

G I M N A Z J U M

PAWEŁ HULKA-LASKOWSKI

WIEDZA I MĄDROŚĆ

W dziesiątym tomie dzieł Nietzschego jest jakieś dwadzieścia stroniczek notat o Sokratesie, rzuconych na papier pod znamionym i wiele mówiącym nagłówkiem: „Wiedza i mądrość w walce z sobą“. To znaczy, że wiedza niekoniecznie jest mądrością, a mądrość niezawsze bywa uczona. W każdym razie: wiedza i mądrość to nie synonimy. Mądrość wyprzedza wiedzę formalnie i stwarza ją sobie dla swoich celów, ale wiedza sama, bez mądrości, wrodzonej lub nabytej, niewiele jest warta.

Takie proste spostrzeżenie, jakie znajdujemy w tym jednym nagłówku myśli Nietzschego, ma dla wychowawcy wiele pociągającego i pobudzającego do rozważań na temat wychowania i wykształcenia. Rozważania takie ułatwia ogromnie ten sam Nietzsche, gdy w myślach swoich „o możliwości kultury niemieckiej“ powtarza za Goethem, iż Niemcy pomimo swej uczoności i niewątpliwych licznych zalet, są barbarzyńcami, i że dopiero po stuleciach będzie można powiedzieć, iż dawno nimi być przestali.

Dla Nietzschego, kultura jest panowaniem sztuki nad życiem. Stopień kultury mierzy się u niego stopniem panowania sztuki, a następnie wartością sztuki panującej. Gdy mowa o Nietzschem, czyli o autorze „Narodzin tragedji“, nie trzeba dodawać, że sztuka jest dla niego wyrazem najwyższego tragizmu ludzkiego, to znaczy życia najpełniej świadomego. Biologiczna świadomość instynktu stwarza postaci nadświadomości w dramatycznym i tragicznym konflikcie. Oczywiście, w konflikcie nieubłagany, nieuniknionym i twardym jak sam los. „Edyp król“ wzrusza nas do głębi tylko dlatego, iż przystajemy na konflikt przestarzały. Dla nas przypadkowy i nieświadomy incest nie były już tematem tragedji nieuniknionej: mogłyby się

42 stać co najwyżej tragedją umotywowaną indywidualnie. Magja fatalizmu zarówno w „Edypie“, jak np. w błogosławieństwie Jakóba, zdobytem podstępnie, wymaga uosobienia ślepych sił moralnych.

Ale ideał mądrości greckiej jeszcze ciągle ma swój przydział w systemacie naszej kultury i obowiązuje — konwencjonalnie, chociaż czas najwyższy, aby się nam narodził jaki Fichte, który napisałby „Listy do narodu polskiego“ o wielkiej i decydująco ważnej sprawie wychowania. Chodzi o pełnię uświadczenia narodowego, o zdanie sobie sprawy, czym jesteśmy niezależnie od wrogów i przyjaciół naszych, usiłujących narzucić nam swoją wolę i swego ducha. Wyrażając się słowami Nietzschego, nietyle już chodzi o to, od czego jesteśmy wolni, ale ku czemu wolni. Nasza postawa względna, wynika sama przez się z sytuacji polityczno-gospodarczej całego świata, ale nasza postawa absolutna wymaga dopiero ustalenia. Czego wymaga od nas prosty fakt istnienia, wiemy instynktownie; czego my chcemy od życia, czego od niego chcieć musimy, nad tem zastanowić się trzeba.

Czy szkoła współczesna daje wiedzę, czy mądrość? Nielatwa odpowiedź, bo mądrość jest pojęciem formalnem i można w niem zamknąć wszystko, co się chce. Starożytny Wschód nazywał mądrość drogą, bo życiu stawiał cele. Wiedza jest tylko drogowskazem: źle odczytany napis drogowskazu może zaprowadzić wędrowca na drogę wielkiej mądrości albo wielkiej, tragicznej, głupoty życiowej. Każda błądząca jednostka to pozytywna strata dla całości, najistotniejszym przeto zagadnieniem wychowawczem jest zawsze mądrość, która uczy używać bezcennych skarbów życia i zapobiega trwonieniu energii vitalnej.

Wykształcenie — powiada Nietzsche — to nadanie kształtu czemuś bezkształtnemu, chaotycznemu, bezosobowemu. Polemizując z Niemcami, powiada on dalej, że niema jeszcze niemieckiego wykształcenia, ponieważ niema niemieckiego stylu artystycznego. Stwierdza zarazem, że Goethe i Schiller podejmowali wysiłki olbrzymie, aby dotrzeć do niemieckiego stylu. „Niemiec musi się dopiero wykształcić... Wykształcenie Niemca, nie według Niemca“. Najwybitniejsi myśliciele niemieccy zdają sobie sprawę z tego, że Niemcy stają się dopiero (das Werden Deutschlands), że im jeszcze daleko do pewnej stabilizacji kulturalnej i właśnie dlatego miotają się niespokojnie, szukając coraz nowych obiektów dla podbojów swego oręęża. Gdy w Niemczech dojdzie do takiej stabilizacji kulturalnej, jak we Francji, Anglii, czy Skandynawji, Europa odetchnie. Ale to są czasy zapewne jeszcze dalekie, te czasy, których wyczekiwał Goethe, mówiąc, iż wtedy będzie można powiedzieć, iż dawno już temu Niemcy przestali być barbarzyńcami.

Jeśli Niemcy stają się dopiero i jeśli najbardziej ustabilizowane narody podlegają bezustannym przemianom, byłoby szkodliwą zarozumiałością z naszej strony mniemać, że już „się staliśmy“. I my stajemy się dopiero. Co więcej: jako naród, jako całość etniczna, dopie-

ro zaczynamy się stawać w sensie kultury współczesnej. Najgłębsza miłość dla własnego narodu nie powinna zamykać nam oczu wobec faktu, że nasza kultura wieku złotego była w mierze bardzo znacznej konwencjonalna. U ojca piśmiennictwa polskiego, Mikołaja Reja, chęć zapropagowania się u „narodów postronnych“ odegrała rolę niemałą. Podczas gdy Szekspir tworzył swoje nieśmiertelne arcydzieła, u nas problematyka Juljusza Cezara, Makbeta, Hamleta, Romea i Julji, wyrażała się w kategoriach prymitywu religijnego lub w nieśmiały próbach jego racjonalizacji.

Ale i po tym niewielkim wysiłku, na którego tle jaśniej pełnią blasku artystycznego tylko liryka Kochanowskiego, przychodzi reakcja bierności, i polska tragedia artystyczna rodzi się dopiero z tragedji politycznej. Amplituda rytmu witalnego jest chorobliwie duża i wyraża się w przeskokach od oziębnego powstania do prostracji i kwietyzmu. Już dzisiaj niedawna niewola wydaje się nam jakimś koszmarnem, nieporozumieniem, bo zaczynamy brać w posiadanie dziedzictwo swoje. I czynimy to poraz pierwszy w dziejach naszych — zbiorowo. Bardziej, niż zwycięstwem oziębnem — acz tak wspaniałem! — roku 1920, utrwalamy się w życiu Europy Gdynią, osuszaniem błot poleskich, budową dworca centralnego w Warszawie, przełotem Skarżyńskiego przez Atlantyk i temi wszystkimi większemi i mniejszemi pracami, któremi terestryzujemy ducha polskiego. Losy swoje, które dotychczas skupiały się i rozwiewały w romantycznych mgłach marzeń, ucieleśniamy pracą ciężką i pełną — przy naszym ubóstwie — wyrzeczeń.

Tu jest heroizm wolności i tragizm wiary polskiej. Ta ziemia, która była nam tak drogą jako ziemia mogił naszych ojców, przestaje być cmentarzem i staje się wielką widownią pracy. Polska, rozbudowywana naszymi rękoma i naszym wyrzeczeniem, staje się nam droższą o całą sumę wysiłku ducha i rąk, który w niej układamy jako kapitał przyszłości. I z tego właśnie wysiłku narodzi się wielka sztuka, która da polskości wyczekiwany styl narodowy. Nie będzie to już kolorowy strój łowicki czy zdobnictwo zakopiańskie, ale ta głęboka świadomość zbiorowa, która wartość wszelkiej śmierci mierzy wartością życia.

A teraz: wychowanie. Kształcimy to, co jest bezkształtne; dajemy obyczaj temu, co jest jeszcze niespołeczne, czy niedospołecznione; oświecamy to, co jest ciemne. Ale jak kształtujemy? Na obraz i podobieństwo czego? A głównie: w jakim celu? Oświata współczesna jest dziedzictwem po oświeconym absolutyzmie. Polityka domagała się od szkoły, aby dawała państwu poddanych uległych i łatwych do rządzenia. A państwem był monarcha i jego dom, oraz domu tego interes. Demokracja nie zmieniła tej zasady, lecz modyfikowała ją co najwyżej. Sceptycyzm naukowy i polityczny wprowadzał także do szkoły zasady liberalistyczne, ale w gruncie rzeczy w rozległej dziedzinie wychowania obowiązywało: cuius regio eius religio. Jest to zgoda naturalne, że nikt nie chciał, nie mógł chcieć, wychowywać oby-

44 wateli przeciwko sobie a dla swoich przeciwników. To pozostanie i to utrwała się obecnie tembardziej, że po czasach wybujałego sceptycyzmu politycznego przychodzą czasy nieomyślności politycznej.

Ale w ramach wszelkiej zasady i wszelkiego systemu polityczno-wychowawczego jest zawsze dość miejsca na rozstrzygnięcie zagadnienia, czy chodzi o wychowanie spożywcy, czy twórcy, niewolnika czy władcy. Samo pojęcie rozwoju mówi nam, że żaden systemat kultury nie jest czemś skończonym. Nie może też być czemś skończonym systemat wychowania. Ta mądrość, z którą wiedza bywa w zwadzie, domaga się od nas jasno określonego celu, ale zarazem przestrzega przed przesadami. Cele pedagogiczne, które ograniczają twórczą indywidualność i zacieśniają jej widnokrąg, nie są dobrymi celami. Każdy prawdziwy, wielki twórca musi w sobie coś pokonać, przezwyciężyć, zniszczyć jeden z przesądów kulturalnych i wychowawczych, a następnie musi taki sam przesąd niszczyć w szerokich masach. Na to zawsze potrzeba wielkiej siły. Nieraz przesąd kulturalny i wychowawczy staje się tak wielkim, że tworzy nieprzewyciężoną zaporę postępu.

Biologiczna wola życia jest wszystkim. Wiedza, która jej nie służy bezpośrednio i całkowicie, staje się szkodą, przeszkodą, a przynajmniej uciążliwym balastem, o którym nie wiadomo, czy będzie potrzebny kiedykolwiek. Niegdyś prezydent Czechosłowacji, Tomasz Masaryk, mówił o higjencie małego narodu. Higjena ta domagała się oszczędzania zdrowia i pomnażania sił na wszelki sposób. My dziś powinniśmy mówić o pierwiastkach kształcących narodu ubogiego, będącego na dorobku. Wiedza musi być dla nas mądrością praktyczną, czynnikiem pomnażającym nasze siły w każdym kierunku, a nie jałowym intelektualizmem, który lubuje się w zbędnym przyczynkarstwie i z przesłanek teoretycznych nie odważa się, czy nie umie, wysnuwać wniosków praktycznych.

Oswald Spengler napisał w swem „Der Untergang des Abendlandes“ (Zagłada kultury zachodniej) wnikliwą stronice o roli jałowej współczesnej diatryby, która z praktycznych i głębokich zagadnień wiedzy i sztuki czyni produkt masowy, oczywiście, odpowiednio rozwodniony i doszczętnie wyjałowiony z pierwiastka tragicznego. Kultura to tragiczne samopoznanie, w sztuce, i walka ze śmiercią, w wiedzy. Tragedja grecka i tragedia współczesna są miarą samopoznania wszechludzkiego, zdobycze biologji i sztuki leczniczej są zaznaczeniem kierunku, w którym zdąża życie ludzkie, spragnione nieśmiertelności, a przynajmniej nasycenia dniami i pracami. Tymczasem diatryba intelektualistyczna odwodzi umysły od tych spraw najistotniejszych i podrzędne sprawy jarstwa czy walki z alkoholizmem potrafi traktować z ponurą powagą proroków, głoszących bliski koniec świata.

W języku francuskim istnieje już zwrot znamieny: „aventures intellectuelles“, to znaczy: przygody intelektualne. Sprawy Kolumbów, Amundsenów, Wattów, Pasteurów i Curie-Skłodowskich, otrzymują

w diatrybie intelektualistycznej milutką i jałowiutką postać przygód intelektualnych. Oczywiście, duch techniki chce, a na wytłumaczenie swoje ma argument zamilowań badawczych i zaciekawień naukowych. Otóż mądrość każe najprzód żyć, a dopiero potem filozofować. Zaciekawienia naukowe nie mogą być anarchiczne i niespołeczne. Energia umysłowa musi być kierowana planowo i celowo. Wielkie fantastyczne pomysły filozoficzne i żmudne roztrząsania krytyczno-literackie i filologiczne nigdy nie dorównają praktycznym skutkom konstrukcji aeroplanu RWD 5, na którym można przelecieć ocean Atlantycki.

Przysłowie niemieckie powiada, że mistrza poznać po samoograniczeniu (*in der Beschränkung zeigt sich der Meister*). Nie możemy oczekiwać, że programy nauczania naszych szkół średnich już w czasach najbliższych ograniczą się celowo do wymagań wychowania obywateli dla celów praktycznych, ale już dzisiaj wykładowca może być wychowawcą nie spożywców, ale twórców. Już dzisiaj możemy zabierać się do walki z jałowym intelektualizmem, który aż nazbyt często rodzi się na ławie szkoły średniej, a następnie hoduje zgryźliwego intelektualę, który dużo wie, ale nic nie umie.

Na przeciwnym biegunie typu intelektualnego stoi bezwzględny człowiek czynu: amerykański *self-made-man*, czyli Rockefeller, Ford, Morgan. Ci ludzie znowu nic nie wiedzą. Nie interesuje ich Petrarca, zielonego pojęcia nie mają o Einsteinie, czy Hertz, ale umieją gromadzić środki, przy pomocy których można światu narzucać swą wolę skuteczniej i bezpośrednio, niż mógłby to uczynić Kopernik, albo Goethe. Teza i antyteza. Europejski intelektualista drwi z ciemnoty Amerykanina, ale w skrytości ducha zazdrości mu jego bogactw, zaś Amerykanin pojęcia nie ma o rozkoszach przygód intelektualnych tych ludzi, którzy dobrowolnie skazali się na ubóstwo materialne przy duchowym bogactwie. Trzeba stworzyć syntezę, wychować światu człowieka dość mądrego, aby wcześniej zaczął cenić bogactwo i aby tego bogactwa nie przeceniał jednostronnie.

Polaka jest zbyt gęsto zaludniona intelektualistami o przebogatym życiu duchowym, ale mieszkającymi na poddaszach i w oficynach. Ich energia potencjalna reprezentuje miljardy, ale ten kredyt ducha polskiego został zamrożony na wieczne wieki romantycznymi doktrynami, w których wyrażała się pogarda dla miary i łokcia, a także dla mądreca szkiełka i oka. U nas wiedza nie może kłócić się z mądrością, a mądrość musi być praktyczna, pracowita i oszczędna. Roztrwoniliśmy siły duchowe, których wartości nawet w przybliżeniu ocenić nie można. Z tem musimy skończyć; i tu, wychowawca, zrywając z romantycznym mierzeniem sił na zamiary, może uczynić wszystko: wskazywać cele, do których dotrzeć można, i zadania, które mądry, wytrwały człowiek wykonać może.

PROF. DR. Z. CZERNY

JĘZYK FRANCUSKI

A. Konstrukcja programu.

Ministerjalny projekt Programu nauki języków obcych nowożytnych w gimnazjach państwowych (str. 37 in 4-o) obejmuje 4 klasy gimnazjalne nowego typu; w obrębie każdej opracowane są kolejno języki angielski, francuski, niemiecki. Dla każdej klasy program dzieli się na 3 części, w których opracowano: 1) materiał nauczania (traktując kolejno o materiale rzeczowym, o materiale gramatycznym o ćwiczeniach praktycznych w mówieniu, w czytaniu, w pisaniu, ewentualnie i w lekturze). 2) wyniki nauczania (w tym paragrafie, w związłych słowach przedstawione są trwale zdobycze, bez których uczeń do wyższej klasy przejść nie może). 3) Uwagi odnoszące się do strony dydaktycznej, metodycznej i wychowawczej w obrębie każdej klasy (str. 1—19).

Druga część (str. 20—37) obejmuje uwagi do całości programu, a mianowicie traktuje o celach nauczania, o metodach nauczania, o materiale nauczania, o kulturoznawstwie, o ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu, o lekturze, o nauczaniu gramatyki i korelacji z innymi przedmiotami.

B. Naukowy charakter programu.

Z punktu widzenia psychologii pedagogiki, filologii, metodologii i dydaktyki program stoi na należytych poziomach naukowych. Gdy porówna się go z pierwszym polskim programem z 1919 r., który stał na poziomie 1910, widać wyraźnie że wyniki badań fachowych wpłynęły dodatnio i kształtująco na koncepcję Programu. Program ułożony jest dla ogółu młodzieży i dla ogółu nauczycieli, nie zaś dla wyjątkowych nauczycieli, lub szkół doświadczalnych. Dlatego też nie jest krańcowym w żadnym kierunku, wiele natomiast nowych pomysłów nauczania (zdobycz ostatniego dwudziestolecia) umiejętnie i w miarę wyzyskuje. Program akcentuje silnie cywilizacyjne oraz kształcące - wychowawcze znaczenie nauki języków obcych, nie zaś tylko utylitarne. Idąc jednak w tym kierunku i silnie od pierwszej klasy podkreślając pierwiastek kulturoznawczy, Program stanowczo przeciwstawia się ujęciu kulturoznawstwa, jako pamięciowej nauki realjów, dążąc do wprowadzenia ucznia w zrozumienie życia i psychiki obcego narodu. Największą zaletą nowego programu jest zrozumienie tego kapitalnego postulatu, że nauka obcych języków musi być przystosowana do ogólnych celów nauczania, nie zaś zamknąć się jedynie w obrębie techniczno-praktycznym. Nieznany przedtem nacisk położono na pierwiastki wychowawcze: indywidualne, społeczne,

obywatelskie i państwowe. Z drugiej strony Program podkreśla 47 gdzie tylko można intelektualny i formalno-kształcący charakter nauczania języków obcych. Stąd zgodnie z wynikami dydaktyki i metodologii lat ostatnich silniejszy nacisk między innymi położono na systematyczną naukę gramatyki. Program odpowiada także materialnie - kształcącym postulatom chwili dzisiejszej, wprowadzając ucznia w porównawcze zrozumienie różnic i zgodności Polaka z obcokrajowcem, na terenie umysłowości, obyczajowości, pracy i wytwórczości.

Wskazówki metodyczno - wychowawcze.

Stronie metodycznej i wychowawczej nauczania Program poświęca więcej niż połowę swej objętości, redagując osobno uwagi szczegółowe dla każdej klasy, a osobno uwagi odnoszące się do całości programu. Trafnie i szeroko ujęta doktryna celów nauczania zyskałaby może na jednolitości, gdyby połączyć cel pierwszy, utylitarny z celem czwartym, poznania i stosowania praw gramatycznych, pozostawiając sobie w stosunku środka do wyniku. — Jako jedynie właściwą metodą pracy słusznie jest przedstawiona nowoczesnie pojęta metoda bezpośrednia, dążąca do swego celu nie tylko drogą intuicji pogładowej, ale także drogę poznania intelektualnego i literackiego. Słusznie zwraca Program uwagę na głęboką zmianę metodycznych sposobów podejścia do ucznia, gdy nauka obcego języka zaczynać się będzie nie w 10-tym, lecz w 13-tym roku życia.

Ściśle i trafnie są ujęte metody używania języka ojczystego dla wyjaśnień sporadycznych i dla ewentualnej kontroli, wyjątkowo tylko i to w najwyższej klasie, jako odrębne ćwiczenie. Program cały, tak w swej części teoretycznej jak w swych nader obszernych uwagach metodycznych i dydaktycznych, jest o wiele bardziej szczegółowym i wiąże o wiele ściślej nauczyciela niż dawny. Krępuje nieco nauczycieli wystarczająco przygotowanych do swego zawodu i posiadających samodzielną inicjatywę, ale jest za to pewniejszy i wygodniejszy dla innych. Uważam, że wobec słusznych żądań stawianych lekturze w klasie III-iej, zwłaszcza IV-tej, dydaktyka i metodyka lektury i swoiste metody jej opracowania w klasie, najtrudniejsza część współcześnie ujętej metody bezpośredniej, nie zostały wystarczająco utrwalone w programie.

Prawdziwy przewrót wprowadza Projekt, akcentując, w przeciwieństwie do starych programów, nie tylko metodę nauczania, ale i jej wyniki. Brak tych wymagań tak ściśle sformułowanych, połączony z chaosem metodyczno-dydaktycznym, to walne przyczyny, które w okresie ubiegłym, mimo wysiłków nauczycielstwa, nie pozwoliły doprowadzić młodzieży do wymaganego poziomu.

Praktyczne wskazówki metodyczne, dając w ogólnych ramach względnie wielką swobodę nauczycielowi w postępowaniu metodycznym i dydaktycznym, służą mu dokładnymi i szczegółowymi wytycznymi w pracy praktycznej, ujęte są one głębiej, szerzej i bardziej

48 szczegółowo niż w poprzednim programie (więcej niż połowa tekstu Programu jest na nie przeznaczona). Zajmują się nie tylko stroną teoretyczną czy metodyczno-dydaktyczną, ale także w wysokim stopniu możliwością realizacji materiału w praktyce nauczania szkolnego. Jakkolwiek krytycznie należy odnosić się do rozmaitych typów i pochodnych t. zw. planu Daltonskiego, to jednak w pewnej, bardzo szczupłej mierze, analogiczne metody mogą być w kilku wypadkach wprowadzone już w klasie IV-tej przy lekturze i warto może wprowadzić do Programu choćby pozwolenie ich stosowania.

Podkreślić należy charakter kulturalny szerszy i szczegółowo-praktyczny wskazówek, daleki od frazesów błyskotliwych i ogólników nie mówiących. Uważam tę część za największe zwycięstwo projektu.

Korelacja.

W porównaniu z innymi przedmiotami w zakresie korelacji, języki obce wykazują tę zasadniczą różnicę, że nauczanie ich nie może odbywać się w języku ojczystym, przez co nawet i w wyższych klasach pewne tematy łatwo - korelacyjne trudniej dają się stosować przy tej metodzie; częściej zjawia się objaw, tembardziej tutaj niepożądany objaw, że język obcy staje się w wymiarze szkodliwym dla swego nauczania dziedziną nauczania porównawczego innych przedmiotów. Program najzupełniej słusznie poprzestaje na wyzyskiwaniu wiadomości zdobytych, nawiązywaniu do nich i ich uzupełnianiu, tylko z punktu widzenia obcego języka. Należy dla dobra przedmiotu ściśle rozróżnić korelację z językiem francuskim i traktować ją na lekcjach francuskich, od korelacji z francuskim n. p. języka polskiego, i traktować ją na lekcjach polskich, a nie obie te dziedziny zsuwać na lekcje francuskiego, jak to się często dzieje.

Nie wchodząc tu w ocenę szczegółowego rozmieszczenia materiału, ani w ocenę pewnych drobnych szczegółów naukowych, należy bezwzględnie stwierdzić że pod względem naukowym, metodyczno-dydaktycznym, wychowawczym, kształcącym i realnym, nowy Program dla j. francuskiego odpowiada dzisiejszym postulatom i jest rzeczywiście wielkim krokiem naprzód.

Zostaje kwestją otwartą, o której będzie musiała zdecydować praktyka najbliższych lat — ale to już nie jest sprawa wewnętrzna programów języków obcych, lecz narzucone im zostało przez ogólnoprogramową więźbę, a mianowicie: 1) czy rzeczywiście w czterech latach może być tak zamknięty w sobie całokształt elementarnej znajomości obcego języka, żeby z tem można było wypuścić ucznia w świat; 2) czy zaczęcie nauki obcego języka dopiero w 13-tym roku życia pozwoli doprowadzić do czynnego władania językiem, w takim stopniu, w jakim żąda tego Program.

Konstrukcja Programu jest tak pojęta, że nie przesądza w obrębie języków obcych nic o naturze przyszłego liceum.

D. c. n.

DWA PROGRAMY

(NA MARGINESIE PROJEKTU PROGRAMU JĘZYKA POLSKIEGO).

W gimnazjum obecnem mamy dziś dwa programy: *projekt programu* nauki w gimnazjach państwowych nowego typu (bez liceów) i program dawny, dla klas IV -- VIII.

Wprowadzie „projekt“ obowiązuje w tym roku szkolnym tylko w klasie I, ale każdy nauczyciel już „wżywa się“ w treść i metody szkoły nowego typu i dąży do stopniowego przejścia od starych do nowych form przy nauczaniu w klasach dawnego typu. Jaskrawym przykładem tego jest np. trójgłos Dyr. Ambroziewicza, prof. Młodożeńca i prof. Rybarskiego na temat wymagań maturalnych oraz „wskazówki metodyczne“, dołączane do wpisów Tynca i Gołabka, H. Gaertnera i St. Lempickiego, Bańckiego i Maykowskiego i t. d. We wszystkich tych publikacjach widoczne są nastawienia ideowe, psychologiczne i metodyczne, tak często akcentowane w projekcie nowego programu.

Dlatego pozwalam sobie niniejszym artykułem zainicjować dyskusję na temat: czy i w jakiej mierze w ramach klas IV — VIII celowe i możliwe jest uwzględnienie programu, a zwłaszcza uwag metodycznych, zawartych w nowych projektach, drukowanych jako rękopisy.

Już pobieżny przegląd prasy pedagogicznej i codziennej, liczne konferencje i odczyty oraz dyskusje Rad Pedagogicznych świadczą o tem, że treść nowych programów zainteresowała szeroki ogół bardziej, niż istota samej reformy ustroju szkolnego. Wytworzono — mojem zdaniem — sztuczny podział, który utrudnia wydanie sądu, podjęcie realnych prac, przystosowanie się do nowych wymagań. A przecież *nowy program* jaknajściślej wiąże się z *całokształtem nowej ustawy szkolnej* i na każdym kroku jest jej wiernem odbiciem. Jakikolwiek jest nasz stosunek do tej nowej organizacji, jest ona faktem dokonany, już obowiązuje i nauczyciel staje wobec realnego zagadnienia, jak przystosować się do nowego programu, bez względu na klasę, w której naucza. Wszelka niepewność i niewspółmierność w programach i metodach nauczania w dawnym i nowym gimnazjum utrudnia i komplikuje pracę nauczyciela, podrywa zaufanie ogółu do szkoły, krępuje działalność wydawniczą na polu podręczników i t. d.

Ta cała „wyprawa po nowego człowieka“ — jak chce jedno z pism prowincjonalnych — ta cała przebudowa psychiki społeczeństwa nie może być przywilejem, ani tem bardziej nakazem dla nauczycieli klas pierwszych — musi być dziełem zbiorowem całego ogółu nauczycielskiego i rodzicielskiego, bez względu na klasy i programy nauczania.

I dlatego musimy wyraźnie ustalić różnice między dwoma obowiązującymi obecnie w gimnazjach programami, podjąć trud stopniowe-

50 go przystosowywania się do nowych form nawet w tych klasach, które objęte są jeszcze wymaganiami dawnego programu; zresztą zmuszają nas do tego instrukcje w rodzaju drukowanej w „Poradniku”, a dotyczącej egzaminów maturalnych.

W rozważaniach swoich biorę za podstawę dwie zasadnicze publikacje, obowiązujące ogół polonistów: 1) „Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego — język polski (gimnazjum wyższe), Warszawa, 1923; 2) „Program nauki w gimnazjach państwowych — język polski (projekt), Lwów, 1933 r.

Przy zestawieniu tych dwu programów na pierwszy plan wysuwa się podłoże ideowo wychowawcze, które w publikacji z 1923 roku zostało m. in. podkreślone na str. 131: „nauczyciel nie zapomni o względzie wychowawczym, o nakazie szczepienia ideałów narodowych, ogólnie - ludzkich, religijnych, etycznych...”

Nowy program na szeregu stron zagadnienie to omawia realnie, nadaje mu formy i treść państwowo - obywatelską, zwłaszcza przy analizowaniu celów nauczania w „uwagach do całości programu” (str. 22).

Podporządkowanie celów i ram nauczania wymogom wychowawczym jest postulatem pierwszorzędym zwłaszcza przy nauczaniu języka polskiego; stwierdzają ten fakt nie tylko wydawnictwa oficjalne, ale głosy prasy zawodowej i liczne „wskazówki metodyczne” (np. H. Gaertner i St. Łempicki „założenia wychowawcze i dydaktyczne podręcznika „Służ Państwu” t. I. „Szlakiem bohaterów” 1932, str. 1—2). Takie naczelne założenia programowe są związane jaknajściślej nie tylko z naszymi tradycjami edukacyjnymi, ale nadewszystko — jak to widzimy w nowym programie — z postulatami dzisiejszej rzeczywistości naszej, z potrzebami młodego Państwa i konsekwencjami obecnego kryzysu wszechświatowego.

I oto każdy ustęp programu i doboru lektury, każda instrukcja i wskazówka metodyczna, a co za tem idzie każdy podręcznik i wypisy szkolne w swoich cyklach zagadnień i hasłach tych cykliw przepojone są ideą unowocześnienia w duchu rzeczywistości dzisiejszej, wprowadzania aktualnych problemów życiowych, wiązania przeszłości z przeszłością zapomocą lektury dzieł współczesnych.

Powstaje „nowa literatura w nowej Polsce” (L. Pomirowski), nowa „Biblioteka młodzieży p. t. „Polska i świat współczesny”, powstają nowe wydawnictwa metodyczno-dydaktyczne, wskazujące drogi działania na uczucie i umysł młodzieży, podkreślające najważniejsze podstawy służby państwu i przeciwdziałania wszystkiemu, co jest sprzeczne z powyższymi założeniami idejowymi.

„Zadania” nauczyciela języka polskiego, sprawa osobistych jego upodobań”, omówiona, w starym programie (str. 73, 102), zwłaszcza przy okazji ćwiczeń piśmiennych i rodzajach tematów (str. 464) nabiera teraz nowej barwy i treści.

Zamiast dawnego „wyłączenia bieżących zagadnień politycznych” wy-

suwa nowy program „utwory, osnute na tle życia współczesnego“ 51 (str. 6), „obok lektury, także obserwacje świata otaczającego“ (str. 22), „wiadomości o życiu polskim w teraźniejszości (str. 25), „związane z różnorodnymi zagadnieniami, które młodzież w danej chwili zajmują“ (str. 26).

Takie na każdym kroku „ożywanie nauki“ zwłaszcza przez lekturę (str. 27) ma uwzględniać nietylko „znamienne rysy kultury duchowej“, ale i „przejawy kultury materialnej“ (str. 31), ma równoważyć poezję z prozą życia (str. 30) lirykę z epiką, opisy z opowiadania-
niami (str. 39).

Problem występującego na każdym kroku „szczególnego uwzględniania zagadnień, mających wartość wychowawczą (str. 33), „wzbogacania i pogłębiania uczuć religijnych, moralnych, estetycznych i narodowo-państwowych“ (str. 4, 22, 25 i t. d.) rozwiązują praktycznie nauczyciele, dydaktycy, autorowie podręczników w najrozsądniejszy sposób, tworząc cykle zagadnień i pogadanek o wspólnym tytule (np. Służ Państwu; Szlakiem bohaterów; Wyścig pracy — patrz wypisy H. Gaertnera i St. Łempickiego), stosując pomysłowe ćwiczenia, zestawienia i nawiązania do współczesnej literatury w szkole średniej.

Dawny program i dawne wykazy lektury uznawały zainteresowania młodzieży klasy IV tylko dla tematów bohaterских, a klasy V— dla tematów obyczajowych naszej przeszłości. Stąd powaga Homera, „Trylogii“, „Grażyny“, „Pana Tadeusza“, „Zemsty“. Widzimy więc przewagę *historycyzmu* w programie języka polskiego, pomimo zastrzeżeń we wskazówkach metodycznych 1923 roku (str. 66).

Nowe programy, podręczniki i wydawnictwa wypisów te same zainteresowania zaspakajają raczej doбором *luźnych ilustracji z różnych epok*, zespolonych w *cykle ideowych zagadnień* (str. 28), więc dla zobrazowania okresu, „gdy żyli bogowie“ Balicki i Maykowski sięgają do twórczości raczej Rydla, Tetmajera, Wyspiańskiego, a Gaertner i Łempicki nawet Kasprowicza, przekładów Langego, Berenta, Sin-ki i t. d.

Świat „Grażyny“ poznaje młodzież u Balickiego i Maykowskiego „przez witraż gotycki“, a Gaertner i Łempicki nawiązują utwór Mickiewicza do szeregu ilustracji ze współczesnej literatury, układając cykle p. t. „Hartuj się“, „Trwaj“, „Miej wiarę“ i t. d.

W takim *niehistorycznym* obrazie bohaterstwa czy obyczajowości Polski minionej decyduje może nietylko wybór nauczyciela, co przede wszystkim — jak chce nowy program — „uwzględnianie *zainteresowań poszczególnych grup młodzieży*, a nawet jednostek“ (str. 33) zagadnieniami „Polski i jej kultury“.

I dlatego występujące od VI kl. w dawnym programie „próby ujmowania wiadomości od strony historyczno-literackiej (str. 66 i str. 69) byłyby niewłaściwe — przede wszystkim zaś niezgodne z intencjami programu nowego (str. 32), który na plan pierwszy wysuwa „warunki, potrzeby i zainteresowania młodzieży“ oraz „cele“ wychowaw-

52 cze, jakie nauczyciel zamierza przez lekturę osiągnąć (str. 25, 27 i t. d.). Nie wiem, czy tym wymaganiom czyni zadość zaprojektowana na klasę I nowego typu lektura, ale dla każdego polonisty jest chyba to pewne, że wykazy lektury starego programu z całym swoim chronologicznym następstwem autorów pozostają w dość jaskrawej kolizji z intencjami i duchem nowego programu.

Nietylko muszą być podręczniki (str. 44) nowe (str. 24—25, 32—33); do gruntu zmienić się winna także metoda nauczania. Nie wystarcza powiązanie analizy z syntezą, raczej ponad wszystkim synteza; analiza tylko po wyczerpaniu całości, drobiazgi literackie, raczej po ustaleniu ideowych, zasadniczych wartości (str. 6—7, 28). W wyniku też powyższego powraca często rugowana w starym programie wartość podręcznika i wypisów, szczegółowo omówiona w nowym projekcie metodycznym; zyskują też nanowo przewagę krótsze utwory nad większymi dziełami i całościami (stary program str. 66). Musimy więc nietylko raz na zawsze zapomnieć o szkole Czapczyńskiego, rozważaniach na temat krótszych (patrz wypisy Wojciechowskiego) lub dłuższych utworów (w typie Rossowskiego o „Panu Tadeuszu”), że już nie wspomnę o „zbiorze zadań i pytań” St. Adamczewskiego.

Analiza lektury według „wskazówek” starego programu (str. 95, 99), dawne „przykłady prowadzenia lektury (str. 478 — 582) muszą teraz ulec gruntownej rewizji pod kątem walki z wszelką schematyką, systematyką, teoretyzowaniem i t. d. (str. 6 — 7, 26 — 28, 34 — 35 i t. d.).

Pewna, wynikająca stąd „swoboda”, dorywczość, przygodność zostaje zrównoważona doniosłą troską nowego programu o praktyczne stosowanie wiadomości, a nadewszystko kształcenie samodzielności ucznia na każdym kroku, przy każdej okazji (str. 34—35, 38, 44—45). Prawda, że i „wskazówki” z 1923 roku kładą na ten postulat wielki nacisk, ale jest rzeczą charakterystyczną, że nowy program podkreśla to zwłaszcza przy nauce czy „wiedzy o języku”, ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu (zagadnienie „zorganizowanej rozmowy czyli dyskusji, zbiorowej „poprawy błędów, popełnianych przez poszczególnych uczniów” str. 43 i t. d.) oraz doborze podręcznika, pomocy i pokazów naukowych.

Ten ostatni rozdział uzupełniony zostaje w nowych programach realnie rozwiniętym postulatem „korelacji z innymi przedmiotami nauczania” (str. 46—47).

Wskazówki z 1923 roku omawiały i to zagadnienie (str. 69—72), ale w praktyce program zwłaszcza historii nie był uzgodniony na poszczególnych szczeblach z programem lektury i literatury wyższego gimnazjum. Dawniej „historyk mógł ułatwiać pracę poloniście, (str. 69), dziś jest konieczne porozumienie, bo historyk „przygotowuje” materiał poloniście, który znów „wprowadza” uczniów w gramatykę i program języka łacińskiego oraz języków obcych. Taka korelacja

może nawet w codziennej pracy doprowadzić do pewnych niezgodności z wymaganiami psychologicznymi (np. antyk w programie języka polskiego klasy I str. 6 i t. d.), ale niewątpliwie na tem polu posunięto się znacznie naprzód w zestawieniu z programami dawnymi.

Podobnie rzecz się ma z wydzielaniem i powiązaniem godzin lektury, nauki o języku, ćwiczeń w mówieniu i pisanu (str. 24, 29), racjonalnem ustosunkowaniem zasad i celów lektury szkolnej i domowej (str. 26, 35—36), a nadewszystko omówieniem ćwiczeń słownikowych (str. 41), poprawczych i t. zw. redakcyjnych (str. 42).

*

*

*

I oto motywy, dla których nauczyciel, związany wymogami starego programu, bo nauczający w gimnazjum danego typu (w klasach IV—VII), zmuszony będzie sam przystosować dawne metody i program do nowych, które, w zasadzie, na bieżący rok szkolny obowiązują tylko w klasie pierwszej.

Nauczycielstwo szkół powszechnych na terenie związkowym i niektóre instytucje wydawnicze przystąpiły już do specjalnych opracowań (np. serja wydawana przez Gebethnera i Wolffa p. t.: „Jak realizować nowe programy szkolne“).

My, na terenie gimnazjów, musimy podjąć też taką pracę, organizując nadewszystko nowy typ podręcznej biblioteczki dla ucznia w rodzaju Bibl. Uniw. Ludowych, przygotowując projekty lektury, ujętej w cykle zagadnień z życia Polski współczesnej, wydając poradniki i teksty dla ucznia i nauczyciela, oparte na zasadzie korelacji w nowym ujęciu. Niżej podpisany przygotował w tym kierunku materiały i projekty, z których wyjmuje jedną kartę dla nowego czasopisma.

Wybrałem program prac z języka polskiego dla klasy V, która — mojem zdaniem — jest w układzie nowego programu jakby pominięta. Materiał klasy IV (mniej zaś V) wchłoniął nowy program klasy I, gdy znów klasa II objęła część materiału z programu klasy VI. Wobec tego zatrzymałem się w artykule niniejszym na projekcie przystosowania dawnego programu klasy V do nowych wymagań.

W związku z zarządzeniami organizacyjnymi uważałem za konieczne — często wbrew przekonaniu — uwzględnić w dużej mierze dawną listę lektury. Cały projekt programu prac z języka polskiego w klasie V ułożyłem w imię hasła: „*Budujemy własny dom*“ w dosłownem i przenośnem znaczeniu. (D. c. n.).

REALIZACJA PROGRAMU BIOLOGII W KLASIE I

Rozpoczynając lekcje w bieżącym 1933/34 roku szkolnym, spotkał się z nowymi programami opracowanymi przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Programy te, ściślej projekty programów, należy traktować raczej jako programy doświadczalne.

Przystępując więc do ich realizowania, musimy stałe o tem pamiętać.

Każde doświadczenie może dać tylko w tym wypadku materiał do wysnuwania wniosków, o ile było wykonane dokładnie.

Realizując programy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, należy ściśle stosować się nie tylko do rozkładu materiału, lecz też i do podanych przy programach z poszczególnych przedmiotów uwag do całości.

W tym tylko wypadku eksperyment będzie wykonany należycie i da nam rękojmię powodzenia.

Mam tu na myśli program biologii na klasę 1-szą gimnazjum.

Program biologii, jak zresztą i programy innych przedmiotów, jest pomyślany celowo; dostosowany do życia, zrywa z utartym szablonem przeładowywania umysłów młodzieży wiadomościami teoretycznymi — wprowadza natomiast pierwiastek praktyczności i użyteczności.

Nauczanie biologii w szkole średniej ma na celu względy formalne i dydaktyczne. Strona formalna programu została przez autorów programu podporządkowana całkowicie względom dydaktycznym.

Myślę, że obecnie nie ulega już dyskusji kwestja, który z tych względów jest ważniejszy; systematyka i anatomja winny być ujmowane, ze względu na wymagania życiowe, z punktu widzenia rozwojowego.

W myśl tego założenia, między celami formalnymi nauczania musi się znaleźć wyrobienie zrozumienia budowy i czynności organizmu w związku z warunkami, jakie stwarza środowisko, w którym dany organizm żyje.

Cele dydaktyczne są określone już przez samą ideę programu.

Wyzyskanie właściwości wychowawczych nauk biologii, sprecyzowanych w uwagach do całości programu, umożliwi nam wychowanie przyszłych obywateli, świadomych swej roli w społeczeństwie i ustosunkowujących się czynnie do życia.

Myśl w zasadzie bardzo szczęśliwa.

Przy przerabianiu jednak materiału programowego spotykamy się z poważnymi trudnościami, a nawet nie waham się nazwać ich problemami dydaktycznymi, których rozwiązanie wymaga głębokiego przemyślenia sposobu ujęcia materiału nauczania i poważnej pracy nauczyciela.

Trudno jest wymagać od ucznia na poziomie klasy I-ej gimnazjum syntetycznego ujęcia zjawisk biologicznych nie ze względu na to, że by właściwości umysłowe dziecka w wieku lat 12 — 14 na takie ujęcie nie pozwalały, lecz ze względu na pewien brak gimnastyki umysłowej, na nieumiejętność uogólniania i porządkowania nabytych wiadomości.

Tę umiejętność rozwiniemy, ucząc w pierwszym rzędzie obserwowania, spostrzegania i prawidłowego wysnuwania wniosków ze spostrzeganych zjawisk, oraz zmuszając młodzież do zastanawiania się nad nabytymi wiadomościami nie tylko z punktu widzenia przyrodnika, lecz też i pod kątem widzenia członka społeczeństwa.

Pod tym względem nieocenione usługi dałaby nam korelacja nauczania biologii z innymi przedmiotami. Do tego zagadnienia jeszcze powrócę.

W umyśle ucznia wtedy tylko powstanie należyte zrozumienie znaczenia danego gatunku zwierzęcego lub roślinnego, kiedy będzie się mógł zapoznać ze wszystkimi szczegółami jego rozwoju i życia, stosunku do współmieszkańców, klimatu, warunków geograficznych i t.d.

Obserwacje, o ile mają być celowe, muszą być przede wszystkim ciągłe; spostrzeżenia muszą się układać w nieprzerwany szereg tak, żeby wnioski wynikały konsekwentnie same przez się.

Wszelka fragmentaryczność jest tu szkodliwa.

Rola nauczyciela wtedy ograniczy się raczej do roli doradcy i kontrolera.

Przejdę teraz do wykazania tych trudności, z którymi musiałem walczyć zaraz w pierwszym okresie bieżącego roku szkolnego, realizując projekt programu biologii w klasie I-ej gimnazjum czteroletniego.

Program przewiduje przerabianie zoologii, zaczynając od stawonogów.

Nie będę się zastanawiał teraz nad pobudkami, które zmusiły autorów programu do takiego a nie innego układu materiału, chcę wykazać jedynie, jakie trudności nasuwają się przy jego realizacji i jak z nimi walczyłem.

W roku bieżącym zaczęliśmy pracę 20 sierpnia. W parę dni po rozpoczęciu roku szkolnego założyłem hodowlę bielinka kapustnika (*Pieris brassica*), mając jajka. Otrzymałem gąsienice. Przy bardzo intensywnym karmieniu liśćmi brukwi i kapusty, w połowie października otrzymałem poczwarki — motyla nie udało się wyhodować*).

Powstała luka w obserwacjach — przeobrażenia uczeń nie widział.

Prawda, pokazało się uczniom zebrane skórki poczwarek, przynosiło się z wycieczek rozmaite poczwarki, między którymi były i poczwarki bielinka, uczniowie widzieli, jak z tych poczwarek wylęgły się motyle**), lecz jest to już latanie.

*) W insektarium gąsienice były codziennie przenoszone na świeże liście; liście umieszczane w stoikach z czystą wodą. **) Jest to możliwe tylko przy masowym zbieraniu poczwarek.

56 Praktyka wykazała, że należy postępować w taki sposób: w pierwszym insektarium w słoiku z wodą uczniowie umieszczają liść najlepiej brukwi z jajkami bielinka, w drugim zaś hodują gąsienice przyniesione z wycieczki, w trzecim umieszczamy przyniesione poczwarki i czekamy na ich przeobrażenie.

Po otrzymaniu motyla musimy dokonać z klasą omówienia obserwacji fragmentarycznych, — powiązać je w całość.

Dużo też trudności przedstawia zagadnienie, jaki wpływ na wygląd motyla wywiera temperatura.

Przerobienie doświadczeń Dr. M. Standfussa nawet w bardzo dobrze zaopatrzonej szkole jest prawie niemożliwe.

Łatwiej możnaby sobie poradzić z wykazaniem wpływu pożywienia na wygląd motyli, przerabiając doświadczenia A. Pictet'a z hodowlą prądków brudnicy (*Ocnerva dispar*); lecz byłoby to możliwe wiosną i latem.

Mam zamiar polecić to doświadczenie uczniom, jako pracę wakacyjną.

Teraz poradziłem sobie tak, że pokazawszy uczniom okaz zimowy i letni Rusałki (*Vanessa levana-prorsa*), a też postaci zimowe i letnie bielinka (*Pieris brassica*), przeczytałem głośno w klasie wyjątki z książki Nussbauma - Hilarowicza „Szlakami wiedzy”, omawiając potem ogólnie formy motyli południowych i północnych.

Omawianie w jesieni opylania kwiatów przez owady poszło mi o tyle łatwiej, że uczniowie mieli dużo obserwacji wiosennych i ten punkt programu stał się raczej powtórzeniem i uporządkowaniem wiadomości nabytych poprzednio. Prześledzenie rozwoju muchy domowej jest też kłopotliwem. Raczej poleciłbym przeprowadzenie hodowli muchy plujki (*Musca vomitoria*); hodowlę taką przeprowadziłem na kawałku mięsa.

żeby uczniowie mogli uzmysłowić sobie, w jaki sposób muchy przenoszą zarazki, postąpiłem w ten sposób: najpierw omówiłem z uczniami sprawę epidemicznego występowania chorób zakaźnych, wskazując na zarazki, jako na bezpośrednią przyczynę chorób. Potem arkusz tektury wielkości kancelaryjnego arkusza papieru posypałem dość obficie ultramaryną. Na posypanej tekturze umieściłem kawałek cukru zwilżony wodą i przykryłem wszystko odpowiedniej wielkości kloszem szklanym, zrobionym przez ucni z 5-ciu szyb sklejo-nych taśmą. Pod klosz puściliśmy kilkanaście much domowych. Po pewnym czasie uczniowie wyraźnie widzieli, jak muchy, chodząc po ultramarynie i siadając na cukrze, przenosiły cząsteczki barwika. Przy omawianiu porównałem wielkość cząsteczek barwika i kurzu z wielkością bakterji.

Przy omawianiu walki ze szkodnikami ogrodów i pól poleciłem uczniom przeprowadzenie rozmów z ogrodnikami podmiejskimi i zakła-

dów miejskich na Rakowcu i napisanie krótkiego sprawozdania, które było odczytane w klasie i wywołało ożywioną dyskusję*).

Ruchy narządów wewnętrznych rozwiłtki i oczlika oglądaliśmy przez mikroskopy pod jedyneką i trójką.

Dopomagałem sobie przytem w ten sposób, że umieszczałem okaz w kropli gliceryny i rzucałem obraz jego na ekran przy pomocy aparatu mikroprojekcyjnego. Śnodowisko „glicerynowe“ jest dostatecznie gęste, utrudnia poruszanie się i pozwala na obserwację ruchów znacznie zwolnionych.

Duże trudności sprawia korelacja omawianej tu części programu z innymi przedmiotami.

Korelacja ogranicza się raczej do wyzyskania pewnych wiadomości z geografii (klimat i temperatura przy motylach), z języka polskiego (geneza nazwy oczlika, rozwiłtki, stawonogów), z języków obcych, francuskiego i niemieckiego (przytaczanie nazw owadów, pajaków i skorupiaków, o których mowa).

Insektarja były robione przez uczni na pracach ręcznych.

O lekturze mam zamiar pomówić obszerniej w przyszłości, teraz ograniczę się tylko do zaznaczenia, że właściwie książeczek popularnych pisanych żywym barwnym językiem, któreby naprawdę mogły zaintrygować dzieci jest bardzo mało. Olbrzymia zaś większość są to albo zbyt obszerne monografie, albo dziełka skądinąd wartościowe, jednak pisane dość sucho, — zwięzłe i większego zainteresowania wśród czytającej młodzieży nie wzbudzają.

Pod tym względem już znacznie lepsze są wypisy, niestety, jeszcze niedostosowane do programu klasy pierwszej.

Dzielię się temi uwagami z kolegami z tego względu, iż program tegoroczny nasunął mi omówione trudności w jego realizowaniu, trudności te starałem się usunąć, jak umiałem i mogłem i myślę, że im więcej będzie na temat ten dyskusji, im więcej pomysłów, dążących do usunięcia tych trudności, tem lepiej.

Prawdopodobnie praktyka wykaże, że niektóre rzeczy w programie będą musiały być zmienione lub zmodyfikowane. W każdym razie idea dostosowania programu do życia, zharmonizowania programu nauczania biologji z ogólnym programem wychowania państwowego, a nawet uczynienia z nauczania biologji w gimnazjum potężnego środka wychowawczego przybiera formy zupełnie realne i zapowiada się imponująco.

Mamy program życiowy i żywy, wyniki zależą teraz od sposobów jego realizacji.

*) Kilku uczni w klasie dojeżdża z okolic Warszawy: Włochy, Brwinów, Gołębki i t. d.

FIZYKA W GIMNAZJUM WOBEC WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO

Fizyka ma wiele cech pierwszorzędного znaczenia pod względem wychowawczym. Jest to może jeden z mielicznych przedmiotów szkoły ogólnokształcącej, rozwijających u ucznia samodzielny pogląd na rzecz, oparty na stwierdzeniu zjawisk natury. Fizyka przyczynia się do wyrabiania spostrzegawczości i wielu innych zalet u człowieka. Jednak wyrobienia wymienionych zalet wymaga od fizyki każda dobra szkoła, nie zaś specjalnie ta, która sobie stawia za cel wychowanie państwowe. To też nie mam zamiaru rozważać tutaj, jaką rolę spełnia fizyka pod względem wychowawczym wogóle, ponieważ sprawa ta była i jest stale poruszana zarówno u nas, jak i w innych państwach. Ograniczam się do jedynie do kilku przykładów, ilustrujących, co można zrobić na lekcjach fizyki pod względem wychowania państwowego. Państwowego, t. j. takiego, które stawia sobie za cel wzmocnienie i utrwalenie państwa, jego rozwój kulturalny i gospodarczy przez odpowiednie wychowanie jego przyszłych obywateli.

Niema potrzeby dowodzić, że w życiu państwa kulturalnego przemysł odgrywa jedną z poważniejszych ról. Otóż fizyka i chemja są rodzicami nowoczesnego przemysłu. Bez prac Oersteda, Ampera, Volty, Faraday'a i wielu innych fizyków nie mielibyśmy prądu elektrycznego, a zatem i silników elektrycznych w warsztatach i fabrykach, nie mielibyśmy fabryk, maszyn elektrycznych, nie mielibyśmy światła elektrycznego i przemysłu żarówkowego, nie istniałby przemysł, oparty na elektrolizie i wiele wiele innych. Bez prac Wróblewskiego i Olszewskiego nie istniałby przemysł chłodniczy, dzięki któremu w Londynie można dostać świeże mięso, pochodzące z rzeźni argentyńskich lub australijskich. Prace Prazmowskiego, Foucault'a, Abbe'go i innych dały potężny impuls do rozwoju przemysłu optycznego. Można powiedzieć, że każda dziedzina przemysłu bądź zrodziła się z fizyki, czy chemji, bądź też tym naukom dużo zawdzięcza. Z tego to momentu można nieraz skorzystać na lekcji fizyki. Podam parę przykładów.

Gdy mówimy o niskich temperaturach, należy wspomnieć o chłodnictwie, o jego roli w życiu ekonomicznym, o tem, jak chłodnictwo ułatwia przewóz produktów hodowli wiejskiej na bardzo dalekie odległości, oraz sprzyja ich potanieniu, podnosząc znacznie zdolności konkurencyjne państwa w stosunkach międzynarodowych. Należy zaznaczyć przytem, że dla nas, jako państwa rolniczego, rozwój przemysłu chłodniczego miałby doniosłe znaczenie.

Albo np. znaczenie elektryczności w życiu nowoczesnem wogóle, a dla Polski w szczególności. Nie zamierzam znowu rozwodzić się nad

wszelkimi zastosowaniami elektryczności, poruszę jedną tylko sprawę, związaną z elektrycznością, która jest bardzo ważną w naszych warunkach. Prąd elektryczny jest wielką pomocą w małych fabrykach i warsztatach. Wielkim fabrykom oplaca się raczej energia maszyny parowej. W dzisiejszych warunkach niesposób pomyśleć o uruchomieniu małej fabryki lub warsztatu bez motoru elektrycznego. Polska jest krajem o małych zasobach kapitału. Utrudnia to rozwój naszego przemysłu. Stać nas jednak na zakładanie niewielkich przedsiębiorstw wytwórczych, gdzie elektryczność może być prawdziwym sprzymierzeńcem w rozwoju naszego przemysłu, w tworzeniu nowych bogactw i gromadzeniu nowych kapitałów, zbliżając nas tem samem do państw, wysoko uprzemysłowionych i zasobnych w kapitały.

Nauczyciel może przytoczyć wiele przykładów tego rodzaju. Korzyść z tego odniesie zarówno wychowanek, jak i państwo. Zamiast kierować się w swych studjach byle gdzie, ryzykując niewykorzystanie swej wiedzy w życiu, wybierze sobie kierunek, w którym zarówno dla państwa, jak i dla siebie coś zrobi z pożytkiem. Ale państwo skorzysta nie tylko z tych, co chcą w przyszłości pracować bądź w chłodnictwie, czy też w warsztatach. Gdzieś w województwie, czy jakimś samorządzie, gdzie opracowuje się warunki, na których elektrownia ma dostarczać prądu obywatelom, nie jest rzeczą obojętną, czy osoba, redagująca te warunki, jest świadoma czy też nie roli, jaką dla naszej przyszłości może odegrać prąd elektryczny. Przy sposobności należy wspomnieć, że warunki, na jakich Warszawa korzysta z prądu, są wynikiem stosunków przedwojennych. Twórcy tych warunków mało troszczyli się o to, co poruszam tu, dlatego też prąd w Warszawie jest drogi i nie przyczynia się do rozwoju naszego przemysłu tak, jakby to mógł, gdyby był tańszy. Tak samo działacz sejmikowy, znając rolę chłodnictwa w naszym kraju, przyczyni się chyba do jego rozwoju.

Znaczenie fizyki w życiu państwowem nie ogranicza się do tego, że prawie cały przemysł jest potomkiem fizyki. Przemysł właściwie kwitnie naleyście tam, gdzie istnieje stała współpraca z fizyką, jak to jest np. w Ameryce lub w Niemczech. Nasz przemysł powinien to zrozumieć, a zadaniem nauczyciela fizyki jest wychować w tym kierunku swych uczniów. Jako doskonały przykład znaczenia współpracy przemysłu z fizyką może posłużyć przemysł optyczny. Za czasów Napoleona III. przemysł optyczny stał najwyżej we Francji, gdzie współpracował ściśle z uczonymi Prazmowskim i Foucault'em. Po wojnie francusko-pruskiej współpraca przemysłu optycznego ze światem naukowym ustaje, natomiast w Niemczech za inicjatywą Abbe'go przemysł optyczny wszedł na drogę bliskiej pracy z uczonymi i z drogi tej nie schodzi, to też w państwie tem doszedł on do wysokiego poziomu i olbrzymich rozmiarów.

Jest jeszcze jedna rzecz, w której fizyk może coś zrobić w dziedzinie wychowania państwowego. Mam na myśli wychwalanie wszystkiego,

60 co zagraniczne, co zamorskie. Polak nie jest zdolny, rzekomo, do tworzenia czegoś poważniejszego. Te bredzenia posuwają się do tego stopnia, iż zasługę wyzwolenia się narodu polskiego z niewoli przypisują nie Polakom, którzy z bronią w rękę i hasłem „niepodległość“ stanęli do walki, lecz cudzoziemcom. Oczywiście rzecz, podkopuje to wiarę we własne siły i utrudnia utrwalenie państwa. To też powinniśmy korzystać z każdej sposobności, ażeby podkreślić wartość naszych wybitnych uczonych, którzy przysłużyli się nie tylko Polsce, ale i całej ludzkości. Chodziłoby o wytworzenie u uczniów zrozumienia, że kultura polska nie jest mało znaczącym fragmentem kultury świata, lecz rzeczywistym i wartościowym wkładem.

JANINA STRZELECKA

CZY TYLKO FILMY „DOZWOLONE DLA MŁODZIEŻY“?

(ARTYKUŁ DYSKUSYJNY).

Sprawa staje się nareszcie aktualna. Co jakiś czas ukazują się ostatnio artykuły i artykułiki, których autorowie dopominają się słusznie o rewizję stosunku do potrzeb artystycznych młodzieży, zaspakajanych przez dobry film.

Dobrych filmów naogół jest mało, a i te, które ukazują się od czasu do czasu, niemal wszystkie, co lepsze, są właśnie dla młodzieży niedozwolone.

Młodzieży „wolno“ znać filmy słabe artystycznie, trzeciej i czwartorzędnej produkcji, byle „umoralniające“ i nie stawiające problemów. To też młodzież bywa na filmach komicznych z Patem i Patachonem, Flipem i Flapem, nie mówiąc o naszych rodzimych, ułańskich Dymaszach i Krukowskich — grajdołkowe i wygłupińskie dzieje. Wszystko to posiada moment wychowawczy, według koncepcji instancji, od których zależy wyrok, co ma być dla młodzieży dozwolone, a co niedozwolone.

Wolno onej młodzieży uczyć się również na pewne detektywne bzdury, na wszelkie cikliwe komedje, w których bohaterami są dzieci bez różnicy płci i wieku. Wolno chodzić na obrazy „historyczne“ w rodzaju „Księżny Łowickiej“, lub „Kongres tańczy“, no i na filmy egzotyczne, jak „Trader Horn“, czy „Syn dzungli“.

Wyliczam specjalnie owe filmy, najbardziej typowe, uprzytamniam sobie dokładnie ich treść, grę aktorów, pointy etc., aby móc nareszcie zorjentować się, jakimi drogami kroczy logika ferujących wy-

roki. Jakież są przesłanki zakazywania jednych, a dozwolania innych filmów? 61

Jakie są kryteria w tej sprawie, a przede wszystkim, jaka egzekutywa? Czy chodzi o sprawę „zgorszenia” młodzieży?

Czy chodzi o momenty podniecenia nerwowego, erotycznego?

Ależ reprodukcje najbardziej drastycznych i jaskrawych scen są wystawione w branie każdego gmachu, w którym mieści się kino. „Ulubione” pismo tej młodzieży „Kino”, zamieszcza również te ilustracje (kolorowane w dodatku) i bardzo szczegółowo przytacza treść każdego filmu. Poza tem, bardzo często przed wyświetlaniem filmu „dozwolonego” pokazuje się na ekranie fragmenty najbardziej emocjonujące z następnego programu, który tej młodzieży oglądać zabronią. Wygląda to, jak błędne koło...

Zestawmy filmy, wymienione powyżej, jako dozwolonych, z temi najpiękniejszymi, których młodzież nie mogła oglądać (o ile była posłuszna i karna w stosunku do władzy, bo po zeroekranach obraz wędruje do drugorzędnych kin, w których niema kontrolowania uczniów). A więc film „Trader Horn”. Niesłychanie denerwujący, kipiący wprost nastrojem erotycznym, był zakwalifikowany, jako dozwolony.

Film „Aniołowie Piekła”, uderzający brutalizmem akcji, całkiem i niedwuznacznie podejrzaną atmosferą poniektórych milieu—dozwolony.

„Kongres tańczy”, pieprzno-plaska wiedeńska sztuczka, rozwodniona do rozmiarów „historycznego” filmu, obfitującego w momenty niesmaczne, chwilami ordynarne — dozwolony.

Brak miejsca nie pozwala na dalsze wyliczanie długiego szeregu obrazów zagranicznej i rodzimej produkcji.

Wiem jedno: wszystko, co jest tandetą, tuzinkową ckliwością, bardzo często podejrzanej marki bohaterstwem, a przede wszystkim to, co nosi oficjalną markę pokazowo-brawurowego pseudo-patrjotyzmu, zdobyło sztyldzik „dozwolone”.

W filmach pseudo-historycznych, czy pseudo-patrjotycznych, należy podkreślić, zwłaszcza, jeżeli mowa o pierwszych, niezdolne efekciarstwo, tani optymizm, polegający na pogardliwym traktowaniu wszystkiego, co stanowi przeszkodę w drodze do ostatecznego triumfu bohatera. Podobne filmy rozwijają tak często wrodzone popędy do buffonady, gloryfikując pyszałkowatość, głównie zaś płytkość w ocenianiu codziennych, podstawowych zjawisk życiowych. Ileż razy te „dozwolone” filmy są z punktu widzenia lekarskiego denerwujące, tak dalece, że powodują długotrwałe urazy psychiczne, poważne wstrząsy nerwowe. Oczywiście, mowa tu o młodzieży w wieku przejściowym.

A przecież to, co się dzieje na ekranie, nie powinno budzić nastroju ciężkiego. Nie wolno pokazywać scen, które przekraczają stopień wytrzymałości młodego widza, trzymając go zbyt długo w niepewności losu osób występujących.

62 Obserwowałam kiedyś młodzież w kinie podczas wyświetlania filmu. W pewnej sytuacji, kiedy śmierć groziła bohaterce (moment ten dla efektu bardzo rozciągnięto). Widzowie zakrywali twarze rękoma, chcieli wychodzić. Oczywiście, „happy end” obudził nanowo zachwyt i ożywienie, ale radość była okupiona zbyt wielkim kosztem.

Daleka jestem, oczywiście, od poglądu, jakoby młodzieży należało ukazywać życie z najpiękniejszej strony dla wywołania doskonale beztroskiego nastroju. To byłby już nie optymizm, lecz fałszowanie perspektyw życiowych.

Jaką wogóle zasadę należałoby przyjąć w ocenie filmów, jako dozwolonych i niedozwolonych dla młodzieży? Sądzę, że w pierwszym rzędzie należałoby powołać komisję kwalifikacyjną z udziałem wybitnych pedagogów, następnie — a raczej zanim to nastąpi — pozwolić młodzieży od klasy szóstej włącznie oglądać wszystkie filmy. Młodzież ta i tak na wszystkie filmy chodzi, zostawiając czapkę uczniowską w domu. Właśnie ów zakaz budzi w niej niezdrową ciekawość. Kiedy mowa o uczniach dwunasto, trzynasto i czternastoletnich, to — powiedzmy to otwarcie — niema dla nich wogóle filmów, odpowiadających ich strukturze psychicznej i nastawieniu poznawczemu. Wyjątki pod tym względem są zbyt nieliczne. Oddziaływanie kina na psychikę młodzieży w tym wieku jest wysoce szkodliwe, nie tylko w sensie treści, ale w sensie nieprawdopodobnej szybkości tempa w podawaniu niezwyklej ilości wrażeń jednocześnie, w zbyt długim seansu, co fatalnie wpływa na system nerwowy.

Wnioski stąd nasuwają się same. Należy podjąć pracę w celu stworzenia specjalnego kina dla młodzieży. Jest to zadanie niezmiernie trudne, ale czas najwyższy zacząć o tem myśleć.

Pod tym względem, gdy chodzi o niewyzyskanie dotąd kina, jako potężnego środka wychowawczego, stoimy dotąd na najniższym bodaj poziomie. Jeden z przejawów braku kultury w tej dziedzinie można zauważyć w tem, że drogą inercji przystosowujemy życie dzieci i młodzieży do warunków bytu dorosłych, nie czyniąc najmniejszego ustępstwa na rzecz młodzieży. Mamy dla niej nietyle sztukę, ile sztuczkę i dlatego czas najwyższy rozpocząć pracę nad utorowaniem drogi dla potrzeb artystycznych młodzieży. Wołanie o kulturę dla mas należy dopełnić wołaniem i o kulturę dla dzieci.

DLACZEGO OSZUKUJĄ?

Klasa V-ta. Chłopcy. Opowiadałem już o nich w ubiegłym ro szkolnym, kiedy byli jeszcze w kl. IV-ej*). Już wtedy zgrali się c skonalnie w gromadę żywą, aktywną, o dużych i różnorodnych zain resowaniach. Zostało na drugi rok zaledwie kilku.

Spotkaliśmy się po wakacjach. Niektórzy zabawnie wyciągnęli s podczas lata. Tłoczą się, rozdokazywani wesołością wycieczek i ob zów letnich. Ponad wszelaki gwar wybijają się, oczywiście, opowi dania o Jamboree.

W zeszłym roku wypracowanie o bohaterach „Ogniem i mieczem“ w; wołało burzliwe spory i namiętne elukubracje na temat posłusze stwa, dyscypliny społecznej i obywatelskiej.

Teraz zaczęliśmy najspokojniej w świecie pracę nad „Panem Tade szem“. Omówiliśmy w skrócie życiorys poety. Rozpoczęliśmy „wgrz zanie się“ w tekst. Na drugiej czy na trzeciej lekcji zdarzyło si tak, że gdym podczas normalnej wędrowki po klasie zbliżył się do jeć nego z chłopców, ten skwapliwie sprzątnął jakiś zeszyt. Zaintrygo wany spłoszoną miną delikwenta, zażądałem pokazania zeszytu:

„Zeszyt do „Pana Tadeusza“, uczeniyci kl. V Gimnazjum... Zofji K...“

Śliczny zeszyt — bo i motyw sporu, i motyw polityczny, i motyw erotyczny (sic) i materiały do charakterystyki każdziutkiej postaci porubrykowane, księga za księgą...

Rozeźliłem się. Tem bardziej, że chłopak należy do zastępu harcer skiego. Pioruny!...

Ale spieszył mnie jeden z kolegów delikwenta. Pyta, a w głosie i mi nie współczucie i pobłażliwość.

— Panie profesorze, pocóż się pan gniewa?... My tak musimy. Gniew nie pomoże. Tyle tylko, że będziemy się lepiej kryć.

Wiem, że nieprawda, że naogół chłopcy (poza paroma wyjątkowymi krętaczami) wychodzą z pracy uczeiwie. Zaczęła się dyskusja. Zno wu namiętna i gwałtowna. I nauczyciel, i chłopcy wkładali w nią całą wymowę szczerzego przekonania. Ale cóż, kiedy wprost realnie wy czuwałem nieprzebytą przegrodę między moimi wywodami a argu mentami młodzieży. Co gorsza — nieznośne i upokarzające poczu cie, że chłopcy są bezwzględnie przeświadczeni o swojej słuszności:

— Tak, naturalnie, masz rację, ale nie znasz naszych kłopotów, nie rozumiesz, że musimy się bronić, ratować. Bronić przed tobą i twoimi kolegami. Inaczej zginęlibyśmy marnie...

*) patrz „Ogniwo“ Nr. 7 1933 r. — „Budzenie się świadomości oby watelskiej“.

64 Dyskusja nie wystarczyła. Trzeba było wypisać się.
— Ale jak mamy pisać — czy tak jak wypada, czy tak jak myślimy naprawdę?

Napisali na osobnych kartkach. Niektórzy nie podpisali. Kilku podpisało pseudonimami.

Tytuły sformułowali różnie: 1) Dlaczego uczniowie oszukują nauczycieli i jak temu zaradzić? 2) Dlaczego ściągamy? 3) Dlaczego uczniowie „naciągają” nauczycieli? 4) Dlaczego uczniowie okłamują nauczycieli? 5) Dlaczego uczniowie bujają profesorów? 6) Dlaczego niektórzy uczniowie oszukują nauczycieli i t. d.

„Oszukaństwo — pisze jeden z chłopców — jest to wyraz złej woli ze szkodą osób, w stosunku do których jest skierowane. O niem wogóle trudno byłoby mówić w stosunkach szkolnych pomiędzy uczniem i profesorem. Może być natomiast mowa o nabieraniu”.

Zapewne, złej woli chłopcy nie mają, nauczyciela skrzywdzić nie chcą. „Z pewnością nikt nie chce zrobić tem przykrości nauczycielowi”... pisze jeden. Bynajmniej. A jednak?...

Chłopcy zgodnie twierdzą, że „nabierają” prawie wszyscy. Zresztą samo bogactwo synonimiki dobitnie świadczy o powszechności zjawiska: Chłopcy *nabierają* nauczyciela, *bujają* go, *kiwają* i t. d., i t. d. Zadania i wypracowania uczniowie *zlewają*, *ściągają*, *rzynają*, *odwalają* i t. d., i t. d.

Między chłopcami znalazł się nawet historjograf oszukaństwa szkolnego, który pisze: „od wieku wieków uczniowie oszukiwali i starali się oszukiwać nauczyciela. W palestrach greckich, w mrocznych szkołach klasztornych i wreszcie w nowoczesnych pięknych budynkach zawsze trwa walka...”

Chłopcy, niewątpliwie, przesadzają. Ale twierdzą, że —

„Na klasówki często się nikt nie uczy, tylko pisze godzinami ściągaczki, z których potem ściąga, albo też poprostu przepisuje z zeszytu kolegi”;

„Ściąganie zdarza się prawie wszystkim uczniom”;

„Ściąganie, podpowiadanie i t. p. procedery są tak głęboko zakorzenione w szkole, że wykorzenienie ich jest prawdziwie syzyfową pracą”.

Dlaczego oszukują nauczycieli?

Przedewszystkiem dlatego, że się boją.

Dr. Gilbert Robin w swej pracy p. t.: *L'Enfant sans défauts* (Paryż 1930) cytuje pracę p. Dobré — „La conception du mensonge chez les écoliers — Intermediaire des Educateurs” (kwiecień 1924). Autorka między innemi stwierdza, że 72,9% zbadanych przez nią dzieci kłamie ze strachu.

Chłopcy piszą: „Główną przyczyną, dla której uczniowie oszukują nauczycieli, jest bojaźń przed nimi”;

„Uczniowie boją się profesorów. Uczeń nie rozumiejący danego przedmiotu, a bojący się profesora, wiedziony bezgranicznym lękiem

i żyjący w ciągłej obawie dostania złego stopnia, ucieka się do używania klucza. Z czegoż rodzi się ten bezgraniczny lęk przed profesorem? Otóż lęk ten rodzi się z ustosunkowania a raczej postępowania profesora z uczniami. I w tem postępowaniu należy szukać przyczyny oszukiwania profesorów przez uczniów. Albowiem profesor, rozumiejący dobrze swych uczniów i wozuwający się w ich dusze, jest ogólnie szanowany i nie oszukiwany przez nikogo".

Jak widzimy, sama

postawa nauczyciela

wobec młodzieży powoduje nieraz paniczny lęk. Rozgoryczony wykołajeniec życiowy lub stetryczały „genjusz“, strącony na padół szkolny, niedołężny pantoflarz w pożyciu pozaszkolnem albo histeryczny sadysta w rodzaju profesora Unrata Manna—puszczeni między dzieci, wyładowują na nich wszystkie swoje rzeczywiste lub urojone krzywdy, zawody i niepowodzenia. Znęcają się i dokuczają, kpią i upokarzają. Zrywający się chwilami przeciw młodzieży łamią zapomocą całego aparatu drwin, kar, dwójek. Niewielu ich. Coraz mniej. Stają się coraz częściej fenomenami wyjątkowemi. Ale wystarczy jeden, dwu w zakładzie, żeby swem manjactwem najzupełniej zatruć atmosferę wychowawczą szkoły. Zresztą ta sugestia frontu obronnego wobec nauczyciela włada świadomością całej młodzieży szkolnej, niezależnie od zakładu.

„Walka trwa“ — piszą chłopcy. Oburzamy się, ubolewamy, ale młodzież broni się. A że godziwych sposobów jej brak, ima się mniej godziwych i niemoralnych. Przyczem młodzież subtelnie rozróżnia postawę poszczególnych nauczycieli wobec niej, odpowiednio różniczkując swoją wobec nich pozycję:

„Nauczycieli oszukiwanych można podzielić na trzy kolekcje: nauczycieli nielubianych, których oszukuje się z lekkim sercem, nauczycieli lubianych oszukuje się w ostatecznym razie i nauczycieli zarozumiałych, pewnych siebie, których „bujanie“ jest uprawiane dla sportu, t. zw. „draki“.

Pozycją swoją w walce młodzież ocenia bardzo żałośnie, bo wszak nauczyciel dysponuje tak groźną bronią, jak dwójka, od której zależą losy niejednego. W tym też sensie pisała Dr. F. Baumgarten w swej pracy p. t.: „Kłamstwo dzieci i młodzieży“ (Warszawa, 1927)“:

„obawa stopnia

sprawia, że pobyt dziecka w szkole staje się jednym szeregiem kłamstw“.

Chłopcy piszą:

„ściągamy w strachu przed dwójką lub zepsuciem opinii w oczach nauczyciela, co jest już jakby wstępem do dwójki“...

„Uczeń nie odrobił lekcji. Jeżeli wcale nie powie nauczycielowi, to może akurat zostanie wyzwany, a wtedy wpadnie. Gdy znów powie

66 prawdę, to jeden profesor uwierzy i każe się tylko na drugą lekcję nauczyć, a inny stawia poprostu dwóję. Stąd wynika u uczniów nienawiść dla tych nauczycieli, którzy nie wejdą w położenie owego ucznia, tylko odrazu karzą dwójką“.

Stopień staje się zmorą, która zatruwa spokój i pogodę młodzieży:

„Kiedy w średniowiecznej szkole — pisze mój historjograf-uczeń nie odrobił lekcji, to dostawał obfitą porcję kijów. Ale czasy się zmieniły i w XX w. nie można karać w sposób, praktykowany w XIII wieku. Wymyślano więc karę moralną w postaci dwójki. Taka kara moralna jest w skutkach swoich nieraz gorsza niż cielesna, ta ostatnia bowiem oprócz lokalnego bólu nie zostawia żadnych trwałych śladów, a dwójka może spowodować nieraz stratę jednego roku. W ten sposób nauka w szkole odbywa się jakgdyby pod przymusem: nie nauczysz się, to dostaniesz dwóję i zostaniesz na drugi rok. A ponieważ dwójka, a tembardziej zostanie na drugi rok nie należą do przyjemności, więc taki jegomość wykuwa się bezmyślnie lekcji, a czego się nie wykuje, to dopełni ze ściągaczki“...

Chłopcami powoduje nie tylko wzgląd na dobro osobiste. Pamiętają również o obronie swych kolegów:

„Czasami sam widzę, jak mój kolega nie umie się wypowiedzieć. Wtedy mu trzeba pomóc, ażeby nie dostał dwójki. Ale jak?... Oczywiście, trzeba mu podpowiedzieć. A na klasówce dać ściągę“.

Najwięcej — zdaniem chłopców — powodów do oszukiwania nauczycieli dają właśnie t. zw.

klasówki.

Dotychczas przypisuje się im powszechnie wyjątkową wartość dydaktyczną. Znacznie większą niż pozostałym formom pracy uczniowskiej, jak wypracowania i zadania domowe, że to niby klasówki dają gwarancję większej samodzielności (zgóry więc zakładamy, że młodzież nas zwodzi), albo odpowiedzi ustne.

Niema już chyba szkoły, któraby stosowała tak zw. *klasówki karne* — pracę jako środek represyjny. Natomiast dotychczas klasówki nie zatraciły charakteru czegoś wyjątkowego. Są klasówki „sprawdzające“ i są klasówki „decydujące“. Decydują o ocenie okresowej, a nieraz i o rocznej... Zbiegają się w końcu okresu, albo w końcu roku szkolnego, przed posiedzeniami komisji klasowych. Nauczyciel uzbraja się w specjalną powagę, do klasy wchodzi godnie i uroczystie. Ton surowy, mina groźna... Pogotowie wojenne.

A młodzież też uzbraja się. W ściągaczki...

Walka trwa.

I trwać będzie na odcinku „klasówkowym“ dopóty, dopóki praca piśmienna w klasie nie stanie się czemś związanem organicznie z całością kształtem pracy domowej i klasowej, dopóki nie będzie z niej wynikać i z nią się bezpośrednio wiązać. Stanie się w życiu szkolnem zjawiskiem zwykłym, powszednim, należycie tłumaczającym się młodzieży

Chłopcy piszą:

„Jeżeli nie odrobię lekcji, na drugi dzień proszę dyżurnego, aby mi pozwolił zostać w klasie podczas pauzy. Biorę zeszyt od najlepszego ucznia i „zwalam“. To jest ściąganie przeważnie przez lenistwo. Ale gdy na przykład na klasówce nie mogą zrobić zadania, a jestem zagrożony, to wtedy też trzeba ściągnąć, w tym wypadku ściąganie jest według mnie usprawiedliwione. A gdy uczeń jest niezdolny, co ma zrobić na klasówce? Nie nie napisać, dostać dwóję, a co powiedzą rodzice, gdy wróci z cenzurą do domu?“

„Nadchodzi decydująca klasówka, chłopak nie czuje się na siłach dobrze ją zrobić, a nie chce przecież zostać w klasie, więc zmuszony koniecznością ściaga.

Żeby do tego nie dopuścić, profesorowie nie powinni dawać bardzo trudnych klasówek, a więcej pytać uczniów ustnie, gdyż uczeń nie może przecież ściągać w czasie odpowiedzi ustnej, o ile profesor ma dobre oczy i niezły słuch.

Wtedy i uczniom będzie lepiej, bo ustne odpowiedzi są lepsze dla uczniów od klasówek, gdzie jak się ktoś pomyli (np. w matematyce), ma całą klasówkę źle napisaną“.

Obok omówionych nadużyć ze strony uczniów, wynikających niejako ze sposobu organizacji pracy szkolnej, chłopcy stwierdzają wykroczenia, powodowane

organizacją samej szkoły:

„...Dużo na oszukiwanie nauczyciela wpływa to, że uczeń nie lubi danego przedmiotu. W domu odkłada odrobienie lekcji z chwili na chwilę, a później, gdy w domu już za mało czasu, odkłada do szkoły. Tu naturalnie brak jest czasu na odpowiednie i dobre odrobienie lekcji, więc nie chcąc dostać złego stopnia, zrzuca od kolegi. Gdy raz tak zrobi i gdy go na tem się nie przyłapie, coraz częściej to robi, bo jest nadzwyczaj wygodne“.

„Do oszukiwania przyczynia się bardzo brak wolnego wyboru przedmiotów. Większość przedmiotów jest przymusowa i niekiedy uczeń musi uczyć się przedmiotów, do których nie ma ani chęci, ani zdolności. Program jest dostosowany mniej więcej do uczniów zdolnych i dla nich nie przedstawia wielkich trudności, ale cóż mają począć niezdolni?“

Chłopcy bynajmniej nie obciążają wyłącznie szkoły za swoje przewinienia. Przeciwnie. Z całą lojalnością szukają przyczyn i w sobie samych.

D. n.

KRONIKA KULTURY

NOWY TYGODNIK. W Warszawie zaczął ukazywać się nowy tygodnik literacki „Pion“, który, jak sam tytuł wskazuje, wziął sobie za zadanie ustawienie pionu ideologicznego w pracach literacko-artystycznych i społecznych. Śmiała próba dokonywuje się zapomocą formowania centralnego zagadnienia dla każdego numeru. Oto „piony“ poszczególnych numerów: zagadnienie teatru, język a kultura, rola Akademji Literatury, rewizjonizm i t. d. Zwracamy uwagę kolegów na świetny artykuł prof. Kleimera w numerze 2 „Pionu“.

Adres redakcji i wydawnictwa: Warszawa, Aleja Róż 2.

AKADEMJA LITERATURY. Rząd zrealizował ideję utworzenia Akademji Literatury. Stała się ona faktem i, chociaż ze względu na założenia odbiegła od koncepcyj żeromskiego, jest jednym więcej osiągnięciem kulturalnem. Berent, Staff, Sieroszewski — te nazwiska i tak miały już dla nas wagę „akademicką“, zanim powołano do życia samą Akademię.

JĘZYK POLSKI W BUDAPESZCIE. W jednej z żeńskich szkół Budapesztu wprowadzono lekcję języka polskiego.

Jednocześnie, na uniwersytecie podjęto wykłady języka i literatury polskiej.

GRAFIK SOWIECKI W KRAKOWIE. Znakomity, wszechświatowej sławy grafik sowiecki Krawczenko, przebywa obecnie w Krakowie, gdzie interesuje się specjalnie architekturą XVI. i XVII. wieku. Aleksy Krawczenko robi tam szkice i zdjęcia, które posłużyć mu mają do ilustrowania „Ogniem i mieczem“ Sienkiewicza. Poza tem, zamierza zrobić szereg drzeworytów, przedstawiających Wawel. Krawczenko, podczas swego pobytu w Warszawie, wygłosił w Instytucie Propagandy Sztuki odczyt o położeniu artystów plastyków w Sowietach. Odczyt ten powtórzył i w Krakowie.

DARY NA RZECZ MUZEUM NARODOWEGO. W ciągu ostatnich tygodni wpłynął na rzecz budowy Muzeum Narodowego szereg poważnych ofiar pieniężnych od osób prywatnych i firm.



DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

POSTULATY W DZIEDZINIE NAUCZANIA POLONISTYKI, HISTORJI I JĘZYKÓW NOWOŻYTNYCH.

J. Kaden - Bandrowski, walczący nieustraszenie na łamach „*Gazety Polskiej*” o reformę nauczania polonistyki w szkole średniej, z radością sygnalizując, przerywając nieoficjalny jeszcze projekt nowych programów, donosił zmiany na lepsze w tej dziedzinie („*Gazeta Polska*”, numery z dnia 2 lipca, 9 lipca i 16 lipca r. b.). W artykule „*Język Polski Nr. R. 531—53*” stwierdza zdecydowane „oswobodzenie przedmiotu z pęt formalistyki, nudnego rozbioru” i skierowanie głównej uwagi programu „ku żywemu, praktycznemu opanowaniu języka”. Bliższym szczegółem nowego programu poświęcony został następny z kolei artykuł p. n. „*Nowy program języka polskiego*”. Wniknięcie w nowy układ lektury dla klas gimnazjalnych pozwala autorowi skonstatować, iż zagadnienie wprowadzenia ucznia w świat dawnej literatury, oraz kultury rozwiązano nader trafnie, ponieważ „dawność otrzymuje uczeń w formie literackiej z czasów nowszych i najnowszych” — bo w kl. I część programu lektury obejmuje ustawy prozaiczne i poetyckie czasów nowszych, związane z życiem starożytnego wschodu, Grecji i Rzymu oraz wczesnego średniowiecza. Dalszą szczęśliwą innowacją jest wprowadzona dowolność wyboru lektury nadprogramowej, uwzględniając przede wszystkim zainteresowania uczniów. Otwiera to nauczaniu literatury polskiej w szkole średniej nieznane dotychczas perspektywy, rozszerza jej ramy na literaturę współczesną i regionalną. „Chłopak z Beskidów bardzo szybko upomni się o Zegadłowicza, lwowianin będzie więcej dbał o Makuszyńskiego, czy Wasylewskiego, niż o opisy lub opowieści Morcinka”.

Oceniając doniosłość projektowanych zmian, autor stawia jednak zarzuty sposobom przeprowadzania reformy, wracając do tylokrotnie wysuwanego przez siebie postulatu dopuszczania w sprawie nowych programów do głosu oprócz samych nauczycieli także i pisarzy. Fakt, iż tego nie uczyniono, odbił się ujemnie na rubryce ćwiczeń w mówieniu i pisanii, tak ważnej w nowym programie polonistyki. W programie nie uwzględniono nadto rzeczy niezmiernie, zdaniem autora, ważnej, mianowicie stałej łączności między pisarzem a młodzieżą, mimo, iż zalecono zwiedzanie muzeów, zabytków i uczęszczanie młodzieży do teatrów. Jeżeli zważymy, że w każdej dzielnicy Polski jest ośrodek współczesnego ruchu literackiego, rzecz okaże się w praktyce całkiem łatwą do przeprowadzenia.

Prof. Juliusz Kleiner rozpatrzył zagadnienie polonistyki w szkole w perspektywie wielkiego zadania budowania kultury („*Pion*” Nr. 2, „*Godziny języka polskiego a budowanie kultury*”). Zadanie to nasuwa się rzeczywistości polskiej z siłą coraz większą i jego świadomość kieruje dokonywującym się obecnie dziełem przebudowy szkolnictwa. Nowe programy, nowe podręczniki świadczą o szukaniu nowych dróg w nauczaniu języka polskiego i, jest rzeczą ważną, aby układając nowy program nauczania, zdać sobie sprawę z wyjątkowej roli, jaką język polski

70 może i winien odegrać. W zespole przedmiotów nie jest on przedmiotem równorzędnym, lecz wyjątkowym. Gdy bowiem „materiał innych przedmiotów, takich jak historia, geografia, matematyka, biologia, zgóry jest określony, to w zakresie języka ojczystego, materiałem będzie wszystko, cokolwiek może wyrażone być słowem, czyli — całe bogactwo życia“. To też język ojczysty służyć winien nie tylko bogaceniu wiedzy, lecz kształtowaniu całej postawy psychicznej wobec świata. Autor pięknie wyjaśnia rolę wychowawczą literatury, jako sztuki, podkreślając, iż „sztuka najłatwiej stwarza u ludzi kulturalnych solidarność z narodem — i z ludzkością“. Nie można więc w nowych programach traktować polonistyki przedewszystkiem jako przedmiotu pomocniczego historii. Polonistyka winna współdziałać z historią i otworzyć przed młodzieżą widnokręgi nauki o kulturze, nie może jednak zatracić samoistnej logiki. O tem zaś nieraz zapominają ci, którzy w walce z historią literatury przeczucują się w drugą krańcowość, mianowicie chęć podporządkowania literatury ogólnym ramom nauki historii. Sprawę przyszłych programów nauczania historii w szkole poruszył Adam Kłodzinski w 2 zeszytach, wydawanych we Lwowie, „Wiadomości historyczno-dydaktycznych“. Tematem jego rozważań są „Warunki nowej koncepcji w nauczaniu historii“. Z półurzędowych oświadczeń wysnuć można wnioski, iż przyszły program nauczania historii będzie miał na celu pobudzenie ucznia do możliwie największej aktywności w zakresie samodzielnego zdobywania wiedzy. Nacisk padnie więc na system współpracy ucznia z nauczycielem, na uczenie się pod kierunkiem. Jest to u nas trzecia faza w rozwoju metodyki nauczania historii. W fazie I wysuwano, jako zasadę metodę heurystyczno-źródłową, w fazie II nastąpił odwrót do podręcznika i wykładu, stosowanych obok źródeł.

Autor jest w zasadzie zwolennikiem metody nauczania pod kierunkiem, stawia jednak zarzut, iż reformę realizuje się w tempie zbyt pośpiesznym. Niemożność rozejścia się zawczasu w projektach i programach, oraz uzgodnienia z reformą pomocy naukowych, stanowi stronę ujemną reformy. Najaktualniejsze będą zatem, sądzi autor, następujące postulaty: 1) uprzednie zaopatrzenie szkoły w odpowiednio zreformowane podręczniki, 2) określenie, co na tle nowego nauczania historii rozumieć należy przez problem i zagadnienie, 3) ustalenie stosunku między pracą laboratoryjną — cichą, a sprawozdawczą — głośną, o ile cały wysiłek wychowawczy będzie w nowym systemie ograniczał się do pracy pod kierunkiem, 4) skrócić w przyszłym programie szkolnym dzieje naszych ruchów niepodległościowych, szerzej natomiast ująć zagadnienia gospodarcze, społeczne i kulturalne.

Ostatni postulat powstaje w związku z ogólną tendencją do zmian w doborze materiału historycznego. O sprawach tych piszą w poprzednim zeszycie wymienionego czasopisma Natalia Gąsiorowska i Ewa Maleczyńska, pierwsza z nich o „Historji społeczno-gospodarczej w nauczaniu“, druga o „Regjonalizmie w nauczaniu historii“. Za wzbogaceniem dotychczasowego kursu historii elementami społeczno-gospodarczymi przemawiają następujące argumenty: 1) znaczenie historii społeczno-gospodarczej dopomaga zrozumieniu związków przyczynowych zjawisk historycznych, 2) zainteresowania młodego pokolenia, wychodzące poza warstwę naszych teoretyków, 3) jako środek wychowania w duchu humanitaryzmu i solidarności międzynarodowej, wysuwany na zjazdach międzynarodowych wychowania moralnego i przeciwstawiany historii politycznej. W programie główną uwagę należałoby zwrócić na historję gospodarstwa nowoczesnego,

poza tem na dzieje rozwoju gospodarstwa wiejskiego i miejskiego; genezę wymiany pieniądza, kapitału i kredytu; gospodarstwo państwowe i problemy takie, jak skarbowość, etatyzm, polityka gospodarcza.

Ewa Maleczyńska sądzi, iż postulat szerszego, niż dotychczas, uwzględniania w nauczaniu historii gospodarczej i historii kultury znajdzie pomoc w uwzględnianym w programach szkolnych regionalizmie. Zjawiska gospodarcze są bowiem trudniejsze do podania uczniom, niż inne, i regionalna historia gospodarcza może stać się jedną z najlepszych dróg koniecznej w tym wypadku egzemplifikacji. Wprowadzając regionalizm do programu nauczania, kierujemy się oczywiście względami natury bezpośredniej, mianowicie jego znaczeniem dla życia praktycznego młodzieży (wiążanie jej z terenem, na którym spędzi w większości wypadków resztę życia), jego znaczeniem wychowawczem, osiąganem przez budzenie emocjonalno-aktywnej strony psychiki młodzieży. Regionalizm posiada nadto duże walory metodyczno-dydaktyczne: wiąże element teoretyczny i abstrakcyjny z tem, co konkretne, przyczynia się do usuwania werbalizmu, zbliża młodzież do t. zw. źródeł materialnych w nauce historii i wogóle zapoznaje ją bezpośrednio z całym szeregiem rozmaitych rodzajów źródeł. Przyczynia się wreszcie do rozbudzenia ruchu na polu historii regionalnej i lokalnej, a więc do podniesienia w kraju kultury historycznej.

Artykuł *Haliny Nieniewskiej* w „Zrębie“ Nr. 2/14 o „Zagadnieniach kulturalnych w nauce języków obcych“ wychodzi z założenia, iż „nauczyciel języków obcych w polskiej szkole powołany jest w pierwszym rzędzie do budowania mostu porozumienia się między narodami“ i stara się wyjaśnić, jaką drogą wprowadza neofilolog uczniów w obcy świat i obce środowisko. Założenia kulturoznawcze nauki języków obcych w szkole nie są jakimś hasłem modnem i krótkotrwałem, lecz tworzą dydaktyczną podstawę nauczania. Języka uczyć bowiem trzeba na materiale, zaczerpniętym z obcego środowiska. W dawnej szkole humanistyczny kierunek nauczania identyfikowano z kierunkiem literackim. W umyśle ucznia wytwarzał się obraz danego narodu, jako wytwórcy jedynie szeregu wartości literacko-esfetycznych. W ostatnim dziesięcioleciu dydaktyka języków obcych popadła w nowe niebezpieczeństwo — w przerost geografji. Praktyka pedagogiczna wskazuje obecnie na konieczność wciągnięcia do nauki języka obcego innych gałęzi wiedzy, a przede wszystkim życia samego. Wybór materiału nie może pomijać przeszłości, musi jednak uwzględniać przede wszystkim te momenty, które w najwyższym stopniu przyczyniły się do ukształtowania współczesnego człowieka i danego narodu i które działają jeszcze w dobie współczesnej. Poznawanie obcej kultury ma także głęboki sens wychowawczy i przyczynia się do wytworzenia w uczniu świadomej, czynnej postawy wobec życia.

W. P.

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

REFORMA SZKOLNA WE FRANCJI: BEZPŁATNOŚĆ NAUCZANIA, SELEKCJA, SZKOŁA JEDNOLITA.

Francuska prasa pedagogiczna pełna jest ech sporów i walk, jakie toczą się obecnie we Francji na temat reformy szkolnej — reformy, której przyświecają cele, podobne do naszych, lecz realizowanej w warunkach, całkiem odmiennych

72 i w tempie znacznie powolniejszym. I nie przypadkiem też, lecz naskutek zrozumienia analogii zagadnień, pojawił się na łamach „*Université nouvelle*“ (Nr. 59—60), organu frakcji radykalnej, t. zw. „*Les Compagnons*“, od szeregu lat walczącej o realizację szkoły jednolitej we Francji, artykuł p. nacz. Bolesława Kielskiego o „*Ideach przewodnich reformy nauczania w Polsce*“. Redakcja kwartalnika zaopatrzyła artykuł krótkim wstępem, w którym, zwracając uwagę na różnicę warunków politycznych i społecznych, wskazuje na analogję problemów, absorbujących w danej chwili władze oświatowe Polski i Francji i wini służy Polsce sprężystości, jaką okazała przy realizowaniu doniosłych i świetnie pomyślaných reform w dziedzinie szkolnictwa.

Nie wiem, czy można by z całą szczerością odwzajemnić się Francji podobnym komplementem. We Francji bowiem reforma obejmuje narazie nie całość ustroju, programów i metodyki nauczania, lecz postępuje etapami, których realizacja w dużej mierze narusza równowagę całości. Podczas gdy u nas władze oświatowe reprezentują element postępu, zmuszony w wielu wypadkach zwalczać uprzedzenia społeczeństwa do nowych pomysłów w dziedzinie wychowawczej, we Francji stosunek ten jest odwrotny. Francja rozpoczęła zresztą swe reformy od wprowadzenia w życie bezpłatności nauczania na stopniu średnim i przedłużenia obowiązku nauczania do 14 roku życia. Zdając sobie doskonale sprawę, iż napływ nowych elementów młodzieży do uczelni średniej spotęguje narazie wszystkie dotychczasowe niedomagania szkolnictwa francuskiego, zwolennicy szkoły jednolitej, podkreślają doniosłość uchwały o bezpłatności ze względów ideowo-społecznych. Mniej więcej dwa lata temu na łamach „*Université nouvelle*“ porównano uchwałę o bezpłatności szkoły średniej — dotyczyła ona wówczas jedynie kl. VI. liceum — z „*Deklaracją praw człowieka i obywatela*“. Entuzjazm ten dochodzi ponownie do głosu w artykule *Gustave Rodrigues*. Uchwalenie przez Izbę Deputowanych i Senat imponującą większością głosów ustawy o bezpłatności szkół średnich publicznych stanowi w dziejach kultury francuskiej moment pierwszorzędnej wagi. Autor podkreśla, iż nawet prawica, w zasadzie przeciwna projektowi, oceniła go mimo to obiektywnie i odniosła się doń ze zrozumieniem rzeczy. Chwila obecna jest ze względu na kryzys polityczny i kulturalny szczególnie odpowiednia dla powzięcia podobnych uchwał. Największym bowiem niebezpieczeństwem i największą katastrofą dzisiejszych czasów jest przechodzenie stanowisk kierowniczych w ręce niepowołane. Niewybaczalne błędy hitleryzmu, które sprawiły, iż Niemcy cofnęły się pod względem cywilizacyjnym o całe wieki, wynikły stąd, iż wypadki przerzuciły ster państwa w ręce jednostek nieprzygotowanych i nie mających zrozumienia dla spraw kultury. Są ludzie, którzy nie doceniają ważności reformy szkolnej, dla których jest ona faktem bez znaczenia w porównaniu z przewrotem hitlerowskim w Niemczech lub krachem gospodarczym w Stanach Zjednoczonych. Pogląd ten jest z gruntu mylny. Reforma szkolna, zdążająca poprzez bezpłatność nauczania ku szkole jednolitej — jest zaczątkiem nowej struktury społeczeństwa, zaczątkiem jego unifikacji, podjętej nie od dołu, lecz od góry. Równość w dziedzinie oświaty stanie się podwaliną istotnej demokratyzacji społeczeństwa, a 40 milionów franków, jakie kosztować będzie państwo wprowadzenie bezpłatności szkoły średniej, są niczem w porównaniu z cyframi, z jakimi stykamy się w obecnych przemianach życia gospodarczego.

Ze względu na dużą ilość szkół publicznych we Francji, posunięcie rządu jest

w pewnym sensie rewolucyjne, nie wiadomo jednak, czy dostatecznie praktyczne. Trudno bowiem przypuszczać, aby szkoła w dawnej swej formie sprostać zdołała nowym swym zadaniom. Narazie więc wszystkie bolączki, z jakimi od szeregu lat walczy szkolnictwo francuskie, a więc: przeładowanie programów i przeciążenie młodzieży nauką szkolną, brak określonych i skutecznych metod selekcji uczniów, wzmogły się znacznie, naskutek zwiększenia się napływu młodzieży do szkół i mogą ulec dalszemu wzmoczeniu się, że skoro dekret Chérona przewiduje oszczędność budżetu oświatowego i wstrzymuje zwiększanie personelu nauczycielskiego. Wszystkie te kwestie wyloniły się na posiedzeniach parlamentu w miesiącach kwietniu i maju r. b., kiedy to właśnie zapadły pamiętne uchwały o bezpłatności nauczania. Obszerne sprawozdanie z przebiegu tych posiedzeń znajdziemy w lipcowym numerze „Revue Universitaire“, w artykule Maurice Lacroix, p. t. „Budżet wychowania narodowego w parlamencie francuskim“. Referent budżetu oświatowego w Izbie Deputowanych, poseł departamentu Gironde, Marquet, w dłuższem przemówieniu zwrócił uwagę Izby na konieczność unormowania selekcji uczniów, wstępujących do liceum i odpowiednie uregulowanie sprawy stypendjów dla niezamożnej młodzieży. Napływ uczniów do kl. VI. przewyższył w 1932 r. o 6 tysięcy liczbę poprzedniego roku i grozi coraz większą inflacją słuchaczy na uniwersytetach. Podaje następnie statystykę frekwencji na wyższych uczelniach, z której wynika, iż w latach 1900—1932 ilość wydanych dyplomów prawa wzrosła o 50 %, farmacji — o 100 %, dyplomów ès sciences ès lettres — o 200 %, chirurgii dentystycznej — o 400 %. Jedynie ilość dyplomów medycznych wraca do normy przedwojennej. Należy stworzyć słuszne metody selekcji i kierować uczniów do szkół zawodowych i dla skutecznego wykonania tych zadań — usunąć zła nadmiernie przepełnionych klas. Referent budżetu oświatowego w senacie, Jean Philip, tłumaczył, iż wprowadzenie bezpłatnego nauczania średniego jest raczej eksperymentem, którego wyniki zależą całkowicie od sposobu przeprowadzenia selekcji uczniów, gdyż szkoły średnie zapchane zostały w stopniu nieprawdopodobnym i Francji grozi katastrofalny wzrost bezrobotnej inteligencji, do którego, analogiczną zresztą drogą, doszły Niemcy. Podobne argumenty przytaczają oponenci z prawicy. Minister de Monzie wyjaśnił natomiast, że nawet i bez wprowadzenia bezpłatnej szkoły średniej sprawa selekcji wypłynęłaby na światło dzienne z powodu pogłębiającego się kryzysu, oraz naturalnego przyrostu ludności.

Selekcja staje się więc jednym z najbardziej palących zagadnień wychowawczych w szkolnictwie francuskim. Nr. 59—60 kwartalnika „Université nouvelle“ poświęca tej sprawie dużo miejsca, kreśląc dzieje pomysłów w tej dziedzinie, począwszy od 1925 r., aż do chwili obecnej. Z pośród przytoczonych materiałów najciekawszy jest raport de Lay'a z Kongresu syndykatu profesorów kolegium, jaki miał miejsce w roku bieżącym. Lay proponuje zastąpienie terminu „selekcja“ przez termin „orjentowanie uczniów“, ponieważ zadaniem jej ma być tworzenie kilku równoległych a zróżnicowanych programów nauczania. Lay wypowiada się też za przesunięciem wieku selekcji z jedenastego roku życia na czternasty, lub nawet późniejszy. Poddaje krytyce egzaminy, jako metodę selekcji, ponieważ jest on sprawdzianem jedynie zdobytej wiedzy, nie nam natomiast nie mówi o charakterze dziecka, możliwościach i kierunkach dalszego jego rozwoju, stanowiąc nadto sprawdzian mylny, gdyż oparty na fałszywem przekonaniu, że uczeń, który wyróżnił się na egzaminie, będzie wyróżniał się stale.

74 Wypowiedziano się częściowo, że racjonalnie stosowaną metodę selekcji przy pomocy testów, które mogą nie mieć nawet pozorów egzaminu, a dają możliwość poznania poszczególnych rodzajów uzdolnień i uwydatniają ewolucję uzdolnień dziecka. Obok testów ważną rolę odegrałby specjalny zeszyt, czy też karta rozwoju dziecka podczas pobytu jego w szkole I stopnia.

Przeglądając jednakowoż rozporządzenia, jakie wydało dotychczas Ministerstwo Wychowania Narodowego we Francji, w szczególności zaś rozporządzenie z dnia 12.VI. r. b., dotyczące warunków przyjmowania młodzieży do klasy VI. i uzupełniające je rozporządzenie z dnia 3.IX. o warunkach przechodzenia do klas IV, III, II i I, dojdziemy do wniosku, iż metody selekcji, ustalone przez władze oświatowe, nie posunęły się dotychczas poza system mniej lub więcej utrudnionych egzaminów przejściowych. Maurice Weber, sekretarz generalny komitetu „Les Compagnons” i redakcji „Université nouvelle”, ocenia ten stan rzeczy z odmiennego punktu widzenia: wyznaczone dotychczas środki selekcji są niewystarczające, stworzyły jednak podstawę dla dalszej dyskusji i dalszych ulepszeń.

Sprawa selekcji nie jest oczywiście jedyną trudnością, z jaką walczy w chwili obecnej szkolnictwo we Francji. Jean Philip, we wspomnianym już referacie budżetowym, powiedział, iż uchwalenie bezpłatności szkoły średniej było jedynie aktem sprawiedliwości społecznej. Gdy na tej niezbędnej podstawie Francja zacznie budować szkolnictwo, przystosowane do nowych zadań polityki oświatowej, okaże się, iż trudności materialne okażą się niczem w porównaniu z trudnościami organizacyjnymi i kulturalnymi. Diugo i szeroko rozwodzą się na ten temat „Université nouvelle” w zeszycie 58 *Regis Messao* w artykule p. t. „Nauuczanie stopnia średniego” opowiada, że rodzice francuscy, pragnący dać swemu dziecku wykształcenie średnie, mają do wyboru niewielką ilość typów uczelni, a więc: licea typu A i B, szkoły wyższe I stopnia (t. zw. „enseignement primaire supérieur”), z jego licznymi kursami uzupełniającymi, których programy licytują się wzajemnie pod względem ilości podawanej w nich wiedzy; szkoły prywatne techniczne, handlowe i rolnicze, w których programy nauczania pierwszych lat zbiegają się niejednokrotnie z programem ostatnich lat „enseignement primaire supérieur”. Różnorodność nie jest tu bynajmniej synonimem bogactwa, lecz przeciwnie — bezładu i całkowitego chaosu. Brak jednolitych i ustalonych typów szkół, brak ekonomii czasu przy przechodzeniu z jednego stopnia nauczania na drugi sprawia, iż rodzice trafiają przeważnie źle. Gdyby zresztą oddali dziecko do właściwej szkoły, również trafiliby źle, ponieważ metody nauczania w szkołach są złe i przestarzałe. Autor proponuje ustrój, oparty na zasadach szkoły jednolitej: klasy VI, V i IV, tworzyć mają osobną całość pod nazwą „kollegjum”, którego program obejmie kurs dawnej ślepej uliczki, t. j. „enseignement primaire supérieur”. Odciaży się w ten sposób niesłychanie przeładowany program nauczania w szkołach I stopnia. Autor zakłada bowiem, podobnie, jak wszyscy „les Compagnons”, że nauczanie II stopnia będzie w przyszłości nie tylko bezpłatne, ale i obowiązujące. Jest to w jego pojęciu ważny warunek skutecznej realizacji zadań społecznych przyszłej szkoły. Klasy III, II i I utworzą właściwie liceum o silnie zróżnicowanych programach.

Trudności, w jakich znalazło się szkolnictwo francuskie wskutek uchwalenia bezpłatności nauczania w liceach, idą więc poniekąd na rękę zwolennikom radykalnych reform, są dla nich poważnym argumentem, iż z reformą czekać nie należy i że wszelkie połowiczne próby przystosowania szkoły do nowych jej za-

dań okazały się zawodne. Za taką połowiczną próbę uważa Régis Messac projekt szkoły jednolitej, ułożony przez les Compagnons, Komitet dla Szkoły Jednolitej i szereg Federacyj dla spraw nauczania. Projekt przypomina teksty dyplomatyczne i, jak to zwykle bywa w traktatach pokojowych, pokój osiągnięto w nim drogą — szeregu nieporozumień. Jak widzimy więc, reformy organizacji szkolnictwa we Francji nie da się pomyśleć bez reformy programów nauczania.

Wanda Pechnikówna.

NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

ZAGADNIENIE OGÓLNEJ DYDAKTYKI. — ZADANIA NARODOWE GIMNAZJUM. — GIMNAZJUM A PSYCHOLOGJA MŁODZIEŻY. — Z DYDAKTYKI GEOGRAFJI. — SZKIC, JAKO POMOC W NAUCZANIU.

„Czy istnieje jeszcze dydaktyka ogólna?” — oto pytanie, napozór zbędne, które rozważa Dr. O. Karstädt na łamach wiedeńskiej „Die Schulreform” (Nr. 6—7). Negatywna odpowiedź autora w pierwszej chwili nas zadziwia, co dowodzi, że tak silnie żyliśmy się z myślą o dydaktyce ogólnej i że tak mocno tkwi w nas przekonanie o słuszności stosowania jej zasad w praktyce, iż samo postawienie pytania wydaje się nieprodukcyjne. A jednak autor przytacza szereg okoliczności, które zmuszają do zastanowienia. Dotychczasowa dydaktyka zajmowała się tem wszystkiem, co wchodziło we wspólny zakres metodyk poszczególnych przedmiotów. Współczesna zaś psychologja i teoria poznania wysunęły tezy całościowości naszego poznania, z stąd wniosek, że nasze pojmowanie w każdym zakresie wiedzy, nauki, sztuki jest swoiste. Nie może być mowy o jakiejś ogólnej nauce, która by wyodrębniała i scalała poszczególne czynności poznawcze i na nich budowała wskazania metodyczne—gdyż w ten sposób odbiegamy od rzeczywistości, od świata psychicznego ucznia i staramy się nagiąć rzeczywistość do „wyssanego z palca” świata uludy. Jeśli obecnie niema ogólnej dydaktyki — to mimo wszystko — zczasem, zdaniem Karstäda, powstanie nowa dydaktyka ogólna, której punktem wyjścia będzie bezpośredni kontakt z życiem i przystosowanie nauczania do zasady współpracy szkoły, życia młodzieży z całokształtem dążeń narodu.

Mniej abstrakcyjnym problemem zajął się Julius Stenzel (Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung Nr. 4). Interesuje go rola filologicznego gimnazjum w nowym narodowym państwie niemieckim. Temat jest delikatny: filologiczne gimnazjum niemieckie, urosłe na gruncie neoklasycyzmu, zawiera wiele elementów ideowych, sprzecznych z ideologją Trzeciej Rzeszy. Samo pojęcie humanizmu i humanitaryzmu, związek jego z racjonalizmem i intelektualizmem—stanowią wyraźną sprzeczność z obecnymi tendencjami niemieckimi, podkreślającami przede wszystkim to, co niemieckie, to co swoiste, to co zadawalnia egoizm narodowy i co wynika z „mistycznych” głębi odczucia. Autor stara się dowieść, że właśnie pewne ideały klasycznej starożytności dadzą się pogodzić z nową szkołą niemiecką, a nawet muszą wejść w skład zasadniczego podłoża ideowego tej szkoły. Zastanawia go rola języka, zwłaszcza języka ojczystego. Język ojczysty jest głównym narzędziem w dorabianiu się pewnej struktury psychicznej, jest tym pomostem, który łączy młode pokolenie z przeszłością. Zbyt mało, zwrócono uwagi

76 na psychologię języka i na psychologiczne walory, tkwiące w samym nauczaniu mowy ojczystej. Jednakże pewne wartości psychologiczne nie dadzą się ująć przez nauczanie języka ojczystego. Wdrożenie w żelazne karby postuszeństwa musi się dokonać na wszystkich odcinkach życia szkolnego — musi też ogarnąć myślenie. Gdzież szukać lepszych instrumentów wdrożenia w żelazną dyscyplinę myślenia, jak nie na gruncie nauczania języków klasycznych? Gimnazjum zatem klasyczne, oparte na dobrze zrozumianej spuściźnie po Grecji i Rzymie, może stanowić istotną szkołę dla nadudowo czujących Niemców.

Obronę filologicznego gimnazjum podjął na innym odcinku *Herbert Holtdorf* (*Das Humanistische Gymnasium*, 5/6). Na podstawie ankiety, przeprowadzonej między maturzystami, wnioskuje, czy i o ile gimnazjum odpowiada strukturze psychologicznej współczesnej młodzieży. Z 439 odpowiedzi wynika, że studium języków klasycznych, o ile jest ujęte ze strony gramatycznej, natrafia na wyraźny opór młodzieży (56% krytycznych odpowiedzi). Pociąga zaś młodzież ideowe piękno myślicieli starożytnych. A więc — konkluduje autor — trzeba studium w gimnazjum filologicznym skierować na drogę pogłębienia problemów. Oba artykuły dobitnie świadczą, że losy gimnazjum klasycznego są zagrożone. Nic dziwnego: toż Hitler bardzo ujemnie ocenił studium klasyczne w swym pamiętniku „*Mein Kampf*“. A ponieważ tezy tej książki są uważane za program, więc...

Przechodząc do prasy szwajcarskiej, znajdziemy mniej abstrakcyjnych rozważań, zato dużo konkretnych danych z pracy szkolnej. *H. Stricker* („*Schweizer Erziehungs Rundschau*“ Nr. 3) podaje dokładnie swą metodę nauczania geografii, przedmiotu, który, nawiasem mówiąc, opracowany został pod względem dydaktycznym najgłębiej i najbardziej wszechstronnie w ojczyźnie Pestalozziego. Metoda Stricker'a polega na pracy indywidualnej uczniów, którzy w kontakcie z nauczycielem i całą klasą opracowują szereg tematów, łączących się w całość ściśle określonej. Nauczyciel czuwa nad całokształtem prac, podsuwa tematy, wskazuje źródła. Uczniowie składają sprawozdania w formie krótkich referatów, żywo dyskutowanych. Metoda, stanowiąca zręczne połączenie systemu daltońskiego, nauki pod kierunkiem i metody dyskusyjnej, jest niewątpliwie ciekawa i pożyteczna. Tylko trzeba pamiętać, że Stricker przeprowadzał ją w klasie, liczącej aż... 3 (trzech!) uczniów!

Równie praktycznem zagadnieniem zajął się *Sepp Burgstaller* („*Der Neue Weg*“ Nr. 8/9): porusza sprawę szkicowania, przyczem interesuje go problem od strony nauczyciela i od strony ucznia. Za mało posługujemy się szkicem przy objaśnianiu materiału; naogół nie ufają nauczyciele swołm siłom, krępują się i unikają szkicowania. A przecież nie jest to takie trudne; trochę odwagi i zobaczymy, że nam się uda. Sprawa jest warta zachodu: 90% uczniów jest nastawiona wroko, zawsze im mało ilustracji! Zagadnienie ma jeszcze drugą stronę: zdaniem Burgstaller'a, tylko to jest uchwycone, przetrawione, pojęte, co samodzielnie możemy przedstawić szkicowo. Dlatego radzi autor, by szkic uczniów traktować, jako sprawdzian ich pojętności, a zarazem ćwiczenie w dorabianiu się nowych wartości duchowych.

Dr. Andrzej Zand.

NOWE KSIĄŻKI

VICKI BAUM. ZDARZENIE W LOHWINCKEL. PRZEŁ. M. ZAWADZKA.
(TOW. WYD. „RÓJ“).

Powieści Vicki Baum są zawsze wielką atrakcją dla czytelnika. Żywa, interesująca akcja, mocno narysowane typy bohaterów, i środowiska — wszystko to sprawia, że książki jej cieszą się wielkim powodzeniem.

„Zdarzenie w Lohwinckel“ — to fragment małomiasteczkowego życia, tak często opisywanego napół humorystycznie, w wielu powieściach dawnych i współczesnych.

Najlepiej przedstawionem środowiskiem jest dom prowincjonalnego lekarza, ponnurego, zapracowanego, niestrudzonego, — dla którego całe życie koncentruje się w pacjentach, lecznicy. Żona jego wprzęgnięta w kierat domowej roboty, zatracą całą swoją osobowość — i wreszcie córeczka, dziwny typ dziecka, nie mającego w sobie prawie nic z dziecięcości, poważnie ujmująca wszystkie sprawy rodziców, a zwłaszcza ojca, który ku niezadowoleniu matki zaznajamia ją z wszelkimi tajemnicami zawodowymi. Typ tej dziewczynki, nawskroś współczesny, jej stosunek do rodziców i ich osobistych spraw, powinien zainteresować żywo wychowawców.

Autorka przedstawia nam życie małego miasteczka w chwili, kiedy do miejscowego lekarza przywożą po katastrofie samochodowej troje ludzi wielkiego świata: gwiazdę filmową, boksera i potentata samochodowego z Berlina. Wszyscy troje budzą w mieszkańcach miasteczka nowe uczucia i myśli, wprowadzają prawie że przewrót, wnoszą jakiś inny powiew do dusznego zacieśnionego świata. Z powodu śmierci szofera wybucha strajk w fabryce, w szkole powstaje bunt dzieci, wreszcie w domu doktora własna jego żona pragnie go opuścić.

Ciekawie przedstawiony jest wpływ słynnej gwiazdy filmowej na młodzież szkolną miasteczka.

Steb.

ERNST LOTHAR. MAŁA PRZYJACIÓŁKA. POWIEŚĆ. PRZEKŁAD AUT.
M. TARNOWSKIEGO. WYDAW. J. PRZEWORSKIEGO.

Historja nieszczęśliwego dziecka, jedenastoletniej dziewczynki, wychowanej w dostatku, otoczonej miłością obojga rodziców, a jednocześnie niezrozumianej przez otoczenie, które traktuje ją jak małe, nie pojmujące dziecko.

Cała powieść: nieporozumienia rodziców, kłótnie domowe, matka, zdradzająca ojca z kochankiem, przykra atmosfera rodzinna, — wszystko to opowiedziane jest przez pryzmat dziewczynki, która, wbrew mniemaniu otoczenia, widzi wiele i wszystko rozumie, co się dokoła niej rozgrywa.

Tragedja jedenastoletniej Felicitas, wrażliwego, nerwowego dziecka polega na tem, że kocha jednakowo ojca i matkę i cierpi niezmiernie z powodu tego, że rodzice przestali się kochać. Dziecko czuje wrogość, z jaką rodzina matki odnosi się do ojca, czuje także niechęć rodziny ojca do matki. Matka pochodzi z arystokratycznej rodziny, jest z domu baronówną, córką wysokiego urzędnika sądowego, a ojciec jest z pochodzenia żydem, który zubożył się własną pracą. Oba

78 środowiska opisane są doskonale przez autora. Dziewczynka, świetnie obserwująca swoje otoczenie, wyczuwa odmienne klimaty tych dwóch środowisk: matki i ojca. Dla rodziny ojca, dla sędziwego dziadka, starej ciotki Reginy, podobnej do dziwnego ptaka, odczuwa coś w rodzaju współczucia, żalu i litości. Boi się, aby ich nie urazić, nie odpowiada szczerze na pytania, a zwłaszcza ukrywa przed nimi sprawy, dotyczące matki, gdyż wyczuwa niechęć ich i chęć wybadania sytuacji. Jednocześnie środowisko rodziny ojca wydaje się dziewczynce trochę obcem, co najsilniej uwydatnia się na cmentarzu żydowskim, w czasie pogrzebu ciotki ojca, staruszki, która dziewczynkę bardzo kochała. Obcy obrządek religijny, tłum nieznanym ludzi, nabożeństwo odprawiane w obcym języku i wreszcie bliskie zetknięcie się ze śmiercią, — napawa dziecko lękiem i niepokojem.

Otoczenie nie rozumie tego dziecka. Nie rozumie uczucia dziewczynki dla syna cukiernika, którego pokochała prawdziwie i prosto, nie rozumie jej poważnych przeżyć z powodu niezgody rodziców. Pozornie szczęśliwe dziecko przeżywa cały łańcuch strasznych klęsk, aż wreszcie, wymęczona denerwującym egzaminem, przejściami, związanymi ze sprawami rodziców, załamuje się po sprawie sądowej, gdzie występowała jako świadek. Sztucznie doczepione szczęśliwe zakończenie, wyzdrowienie dziecka po ciężkiej chorobie i pogodzenie się rodziców, rozwiązuje przykry, ciężki nastrój tej powieści.

Książka ta, napisana z talentem, jest niezwykle aktualną w czasach, kiedy tak często zjawiskiem są dzieci, cierpiące z powodu rozvodu rodziców. Dzieje nie-szczęśliwego dziecka wskazują na to, jak bardzo trudno, często mimo pozornie starannego wychowania, odnaleźć w duszy dziecka właśnie tego rodzaju tragedię, którą często głęboko ukrywają przed otoczeniem. Steb.

BOHDAN SUCHODOLSKI: „IDEAŁY KULTURY A PRĄDY SPOŁECZNE. WYPISY Z DZIEŁ MYŚLICIELI POLSKICH XIX. I XX. WIEKU“. Z 16 POR-TRETAMI. NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI“ SP. AKC. ZWIĄZKU NA-UCZYCIELSTWA POLSKIEGO, WARSZAWA, 1933, STR. 519 I 5 NLB.

Książkę Suchodolskiego „*Ideale kultury a prądy społeczne*“, mimo, iż skromnie określono ją w podtytule, jako wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX. i XX. wieku, uważać należy za dzieło oryginalne. Jest to dokument odbytej przez autora drogi myślowej, wynik przejrzystej systematyki zjawisk oraz zdecydowanej osobistej postawy wobec życia. Koncepcja wypisów ma cel wybitnie praktyczny: wypływa ona z rzetelnej troski i dbałości o własny wewnętrzny pion człowieka w nieogarnionym dotąd lub źle, krótkowzrocznie ogarnianym chaosie współczesnego świata. Książka ta ma być sięgnięciem po jedyną prawdę, twórczo normującą świat osobowości, społeczeństwa, przyrody.

Myśl polska na przestrzeni stu lat rozwoju reprezentuje w tym względzie różne punkty wyjścia i dojścia, różne metody dialektyczne: od indywidualizmu do socjalizmu, od socjalizmu do nacjonalizmu, od nacjonalizmu do katolicyzmu. Mamy bowiem w tej antologii myśli polskiej i przedstawiciela materialistycznego pojmowania dziejów: Krzywickiego, którego tezę Suchodolski konfrontuje natychmiast z religijno-mistyczną teorią rozwoju dziejów Cieszkowskiego. Mamy i myślicieli, którzy przewyżczali u siebie materializm dziejowy: Brzozowskiego i Abramowskiego. Są i idealisci: Szczepanowski, Krzemiński, Zygmunt Wasi-

lewski. Są i konserwatyści, oświeclający istotę konserwatyzmu (Stanisław Estreicher), tradycję (Ludwik Górski), lub też występujący przeciwko radykalnemu racjonalizmowi (Wł. L. Jaworski), są wreszcie radykaliści: Kamieński, Świętochowski, Abramowski.

Wybitną zaletą wypisów Suchodolskiego jest ich układ, zarówno daleki od nie mówiącej chronologii, jak też od wiele mówiącej, bo subiektywnej przeważnie, systematyki zagadnień. Suchodolski wybiera szczęśliwie drogę pośrednią, którą trzeba przejść bacznie, z niezwykłym umiarem. Cała książka pomyślana jest jako wielka dyskusja. W tym też kierunku idzie jej kompozycja wewnętrzna, polegająca na połączeniach organicznych: wykład zasadniczy, kontrowersja, argumenty i kontrargumenty z różnych dziedzin naukowych.

Nacisk wszakże położony jest na kategorie zagadnień, z których Suchodolski wyodrębnił cztery zasadnicze grupy: katolicyzm, nacjonalizm, socjalizm i ideologia ludowa. To są te cztery rodzaje naświetleń, które spotykamy najczęściej zarówno w nauce, literaturze, nawet w sztuce, jak też w praktyce życiowej w formie popularnego poglądu na świat. Zabarwiają one specyficznie zapamiętywanie na państwo, prawo, naród, oraz tworzą podstawy etyki, moralności, programu gospodarczego, kultury. W obrębie każdej grupy mamy całość poglądu, nie jednego myśliciela, lecz kilku, tak, że zarówno grupy, jak poszczególne zagadnienie, ujęte są indywidualnie. Unika przez to Suchodolski sztywnego schematu i subiektywizmu, zyskuje zaś barwną mozaikę, różnorodność w jedności. Zagadnienie staje się żywe i bezpośrednio przemawiające swą ognistą wymową dyskusji.

Niewątpliwie słuszne są pedagogiczne założenia wypisów. Autor przyjmuje tezę, że problem wychowania występuje zawsze na tle problemu kultury (Hessen, Gentile) i że tylko od strony kultury oczekiwać należy najistotniejszych celów i zadań wychowania. O jednym, najważniejszym bodaj, zadaniu pisze autor: „Alternatywa stoi przed nami taka: albo człowiek potrafi wprowadzić w zawiśnięty chaos życia ład sprawiedliwego, opartego na najgłębszych, moralnych wartościach współzycia, albo wynikające z tego chaosu ślepe namietności i barbarzyńskie, krótkowzroczne metody naprawy zniszczą i zburzą europejską cywilizację” (Str. 12).

Słowa te określają rację i powagę istnienia wypisów, szczególnie w działalności pedagogicznej. Chrestomatja ta bowiem ma stać się, obok literatury, równorzędnym instrumentem w ręku wychowawcy, a nawet do pewnego stopnia przeciwdziałać hipertrofii literatury, jako elementu wychowawczego i położyć szczególny nacisk na czynnik, dotychczas mało w praktyce pedagogicznej uwzględniany, a mianowicie na rolę kultury w wychowaniu, na jej organizację i postawę wobec funkcji życia zbiorowego i wobec życia osobowości.

Z książki tej szczególny pożytek będzie miała polonistyka w szkołach średnich ogólnokształcących, która, jak wynika z dotychczasowego przebiegu dyskusji (Zygmunt Łempicki, Jan Hulewicz) zawierać się będzie raczej w ramach dziejów kultury, aniżeli historii literatury. Tę tradycyjną rolę, którą w okresie utraty niepodległości państwowej spełniała w wychowaniu polskiem literatura, a zwłaszcza poezja „trzech wieszczów”, tę rolę obejmie w przystosowanym do nowych potrzeb państwowości niepodległej programie polonistyki t. zw. nauka

80 o polskości, nauka o kulturze polskiej. W realizacji tego planu obok monumentalnego dzieła Brücknera kapitalnej historii obyczajów Bystronia, rozpraw Kota i w. in. wypisy Suchodolskiego zajmują bardzo ważną pozycję.

Obok tej ważności, ściśle pedagogicznej, wspomnieć trzeba o znaczeniu wypisów dla polskiej kultury filozoficznej. Kult myśli w Polsce, wyznajmy to ze smutkiem, jest po dziś dzień społecznie bardzo mały; jest zawsze praktyką nielicznych jednostek, oddających się, co prawda, zbyt oderwanym od życia studjom, z pominięciem najżywotniejszych dziedzin filozofii, jak np. etyka, eudajmonologia. Może być, że te abstracje odstraszały poprostu chętnych prawdziwej wiedzy o życiu z pośród szerszych kręgów inteligencji. Danie zatem czytającej publiczności do ręki przejrzyste skomponowanej chrestomatji myśli polskiej jest naprawdę wielkim czynem wychowawczym. Niech ta szeroka publiczność, czytając te wcale nie nużące i nie trudne wypisy zrozumie, że pod względem myśli, gdy chodzi o zjawiska jednostkowe, dorównujemy Europie, a nawet ją przewyższamy, że mamy swego Locke'a, Hegl'a, Kant'a, Russell'a, niech pyszni się słusznymi nazwiskami Śniadeckich, Hoene-Wrońskiego, Brzozowskiego, Abramowskiego, niech przyzwyczajają się do myślenia, niech myśli. Myśl zbawia!

Zdobywszy wysoką kulturę filozoficzną zbiorową, łatwiej damy sobie radę z chaosem życia, łatwiej potrafiśmy uporządkować jego zdarzenia. Z mechanicznych pionków życia staniemy się wolnymi jego twórcami.

Takie optymistyczne perspektywy nasuwają się przy lekturze wypisów z dzieł myślicieli polskich XIX. i XX. wieku.

Książka zewnętrznie przedstawia się nader korzystnie, zdobia ją portrety naszych myślicieli, oraz poprawny układ graficzny. Stanowi więc jedną z najpoważniejszych pozycji wydawniczych „Naszej Księgarni“. *Stefan Kawyn.*

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

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

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA
