

G I M N A Z J U M

ZYGMUNT MICHAŁOWSKI

„POEZJO, PRECZI—JESTEŚ TYRANEMI!”

Poezja nigdy nie była „popłatną” — dosłownie i w przenośni. Olbrzymia większość nietylko szarych, ale nawet o wyraźnie a jaskrawo zabarwionych obliczach ludzi, olbrzymia większość owych „zjadaczów chleba”, których napróżno usiłował przerobić w aniołów Słowacki, zawsze uważała wszelką poezję albo za luksus, bez którego można się znakomicie obejść, albo za objaw pewnego rodzaju (w pojęciu owej większości) degeneracji. Bo kimże, jeśli nie degeneratem, jest poeta-człowiek, odrywający się od wydeptanych ścieżek życia codziennego, bujający w obłokach i pragnący — żeby posłużyć się mową Słowackiego — „obrócić na niebo oczyma” właśnie owych „zjadaczów chleba”? Taki człowiek — oczywiście — jest wyrodkiem-degeneratem.

A przecież już Kochanowski (jakież to dawne i jakież to bliskie!) żalił się, mówiąc:

„Sobie śpiewam a Muzom. Bo kto jest na ziemi,
Coby serce ucieszyć chciał pieśniami memi?
Kto nie woli tymczasem zysku mieć na pieczy,
Łapając grosza zewsząd, a podobno k rzeczy:
Bo z rymów co za korzyść krom próżnego dźwięku?
Ale, kto ma pieniądze, ten ma wszystko w rękę:
Jego władza, jego są prawa i urzędy,
On gładki, on wymowny, on ma przodek wszędy...
Nie dziw tedy, że ludzie cisną się za złotem,
A poeta, słuchaczów próżny, gra za płotem...”

Ktoby pomyślał, że ta zprzed czterystu blisko lat „opinja” poety będzie tak aktualną i dziś jeszcze! I ktoby pomyślał, że skarga „chudego literata” Naruszewicza:

„Lecz w naszym kraju jeszcze ten dzień nie zawitał,
Żeby kto w domu pisma pożyteczne czytał” —

dotychczas nie straciła nic a nic ze swej aktualności!

Że nigdy nie była „popłatną” poezja — świadczą o tem i skargi naszej wielkiej trójcy wieszczów, i nędzą życia Malczewskich, Goszczyńskich, Norwidów, i tyle, tyle przykładów coraz nam bliższych i coraz wyrazistszych. „Próżni słu-

chaczów” poeci grali i grają „za płotem” (a może i pod płotem), albo śpiewają „pustemu morza brzegowi”, a olbrzymia większość ludzi przechodzi albo obok nich, zaledwie tolerując łaskawie sam fakt ich istnienia, albo odwracając się od nich niełaskawie i z niechęcią, lub też (bo i tak bywa) zwalczając ich jak ludzi już nietylko zbytecznych, ale i zgoła szkodliwych. Bo bywają i takie okresy, kiedy wszelkiej poezji wypowiada się walkę jako czynnikowi stojącemu na zawadzie przy urzeczywistnianiu pewnych realnych „ideałów” życiowych (ta *contradictio in adjecto* — to tylko pozór). A taki właśnie okres — wszystko zdaje się za tem przemawiać — przeżywamy właśnie obecnie.

Bo jeżeli poezja nigdy wogóle nie była „popłatną” (dosłownie i w przenośni) — to cóż dopiero mówić o bieżącej dobie! Tej dobie, która jest już nie tylko bieżącą, ale poprostu pędzącą, rwącą nieokiełznanie naprzód — ciągle naprzód. Kto w tym biegu czy pędzie nie chce być sponiewieranym i stratomowanym — ten musi gnać razem z innymi, rozpychać się mocno i bez pardonu łokciami (a choćby i pięściami), musi jak to się dziś zwykło „fachowo” mówić — atakować rozmaite rekordy i zdobywać się na coraz sensacyjniejsze wy-czynny. Gdzież tu w takich warunkach może być miejsce dla poezji! Gdzież tu myśleć o „obracaniu na niebo oczu”, kiedy trzeba ciągle patrzeć pod nogi, by się nie potknąć, nie upaść — nie zginąć!

Jest coś podobnego pomiędzy dniem dzisiejszym i trzecią ćwiercią ubiegłego stulecia, kiedy to pozytywizm wykpiwał romantyczne „gile” i „makolągwy”, kiedy poezję usiłowano ściągnąć z nieba na ziemię i szukano jej nie w romantycznych wzlotach pod obłoki, ale w „huku młotów i turkocie maszyn”. Wówczas gardzono taką poezją, której nie możnaby wprząc w służbę „pracy organicznej”. Dzisiaj może nie wykpiwa się poezji, bo dziś nigdzie jej się nie szuka, do niczego zaprzęgać jej się nie chce — bo wogóle jej się nie widzi, nie czuje i nie pragnie się wcale czuć jej obecności. Poezja nikomu do niczego nie jest potrzebna; a jeżeli spotka się ją gdzieś po drodze w rekordowym pędzie — odrzuca się ją z całą bezwzględnością jako przeszkodę przy owem atakowaniu rekordów.

Pełne tragicznego bólu, a przecież korzeniami swemi właśnie w poezji głęboko tkwiące przekleństwo Konrada z „Wyzwolenia”: „Poezjo, precz! — Jesteś tyranem!” — stało się dzisiaj jakgdyby hasłem dnia. „Przedświtowe”, niepozba-wione właśnie poetyckiej pozy wyrzeczenie się Krasńskiego: „Zginię me pieśni, wstańcie czyny moje!” — przyjęto za dewizę doby obecnej, trwającej pod znakiem pracy, a więc czynu. Jakgdyby zupełnie zapomniano, że prawdziwa poezja — to przecież nic innego, tylko czyn, jeden z największych twórczych czynów.

To odwrócenie się od wszelkiej poezji, cechujące nasze życie współczesne, wy-cisnęło mocno a wyraźnie swe piętno także i na szkole — na kształceniu i wychowywaniu młodzieży. Nie mogło być inaczej. Bo przecież szkoła dzisiejsza jest — bo musi nią być — szkołą żywą, sposobiącą do czynnego życia przyszłych pracowników. Cechują tę szkołę przede wszystkim: praktyczność, mocne oparcie się o grunt wybitnie twardy, realny, hartowanie zdrowia fizycznego, dążenie do szkolenia przyszłych dobrych gospodarzy, usprawnionych i nauczonych realnie patrzeć na rzeczywistość, daleką od wszelkich rojeń, rzeczywistość. To są te najważniejsze linie wytyczne, po których idzie, których się mocno trzyma

praca w dzisiejszej szkole. Wśląd za takim wybitnem uprzączeniowaniem programów i wszystkich prac szkolnych idzie odsuwanie na coraz dalszy plan — aż do zupełnego niemal wyrzeczenia się — krzewienia kultu dla tego, co piękne i przez to piękno właśnie wzniosłe.

Nic może nie jest w szkole współczesnej tak bardzo zaniedbane i niemal całkowicie pogardzone, jak dziedzina piękna i płynących z niego wzruszeń. Do wykształcenia estetycznego nie przywiązuje się prawie żadnej wagi. Istnieje jeden tylko i to dość wąski odcinek, na którym możnaby uprawiać kult dla piękna — to nauka literatury ojczystej, która w całym programie szkolnym jedyna tylko mogłaby tym celom służyć. Czy w istocie służy?

Nie będziemy tutaj przypominać ani wypominać tych licznych, słusznych i niesłusznych skarg, krytyk i zarzutów, jakie podnoszono i podnosi się jeszcze ciągle pod adresem nauki literatury w szkole. Ale przecież nie możemy również i zamilczeć, że przytłaczanie ucznia najrozmaitszymi analizami, drobiazgami (omal że nie mikroskopowymi) rozbiorami, planami wierszy (!) i wykresami — że wszystko to nietylko nie prowadzi do budzenia kultu czy choćby umiłowania literatury i poezji, ale że przeciwnie — tę dziedzinę prawdziwego piękna obrzydza. Iluż to uczniów, kończąc szkołę, obiecuje sobie nie brać do ręki żadnego utworu, bo tak skutecznie zohydzono im to wszystko w szkole. Czy to ma być — ze względu na życiowo praktyczne i gospodarcze nastawienie ucznia — dobre?

Nikt chyba nie ma zamiaru negować konieczności rozwijania w młodzieży naszej trzech, praktycznych umysłów i wszelkich usprawnień życiowych. Ale czy należy — jak to dziś ma miejsce — unikać momentów wzruszeniowych, jakie daje — między innymi — zetknięcie się bezpośrednie z prawdziwą poezją? Czy istotnie mogłoby to grozić rozhartowaniem zahartowanych natur? Bo ma się wrażenie jakgdyby nam dzisiaj chodziło tylko i jedynie o sprawność fizyczną i pojemność umysłową obok zdolności do czynnego życia przy zupełnem zaniedbaniu strony uczuciowej.

Słuszne zupełnie jest dążenie do tego, by z młodzieży naszej wyrosli nie jacyś mazgaje i niedołągi życiowe, ale ludzie twardzi, mocni, odporni na czekające ich ciosy życiowe. Ale czy ma to prowadzić do wyłącznego kultu dla zmysłu organizacyjnego, dla mocnych natur i umiejętności najlepszego wykorzystywania życia? To nie jest złe, zapewne — tylko po co ta wyłączność? Czyż nie znalazłoby się przy tem wszystkim miejsca i dla podniet uczuciowych, dla kultu także i serca? I rzecz ciekawa: mówi się obecnie dużo o czynniku emocjonalnym w nauczaniu i wychowaniu, ale czynnika tego szuka się wszędzie — byle nie w poezji i jej arcydziełach. Odzywają się nawet głosy domagające się zredukowania i tak już dość ubogiego działu lektury poezji na korzyść prozy. Najwidoczniej obleciał nas jakiś strach przed tyranją poezji. Boimy się, jak ognia, poezji, boimy się wszelkiego płynącego z niej idealizmu, widząc w tem urojonego wroga praktycznego realizmu życiowego.

Właśnie w trakcie obmyślenia niniejszego artykułu mieliśmy sposobność przeczytać w „Ruchu pedagogicznym” (Nr. 4 z roku 1934/5) pracę D-ra Ichheisera z Wiednia p. t. „Idealistyczna czy realistyczna pedagogika?” Znaleźliśmy w niej ustęp taki: „Stwierdzamy na podstawie scharakteryzowanego stanu rzeczy: idealistyczna pedagogika budzi w każdej młodej generacji takie oczekiwania i na-

stawienia, które z konieczności przez późniejsze koleje życia muszą być bezlitośnie zdezwuowane, jako stojące w sprzeczności z nieubłaganymi prawami życia społecznego". I w odnośniku taka definicja „idealistycznej pedagogiki”: „przez „idealistyczną” pedagogikę rozumiemy każdą pedagogikę, która, oddana pewnemu ideałowi osobowości, jest nastawiona na wpojenie takich cech i przymiotów, których wymaga ów ideał osobowości i nie uwzględnia przytem zupełnie, lub w niewystarczający sposób, rzeczywistości, w której później młodzież będzie zmuszona faktycznie istnieć. Dlatego też pedagogika ta nie liczy się z kształceniem tej, potem tak nieodzownej, umiejętności orjentowania się w socjalnem środowisku życiowem, zdolności wybijania się z pośród innych i t. d.” A więc to właśnie, o czym mówiliśmy na początku: umiejętność orjentowania się dla pobicia jakiegoś rekordu czy „wybicia się z pośród innych”. Tutaj — oczywiście — dla żadnej poezji, dla żadnych pobudek uczuciowych (idealistycznych) nie może być miejsca. Tu jest niepodzielne królestwo prozy, najczystszej prozy życiowej.

Czy jednak nie byłoby wskazaniem odrywać się na jakiś czas od tej prozy życia i pobujać w obłokach? Taka kąpiel podobłoczna może mieć bardzo często moc oczyszczającą; takie „obrócenie na niebo oczyma” może nauczyć inaczej patrzeć na ziemię, inaczej ustosunkowywać się do całego szeregu „ziemskich” problemów. Nie chcemy — jakeśmy to już zaznaczyli — mazgajów i leniuchów, albo ludzi wogóle niezdolnych do praktycznego życia — ale chcemy, by ludzie, pracujący twardo, prócz mocnych rąk, trzeźwych umysłów i bystrych oczu — mieli także żywo bijące serce. Chcemy, by ludzie, obejmujący przenikliwym wzrokiem olbrzymie obszary pracy, umieli przeniknąć także w dziedzinę wieczystego piękna i nie mrużyli przed niem oczu; by wysubtelniali nie tylko słuch wrażliwy na wszelkie głosy obowiązku, ale i uczucie; by nie mrozili serdecznej krwi chłodem twardo pełnionej służby, lecz — by pozwolili tej krwi krążyć żywiej i sercu bić mocniej. Bo to jest także niezmiernie ważne, to dodaje życiu trwałej wartości i umila niejedną chwilę ciężkiej próby. Tego także trzeba uczyć w szkole. A można tego nauczyć — między innemi — inaczej ustosunkowując się do poezji i inaczej zbliżając do niej młodzież.

Niech nam wolno będzie tutaj — na zakończenie naszych „niepraktycznych” rozważań — przytoczyć urywek z artykułu Juliana Tuwima p. t. „W oparach absurdu”, drukowanego w „Wiadomościach literackich” z dn. 30 grudnia 1934 r. Nr. 52 — 53.

„Dziecko — pisze Tuwim — nawet współczesne (anno radjo, kino, auto, kilo, foto i moto), nie obejdzie się bez bajki, złudy, wymysłu i czarodziejstwa. Biada niemądrym rodzicom, którzyby swe dzieci wychować chcieli rzeczowo, logicznie, realnie, „zgodnie z obecnym stanem wiedzy”, prostując jego fantastyczne o świecie i otaczających przedmiotach pojęcia. Pociecha wyrośnie na kretyna, na złego, tępego kretyna. Chłopiec, któremuby zaczęto tłumaczyć, że chociaż pędzi w szpagatowej uprzęży, to jednak nie jest koniem, choćby się dał przekonać, nigdy nie będzie szczęśliwy. Nawet posady dobrej nie dostanie. A już napewno ani prochu nie wymyśli, ani ziemi nie wstrzyma i nie ruszy słońca, ani „Pana Tadeusza” nie napisze, ani wyżej wzmiankowanej wiedzy luminarzem nie będzie. Straszna to myśl: dziecko z t. zw. zdrowym rozsądkiem i trzeźwem na świat patrzeniem. Małeństwo się rodzi, po pewnym czasie zaczyna mówić —

i odrazu, bez przygotowania, mówi nieprawdę. To znaczy, że fantastyka jest zjawiskiem przyrodzonym. Potem dopiero głupiejemy, my, smutni dorośli ludzie”.

Taka opinia niepraktycznego idealisty-poety odbiega dość zasadniczo od przytoczonych powyżej poglądów trzeźwo na rzeczy patrzącego pedagoga. A jednak — każdy chyba się z tem zgodzi — trudno nie przyznać racji i to racji właśnie praktycznej człowiekowi niepraktycznemu. Poezie.

DR. WŁODZIMIERZ STĘPNIOWSKI

FILOZOFJA W LICEUM

II. Przedmiot filozofji licealnej.

Dotychczas jeszcze przedmiotem nauczania filozofji w szkole średniej są zarysowo traktowane: psychologia i logika, pod nazwą propedeutyki filozofji. Otóż, powstaje pytanie: czy psychologię wogóle można uważać za propedeutykę filozofji, za jakieś wprowadzanie do niej? Wydaje mi się, że raczej — nie, psychologia jest bowiem specjalną gałęzią nauki, która tylko częściowo wchodzi w obręb filozofji, pojmowanej klasycznie, wiążąc się naprzykład z teorią poznania w dziedzinie problematyki wyobrażeń, pojęć, myśli i sądów, lecz właśnie te zagadnienia mogą być równie dobrze przedstawione we własnym zakresie epistemologii, podobnie jak przeżycia estetyczne, moralne, religijne etc. odnieśćby należało do odpowiadających im dyscyplin.

Podstawowym argumentem, przemawiającym najmocniej przeciwko dotychczasowemu nauczaniu psychologii, jest jej przeładowanie partjami anatomiczno-fizjologiczno-fizycznymi. Uczeń, słuchając wykładów i ucząc się o budowie i czynnościach oka czy ucha, o podziale barw, o barwach w zależności od długości i energii fali, o głosie w zależności od podniety fizycznej, — pojąć nie może, jaki to ma związek z filozofją, jest rozzarowany i zniechęcony, tem więcej, że z temi zagadnieniami poznaje się dokładniej i obszerniej przy nauce anatomji i fizyki. W ten sposób popełnia się błąd przeciwko ekonomizmowi wysiłku, przeciwko potencjalności zainteresowań młodzieży, przeciwko samemu przedmiotowi. Trudno zrozumieć dlaczegożby nie można było w szkole średniej wyklądać biologji czy astronomji, te przedmioty w równym pozostają związku z filozofją, jak wykładana dziś psychologia.

Czyżby to miało oznaczać, że psychologia jest zgoła niepotrzebna? Oczywiście, iż nie. Chodzi tylko o usunięcie tych partyj fizjologiczno-fizycznych; — można również dobrze zapoznać młodzież licealną z wrażeniami wzrokowymi czy słuchowymi wyłącznie od strony doznań psychicznych, supponując, nie bez słuszności, że części fizjologiczno-fizyczne znane są jej skądinąd, — w ten sposób program nauczania propedeutycznej psychologii byłby dostosowany do całości programu gimnazjalno-licealnego, liczyłby się z istnieniem anatomji i fizyki. Tym postulatom nie czyni zadość „Zarys psychologii” prof. W. Witwickiego, mocno przeładowany elementem fizjologiczno-fizycznym, bardziej udane ze stanowiska licealnego (i nie tylko) wydają się „Początki psychologii” E. B. Titchenera w tłumaczeniu prof. Cz. Znamierowskiego, któremi kiedyś posługiwano

się w gimnazjach. Znamienne, że ani jedna z osób, biorących udział we wzmiankowanej w artykule poprzednim ankiecie, nie broniła dotychczasowej metody nauczania propedeutyki psychologii, co więcej, nie broniła samej psychologii, przynajmniej jako głównego przedmiotu w zakresie filozofii licealnej.

Sub specie znaczenia filozofii licealnej dla kształtowania twórczego światopoglądu, dla pogłębienia wychowania obywatelskiego młodzieży, jej stosunku do Państwa, zarówno w dziedzinie myśli, jak i w sferze emocjonalno-osobowej, — nauka psychologii posiada niewielkie znaczenie, jeśli wogóle posiada. Dlatego to w zakresie studiów licealnych, wzięwszy pod uwagę całość dotychczasowych naszych rozważań, należy ograniczyć psychologię do najbardziej rudymentalnego, syntetycznego wykładu, najzupełniej oczyszczonego z elementu fizyczno-fizjologicznego.

Obok propedeutycznej psychologii wyklada się w szkole średniej propedeutyczną logikę (termin: propedeutyczny wobec logiki posiada swoje tradycyjne uzasadnienie, tak pojmował ją Arystoteles, jako organon, jako wprowadzenie instrumentalne do filozofii). Przeciwnie logice wypowiedziała się większość osób, biorących udział w ankiecie, odpowiedzi, jakie padły, domagały się zgoła wyłączenia logiki z programu licealnego, jako przedmiotu najzupełniej nie interesującego, co więcej — wręcz odstrasżającego i uprzedzającego młodzież do filozofii. Istotnie, ta czysto formalna nauka, w której młody umysł nie znajduje niczego z emocjonujących go zagadnień epistemologiczno-metafizycznych, nie jest najlepszym sposobem zainteresowania filozofją. Przytem możnaby zakwestjonować praktyczne znaczenie logiki jako nauki uczącej prawidłowego i ścisłego myślenia. Uczynił to już Schopenhauer, nie sposób go tu nie przytoczyć: „Dlatego to pragnąc stosowania logiki w praktyce, oznaczałoby starać się wprowadzać z niewypowiedzianym trudem z ogólnych zasad to, co w poszczególnym wypadku jest nam bezpośrednio i niewątpliwie wiadome — czytamy w „Die Welt als Wille und Vorstellung” i dalej — to byłoby podobne do radzenia się mechaniki przy własnych ruchach i fizjologii przy trawieniu. Uczący się logiki dla praktycznych celów, przypomina kogoś, kto chciałby nauczyć bobra budować sobie schronienie. Jakkolwiek logika praktycznie jest bezużyteczna, niemniej jednak powinna być utrzymana, ze względu na filozoficzną wartość, jako specjalna wiedza o organizacji i działalności rozumu..., ale rzeczywistą wartość — dodaje Schopenhauer — otrzymuje tylko w związku z całą filozofją...”

Otóż, dlatego gimnazjalny kurs logiki bez jakichkolwiek perspektyw filozoficznych, traktowany sam w sobie, jest najzupełniej chybiony jako droga zdobycia przez młodzież minimum kultury filozoficznej. Jeśli jednak zakres propedeutycznej filozofii ma być rozszerzony, to ze względu na to właśnie rozszerzenie pewne konieczne minimum logiki może pozostać; a więc ogólne wiadomości z logiki tradycyjnej: o wnioskowaniu bezpośrednim i pośrednim (sylogistyce), o wzorach i warunkach poprawności sylogizmów kategoriicznych i o tak zwanych najwyższych prawach myślenia (zasady: tożsamości, sprzeczności, wyłączonego środka, racji dostatecznej i dictum de omni et de nullo), — oraz podstawowe wiadomości z logiki formalnej. Możliwe przytem nauczanie logiki, zwłaszcza formalnej połączyć z nauką matematyki, moment formalności tej dyscypliny łączy dość mocno, odciążając w ten sposób nieliczne godziny przeznaczone dla filozofii. Tak więc, ani psychologia ani logika nie mogą według

anować zasadniczego przedmiotu nauczania filozofji w liceum, przeciwszej przemawia jej fizyko-fizjologizm, przeciwko drugiej — jej forma — oczywista, są to racje dostateczne jedynie sub specie pedagogiki. Nie jednak powinny pozostać w ujęciu jak najbardziej rudymentalnem do mum ufilozoficznione i shumanizowane, zwłaszcza, jeśli chodzi o psychologię (formalizm logiki na to bowiem nie pozwala, będzie tu zatem chodziło e o związanie tej nauki z innymi dyscyplinami filozoficznymi), — w psychologii o usunięcie części fizyko-fzjologicznych, — jeszcze raz autor itu wraca do tego zagadnienia: popełnia się tu bowiem wielki grzech wko racjonalnemu nauczaniu.

psychologii i logiki należy wprowadzić w zakres filozoficznych studiów ych zagadnienia teorii poznania i metodologii nauk (tego zdania były tkie osoby, biorące udział w ankiecie, opinja w tym przedmiocie była lita); — jedynie semantykę, traktującą o wyrażaniu, oznaczaniu, o wadliach mowy i definicjach, wypadłoby pozostawić wyłącznie studjom uni-teckim, jest bowiem zbyt trudna i najzupełniej nie odpowiadająca umyw wieku dojrzewania (racja pedagogiczna), — tak wypadł również sąd y.

adnień teoretyczno-poznawczych te, które dotyczą wyobrażeń, pojęć, mydów i przedstawień, mogą być omawiane bądź w zakresie psychologii epistemologii, to nie jest istotne, byleby raz tylko, to znaczy wyłącznie resie jedyne go przedmiotu (racja ekonomizmu). W teorii poznania możsię ograniczyć do problemu idealizmu i realizmu, najbardziej klasycznego, reprezentacyjnego, dla zagadnień epistemologicznych wogóle i następnie h przejść do metafizyki, a przejście tu jest wyjątkowo łatwe i harmonijne. m odrazu wyjaśniające taki naprzykład doniosły problem: realizmu i idea-w rozumieniu teoretyczno-poznawczem i metafizycznym. Pewne podstawiadomości z metafizyki wydają się konieczne: jak naprzykład, geneza nazwy (o czym z reguły dowiadują się ci tylko, którzy na studiach wyżspotykają się z historją filozofji greckiej), a przedewszystkiem określenie miotu, dania odpowiedzi na to, czym jest ta najdziwniejsza dla wielu gafilozofji, zanim się przejdzie do problematyki przyczynowości, celowości, terji i formy, fenomenalizmu i numenalizmu, świata zjawisk i świata idei, zagadnień nieskończoności i skończoności, wieczności i określności w czasie, dziedzienie kosmologiczno-ontologicznej etc. Wprowadzenie tych zagadnień yni zadość naturalnym dyspozycjom i zainteresowaniom młodzieży w okresie jrzewania, dla wielu z pośród młodych umysłów są to problemy palące, edstawiające niezwykłą wartość, które dotychczas, niestety, nie znajdowały lnego zaspokojenia na lekcjach propedeutycznej logiki i psychologii, jeśli góle znajdowały je na terenie szkoły średniej. Za minimum metafizyki przewia względ pedagogiczny, a zresztą, jeśli konieczne są zagadnienia teoretycz-poznawcze, to dla czegoż nie miałyby niemi być — metafizyczny, one się mi- i wszystko dobrze godzą i nie mogą być pomyślane jedne bez drugich. I właśnie problematyka epistemologiczno-metafizyczna, a nie logiczna i psychologiczna powinna stanowić centrum zagadnień w zakresie filozofji licealnej (to je szcze nie przesądza doniosłości innych problemów, o czym będzie mowa). Pozostaje metodologia nauk i ta dyscyplina powinna znaleźć miejsce w licealnej filozofji, należałoby zapoznać młodzież z metodą dedukcji i indukcji, z ogół

ną charakterystyką i klasyfikacją nauk, aby uczeń mógł jakoś uporządkować, usystematyzować zdobytą encyklopedycznie wiedzę, aby poznał wzajemne związki, stosunki, różnice i przeciwieństwa, jakie zachodzą między poszczególnymi gałęziami umiejętności ludzkiej; metodologia nauk wiele wyjaśni we własnym zakresie każdej z dyscyplin.

Tak więc, podstawowe wiadomości z teorii poznania i metafizyki z jednej strony, z metodologii nauk logiki i psychologii z drugiej będą stanowiły doskonałe wprowadzenie do wszelkich dalszych studiów w obrębie filozofii teoretycznej (posługując się starym, arystotelesowskim podziałem: na filozofję teoretyczną i praktyczną) dla wszystkich tych, którzy studja te będą kontynuowali, innym dadzą konieczne minimum, stworzą możliwości dla kształtowania światopoglądu, dla kultury filozoficznej społeczeństwa wogóle.

(c. d. n.)

DR. LEOPOLD BLAUSTEIN

O LEKTURZE FILOZOFICZNEJ W SZKOLE ŚREDNIEJ

1. Przed kilkoma laty napisanie artykułu, domagającego się uwzględnienia lektury filozoficznej w szkole średniej, wydawało się rzeczą na czasie. Gruntowne przemiany, jakim podlega w ostatnich latach praca wychowawcza i dydaktyczna w naszym szkolnictwie, zmieniły i w tym względzie wiele na lepsze. Podkreślenie znaczenia lektury filozoficznej przez „Poradnik” Ministerstwa W. R. i O. P. R. 1934 V. 1 (12) oraz wydanie „Biblioteczki Filozoficznej” przez Polskie Towarzystwo Filozoficzne utorowały lekturze filozoficznej drogę do szkoły średniej. Lektura filozoficzna zdobyła już sobie prawo obywatelstwa jako jeden ze składników nauczania propedeutyki filozofji i wobec tego zachodzi potrzeba rozpatrzenia sposobów jej opracowania, podzielenia się doświadczeniami poczynionymi przez rozmaitych nauczycieli. Dyskusji zasadniczej na temat roli, jaką lektura filozoficzna ma odgrywać w całości kształcie propedeutyki filozofji, nie można wprawdzie uważać jeszcze za ukończoną, niemniej przyczynki do metodyki tych poczyniń dydaktycznych wydają się nietylko pożyteczne dla praktyki szkolnej, lecz mogą nadto rzucić pewne światło na zasadniczy problem korzyści, jaką przynosi uczniom lektura filozoficzna ¹⁾.

2. Lektura filozoficzna pojawić się może na lekcjach propedeutyki filozofji w trzech zasadniczych formach: 1) jako lektura wspólnie czytana w szkole, 2) jako lektura obowiązkowa, czytana w domu, a omawiana w szkole, i wreszcie 3) jako dobrowolna lektura domowa, z której uczniowie zdają sprawę w szkole.

¹⁾ Na temat potrzeby lektury filozoficznej wypowiedziałem się w „Przeglądzie Humanistycznym” R. VI. 1930, w artykule p. t. „O lekturę filozoficzną w szkole średniej”, na temat zaś roli, jaką lektura ta odgrywać powinna w przyszłym programie propedeutyki filozofji liceów ogólnokształcących — na łamach „Gimnazjum”, R. 1934, Nr. 9, w artykule p. t. „W sprawie przyszłego programu propedeutyki filozofji”.

Lekturą czytaną wspólnie w szkole powinna być rozprawa lub artykuł o niewielkich rozmiarach, któryby można w całości na 2 — 3 lekcjach przeczytać i omówić. Tematem może być tylko zagadnienie emocjonujące uczniów, jeśli całe przedsięwzięcie nie ma chybić celu. Tok wywodów autorów powinien być możliwie jasny, kompozycja i pod względem logicznym możliwie przejrzysta. Wówczas bowiem lektura przyczyni się zarówno do rozbudzenia zainteresowania dla lektur treści filozoficznej, jak i do urobienia kultury logicznej uczniów. Dobrze doświadczenie poczyniłem w tym względzie z dwiema rozprawkami Kazimierza Twardowskiego: „Pesymizm i optymizm” oraz „Czy człowiek postępuje zawsze egoistycznie?”. Przypuszczam jednak, że w wypisach K. Ajdukiewicza p. t. „Główne kierunki filozofji w wyjątkach z dzieł ich klasycznych przedstawicieli” oraz w artykułach podanych przez cytowany powyżej „Poradnik” znajdzie się niejedna praca, nadająca się do tego celu.

W opracowaniu lektury stosowałem następującą kolejność: Rozpoczynaliśmy od odczytania całości utworu, uświadomienia sobie jego centralnego problemu i podziału czytanej rozprawy na szereg części. Następnie uczniowie projektowali tytuły tych części, zaznaczające ich problematykę, poczem w kilku zdaniach streszczali istotną treść każdej z wyróżnionych części, odtwarzając w ten sposób tok wywodów i argumentację autora. Dalszą fazą była czysto wewnętrzna krytyka rozprawy, badająca jasność, jednoznaczność i konsekwencję jej rozważań. Wreszcie następowała swobodna dyskusja o centralnym zagadnieniu rozprawy i zagadnieniach pokrewnych oraz krytyczne rozpatrzenie stanowiska autora. W tej dyskusji nawiązywali uczniowie do innych publikacji o podobnych tematach (np. do W. Witwickiego: „Rozmowy z pesymistą”), czytanych dobrowolnie, a nauczyciel miał sposobność zwrócić uwagę na wychowawcze momenty, tkwiące w zagadnieniu i jego rozwiązaniu. Tego typu opracowanie lektury wymaga 2—3 lekcji.

Przygotowanie uczniów na lekcje znalazło swój wyraz zewnętrzny w opracowanych piśmiennie projektach dyspozycji i streszczeniach, które miały być możliwie zwięzłe, a jednak wyczerpywać wszelkie istotne momenty treści. 3. Odmienne ma się rzecz z lekturą obowiązkowo czytaną przez uczniów w domu, a omawianą wspólnie pod kierunkiem nauczyciela w szkole. Może to być już rozprawa obszerniejsza, o rozmiarach tomików Biblioteczki Filozoficznej. Miałem już dwukrotnie sposobność omawiać z uczniami rozprawę T. Kotarbińskiego „Czyn”, jako lekturę rozważanego właśnie typu. Polecałem uczniom conajmniej dwukrotne przeczytanie rozprawy w domu. W szkole ustalano przy zamkniętych książkach centralne zagadnienie i dyspozycję w głównych zarysach, posługując się metodą dyskusyjną. Następnie uczniowie — już przy otwartych książkach — podawali po kolei problematykę każdego rozdziału i rozwiązanie, a więc definicje autora i główne jego twierdzenia, wyszukując w tekście najważniejsze zdania i odczytując je. W ten sposób bez czytania w szkole całości rozprawy, „wyłowiono” wspólnymi siłami jej istotną treść, ograniczając się do odczytania większych urywków tylko wtedy, gdy odznaczały się pięknnością stylu lub zawartością wychowawczą. Po poznaniu w ten sposób całości utworu następowała swobodna dyskusja merytoryczna na temat stanowiska autora i problemów przez niego rozważanych. Praca domowa ucznia wyrażać się może w zwięzłych streszczeniach piśmiennych poszczególnych rozdziałów. Zaletą tego sposobu opracowania lektury jest m. in.

okoliczność, iż uczniowie odkrywają samorzutnie różnicę pomiędzy bardziej powierzchownym rozumieniem rozprawy przy indywidualnej lekturze domowej, a „głębszym” jej zrozumieniem po zespołowej pracy w klasie, ucząc się w ten sposób cenić wartość zbiorowego wysiłku myślowego.

W dawniejszych latach stosowałem odmienny sposób omawiania lektury domowej. Była nią pewna część trudniejszej zresztą rozprawy K. Twardowskiego „O istocie pojęć”. Uczniowie odpowiadali na pytania nauczyciela przez cały czas przy zamkniętych książkach, odtwarzając po kolei problem, punkt wyjścia autora i tok jego wywodów, przedstawiając go częściowo symbolicznie na tablicy. Wysiłek myślowy uczniów był również w tym wypadku intensywny, samodzielność jednak mniejsza. Wyniki lektury, czytanej wspólnie w szkole i obowiązkowej domowej, wchodziły w skład obowiązującego uczniów materiału naukowego, a kontrola ich wiedzy w tym zakresie odbywać się może przy pomocy pytań ustnych, oraz wypracowań piśmiennych, wykonywanych w szkole. Zarówno wspólne czytanie lektury szkolnej, jak i omawianie domowej prowadzi do ogromnego ożywienia lekcji szkolnych, gdyż umożliwia zaktywizowanie wszystkich uczniów.

4. Gorzej ma się w tym względzie rzecz z lekturami dobrowolnymi uczniów. Wchodzi tu w grę lektury zdawane a) przez znaczną ilość uczniów, b) przez kilku uczniów i c) tylko przez jednego ucznia. W wypadku a) najlepiej zastosować drugą z opisanych metod, używaną przy omawianiu obowiązkowych lektur domowych. Uczniowie zdający lekturę odpowiadają na pytania nauczyciela zgóry tak przemyślane i ułożone, iż na podstawie odpowiedzi tych uczniów, reszta klasy poznaje zagadnienie, tok wywodów i rozwiązanie problemu przez autora, przyczem wskazana jest rzecz, by wszyscy uczniowie zapisywali sobie główną myśl autora w swoich notatkach. W czasie tak przeprowadzonej lekcji, uczniowie-słuchacze zadają pytania uczniom zdającym lekturę, żądając bliższych wyjaśnień. Dyskusja merytoryczna stanowi końcowe stadium lekcji. Takie omówienie lektury (którą może być nawet większa książka), zdawanej dobrowolnie przez conajmniej kilkunastu uczniów równocześnie, jest pożyteczne zarówno dla uczniów zdających, którzy po niej lepiej chwytają główną myśl autora, jak i dla reszty uczniów, którzy poznają istotną zawartość zdawanego dzieła. Tak zdawanej lekturze dobrowolnej można poświęcić całą lekcję. Realizacji tego typu lektur stoi na przeszkodzie trudność natury technicznej, mianowicie brak danej rozprawy w dostatecznie wielkiej ilości egzemplarzy. Uczniowie bowiem zdają najchętniej daną lekturę bezpośrednio po jej przeczytaniu i nie chcą naogół zwlekać z tem przez dłuższy czas, do chwili, gdy szereg kolegów zdoła przeczytać tę samą książkę. Trudności te zwalczyć może nauczyciel jedynie w ten sposób, iż zaopatrzy bibliotekę filozoficzną uczniów w 10 lub więcej egzemplarzy tych prac, które chciałby omówić w ten sposób z klasą, zachęcając uczniów do zdawania lektury w określonym na szereg tygodni naprzód terminie.

Lekturze zdawanej równocześnie przez kilku uczniów, poświęcić można zaledwie 5—10 minut. Uczniowie, wskazani przez nauczyciela, streszczają naprzemian zwięźle treść czytanej rozprawy albo pewnej jej części, uzupełniając wzajemnie i doskonaląc swe streszczenia. Lektura zdawana przez jednego ucznia może posiadać dwojaki charakter. Albo uczeń zgłasza, że przestudjował dokładnie dane dzieło, albo, iż tylko je przeczytał. W pierwszym wypadku

uczeń pokazuje nauczycielowi swe wypiski, czynione przy lekturze i musi być gotów do zdania sprawy z czytanej książki bądź to w formie referatu, bądź to w formie odpowiedzi na orjentacyjne pytania nauczyciela. Pierwszy sposób zastosuje nauczyciel, gdy treść lektury wiąże się z materiałem naukowym i pogłębia go znacznie. Przy takim „referatowym” sposobie zdawania sprawy z lektury, stosowałem nagłe przerywanie referatu w chwili, gdy wzbudził on już żywe zainteresowanie reszty uczniów (np. referatu o psychologii zeznań świadków na podstawie rozprawy R. Wiśniackiej). Jak się okazało, było to znakomitym środkiem zachęcenia uczniów do przeczytania rozprawy. Jeśli uczeń zgłasza lekturę tylko jednokrotnie przeczytaną, nauczyciel poświęca mu 2—3 minuty czasu, stawiając pytania orjentacyjne, aby się przekonać, czy uczeń daną rzecz przeczytał i zrozumiał w głównej osnowie. Takich lektur w ciągu roku może być, bez szkody dla wyczerpania materiału naukowego, ponad 100. Uczniowie bardzo chętnie czytają książki treści filozoficznej i zgłaszają je jako lektury, jeśli wiedzą, że nauczyciel zadowoli się takim dowodem ich faktycznego przeczytania, bez wchodzenia w szczegóły, wymagające pamięciowego ich opanowania. Uczniowie proszą zazwyczaj, by przepytac ich możliwie rychło, póki wspomnienia ich są jeszcze żywe. Odpowiedzi ich zachęcają innych do pożyczania sobie danych książek i w ten sposób łatwiejsze dialogi Platona, liczne artykuły z „Przeglądu Filozoficznego”, „Filomaty” i t. p. znajdują licznych i chętnych czytelników¹⁾.

Nauczyciel bierze pod uwagę tak przeczytaną i zdaną lekturę przy ocenie postępów ucznia, co stanowi znaczną zachętę dla uczniów, chociaż klasyfikuje ją odmiennie, niż lekturę jednostkową, zdaną „referatowo”. Żądanie streszczeń albo innych wypracowań piśmiennych przy lekturach czytanych, lecz nie studjowanych, jest niewskazane, gdyż dławi w zarodku żywy ruch czytelniczy. 5. Powyższe wywody domagają się jeszcze kilku uzupełnień. Przedewszystkiem zaznaczyć należy, że istnieje jeszcze jeden sposób opracowania lektury domowej, którego nie stosowałem jednak na lekcjach, lecz na posiedzeniach kółka filozoficznego. Nauczyciel ogłasza, iż tematem dyskusji na kółku będzie pewne zagadnienie np. istoty komizmu i poleca uczniom odpowiednią literaturę (Schopenhauera, Bergsona, Witwickiego, Zawadzkiego i t. p.). Na posiedzeniu uczniowie nie zdają sprawy z przeczytanych dzieł, lektura ich służyła tylko przygotowaniu do dyskusji, w której zdobyte przez lekturę wiadomości ujawniają się rychło. Kilkuletnie doświadczenie bowiem przekonało mnie, że rozpoczęcie posiedzeń od referatów jest niewskazane. Najbardziej interesują uczniów dyskusje, których punktem wyjścia jest krytyczne omówienie definicji napisanej na tablicy (np. Witwickiego definicji śmiechu, powstałego na tle komizmu), lub omówienie problemu, sformułowanego na wstępie (np. co to jest światopogląd, lub zagadnienie różnicy, zachodzącej pomiędzy pracą a zabawą), oraz eksperymenty psychologiczne nie przeprowadzone na lekcjach szkolnych, a przygotowywane na kółko przez samych uczniów (np. na podstawie podręcznika Bykowskiego).

O ile idzie o kolejność typów lektur, najbardziej wskazaną rzeczą jest rozpó-

¹⁾ Uczniowie zdają również chętnie „lektury” z odczytów radiowych o treści filozoficznej (np. prof. Ajdukiewicza lub prof. Kotarbińskiego), które się wpierv uczniom zapowiada. W czasie słuchania odczytu uczniowie robią sobie krótkie zapiski.

częcie od lektury czytanej wspólnie w szkole, aby uczniów przyzwyczaić do wnikliwego czytania prac filozoficznych. Jest to tembardziej wskazane, iż nastawienie czytelnika rozpraw filozoficznych musi być inne, niż czytelnika dzieł literatury pięknej, biografii literackich, dzieł popularno-naukowych, informujących o nowych zdobyczach wiedzy i t. p., i do tego nastawienia musi się wpierw uczniów przyzwyczaić. Wprowadzenie momentu oceny rzeczowej, a więc zapytanie uczniów o ich stanowisko merytoryczne, budzi odpowiednie nastawienie samodzielnego przemyślenia czytanych wywodów, nie powodując jeszcze zbytniego i zbędnego krytycyzmu. Uczniowie bardzo często wyrażają zgodę z poglądami autorów czytanych lektur, wątpliwości zaś oparte na niedokładnem poznaniu i zrozumieniu autora, łatwo nauczycielowi usunąć. Oczywiście merytoryczna dyskusja możliwa jest tylko przy lekturze zdawanej przez wszystkich lub znaczną część uczniów.

Uwzględnienie lektur w szerszym zakresie utrudnia oczywiście wyczerpanie materiału, ale go nie uniemożliwia. Nauczyciel bywa wprawdzie nieraz zmuszony do zaniechania przez pewien czas przepytывania z lektur, naogół jednak lektury nie przeszkadzają systematycznej pracy nad materiałem naukowym, jeśli szerzej omawia się tylko lektury związane z nim i pogłębiające go. Pożytek zaś płynący z czytelnictwa dla zainteresowania uczniów materiałem nauczania, wynagradza często „stratę czasu”. Lektura nie może oczywiście naogół zająć więcej, niż początkowych 5 minut lekcji, obok około 12 lekcji rocznie, specjalnie jej poświęconych. W oparciu o skromnie, lecz celowo wyposażoną biblioteczkę filozoficzną dla uczniów, może powstać czytelnictwo bardziej ożywione, niż w zakresie jakiegokolwiek innego przedmiotu, co się tłumaczy nowością przedmiotu nauczania i zainteresowaniami uczniów w tej fazie rozwojowej¹⁾. Kto zaś uświadomi sobie rolę czytelnictwa w procesie kształcenia się i dokształcania współczesnego człowieka, nie zrezygnuje z czytelnictwa filozoficznego w szkole średniej.

DR. HENRYK SCHIPPER

O PROGRAM LITERATURY POLSKIEJ W LICEUM HUMANISTYCZNEM

(Referat dyskusyjny, wygłoszony w Warsz. Klubie Polonistów).

Wytyczne dyskusji.

W krytyce dzisiejszego sposobu nauczania literatury na poziomie najwyższym szkoły średniej spotykamy się często z niezwykle pogmatwaniem zasadniczych pojęć. Należy zatem porozumieć się co do znaczenia pewnych terminów i ich wzajemnego związku, żeby dyskusja mogła być owocną.

Jak wiadomo, istnieją trzy typowe stanowiska w rozpatrywaniu zjawisk literackich. Pierwsze — to historia literatury, która tworzy całość,

¹⁾ Niejednokrotnie już w szkole średniej uczniowie „specjalizują się” w swych lekturach, zdając więcej lektur o podobnym temacie.

opartą na wprowadzeniu dzieł w związku i określaniu ich przynależności osobistej, lokalnej i chronologicznej. Drugie — to systematyka literatury, która polega na szeregowaniu związków pokrewieństwa i podobieństwa między dziełami, niezależnie od ich przynależności czasowej i lokalnej. Trzecie — to teoria literatury, która zajmuje się konstruowaniem i krytycznym opracowywaniem pojęć i praw, ułatwiających ujmowanie zjawisk literackich¹⁾.

Jeśli idzie o teren szkoły średniej, kwestja szerokiego uwzględnienia stanowiska trzeciego właściwie odpada, gdyż teoria literatury jest dziedziną najtrudniejszą na tym poziomie i mało jeszcze opracowaną przez naukę oficjalną. Spór dotyczy głównie dwóch pierwszych stanowisk.

W ostatnich czasach postulat uwzględniania w szkole systematyki literackiej wiąże się ściśle z postulatem t. zw. aktualizacji. Podstawą „systematyzowania” lektury ma być wedle tego postulatu aktualność dzieł. Aktualność ta może być dwojakiego rodzaju: chronologiczna i psychologiczna. W pierwszym przypadku punktem wyjścia jest tylko to, co bliskie w czasie, w drugim — to, co bliskie duchowo, co znajduje głęboki i żywy oddźwięk w duszy, choćby czasowo było odległe²⁾.

Jeśli mowa o walce różnych stanowisk, to — ściśle biorąc — na terenie szkoły średniej sprawa nauczania historii literatury znajduje się poza obrębem sporu. Historji literatury w szkole średniej już dawno nie ma i w zasadzie nikt nie żąda nawrotu do niej. W obecnym stanie rzeczy istnieje tylko historyzm w nauczaniu literatury: program starego gimnazjum obejmuje lekturę wybranych arcydzieł literatury, omawianych w ciągłości historycznej i w związku z tłem dziejowym.

Ramy te dopuszczają nieraz dużą swobodę w grupowaniu dzieł wedle pokrewnych zagadnień treści lub formy.

Właściwe więc określenie sporu nie brzmi: „historja literatury” czy „systematyka literacka”, lecz historyzm czy ahistoryzm w nauczaniu literatury.

Nakoniec jeszcze jedno zastrzeżenie. W umysłach nauczycieli i osób postronnych skojarzyły się z poszczególnymi podejściami do literatury pewne charakterystyczne formy nauczania. Z historją literatury zwykło się kojarzyć formę wykładową, z analizą arcydzieł w ramach historyzmu — erotematykę, z ahistoryzmem — szeroko pojętą heurzę (do pracy laboratoryjnej właściwie). Temi skojarzeniami można wytłumaczyć często sympatje lub antypatje dla danego stanowiska w rozpatrywaniu dzieł literatury w szkole. Otóż stwierdzić należy, że nie istnieje organiczny związek między obiema kategorjami form. Teoretycznie ujmując sprawę, można sobie zupełnie dobrze wyobrazić, że ktoś będzie uczył historii literatury (w pełnym tego słowa znaczeniu) np. metodą laboratoryjną, a naodwrot tworzyć będzie ahistoryczne kompleksy zagadnień literackich i po stwierdzeniu ich aktualności psychologicznej wśród swych uczniów będzie klasę zapoznawał z temi spra-

¹⁾ W ten sposób sformułował rzecz prof. Kleiner w swem studjum: Charakter i przedmiot badań literackich (Studia z zakresu literatury i filozofji, Warszawa 1925).

²⁾ B. Suchodolski: O aktualizacji nauczania literatury (Polonista, r. I, str. 57 i nast.).

wami metodą wykładową. Dlatego, rozstrzygając spór między historyzmem a ahistoryzmem i wysnuwając z tego wnioski praktyczne, dotyczące programu, nie należy płatać ze sobą tych odmiennych sprawdzianów.

Reakcja przeciw obecnemu nauczaniu literatury.

Zarysowały się ostatnio pod tym względem trzy rozbieżne poglądy:

- 1) „nastawienie kulturoznawcze”: język polski ma być nauką o kulturze polskiej, o typie życia polskiego. W tem ujęciu nauczanie literatury ma być właściwie podporządkowane wiedzy o kulturze (stanowisko Z. Łempickiego i J. Hulewicz);
- 2) „nastawienie psychologiczne”: należy zerwać z ciągłością historyczną w omawianiu dzieł literatury, a grupować materiał lektury wedle zagadnień, odpowiadających zainteresowaniom i dojrzałości umysłowej klasy. (Jul. Saloni i in.);
- 3) „nastawienie antybelferskie”: należy zerwać wogóle z „nauczaniem literatury”, które zabija wrażliwość estetyczną ucznia. Uczeń powinien samorzutnie i samodzielnie obcować z literaturą. Nauczyciel może co najwyżej podawać niezbędny komentarz rzeczowy lub udzielać wskazówek natury bibliograficznej. Stanowisko to reprezentują w różnych odchyleniach niektórzy pisarze i krytycy literatury (np. Kaden-Bandrowski, Skiński).

Pierwszy kierunek pragnie w nauczaniu literatury przenieść punkt ciężkości z momentu estetycznego na socjologiczny i w ten sposób silniej związać naukę języka polskiego z wyrabianiem światopoglądu społeczno-obywatelskiego.

Drugi kierunek jest wyrazem idącego od dołu „buntu młodzieży” przeciw tłamszeniu jej zainteresowań sprawami od niej odległymi. Bunt ten nie jest przelotnym kaprysem czy też objawem niepoważnych nastrojów, ale wynikiem głębszego kryzysu duchowego całej generacji. Wpływają nań przede wszystkim czynniki socjologiczne: załamywanie się w dobie przejściowej historycznie uznanych wartości, napływ do inteligencji osobników z warstw „bezdziejowych”, które nie brały udziału w czynnym kształtowaniu kultury polskiej, oddziaływania ahistorycznych kultur Ameryki i Rosji sowieckiej i in. Bardzo ważnym atutem głosicieli tego poglądu jest otwarcie szerokich perspektyw dla spożytkowania w procesie dydaktycznym tak ważnych czynników, jak zainteresowanie i dojrzałość umysłowa młodzieży na danym poziomie. Trzeci kierunek nie wchodzi poważnie w rachubę w niniejszych rozważaniach. Wynika on głównie z braku orientacji w zagadnieniach współczesnej szkoły polskiej. Pobudką wystąpień są zazwyczaj wspomnienia z dawnej szkoły. Nie będę na tem miejscu szerzej się rozwodził nad temi poglądami, tem bardziej, że wymagałyby one właściwie odrębnego i to obszernego rozpatrzenia. Nie od rzeczy będzie zaznaczyć dla unaocznienia tych przeciwieństw, że program nowego gimnazjum, na którym ma się wesprzeć program przyszłego liceum, jest właściwie wyrazem kompromisu między różnemi, wspomnianemi poprzednio tendencjami.

Nad całością góruje moment kulturoznawczy. Usunięto historję literatury we wszelkiej postaci, ale pozostawiono historyzm jako zasadę gru-

powania czytanek w wypisach. Zostawiono coś, co przypomina dawną biografi-
stykę literacką, tylko że występuje ona w formie beletrystycznej. Umożliwiono
poza tem a k t u a l i z a c j ę c h r o n o l o g i c z n ą przez wprowadzenie do
wypisów czytanek, związanych z życiem współczesnym, a złączonych pokrewień-
stwem pewnych zagadnień z czytankami, odnoszącymi się do wieków minio-
nych. Ponadto wydatnie uwzględniono w spisie lektury uzupełniającej większe
całości z zakresu literatury współczesnej.

Zasady konstrukcyjne programu licealnego.

Uznając doniosłość historii kultury jako przedmiotu nauczania w przyszłym
liceum oraz stwierdzając potrzebę korelacji między nią a nauką literatury pol-
skiej, przeciwstawić się należy jednak przeistoczeniu nauki literatury w naukę
o kulturze. Nie można mieć nic przeciw temu, by pewne fakty z ogólnej hi-
storii kultury były pomocne w naświetlaniu zjawisk literackich, ale naodwrot —
nie może być celem nauczania literatury, by było ono materiałem pomocniczym
i ilustracyjnym dla historii kultury. Sfera literatury jest bowiem sferą a u t o -
n o m i c z n ą i dostarcza swoistych podniet. Linja graniczna nie może tu
być zatarta, tem bardziej, że przy kulturoznawczem „nastawieniu” rozstrzyga
o doborze to, co jest c h a r a k t e r y s t y c z n e, a nie to, co wzrusza lub
stanowi najbardziej wartościowe dopełnienie życia w zakresie stwarzanej przez
fikcję literacką rzeczywistości idealnej¹⁾.

Pozostaje do rozpatrzenia sprawa dalsza: czy należy zachować pewną c i ą -
g ł o ś ć h i s t o r y c z n ą w rozkładzie materiału lektury. Sądzę, że tak.
Przemawia za tem motyw socjologiczny, metodologiczny i psychologiczny.

Wyrobienie szacunku dla dziejowego wysiłku kulturalnego, dla historycznego
stawania się i narastania kultury aż do naszych czasów — jest niesłychanie waż-
nem zadaniem szkoły współczesnej. Nie idzie tu oczywiście o tępy tradycjo-
nalizm, ale o wpojenie i d e i c i ą g ł o ś c i k u l t u r y w dzisiejszą
generację, której przypadnie może w udziale kształtowanie nowej rzeczywistości
społecznej. Ma ona zrozumieć, że powinna nie burzyć i na ruinach zaczynać od
nowa, ale przetwarzać i przekształcać wiekowy dorobek, w którym znajdzie się
wiele elementów cennych dla gmachu przyszłości.

Gorzkie doświadczenia Rosji sowieckiej, zaznaczające się tam obecnie zrozumie-
nie ciągłości kulturalnej, nawet w stosunku do kultury warstw, usuniętych z wi-
downi (por. wywieszenie portretu Goethego i in. na zjeździe pisarzy sowiec-
kich) — powinny dać dużo do myślenia. Na skromnym wycinku języka pol-
skiego tę doniosłą rolę kulturalno-wychowawczą spełnić może historyzm w nau-
czeniu literatury.

Pod względem metodologicznym jest ujmowanie zjawisk literackich w ciągłości
historycznej z n a k o m i t ą z a s a d ą p o r z ą d k u j ą c ą i o r j e n -
t u j ą c ą w chaosie i zmienności zjawisk. Jest niby Archimedesowym punktem
oparcia w poznaniu literackim, ułatwia należyte pogłębienie spojrzenia na
dzieło literackie, uzmysławia jego pierwiastki przemijające i trwałe, uczy ostro-
żności wobec tandety i sztucznej aktualności.

Jeśli wreszcie idzie o moment psychologiczny, stwierdzić należy, że na pozio-

¹⁾ Stanowisku temu dałem wyraz w przemówieniu, wygłoszonym na III Kongresie Pe-
dagogicznym (czerwiec 1933), jeszcze przed początkiem dyskusji w prasie na ten temat.

mie licealnym młodzież będzie przygotowana do myślenia historycznego i że można w niej będzie rozbudzić zainteresowanie do dziejowych perspektyw (w przeciwieństwie do dawnej kl. VI gimn., która czytała w całości „Treny”). Zainteresowania te przygotowuje dostatecznie gimnazjum nowe, a praca w liceum będzie wydatnem uzupełnieniem i zsyntetyzowaniem wiedzy, wyniesionej z gimnazjum. Zresztą, sprawa zainteresowań — to nietylko kwestja czynienia zadość istniejącym już zainteresowaniom, ale również udzianie ich tam, gdzie istnieje tylko pewna chłonność duchowa, która czeka na konkretną treść. Rozpatrzenie problemu, o ile zainteresowania klasy są wynikiem osobistych zainteresowań nauczyciela, mogłoby wiele przyczynić się do należytego potraktowania ważkości argumentu, opierającego się na zainteresowaniach.

Oczywiście, że ramy historyczne powinny być jak najobszerniejsze, winny dopuszczać dużą elastyczność i indywidualizację w stosowaniu programu. W tym sensie istniałaby daleko idąca możliwość pogodzenia historyzmu z szeroko stosowaną ahistoryczną „metodą zagadnień” i osiągnięcia korzyści, jakich używają oba stanowiska. Widzę cztery takie możliwości:

- 1) grupowanie wokół wspólnych zagadnień dzieł jednej epoki.
- 2) grupowanie dzieł epok ze sobą sąsiadujących.
- 3) łączenie dzieł epoki dawnej z dziełami epoki nowszej, dotyczącymi treściowo owej epoki dawnej.
- 4) retrospektywne omawianie bieżącego materiału.

(Np. przy „Chłopach” Reymonta i liryce chłopskiej Kasprowicz powtórzenie i zsyntetyzowanie zagadnienia „Wieś w literaturze polskiej”. Szłoby nie o wyróżnienie dużej ilości dzieł, ile raczej o ustalenie na podstawie pewnych dzieł charakterystycznych różnic w ujmowaniu wsi przez rozmaite pokolenia pisarzy. Podobnie: zestawienie „Romantyczności” Mickiewicza z wierszem pozytywistycznym „Naprzód pracą” lub manifestem „My i wy”, dalej z „Confiteor” Przybyszewskiego i manifestami poetyckimi grup Polski odrodzonej i t. d.).

Zakres i rozkład materiału.

Urzeczywistnienie tego kompromisu byłoby możliwe tem łatwiej, im więcej czasu przeznaczonoby na literaturę nowszą.

Uważam, że rok I powinien objąć literaturę do r. 1863, rok II — od r. 1863 do doby najnowszej. Konieczności tak szerokiego uwzględnienia literatury nowszej nie trzeba — sędzę — uzasadniać.

Najwięcej zastrzeżeń budzić może chęć zmieszczenia w obrębie roku I bardzo bogatego materiału. Otóż nie jest to tak trudne do zrealizowania. Rozstrzygają tu dwa czynniki: 1) ilość lekcji języka polskiego, 2) trafny wybór materiału, umiejętność pomijania i przemilczania.

W zakresie literatury staropolskiej należałoby wydobyć zjawiska najbardziej typowe, ukazane na szerokiem tle Polski i świata. Z literatury romantycznej te, których artyzm jest po dzień dzisiejszy nieprześcigniony i które mogą znaleźć odpowiedni oddźwięk duchowy w psychice młodzieży dzisiejszej; te dalej, które poruszają w sposób oryginalny zagadnienia społeczne i moralne, niepokojące dziś ludzkość, lub dają klucz do zrozumienia późniejszej umysłowości polskiej,

która — jak wiadomo — kształtowała się zasadniczo pod znakiem kontynuacji lub przeciwstawiania się romantyzmowi.

Takie ujęcie materiału dawnego i obszerne potraktowanie materiału nowszego stworzyłoby szerokie możliwości, aby spożytkować należycie dla wychowania te walory, których bronią zwolennicy historyzmu i które wskazują głosiciele ahistoryzmu.

ALFRED JESIONOWSKI

PRÓBY ZAKTYWIZOWANIA KLASY NA LEKCJACH JĘZYKÓW NOWOŻYTNÝCH

Nowe kierunki nauczania języka ojczystego oraz języków nowożytnych wypływają z potrzeb, wytworzonych nowymi warunkami życia powojennego i z innego ukształtowania się psychiki młodzieży. Nie ulega wątpliwości, że młodzież powojenna zupełnie inaczej nastawioną jest do życia, niż młodzież dawniejsza. Stąd też zupełnie słuszny postulat nowej szkoły: przygotowanie młodzieży do życia. Niestłuchanie trudne warunki bytowania wymagają od jednostki jak największej samodzielności, zaradności, by nie paść ofiarą skomplikowanych i brutalnych wymagań współczesnego życia. Szkole przypada ważne zadanie rozbudzania i wyrabiania w młodzieży tej samodzielności, zaprawiania do ścisłego myślenia, tępienia ślamazarstwa, skłonności do błagowania i frazeologii, tak częstych w polskim charakterze.

Chcąc wymagać od młodzieży pracy samodzielnej i gruntownej, musi szkoła wytworzyć atmosferę i warunki sprzyjające takiej pracy, musi zerwać z rutyną, której jeszcze pełno w naszych zakładach, szczególnie w szkołach średnich, gdzie jeszcze przeważnie panuje system dowcipnie scharakteryzowany przez p. nauczelnika Balickiego na konferencji polonistycznej w Katowicach, system analityczny, na modłę: Der Schnee ist weiss. Wie ist der Schnee? Was ist weiss? i t. p.

Jasne więc jest, że przy tej metodzie nauka jest beznadziejnie nudna, nie budzi najmniejszego zainteresowania, a jeszcze mniej samodzielności. W krótkim tym szkicu chciałbym podać kilka wypraktykowanych przykładów „odrutynizowania” nauki języka niemieckiego i francuskiego. Chcąc osiągnąć dobre rezultaty, zamierzony cel budzenia samodzielności, co wymaga dużo pracy, trzeba naukę ukształtować żywo, zajmująco.

„Vielseitigkeit und Lebendigkeit des Unterrichts wird allein die Schüler zur freudigen Mitarbeit bringen. Lehrervortrag und Schülerdarbietung Lesen, Singen, Sprechen und Aufführen, Fragen stellen, Probleme suchen, grosse Zusammenhänge aufdecken, Berichte über längere Abschnitte geben, Zeitungslektüre über aktuelle Themen treiben und die Literatur durchstreifen, Kunstbetrachtungen und zeichnerische Betätigung alles muss im bunten Wechsel, allerdings nach wohl durch-

dachten Plan zusammenwircken, damit das Interesse des Schülers stets wach gehalten wird. Und wach gehalten wird es durch Selbstthätigkeit. (Schwedke u. Salesky: Forschung und Arbeit der Jugend str. 10).

W tych paru słowach, wyjętych ze wstępu do niezmiernie ciekawej pracy o nowych metodach nauczania języków nowożytnych mieści się cały program systemu walki z rutyną. Nadano im szereg rozmaitych nazw, m. in. praca pod kierunkiem, metoda referatowo-dyskusyjna i t. d., ale dopiero te nazwy razem wzięte dają właściwe wyobrażenie o nowej metodzie. W swoim szkicu nie zamierzam rozwijać całego systemu pracy neofilologa tą metodą (fonetyka, gramatyka, praca pisemna, lektura, kwestja tłumaczeń), a jedynie podać kilka przykładów prowadzenia normalnej nauki szkolnej na podstawie obowiązujących przepisów, programów i podręczników, przykłady wypróbowane, na wzór których wiele innych podobnych lekcyj opracować i przeprowadzić można.

Z czterech lekcji języka niemieckiego tygodniowo w kl. III (ewent. IV zależnie od poziomu) poświęciłem jedną godzinę tygodniowo lekturze bajek Hauffa. Lekturę traktowałem kursorycznie, bez zagłębiania się w szczegóły, chodziło jedynie o zrozumienie sensu całości. Na każdej lekcji przerabiał się mniejwięcej jeden rozdział. Przebieg lekcji był następujący. Ustęp czyta wpiwer nauczyciel w całości, potem dwóch — trzech uczniów, których wymowę poprawiają o ile możliwości uczniowie sami. Następnie uczniowie zadają pytania w związku z niezrozumiałymi zwrotami i słówkami. Jakkolwiek rozmowa toczy się zasadniczo w języku obcym — daje się objaśnienia polskie wtedy, gdy tłumaczenie w języku obcym zajęłoby za dużo czasu. (Spekulation, Gram, Anhänglichkeit, Schicksal). Po kilku wyjaśnieniach rzeczowych przepytanie treści ustępu w jak najkrótszej formie: np. Wo spielt die Geschichte? — Von welchen Personen ist die Rede? Warum starb der alte Kaufmann? — Was machte dann sein Sohn? — Was geschah auf dem Meere?

Następnie dwóch — trzech uczniów streszcza ustęp po niemiecku. Wie bearbeiten wir diesen Abschnitt für die nächste Stunde?

Odpowiedź uczniów: Wir wollen schriftlich nacherzählen.

Inny: Das ist zu langweilig. Inny: Wir können die Karte von Arabien zeichnen.

Nauczyciel: Gut, aber nicht alle. Vielleicht liesse sich noch irgend eine Arbeit machen?

Inny: Bilder zeichnen.

Nauczyciel: Welche?

Inny: Einen Laden in Balsora mit dem Kaufmann. Inny: Den Sohn am Sarge des Vaters. Inny: Den jungen Kaufmann auf dem Schiff.

Początkowo większość uczniów niechętnie próbuje swoich talentów rysunkowych — z czasem jednakże przekonują się, że jest to ciekawy sposób wyrażania swoich myśli i bardzo chętnie przynoszą rysunki do klasy. Na ścianie przygotowuje się duży karton z nagłówkiem:

Das Gespensterschiff. Najlepsze obrazki (zawsze co innego przedstawiające) nalepia się na kartonie. Skoro karton pełny (po 3—4 ustępach) poświęca się jedną do dwóch lekcji podpisom pod obrazkami. Karton zdejmujemy ze ściany, umieszczamy widocznie dla każdego ucznia i każdy, zaopatrzony w kartkę

papieru ma sam dla siebie podczas lekcji napisać na tej karcie tyle nagłówków, ile jest obrazków. Trwa to około 25 minut. Następnie odbywa się głosowanie nad najlepszymi nagłówkami. Ostatecznie wybrany zostaje przez ucznia z kartki odcięty i przez niego naklejony pod odpowiednim obrazkiem. Wytwarza się w klasie miłą (choć trochę głośną, co jednak absolutnie nic nie szkodzi, byle zasadniczo dyscyplina zachowana została), ruchliwa atmosfera, pełna zdrowej emulacji.

Dyskusja nad nagłówkami, to znakomita sposobność do ćwiczeń w mówieniu, wyrobienia bystrości, jasnego sądu, również jak i krytyka obrazów, bo ten tylko zostaje naklejony, który głosowanie klasy uznało za najlepszy.

Po przerobieniu w ten sposób jednej trzeciej lub połowy całej lektury przystępujemy do pierwszej pracy pisemnej. I tutaj znów, jak przy przerabianiu ustnem, unikać trzeba szablonu. Streszczenia, ustęp po ustępie, w zwykłej formie nic nowego nie wnoszą, nie wymagają większej samodzielności, a chodzi przecież o to, by pobudzić inicjatywę twórczą ucznia. Przygotowaniu domowej pracy pisemnej poświęcamy więcej czasu — najlepiej dwie łączne lekcje. Schemat tej lekcji wyglądałby tak:

Lehrer: Ehe wir zum nächsten Teil übergehen, wollen wir kurz das vorige wiederholen. N., du bist der Kaufmann, M, — du der Sohn, L — du der alte Diener. Versucht nun den ersten Abschnitt in Form einer Unterredung wiederzugeben.

Uczniowie rozwijają rozmowę i powtarzają w ten sposób pierwszych sześć ustępów opowiadania, co zajmie 25 — 35 minut.

Lehrer: Zur nächsten Stunde wollen wir den Inhalt der ersten 6 Abschnitte schriftlich wiedergeben, aber nicht in der Form einer gewöhnlichen Nacherzählung. Wie?

Schüler: In der Form eines Theaters.

Lehrer: Nicht Theaters, denn das ist ein Gebäude, sondern in der Form eines Schauspieles. (Omawia się formę zewnętrzną i jako wzór opracowują wszyscy uczniowie w klasie pierwszy rozdział w formie scenicznej).

Nun habt ihr alle verstanden, wie man das anders ganz schön darstellen kann. Versucht nun zur nächsten Stunde die ersten 6 Abschnitte der Erzählung zu inszenisieren — Vielleicht könnte man den Inhalt noch anders wiedergeben? Wie ist die Geschichte, die wir lesen?

Schüler: Niesamowita.

Lehrer: Ja, schaurig. Wo findet man manchmal solche Geschichten von Katastrophen, vom Sinken eines Schiffes, von grossen Bränden, u. s. w.?

Schüler: In der Zeitung.

Lehrer: Wie erfährt die Zeitung davon?

Schüler: Sie hat Leute, die durch Radio davon hören, oder die in der Stadt umhergehen und zusehen, was es neues gibt.

Lehrer: Wie nennt man solche Leute?

Schüler: Redaktors.

Lehrer: Redakteure, kommt aus dem lat. redigere. Die Redakteure, die Neuigkeiten suchen, nennt man Reporters.

Nun also, ahnt ihr jetzt, wie man die Nacherzählung noch gestalten könnte.

Schüler: Ja, in Form eines Zeitungsberichtes.

Lehrer: Also es mögen die einen versuchen den Inhalt dramatisch darzustel-

len, andere ihn in Form eines Zeitungsberichtes wiedergeben. (Przytaczam teraz dwie prace na ten temat, z zachowaniem wszystkich popełnianych przez uczniów błędów, jako przykład wykonanej pracy).

Podniecenie uczniów tem zadaniem było bardzo silne i ledwo mogli się doczekać następnej lekcji lektury, gdzie każdy chciał czytać swe zadanie. W myśl sprawiedliwości wyłoniono dwa sądy konkursowe, dla każdego tematu jeden, w składzie po dwóch uczniów z kl. V i IV i trzech z kl. III i jako nagrody za dwie najlepsze prace (z każdej grupy jedna) wyznaczono tomik innych bajek Hauffa. W analogiczny sposób przerabiałem inne bajki, jak: Der Kalif Storch, Schneewittchen, Hänsel und Gretel, ograniczając prace pisemne do minimum, zato urozmaicając je różnorodnością ujęcia (list, forma dramatyczna, artykuł gazetowy, przemówienie przez radio, i t. p.) Różnorodność pracy, swobodny ton i nieskrępowanie na lekcji, pozostawienie inicjatywy uczniom, a przesunięcie w cień roli nauczyciela — wzmagaly zapał uczniów do pracy, wiarę w swe siły, wyzwalaly niejednego utajony talent, wyrabialy samodzielność i wnosily radość, do szkoły. Z początku natrafi się na niechęć uczniów do podjęcia roli czynnej. Rozpocniemy więc od tego, by samemu objaśnień zgóry nie dawać.

Lehrer: Wer hat in dem Abschnitt etwas nicht verstanden? Was? Wer von euch kann dem Kollegen das erklären? War das richtig? Nein. Ihr müsst also selber gleich sagen, ob die Erklärung richtig ist oder nicht.

Nie minie dużo czasu, a uczniowie sami się zgłaszać będą i bez wskazań nauczyciela zwrócić uwagę na błędy kolegów i poprawią je. Rola nauczyciela ograniczy się wtedy do wyjaśnień takich rzeczy, których uczniowie sami wyjaśnić nie potrafią, do pilnowania ładu i porządku w dyskusji. Raz przełamane lody — a uczniowie i na lekcjach podręcznikowych przejdą do tego samego systemu pracy, szukając oryginalnego sposobu ujmowania prac domowych co do formy, ilustrując je, próbując swoich sił. (Jako ilustrację podają dwa tłumaczenia wierszyka Der Frosch). Z początkiem roku szkolnego trzeba sobie odpowiednio ułożyć program, aby doprowadzić uczniów do samodzielnej pracy w jednej części przedmiotu (więc np. w lekturze) — a reszta po krótkim czasie przejdzie ze stanu rutyny do żywej, aktywnej, urozmaiconej, przyjemnej i owocnej pracy.

Pamiętać jednak trzeba, by sobie rozkład materiału zgóry ułożyć w ten sposób, by wyczerpać materiał, mimo używania wspomnianej metody, która przez stosowanie rozmaitych pomocy i większej swobody przedłuża opracowanie poszczególnych partyj naukowych. W klasach niższych, do IVwłącznie, jest jednak zupełnie możliwe ułożenie materiału naukowego z przystosowaniem go do wspomnianej metody. W klasach wyższych zaś zmuszają nas nasze programy do bardzo ostrożnego stosowania metody dyskusyjnej, pod grozą niewyczerpania materiału. To też, nie chcąc rezygnować w zupełności z stosowania metod współczesnych, chcąc ożywić i urozmaicić lekcje, wyszukujemy sobie z naszego materiału naukowego takie partje, które się specjalnie do tego nadają, które pozwalają na stosowanie najrozmaitszych pomocy naukowych i wymagają dużo samodzielności, rozwiną rozmaite ich zdolności, pobudzą całą klasę do dużej aktywności i stanowić będą prawdziwe przeżycie.

Lekcja taka, stosowana bodaj raz na miesiąc, podtrzymuje zapał i entuzjazm młodzieży do następnej podobnej lekcji, zaostriży inwencję, oryginalność na normalnych lekcjach, wzmacnia ich owocność i intensywność. Metodę, którą

nazwijmy dyskusyjną, stosować można zarówno do lekcji jednopremiotowych (jedno zwięzione zagadnienie, jedna postać), jak i do szerszych zagadnień. Weźmy jako przykład lekcję o Wagnerze w kl. VIII. (Deutschtum część II). Każdy z uczniów wiedział, że to sławny kompozytor niemiecki, niejeden z nich słyszał jego utwory czy to w teatrze, czy przez radio. Przy pomocy nauczyciela rozbiła się temat: Wagner na kilka zagadnień: 1) Ein Lebensbild Richard Wagners. 2) Wagner als Dramatiker. 3) Wagner als Komponist. 4) Wagner und Polen. 5) Wagner Kultus.

Klasa liczy przypuśćmy 20 uczniów, więc po 4-ch opracowuje jeden temat. Aby ułatwić zebranie materiałów, wywieszamy na szafie w klasie kartkę z napisem Quellennachweis, gdzie każdy uczeń notuje materiał, jaki znalazł. W pewnym konkretnym wypadku zestawiono taki wykaz źródeł: Kluge: Geschichte der deutschen Nationalliteratur, str. 228-232. Vogt und Koch: Geschichte der deutschen Literatur, str. 202—209. Vilmer: Deutsche Literatur. Koth—Prohaska: Abriss der Musikgeschichte. Bremer: Handlexikon der Musik. R. Wagners: Gesammelte Werke. Operntexte Ring der Nibelungen. Kołaczkowski: Twórczość dramatyczna R. Wagnera. Szarlit: Polskość Nitzschego. Werfel: Verdi, der Roman einer Oper. A. G. Siedlecki: Wyspiański, Feldman: Polska literatura współczesna. Illustrierte Zeitung: Numer specjalny poświęcony Wagnerowi. Numery czasopisma: Orkiestra: Artykuł Przemysława Mączewskiego: Wyspiański a Wagner. Czas przygotowania poszczególnych referatów 6 tygodni. Przebieg lekcji: (4 godziny po 2 łącznie). Uczeń W. zagaja lekcję recytacją wiersza: Zum hundersten Geburtstage Wagners, poczem uczeń R. wygłasza referat p. t. Ein Lebensbild Wagners, który kolega jego M. ilustruje projekcjami przez epidjaskop z numeru jubileuszowego Illustrierte Zeitung (kilka portretów Wagnera, dom urodzin, żony Wagnera, Matylda Wesendonck, Haus Vendramin i inne).

Po referacie dyskusja, uzupełnienie bibliografji, ostra polemika z powodu zbytnej drobiazgowości referenta (minęło 35 minut). Następnie drugi referat: Wagner als Dramaturg, wygłasza uczeń W. Referat dość chaotyczny spotyka się z ostrą krytyką z powodu niejasnego układu, lichego doboru recytacji z twórczości Wagnera i ich słabego wygłoszenia. (Kończą się pierwsze 2 godz.). Na następnych dwóch lekcjach wygłasza uczeń B. znakomity referat o Wagnerze jako kompozytorze, ilustrując swój referat płytami gramofonowymi (wejście na Wartburg z „Tannhäusera”, Vorspiel zum dritten Akt (Lohengrin), Lied an den Abendstern (śpiewa uczeń W. przy akompaniamencie ucznia W.). Brautzug z Lohengrina (gra uczeń K. na cytrze, i jeszcze parę płyt). Ilustracje muzyczne objaśnia referent. Potem krótka dyskusja, naogół bardzo się referat wraz z ilustracjami podobał. Na następnej godzinie krótki referat o Wagnerze i jego stosunku do Polski („Polonję” wykonuje uczeń kl. VII na pianinie) i wreszcie referat o kulcie Wagnera (z wyświetleniem kilkunastu karykatur i t. p.). Na zakończenie krótka ankieta do opracowania w domu: Wie hat euch das Thema gefallen? — Wie ging die Vorbereitung des Themas vor sich? — Wie ist die Wagnerstunde ausgefallen? — Welchen Wert hat die Wagnerstunde für euch? (patrz aneksy 5 i 6).

W analogiczny sposób opracowano temat: Das Nibelungenlied. Rozdział pracy na miesiąc naprzód. Do dyspozycji egzemplarze tekstu Nibelungów (wydanie Velhagen u. Klasing) ilustrowane wydanie Nibelungów dla młodzieży, kilka

rozmaitych podręczników literatury, teksty operowe do „Ring der Nibelungen” Wagnera. Tematy do rozdziału: Entstehung des Nibelungenliedes. — Inhalt des Nibelungenliedes — Hauptgestalten — Ist das Nibelungenlied ein Lied der Treue? — Neubearbeitungen der Sage (Wagner, Hebel, Jordan, Fouqué) — Der nationale Charakter des N. Przeprowadzenie lekcji: Rozpoczynamy od ogólnej treści Nibelungów, opowiedzianej przez 3 — 4 uczniów, ilustrowanej pokazaniem obrazków przez epidjaskop, podczas którego można z płyt gramofonowych odegrać wyjątki z Wagnerowskiego „Ring der Nibelungen”. Po ustaleniu treści uczniowie wypowiadają swe uwagi na temat treści, wysuwają równocześnie pewne pytania, wśród których wywiązuje się kwestja Nibelungów. Referują tę kwestję uczniowie, którzy się tem specjalnie zajmowali. Pozwalając młodzieży na swobodną dyskusję, wciąż o tem pamiętać trzeba, by dyskusja nie zesłała na manowce, by się nie wytworzył chaos. Umiejętnymi pytaniami i wtrąceniem się do dyskusji należy rozmowę pokierować na przygotowane tematy. Kiedy będzie mowa o echach Nibelungów w literaturze nowszej, trzeba mieć w zapasie przygotowane charakterystyczne ustępy z Wagnera, Hebla, Fouquégo, Jordana. Zestawienie odrębnie ujętych i pojętych zagadnień i postaci w obrębie tego samego tematu wydaje ciekawe rezultaty samodzielności uczniów i wnikania w tematy. Na zakończenie można pewne charakterystyczne partje z Wagnerowskiego „Pierścienia Nibelungów” zilustrować płytami gramofonowymi. Na zadanie syntetyczne obmyśleć samemu tematy. Temat „die Freiheitskriege” można opracować niemal wyłącznie na podstawie ustępów z podręcznika Jakobin: Deutschtum, nuanowicie, przez łączne traktowanie ustępów: Vaterlandliebe — Turnvater Jahn — Das Vaterlandslied — Brief Theodor Körners an seinen Vater — Gebet während der Schlacht — Die Völkerschlacht bei Leipzig (Deutschtum II Teil). Temat rozdzieli się pomiędzy uczniów na następujące tematy: Die Freiheitskriege — Bedeutung der Freiheitskriege — Dichter der Befreiungskriege und die Bedeutung der Dichtung jener Zeit — Polens Anteil an der Schlacht bei Leipzig. Do pomocy przyciągnąć podręczniki historii, wydanie Velhagen-Klasing: Freiheitsdichter, wydanie dzieł Körnera (1 tom) z Goldene Klassikerbibliothek, zbiór wierszy Leyer und Schwert z melodjami. Przy umiejętnem przeprowadzeniu dyskusji da się materiał wyczerpać w ciągu 2 godzin, normalny tok lekcji w niczem nie zostaje zahamowany. Podobnie opracować można: Mittelalterliche deutsche Dichtung (4 godz.). Die deutsche Romantik (4 godz.) — Baustile (der romanische, gotische, Renaissancestil, Barok, Biedermeier) (2 godz.).

C. d. n.

STEFAN DRZEWIECKI

PRACA REALIZACYJNA MŁODZIEŻY

Nigdy chyba nie pisano o młodzieży i t. zw. sprawach „młodzieżowych” (uroczy nowotwór!) tyle, co w latach ostatnich. Literatura i publicystyka, dotycząca młodzieży powojennej, mogą już dzisiaj wykazać się setkami pozycji bibliogra-

ficznych¹⁾. Artykuły i monografie, powieści i dramaty, studia i przyczynki usiłują uchwycić profil psycho-społeczny dzisiejszych chłopców i dziewcząt, uczniów szkół powszechnych i średnich, akademików i młodzieży proletariackiej, dzieci wsi i miasta. Społecznicy i wychowawcy, psychologowie i powieściopisarze starają się protokółować głębokie przemiany, zachodzące w psychice poszczególnych roczników młodzieży powojennej. Trudno dzisiaj precyzować przyczyny tego wyjątkowego a powszechnego zarazem zainteresowania. Jest ich zapewne wiele. Starszymi musi w pierwszym rzędzie powodować troska o przyszłość społeczeństwa, niespokojne rozglądanie się za zastępcami. Sami coraz dokuczliwiej odczuwają wszechogarniające znużenie. Tyle przecież przeżyli... Tak dzieje się na Zachodzie, który nie może otrząsnąć się z koszmarów wojny. A cóż dopiero u nas, w Polsce, gdzie ludzie, którzy wywodzą się z pomroków lat powstaniowych, niosą w sobie pamięć zmagających rewolucyjnych i trudów wojennych? Czyż zwłaszcza w Polsce nie jest usprawiedliwiona troska o spadkobierców Niepodległości?...

Wolni jesteśmy natomiast od innego uczucia, które gnębi najświatlejsze umysły Zachodu. Ludzi tych dręczy wyrzut sumienia — poczucie współodpowiedzialności moralnej za grozę wojny światowej, odpowiedzialności za taki układ budowanej przy ich współudziale rzeczywistości społeczno-gospodarczej, który rozpetał apetyty imperjalistyczne, dopuścił do rzezi milionów ludzi, a sieroctwa, głodu i poniewierki dziesiątków milionów. Dzisiaj starsze pokolenia Zachodu pragną same, jeżeli im sił starczy, oprzeć odradzające się życie na trwalszych i sprawiedliwszych, niż przedwojenne, zasadach. A skoro sił im zbraknie, niechże młodzi realizują te najszlachetniejsze zasady. Tembardziej, że zdają sobie sprawę z tego, iż porządek świata, w którym oni wyrosli, ma się ku końcowi. Wcale nie skrajny radykał, tylko śmiało patrzący na otaczającą nas rzeczywistość redaktor krakowskiego „Przeglądu Powszechnego”, ks. Jan R o s t w o r o w s k i, pisał w numerze jubileuszowym (grudzień 1933) tego pisma:

„...dzisiejsze choroby ustroju ekonomicznego świata nie są powierzchownym, przejściowym zaburzeniem funkcjonalnym, ale głębokim, owszem śmiertelnym niedomaganiem, które nieuleczone, musi doprowadzić bądź do nieopisanej niedoli komunizmu, bądź do jakiegoś powolnego zamarcia wszelkiego dobrobytu i kultury. Rozkład dóbr materialnych wśród ludzkości jest w y s o c e niesprawiedliwy. Produkcja i wymiana, regulowana nie potrzebą i możliwością ogółu, ale zachłannością jednostek czy trustów i karteli, jest jednym wielkim nieładem, który do większego jeszcze chaosu prowadzić musi. Praca jeszcze jest stanowczo za mało zabezpieczona i poszanowana, czego drobnym tylko wykładnikiem są milionowe

¹⁾ Przytaczam dla wiadomości czytelników, odciętych od źródeł bibliograficznych, niektóre nowsze prace: Henry-Paë-La jeunesse sauvera le monde, Paryż 1933, d-r Gilbert-Robin-Les drames et les angoisses de la jeunesse, Paryż 1934, Blandine Ollivier-Jeunesse fasciste, Paryż 1934, P. Allard-Que faire de nos fils et de nos filles? Paryż, 1934, J. Luchere-Une génération realiste, Paryż, 1929, R. Alix — La nouvelle Jeunesse, Paryż 1930, E. E. Noth — La tragédie de la jeunesse allemande, Paryż 1934, R. Dupuis — A. Marc — Jeune Europe, Paryż, 1933, J. Calvet — L'Enfant dans la littérature française — Paryż, 1930, A. Dupuy — Un personnage nouveau du roman français L'Enfant — Paryż, 1931; E. Günther Gründel — Die Sendung der Jungen Generation, A. v. Groisman-Kind und Junger Mensch in der Dichtung der Gegenwart (do r. 1930) — Berlin, L. Dingrave Wo steht die junge Generation? — Jena 1931, A. E. Günther-Geist der Jungmannschaft-Hamburg 1934, E. Hippler-Jugend fordert, Junge Generation zwischen gestern und morgen — Berlin, 1934.

rzese bezrobotnych. Zburzony jest właściwy stosunek między rzeczywistością a dobrem konwencjonalnym, o wartości często wymiennej, t. j. pieniądzem, za czym z konieczności idzie straszliwy rozstrój w całej gospodarce poszczególnych narodów świata..."

Trudno dziwić się s a m e j m ł o d z i e ż y, że dojrzewając w świecie tak urządzonym, z niepokojem rozważa własne szanse życiowe, z lękiem patrzy we własną przyszłość. Ten niepokój młodzieży o jutro — rzecz znamienne — występuje z jednakową siłą w krajach „zwycięskich”, jak i zwyciężonych — we Francji np. tak samo, jak w Niemczech lub Austrii.

Proszę przyrzeć się dzieciństwu dzisiejszej młodzieży. Miesięcznik niemiecki „Der Querschnitt” (wrzesień 1932) przytacza 10-minutowe wypracowania dziewczynek wiedeńskich, pochodzących z różnych sfer i środowisk, na temat „Nasze czasy”. Dziewczynki w sposób przejmujący uzmysławiają tragizm dzieci powojennych. Przytaczam wyjątki z najbardziej charakterystycznych wypracowań: Lola — „Smutno, kiedy siedzę w ciepłej klasie i niektóre dziewczynki przeszkadzają na lekcji. Wtedy muszę myśleć o moich rówieśnikach, którzy od rana zaharowują się w sklepach i po fabrykach. Znam wiele dziewczynek, które już nie chodzą do szkoły... nie mają żadnego fachu, a rodzice żyją tylko z zasiłku dla bezrobotnych”.

Ela — „Martwi mnie nędza bezrobotnych. Mieszkają w okropnych mieszkaniach, na nic nie mogą sobie pozwolić... Przez to, że na świecie jest tyle ludzi zrujnowanych, życie staje się nieznośne...”; Elżunia — „Dzieci nie mają teraz pięknego życia, nie mają prawdziwej młodości...”; Tilda — „Straszne są te ciągłe samobójstwa. Człowiek boi się zajrzeć do gazety... Straszne jest to, że ojciec dawniej tak wesoły, teraz jest zawsze poważny i smutny. Uważam, że i mateczka zmieniła się. Uważam, że rodzice nie powinni tak zadrećcać się, bo przecież im nie starczy sił, żeby znieść te wszystkie utrapienia...”

Nie łudźmy się, że u nas niedola dzieci ma formy łagodniejsze. Wystarczy zajrzeć np. do wydanej przez Pol. T-wo Polityki Społecznej ankiety z r. 1931/32¹⁾. Dowiemy się z niej, że całodzienne pożywienie rodziny, złożonej z 8 osób, stanowią 3 zupy z Komitetu, kartofle, 2 kg chleba i 1/4 kg cukru; że inna znowu rodzina, złożona z 4 osób, wydaje na żywność 12 zł. tygodniowo (na dwa posiłki dziennie składają się kartofle, kapusta i chleb, mięsa ani mleka nie kupują wcale, najwyżej 10 dk słoniny!). Nie lepiej dzieje się dzieciom na wsi²⁾.

Dzieci rosną. Idą do szkół. Balsigierowa stwierdza, że w zbadanych przez nią rodzinach bezrobotnych warszawskich „97% bez mała dzieci w wieku szkolnym uczęszcza do szkoły... nie chodzi tylko 3,01%, a to wskutek braku odzieży i obuwia...”

Kończą szkoły albo ich nie kończą, kończą nawet gimnazja, wychodzą z maturami — zgoła nieprzysposobione do walki o byt i przeważnie powiększają

¹⁾ D-r Marja Balsigierowa — „Społeczne skutki bezrobocia wśród fizycznych pracowników przemysłowych m. st. Warszawy”, Warszawa 1932.

²⁾ O głodzie dzieci góralskich pisał przed laty w „Tygodn. Ilustr.”. J a n W i k t o r. Por. obrazy nędzy chłopskiej w ostatniej powieści J. Kurka — Grypa szaleje w Naprawie, Warszawa, 1935: „Naprawy wieczorem nie widać. Odchodzi w noc niepostrzeżenie. Nikt nie świeci światel. Okna są martwe. Niema nafty. Niema pieniędzy na naftę. U Gwiżdza już drugi tydzień stoi garnek z posoloną wodą, w który kładzie się ziemniaki; nie można po ocedzeniu wylewać wody z ziemniaków ze względu na cenny skarb: słoną wodę, w której odgotuje się ziemniaki bez soli jeszcze kilkanaście razy” str. 11.

kadry bezrobotnych. Stoją więc bezradni wobec życia — warsztaty pracy nieczynne, uniwersytet najczęściej otwiera wrota... w nieznane... A tymczasem z całym idealizmem młodości pragnęliby przyjść z pomocą najbliższym i roją dumne marzenia o własnej s a m o d z i e l n e j przyszłości.

Przed przewrotem hitlerowskim Niemcy liczyli 6 milionów bezrobotnych, co wraz z masami zubożałego mieszczaństwa, tworzyło gromadę 30—40 milionów nędzarzy. W masie 6 milionów bezrobotnych młodociani stanowili 1 $\frac{1}{2}$ miliona. Do tego dodać należy jeszcze miliony młodocianych, nieobjętych przez wykazy statystyczne (jeszcze nigdy nie pracowali). Spadek stopy życiowej spowodował w konsekwencji spadek poziomu życia duchowego, kulturalnego. Młodzież dni ostatnich — i wcale nie wyłącznie proletariacka — została nazawsze napiętnowana przez kryzys, zbrakło jej bowiem tej jedynej obrony przed rozkładowym oddziaływaniem nędzy, którą dla dorosłych stanowią wspomnienia o dostatkach przeszłości.

I znowu stwierdzić musimy, że podobnie tragicznie rysuje się dola naszej młodzieży. Wystarczy powołać się na wysocę pouczający materiał, dostarczony w swoim czasie przez ankietę rozpisaną przez „ABC” na temat „Młodzież o sobie”, na szereg wyznań w „P a m i ę t n i k a c h B e z r o b o t n y c h” albo chociaż ostatnio na artykuł prof. St. Kota („Piast” z dn. 13 stycznia r. b.), który z racji opłatka, zorganizowanego w Krakowie przez Akademicką Młodzież Ludową, zetknął się z młodzieżą włościańską, studującą na Uniwersytecie Jagiellońskim. Młodzież tę gnębi nieopisana nędza. Są tacy, którzy posiadają jedną tylko koszulę, obiadu nie widują tygodniami, niektórzy miesiącami. Jeden ze studentów, już trzeci rok odbywający w Krakowie studia, nigdy jeszcze w tym Krakowie nie jadł obiadu. Niejeden zapada na gruźlicę.

To też słusznie E. T o l l e r¹⁾ rozszerza kryzysowe doświadczenia młodzieży niemieckiej na całą młodzież:

„Co się dzieje z młodzieżą europejską? Tą młodzieżą, która przekonała się, że prawa starego świata rozpadły się wniwecz, która odczuwała ich kruszenie się z dnia na dzień, z godziny na godzinę? Żyła, ale nie wiedziała, w imię czego. Chciała pracować, lecz bramy fabryk zastawała zamknięte. Z utęsknieniem wyglądała celów, tęskniła za wypełnieniem się jej wzniosłych i wielkich snów. Poczieszano ją mamiłkami pustych frazesów...”

Stąd właśnie płynie ten nieustanny ferment w środowiskach młodzieży. Obok literatury starych mnoży się l i t e r a t u r a m ł o d y c h w postaci ulotek, broszur, tygodników, w których sama młodzież z rzetelnym wysiłkiem dopracowuje się odpowiedzi na przekłete pytania jej ponurego Dzisiaj i jeszcze bardziej mrocznego Jutra.

Gdyby wyłącznie wskazane wyżej pobudki decydowały o dzisiejszym zainteresowaniu dla spraw młodzieży, możnaby się spodziewać, że zainteresowanie, płynące zarówno u „starych”, jak i „młodych” z serdecznej troski o przyszłość społeczeństwa, musi przynieść pozytywne wyniki w postaci szerokiego rozplanowania akcji ratowniczej. Niestety, na młodzieży żeruje najpośledniejsza demagogia polityczna części „starych”, skutecznie nieraz wspomagana przez rozuhaną młodzieńczą megalomanię. Starzy, w myśl maksymy: „Kto ma za sobą młodzież, ten ma przed sobą przyszłość” — usilnie zabiegają o po-

¹⁾ E. Toller — „Eine Jugend in Deutschland”, Amsterdam, 1933.

zyskanie dla swoich celów młodzieży, nie przebijają w środkach, odwołują się do jej najszlachetniejszych odruchów. Partje polityczne nie liczą się z krzywdą, wyrządzaną sprawie wychowania obywatelskiego młodzieży i wciągają ją łapczywie w mało budujące rozgrywki i machinacje. Powodowane krótkowzrocznym egoizmem działaczy, żyjących „chwila bieżącą”, w istocie przekreślają całkowicie autonomię duchową poszczególnych jednostek. Z właściwą politykom bezwzględnością pragną urobić młodzież na swoje podobieństwo. Zapominają zgoła, że chłopcy i dziewczęta, w których oni widzą tylko „mięso partyjne”, będą — jak słusznie podnosi w przedmowie do pracy R. Dottrens'a — „Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle” — A. Malche, profesor pedagogiki na uniwersytecie genewskim — „ekipa, rządząca w r. 1970, a wielu z nich dożyje r. 2000-go. I nie będzie absurdalnym przewidywanie, że nie będą żyli według dobrych i poczciwych obyczajów ich ojców...”

Jednocześnie w różnych środowiskach młodzieży tworzy się swoisty mesjanizm młodzieńczy. Młodzież zaczyna wierzyć w jakieś swoje odrębne dziejowe powołanie. Rozwija się dość przykra spekulacja na samym terminie „młodzież”. Bo któż podejmie się ustalenia dolnej i górnej granicy, w których należałoby zamknąć ten okres życia chłopców i dziewcząt?!

P. I. Krzywicka w korespondencji z Paryża („Wiadomości Literackie” z dn. 6 b. m.) pisze o J. Romains, o tem, jak to do niego „zgłosiła się grupa młodzi, reprezentującej różne kierunki ideowe... z propozycją stworzenia własnego stronnictwa, nazwanego obecnie „Grupą 9-go Lipca”.

Więc młodzież — tak?...

Bierzemy broszurę programową, opatrzoną w przedmowę Romains'a¹⁾. Faktycznie autor odmienia we wszystkich przypadkach słowo „młodzież”. Nad planem tym — informuje nas autor — pracowali przedstawiciele młodzieży syndykalistycznej, socjalistycznej, neo-socjalistycznej, młodzi radykali, członkowie partji agrarnej, Ognistego Krzyża, młodzieży patryjotycznej, młodo-republikańskiej. Już trochę gorzej... Ale dalej w przedmowie zjawiają się jako „młodzi” współpracownicy dwaj czy trzej młodzi posłowie... Więcej jeszcze — założyciele grupy, powołali do pomocy swoich r ó w i e ś n i k ó w, pełniących już... odpowiedzialne funkcje państwowe albo w wielkich przedsiębiorstwach... „Plan” kończy się podpisami jego autorów z zastrzeżeniem, że pewna liczba... funkcjonariuszy wyższych urzędów państwowych, którzy brali udział w pracach Grupy, ze względów służbowych nie mogła się podpisać. Wreszcie z artykułu Romains'a, ogłoszonego w paryskiej „Marianne”, dowiadujemy się o współpracy specjalistów od spraw: robotniczej, rolnej i finansów oraz wyższych urzędników, przemysłowców, dziennikarzy, literatów... To ma być młodzież!

Zatrzymaliśmy się na tym przykładzie. Ilustruje on, zdaniem naszej, jaskrawo wymiary bluffu „młodzieżowego”. Z racji zabójstwa Kirowa sporo pisano ostatnio o buncie młodych (30-latków!) w Rosji sowieckiej. W świecie politycznym francuskim lub angielskim „młody” polityk liczy sobie lat 40—50, w Niemczech 20—30. U nas chyba 30—40. To nie przeszkadza nam wkółko

¹⁾ Plan du 9 Juillet — Réforme de la France proposée par le Groupe du 9 Juillet, Paryż, 1934.

powtarzać o ruchu młodych jako o odrębnym społeczno-politycznym zjawisku. Przyczem przymykamy oczy na to, że nigdy w dziejach nie było odrębnej ideologii młodzieży. Młodzież zawsze — w zależności od związania z danym środowiskiem ideowym — przyjmowała lub odrzucała programy, wypracowane przez starych. Żeby do reszty wzmóc zamęt, jaki panuje na tym odcinku życia publicznego, podciągamy pod jeden strychulec socjologiczny całą młodzież — zarówno inteligencją, jak i robotniczą oraz włościańską, zapominając o rozpiętości czynników, które odrębnie kształtują oblicze kulturalne każdej z tych grup młodzieży.

Nam na tem miejscu chodzi o teren bardziej ograniczony i w czasie, i w przestrzeni. Chodzi wyłącznie o starszą młodzież gimnazjalną, z którą mamy do czynienia w klasach, odpowiadających przyszłemu liceum.

Otóż naszkicowane wyżej przejawy społeczno-polityczne przenikają do szkoły średniej. Pogwary i odgłosy życia politycznego chłopcy i dziewczęta wchłaniają z najbliższego otoczenia, gazety, teatru, kina, manifestacji ulicznych. Co gorsza, niektóre organizacje polityczne nie zadowolają się terenem akademickim i przetrzucają swoje niewody na teren szkoły średniej (a w niektórych wypadkach nawet powszechnej!). Jakże często, wyzyskując dziecięcy pęd do tajemnicy, młodzieńcze rozmiłowanie w romantyzmie konspiracji, wciągają 15 — 18 chłopców w zakamarki pracy partyjnej.

Młodzież chwytą się rozwiązywania złożonych problemów współczesności, bez zadania sobie trudu w kierunku odpowiedniego przysposobienia samokształceniowego do tej pracy. Niewyraźnie łobi się na duszy wychowawcy, kiedy słucha sporów młodzieży na temat rasizmu, planowej gospodarki, stalinizmu i hitleryzmu, i t. d., i t. d. Przeraża zamulenie dyskusyj nagromadzeniem ogólników, pływiczną argumentacją. Przed oczyma staje cały bezmiar krzywdy, wyrządzanej młodzieży. Młodzież zgrywa się społecznie i politycznie. Brak przysposobienia naukowego zastąpi frazesem.

Stan ten jest wysoce groźny wychowawczo. Największy czas, żeby poważnie pomyśleć o zaradzeniu złu. W jakim kierunku winny iść usiłowania zarówno wychowawców, jak i organizacji młodzieży gimnazjalnej, uczą nas wytyczne, wypracowane przez Adama Skwarczyńskiego.

Należy młodzieży zapewnić spokój dojrzwania do świadomego życia obywatelskiego — przez systematyczne wprowadzenie jej do realizacji tego życia.

Należy odrzucić precz wszelką błagę! Słusznie ostrzega J. Sosnowski: 1) „Chłopcy winni posiadać poczucie ważności swej służby dla Państwa, ci niedorośli (podkreślam niedorośli) chłopcy muszą służyć społeczeństwu i państwu bezpośrednio. Wiele złego w dotychczasowym wychowaniu „dla społeczeństwa” w Niepodległej już Polsce pochodziło stąd, że pracę społeczną młodzieży uważano, i co więcej sama ją tak uważała, za pracę społeczną na „niby”. Praca właściwa i ważna dla społeczeństwa i Państwa miała przychodzić później, w wieku dojrzałym...”

Praca realizacyjna, w rozumieniu Adama Skwarczyńskiego, jest niczem innym jak drogą do kształtowania zupełnego człowieka—

1) Józef Sosnowski — Polska w wychowaniu harcerskiem, Warszawa, 1934.

człowieka o pełni życia duchowego i fizycznego, który w stałym doskonaleniu się przez pracę społecznie użyteczną realizuje swoją osobowość.

Tak pojmowana praca społeczna młodzieży może w zupełności obsłużyć jej impulsy i zainteresowania obywatelskie. Bez wprowadzania na niepewny wychowawczo grunt „roboty” politycznej.

Ale i tutaj nie należy zamykać oczu na jedno niebezpieczeństwo — n i e b e z p i e c z e ń s t w o p o d w ó j n e j m o r a l n o ś c i. Niestety życie dorosłych każdego dnia przynosi przykłady takiej moralności w ilości zupełnie wystarczającej, ażeby ośwoić z nią młodzież. Coraz częściej też spotykamy młodocianych działaczy, których życie osobiste jest krzyżującym zaprzeczeniem głoszonych czy też okrzykiwanych haseł i programów. Cały wysiłek wprowadzania młodzieży do pracy społecznej zostanie wychowawczo zmarnowany, skoro nie uda się wytworzyć w młodzieży przeświadczenia, że należy dorobić się p r a w a d o d z i a ł a n i a s p o ł e c z n e g o przez ciągłą pracę nad doskonaleniem własnej osobowości.

Nie o kodeksy chodzi, prawa, ślubowania czy litanie cnót. Chodzi o taką postawę życiową chłopca i dziewczyny, któraby stanowiła tamę moralną przed tem wszystkim, co w życiu naszym jest brzydkie i złe.

Dlatego żaden wychowawca nie oddziela w y c h o w a n i a s p o ł e c z n e g o od w y c h o w a n i a m o r a l n e g o, a nawet — jakkolwiek dziwnem mogłoby się to wydawać — o d w y c h o w a n i a f i z y c z n e g o. Często słyszymy narzekania na przesadne dzisiaj rozbudowanie w szkole właśnie wychowania fizycznego. Zapominamy, w jakim zaniedbaniu wychowanie to pozostawało do niedawna. Zapominamy, że należało zapewnić najlepsze warunki rozwoju cielesnego dzieciom wojny i kryzysu, niedożywionym i jakże często upośledzonym psycho-fizycznie. Niedość na tem. Pisał przed paru laty H e n r y k d e M o n t h e r l a n t, że w powojennem rozmiłowaniu sportowem dochodzi do głosu bunt sponiewieranego w ciągu lat wojny ciała ludzkiego. Podnosił jednocześnie p i ę k n o d u c h o w e sportu, jego wartość moralną. Twierdził mianowicie, że w zwartości drużyn na boisku trwa więź, wykuta w okopach strzeleckich; że zespolenie bojowe i braterstwo serdeczne — jako dorobek moralny kombatantów — trwają w solidarnem zgraniu się zespołu sportowego.

To też tłumienie indywidualistycznego kultu dla jednostkowych wyczynów szampionów i sprinterów na rzeczy potrzeby hartowania ciała dla wysiłku z e s p o ł o w e g o, wdrażanie systematyczne w rezygnację z ambicji osobistej na rzecz chlubny gromady — prowadzić będzie do wydobycia tych walorów wychowawczych, które immanentnie tkwią w pozornie nieuduchowionem ćwiczeniu mięśni.

Poczynania wychowawcze, idące po tej właśnie linii, uprawnią nas dopiero do należytej oceny roli p r o f i l a k t y c z n e j wychowania fizycznego. Trudno wszak poważnie mówić o tem, że zaprawa sportowa chroni młodzież przed wypaczeniami alkoholizmu lub przedwczesnego życia seksualnego. Wierzę natomiast, że nasycenie życia sportowego młodzieży walorami moralnymi może przyczynić się wybitnie do wytworzenia u chłopców i dziewcząt postawy czystości cielesnej. A przecież nie łudzimy się ani przez chwilę, że życie erotyczne naszej młodzieży jest wzorowe. Nie rozdieramy szat, nie uogólniamy poszczególnych wybrzków, jak to czynią niektóre organy prasy. Ale wszyscy chyba

zgodzimy się, że mamy do czynienia z tą dziedziną wychowania, w stosunku do której uprawiamy stale wyjątkowo płochliwą politykę. Trzeba sobie wyraźnie powiedzieć, że młodzież musi powiązać swe życie fizyczne z życiem duchowym, musi zharmonizować Etos z Erose, inaczej nie zdoła zbudować z siebie zupełnego człowieka. Twardy nakaz moralny winien przepoić życie osobiste i życie gromadzkie każdego chłopca i każdej dziewczyny, przez uduchowanie bowiem życia cielesnego młodzieży, przez dobrowolne uporządkowanie jej życia erotycznego, przez przeniknięcie zmagają młodzieży o własną osobowość głębokiem uczuciem etycznym — prowadzą drogi do ukształtowania w ramach szkoły pracownika społeczno-państwowego.

Gdy młodzież osiągnie (a wychowawca przychodzi jej z pomocą w tym ciężkim trudzie nad samym sobą) zrozumienie tych elementarnych prawd, wtedy łatwiej będzie każde jej poczynanie wypełnić treścią obywatelską.

Turystyka naprzykład w przeżyciu młodzieży jest naogół niczem innem, jak jeszcze jednym pretekstem dla wyczynu sportowego. Zarówno wspinaczka wysokogórska, jak wyprawa kajakowa, czy obóz równinny. Ileż to razy wycieczki, organizowane przez szkołę, stają się w odczuciu młodzieży li tylko ulegalizowaniem wagarów, na których drobna garstka (nawet ze szczerem zainteresowaniem) kupi się wokół nauczyciela, reszta zaś potulnie wysłuchuje kształcących pouczeń, w tęsknem wyczekiwaniu, kiedyż nareszcie skończy się „obrzędowa” część wycieczki, a zacznie się wypoczynkowe kopanie piłki.

Musimy nawrócić do pięknych a tak twórczych wychowawczo tradycji wycieczkowych A l e k s a n d r a J a n o w s k i e g o. Janowski nas pouczy, jak pęd młodzieży do włóczęgostwa, jej tęsknotę za niewiadomem i dałą, zaszębiające się tak intymnie o głębokie nurty procesu dojrzewania, sublimować, bez ogłaćania ich z uroku wyczynu sportowego. Jak kierować młodzieżą, z całą dyskrecją wychowawczą, na drogi ojczyznostwa jaknajszerzej rozumianego, więc obejmującego przeszłość i współczesność, przyrodę i życie gospodarcze, życie poszczególnych grup i środowisk, organizacje artystyczne, kulturalne, społeczne, gospodarcze. Młodzież zetknie się bezpośrednio z ludem wsi i miasta, strojem, pieśnią, obyczajem, tańcem. Wtedy regionalizm i „nachylenie ku rzeczywistości” staną się „rzeczywistą rzeczywistością”. Wtedy państwo przestanie być podręcznikowo-uroczystościową abstrakcją, ale wejdzie w krew, serca, mózgi młodzieży.

Trzeba rozpalić w młodzieży ambicję, że pielęgnowanie przez nią kultury ludowej nie jest lubowaniem się w „egzotyce” albo „narodowem bałamuceniu się”, lecz świadomem działaniem społecznem. Wtedy — w miarę dojrzewania młodzieży — droga jej wyżycia się społecznego, zasięg jej pracy realizacyjnej będzie zataczać coraz szersze kręgi, nieustannie się przy tem pogłębiając. Wystarczy obudzić w młodzieży poczucie odpowiedzialności obywatelskiej, zrozumienie, że młodzież inteligencka nie ma prawa obdarzać młodzieży chłopskiej czy robotniczej odpadkami kultury i wiedzy, że winna jej nieść wartości najszczerze. Należy wpoić w młodzież poczucie odpowiedzialności za samą pracę, za przysposobienie do niej. Na tym właśnie terenie musimy wypłenić w młodzieży błagę i zakłamanie, a nieustępliwie wymagać, żeby — skoro pragnie działać (mam na myśli pracę oświatową wśród młodzieży robotniczej i wiejskiej, w świetlicach dla bezrobotnych i t. d., i t. d.) — sama uczyła się i umiała to, czego innych uczy, a nie przychodziła do pracy społeczno-oświatowej z fuszerską tandetą.

Własne doświadczenie pouczy młodzież najlepiej o tem, że nauka szkolna nie jest sobkowskiem gromadzeniem wiadomości na osobisty i wyłączny użytek. Zrozumie, że nauka szkolna nie jest wyłącznie przysposobieniem do dalszej pracy naukowej dla własnego zadowolenia czy własnej korzyści. Nauka szkolna, wraz z pracą uzupełniającą w kołach samokształceniowych, wyrośnie w świadomości młodzieży do wyżyn celowej pracy nad gromadzeniem zasobów wiedzy. Nie tej, która tam, kiedyś, za wiele lat, może się przydać, albo i nie. Wiedza ta zostanie bezpośrednio zużytkowana w pracy obywatelskiej w środowiskach rówieśników, pozbawionych do niej dostępu.

Takie podniesienie znaczenia społeczno-obywatelskiego pracy szkolnej, wyrobienie w młodzieży dyscypliny pracy, sumienności i solidności, może z kolei obudzić w młodzieży poczucie odpowiedzialności moralnej za wszelką pracę, wykonywaną przez nią, więc w pierwszym rzędzie za pracę szkolną. Szkoła upomina się wciąż o rozbudzenie w młodzieży etyki pracy szkolnej. Największy czas, żebyśmy usunęli z życia szkolnego praktyki, upokarzające nauczyciela, a deprawujące młodzież. Pisalismi już o tem. Nie chcemy się powtarzać¹⁾.

Etyka pracy szkolnej stawia młodzież oko w oko z zagadnieniem etyki życia publicznego — zagadnieniem, które wiąże całe nasze rozumowanie z punktem wyjściowym niniejszego artykułu.

Miło jest stwierdzić, że przy bliższej obserwacji młodzieży starszych klas w latach ostatnich udaje się spostrzec nader pocieszające zjawisko. Jeszcze przed 2 — 3 laty widać było wyraźnie, jak rozognienie walk politycznych udziela się młodzieży w postaci kpin i bójek, wynikających na tle przeciwieństw politycznych. Dzisiaj przeciwieństwa te chyba nie osłabły. „Wachlarz partyjny” dorosłych znajduje swoją odpowiednią imitację na gruncie szkolnym.

Tylko obyczajowość dorosłych nie znajduje już posłuchu u młodzieży. Coraz częściej rzuca się w oczy wzajemne poszanowanie dla odmiennych poglądów kolegi; zamiast brutalnej walki — szacunek i zrozumienie, szlachetna rywalizacja ideowa.

Oczywiście, jest za wcześnie na zbyt daleko idące uogólnienia. Pewne jest natomiast, że młodzieży w skomplikowanym procesie dojrzewania do czynnego życia obywatelskiego należy się pomoc zarówno od rodziców, jak i wychowawców. Proces ten wymaga od młodzieży skupienia wewnętrznego, przemyślenia i przeżycia szeregu zgoła nowych dla niej zagadnień. Tem usilniej należy strzec młodzież przed przedwczesnem wciąganiem jej do rozgrywek politycznych. Należyte natomiast skierowanie młodzieży na drogi twórczej i możliwie samodzielnej służby obywatelskiej da zdrowe wychowawczo ujęcie potrzebie życia się społecznego, przyczyni się do wyrównania przepaści między „starymi” a „młodymi” — bolesnej dla pierwszych, a w żadnym wypadku niepożądaney dla drugich.

Młodzieży gimnazjalnej należy się spokój. Rodzina, społeczeństwo i szkoła winny jej ten spokój zabezpieczyć.

¹⁾ D-r A. Żebrowska — Prawda w szkole, „Gimnazjum” Nr. 1, 1934, St. Drzewiecki — Dłaczego oszukują?, „Gimnazjum” Nr. Nr. 2, 3, 1933.

O ESTETYKĘ ŻYCIA CODZIENNEGO MŁODZIEŻY

(Ciąg dalszy)

Zwykła, a tak przez dzieci ulubiona obserwacja, zabawa i hodowla bezbronych stworzeń może też się stać niewyczerpanem na całe życie źródłem wszelakiego rodzaju przeżyć, trwałą postawą etyczną i estetyczną, jak to wynika z opowiadań J. Renninstona („Opiekun bezbronych”) czy np. S. Szuchowej („Tajemnice motyli”). Wszystkie te prace to produkt dorobku pedagogów, starannie wydrukowany na ładnym papierze przez Związkową „Naszą Księgarnię”, a zdobny w estetyczne ilustracje i okładki.

Codzienne zabawy i psoty, kaprysy i figle, piosneczki i wiersze, a nadewszystko najprostsza technika „dziecinna” samodzielnych rysunków, robótek, „odkryć”, wypełniają szare, ciągłe „dni Krysi” (H. Mortkowiczówny) czy „przygody Hanusi” (B. Hertza) albo historie prawdziwe „Stacha Sobie-Pana” (H. Bobnickiej), „Jędrusia” (H. Mortkowiczówny) -czy „Henrysia” (B. Hertza). A ile w tem wszystkim ciekawostek, podniet i wrażeń estetycznych? Pouczają nas o tem prześliczne te książeczki, wydane przez Tow. Wydawnicze, a ilustrowane przez najlepszych nietylko pedagogów, ale i malarzy, poetów i t. p. Pewno, że na to trzeba być artystą z bożej łaski, trzeba mieć talent swoisty i bohaterstwo samozaparcia J. Korczaka, żeby wśród „Józków, Jaśków i Franków” albo „Mošków, Josków i Srułów” odnaleźć najgłębsze pokłady i wartości ideowe i estetyczne! Trzeba też mieć w sobie tyle szczerzej, bezinteresownej i wzruszającej poezji, jaka cechuje dojrzały artyzm słowa Henryka Bezmaskiego czy Marji Dąbrowskiej, żeby w tej całej dziecięcej powszedniości odnaleźć trwały na całe życie „Uśmiech dzieciństwa”, ów niewymowny czar najwznioślejszych przeżyć estetycznych od pierwszego spojrzenia na świat aż po całą, przebogatą młodość Agnisi.

Trzeba mieć talent organizowania „zabaw rytmicznych bez muzyki” (M. Tańskiej — wyd. „Naszej Księgarni”), „piosenkę dla szkółek i ochron” (Cicimirskiej — wyd. „Książnicy—Atlas”), żeby z najprostszych ćwiczeń i gier ruchowych (śladowy wyd. przez „Naszą Księgarnię” książek M. Krawczyka, F. Krawczykowskiego, M. Skierczyńskiego) wydobyć w warunkach najbardziej prymitywnych wartości nietylko pedagogiczno-higieniczne, ale estetyczne i umuzykalniające. Te wartości życia codziennego dzieci, zaobserwowane przez M. Kopnicką, L. Rydla i t. d., pobudziły naszych malarzy i pieśniarzy do nowej twórczości, ujętej w śpiewnikach S. Kazury, P. Maszyńskiego, T. Mayznera i t. d. (wyd. przez „Naszą Księgarnię”).

Melodje te cechuje głębokie zrozumienie świata zainteresowań dziecięcych, niezwykłe poczucie humoru i nadewszystko zrozumienie piękna powszedniej rodzimej ludowości, którą na płótnie uwiecznili mistrze tej miary, co St. Wyspiański, W. Skoczylas, Z. Stryjeńska, E. Zak, B. Cybis i wielu innych. Sztuka ludowa w Polsce, ujęta po raz pierwszy z socjologicznego punktu widzenia bodaj przez K. Mokłowskiego, dziś wprowadzona do szkoły przez este-

tycznie organizowane obchody i uroczystości (według np. wskazówek H. Gnoińskiej, Z. Roguskiej, R. Korupczyńskiej, J. Mortkowiczowej i t. d.) nabrała nowych soków żywotnych przez przystosowane pieśni ludowych (J. Porazińska) i kolęd (Z. Stryjeńska) do wymogów estetyki dziecięcej. I dzięki temu dziś możemy w najdalszych zakątkach życia i duszy dziecięcej odszukać entuzjastów obrazów Z. Stryjeńskiej („Obrzędy i tańce polskie”, „Gusła Słowian” nakł. Tow. Wydawniczego, oraz ilustracje wyd. przez „Książnicę—Atlas” p. t. „Podhale i Podhalanie”) i W. Skoczylasa („Taniec Zbójnicki”, albo barwne tablice do początkowej nauki szkolnej, wydane przez „Książnicę—Atlas”) i in. A dzięki temu dziecko polskie zdoła się zainteresować muzyką i sztuką Podhala (zwłaszcza w zbiorze układu Mierczyńskiego czy Barabasa — nakłady „Książnicy—Atlas”), poznać piękno haftów (zbiór Udzieli), strojów i budowli ludowych z różnych terenów Polski (tablice w zbiorze Dajewskiego czy Sutkowskiej — wyd. przez „Książnicę—Atlas”), odszukać pod kierunkiem H. Mortkowiczówny („Trzydziestu Kolegów z całej Polski”) piękno rodzime w zapomnianych lub zaniedbanych zakątkach kraju!

I dlatego dziś estetyka życia codziennego dziecka na wsi czy w mieście jest inną, niż dawniej, bogatszą, samowystarczającą dla pierwszorzędnych talentów pedagogicznych i artystycznych. A dla nas te wszelkie opowiadania J. Mortkowiczowej („Z naszej szkoły — o tem, jak dzieci pracowały”) to doskonale materiały i dokumenty wychowawcze, oparte na dojrzałym obiektywizmie i autentycznej obserwacji wszystkich najpowszedniejszych spraw z zakresu najcudniejszej estetyki, jaką jest własne życie dziecka. I takie są, w ujęciu E. Szelburg, te noce i dni dzieci naszych, owe uroczyswoją prawdą i plastyką „Bracia miesiące”, „Osiem lat życia Anulki” (J. Mortkowiczowej), czy historie „Szczęśliwego chłopca” (H. Bobińskiej) lub „Młodego życia” (O. Ernesta), wyrastającego nietylko w pałacach, ale i na krańcach miast, wśród chłopów i robotników fabrycznych. Wszystko to ma w sobie piękno ducha i szlachetność, a jednocześnie prostotę i szarżynę życia codziennego. Zdajemy sobie sprawę z tego, że to wszystko wydobyć z ukrycia można albo przez talent, albo przez środki bezpośrednie (wycieczki do muzeów i na wystawy obrazów), rysunek, roboty, śpiew, muzykę, teatr, książkę czy poezję, umiejętnie stosowane przez artystę-nauczyciela, zaopatrzonego w wydawnictwa tej miary, co „Biblioteka Iskier”, „Świat i Życie”, albumy Z. Stryjeńskiej czy Skoczylasa (zwłaszcza „Drzeworyt ludowy w Polsce”), czy zbiorowe pod red. W. Husarskiego (luksusowe wyd. „Polskie malarstwo nowoczesne” Tow. Wydawniczego), T. Szydlowskiego („Historja Sztuki” wyd. Ossolińskich) i t. d. Pamiętamy jednak o wielu trudnościach, które napotyka nauczyciel w metodycznej realizacji celów i umiejętnem korzystaniu ze środków wychowania estetycznego, które musi być rozwijane stopniowo, z umiarem, bez egzaminów i stopni, a nadewszystko w ściślejszej harmonii ze znajomością psychiki i zdolności dziecka. Wołamy więc o dokonanie opracowań tablic ściennych (por. „Ilustracja Szkolna” Z. N. P.) do klas, w wykonaniu największych artystów polskich, dostępnych w cenie i książek estetycznych do bibliotek szkolnych i t. d., a zwłaszcza tygodników i dzieł pomocniczych dla rodziców i nauczycieli, popularyzujących piękno w domu i szkole. Niestety, nadaremnie czekamy na dostępne w cenie wydanie miedziorytów, rycin i t. p. dla dekoracji wnętrz domowych i szkolnych — oraz wybory poezji

współczesnych dla uestetycznienia nauki i deklamacyj dzieci naszych. Ale nade wszystko wołamy o szacunek dla piękna życia codziennego dzieci, dla ich niejako wrodzonej estetyki i dlatego z uznaniem witamy pojawienie się w handlu książki St. Machniewicza „Estetyka życia codziennego” nakład Państwowego Wyd. Książek Szkolnych, 1934 r. Chcemy w niej widzieć podjętę w pracy nad wychowaniem młodzieży, szukać wzorów właściwego oddziaływania na rozbudzenie wrażeń estetycznych dzieci i młodzieży, a nade wszystko zestawień własne wysiłki z wywodami fachowca i teoretyka, celem podjęcia koniecznej rewizji poglądów i prac, już przez nas dokonanych na terenie szkół wszelkich stopni i typów po wsiach i miastach naszych.

Zgodni z St. Machniewiczem, że „piękno na każdym kroku nęci i wabi...”, nie będziemy szukali komentarzy szkolarskich, tak zbędnych w dziedzinie rzeczywistego i codziennego piękna, które przemawia do nas bezpośrednio „tak hojnie i szczerze”! Nie chcemy bowiem naśladować tych potępionych przez St. Machniewicza cudzoziemców, którzy miast patrzeć i widzieć, czytali raczej przewodniki i tem pochłonięci, przestali być wrażliwi na rzeczy i widoki piękne. Rozumiemy natomiast, że „estetyka życia codziennego” musi operować wyborem i tylko wyborem najłatwiejszych obiektów z pośród najładniejszych jednak arcydzieł sztuki i przyrody rodzimej, jako najbliższej i najdostępniejszej naszym dzieciom i młodzieży.

Niestety, autor pierwszej tego rodzaju książki „pielgrzymuje po dalekich krajinach... olbrzymich galerjach Louwru, florenckich Uffizich, Pittich, londyńskiej National Gallery lub madryckiem Prado...” My, ludzie szarzy codziennego życia, czytamy nade wszystko rozdziały o „pięknie maszyny”, sztuce fabrycznej”, „pięknie ulicy wielkiego miasta”, „estetyce pomników”, „sztuce i życiu” i t. d. Czy nasze „patrzają” na pięknie dobrane ryciny (119), ale „nie... widzą” wśród nich wielu bardzo pięknych okolic naszych, z bezpośredniego pobliża naszego i „życia codziennego”. Czyżby tylko Kraków, a w nim tylko Kościół Bożego Ciała, był najdosadniejszą, najwymowniejszą ilustracją artystycznej kompozycji?

Autor miał przecież swobodny dostęp do polskich zbiorów prywatnych, społecznych i państwowych, wśród których obok L. Wyczółkowskiego obrazów „Toruń”, „Wawel”, „Ratusz w Sandomierzu” i t. d. znalazł niemięcej pouczające kompozycje, nade wszystko St. Noakowskiego („Wnętrze kościoła barokowego”, „Wejście do Bernardynów”, „Domek koło Fary” i t. d.), Wł. Skoczylasa, St. Wyspiańskiego i wielu innych. A zresztą poza pięknem miasta nowoczesna sztuka polska dała nam wiele podnieci estetycznych z najbliższego otoczenia dzieci w obrazach choćby Wł. Słewińskiego, np. „Morze”, J. Stanisławskiego (np. „Jabłonie”, „Osty”), W. Weissa (np. „Krajobraz”), Z. Stryjeńskiej (np. „Wieczór”), R. Malczewskiego (np. „Krajobraz Tatrzański”, „Burza w Górach”) i t. d. Piękno pól, wsi, przyrody i gór polskich przemówi do dzieci nie tylko w obrazie, ale i słowie polskim. Zastuchane w poszumy „Międzymorza”, „Wisły” czy „Puszczy Jodłowej” Żeromskiego, dzieci i młodzież uwierzy nam chyba, że piękno można odczuwać i widzieć wszędzie wokół siebie, nie mogąc nawet, jak St. Machniewicz, zwiedzać „ulic wielkiego miasta”, „patrzeć” na ich „estetykę, sztukę i... handel”. A jeśli nawet „Wiatr od morza” nie przemówi dość plastycznie do wszystkich, to prze-

glądając w szkołach i świetlicach album „Gdynia”, wydany przez „Naszą Księgarnię” lub czytając bezpretensjonalne, a z talentem narratorskim opisane wędrówki wioślarskie Wł. Grzelaka („Łodzią z biegiem Wisły”, „Na wodach Narwi i Pilicy”), czy H. Mortkowiczówny („Na drogach Polski”), zrozumiemy wraz z dziećmi ścisły związek „sztuki i życia”, „natury i sztuki”, ocenimy piękno przyrody ojczystej. (D. c. n.)

M. LIPKA

PARĘ SŁÓW W KWESTJI RACJONALNEJ ORGANIZACJI ŻYCIA SZKOLNEGO ZE WZGLĘDU NA WSPÓŁCZESNE ZADANIA WYCHOWAWCZE

Naczelnym celem szkoły ogólnokształcącej jest, jak wiadomo, przygotowanie młodzieży do życia społecznego i obywatelskiego. Jednym z czynników, wpływających na osiągnięcie tego celu, jest umożliwienie wychowankowi zajęcia czynnej postawy wobec różnych przejawów życia.

Szkoła ma za zadanie budzić i rozwijać wrażliwość na te czy inne objawy wzrostu tężyzny duchowej narodu, rozwoju potęgi technicznej i materialnej państwa, wpajać kult dla jednostek zasłużonych w dziele budowy i potęgi Polski, między innymi, drogą organizowania obchodów, w których czynną rolę odgrywa młodzież, a niejednokrotnie inicjatywa do różnych poczyniń od niej wychodzi. Działalność wychowawców idzie w tym kierunku, aby utworzone na terenie szkoły organizacje młodzieży o charakterze społecznym, religijnym czy naukowym wykazywały również aktywność we właściwym im zakresie, przejawiając się w formie różnego rodzaju imprez. Wszystkie te przedsięwzięcia wymagają zazwyczaj przygotowania dekoracji, kostiumów, odbycia prób, pochłaniających wiele czasu młodzieży w godzinach popołudniowych, w obrębie których ma ona przygotować zadane lekcje, co jest niejednokrotnie niemożliwe, zwłaszcza o ile wypadną danego dnia obowiązkowe gry i zabawy lub abonamentowe przedstawienia teatralne, na które uczęszcza dość znaczny procent uczniów niektórych gimnazjów. Ale nie dość tego: z tych czy innych względów próby występów odbywają się często i w godzinach szkolnych, zwykle na pauzach; uczniowie, biorący w nich udział, niejednokrotnie spóźniają się na lekcje, a zdarza się również, że są nieobecni na całej godzinie lekcyjnej, słusznie tłumacząc później nieobecność na lekcji niemożnością opracowania zadanego do domu materiału. Zdarza się, że nauczyciel prowadzi lekcję z nawpół wyludnioną klasą, gdyż uczniowie mają właśnie próbę jakiejś zbiorowej recytacji, z którą staną do konkursu międzyszkolnego. W sytuacji, jaka się w takich warunkach wytwarza, tkwią momenty niebezpieczne z punktu widzenia wychowawczego. W młodzieży, która jest żywiołem bardzo wrażliwym i chłonnym, rozwija się przeświadczenie, że o istotnej wartości szkoły i jej uczniów decydują nie wyniki codziennej, sumiennej pracy, systematycznego, wytrwałego wysiłku, lecz udana impreza, a zwłaszcza uzyskanie, jeśli nie pierwszego, to w każdym razie poczesnego miejsca w konkurencji międzyszkolnej. W nastroju gorączkowych przygotowań

rozprasza się atmosfera pracy i nauki w szkole, a stworzenie takiej atmosfery nawet w warunkach skądinąd sprzyjających, wymaga bardzo dużego, skoordynowanego wysiłku wszystkich nauczających.

Jak pogodzić w codziennym życiu szkolnym bezsprzecznie wskazaną aktywność młodzieży wobec różnych przejawów życia z koniecznością skupionej pracy na ławie szkolnej?

Przedewszystkiem, licząc się z czasem, zgóry należałoby określić ilość i zakres imprez możliwych do zrealizowania w danym półroczu. Zamierzone przedsięwzięcia należy tak rozplanować, aby nie były skupione w bliskich terminach i aby dały się wykonać bez gorączkowego pośpiechu i napięcia nerwowego uczniów. Uczniowie w żadnym razie nie powinni być zwalniani od obowiązku punktualnego zjawiania się na lekcji, ani tembardziej opuszczać jej z powodu jakichkolwiek imprez w szkole. W gimnazjach o dobrym poziomie naukowym możnaby przeznaczyć jeden dzień szkolny, jak to się gdzieś tam praktykuje, na załatwianie wszelkiego rodzaju spraw, niezwiązanych bezpośrednio z nauczaniem.

Chaos i zamęt, nierozłączny zazwyczaj z okresem zmiany poglądów i ustroju, częściowo wywołany bezwiedną może gonitwą za reklamą, drogą łatwych efektów, winien ustąpić miejsca we wszelkich poczynaniach na terenie szkoły ładowi, stworzonemu przez świadomego swych celów wychowawcę.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

PRACE MINISTERSTWA NAD PROGRAMAMI SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH. — ZAGADNIENIE PRZYSZŁEGO LICEUM. — KWALIFIKACJA KSIĄŻEK SZKOLNYCH W ŚWIELE NOWYCH ROZPORZĄDZEŃ.

„Oświata i Wychowanie” zeszyt 8 — 10 ub. r. Juliusz Balicki omawia „Prace Ministerstwa nad programami szkół ogólnokształcących w związku z realizacją ustawy o ustroju szkolnictwa. Pierwszem stadium prac nad tworzeniem nowych programów było zużytkowanie materiałów nagromadzonych w czasie tworzenia dawnych programów, drugim stadium — dostosowanie materiału nauczania do zmiennych warunków organizacyjnych szkoły. W tym etapie pracy należało nieraz rozwiązywać zagadnienia dotychczas nierozwiązane, np. zagadnienia środowiska.

Najwięcej starań poświęcono pracy nad układaniem „Wytycznych do programów”, gotowych w czerwcu 1932 r. Stadium czwartem prac było ogłoszenie drukiem w r. 1933 projektu programów i rozesłanie ich z odpowiednią ankietą przedstawicielom nauki i szkolnictwa. Ostateczna redakcja projektów programowych gotowa była w r. 1934. Program ten obowiązywać musi przez lat kilka, zanim praktyka nie wykaże, co w nim jest dobre, a co należałoby zmienić.

Ważnem obecnie zagadnieniem w dziele prac nad programami nowej szkoły jest sprawa liceów ogólnokształcących. Trudnością jest tu utworzenie nowego koncentru nauki, obejmującego 12 — 13 przedmiotów i zamkniętego w obrębie dwóch lat nauki. Trudności te zmniejszają się dzięki zróżnicowaniu liceum na wydziały. Kwestja liczby wydziałów nie jest jeszcze ustalona i od jej ustalenia zależy rozwiązanie całości programu.

Pewne idee przewodnie już się w pracach Ministerstwa zarysowały. Poza tem rozesłano ankietę do uczelni wyższych i wyniki tej ankiety skonfrontuje się z koncepcją Ministerstwa. Prace te ukończone będą prawdopodobnie z końcem 1935 r. Rok 1935 — 36 przeznaczony jest na rozpatrzenie materiału i ostateczną redakcję programów licealnych, które wypadnie prawdopodobnie na koniec 1936 r.

Zagadnieniom przyszłego liceum poświęcony jest artykuł Zygmunta Czernego w zeszycie

3 — 4 (19 — 20) Zrębu („O przyszłe liceum ogólnokształcące”). Autor zajmuje się przede wszystkim sprawą liczby i rozmieszczenia liceów ogólnokształcących i wysuwa tezę, iż „skok od ilości dzisiejszych VII i VIII klas gimnazjalnych do ilości nowych liceów nie może być połączony z żadnym wstrząsem kulturalnym, społecznym lub ekonomicznym”. Nie ulega wątpliwości, że nie wszystkie obecnie VII i VIII klasy gimnazjalne będą mogły być przekształcone w licea, z drugiej jednak strony zbytne ograniczanie w Polsce liczby liceów ogólnokształcących mogłoby mieć bardzo ujemne skutki kulturalne i narodowo-państwowe. O liczbie liceów zadecyduje ostatecznie fakt, ile będzie gimnazjów i liceów zawodowych i czy uda się przewyższyć niechęć społeczeństwa do szkół średnich zawodowych. O ile nowe szkolnictwo średnie zawodowe pozyska zaufanie społeczeństwa, a absolwenci jego wytrzymają życiową konkurencję absolwentów szkół średnich ogólnokształcących, można będzie zredukować liczbę liceów typu ogólnokształcącego i powiększać liczbę liceów zawodowych.

Przechodząc do zagadnienia wewnętrznej organizacji liceum ogólnokształcącego, autor wypowiada się na systemem możliwie prostym, opartym tylko na dwóch wydziałach: matematyczno-przyrodniczym i humanistycznym. Bifurkacja w zakresie wydziału humanistycznego objęłaby grekę i 2 języki obce obowiązkowe. Przeciwno zbyt daleko posuniętej specjalizacji wysuwa autor ten przedewszystkiem argument, że specjalizacja dostępna jest tylko uczniom o wysokim poziomie naukowym. Tymczasem zaś nowe gimnazjum 4-letnie, wysuwające na plan pierwszy przedewszystkiem pierwiastek wychowawczy, nie da uczniom takiego materiału naukowego, któryby przygotował ich do specjalizacji.

Materiał naukowy przyszłych liceów powinien być modernizowanym programem klas VII i VIII gimnazjum dawnego typu. Poza tem autor wysuwa następujące postulaty: szerszego niż dotychczas uwzględniania języków obcych, wprowadzenie języka angielskiego, a w niektórych wypadkach i rosyjskiego; wprowadzenia do nauki licealnej propeutyki prawa (w połączeniu z nauką obywatelską); wzmocnienie pierwiastka filozoficznego. Metody nauczania powinny być te same, co w gimnazjach. Wprowadzenie metod uniwersyteckich wydaje się autorowi niepożądane ze względu na wiek uczniów. Dla szkół akademickich ważniejsze jest zresztą, „by przyszły abiturjent posiadał głębszy i pewniejszy zasób pozytywnych wiadomości, niż żeby wiedział już coś o metodach badania naukowego”.

W omawianym już poprzednio zeszycie 8 — 19 „Oświaty i Wychowania” czytamy sprawozdanie Heleny Grotowskiej, dotyczące kwalifikacji książek szkolnych i środków naukowych w świetle nowych rozporządzeń. W sprawie kwalifikacji książek szkolnych przyjęto w Polsce system następujący: ostateczna aprobata należy, podobnie jak w większości państw europejskich, do obowiązków władzy państwowej, lecz ocena wartości książek — od komisji, powoływanych do tej pracy przez Ministerstwo. Do zasad, ustalonych w r. 1927 dużo nowego wniosło rozporządzenie z lutego 1934 r. Określa ono ściśle termin „książek szkolnych” i dokładnie dzieli książki te na pewne typy. Poprzednio oceniano przeważnie książki już wydrukowane, obecnie ocenia się je w rękopisie. Cała praca obmyślona jest tak, aby móc postawić podręcznik na możliwie wysokim poziomie przez usunięcie z błędów, zanim został wydrukowany. Dzięki systemowi oceny w rękopisie zmniejsza się także ryzyko wydawców i umożliwia zachowanie w tajemnicy nazwiska autora (ograniczając do minimum wpływ czynników osobistych przy ocenie książki).

W rozporządzeniu z lutego ub. r. nacisk położono także na zgodność podręcznika z programem. Dawniej oceniano książki szkolne pod względem naukowym, dydaktycznym, wychowawczym i estetycznym, obecnie punktem najważniejszym jest zgodność podręcznika z programami nauczania. Z nadesłanych podręczników komisja wybiera najlepszy i kwalifikuje go do użytku szkolnego na lat 5. Nowy podręcznik zatwierdza się tylko wyjątkowo i o ile przewyższa on wartością poprzedni. Normalnie zaś dąży się do ograniczenia liczby podręczników każdego przedmiotu przez zamykanie ich listy na wyżej wymieniony okres czasu.

W. P.

ANGIELSKA PRASA PEDAGOGICZNA

AEROPLANOWA LEKCJA GEOGRAFII. — TRILETKA SZKOLNA W LONDYNIE. — CENZURA FILMÓW DLA MŁODZIEŻY. — SZKOŁA A PAŃSTWO („NEW ERA”).

Radio, film, gramofon powoli znajdują coraz większe zastosowanie w szkole: przyszedł już czas na aeroplan, choć mogłoby się zdawać, że dziś to jeszcze wizja utopijna przy-

szłości. W Dodatku do „Schoolmaster” z dn. 6.XII.1934 H. J. Odell opisuje „aeroplanową” lekcję geografii, która miała miejsce w Beal Modern School, Ilford. Chłopców podzielono na cztery grupy po pięciu i każda partja odbyła dwudziestominutową przejażdżkę z nauczycielem na wysokości około 1000 stóp na odległość 40 mil ang. Teren opracowano uprzednio w klasie i każdy z chłopców dostał mapę z zaznaczoną linią lotu, a wrażenia z podróży i obserwacje miał notować w swoim dzienniczku¹⁾. Zdaniem P. Odell’a aeroplan jako „pomoc naukowa” posiada tę wyższość nad innymi, że daje 1) możliwość ogarnięcia pewnego okręgu jako całości, 2) trójwymiarowy widok przedmiotów pod rozmaitemi kątami, 3) sposobność poznania większej części kraju w danym czasie dzięki nadzwyczajnej szybkości. Nadto taka lekcja geografii może i powinna znaleźć oddźwięk na innych lekcjach, np. przyrody, historii, matematyki. Przed lotem P. Odell radzi uzyskać piśmienne zezwolenie rodziców.

Na wielką skalę zamierzony plan podniesienia szkolnictwa w Londynie powzięła Komisja Szkolna przy L. C. C. Koszty preliminarzowane na zrealizowanie tego planu obliczono (o ile sam L. C. C. je zatwierdzi na £ 2,500,000 (około 65 milionów zł.), co pociągnie za sobą podwyższenie stawki podatku samorządowego o półtora pensa (około 30 gr.). Projektuje się przedewszystkiem doprowadzenie wszystkich budynków szkół powszechnych do poziomu współczesnego. Odtąd w r. 1870 wprowadzono przymus szkolny, wzrost szkolnictwa znacznie wyprzedził możliwości pomieszczenia szkół. Dlatego wiele szkół zostanie zupełnie „remodelled” tak żeby w jakieś 10 — 12 lat szkoła miejska nie ustępowała zupełnie pod względem zdrowotnym szkole wiejskiej. Drugą troską Komisji Wychowania jest ułatwienie dzieciom biednych rodziców wstępu do szkół średnich. W tym celu liczba stypendjów będzie powiększona w pierwszym roku o 500, drugim o 650, trzecim o 800, tak że w r. 1942/3 ogólna ich liczba zwiększy się o 6800. Z dalszych punktów tego planu należy wymienić wzmożenie opieki lek.-dent. (ważenie i mierzenie każdego dziecka do lat 12 co sześć miesięcy, skierowywanie słabych fizycznie do ośrodków żywienia) podniesienie poziomu naukowego nauczycieli, założenie nowych typów szkół technicznych, wreszcie projekt urządzenia stałych wycieczek całych klas na boiska podmiejskie, gdzie oprócz ćwiczeń cielesnych mogłyby się także odbywać lekcje na świeżem powietrzu.

Premjer angielski przyjął w tych dniach delegację złożoną z przedstawicieli duchowieństwa, nauczycieli i N. C. I. C. domagającą się ustanowienia ogólnie obowiązujących norm prawnych w sprawie uczęszczania dzieci do kina. Ponieważ z 20 milionów ludzi odwiedzających kina tyg. na obszarze Anglii dzieci stanowią duży procent, kwestja ta jest niezmiennie ważną z punktu wychowawczego. Choć istnieje Board of Film Censors powołany przez M. S. W. (Home Office) choć w r. 1933 obcięto 504 filmów a 23 zupełnie skonfiskowano, to jednak zdaniem delegacji jeszcze 25% ocenizowanych filmów jest nieodpowiednich dla młodzieży. Wprawdzie przeprowadzono podział filmów na „A” filmy (dla dorosłych) i „U” filmy (dozwolone dla młodzieży), to jednak w wielu okręgach prawa lokalne (by-laws) nie regulują uczęszczania dzieci na filmy pierwszej kategorii a nawet w samym Londynie pozwala się dzieciom niżej lat 16 chodzić na nie, o ile są w towarzystwie osób „starszych” (tak niedawno był na „A” filmie dwunastoletni chłopiec pod opieką szesnastoletniej dziewczynki). Premjer obiecał delegacji natychmiastowe rozważenie tej sprawy.

Tak paląca dzisiaj a często jednostronnie rozwiązywana kwestja stosunku szkoły do państwa jest tematem stycynowego zeszytu „The New Era”. Podstawowa zasada „Nowego Wychowania”, zasada swobodnego wypowiedzania się (selfexpression) dziecka jest zdaniem Lorda Allen’a of Hurtwood („Dziecko w nowem niebezpieczeństwie”) pogwałcona w szeregu państw (Sowiety, Włochy, Niemcy). Obowiązkiem więc nowoczesnych pedagogów jest wziąć dziecko w obronę i wykazać wartość swych metod. Wolność dziecka, którą głosi „Nowe Wychowanie” nie ma charakteru anarchistycznego: wychowywanie bowiem nie może być robotą w próżni lecz musi mieć pewien kierunek. „Tendencjonalność” nowoczesnego wychowania idzie w dwóch kierunkach: po pierwsze dąży do rozbudzenia w dziecku czynnej badawczości dla wartościowych celów, z drugiej zaś strony wykazując niedostateczność kulturowania własnej tylko indywidualności w życiu zespołowym stara się o wytworzenie w dziecku poczucia odpowiedzialności wobec tych, z którymi się współżyje. Zupełnie już pozytywną nauką będzie wpajanie w dzieci lojalności względem

¹⁾ Podczas podobnej lekcji aeroplanowej w Holandji każdy uczeń zapomocą słuchawek otrzymywał objaśnienia od nauczyciela.

nowego porządku świata przyjętego dobrowolnie w statucie Lig i Narodów. Ta tendencja wychowania różni się jednak od dyktatury pewnego światopoglądu tem, że pozwoli się dzieciom na kontakt z innymi kierunkami, byleby tylko do zmiany dążyć nie gwałtem lecz drogą legalną.

Problem autorytetu zwierzchności w stosunku do zasady wolności próbuje rozwiązać na drodze psychologicznej J. Nicholson w następnym artykule „Zwierzchność, Wolność i Myślenie”. Wychodząc z kategorii sądów emocjonalnych robi on zarzut tradycyjnym metodom wychowawczym, że wytworzyły w dzieciach sztywne nawyki uczuciowe wokół pewnych „autorytetów” (szkoła, rodzina, kościół, państwo), z których robili jakby jakieś intelektualne „taboo”. Stąd powstawały w dalszym rozwoju konflikty między myśleniem „z pierwszej ręki” a uczuciem „z drugiej ręki” sądy czysto rozumowe krytykujące owe autorytety starają się wyprzeć sądy emocjonalne nabyte pod wpływem otoczenia i wychowania. Konflikt ten może się rozmaić zakończyć zależnie od psychiki człowieka: albo zupełnem stłumieniem elementu uczuciowego — co nie jest pożądane, gdyż i uczucie posiada zdaniem autora nie mniejszą wartość życiową od rozumu — albo supremację uczucia nad rozumem. Harmonijna współpraca obu czynników jest najbardziej pożądana, choć trudna do osiągnięcia. Na terenie szkoły powinien wychowawca utrzymać swój autorytet nie rozkazywaniem łamiącym poczucie własnej godności dziecka lecz szacunkiem dla swej wiedzy i większego doświadczenia. Do nastawień emocjonalnych nie powinien nauczyciel zmuszać uczniów, gdyż to prowadzi tylko do zupełnie bezwartościowego życiowo a ujemnego psychologicznie zakłamania, lecz może pociągnąć ich za sobą wpływem swej osobistości pokazując to, co sam szczerze ukochał. Poza tem należy zostawić dziecku swobodę myślenia i uczucia „z pierwszej ręki”. Tę fundamentalną zasadę „Nowego Wychowania” uzasadnia jeszcze raz w trzecim artykule Howard Ewans (Wychowanie a wolność) podkreślając konieczność oparcia zasad szkoły na życiu przedszkolnym dziecka. Świat dziecka do szóstego roku to niczem nie skrzepowany świat zabawy, w której dusza dziecka samodzielnie wypowiada swe fantazje i uczucia i przeżywa je jakby drugą i pełniejszą rzeczywistość. A potem nagły przeskok: szkoła, w której dziecko z roli organizatora swobodnej czynności staje się biernym i skrzepowanym przedmiotem czynności organizowanych przez ludzi, którzy zapomnieli o świecie dziecka. Tymczasem zasada świata dziecka — możliwość wyrażania swej indywidualności — powinna być również zasadą nowej szkoły, gdyż tylko wtedy praca w niej będzie skuteczna.

Odpowiedź na pytanie, jak wychowawca ma się ustosunkować do religii i polityki w szkole, stara się dać I. H. Oldham w czwartym skolei artykule p. t. „Wychowanie, polityka, religja”. Stawiając szkole jako cel przygotowanie do życia obywatelskiego i podkreślając żywotność religii ostrzega jednak autor przed niebezpieczeństwem dogmatyzmu zarówno ze strony polityki jak też i religii. Przed dzieckiem rozwinięty wychowawca dwa światy: świat naukowy — racjonalny, nieskończony, i świat etyczny, powstający w zetknięciu z drugą osobowością, której nie można potraktować jak przedmiot lecz musi się uznać jej „odmienność” i prawo sprzeciwu. Rola nauczyciela w tym drugim wypadku ograniczy się tylko do wskazania istnienia tego świata i potrzeby uwzględnienia „odmienności innych” (the otherness of others). Reszty może nauczyć tylko samo życie. Całość numeru zamyka szereg wywiadów z różnemi osobistościami na temat „Zwierzchność a wolność” i odpowiedź trzech dyrektorów na kwestionariusz związany z tem zagadnieniem w szkole.

D-r J. K.

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

L'EDUCATION. Publiée sous le patronage du redressement français. Octobre 1934. Ecole des Roches, Verneuil — sur Avre.

Październikowy numer L'Education, przynosi, poza powtórzeniem krótkiej pogadanki radiowej G. Bertier'a o obozach skautów francuskich, dłuższy artykuł p. t. „Ce qu'on peut connaître des jeunes actuelles à travers l'enquête du journal „Le Temps” III. Są to, zestawione przez L. Hartmanna, krótkie charakterystyki młodzieży poszczególnych krajów, zamieszczane w numerach pisma „Le Temps” z września, października i listopada 1933 r. Charakterystyki te obejmują młodzież następujących krajów: Luksemburga, Indji, Stanów Zjednoczonych, Libanu i Syrii, Szwajcarii, Polski, Szwecji, Węgier, emi-

gracji rosyjskiej i Francji. Wspomnijmy kilka najciekawszych. A więc Polska. Młodzież polska, która dużo cierpiała, jest spokojna i zrównoważona, równie daleka od miniego romantyzmu, jak i krańcowego materializmu. Politycznie niejednolita, ma silne poczucie narodowości (bez szowinizmu) i dąży do umocnienia wielkości swego kraju; cechuje ją pokojowość i poszanowanie cudzych praw przy obronie własnych. Młodzież francuska i amerykańska wobec dotkliwych dla niej skutków kryzysu, dąży do przeprowadzenia szeregu reform, przyczem młodzi Amerykanie odznaczają się większym radykalizmem. Młodzież hinduska bierze czynny i żywy udział w dziele zjednoczenia i wyzwolenia Indyj, a cechują ją inteligencja, ruchliwość i poświęcenie. Młodzież jest wogóle we wszystkich krajach czynnikiem postępu i twórczości, a równocześnie wielką jej wrażliwość żywo odzwierciadla krzyżowanie się prądów politycznych, idei i haseł. Miesięcznik uzupełnia kroniką oraz szereg krótkich, ale licznych recenzji ze świeżo wydanych podręczników i pomocniczych książek szkolnych.

M. W.

NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

CHARAKTER SZKOŁY KRESOWEJ. — SPORT I WOJNA. — GEOPOLITYKA. — WYCHOWANIE RODZICÓW. — RELIGJA A RASA. — SĄ JESZCZE IDEALIŚCI NA ŚWIECIE.

Rocznica paktu o nieagresji z Niemcami nasuwa chęć zbadania, czy istotnie stosunki polsko-niemieckie uległy wewnętrznemu odprężeniu. Miernikiem takiego odprężenia mogą być instrukcje szkolne i cały nastrój, w jakim się sprawy Polski w szkole omawia. Ongiś ton podręczników, artykułów, broszur, obchodów, filmów i audycji radiowych był nastawiony mocno szowinistycznie, — zdecydowanie antypolsko. Swojego czasu (rok 1932) „Zrąb” referował obszernie zagadnienia polskie na łamach niemieckich podręczników szkolnych i z przerażeniem konstatowaliśmy wówczas, że agresywność Niemiec Stresmana, Niemiec — Weimaru, przerastała w hakatyzmie publikacje epoki Bismarcka i Treitschke’go. To też z żywym zainteresowaniem wzięliśmy do ręki artykuł Pawła Neumanna (*Pädagogische Werte* Nr. 1), poruszający „oblicze szkoły niemieckiej na kresach wschodnich”. Autor stwierdza, że przed i po wojnie Prusy Wschodnie zatracaly swoje indywidualne oblicze, modernizując się w guście zachodnio-europejskiej wielkomięskiej kultury i dopiero nowa narodowo-socjalistyczna era obudziła w kresowcu niemieckim poczucie jego odrębności. Główny element psychologiczny, jaki się powinien wytworzyć, to „odczucie nadgraniczności” (*Grenzgefühl*) i w tym duchu winno iść wychowanie. Sprawa polska zajmie w akcji pedagogicznej dużą rolę. Zdobycie korytarza, zdobycie ziemi — może się dokonać na drodze pokojowej. Ekspansja rasowa i ekonomiczna, systematycznie i bez przerwy dokonywana na terenie Prus Wschodnich musi się odbić na „korytarzu” i czasem zespolic ten kraj z Niemcami. Jak widzimy ton artykułu i bieg myśli — daleki od dawnego potrząsania szabłą, wygrażania pięścią i szkalowania wszystkiego, co polskie. Ale co myśleć o pokojowej ekspansji?

Może pewne zestawienia nasunie analiza rozporządzenia ministra oświaty Rusta (*Deutsche Wissenschaft Erziehung u. Volksbildung* Nr. 1). Wo bardzo szczegółowym okólniku zarządza minister porządek ćwiczeń sportowych i cielesnych na terenie wyższych szkół. Dla studentów trzech pierwszych semestrów są ćwiczenia fizyczne, w wymiarze 4 godzin tygodniowo — obowiązkowe. Tylko świadectwo lekarza sportowego lub zezwolenie rektora może studenta lub studentkę zwolnić od treningów i ćwiczeń. Program obejmuje „Zaprawę podstawową” — obowiązkową i „Ćwiczenia sportowe dla starszych” — dobrowolne. W programie ćwiczeń podstawowych uderza „Keulenwurf” — rzut małym, kształtu maczugi czy flaszki, drzewem. Technika rzutu identyczna do rzutu... granatem ręcznym. Dalej zwracają uwagę „Ćwiczenia w strzelaniu”, bez których nie można otrzymać odznaki sportowej, uprawniającej przejście do grupy „zaawansowanych”. Sapienti sat. Pojęcie zasad geopolityki, która ma wejść integralnie do nauczania geografii i historii, natrafia na duże trudności. Nielatwo bowiem uchwycić zasadnicze myśli Kiellena i granica między poważną myślą naukową a efekciarstwem politycznym zaciera się w geopolityce niemal zupełnie. Prasa pedagogiczna, chcąc ułatwić zadanie nauczycielom, często umieszcza artykuły teoretyczne i praktyczne z tej dziedziny. Tak np. Adolf Zacharias (*Die Neue deutsche Schule* Nr. 1) podaje przykład, jak rozpatrywał zagadnienie zaludnienia Chin i Indyj z punktu widzenia geopolityki. Dowiadujemy się, że główną przyczyną gę-

stego zaludnienia obu krajów, mimo ich przeważający rolniczy charakter, jest rasa i religia. Religia buddyjska nakazuje mieć dzieci, jako warunek zbawienia. Stąd myśl Chińczyka czy Indusa obraca się dokoła sprawy założenia rodziny i posiadania męskich potomków. Rasa aryjskich Indusów, od której wywodzą się Germanowie, a więc i Niemcy, ma w sobie silny instynkt zachowania czystości plemiennej. Tu tkwi przyczyna kastowości Indusów i... nowoczesnego paragrafu aryjskiego Niemiec Hitlera.

W wywodach Zachariasa uderza związanie pochodzenia Niemców z aryjczykami Indyj. Jest to sprzeczne z oficjalną wersją obecnych kierowników oświaty niemieckiej (vide okólnik ministra Fricka z czerwca 1933 r.), według której aryjczycy dalekiego Wschodu wywodzą się od północnych plemion. Na gruncie teorii rasowej tego rodzaju sprzeczności jest napewno więcej.

„Gesundheit u. Erziehung” (Nr. 1) poświęca cały zeszyt **wychowaniu rodziców**. Autorom chodzi o następującą sprawę: zdrowie narodu opiera się na zdrowiu rasy. Zdrowotność tej — jest wynikiem doboru rodziców i umiejętności wychowania, zwłaszcza w okresie niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa. Rola lekarza — to uświadomienie rodziców o powadze i konsekwencjach wychowania, rola szkoły i nauczyciela to ratowanie dzieci w razie skonstatowanych wad wychowania domowego. Instytucja „wieczorów rodzicielskich” i stały kontakt lekarza szkolnego z domem może w wielu wypadkach przyczynić się przez wychowanie rodziców do uniknięcia błędów w wychowaniu dzieci, błędów, powodujących nieraz załamanie psychiczne i fizyczne dziecka.

Problem wychowania rodziców jest istotnie ważny i kto wie czy nie wartoby głębiej nad tą sprawą zastanowić się na naszym gruncie.

Obok problemu wychowania rodziców — aktualne jest zagadnienie wychowania religijnego. Ostre walki w łonie protestantyzmu niemieckiego uciły nieco, namiętny ton „Chrześcijan Niemieckich”, „Pogan Niemieckich” czy innych ugrupowań ideowo-religijnych uległ wyraźnemu spastelizowaniu. Możliwym stał się numer zbiorowy o „Pedagogiczno-religijnych problemach współczesności”, w którym wystąpiła „Die deutsche Schule” (Nr. 1). Znaleźć można nawet artykuł Gerharda Bohme o wartości starego testamentu, w którym ta część Biblii nie jest z punktu widzenia rasowego potępiona, a przeciwnie uważa się ją jako przeczucie Nowego Testamentu. A więc postępowanie w traktowaniu sprawy naprawdę duży. Prawdziwie głęboko religijnie nastawiony jest organ pan-idealistów „Wandlung”. Założone przez zwolenników Holzapfel’a czasopismo, postawiło sobie za cel przemianę wewnętrzną człowieka, bez której wszelkie reformy społeczne, ekonomiczne, czy ustrojowe są prostą fikcją. Do idei i myśli Holzapfel’a powrócimy jeszcze, teraz tylko skonstatujemy, że w okresie powszechnego zaniku ideałów wszechludzkich pojawił się w ojczyźnie Pestalozzi’ego prąd pan-idealistyczny, prąd prawdziwych idealistów.

Dr. And. Z.

ERRATA

W artykule d-ra J. Krzyżanowskiego w N-rze 5 „Gimnazjum” p. t. „Szaleństwo w metodzie” wkradły się następujące błędy:
gimnastyki — winno być gramatyki
licentie sumpte pudenter — winno być licentia sumpta pudenter
zaznaczam — winno być zarazem
zmieniwszy — winno być zacieśnwszy.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI
— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

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

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA