu, a wyrażające się w zorganizowaniu obchodu tak, by mógł być on godnym wykładnikiem naszych uczuć i naszych dążeń. Co ciekawsze, już wówczas chcieliśmy nadać uroczystości charakter zapatrywań na sprawę. Program był ciekawy: kult oswobodzicieli Polski, zagadnienia bieżące: morze, lotnictwo, górnictwo oraz kult ludu polskiego”.

Te zagadnienia zostały przedstawione w referatach, pieśniach i tańcach w odpowiednich strojach i oprawie scenicznej. Dalej w kronice: „W zebraniu zagadnień, działów odrębnego życia polaków chcieliśmy podkreślić nadzwyczaj mocne zjednoczenie — wspólny cel. Sami, przeżywając w małym społeczeństwie klasowym zjednoczenie, chcieliśmy to w organizowanym przez nas obchodzie okazać kolegom z innych klas i gościom”.

Styczeń. Klasa otrzymuje do zrealizowania obchód imienin Pana Prezydenta Rzeczypospolitej.

Kronikarz zanotował: „Mamy znowu okazję, by podkreślić przed kolegami nasze zrozumienie zjednoczenia dla wspólnego celu. W pamięci mojej dziwnie się

te dwie rzeczy łączą; po zorganizowaniu podobnej uroczystości nowy jakby powiew zawiął, w nowy, bardziej silny węzeł powiązał nas w społecznej naszej małej organizacji klasowej”.

Luty. Zjawia się potrzeba nowa: dla lepszego skoordynowania wysiłków, by każdy z członków mógł znaleźć dla siebie odpowiednią pracę, postanowiono utworzyć następujące koła: 1) pracy społecznej, 2) literackie, 3) modelarskie, 4) radioamatorów, 5) krajoznawcze, 6) fotograficzne, 7) szachistów i 8) sportowe. W każdym kole zgóry ułożono plan pracy, która w niektórych z nich ułożyła się ciekawie. Gmina otrzymała osobny pokój, gdzie urządzono świetlicę i zebrano pamiątki, przyczem rzuca się w oczy ładne urządzenie świetlicy.

Marzec. Zjawia się nowa potrzeba: przymus pracy. Niektóre koła zamierają; choć mają ładne plany, nie mogą ich realizować dla braku wykonawców. Stąd długie debaty na godzinach wychowawczych na temat „przymusu pracy na rzecz organizacji klasowej”. Ustalono system przymusu i uchwalono obowiązek każdego ucznia poświęcenia na ten cel 1 godziny tygodniowo. W rezultacie tej uchwały od marca do końca roku szkolnego zaliczono 446 godzin pracy.

W kronice zanotowano: „Dyskusja nad tą pracą, którą sami sobie nadawaliśmy, sprawozdania z „przymusu pracy” nadawały godzinom wychowawczym ciekawy charakter”.

Kwiecień. Organizacja wieczoru klasy. Gorączkowo przygotowany, był wykładnikiem życia się klasy. Obrano patrona gminy króla Władysława Warneńczyka. W jednodniówce, wydanej w listopadzie 1933 roku pod tytułem „Nasze credo” czytamy: „Gorąca wiara, honor, odwaga i męstwo — te rycerskie cechy charakteru młodzianego króla, skłoniły naszą klasę do przyjęcia go za patrona, pragnąc iść jego śladami, by umieć umyśli, siły, a w potrzebie swe życie, złożyć w obronie Wiary, Honoru i Ojczyzny”.

Maj. Cała praca godzin wychowawczych w maju poświęcona została organizacji wycieczki klasowej na Polesie. Pracując w poszczególnych grupach, uczniowie zaznajamiali się, przed wycieczką, z życiem ludu poleskiego i Polesiem. Porwano grupy, którym postawione zostały konkretne zagadnienia. Wycieczka przyniosła ogromne życie się uczniów klasy. Wycieczkę zakończono przywiezieniem zbiorów etnograficznych, referatami na tematy osobliwości Polesia, jak np.: o uprawie zbóż na Polesiu, o pracach Urzędu Osuszania Polesia, o drogach wodnych Polesia, o obrzędach i zwyczajach. Spisano opowiadanie w języku miejscowej ludności, spisano nuty i tekst 2-ch pieśni ludowych i t. d. Widziano schroniska bobrów i przywieziono „totem” klasy: gałąź ze schroniska bobrów, przez te zwierzęta obgryzioną.

Czerwcowe godziny wychowawcze poświęcono zorganizowaniu małej wystawy zbiorów i pracy rocznej. Teatr marionetek dał dwa przedstawienia w świetlicach dla dzieci Powiśla.

W następnym roku szkolnym kl. V rozpoczęła systematyczną pracę w świetlicy Łazienkowskiej. Codziennie po dwie godziny dyżuruje w świetlicy 2-ch kolegów; świetlica Łazienkowska, przeznaczona dla dzieci niższych pracowników Łazienek, jest pod stałą opieką gminy.

Z powodu niesubordynacji wśród członków, która przejawiała się zlekceważeniem regulaminu szkolnego, klasa szuka wyjścia z wytworzonej sytuacji, gdzie kilku kolegów lekkomyślnie niweczy dorobek dobrej opinii całej klasy. Na porządku dziennym organizacja „Komisji Koleżeńskiej”, która miałyby pełno-

mocnictwa regulowania spraw zarówno międzykoleżeńskich, jak i obrony dobrej opinii klasy.

W październiku, podzieleni na cztery grupy, ułożyli szczegółowy projekt wystawy „Stefan Batory”, który, następnie, prawie całkowicie wszedł do projektu, przyjętego przez Radę Pedagogiczną do realizacji.

W listopadzie wykonano projekt święta klasy, które jest związane z datą śmierci patrona klasy Warneńczyka. Na ten dzień wydano jednodniówkę i „Kronikę wycieczki na Polesie”. Godzin przymusu pracy 655. W programie święta była m. in. inscenizacja: „Odprawa posłów tureckich”, utwór wierszem ucznia tejże klasy i historia klasy, połączona z wyliczeniem przez wychowawcę imiennie wykonanych godzin „przymusu pracy”.

Lecz już formy organizacyjne okazują się niezadowolające. Zjawia się nowa potrzeba: Konstytucji klasy.

Projekt tej Konstytucji opracowuje 3 uczniów. Przepisany w kilkunastu egzemplarzach, które zostały rozdane kolegom, wchodzi pod obrady na godzinach wychowawczych. Dyskusje i całe zachowanie się uczniów cechuje powaga i wyrobienie w życiu zbiorowym. Luty, marzec i część kwietnia poświęcono uchwaleniu Konstytucji. 13 kwietnia została uchwalona. Oto wyjątki:

§ 1. Gmina jest organizacją, obejmującą wszystkich członków klasy.

§ 4. Każdy z członków gminy ma obowiązek moralny przysporzyć gminie powagi i siły.

§ 5. Członek gminy, jeżeli zobowiąże się do pracy w realizacji danego projektu, musi w okresie trwania tej pracy wykonywać zarządzenia organizatorów, uprzednio zatwierdzonych przez gminę.

§ 12. W gminie istnieją odpowiedzialni za swe przydziały referenci, obejmujący następujące dziedziny zainteresowań: a) praca społeczna, b) samopomoc, c) sport, d) sztuki piękne. Referenci są bezpośrednio zależni od członka zarządu „bez teki”.

§ 13. Na swych zebraniach zarząd ustala sposób wykonania i organizację imprez, oraz rozdziela pracę między członków gminy, którzy się do tej pracy zobowiązują.

§ 15 i 16. Komisja Koleżeńska jest to instytucja prawno-sądowa, to znaczy rozstrzyga spory między członkami gminy.

§ 18. Najcięższą karą, jaką może zastosować Komisja wobec winnego, jest postawienie wniosku na zebraniu gminy o wykluczenie z życia koleżeńskiego na oznaczony okres czasu danego członka gminy. O wniosku takim musi być uprzednio powiadomiony p. wychowawca.

§ 19. W razie konieczności Kom. Kol. ma prawo rozważane sprawy podać do wiadomości p. wychowawcy.

§ 23. Przymus pracy obowiązuje wszystkich członków gminy.

§ 24. Przymus pracy polega na tem, że każdy członek gminy musi poświęcić jedną godzinę tygodniowo na rzecz gminy.

§ 25. Członkowie, prowadzący jeden z działów samopomocy koleżeńskiej, mają automatycznie zaliczone godziny „przymusu pracy”.

Przytem należy dodać, iż Samopomoc ma na celu dopomożenie kolegom w odrobieniu lekcji, i działy poszczególne są pod opieką najbardziej zaawansowanych w danej dziedzinie kolegów.

§ 26. Co kwartał kontrolę nad wypełnieniem warunków przymusu pracy spra-

wuje zarząd, który ma obowiązek podać pod sąd Komisji Koleżeńskiejskiej członków gminy, nie wypełniających swoich zobowiązań.

Aktem uchwalenia „Konstytucji” gmina klasowa wzięła w swoje ręce odpowiedzialność za całokształt życia szkolnego gminy. Można uważać, iż samorząd klasowy został zrealizowany.

Spróbuję krótko i ogólnie ustalić „instrumenty” wychowawcze, którymi udało się doprowadzić do celu.

1) Na wewnątrz imprezy, prowadzące do wzajemnego zżycia się i poznania. Do tych „instrumentów” zaliczyłbym obchody wewnętrznych świąt klasy, jak święto Patrona, imieniny wychowawcy, wspólny bal i, przede wszystkim, kilkodniowa wspólna wycieczka.

2) Obarczenie całkowitą odpowiedzialnością za urządzanie imprez na szerszym, ogólnoszkolnym terenie. Np. klasa otrzymuje nakaz urzędnienia obchodu Święta Niepodległości dla całej szkoły. Muszą zaprojektować wszystko do najmniejszych detali, rozłożyć odpowiedzialność na poszczególnych członków, stworzyć dyscyplinę pracy i zrealizować zamierzenie.

3) Muszą mieć widoczny cel, do którego dążą. W danym wypadku — zdobycie sztandaru. A czym staje się sztandar, niech wyjaśni książka „Sztandar szkolny” W. Ambroziewicza, wydawnictwo Naszej Księgarni. Tu świetnym „instrumentem” staje się ambicja małego polaka, któremu nie obce są jednak ideały ogólnoludzkie.

A sam wychowawca? Sądzę, iż spełni swój obowiązek, gdy nic nie narzuci, a skoryguje, gdy zajdzie konieczna potrzeba. Pozatem niech traktuje młodzież równorzędnie ze sobą: wszak od nich tak wiele można się nauczyć!

ZYGMUNT MICHAŁOWSKI

DALEKO A BLISKO...

Daleko — bo to było przed paru miesiącami. Ale przed temi paru miesiącami było blisko. I dlatego właśnie, że wówczas było blisko, a dziś jest już daleko — można o tem mówić. Można mówić beznamiętnie, bez ferworu polemicznego, ważąc spokojnie argumenty pro i contra i wybierając spośród nich nie te, które blyszczą światłem jaskrawem, rozpaliwszy się do białości w ogniu rzeczywistych wydarzeń, ale te, które — nie posiadając blasku — posiadają za to wagę zawsze tę samą bez względu na to, czy rzecz jest daleką czy bliską.

Daleko pozostały za nami egzaminy maturalne, ale ich echa odzywiają się jeszcze tu i ówdzie — echa wydarzeń i echa toczącej się na ich temat dyskusji. Do obowiązującego już niejako zwyczaju należy mniej lub więcej głośna i mniej lub więcej gwałtowna rozmowa, jaka się toczy każdej wiosny każdego roku, odkąd istnieją w szkołach średnich przeprowadzane dotychczas obowiązującym systemem egzaminy maturalne. W rozmowie tej biorą udział wszyscy chętni — a jest ich niemało wśród pedagogów, psychologów, lekarzy, rodziców. Czasem wciąga się do tej rozmowy i samą młodzież, grającą w tym wypadku czołową rolę — *dramatis personae*. Tak dzieje się od wielu lat i z każdym rokiem ta rozmowa

wiosenna rzuca coraz więcej cieni na owe praktyki egzaminacyjne, dokonywane w słoneczne, pogodne dni wiosny.

Może właśnie ze starcia się tych kontrastów (wiosennego słońca i woni kwiatów z jednej, zaś egzaminacyjnych chmur i dusznej atmosfery egzaminacyjnej sali — z drugiej strony) rodzą się błyskawice i gromy, trzaskające w sterty egzaminów bądź zupełnie pozbawionych piorunochronów, bądź nieudolnie zaopatrzonych w nie przez nieudolnych konstruktorów. Ale teraz już jesień; wiosenne burze już nikomu i niczemu nie grożą; ze stert maturalnych wymłóccono ziarno; wiosenne porywy i wybuchy ustąpiły miejsca jesiennej beznamiętnej melancholji. Można więc mówić o rzeczy spokojnie — sine ira.

* * *

Piszący te słowa był, jeżeli nie pierwszym wogóle (niema tu ani cienia jakowejś zarozumiałości), to w każdym razie napewno jednym z najpierwszych „oponentów”, którzy wypowiedzieli walkę egzaminom maturalnym. Do takiej „opozycji” skłoniło go wiele różnych motywów, którym dawał wyraz ciągle i nieustępliwie, w prasie fachowej i niefachowej, ilekroć tylko sprawa egzaminów wpływała na powierzchnię dyskusyjną. Ileż to już lat toczy się owa dyskusja! Zdawałoby się, że wyczerpano już wszystkie zapasy pocisków małego i wielkiego kalibru — że dziś już niema czem atakować i niema czem się bronić. A jednak...

A jednak z każdą wiosną zaczyna się nanowo tradycyjna już, dyskusyjna walka. Coraz to gdzieś, coraz to ktoś zabiera głos, bądź powtarza to, co już było niejednokrotnie powiedziane, bądź dorzucając do rzeczy starych rzeczy nowe, zdobyte na polu doświadczeń, badań i dociekań. Pedagogom przyszli z pomocą lekarze i psychologowie, a czysto uczuciowe, na egoistycznym podkładzie wyrosłe, argumenty rodziców podparte zostały powagą rzeczowych, obiektywnych rozważań.

Z każdą wiosną co ruchliwsze i co poczytniejsze organy prasy otwierają szeroko swe łamy dla możliwie wszechstronnego omówienia sprawy, która widocznie jest zarówno ważna, jak i aktualna, skoro tylu chętnych zgłasza swój udział w dyskusji. I ta gra wiosenna najwidoczniej „warta świeczki”, skoro atakujący — nie mogąc jeszcze zwyciężyć — nie ustają w swych wysiłkach i idą do coraz to nowego ataku.

* * *

Zabierając głos dzisiaj w tej dalekiej, a tak bliskiej sprawie, nie mam bynajmniej zamiaru ani streszczać przebiegu dotychczasowych tyloletnich dyskusyj, ani powtarzać argumentów, którymi operowali i operują zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy egzaminów maturalnych. Chciałbym tylko z jednej strony wytknąć pewien zasadniczy błąd, popełniany stale przez stronników mego („opozycyjnego”) obozu, z drugiej zaś — sięgnąć nieco głębiej i zwrócić uwagę na pewien szczególnie zazwyczaj w dyskusji pomijany, a posiadający — mojem zdaniem — w tej sprawie pierwszorzędne znaczenie.

Wiosennej rozmowie o maturach towarzyszy stale bicie w dzwony alarmowe z racji ukazujących się w tym okresie czasu w dość obfitej liczbie notatek prasowych, informujących czytelnika o wypadkach targnięcia się na życie zawiedzio-

nych w swych nadziejach maturzystów czy maturzystek. Ten strzelił do siebie lub zawisł na sznurku, ta wyskoczyła oknem lub wypila truciznę, bo — nie udał się egzamin maturalny. Z takich wypadków kręci się — niczem bicz z piasku — argument, że matura jest zła, szkodliwa i zgubna, bo do zguby prowadzi młode życie. Tak skręconym naprędce argumentem wali się — niby najcięższym taranem — w mur maturalny, sądząc, że jest to argument najważniejszy, decydujący i że nikt nic przeciwstawić mu nie potrafi. I to jest właśnie ów błąd zasadniczy, którego popełnianie nietylko nie wzmacnia potęgi argumentacji przeciw-maturalnej, ale przeciwnie — znakomicie ją osłabia.

Z pewnością nikt nie pozwoli sobie na lekceważące traktowanie tak smutnych objawów, jak zamachy samobójcze wśród młodzieży szkolnej. Nad takimi objawami należy zastanowić się głęboko, szukać dróg i środków przeciwdziałających, ale nie można widzieć rozwiązania zagadnienia w... zniesieniu egzaminów maturalnych. Więcej nawet — zwalanie odpowiedzialności za samobójstwa młodzieży na... zły stopień ma wszelkie cechy argumentacji nietylko już niepoważnej, ale jeszcze demoralizującej. Demoralizującej właśnie dla tej młodzieży, która w groźbie popełnienia samobójstwa mogłaby łatwo znaleźć tarczę ochronną przed każdą niedostateczną oceną wystawioną przez nauczyciela.

A przecież wypadki ucieczek z domu rodzicielskiego, wólcęgi poza tym domem, wypadki targnięć się na życie notowane są nietylko wśród maturzystów i maturzystek. Ileż to razy to samo robi dziecko ze szkoły powszechnej pod wpływem nie zawiedzionych nadziei, ale otrzymanej doraźnie na jakiejś lekcji przelotnej dwójki. Wypadałoby — chcąc być logicznym — zabronić nauczycielom wogóle wystawiania ocen niedostatecznych, gdyż... prowadzą one do samobójstwa. I niema chyba nauczyciela, któryby w swej praktyce nie spotkał się z groźbą ze strony ucznia (a częściej jeszcze ze strony rodziców ucznia): albo stopień dostateczny — albo rozprawa z życiem uczniowskim. Gdyby tym wszystkim groźbom i takim samobójczym ewentualnościom dawano ustępliwy posłuch — mielibyśmy do czynienia w szkołach nie z nauczaniem i wychowywaniem, ale z jakąś parodią nauczycielskiej pracy.

To nie jest argument i dlatego też powinien być z dyskusji na temat egzaminów maturalnych raz nazawsze wyeliminowany.

* * *

Przeciwnicy egzaminów maturalnych, operując chętnie — a najnieśluszniej — owym niewątpliwie efektownym, ale równie niewątpliwie najzupełniej błędnym argumentem, nie zadają sobie trudu spojrzenia wgląd i doszukania się przyczyn tego bądź co bądź zastanawiającego zjawiska, że matura, czy nawet poprostu jeden stopień z jakiegoś przedmiotu dla młodzieńca (a jakże często nawet dla dziecka) staje się kwestją życia i śmierci. Gdzieś przecież jakaś tego przyczyna kryć się musi.

Ostatnia wojna oddała wielką usługę całym zastępom ludzi, przyzwyczajając ich do zbyt uproszczonego załatwiania się z rozmaitemi zagadnieniami, które często bardzo wcale prostymi nie są. Frazes: psychoza powojenna stał się rodzajem uniwersalnej dżagnozy, stosowanej nieomylnie do wszystkich — co trudniejszych do rozpoznania — symptomatów naszego powojennego życia. Taką „psychozą” zwykło się tłumaczyć wszystko to, co nie jest do wytłumaczenia łatwe. Między innymi i wypadki samobójstw wśród młodzieży (zwłaszcza

w wieku szkolnym) składa się niefrasobliwie na garb owej „powojennej psychozy”. Ale tego rodzaju „rozpoznanie” niczego nie wyjaśnia, bo w gruncie rzeczy jest tylko pustym frazesem. Nie w jakiejś tam psychozie powojennej (jakże długo jeszcze — do licha! — będzie trwał ten stan powojenny w naszym życiu!) szukać należy przyczyn tragicznego rozwiązywania powikłań w życiu szkolnym młodzieży. Przyczyny te — wydaje mi się — tkwią gdzieś indziej.

Tak jakoś dziwnie ułożyło się nasze życie, żeśmy na jego ścieżkach porozkładali sobie pilnie, skrętnie i na wszystkie strony... papiery i papierki. Bez posiadania papieru, bez oparcia się o papier żyć nieposób; człowiek, nie mogący wylegitymować się jakimkolwiek papierem, nie jest w naszych czasach (i w naszych oczach) pełnowartościowym człowiekiem. Rozmaite „dowody” (osobiste i nieosobiste), „świadczenia”, „zaświadczenia”, czy jak tam jeszcze inaczej nazywają się te różne papiery — decydują o życiu człowieka tak, jakgdyby jednocześnie miały być decydującym wyrazem jego istotnej wartości. Wszelka rozmowa w jakiejś instytucji toczy się po papierowej drodze i kończy się wydaniem (otrzymaniem) innego znowu papieru. Papier podniesiono do godności i potęgi rozstrzygającego o wszystkim argumentu. Tak się jakoś ułożyło nasze życie...

A młodzież na to życie nietylko patrzy, ale porusza się w niem, bierze w niem czynny udział. Obserwacja i bezpośrednie zetknięcie się z życiem poucza młodzież, że o wartości człowieka decyduje posiadany przezeń papier. I od dzieciństwa niemal zaczyna się pogoń za owym papierem, walka o papier. A do takiej pogoni i walki zachęcają i podniecają dziecko rodzice, troszczący się o jego los, który nie może być dobrym bez... papieru. Na cenzurkę szkolną rodzice patrzą nie jak na podsumowanie wyników pracy i osiągniętych przez dziecko w szkole zdobyczy, ale jak na papier, który otwiera dziecku drzwi z jednej klasy do innej. Koroną (papierową) tych wszystkich papierów w życiu młodzieńca jest świadectwo dojrzałości — matura. O ten papier toczy się walka poprzez wszystkie klasy, on — ten papier — staje się celem wszystkich wysiłków, trudów i zmagañ.

Przed uczniem, któremu odmówiono wydania papieru-matury, otwiera się nagle pustka tragiczna. Rozumie on dobrze, iż życie potraktuje go jak człowieka upośledzonego, iż brak ręki czy nogi nie jest jeszcze tak tragicznym w skutkach defektem, jak brak papieru-świadectwa. Przed takim uczniem nagle zatrząskują się drzwi, prowadzące do osiągnięcia rozmaitych możliwości. Cóż ma wobec tego robić? Natury silniejsze potrafią cios wytrzymać, słabsze — zginąć. A więc rewolwer, sznurek, truczyna...

Zdaje mi się, że nie jestem dalekim od prawdy, widząc w „papierowości” naszego życia, w kulcie powszechnym dla papieru jedną z istotnych przyczyn tragedij uczniowskich. (Jedną, ale nie jedyną). Nauka nie dla nauki, nie dla zdobycia wiedzy, ale nauka dla papieru, dla zdobycia stanowiska — oto rozstrzygnięcie zagadnienia.

*

*

*

Daleko za nami pozostała matura i gorąca dyskusja o niej. Ale blisko nas jest życie i ta cała papierologia życiowa. I dlatego mówić o tem nietylko można, ale i należy. I nietylko na wiosnę, ale i na jesieni — i zawsze.

CO I DLACZEGO CZYTAJĄ?

(dokończenie 1).

III. ORGANIZACJA CZYTELNICTWA.

Usiłowaliśmy wykazać w poprzednich artykułach, że młodzież czyta dużo, wykazuje zainteresowania wielostronne i bardzo wysoce książkę sobie ceni. Grupa obserwowanych przez autora chłopców nie stanowi napewno wyjątku, a wnioski jego rozszerzyć można na ogół młodzieży. Lecz, jeżeli tak jest istotnie, czemuż więc ta masa książek przeczytanych w ciągu lat szkolnych, nie pozostawia głębszego śladu w sercach i umysłach naszych wychowanków, którzy ściągają na swe głowy narzekania na analfabetyzm kulturalny i płytkość duchową ze strony starszego społeczeństwa? W tem miejscu poprzestaję na naświetleniu tego bolesnego dla szkoły zjawiska od strony wyłącznie samej organizacji czytelnictwa młodzieży, w brakach bowiem tej organizacji dopatruję się podstawowej przyczyny zła.

Zebrany przez autora materiał szkolny w dostatecznej mierze ilustruje całkowitą bezbronność i nieporadność młodzieży wobec książki. Stąd kurjoza — czasami zabawne, częściej żalodne. Oto w wykazach moich chłopców już zjawiają się w kl. IV-tej powieści Conrada, Sienkiewicza „Bez dogmatu”, Żeromskiego „Uroda życia”; w kl. V-ej znowu Conrad, Wyspiański — „Wyzwolenie”, Londona „Martin Eden”, Voltaire'a „Powiastki filozoficzne”, Papiniego — „Od człowieka do Boga”, w kl. VI — Zarzyckiej „Jawnogrzesznicza”, Erenburga — „Andrzej Łobow” w kl. VII Célin'a „Podróż do kresu nocy”, a VIII-ej „Kochanek Lady Chatterley”...

Chłopak kl. VII, interesujący się psychologią, przytacza — jako najwidoczniej równowartościowe źródła wiedzy o duszy ludzkiej — Huxleya i Galsworthyego obok Maxwella, Locka i Vicki Baum. Inny wymienia jednym tchem jako ulubionych autorów Sieroszewskiego i Struga obok Romańskiego...

Trzebaby przedewszystkiem należycie zbadać, jakimi drogami książka dociera do młodocianego czytelnika?

Obawiać się należy, że dom odgrywa, niestety, zbyt często rolę negatywną. Przeprowadzone w latach ostatnich ankiety (naprz. Ziomka) oraz ogólny stan rynku księgarskiego obrazują w dostatecznej mierze niski poziom lektury dorosłych. A wszak najbliższą ma młodzież do książki z biurka ojca lub z nocnego stolika matki... Trudno zaś zaliczyć do wyjątkowych wypadek, który mi się ostatnio zdarzył: matka, „nie mając czem zająć” syna, chłopca z kl. IV-tej, raczy go... Dekobłą!..

Wyznania niektórych chłopców świadczą o tem, że dom miałby wiele do zrobienia, zwłaszcza w stosunku do chłopców młodszych, którzy jeszcze respektują w całej pełni zdanie rodziców:

kl. I — „większość książek czytałem dlatego, gdyż je poprostu dostałem na imienniny lub na gwiazdkę”,

1) Patrz „Gimnazjum” Nr. Nr. 8, 9 r. 1933/34.

kl. V-ta — „Nie mam ulubionego autora. Pytam się najpierw o zdanie mego ojca, później rozpytuje się w szkole, a na końcu mego przyjaciela X. Wyjątek stanowią książki, które daje mi do przeczytania ojciec. W tym wypadku nie pytam się o zdanie nikogo i do tej pory nie zawiodłem się nigdy na książce danej mi przez ojca”.

Odpowiednie przysposobienie rodziców dużyby sprawie organizacji czytelnictwa pomogło, z tem jednak zastrzeżeniem, że rodzice zdołaliby zachować umiar, takt i dyskrecję wobec młodzieży, zazdrośnie broniącej swej niezawisłości, jak o tem pisze chłopak kl. V-tej: „Książki wybieram sam i rzadko kiedy, ażeby mi kto radził, jaką książkę przeczytać, bo uważam, że książki, które sam wybieram, najlepiej mi się podobają. A książki, które mi każą czytać, czytam niechętnie, nudzą mnie”.

Umiar, takt i dyskrecja w stopniu jeszcze większym obowiązują wobec młodzieży szkołę:

kl. VI — „Nie lubię czytać z przymusu, nie lubię jak w szkole zadają jakieś książki do przeczytania”;

kl. VII — „książki znajduję się w lekturze szkolnej, a więc stosunek do ich autorów jest określony”;

kl. VIII — „Nauczyciele nie trafiają do przekonania ucznia, który nie lubi, aby w tak osobistej, intymnej dziedzinie ingerowała osoba profesora”.

Rola zarówno szkoły, jak i domu jest tem trudniejsza, że, jak to wynika ze słów chłopców, na dobór książek wpływają czynniki, przeważnie wymykające się z pod wpływu i domu, i szkoły: koledzy, opinia znajomych, recenzje (aczkolwiek niektórzy starsi chłopcy zaznaczają, że wolą czytać recenzje po przeczytaniu książki, by „nie poddawać się sugestji krytyka,,), snobizm czytania „nowości” (ucz. kl. VIII-iej szuka powieści, które pojawiają się świeżo na wystawach), frapujące tytuły lub pociągające okładki.

Nie znaczy to bynajmniej, że szkoła ma zrezygnować na tym odpowiedzialnym wychowawczo odcinku ze swego wpływu na młodzież. Zwłaszcza, że i tutaj ujawnia się dwubiegunowość stosunku młodzieży do wychowawców: przekorny bunt chłopców, spragnionych niezależności przy jednoczesnej potrzebie (przeważnie nieświadomej) autorytetu, rady, pomocy.

Przytaczam głosy chłopców kl. VIII:

„odczuwam brak kierownictwa w mojej lekturze. Nie znaczy to, aby mi ktoś miał dać spis książek, według niego wartościowych, ale, aby mi wskazał: nad czem nie warto tracić czasu”;

„Stosunek mój do książek, polecanych przez profesorów jest zawsze przychylny” (odpowiedź bezimienna);

„lubię kierować się czyjś poleceniem, o ile ogranicza się do krótkiego „Przeczytaj to, warto”.

Ze względu na czujną wrażliwość młodzieży uważałbym za wskazane montowanie ogniwa pośredniczącego między wychowawcą a chłopcami w postaci odpowiednio urabianej przez nauczyciela opinii kolegów, w pierwszym rzędzie bibliotekarzy szkolnych. Czynności te należy powierzać samym chłopcom. Ale rola ich nie powinna sprowadzać się do mechanicznego zapisywania i wykreślania książek. Winni oni wraz z nauczycielem utworzyć zespół bibliotekarski, który zajmie się na terenie szkoły propagandą dobrej książki (dobra książka wyprze stopniowo złą). Należy wyzyskać wszystkie chwytły współczesnej rekla-

my — plakat, gazetkę szkolną, ilustracje i t. d., i t. d. Świetne wzory nowocześniejszej propagandy dobrej książki mamy w Warszawie w czytelnich Tow. Czyt. Publicznych.

Tak pomyślana akcja biblioteczna stanie się doskonałym objektem pracy realizacyjnej dla samorządu, drużyny harcerskiej, zespołu „Straży Przedniej”. Kierownikiem tego zespołu będzie przeważnie nauczyciel-polonista, który jednocześnie czuwa nad t. zw. *dziennikami lektury*.

Dziennik lektury w wielu wypadkach młodzież traktuje obecnie jako zabieg, dokumentnie obrzydzący czytanie. Polonista parceluje utwory, wybrane z przepisanej przez program spisu lektury uzupełniającej, wyznacza terminy, w których mają być przez całą klasę przeczytane, a następnie opisane w dzienniku lektury w postaci streszczenia, charakterystyki postaci, wydobycia „myśli przewodniej”, przebiegu akcji i t. p. Ten sposób postępowania jeszcze szerzej, mówiąc modnie, rozwiera nożyce między lekturą chłopców i dziewcząt, a oddziaływaniem na nią nauczyciela. Dziennik sobie, a lektura sobie...

Pod wpływem żalonych doświadczeń z dziennikiem lektury stosuję od paru lat odmienny sposób postępowania. Wybór utworów z t. zw. lektury uzupełniającej wprowadzam jako integralną część pracy lekcyjnej. Natomiast dziennik lektury przeznaczam na całkowicie swobodną robotę młodzieży z jednym ograniczeniem. Każdy chłopiec obowiązany jest w ciągu miesiąca przeczytać nie mniej niż trzy książki, z których jedną ma omówić w sposób zupełnie dowolny. Nalegam, żeby wymieniali *wszystkie* przeczytane książki. Miałem wypadki, kiedy chłopcy prosili o nieprzeglądanie i nieodczytywanie wypełnionego zeszytu ze względu na osobistą treść notatek. Naogół (zdarzają się bardzo interesujące wychowawczo wyjątki) chłopcy wymieniają wszystko, z kryminalistyką włącznie. Co miesiąc dzienniki omawiamy z całą klasą.

Prócz wypadków, kiedy chłopcy proszą, by nie odczytywać na głos notatek, albo by omówić z nimi na osobności sprawę, związaną z przeczytaną książką, chłopcy wypowiadają się naogół swobodnie, wiedzą bowiem, że nie przerażą nauczyciela żadnym przeczytanym „kryminałem”, a zamiast bezapelacyjnego (niecelowego i nieprzekonywającego!) zakazu wywołają najwyżej żart, na który ich ambicja reaguje bardzo żywo. Omawianie miesięczne dzienników lektury przekształca się stopniowo w istotne poradnictwo. Zachwyty kolegów lub nauczyciela zachęca pozostałych do przeczytania książki wartościowej, ostra krytyka lub co ważniejsze kpiny samych chłopców zniechęcają nieraz do książki marnej. Naogół, dzięki tak prowadzonym dziennikom lektury, nauczyciel uzyskuje wgląd w całokształt lektury chłopców oraz wyjątkowej wartości dostęp do poznania poszczególnych chłopców.

Oto znamienne wyznanie chłopca kl. V-ej: „Osobiście z zasady nie lubię czytać książek. Dawniej, t. j. kilka lat temu zupełnie nie czytałem książek ani pism. Dopiero w zeszłym roku byłem zmuszony do częstszego czytania książek. Muszę teraz czytać trzy książki miesięcznie, kiedy dawniej rzadko czytałem trzy książki rocznie. Nie żałuję jednak, że zmuszono mnie do czytania. Teraz jeszcze nie lubię zaczynać nowej książki. Mogę powiedzieć, że zaczynam przeważnie książkę z musu, a kończę dla własnej przyjemności”.

Chłopcy coraz więcej czytają książek wartościowych, więcej autorów polskich niż obcych. Pogłębia się ich stosunek do czytanych książek, co ujawnia się

w treści notatek: coraz mniej zdawkowych frazesów i ogólników, a więcej uwag krytycznych i rozważań samodzielnych.

Nadmienić w tem miejscu wypada o jednym poważnym kłopotcie polonisty. Wśród młodzieży przeważa zainteresowanie dla „nowości” literackich. Otóż, niestety, nader często polonista ich nie zna i nietylko dlatego, że w nawale zajęć nie ma czasu na przeczytanie, ale co gorsza, nie ma za co tych „nowości” nabyć. Trzebaby zatem pomyśleć o zorganizowaniu w większych ośrodkach szkolnych, obok wypożyczalni dzieł pedagogicznych, wypożyczalni beletrystyki.

Na kolegów historyków spada natomiast organizacja czytelnictwa pism i gazet. (Pomijam lekturę naukową, którą kierują poszczególni specjaliści). Sprawa jest trudna i wymaga znacznej subtelności wychowawczej. Nie możemy robić ze szkoły terenu akcji politycznej, ale tymczasem młodzież gubi się w prasie, bez odpowiedniej zaprawy do kontrolowania sprzecznych opinii różnych pism, bez wprowadzenia w technikę czytania gazety.

Z czytelnictwem prasy perjodycznej wiąże się sprawa oddziaływania na młodzież prasy brukowej, „Tajnych Detektywów” i t. p. i t. p. Kronika kryminalna i sądowa w tych pismach więcej szkody wyrządza młodzieży, niż arkusze Piti-grilliego, Dekobry i innych pornografów. Tutaj szkoła musi odwoływać się do silnej i stałej presji opinii publicznej na redaktorów wydawców, finansujących te wydawnictwa. Nie pomogą tutaj ani lamenty cnotliwych kumoszek, ani zakazy policyjne. Honor dziennikarstwa polskiego wymaga utrzymania prasy na takim poziomie, by gazeta w rękach chłopca lub dziewczyny stała się czynnikiem wychowania obywatelskiego, a nie deprawacji.

Obok prasy jako czynnika pozaszkolnego, w wielu wypadkach szkodliwy wpływ na młodzież wywierają czytelnie i wypożyczalnie książek. I nietylko dlatego, że — jak się żali jeden z moich chłopców kl. V-tej — „w domu jest skrępowany, gdyż po każdym czytaniu książki z czytelni każą mu myć ręce...” Często czytelnie te są traktowane przez właścicieli przedewszystkiem jako przedsiębiorstwa handlowe, młodzież obsługują w nich osoby mało powołane, bez jakichkolwiek kwalifikacyj i poprzez tego rodzaju czytelnie sączy się dużo brudu do dusz dzieci. Czyby nie udało się utworzyć w większych ośrodkach jak Warszawa, Kraków, Lwów, Poznań, Łódź, Lublin i t. d., i t. d. wydziałów, złożonych z przedstawicieli władz szkolnych, nauczycielstwa, organizacji rodzicielskich, związków bibliotekarzy, księgarzy i t. d., któreby się zajęły propagandą dobrej książki, oddziaływaniem na wydawców, na biblioteki, czytelnie i wypożyczalnie. Należy wyłonić jakąś centralną poradnię wraz z odpowiednim organem teoretycznym i praktycznym, żeby nareszcie wielki i odpowiedzialny dział życia publicznego należycie obsłużyć.

Podkreślić jednak należy, że cała organizacja czytelnictwa rozbije się, jeżeli zostaną zlekceważone lub pominięte w niej organizacje samej młodzieży. Już dzisiaj stwierdzić możemy dodatni wpływ niektórych organizacji młodzieży na poziom jej czytelnictwa. Harcerstwo naprz. i duch obozowania harcerskiego przyczyniły się wybitnie do rozmiłowania młodzieży w lekturze przyrodniczej, krajoznawczej. „Straż Przednia” kształtuje zainteresowania młodzieży do lektury, poruszającej zagadnienia społeczne, obywatelskie, państwowe.

To też szkoła musi zespolic swoje wysiłki z oddziaływaniem domu i społeczeń-

stwa z jednej, a organizacji młodzieży z drugiej strony. Tylko wtedy trudna i odpowiedzialna praca nad najbardziej dla młodzieży wychowawczo korzystnym uregulowaniem sprawy czytelnictwa zostanie pomyślnie rozwiązana.

D-r JULIUSZ NOWAK

PISMA MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH

Dzięki okólnikom władz szkolnych, polecającym kierownictwom szkół na terenie Rzpłitej nadsyłanie do Pracowni Wychowawczej Ministerstwa W. R. i O. P. wydawanych przez młodzież pism własnych, Zespół Pism, pracujący w roku szkoln. 1932/33 na terenie Pracowni, mógł już w bieżącym roku szkolnym dokonać pewnej pracy rejestracyjnej, orjentującej w zakresie czasopiśmiennictwa uczniowskiego. Stwierdzić jednak należy, że nie wszystkie szkoły nadesłały do Pracowni swoje pisma. Można było ubocznie stwierdzić istnienie takich „zakonspirowanych” pism. Z działu sprawozdawczego, recenzyjnego, czy polemicznego jakiegoś pisma można się było dowiedzieć o istnieniu bratniego organu szkolnego w danym mieście, czy jego bezpośredniej okolicy. Takie nieznanne bliżej Zespołowi pisma istnieją np. na terenie okręgów szkolnych lwowskiego i łuckiego. Nie jest wyłączone, że mogą się ukazywać i gdzie indziej. Jest nadzieja, że w przyszłym roku szkolnym Zespół Pism znajdzie się w posiadaniu wszystkich bez wyjątku pism szkolnych, wychodzących w Państwie Polskim, co mu pozwoli na lepsze i pełniejsze zorientowanie się w wartości czasopiśmiennictwa uczniowskiego.

FORMA PISMA SZKOLNEGO

Zewnętrzna szata pisma wpływa w pewnej, niekiedy w znacznej mierze na jego wartość. Ładnie pomyślany format pisma, dobór kroju czcionek (różnorodnych, zależnie od treści pisanej), planowe łamanie kolumn, celowy dobór ornamentacji, zdobiących nagłówek pisma i jego wnętrze, właściwy dobór ilustracji, fotografii, plansz, linotypów, celowo rozmieszczonych w numerze, papier wreszcie — przychylnie — i to nie bez większych racji — usposabiają czytelnika do pisma, zanim ten czytelnik zdąży się zapoznać z jego treścią.

Stwierdzić należy, że pisma szkolne pod względem swego estetycznego wyglądu nie przedstawiają się, naogół biorąc, zbyt okazale. Cały numer pisma wypełnia normalnie w szablonowe kolumny drukowane ułożona jego treść literacka. Są wyjątki, do których między innymi należą „Błyski” (Kraków, prywatne seminarjum żeńskie im. Preisendanzy), „Zew gór” (gimnazja Starego i Nowego Sącza), które posiadają linotypy i kwasoryty uczniowskie. Spotykają się wprawdzie dość często dekoracje pism w rodzaju fotografii i winjetek, ale tego rodzaju poczynania ucznia można wtedy tylko za celowe, jeżeli są one własną, oryginalną pracą ucznia. Z punktu widzenia wychowawczo-dydaktycznego nie odpowiadałyby pismu uczniowskiemu te wszystkie dekoracje, które pismo zapożycza z zewnątrz (uwaga ta dotyczy zwłaszcza fotografii). Miłym urozmaicheniem zewnętrznym pisma są niekiedy udatne karykatury, które ożywiają pisma, sprowadzając je z praktykowanego często hieratycznego poziomu.

Doświadczenie niektórych pism (jak np. doniedawna pisma uczniów gimnazjum XX. Marjanów na Bielanach pod Warszawą) wskazuje, że na pełniejsze rozwinięcie i urzeczywistnienie artystycznych pomysłów uczniowskich w formalnym wykonaniu pisma pozwala litograficzny sposób jego wydawania. Całkowicie ręczne wykonanie pisma uczniowskiego, starannie i celowo przeprowadzone, umożliwiłoby w całej pełni wyzyskanie uzdolnień i pomysłowości uczniowskiej. Charakterystycznym jest tutaj doświadczenie D-ra Warstata, opiekuna pisma uczniów gimnazjum w Altonie pod Hamburgiem. Drukując przez czas pewien swe pismo, doszedł wkońcu do przekonania, że druk uniemożliwia pełne „wyzycie się” młodzieży, więc w konsekwencji przeszedł do rękopiśmiennego wykonywania pisma przez uczniów w formie teczek, w których nawet okładka i tytuł pisma były każdorazowo inaczej komponowane i stylizowane. Oczywiście jest rzeczą, że jakiegokolwiek omijanie druku, czy to w drodze litograficznej, czy hektograficznej, czy rękopiśmiennej wymaga dobrze obsadzonego zespołu pracowników artystycznych pisma, oddanych mu w ofiarnej i niezmiordowanej pracy. Jeśli się nim nie dysponuje, lepiej jest poprzestać na druku. Przy rękopiśmiennej formie wydawania pisma istnieje również trudność praktycznego charakteru: trudno jest w tym wypadku nasycić nawet mało pojemny rynek własnego gimnazjum.

Przy wydawaniu pisma drukiem nasuwa się teza, teoretyczne narazie mająca znaczenie. Jeżeliby pismo miało posiadać szersze znaczenie wychowawczo-dydaktyczne, powinno być składane i drukowane przez samych uczniów z pominięciem pośrednictwa drukarni obcej. Wiadomo, że ideał ten został praktycznie zrealizowany na terenie jednego z gimnazjów warszawskich (w swoim czasie w gimnazjum im. Platerówny). Mamy w ręku pismo uczniów szwajcarskich z marca 1933 r., którzy z dumą uwidocznili na pierwszej stronie numeru: *l'imprimerie à l'école*. Oczywiście jest rzeczą, że ideał wspomniany jest niewykonalny w obecnych naszych warunkach ekonomicznych.

Nie ulega wątpliwości, że kapitał pracy, włożony w estetyczne wyposażenie pisma, stokrotnie opłacić się musi. Przecież w ten sposób znakomicie powiększyć można grono współpracowników pisma, wciągając do pracy nad niem możliwie największą ilość uczniów czy uczeń zakładu. Ideałem byłoby wciągnięcie do pracy wszystkich wychowanków. Wtedy spełni ono w pełni swą rolę wychowawczą, gdy przestanie być pismem „literatów”, jak jest przeważnie obecnie, a stanie się pismem również i „rysowników”, „malarzy”, majstrów od linotypów i t. p. Gdy w sukurs „literatom” przyjdą „artyści”, nie będzie częstego dzisiaj narzekania na przeciążenie pracą ograniczonego koła pracowników literackich pisma; gdy się zresztą czyta niektóre pisma, widać, że niekiedy wypełniać jego treść muszą jedne i te same osoby z grona uczniowskiego. Przeciążenie wspomniane jest wynikiem wadliwej pracy redakcyjnej, szkodliwe zresztą z wychowawczego punktu widzenia: pismo nie może być organem „koterji” redakcyjnej, winno być organem całego zakładu.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga, dotycząca zewnętrznego wykonania pisma. W niektórych pismach (bardzo zresztą nielicznych) brak — poza tytułem — jakichkolwiek innych bliższych danych faktycznych. Niewiadomo np., w jakiej szkole pismo wychodzi, jaki jest jego skład redakcyjny, jaki jest kolejny numer jego, który rok życia sobie liczy, nawet w jakiej miejscowości wychodzi. Zdarzył się wypadek, że recenzent musiał odgadywać miejscowość raz

ze stempla pocztowego, drugi — z firmy drukarni. Uwagi powyższe mają tylko pozornie cechy pedanterji, w istocie zaś posiadają znaczenie zasadnicze. Pismo szkolne powinno być skrupulatne w najmniejszych szczegółach, jeżeli nie chce być szkołą pracy niesolidnej.

Skrupulatność ta winna się rozciągać również na dziedzinę stylu, pisowni i przestankowania, stosowanych w pismach szkolnych. Żaden artykuł nie powinien się ukazać w druku bez uprzedniego dokładnego skontrolowania go nie tylko pod względem treści, ale i formy zewnętrznej. Wydaje się, że zbyt gorliwe tępienie błędów stylowych, odbiegających nieco od ustalonej normy klasycznej polszczyzny, nie byłoby wskazane. Niechże każdy artykuł ma własną indywidualność autora, nawet stylową, jeżeli styl ten nie razi wyraźnie poczucia językowego. Tępić bezwzględnie należy natomiast wszelkie błędy, wykraczające przeciw ustalonej już, zdaje się, pisowni i przestankowaniu. Błędy te, nie raz bardzo poważne, bezwzględnie obciążają sumienie redakcji.

Teraz pytanie, kto ma wykonywać pracę, kontrolując literacko-językową stronę artykułów. Niektóre pisma stosują tę metodę, że tylko ostatnia korekta idzie do opiekuna pisma, a ten ma wtedy sposobność pokonferowania z autorami na temat dostrzeżonych ważniejszych usterek. Wszystkie poprzednie korekty idą przez ręce samych redaktorów uczniowskich. Zdaje się, że metoda ta jest właściwą.

TREŚĆ PISMA SZKOLNEGO

Na pierwszy plan wysunąć należy tutaj fakt, oparty na przestudjowaniu pism nadesłanych, że pisma te naogół nie posiadają charakteru szablonowego. Każde z nich, z nielicznymi wyjątkami, jest wyrazicielem w mniejszym lub większym stopniu oblicza duchowego uczniów tej szkoły, która je wydaje. Są jednak do zanotowania wypadki, co prawda nieliczne, kiedy się wyraźnie odczuwa, że dane pismo jest nietylę potrzebą uczniów szkoły, ile dorywczą lub, co gorsza, systematyczną potrzebą jej kierownictwa czy nauczycielstwa. Fakt ten stoi może w związku z dzisiejszą „modą” na pisma szkolne. Skoro bowiem jakaś szkoła znacznie wydawać swe pismo, sąsiednia, wszystko jedno, czy z tego samego miasta, czy z okolicy, nie chce być od sąsiadki gorsza i również sili się na wydawanie pisma, obarczając niem któregoś z nauczycieli, a ten znów — swych wychowanków. Dobrze jeszcze, gdy interwencjonalizm ten ograniczy się do wydania jakiejś jednodniówki, robionej na urząd. Bywa czasem gorzej, gdy szkoła się upiera i próbuje wydawać „czasopismo” regularnie. Wtedy oczywiście i uczniowie się upierają i wypełniają treść pisma w pocie czoła robionymi referatami bez żadnej ze swej strony potrzeby i korzyści. Takich pism, któreby można było nazwać słusznie „sztucznymi”, jest na szczęście niewiele. Olbrzymia ich większość, to pisma „naturalne”, wydawane jako wyraz normalnie odczuwanych przez młodzież potrzeb „wyżycia się” literackiego, obywatelsko-państwowego, społecznego czy estetycznego; przypuszczać należy, że takie pisma powstały również drogą naturalną, to jest z inicjatywy samych uczniów czy uczenic bez presji ze strony jakiegokolwiek czynnika zewnętrznego. Presji tej nie należałoby identyfikować z zawsze pożądaną, a nawet potrzebną rolą opiekuna pisma z łona Rady Pedagogicznej, zaufanego, a dyskretnego i czujnego zawsze doradcy uczniowskiego koła redakcyjnego.

Zrozumiałem jest, że niniejsza charakterystyka pism szkolnych nie może uwzględniać treści tych z nich, które nazwalibyśmy „sztucznymi”. Po ich odrzuceniu stwierdzić można, że biorąc najogólniej, naturalne zainteresowania młodzieży idą czterema zasadniczymi torami: zainteresowań literacko-estetycznych, obywatelsko-państwowych, społecznych, wreszcie regionalnych.

Droga najłatwiejsza, którą, jak obserwacja uczy, kroczą zwłaszcza pisma początkujące, jest droga „wyżycia się” literacko-estetycznego, droga zresztą tylko pozornie w praktyce najłatwiejsza. W tym zakresie najciekawsze są opisy czy obrazy (zależnie od rodzaju wyobraźni autora, ściśle indywidualnych przeżyć młodych autorów). Treść tych przeżyć bywa bardzo różnorodna i o bardzo różnorodnej wartości. Rzecz charakterystyczna, że obrazy wybitnie subiektywnych przeżyć są w piśmie szkolnym rzadkością. Wytłumaczenie tego zjawiska zdaje się być proste: gra tu rolę prawdopodobnie żenada, zakłopotanie młodego autora czy autorki, którzy nie chcą publicznie obnosić swych skrętnie ukrywanych wzruszeń, choćby one były ładne w swej treści wewnętrznej i w wyrazie literackim. Opiekunowie pism znają z praktyki to zjawisko. Nieraz z trudem uda się przemycić do pisma jakieś intymniejsze zwierzenie młodej duszy, ale to anonimowo lub pod jakimś wymyślnym pseudonimem, poza którym nawet bliski przyjaciel nie odgadnie autora. Obserwacja pism uczy, że młodzież żeńska skłonniejsza jest do tych osobistych zwierzeń. Wskutek wskazanego wyżej, z psychologicznych pobudek płynącego odcięcia od pisma szkolnego dopływu najwięcej szczerych, bezpośrednich, a więc najwięcej cennych obrazów wzruszeniowych, pismo szkolne tracić musi — i na to niema chyba rady — na swojej wartości, jako źródło poznania młodzieży pod tym kątem widzenia.

(d. c. n.).

D-r BRONISŁAW WIECZORKIEWICZ

WYNIKI NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W KLASIE I GIMNAZJUM W ŚWIETLE SĄDÓW MŁODZIEŻY

Skończony rok szkolny, który stał się przełomowym momentem w dziejach szkolnictwa Polski Odrodzonej — pozwala nam dziś ocenić nie tylko wartość nowych programów, ale i nasz dorobek nauczycielski. Wyłaniałyby się tu trzy zagadnienia:

- 1) ocena wartości nowych programów na podstawie zdobytej praktyki roku ubiegłego,
- 2) nowe metody realizowania programu,
- 3) wyniki nauczania w świetle sądów młodzieży.

Zagadnienia 1 i 2 pomijam, gdyż były już one poruszane w prasie nauczycielskiej, a między innymi i w „Gimnazjum” ¹⁾. Chodzi mi jedynie o rozpatrzenie wyników nauczania. Każdy, kto wczyta się w nowy program języka polskiego,

¹⁾ Podr. artykuły Drzewieckiego, Laskowskiego, Świdwińskiego, Wieczorkiewicza itd.

uświadomi sobie, że poza celami formalnymi — program wysuwa założenia ideowe, które przede wszystkim mają być realizowane w nauczaniu języka ojczystego. W pierwszym rzędzie na polonistykę spada obowiązek wychowania obywatelsko-państwowego. Ale jednak prócz ideologii program stawia i cele formalne, które nauczyciel musi osiągnąć.

Cała trudność realizowania nowego programu polega na umiejętnym zespoleniu zagadnień formalnych z zagadnieniami ideowymi, jak również na korelacji z innymi przedmiotami. Niepodobna rozgraniczyć w nauczaniu języka polskiego zagadnień formalnych od założeń ideowych. Bowiem, na podłożu formalnym urastają owe idee, które właśnie najmocniej można wszczepić i ugruntować poprzez rozmiłowanie w języku ojczystym. Praca taka jest bardzo misterna, wymaga od nauczyciela zarówno gruntownego przygotowania naukowego, czytania, jak i żywości umysłu oraz znajomości psychiki młodzieży, z którą pracuje, jej potrzeb, umiowań i dążeń. To też daleko łatwiej tak pojętą pracę spartaczyc, aniżeli dobrze poprowadzić.

To też wszystkie uwagi i spostrzeżenia nad realizacją programu w ub. roku szkolnym są ważne i pożyteczne, gdyż pozwolą nam, oceniając własny dorobek i metodę, spostrzec usterki, których będziemy unikali na przyszłość. Ale równie ważne będą oddźwięki założeń ideowych programu w sądach młodzieży. Sądy te pozwolą nam stwierdzić, że nastawienie programu jest trafne, program zbudowany jest ciekawie i wyrabia w uczniu nie tylko wartości państwowo-obywatelskie, ale również pobudza do żywego interesowania się zjawiskami, które go otaczają.

Nie chcąc się wdawać w drobiazgową analizę materiału, jakim rozporządzam — przytoczę tylko kilkanaście przykładów ¹⁾, które grupuję w czterech zasadniczych działach:

a) życie szkolne, b) świat starożytny, c) państwo polskie, d) sądy własne.

A. ŻYCIE SZKOLNE.

Temat „Obchód szkolny 250-iej rocznicy „Odsieczy Wiednia”.

„Uważam, że obchód 250-iej rocznicy Odsieczy Wiednia udał się nienadzwyczajnie. Sala była udekorowana różnymi obrazkami, których treści nie zrozumiałem ¹⁾. Pierwszy przemawiał prof. X i długo rozprawiał o Odsieczy Wiednia. Następnie przemawiał uczeń Y, którego przemowa nie podobała mi się wcale...”

Temat „Jak zorganizowaliśmy gazetkę klasową”.

„...redakcja Gazetki do jak największego spopularyzowania jej wśród ogółu chłopców, jak również do jak największej ich współpracy. Stara się odpowiadać wymogom klasy, jako też stać się jej jedynym wolnym organem klasowym. Redakcja kieruje się zasadą w stosunku do kolegów: wyście ją stworzyli i wy powinniście dbać o jej dalszy rozwój...”

Temat „Jak podnieść karność w klasie”.

¹⁾ Wszystkie wyjątki z prac chłopców przytaczam w brzmieniu dosłownym, bez poprawek treściowych i językowych; opracowanie zaznaczam wielokropkiem.

¹⁾ Por. mój artykuł w Nr.1 „Gimnazjum” p. t. Drogi realizowania programu języka polskiego.

„...owszem, niezawsze siedzimy spokojnie, ale są różne przyczyny: nieciekawa lekcja, zamiany znaczkami pocztowymi, angłasami... Ale na to jest rada, prosta, jednak bardzo dobra. Podnieść ciekawość lekcyj. Każdy wtedy będzie uważał...”

B. ŚWIAT STAROŻYTNY.

Temat „Porównanie Achilla z Odysejem”.

„...typy to zupełnie odrębne. Achill porywczy i odważny — Odysej doświadczony, rozważny, sprytny i przebiegły. Przecież on to sprowadził Achilla do obozu Greków... Odwaga była cechą wspólną obu tych postaci, tylko między temi odwagami była różnica. Odysej okazywał swoją odwagę w konieczności, Achill odwrotnie. Wspólną cechą tych postaci jest patriotyzm...”

Temat „Moje uwagi o Iljadzcie”.

„...Iljada posiada wiele zalet. Po pierwsze jest ciekawa, nierozwlekła. Po drugie rytm jest bardzo wyraźny. To mi się również podoba, że Homer sięga poza fakty, bierze ich przyczynę i skutek... Wszystko tu jest zrozumiałe i wyraźne...”

C. PAŃSTWO POLSKIE.

Temat „Sąsiedzi Polski i ich stosunek do naszego Państwa”.

„...Położenie Polski, chociaż z pewnych względów korzystne, ma jednak swoje wady. Jedną z wad, wynikających z położenia, są źli sąsiedzi Polski. Jeśli zajrzemy do przeszłości naszego kraju, to zobaczymy, że z każdym prawie sąsiadem mieliśmy nieporozumienia. Jednym słowem powiedzielibyśmy, że od naszych sąsiadów nic dobrego spodziewać się nie możemy. Jednak warunki zmieniły się. Czyto z powodu wielkiej wojny, czy stosunków handlowych i politycznych, niektórzy sąsiedzi przestali zagrażać naszemu krajowi. Wprawdzie zostali inni wrogowie, jak Niemcy i Litwa, ale zato mamy pakt o nieagresji z Rosją, utrzymujemy przyjazne stosunki z Rumunją, Czechosłowacją i Łotwą. Naogół sąsiadów naszych nie potrzebujemy się obawiać, z wyżej wymienionych powodów. Co do Litwy i Niemiec, to pierwsza jest słaba, zaś w czasie wojny z Niemcami, mamy wielu przyjaciół, którzy niewątpliwie pójdą nam na pomoc. Rozpatrując naszą sytuację polityczną w Europie i na świecie, mogę z przyjemnością stwierdzić, że Polska stara się utrzymywać stosunki pokojowe z wszystkimi państwami, nawiązując kontakty handlowe i robiąc różne udogodnienia danemu państwu. Z tych to powodów posiadamy wielu przyjaciół, a jeśli niektóre państwa nie bardzo nam sprzyjają, to nie są jednak naszymi wrogami. Więc doszliśmy do przekonania, że sytuacja polityczna Polski w Europie jest zupełnie dobra... Na zakończenie chciałbym jeszcze powiedzieć, że Polska podczas swego istnienia, do chwili obecnej, zawsze była krajem pacyfistycznym i takąż prowadziła politykę...”

Temat „Jaką politykę prowadziła Polska Niepodległa i jaką prowadzi Polska Odrodzona”.

„...Polska Niepodległa we wszystkich okresach swego istnienia prowadziła politykę pokojową. Wojny prowadziliśmy tylko obronne, nigdy zaborcze... Państwo Polskie prowadzi dziś politykę pokojową — jak dawniej. Polska musi dbać przede wszystkim o rozwój gospodarczy kraju. Nową wojną zniweczyłoby się to, co z takim trudem zrobiło się w ciągu 16 lat ostatnich. Polska jest przygotowana do wojny, lecz woli tworzyć, niż niszczyć...”

Temat „Polskie szlaki handlowe morskie”.

„Wobec tego, że w Towarzystwach Okrętowych, w których byłam, niczego się nie dowiedziałam — sięgam do Małego Rocznika Statystycznego. W tabeli „ruch statków w latach” liczę tylko Gdynię. Liczba statków ciągle podnosi się... Z portów bałtyckich największy ruch jest w Gdyni...”

Temat „Wskazania dla chłopca polskiego w dobie dzisiejszej”.

„...Chłopiec polski powinien być przede wszystkim dobrym obywatelem. Jednak trzeba być poza tem jeszcze człowiekiem...”

Temat „Podobne momenty dziejowe: rok 1794 i 1920 (wodzowie i czyn narodowy”.

„...jest i podobieństwo między wodzami. Ta sama energia i wiara w zwycięstwo. To też lud uwielbiał Kościuszkę. To samo z Marszałkiem. Piłsudskiemu udało się jednak wywalczyć granicę Polski. Kościuszcze nie...”

D. SĄDY WŁASNE ¹⁾.

a) opowiadania na zadane tematy.

Temat „Mowa broniąca Katylinę”.

„...Senatorowie! Kto zna naprawdę sprawę Katyliny — będzie po jego stronie. Wszystkie zarzuty tego karjerowicza Cycerona są fałszem! Mężowie! Cycero sam nie wierzy w swoje słowa. Czy można mieć zaufanie do takiego oskarżyciela? Cycero lepiejby zrobił, gdyby swój umysł zwrócił w inną stronę. Obywatele! Chcę wam przedstawić tylko sprawę Katyliny, a potem nic innego od was nie żądam, jak tylko sprawiedliwego sądu...”

Temat „Odwiedziny w domu bankowym Synowie Egibiego”.

„...Było skwarne południe. Przed domem Synowie Egibiego kręcił się i rozmawiał tłum ludzi. Przez długi korytarz dochodzimy do banku. Przy wejściu stoi murzyn, który wachluje długim wachlarzem z piór. W środku sali stoi wielki stół. Po jego czterech stronach siedzą bracia. Jeden waży złoto, drugi oblicza rachunki, trzeci sprzedaje losy loteryjne, czwarty jest skarbnikiem. Przy następnym stole jest kasa i pakownia. Urzędnik wkłada pieniądze do glinianej szkatułki, mokrą gliną zalepia otwór i kładzie pieczęć. Przy ognisku, w rogu sali pieczęć zostaje wypalona. Na prawo, w małym pokoiku urzęduje Dyrekcja. Tam właśnie siedzi Musze-zib...”

¹⁾ Por. artykuły Cz. Pawłowskiego i B. Wiczorkiewicza „Korelacja języka polskiego z historją w I kl. gimnazjalnej” „Gimnazjum” rok I, Nr. 3 i...

b) przeżycia własne.

Temat „Na statku — migawki z podróży”.

„Wchodzimy na przystań. Jest tam kilka szkół, to też można sobie wybierać, co za tłok. Wreszcie wchodzimy na statek. Kilka chwil oczekiwania i ruszamy. Pogoda nieszczęśliwa: trochę kropi a na dodatek ostry wiatr dmucha prosto w twarz. Siadam na przodzie statku. Nagle przychodzi mi myśl zwiedzenia parowca. Wszędzie pełno. Na górze, na dole, na rufie i w kajutach. Największym powodzeniem cieszy się górny pokład. Każdy chłopak jest dumny, jeśli stoi obok sternika i może chociaż palcem dotknąć steru...

c) recenzje: sztuka — literatura.

Temat „Rzeźba Menelausa dźwiga zwłoki Patrokla”.

„Już pierwszy rzut oka zapewnia nas o niezwykłej wartości tej rzeźby. Nie pominięto najdrobniejszego szczegółu... Wszystko jest dostatecznie wyraźne. Widzimy napięcie mięśni i wysiłek Menelausa. W twarzy jego maluje się gniew i zaciętość...

Temat „Pomnik ku czci poległych Peowiaków”.

„...trudno odróżnić, czy peowiak ten żyje, czy nie. Według mnie jest on na przełomie życia i śmierci, w momencie, kiedy ta nikła iskierka życia ulatuje z niego. Szytlet według mnie oznacza poświęcenie dla Ojczyzny, że nawet w chwili śmierci gotów jest Jej bronić...

Temat „Recenzja Dyska Olimpijskiego”.

„Książką tą zupełnie się nie zachwyciłem. Treść jest nudna. Jest jej bardzo mało, a opisów dużo. Uważam to za wielki błąd...

Temat „Recenzja Wyrąbanego chodnika”.

„...chcę wyrazić o tej książce swój zachwyt. Trochę opisów na początku, ale zato dalej akcja. Powieść staje się zwięzła, a to wielka zaleta. Dobrze uchwycona postać Gustlika... Książka bardzo zajmująca...

Temat „Recenzja czytanki Mongoły”.

„...treść ciekawa. Napad Tatarów udany, tylko, że długo trzeba na niego czekać. Ogólne przygnębianie dobrze odmalowane... Wady czytanki te same co u Sienkiewicza. Rozwlekłość. Naogół czytanki zasługują na pochwałę...

Temat „Recenzja czytanki Dobro państwa — najwyższym prawem”.

„...Najlepszym argumentem są fakty. Dlatego też w czytance tej prof. Wałek-Czarnecki, chcąc nam pokazać, jak Rzymianie kochali Ojczyznę, operuje faktami. Ale fakty te zupełnie nie spełniają swego zadania. Zamiast pokazać nam czystą miłość ku Ojczyźnie, pokazuje nam zdziczenie umysłowe niektórych Rzymian na tym punkcie. Można było przecież powiedzieć kilka słów o Cyncynacie, który napewno więcej ujawnił miłości do Ojczyzny...

*

*

*

Przytoczony wyżej materiał przykładowy domaga się wysnucia wniosków. Wnioski te są oczywiste. Program, jak to widać z głosów młodzieży, skonstruowany jest ciekawie. Świat antyczny w zestawieniu ze współczesnością nie

wydaje się chłopcu czemś. bardzo od niego dalekiem. Uczeń dochodzi do zrozumienia istoty rzeczy, że treść życia była i jest ta sama — zmienia się tylko forma. Ten właśnie świat antyczny służy mu do poznania formy obecnej i jest dla niego kluczem, który pozwoli mu poznać rozwój cywilizacji i kultury. Pobudzenie twórczości własnej zbliża ucznia zarówno z tem, co jest poza nim, jak i z tem co się dzieje wokół niego. Nic tu nie może uciec jego świadomości, a wszelkie przejawy życia, mające w sobie wartości kształcące, winny być podkreślane. Wyrabia się w uczniu zwolna umiejętność patrzenia na świat swojemi oczyma. Wyrobienie zdrowego krytycyzmu i własnego osądu o ludziach i rzeczach stworzy obywatela świadomego swych zadań i celów.

TADEUSZ FILIPOWICZ

JAK OPRACOWALIŚMY „ZEW KRWI” LONDONA W KLASIE I GIMNAZJUM?

Lektura większych utworów w całości stanowi w I klasie gimnazjum trudność poważną ze względu na rozwój umysłowy uczniów, którzy na tym poziomie nie są jeszcze przygotowani do ogarnięcia większych całości, wysnuwania uogólnień, proporcjonalnego układania faktów ważniejszych i mniej ważnych. Polecona w lekturze domowej powieść Londona „Zew krwi”, stanowi trudność tem większą, że nie zawiera bezpośrednio widocznych wartości ideowych, które stałyby się podstawą ogólnego opracowania utworu. Można oczywiście uważać, że w intencjach twórców spisu lektury dla klasy I leżało, aby wymienionej powieści Londona nie rozpatrywać pod kątem wartości ideowych, a prosto potraktować ją jako utwór ciekawy, który sam przez się wzbudzi zainteresowanie młodzieży — przyjaciół zwierząt niezwykle przygodami i przeżyciami bohatera psa. Jestto bezsprzecznie dobry przykład powieści „psychologicznej”, dostosowanej do zainteresowań młodzieży w tym wieku. Ale zastanawiając się głębiej z p. dyr. Teofilem Wojeńskim nad sposobami wspólnego opracowania z młodzieżą wspomnianej powieści Londona, doszliśmy do przekonania, że bez uszczerbku dla zainteresowania fabułą można zwrócić uwagę młodzieży na zagadnienia moralne, na różnicę pomiędzy prawem naturalnem i prawem ludzkim, a to w związku z przeczytaniem innej króciutkiej noweli Londona p. t. „Prawo białego człowieka”.

Młodzież otrzymała polecenie przeczytania powieści „Zew krwi” w domu, przy czem dano 3 tygodnie czasu na wyszukanie powieści w czytelnich i ew. wypożyczenie sobie (biblioteczka klasowa posiada 2 egzemplarze). Nowela „Prawo białego człowieka” miała być, jako krótsza, odczytana w klasie, aby nie przysparzać trudności w wyszukaniu pierwszej powieści (klasa liczy 36 chłopców). Po tem przygotowaniu nastąpiło opracowanie obydwu utworów na 6-ciu godzinach lekcyjnych, objętych następującym planem:

I lekcja — gdzie i kiedy odbywa się akcja powieści, nawiązanie akcji, postawienie zagadnienia głównego. Zjawia się w klasie mapa Ameryki Północnej. Uczniowie kolejno wskazują (lub określają w przybliżeniu) Kalifornię, dolinę

Santa Clara, szlak długiej podróży na północ aż do Seattle, zatokę Dyea i właściwy wielki szlak obok Yukonu do Dawson. Rozumiemy, dlaczego tutaj poszukują psów długowłosych i muskularnych. Informacja o czasie akcji uwzględnia moment odnalezienia złota pod biegunem północnym. Orientujemy się według encyklopedji podręcznej, że są to lata 1880 — 1900. Umawiamy się, że posuwając się z akcją powieści, uważać będziemy głównie na zachowanie się psa Bucka w różnych okolicznościach i sytuacjach, w których postawiło go życie.

II i III lekcje — to opracowanie zagadnienia głównego: „Buck w walce z życiem”. Cwiczenia w mówieniu: odtwarzając z pamięci poszczególne wypadki i sceny z powieści, notujemy w zeszytach punkty, oświetlające zdobywanie doświadczenia życiowego przez psa, jego umiejętność przystosowania się do warunków. A więc notujemy (między innymi), że pies stopniowo: ...traci zaufanie do ludzi, ...poznaje prawo kija, ...doświadcza prawa kłów, obowiązującego na szlaku, ...odnajduje w sobie instynkty pierwotne (nocleg w śniegu), ...poznaje niedołęstwo ludzi, ...umie się zdobyć na niesłychany wysiłek dla kochanego człowieka i t. d. Punkty te stają się podstawą do dłuższych wypowiedzi ustnych, przygotowanych dokładnie w domu na następną lekcję.

IV lekcja — zbiera wyniki opracowania zagadnienia głównego, wyjaśnia tytuł powieści. Wracamy do tych momentów, kiedy pies podświadomie marzy o życiu pierwotnym i człowieku pierwotnym, odczuwa nieokreśloną tęsknotę zespolenia się z przyrodą i wreszcie, zrozumiałwszy zew, przystaje do zgrai wilków. Po tej dyskusji nawiązujemy do zagadnienia ideowego: „Czy człowiek mógłby tak postępować jak Buck?”. Wyniki rozmowy zapisujemy wspólnie w formie ćwiczenia redakcyjnego: „..., Oczywiście, człowiek nie mógłby tak postępować. Buck może nam się podobać tylko jako pies. Niektórzy ludzie (jak ogrodnik) w tej powieści może są gorsi od niego, ale ci ludzie nie mają honoru i nie stosują się do praw ludzkich. Zwierzę nie ma poczucia honoru i prawa, więc Buck ulegał kijowi i mordował ludzi. Człowiek pierwotny, o którym marzył Buck, zapewne był podobny do niego, ale człowiek cywilizowany wyzbył się instynktów pierwotnych i powinien się kierować poczuciem honoru i prawa”. Praca do domu — wyrażenie tych myśli innymi słowami.

V lekcja — odczytanie i opracowanie noweli Londona p. t. „Prawo białego człowieka”. Grunt przygotowany poprzednią powieścią, a podłoże ideowe — ćwiczeniem redakcyjnym. W miarę czytania notujemy punkty do późniejszego ogarnięcia całości: „1) Indjanin Charley zna prawo i honor białego człowieka. 2) Towarzysze Charley'a burzą się przeciw niemu. 3) Charley przełamuje swoje zmęczenie poczuciem honoru i prawa. 4) Wpływ żony kapitana na Charley'a. 5) Charley ogłasza prawo dla wyprawy. 6) Tragiczny dzień dla ekspedycji. 7) Złamanie prawa i kara. 8) Prawo Charley'a wiedzie do osiągnięcia celu”.

W dyskusji ogólnej podkreślamy głównie: czym kierował się Charley? a jego towarzysze? ...a Buck? — i próba sprawdzenia w formie wypracowania domowego, co z wartości ideowych obydwu utworów stało się własnością duchową wychowanków. Temat formułujemy: „Prawo naturalne i prawo ludzkie — myśli w związku z powieściami Londona „Zew krwi” i „Prawo białego człowieka”.

VI lekcja — to dyskusja nad wypracowaniami domowymi uczniów. Oto wyjątki z tych wypracowań (dosłowne, ale ze względu na miejsce, tylko najbardziej charakterystyczne):

1) „W powieści „Zew krwi” Londona, widzimy, że psy, aby zaspokoić swój głód, nie zważały na to, czy starczy dla wszystkich, pamiętały tylko o sobie i jeden drugiemu odbierał jedzenie.

...W powieści p. t. „Prawo białego człowieka” Indjanie podczas głodu i wyczerpania, kierowani instynktem, zaczęli zjadać powierzoną im mąkę, aby w ten sposób zaspokoić głód i nabrać sił. Nie podzielili się jedzeniem z umierającym Joe'em, pamiętali i myśleli tylko o sobie.

Wszyscy dzicy ludzie i zwierzęta kierują się tylko tym (!) jednym (!) prawem. Ludzie (brak przymiotnika, wyróżniającego od poprzednich — uwaga autora) kierują się nie tylko instynktem, ale jeszcze i prawem ludzkim ...muszą zjeść i rozgrzać się, ale przez to nie szkodzą ogółowi” (ucz. J. Kozłowski).

2) „Prawo natury zaobserwowaliśmy w przeczytanej powieści Londona „Zew krwi”. Bohater tej powieści, pies Buck, postępował według prawa natury... Prawo ludzkie jest to prawo, które ustanowili ludzie cywilizowani... Według tego prawa postępował Indjanin Charley...” (ucz. Wł. Łopacki).

3) „Prawo natury polega na chwilowych uczuciach (!)..., prawo człowieka nakazuje kierować się szlachetnością, honorem i sprawiedliwością...” (ucz. J. Rosenbluth).

4) „...Człowiek kulturalny stosuje się do prawa ludzkiego i myśli nie tylko o sobie...” (ucz. Stolarski).

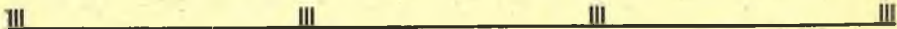
5) „...Prawo ludzkie ujęte jest w pewne przepisy, zaś naturalne jest nawskroś swobodne...” (ucz. J. Fliegel).

6) „...Prawo naturalne nie zawsze może uratować człowieka” (ucz. M. Szafir).
I tak:

7) „Człowiek niecywilizowany podlega prawu naturalnemu. Ponieważ nie ma dobrze rozwiniętych zmysłów (!), robi on tylko te rzeczy, które są mu potrzebne...”

Ale prac ostatniego typu było mało. Przytłaczająca większość uczniów w swych wypracowaniach domowych dowiodła, że istotne wartości postawionego zagadnienia ideowego przyswoiła sobie, jako trwalszą zdobycz. Mogą to zresztą Sz. Koledzy ocenić według przytoczonych fragmentów wypracowań.

Drugą część tej lekcji poświęciliśmy powiązaniu wiadomości o człowieku pierwotnym według powieści „Zew krwi” z temiż wiadomościami, przyswojonymi dotychczas przez klasę z nauki historii i geografii. Wspomniane wypracowanie domowe opracowaliśmy na następnej lekcji zbiorowo jako ćwiczenie redakcyjne.



D-r ST. KASZTELOWICZ

WYPISY POLSKIE A DORABIANIE SIĘ KULTURY DUCHOWEJ UCZNIA

W wychowawczym procesie szkoły pojawiła się dzisiaj przed nauczycielami ta najważniejsza kwestja: jak włączyć indywidualność jednostki o zupełnie swoistych społecznie odśrodkowych napięciach psychicznych w zakres tworzenia się państwowego życia narodu, jak dokonać tego, by osobowość ucznia mogła dochodzić do takiej struktury duchowej, że, korzystając z dóbr kulturalnych przeszłości, stałaby się twórczym i wysoce wartościowym obywatelem państwa? Znamy najrozmaitsze doświadczalne dążności, by spór ten rozstrzygnąć całkowicie na rzecz czynników autonomicznych ucznia i w kształceniu go dostosować się do bezwzględного naturalizmu psychologicznego, nie bacząc na wszelkie inne założenia, jakie stawiamy szkole.

Te tendencje, które w nowych programach znalazły swój właściwy wyraz, uzgadniając się z podstawowymi zasadami programu gimnazjum — swego czasu podjęły również znaczenie podręcznika w szkole. Jego dawna rola w nauczaniu, jako czynnika biernego, nietwórczego, jako niedostosowanego do życia ucznia środka nabywania wiadomości, została poważnie zakwestjonowana. Pojawily się zatem dążności, nawet przez pewien czas w naszej szkole realizowane, by podręcznik całkowicie usunąć z ławy szkolnej. W zakresie nauczania j. polskiego chciano podręcznik zastąpić lekturą dobranych czasopism lub cyklicznym systemem książek arkuszowych, a nawet zbiorem dzieł, przy pracy laboratoryjnej w bibliotece. Z tym sposobem organizacji nauczania j. polskiego rozprawił się D-r J. Balicki w artykule p. t. „Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego”, wydrukowanym w XI-ym numerze „Zrębu”.

Przekonania w tym artykule wyrażone, stwierdzające konieczność utrzymania podręcznika w nauczaniu j. polskiego, weszły w skład programu nauki j. ojczystego w nowym gimnazjum. Podręcznik — mówi ów program — jako zbiór odpowiednio dobranych utworów stanowi podstawę jednego działu lektury, a temsamem staje się jedną z form realizacji programu naszego przedmiotu.

Powiedziano w programie, że celem nauczania j. polskiego w gimnazjum ma być pogłębienie wewnętrzne młodzieży przez uświadomienie jej wartości duchowych, jakie tkwią w polskim dorobku kulturalnym. Powiedziano przez to, że uczniowie powinni osiąść kulturę przez samorodny, czynny rozwój swych władz duchowych, na mocy zaktualizowania w swej psychice części owej uniwersalnej duchowości faktów, jaką jest kultura polska.

Powiedziano dalej w programie, że do tego celu służą utwory z epoki hellenistycznej i innych epok, oraz związane z nimi treściowo i ideowo ustępy, odzwierciedlające życie polskie przeszłości i terażniejszości. Niemam innego wytłumaczenia na kwestję takiej konstrukcji programu, jak tylko to, że chciano tutaj spełnić postulat uwspółcześnienia kultury dawnej. Chciano związać polskość z hellenizmem, by ukazać genezę współczesności.

Z tego oto tytułu widzimy taki układ podręcznika, że każdemu ustępowi, przedstawiającemu zjawiska z życia obcego, odpowiada utwór, mówiący o po-

dobnym zjawisku polskiej kultury. Nie dlatego zatem czytają uczniowie utwory z życia Grecji i Rzymu, by poznali tę epokę, tak jakby istniała sama dla siebie, ale poto, by współczesność polska uzyskała szerszą w tej kulturze greckiej podbudowę.

A teraz sprawa jeszcze ważniejsza. Jak opracować w szkole takie związki treści? Od możliwości bowiem zaktualizowania takiego zestawienia w duszy ucznia zależy sens owej konstrukcji podręcznika.

Dawniejsze podręczniki były zbiorem utworów, zestawionych obok siebie bez widocznego związku. Wtenczas nauczyliśmy się przystępować do każdego ustępu, jak do nowej książki, wyjętej poomacku z nieuporządkowanej biblioteki. Wówczas trzeba było do każdego ustępu urabiać w uczeniu inne nastawienie. Traktowaliśmy temsamem świat nie jako związek jednej rzeczywistości duchowej, ale jako zbiór elementów materialnych, mechanicznie ze sobą zespolonych. Jeżeli zatem mamy stworzyć w duszach uczniów prawdziwą kulturę, nie możemy im ukazywać świata bez tego zrozumienia, że w nim się wszystko wiąże, że wszystko jest falą płynnego życia, a nie gruzem. Z tego przekonania wynikają ważne konsekwencje metodyczne. Nie możemy tak, jak w podręcznikach dawnych, traktować każdego ustępu w oderwaniu. Musimy te zjawiska kulturalne, o których mówią czytanki, wiązać ze sobą tak, by wyrażały jakąś jednoczącą się grupę faktów. Nie możemy dzielić na części tego, co jest całością. Takie całości faktów kulturalnych widzimy w podręcznikach Balickiego i Maykowskiego: „Mówią wieki”, Gertnera i Łempickiego: „Między dawnymi i nowymi laty”. Ujęto je w cykle. O tej cykliczności podręcznika mówi Balicki we wspomnianym artykule nązępująco: „Poza tem wiązaniem ideowem winien podręcznik ujawniać również wiązanie treściowe. Podkreślam wiązania, zdając sobie bowiem sprawę, że trudno tu będzie o jeden wspólny mianownik. W każdym razie wypadnie stanowczo zerwać ze zwyczajem pomieszczenia w wypisach luźnych, oderwanych, żadną treściową spójnią nie związanych ze sobą utworów”. Każdy cykl zawiera parę ustępów, które jednak nie są szufladkami w szafce, ale wielostronnem oświetleniem jednego faktu kulturalnego. Sens utworów jednoczy się w pewną całość, mówiącą o jednym zjawisku życia. Jakże tu zatem traktować osobno „Maratona” Ujejskiego i osobno Bandrowskiego „Bitwę pod Termopilami”, skoro mówią o jednym — o bohaterstwie. W ten sposób podręcznik rozwija przed naszymi oczyma barwny pas zjawisk życia, ujętego w pewnej fali tego życia — falę zjawisk społecznych, artystycznych i t. p. Powiedziałem wyżej, że kultura helleńska ma stanowić wytłumaczenie zjawisk współczesnego życia. Czy zatem, skoro opracujemy „Maraton”, „Bitwę pod Termopilami”, to na tem zakończymy? Jak połączymy tę treść z odpowiednim utworem z zakresu kultury polskiej p. t. „Sztandar” Choynowskiego i Mickiewicza „Redutę Ordona”? Wyrażają te utwory jedno, musimy je wziąć razem, jako pewną całość. Odrzucamy tutaj możliwość zespalania tych utworów przez analogję. Analogja — to ujęcie materialistyczne. Dwa przedmioty są podobne do siebie i więcej nic, natura ich jest różna. Powinniśmy zatem tak ująć wszystkie utwory z cyklu życia greckiego i polskiego, by mieściły się w jednym zagadnieniu, w jednym problemacie. „Podstawową cechą myślenia problemowego — mówi Mysłakowski w artykule p. t. „Czynniki nauczania a konstrukcja podręcznika” — jest totalność. Przebiega ono w formie zamkniętych, odgraniczonych cykli, posiadających swój początek, swoją organizację wewnętrzną

i koniec". Problemat musi zapoczątkować jakaś naturalna sytuacja umysłu, wyrazem której jest poczucie niepewności, wątpliwości, które trzeba rozstrzygnąć. Właściwość myślenia problemowego stanowi również celowość. „Wewnętrzna organizacja aktu myślowego jest podporządkowana temu celowi i przezeń jest wyznaczona”.

Pozwolę sobie tę sprawę ujmowania kultury przeszłej i współczesnej w jednym zagadnieniu zilustrować na przykładzie mojej lekcji. Przystępujemy do czytania cyklu utworów: „Maraton”, „Bitwa pod Termopilami”, „Sztandar”, „Reduta Ordona”. Nasuwa mi się problemat: bohaterstwo jako najważniejsza wartość czynu w obronie państwa. W związku ze świętem 11-go Listopada wszcząłem z uczniami dyskusję na temat: „Dlaczego nazywamy ten dzień świętem państwowym”. Uczniowie podają najróżnorodniejsze rozwiązania. Pojawia się i myśl walki zbrojnej i ofiarności dla państwa i wiele innych myśli nieskoordynowanych. Poczucie trudności rozwiązania kwestji tak aktualnej znajduje wyraz w następującym sformułowaniu: „Dlaczego czcimy bohaterów naszego państwa”. Sytuacja zatem, jaknajbardziej naturalna, zapoczątkowuje ruch myśli. Do rozwiązania zagadnienia szukamy treści. Chłopcy z ciekawości już przeczytali niektóre ustępy podręcznika i podają, że możemy szukać wiadomości do rozwiązania w ustępach wyżej wymienionych czytanek. Więc zbieramy wiadomości. Szereg lekcji poświęcamy tej pracy. Uczniowie wydobywają treść z utworów pod kątem widzenia nasuwających się problemów. Problemat ten, to równocześnie zagadnienie kulturalne, wdrażające ucznia w zakres procesu urabiania w sobie przeżyć duchowych, a równocześnie — metodycznie, według terminologii autora „Nauczania pod kierunkiem”, stanowi on jednostkę nauczania. Jednostka lekcyjna, obejmująca jedną dwugodzinną lekcję, to zbieranie materiału jednego ustępu.

Jeżeli podciąganie pracy pod jedno zagadnienie może się wydawać czemś nadto schematycznym i wiążącym samorzutność ucznia, to właśnie jednostka lekcyjna daje możliwość samodzielnego wyżycia się jego zainteresowań. Tutaj, przy wyróżnieniu tematu lekcyjnego, jest miejsce do najrozmaitszych sposobów podejścia do utworu, możliwość zaczepienia pracy o różne punkty treści ustępu, jak to poleca program.

Pracy około zbierania materiału do rozwinięcia zagadnienia dokonujemy na podstawie notatek. Notatki, to prawda indywidualna ucznia. W dyskusji składa ją uczeń na wspólnym ołtarzu i tam, na forum klasy, prawda ta ostoji się albo nie. Ustalone wiadomości ujmujemy w notatce poprawnej, bo narazie chodzi nam o cel poznawczy. Kończymy tę pracę wnioskiem syntetyzującym wiadomości, będącym równocześnie rozwiązaniem pytania tematowego. W ten sposób opracowujemy utwory z życia greckiego i przechodzimy do czytanek o życiu polskim. Podświadomie tkwi w uczniach poczucie czasu, „że to było dawniej”, ale widzą, że owo „dawniej” jest również i „dzisiaj”. Ten sam sens zagadnienia, widoczny w przeszłości, tłumaczy fakt kultury obecnej. Jeden problemat rozszczepia się w dwa zagadnienia: rzeczywistość grecką i polską.

Zaznaczę tutaj nawiasowo, że tego rodzaju przebieg pracy wiąże się z metodą pod kierunkiem. Sądzę, że ujęcie cyklów w pewien wspólny problemat może być bardzo rozmaite. Np. mogą uczniowie, na podstawie jednostek lekcyjnych, rozwiązując szereg zagadnień narzuconych przez poszczególne ustępy, dojść do pewnej syntezy, w której wyraziłaby się jedność duchowa zjawiska, ta właśnie

wspólnota treści, łącząca ustępy w jedną całość. Czy zatem uczynimy to metodą apriorycznego wysunięcia problemu, czy narastającego docierania do syntezy, zawsze w tej pracy to, sądzę, jest najważniejsze, by baczyć na ową jednolitą bryłę faktu kulturalnego.

Praca taka to dopiero spełnienie celu poznawczego. Jakto jednak zrobić, by dzieci opanowały właściwą ilość wiadomości, a równocześnie, by treść ta wychowywała? Według programu „należy stale pamiętać o tem, że w opracowaniu dzieł literackich nie można się ograniczyć jedynie i wyłącznie do wydobywania z nich momentów poznawczych, ale należy przede wszystkim uwzględnić tkwiące w nich głębokie wartości wychowawcze”.

Możnaby kwestję rozwiązać prosto. Sam wybór materiału poddaje treść wychowawczą. „Maraton” mówi o bohaterstwie Greka. Przyjmujemy, że uczeń, poznając bohaterstwo Greka, podświadomie przyswaja sobie osad treści, która zdolną będzie do uświadomienia się, gdy zajdzie tego potrzeba. Nie możemy jednak sprawy wychowania przez nauczanie postawić tak połowicznie.

Sądzę, że ów pierwiastek wychowawczy powinien wynikać z poznawczego stanowiska ucznia. Gdy zbieramy wiadomości do rozwiązania zagadnienia o flocie morskiej, czy bohaterstwie, to równocześnie wyrabiamy w uczniu pewne nastawienia. Są one paliwem przeżyć i przebiegiem aktów myśli. I w dawnej szkole na tem można było zakończyć. Uczeń zdobył wiedzę, to miało wystarczyć. Dziś owe nastawienia to dopiero połowa drogi, to dopiero pobudzenie w uczniu motywów do sądu. Uczeń musi poznane zjawiska kultury osądzić, ocenić, umieścić na jakiejś drabinie wartości. Należy się zastanowić, gdzie szukać punktu, do którego te poszczególne nastawienia mają się zwracać. Podstawę, według której trzeba wyznaczyć poznaniu czegoś właściwe stanowisko, stanowi idea państwa. Pod tą kategorię najwyższej wartości uczeń musi podporządkować swe własne nastawienia, w osądzie stwarzać pogląd z poznanych faktów kultury na swe zadania wobec państwa.

W metodycznym ujęciu wygląda to następująco. Zebraliśmy wiadomości do wyjaśnienia zagadnienia i przystępujemy do decydującej odpowiedzi na pytanie. W dyskusji wyznaczamy danemu faktowi kulturalnemu wartość wobec idei państwa. W związku ze zwycięstwem maratońskim Greków, uczniowie w dyskusji orzekli, że żołnierzy, którzy tam zdobyli wieniec laurowy, nazwiemy bohaterami. Właściwością ich najważniejszą — to miłość państwa i poświęcenie nawet życia w jego obronie. Podobnie wypadł sąd o Leonidasie (Bitwa pod Termopilami). Tylko dodano inną właściwość bohaterstwa, wyrażoną w zdaniu: „Chociaż Leonidas wiedział, że zginie, nie ustąpił z pola walki, gdyż tak nakazywało mu prawo państwa”. „Sztandar” nasunął jeszcze inne znamię bohaterstwa — honor żołnierza. W „Reżucie Ordony”, oprócz poświęcenia za ojczyznę, stwierdzono, że tylko jednostki zdolne są do świadomej ofiary życia za cały naród. A skoro nadeszła chwila odpowiednia na postawione dawniej pytanie: „Dlaczego czcimy bohaterów naszego państwa?” — łatwo już uczniowie mogli poprzeć swe poglądy argumentami, biorąc pod uwagę zdarzenia z historii greckiej i chwili współczesnej. Miłość, poświęcenie dla dobra państwa, świadomość ofiary, poczucie, że spełnia się najwyższe prawo służenia Polsce i zdolność oddania państwu tego, co najdroższe, bo życia — oto sąd uczniów o bohaterstwie. Dyskusja rozwijała się na tle współczesności. Oplatała się około postaci Marszałka Józefa Piłsudskiego. Ogłoszenie niepodległości

państwa i pamięć o bohaterstwie tych, co ją tworzyli zbrojną ręką — to właściwy sens święta państwowego w dniu 11 listopada. W tem określeniu pojęcie bohaterstwa Marszałka Józefa Piłsudskiego już drgało żywą i właściwą treścią. Tak płynnie lekcja za lekcją. Przed duszą ucznia otwierają się coraz to nowe okienka na świat kultury. Jej barwy i kształty zapadają w strumień świadomości małego obywatela. Tam zaczynają układać się w samodzielłą organizację pojęć i przekonań. Stają się one zadatkami procesu tworzenia własnej kultury duchowej ucznia. W dalszej perspektywie proces ów rzeźbi jego strukturę duchową, mocą której stanowiąc będzie o przyszłych drogach swego państwa.

NAJLEPSZA PORA

Mimo przerwane go czaru wakacji, młodzież szkolną cechuje niewątpliwie entuzjazm dla nowego rozpoczynającego się roku nauki. Już sam nastrój „początku szkoły”, który nawet nam starszym pozostaje do końca życia w pamięci — jest najlepszym podłożem dla wszelkich poczynań.

W tych szkołach, gdzie dotychczas nie działała jeszcze Szkolna Kasa Oszczędności, chwila, gdy wypoczęta młodzież i nauczycielstwo przystępuje do pracy w pełni sił i zapału, jest najbardziej odpowiednią do rozpoczęcia uświadomienia i propagandy oszczędnictwa. Wśród nauczycielstwa wiele jest dobrych chęci, niestety hamowane są one obawą zawilej procedury organizacyjnej oraz ciężkiego stanu finansowego rodziców. Punkt pierwszy jednak odstrasza wyłącznie niedostatecznie poinformowanych. P. K. O. bowiem jako instytucja poświęcająca się krzewieniu idei oszczędności, na każdym kroku stara się chronić czas, pracę i nerwy klienta. Naturalnie i w tym wypadku ułatwiła odpowiednio pracę nauczycielstwu, upraszczając technikę prowadzenia Szkolnych Kas Oszczędności (S. K. O.).

Zamiast prowadzić żmudną buchalterję — Kierownik S. K. O. otrzymuje z Centrali lub Oddziałów P. K. O. dwa przejrzyste zredagowane i trwałe kartony oszczędnościowe (1 dla ucznia, 2-gi dla przechowania w kasie), księgę kasową oraz dwie listy wpłat i spisu książeczek wkładowych. Do tego dołączane są każdorazowo dokładne wskazówki organizacyjne oraz statut S. K. O. tak, że każdy największy nawet „laik” zorientuje się w ciągu 5-ciu minut w technice prowadzenia szkolnej kasy.

Rzecz jasna, że myśl stworzenia w szkole tego rodzaju kasy o naturze wychowawczo-finansowej, można również podsunąć samorządom szkolnym, które chętnie podejmą się konkretnej pracy. W tym wypadku nauczycielowi i kierownikowi szkoły pozostanie jedynie kontrola.

Co się tyczy nagminnego zjawiska szczupłości uczniowskich i rodzicielskich kieszeni — kwestja ta może odbić się jedynie na wynikach cyfrowych S. K. O., nigdy zaś na jej celowości i pedagogicznym znaczeniu. W czasach dzisiejszych szkoły z pewnością nie uzbierają zawrotnych sum, uczeń zaś po maturze nie stanie się kapitalistą, wyjdzie jednak w świat z wyrobionem przyzwyczajeniem do życia w ramach budżetu, uświadomiony pod względem swoich obowiązków obywatelskich, zamiłowany do ładu i porządku, z wygimnastykowaną wolą i wytrwałością w raz powziętych zamiarach. Wartości te wybiegną daleko za próg szkolny, chroniąc przyszłego obywatela od różnych trudności

życiowych oraz dając mu w rękę oszczędności tak bardzo potrzebne w życiu dzisiejszej młodzieży. — Trzeba zaznaczyć, że o ile naogół nauczyciel bardzo często spotyka się ze sprzeciwem rodziców w drażliwych kwestjach przeróżnych składek, to jednak zaprowadzenie S. K. O. spotka się z pewnością z uznaniem kół rodzicielskich we wszystkich sferach społeczeństwa. Troską bowiem każdego domu jest niedoceniecie przez dzieci pracy zarobkowej rodziców, marnowanie przez nich ubrania, obuwia i przyborów szkolnych. Przymuszanie do oszczędzania wpojone w szkole, nietylko odbije się na całokształcie charakteru ucznia i jego ustosunkowania się do wartości pieniądza, lecz również wyrobi w nim większe poszanowanie zarówno dla cudzej własności, jak i dla przedmiotu osobistego użytku.

Jak więc widzimy, rozwój idei oszczędzania wywiera ze wszechmiar dodatni wpływ wychowawczy na charakter młodocianych jednostek, które najbardziej tego wpływu potrzebują. P. K. O. na każde żądanie zarówno listowne, jak bezpośrednie dostarcza niezwłocznie bezpłatnie całego materiału propagandowego i kancelaryjnego oraz udziela szczegółowych rad i wskazówek. Jesteśmy przekonani, że zapoczątkowana przez tę instytucję na terenie szkół praca, wyda jaknajpiękniejsze rezultaty.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

PRÓBA SYNTETYZY WSPÓŁCZESNYCH PRĄDÓW WYCHOWAWCZYCH W POLSCE. — GŁOSY KRYTYKI O REALIZACJI HASEŁ WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO.

Artykuły, poświęcone zagadnieniom wychowania państwowego, jakie ukazały się ostatnio na łamach naszej prasy pedagogicznej, coraz częściej wykraczają poza ramy zwykłego wykładu i usiłują uwzględnić całość naszej literatury teoretycznej w tej dziedzinie. Niejednokrotnie je cechuje krytycyzm wobec dotychczasowych poczynań w dziedzinie realizacji haseł wychowania państwowego w Polsce i chęć skorygowania tego, co się wydaje przyczyną płytkiego ujmowania lub niezrozumienia tych haseł.

„Zrąb” w zeszytach 2/18 zamieszcza pracę Ludwika Chmaja p. t. „Współczesna polska myśl wychowawcza”. Autor pragnie zsyntetyzować dotychczasowe poglądy na istotę i treść wychowania państwowego w Polsce, wychodząc z założenia, iż postulaty wychowania państwowego są najdobitniejszym wyrazem współczesnej myśli wychowawczej w Polsce, zmierzającej do przeobrażenia duszy zbiorowej narodu. Różne i różnorodnie sformułowane hasła, wysuwane przez teoretyków wychowania państwowego, łączy wspólna tendencja podstawowa: „chodzi o uaktywnienie charakteru polskiego, o zmianę postawy naszej wobec rzeczywistości z indywidualistycznej na społeczną, z kontemplacyjnej i literackiej na konstruktywną i pragmatystyczną”.

W ideologii wychowania państwowego wyróżnia autor dwa prądy. Pierwszy, pozytywny, odwołujący się do faktycznego układu stosunków społecznych, — drugi irracjonalistyczny, uważający nastawienie emocjonalne za podstawowy warunek właściwego ustosunkowania się do wymagań wychowania państwowego. Cechuje ten kierunek pewien mistycyzm i fetyszyzm państwowy. Do przedstawicieli pierwszego kierunku należą prof. Bystrzeński, drugiego z wymienionych stanowisk bronią Fr. Zawadzki, J. Ostrowski.

W uwagach końcowych autor artykułu podkreśla fakt ścisłej zależności polskich teoretyków wychowania państwowego od przesłanek socjologicznych, od prądów myśli współczesnej, przeciwstawiających dawnemu ideałowi wszechstronnie rozwiniętej, pełnej osobowości, ideał jednostki uspołecznionej, solidarnej i współdziałającej z grupą. Łączy się

z podobną postawą zwrot ku przedmiotom zewnętrznym, ku ich technicznemu opanowaniu, ku organizowaniu życia. Oba jednak założenia, socjologiczne i pozytywistyczne czy pragmatystyczne nie mogą wystarczyć do rozwiązania problemu rozwoju kultury i twórczości kulturalnej, który jest zagadnieniem pierwszorzędnej wagi dla istnienia narodu i państwa. Brakiem polskiej myśli wychowawczej jest niedocenienie pierwiastków idealizmu, zbytne odsunięcie się od zagadnień osobowości. Autor stoi na stanowisku, iż pogodzenie realizmu z humanizmem jest w chwili obecnej najważniejszym zagadnieniem wychowawczym współczesnego świata.

W tymże zeszycie „Zrębu” Jerzy Ostrowski poddaje krytyce system stosowania obchodów i uroczystości jako czynnika wychowania państwowego („Obchody i uroczystości jako czynnik wychowania państwowego”). W okresie niewoli obchody i uroczystości były powszechną formą patriotycznego wyżycia się. Mimo, iż możność konkretnej pracy obywatelskiej była wówczas znikoma, środek ten groził niebezpieczeństwem, ponieważ przenosił patriotyzm ze sfery czynu w sferę marzeń. Po dziś dzień w zmienionych warunkach życia politycznego nie możemy się pozbyć „odświętnego” nastawienia wobec służby obywatelskiej. Autor wyraża się, iż w Polsce „istnieje rozszczepienie na odświętne, quasi religijne czy estetyczne wzruszenia patriotyczne i na sobkowską, anarchistyczną czy defetystyczną praktykę dnia powszedniego”.

Obchody jako środek wychowawczy winny być stosowane w sposób bardzo umiarkowany. Stosowane, jak u nas, w nadmiernej ilości, powszednieją i nudzą, rozstrajają normalną pracę szkolną, uczą apoteozy słowa, przeciążają wreszcie młodzież i rodziców nadmierną ilością składek. Autor wypowiada się za koniecznością zmniejszenia ilości obchodów i uroczystości, za ustaleniem ich w czasie i wypełnieniem odmienną niż dotychczas treścią. Ogólnie przyjęty sposób świętowania, t. zw. akademje, wywołują nudę młodzieży, kochającej się w ruchu i sporcie. Słuszniejsze byłoby łączenie obchodów z jakimś konkretnym przedsięwzięciem, jakąś nową pracą zbiorową, wreszcie imprezami sportowymi, dzięki czemu obchody straciłyby fałszywy i zbędny patos i nabrałyby charakteru radosnego i aktywnego.

Irena Posseltówna dostrzega przyczynę spłylenia hasła wychowania państwowego w nieumiejętnej ich realizacji. („Organizacje życia szkolnego a wychowanie obywatelskie młodzieży”. „Oświata i wychowanie” Nr. 3 — 4 — 5). Wysiłki, podejmowane w tym kierunku, należy rozkładać na lata całe, silnie powiązać i scharmonizować z normalnym biegiem życia szkolnego. Cele wychowania obywatelskiego określa autorka w sposób następujący: „przez zetknięcie młodzieży z różnorodnymi typami pracy ludzkiej... doprowadzić ją do zrozumienia łączności kulturalnej narodów poprzez ich pracę, tworzącą ogólny gmach kultury... a przez to samo obudzić w młodzieży chęć brania udziału czynnego w tworzeniu tej kultury na właściwym jej odcinku w swoim narodzie”. Autorka podkreśla konieczność stwarzania takich możliwości pracy społecznej-zbiorowej, która wymaga pewnej ciągłości i dłuższego wysiłku. Tą drogą urabiać można będzie w młodzieży poczucie odpowiedzialności osobistej w pracy.

W. P.

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

CHARAKTER NARODOWY FRANCUZÓW A WYCHOWANIE WE FRANCJI.

„Revue internationale de pédagogie” przynosi w zeszycie 4 b. r. ciekawie i głęboko ujęty artykuł Pierre Frieden’a p. t. „Le caractère national dans l'éducation française”. (Cechy charakteru narodowego w wychowaniu we Francji). Cudzoziemca, który obserwuje rozwój idei pedagogicznych we Francji, uderzyć musi odrazu fakt, iż teoria wychowania we Francji jest bardzo słabo rozwinięta. Rozpraw i książek z dziedziny teorii wychowania ukazuje się tu ilość znikoma w porównaniu z odnośną bibliografią w innych krajach. Byłoby jednakowoż wielkim błędem wnioskować z tego, iż problemat wychowania odgrywa w kulturze francuskiej małą rolę. Przeciwnie fakt ubóstwa teoretycznej literatury pedagogicznej we Francji idzie w parze z faktem głębokiego zrozumienia przez społeczeństwo francuskie problemów kształcenia i wychowywania człowieka. Francuzi mają wrodzone zamiłowanie do kształtowania natury, do jej humanizowania. Wychowanie stało się we Francji po prostu synonimem „kultury”, czy ogólnie biorąc, sztuki życia. Dlatego też myśli o wychowaniu przenikają całą literaturę piękną we Francji. Wychowanie nie tworzy w tym kraju odrębnego działu życia kulturalnego, lecz zdaje się przenikać wszystkie jego dziedziny. We Francji wychowują nie szkoły same, lecz

przede wszystkim życie społeczne i rodzinne. Idee wychowawcze są tu czemś niezmiernie oczywistym, czemś, co wsiąkało w krew narodu i nie potrzebują dla siebie teoretycznego uzasadnienia, jak w innych krajach, gdzie nadmiar teorii uważać raczej należy za sztuczną kompensatę pewnych braków.

Cudzoziemca uderza następnie ogromny konserwatyzm Francuzów w dziedzinie wychowania. Dotyczy to nietylko może samego ustroju szkolnego, ile metod nauczania. Francuzi są narodem o starej i dojrzałej kulturze, zmieniają się daleko trudniej niż narody młode, znajdujące się w fazie wzrastania i kształtowania swego oblicza duchowego. Wychowanie i nauczanie we Francji ma na celu przede wszystkim człowieka dorosłego. Młodość uważa się we Francji za okres przejściowy. Toteż młodzież nie ma w tym kraju takiego wpływu na kształtowanie się idei i metod wychowania, co w innych krajach. Metody nauczania we Francji, nawskroś racjonalistyczne, traktujące dziecko jako miniaturę człowieka dorosłego są dla Francuzów wielce charakterystyczne.

W ustroju szkolnictwa francuskiego w małym bardzo stopniu przejawia się charakter narodowy. Jedyna natomiast w swoim rodzaju jest ideologia szkoły francuskiej. Francja potrafiła nadać swoiste, narodowe piętno wielkim ideom moralnym, posiadając m wartość dla wszystkich krajów cywilizowanych. Proces „unaradawiania” idei o wartościach uniwersalnych ułatwiony jest przez abstrakcyjność i racjonalizm, tkwiące u podłoża charakteru Francuzów. Cechą zmienną wychowania francuskiego jest połączenie utylitarysty z idealizmem. Pewne idee moralne i społeczne, posiadające trwałą we Francji wartość obiegową, przenikają i szkołę francuską. W ideologii tej niema miejsca na oddzielanie tego, co francuskie od tego, co ludzkie. „Nasza ojczyzna jest najbardziej ludzka ze wszystkich ojczyzn” — tak brzmi zakończenie podręcznika historii dla szkół pierwszego stopnia, napisanego przez znanego historyka, Lavissea. Podręczniki historii i wychowania moralnego i obywatelskiego rozpowszechniają niejednokrotnie idee powszechnie humanitarysty. Państwo i polityka oceniane są według stałych i niezłomnych zasad etycznych. W podręcznikach dziejów ojczystych nieraz czytamy słowa potępienia dla polityki wewnętrznej Ludwika XIV lub okrucieństw Terroru.

Niezmiernie ważnym czynnikiem wychowawczym jest we Francji język i mowa. Nauczyć się dobrze mówić i pisać to ideał każdego Francuza, kształcącego się w średnim zakładzie naukowym. O wyższości kulturalnej decyduje we Francji nie znajomość języków obcych, lecz ojczystego. Przez wpływ języka najbardziej logicznego, przejrzystego, i ściślego ze wszystkich trwają wiecznie pewne cechy narodowe Francuzów, a więc: zamiłowanie do jasności i precyzji, ładu i tradycji, przewaga rozsądku nad uczuciem i instynktem.

Dla obserwowania z zewnątrz szkoła francuska w pewnej tylko mierze stanowi odzwierciedlenie ducha francuskiego i kultury francuskiej. Curtius i Sieburg, autorowie dwóch wybitnych prac współczesnych o kulturze francuskiej, w małym bardzo stopniu uwzględnili w nich zagadnienia wychowawcze. Wychowanie bowiem nie jest we Francji przywilejem specjalnych instytucji, lecz jego idee zdają się przenikać całość życia kulturalnego we Francji. Stosunek III Republiki do szkoły i oświaty można sformułować w sposób następujący: Francja posiada głęboką świadomość swej misji cywilizacyjnej, misji, spełnianej przede wszystkim przez szkołę. Myśl o cywilizacji powszechnej tak silnie zespoliła się w tym kraju z pojęciem tego co narodowe i francuskie, że wychowanie we Francji przestało być „narodowym” w tem znaczeniu, w jakim rozumie się to w innych krajach.

W. P.

NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

DZIEŃ PAŃSTWOWEJ MŁODZIEŻY. — NAUCZYCIEL A OBOZY WAKACYJNE. — FILM A SZKOŁA. — KSZTAŁCENIE MÓWCÓW. — JĘZYKI SŁOWIAŃSKIE A ŻYCIE NIEMIECKIE.

Mianowany w czerwcu minister Rzeszy dla oświaty, wychowania i oświecenia publicznego Rust wydał doniosłe dla niemieckich stosunków rozporządzenie o wprowadzeniu „Dnia Państwowej Młodzieży” („Staatsjugendtag”). Rozporządzenie to kładzie kres toczącemu się sporowi, kto ma decydujący wpływ na wychowanie młodzieży: dom, szkoła czy państwo? Minister rozstrzygnął sprawę w następujący sposób: przez pięć dni w tygodniu młodzież żyje życiem szkolnym, sobotę poświęca państwowej organizacji młodzieżowej — „Hitlerjugend” — niedzielę oddaje dla domu rodzinnego. Ta właśnie so-

bota stanowi „Staatsjugendtag” i tem samem oficjalnie uznano współdziałanie partji w akcji wychowania młodzieży. Równocześnie minister zapowiedział dwie dalsze zmiany: obozy wakacyjne dla nauczycieli i zmiana systemu wakacyj. „Narodowym socjalistą” staje się człowiek w obozie i marszowej kolumnie — oto zdanie ministra. Ponieważ zaś tylko narodowy socjalista może być nauczycielem, więc dla umocnienia nauczycieli w duchu narodowo-socjalistycznym projektuje się urządzanie corocznych 4-tygodniowych obozów wakacyjnych dla nauczycieli. W ciągu ich trwania mieliby pedagogzy Trzeciej Rzeszy możliwość koleżeńkiego współżycia, oraz wykazania, że mają dostateczną ilość życiowej sprężystości do pełnienia zaszczytnej pracy oświatowej. Byłyby to zatem jakieś 4-tygodniowe egzaminy sprężystości życiowej, napewno trudne do przebycia po wyczerpującej pracy szkolnej.

Poza „Dniem” wprowadzenie innych projektów ministerjalnych leży w sferze dość dalekiej przyszłości. Natomiast zupełnie realnym stał się projekt organizacji k i n e m a t o g r a f ó w s z k o l n y c h. Rozporządzenie z dn. 26 czerwca wyjaśnia bardzo dokładnie sposób pokazów filmowych w szkole. (Zentralblatt zeszyt 13, Nr. 222). Przewszystkiem ministerstwo wyjaśnia rolę filmu w życiu narodu. Stanowi on ważny czynnik oddziaływania na masy, może zatem i musi stać się nieodłącznym narzędziem w pracy wychowawczej. Film nie może być poboczną pomocą szkolną, lecz przeciwnie stanowi instrument równorzędny podręcznikom, mapom i t. p. Musi zatem podlegać takiej samej kontroli, jak i inne pomoce szkolne i w tym celu ustanowiono „Państwowy Instytut Filmów Szkolnych (Reichsstelle für den Unterrichtsfilm), którego zadaniem jest ocena i wypożyczanie odpowiednich taśm. Dążeniem władz oświatowych jest wprowadzenie filmu na godziny lekcyjne; dotąd bowiem stosowano film na specjalnych pokazach. Liczba tych ostatnich została omawianem rozporządzeniem z. edukowana z 10 do 4 rocznie. Obrazy ogólne winny mieć łączność z życiem Niemiec, a zwłaszcza z działalnością partji N.-S. Dlatego też zabroniono wszelkich przygodnych wyświetlań filmów, dokonywanych przez osoby prywatne. Prelegenci, komentujący filmy, muszą posiadać specjalne kwalifikacje, wydawane przez organy partyjne. W każdej szkole conajmniej jeden z nauczycieli winien przejść przez kurs instruktorski obchodzenia się z kinematografem. Pokazy filmowe są płatne. Opłata wynosi 15 fenigów, przyczem 60% dochodów szkoła przelewa na rzecz Okręgowej „Reichsstelle”; fundusze, w ten sposób uzyskane, idą na rozbudowę produkcji filmów, zakup aparatów i t. d.

Ciekawy problemat porusza Erich Drach (Die Deutsche Schule Nr. 8) w artykule o kształceniu mówców.

Dotychczasowe metody uczenia języka ojczystego były zgoła niewystarczające. Polegały one bądź na naukowym, bądź estetyzującym kierunku. W pierwszym wypadku opierano się na filologii z całym jej balastem gramatycznym, w drugim na historii literatury. Drach nie neguje konieczności obu nastawień w nauczaniu — stwierdza jednak ich niewystarczający zakres. Wychowanek winien odczuć głęboki związek, jaki go łączy z mową ojczystą (Drach pisze stałe Mutter-Sprache), winien poznać czem jest mowa dla jego psychiki. Uczucie dumy powinno go napawać, że mówi właśnie tym językiem, że go mistrzowsko posiada. Zrealizować te cele w życiu praktycznym szkoły jest łatwo. Drach proponuje, by wskrzesić turnieje słowne, literackie, dysputy, deklamacje, aby na każdym kroku uczeń mógł naocznie sprawdzić poziom swej niemieczyny i przeżyć głęboko piękno języka ojczystego.

Obok problematu mowy ojczystej dużą rolę odgrywa zagadnienie języków obcych. Jeden czy dwa języki obce, francuski, angielski czy włoski — oto pytanie, które stawiają sobie różni pedagogzy. Bernhard Thiess wysunął nowy zgoła problemat języków słowiańskich. Zupełnie niesłusznie lekceważą Niemcy świat słowiański. Prawda, że lwia część kultury słowiańskiej powstała pracą Niemców. Ale to nie powód do lekceważenia Słowian: wszędzie bowiem gdziekolwiek Niemiec się zjawił, tam był pionierem kulturalnym. Taka to już misja Niemców w świecie. Natomiast nie ulega kwestji, że w słowiańszczyźnie istnieje wiele wartości kulturalnych nie docenionych przez Niemców. Co więcej Niemcy graniczą na przestrzeni 2000 klm ze Słowianami. Słowianie są odbiorcami Niemiec w sensie kulturalnym i gospodarczym. Słowianie — zwłaszcza Czesi i Polacy — znają dokładnie język, obyczaje, charakter Niemców, ci zaś ich wiedzy przeciwstawiają lekceważenie, uprzedzenia i niemądrą pychę. Rezultat jest ten, że Niemcy w zetknięciu się ze Słowiańszczyzną ustawicznie tracą. Zaradzić złu można przez szersze uwzględnienie życia Słowian w materiale nauczania. Nie we wszystkich oczywiście szkołach, ale

o „naszym” postępie w rozwoju „naszego” szkolnictwa i posługując się zapożyczonym z przemówienia p. Ministra Oświaty zwrotem: „Idziemy naprzód”.

— „My i wciąż my! Na miły Bóg! Co zacz „my”? — woła z emfazą p. Olszewski.

Niechże wolno będzie i mnie wykrzyknąć: Na miły Bóg! Kto zacz pan Olszewski, który nie wie, co to znaczy „my” w ustach autora-Polaka, mówiącego o polskim szkolnictwie w Państwie Polskiem? Nie mam najmniejszego ani prawa, ani zamiaru „identyfikować” (jak to chciałby imputować mi p. Olszewski) mojej osoby z władzami szkolnymi, ale nie byłoby dla mnie już teraz (po artykule p. Olszewskiego) niespodzianką, gdybym wyczytał gdzieś jego pytanie: „Co zacz my?”, skierowane pod adresem p. Ministra, mówiącego: „Idziemy naprzód”. Nie byłoby to dla mnie niespodzianką tembardziej, że ten sam p. Olszewski w tym samym artykule, mówiąc o różnych typach szkół bez najmniejszego wahania woła: „Woła narodu i teraz wypowiedziała się w tym samym kierunku”. Oczywiście! Co zacz „my” wobec „woli narodu”, z którą w tak bliskich stosunkach i tak bliskim porozumieniu jest p. Olszewski!

P. Olszewskiego niemile uraziło moje twierdzenie, że na naszym własnym terenie rzucane bywają niejednokrotnie klody pod nogi w celu powstrzymania realizacji ustawy szkolnej. O takich usiłowaniach p. Olszewski nic nie wie i nawet nic nie słyszał. Na to mógłbym powiedzieć słowami samego p. Olszewskiego: Szkoda, że p. O. nie wyczuwa komizmu w twierdzeniu, że nowy ustrój szkolny w Polsce poszedł i wciąż idzie jak po maśle — zwłaszcza... przy „gorącej współpracy i tak wielkim wysiłku, szczególnie pośród nauczycielstwa, zrzeszonego w T. N. S. W.”. W tem miejscu możnaby z powodem zawałać: *risum teneatis, amici!*...

Zarzucając mi „naiwną domyślność” w twierdzeniu, że są na terenie Polski ludzie, pragnący powrotu do 8-klasowego gimnazjum i twierdząc, że poza mną nikt podobnych usiłowań nie dostrzeże — o dwa wiersze dalej mówi p. Olszewski o „przodujących narodach Europy”, które mają szkołę właśnie 8-klasową i — pomimo to — są „przodującami narodami”. Czy po takim wyznaniu p. Olszewski nie zdradza naiwnej wiary w to, że kogoś potrafi przekonać, że w nim samym nie kryje się jeżeli nie usiłowanie, to przynajmniej tęsknota do 8-klasowego gimnazjum? P. Olszewski najwidoczniej mało czyta i nie zna zupełnie ogłaszanych drukiem opinii profesorów wyższych uczelni, otwarcie wypowiadających się za utrzymaniem typu gimnazjum 8-klasowego.

Nie wiem, w jakiej szkole i w jakim czasie kształcił się p. Olszewski, ale — sądząc z jego zdumienia, wywołanego tem, że dawną szkołę zaborczą nazwałem — między innymi — i miejscem kaźni — gotów byłbym przypuścić, że albo p. Olszewski jest tak bardzo młody, że szkole zaborczej nigdy i nigdzie nie widział, albo — jeżeli nie jest bardzo młody — nic o tej szkole zaborczej nie pamięta. Ale i w jednym i w drugim wypadku należało raczej nic o tej szkole nie mówić, niż mówić rażące absurdy. Bo nie chciałbym przypuszczać, że p. Olszewski jest jednym z apologetów „dawnych dobrych czasów” z „dawną dobrą” szkołą zaborczą.

Dużo możnaby jeszcze mówić na temat „argumentacji”, „logiki” i „godności” w prowadzeniu dyskusji przez p. Olszewskiego. Ale chyba już dość tego, co przytoczyłem powyżej. *M e r i t u m* sprawy nie dotykam. A nie dotykam dlatego, że nie wydaje mi się celowym polemizować z przeciwnikiem, operującym takim arsenalem takich „argumentów”.

Przepraszając Szanownego Pana Redaktora za moją prośbę o gościnę dla słów powyższych, uważam, że — umieszczając je — spełniłem tylko obowiązek. Boć przecie chyba do obowiązków naszych (co zacz „my”?) należy odsłanianie tak popularnych w pewnych kołach metod polemicznych.

Zechce Szanowny Pan Redaktor przyjąć wyrazy mego głębokiego szacunku i poważania

W. B.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

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

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA