

GIMNAZJUM

WŁODZIMIERZ GAŁECKI

STATUT GIMNAZJUM PAŃSTWOWEGO

Numer 13-ty „Dziennika Urzędowego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” z dnia 9-go listopada 1933 r. przyniósł rozporządzenie Ministra, ustalające organizację nowego gimnazjum państwowego na podstawie załączonego do rozporządzenia *Statutu*.

Statut ten staje się właściwą konstytucją niższego stopnia szkoły średniej ogólnokształcącej według nowej Ustawy Ustrojowej i w sposób zwarty kreśli ustrój, charakter i ducha tej uczelni. Ma on służyć za podstawę do dalszych prac Ministerstwa, za kanwę, na której rozsnują się poszczególne i szczegółowe zarządzenia, instrukcje oraz regulaminy, normujące rozmaite dziedziny życia gimnazjum. Osiem rozdziałów Statutu mówi kolejno o zadaniach gimnazjum, ogólnych zasadach organizacyjnych i czasie nauki, o dyrektorz, nauczycielach i Radzie Pedagogicznej, o programie, metodach i organizacji zarówno nauczania, jak i pracy wychowawczej, o zadaniach i obowiązkach uczniów, ich ocenie, o egzaminach wstępnych i przechodzeniu ze szkoły do szkoły, wreszcie o ukończeniu gimnazjum i uprawnieniu absolwentów. Ponieważ gruntowna znajomość statutu musi obowiązywać każdego nauczyciela, staje się on bowiem podstawą jego pracy i regulatorem jego stosunku do rozmaitych dziedzin życia szkolnego, — omówimy przeto Statut w kilku kolejno po sobie następujących numerach „Gimnazjum“, oświetlając poszczególne ważniejsze zagadnienia.

I.

ZADANIA I OGÓLNA ORGANIZACJA GIMNAZJUM.

Gimnazjum, stanowiące niższy stopień szkoły średniej ogólnokształcącej, składa się z *czterech klas*. Należy je pojmować jako zamkniętą w sobie całość, która tworzy wprawdzie podbudowę w stosunku do

122 liceum i w konsekwencji umożliwia młodzieży kształcenie się na tym wyższym stopniu szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej, przede wszystkim jednak ma na celu *przygotowanie do życia*, do pełnienia w zorganizowanym w ramach państwowych społeczeństwie takich funkcji, które wymagają ogólnego wykształcenia średniego tylko w mniejszym zakresie.

Nie ograniczając się wyłącznie do roli uczelni dla młodzieży, lecz grupując wokół siebie przez jej rodziców i opiekunów znaczny odłam miejscowego społeczeństwa, staje się gimnazjum poważną placówką społeczną, która w myśl Statutu „współdziała z innymi czynnikami społecznymi nad podnoszeniem poziomu życia kulturalnego, nad utrzymaniem i pomnażaniem kulturalnego dorobku regionu, w którym gimnazjum się znajduje“. To społeczno-kulturalne zadanie szkoły winno być szczególnie doniosłe w ośrodkach mniejszych, gdzie gimnazjum częstokroć może i musi być prawie jedynym centrum, promieniującym na miejscowe społeczeństwo pod względem kulturalnym i oświatowym.

Z tak ujętych zadań szkoły średniej ogólnokształcącej wynika dla jej nauczyciela przede wszystkim jedno zasadnicze i naczelne wskazanie: *jak najżywszy kontakt z życiem, z otaczającą rzeczywistością, ze społeczeństwem*. Domaga się tego zarówno konieczność umiejętnego przygotowania młodzieży do konkretnych zadań życiowych, jak i obowiązek czynnego członka poważnej placówki kulturalno-społecznej. *Nauczyciel musi być człowiekiem żywym, świadomym tego, co się wokół niego na świecie, w Państwie, w społeczeństwie i najbliższym środowisku dzieje, orientującym się w potrzebach rzeczywistości i dostatecznie mocno uspołecznionym*.

Statut przewiduje istnienie szkół męskich, żeńskich i koedukacyjnych, czyniąc w stosunku do tych ostatnich zastrzeżenie, że mogą powstać albo tam, gdzie niema żeńskiej szkoły średniej, albo tam, gdzie są specjalnie sprzyjające potemu warunki. Takie postawienie sprawy kładzie kres dotychczasowemu zasadniczemu traktowaniu szkoły koedukacyjnej, jako pewnego „malum necessarium“; Ministerstwo, idąc za głosem życia i rzeczywistości, a opierając się na własnych i obcych doświadczeniach, równouprawnia szkołę koedukacyjną i zagadnienie koedukacji ujmuje jako system wychowawczy, zachowując jednak nadal pewną ostrożność i pragnąc czynić dalsze doświadczenia. Czy przyszłość utrzyma ten stan, czy na podobieństwo niektórych innych państw (Włochy, Z. S. R. R.) każę dać przewagę, czy nawet wyłączność koedukacji — dziś jeszcze orzec trudno.

Gimnazjum, jako organizacyjna jednostka szkolna, może występować bądź oddzielnie, bądź w łączności z liceum. Nie jest również rzeczą wykluczoną, że pod jednym dachem i zarządem znajdą się gimnazjum z łaciną i gimnazjum bez łaciny, a nawet oba w połączeniu z liceum. O możliwych w tej dziedzinie kombinacjach decydować muszą wymagania sieci szkolnej, jak również możliwości lokalowe. W zasadzie przyjmuje się, że zarówno ze względów organizacyjnych (związanie możliwie większej ilości nauczycieli z daną szkołą), jak i spo-

lecznych (zapewnienie dzieciom odpowiedniej ilości miejsc) — gimnazjum winno mieć najmniej osiem oddziałów, czyli wszystkie klasy muszą posiadać oddziały równoległe. *Gimnazjum ośmiodziałowe będzie zatem przeważającym typem organizacyjnym szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce*, liczba oddziałów może być jednak zarówno mniejsza (oczywiście — nie mniejsza, jak cztery), jak i większa, nie powinna atoli przekraczać *dwunastu* nawet i w tym wypadku, gdy zachodzi złączenie dwóch gimnazjów albo gimnazjum i liceum pod jednym kierownictwem. Trzeba wyjść z założenia, że ogarnięcie całokształtu życia szkolnego, a zwłaszcza jego strony wychowawczej, przy większej ilości oddziałów, niż 12, jest zarówno dla dyrektora, jak i zorganizowanych w swej pracy zespołów nauczycielskich, bardzo trudne. Pouczają o tem obserwacje w stosunku do wielu istniejących w Polsce, a nadmiernie rozbudowanych szkół średnich. Ze względu jednak na istnienie takich właśnie szkół i niemożność ich nagłego przekształcenia w okresie przejściowym, t. j. w okresie wprowadzania w życie Ustawy Ustrojowej — liczba oddziałów pod jednym kierownictwem może w drodze wyjątku dochodzić do 16-tu.

Liczba uczniów w klasie, której nie podzielono na oddziały, względnie liczba uczniów w oddziale nie powinna przekraczać 45-ciu. Jest to niewątpliwie liczba duża i w pewnej mierze zaprzecza postulatowi nowoczesnego nauczania oraz utrudnia stosowanie właściwych metod, należy jednak brać pod uwagę z jednej strony finansowe możliwości Państwa, z drugiej — potrzeby społeczne.

Norma ta zresztą, gdy chodzi o gimnazja państwowe, nie pogarsza istniejącego stanu rzeczy, przeciwnie — w wielu wypadkach stan ten polepsza, w ostatnich bowiem latach rozmaitego rodzaju restrykcje oszczędnościowe powodowały nadmierne przepełnianie nawet klas najwyższych szkoły średniej ogólnokształcącej. Dodać należy, że przy nauczaniu przedmiotów, wymagających zajęć w pracowniach, przewiduje się konieczność dzielenia klasy na *dwie grupy*, gdy klasa lub oddział liczą nie mniej, jak 30 uczniów.

Od pojęcia *klasy*, względnie *oddziału*, czy *grupy*, która stanowi część jednej klasy (oddziału), statut odróżnia pojęcie *zespołu* uczniów, w którego skład wchodzi młodzież klas rozmaitych. Zespoły takie najczęściej tworzone będą przy nauczaniu przedmiotów nadobowiązkowych (najmniejszy zespół czy grupa przy tych przedmiotach musi liczyć 15-tu uczniów), mogą jednak powstawać i przy nauczaniu pewnych przedmiotów obowiązkowych np. religii wyznań niekatolickich, ćwiczeń cielesnych w szkołach koedukacyjnych, gdzie chłopcy i dziewczęta ćwiczą oddzielnie i t. p. Liczba uczniów w zespole, podobnie jak w klasie, nie powinna przekraczać 45-ciu.

Rok szkolny, który się dzieli na *półroczza*, a z tych każde — jak dotychczas — na *dwa okresy*, musi posiadać co najmniej *205 dni lekcyjnych*. Tygodniowa ilość godzin nauki obowiązkowej wynosi dla ucznia 30 do 32-ch, zależnie od klasy, a nadto przewidziane są gry i zabawy ruchowe, które odbywają się z reguły popołudniu w wymiarze nie większym, niż 2 godziny tygodniowo dla każdego ucznia. Ogólna tygodnio-

124 wa ilość godzin nauki przedmiotów nadobowiązkowych może wynosić dla ucznia najwyżej 4. Nauka tych przedmiotów może się odbywać zarówno przed południem, jak i popołudniu, przyjmuje się atoli, że uczeń zajęty jest w szkole w ciągu dnia zarówno przedmiotami obowiązkowymi, jak i nadobowiązkowymi w wymiarze łącznym najwyżej 6 godzin lekcyjnych. Zastrzeżenie to ma na celu skłonienie szkół do równomiernego układania planu lekcyjnego, tak, iżby zaniechano wprowadzania zupełnie nieprodukcyjnej siódmej godziny lekcyjnej kosztem okrojenia godzin innego dnia, powiedzmy, do czterech. Postanowienie statutu, że „nauka szkolna dla każdej klasy odbywa się w ciągu 6 dni tygodnia w godzinach porannych” zarówno uniemożliwia inne wykorzystanie dni roboczych (np. wyłącznie dla celów wychowawczych), jak i przekreśla zgóry możliwość istnienia gimnazjów czy klas popołudniowych.

Godzina lekcyjna trwa — jak dotąd — 45 minut, statut powiada jednak, że „w przypadkach, przewidzianych programem nauki, jednostka lekcyjna może trwać 90 minut bez przerwy”. Dotyczy to w pierwszym rzędzie t. zw. „dwugodzinnych lekcji” w pracowniach, przy których pauza po 45 minutach w sposób niekiedy dotkliwy zakłóca bieg pracy, wymagającej specjalnych przygotowań i obliczonej na dłuższą metę. Takie „dwugodzinne” lekcje bez przerwy nie wykluczają ewentualnego stosowania w planie lekcyjnym dwóch „godzin” z rzędu, przeznaczonych na ten sam przedmiot, a przedzielonych pauzą.

Układ i czas trwania pauz może być różny, zależnie od warunków i woli szkoły, z tem jedynie zastrzeżeniem, że pauzy nie mogą być krótsze, niż 10-ciominutowe (krótsze bowiem nie dają młodzieży należytego wypoczynku) i że przynajmniej jedna pauza winna być dłuższa dla spożycia śniadania.

II.

ORGANIZACJA PERSONALNA.

W gimnazjach męskich na czele szkoły stoi *dyrektor*, w gimnazjach żeńskich — *przełożona*, w gimnazjach koedukacyjnych — *dyrektor albo przełożona*. Punkt ostatni jest inowacją w stosunku do istniejącego stanu rzeczy, dotychczas bowiem w koedukacyjnych gimnazjach państwowych kobiety do kierownictwa dopuszczane nie były. W gimnazjach tych przewiduje się nadto funkcje generalnej wychowawczyni, względnie generalnego wychowawcy: pierwszej — gdy kieruje szkołą mężczyzna, drugiego — gdy kieruje nią kobieta. W obu wypadkach zarówno nauczycielka, jak i nauczyciel, powołani do sprawowania ogólnej opieki wychowawczej nad uczęszczającą do szkoły młodzieżą tej płci, do której sami należą, powinni posiadać szczególniejsze uzdolnienia wychowawcze oraz ponosić odpowiedzialność w zakresie powierzzonej sobie funkcji.

Dyrektor, względnie przełożona, jest *reprezentantem szkoły nazewnątrz*, „kierownikiem całego życia szkolnego, bezpośrednim przełożo-

nym wszystkich osób, pracujących w gimnazjum, doradcą nauczycieli oraz głównym wychowawcą młodzieży". Organizuje on „pracę wychowawczą i dydaktyczną, kieruje nią, czuwa nad jej harmonizowaniem i planowaniem wykonaniem, nadto sam uczy; prócz tego zarządza sprawami administracyjno - gospodarczymi gimnazjum. Jest odpowiedzialny za organizację powierzonej mu szkoły, za wychowawczy i dydaktyczny jej stan i rozwój, za kierunek wychowawczy, poziom nauki, prawidłowy bieg życia szkolnego, za wykonywanie przepisów i poleceń władz szkolnych oraz za administracyjno-gospodarczy stan szkoły“.

Tendencją takiego ujęcia charakteru i roli dyrektora jest w zestawieniu ze stanem dotychczasowym rozszerzenie jego kompetencji, wzmocnienie praw i władzy, a co zatem idzie podniesienie prestige'u przy jednoczesnym zwiększeniu odpowiedzialności. W głębokim zrozumieniu, że wartość szkoły zależy w pierwszym rzędzie od jej dyrektora, i zupełnie przekreślając zasadę, która przez pewien czas teoretycznie triumfowała, że na poziom szkoły wpływa w głównej mierze wizytator — statut za stan szkoły czyni odpowiedzialnym dyrektora, domagając się od niego przede wszystkim spełnienia obowiązku *organizatora* pracy szkolnej. Dyrektor musi więc zrozumieć, że osobista pracowitość i osobista gotowość wypełnienia sobą wszystkich dostrzeżonych luk nie wystarczą, że chodzi nie o to, aby w trosce o normalny bieg życia szkolnego czynił za innych, musi pamiętać, że dopiero umiejętność uruchomienia wszystkich pracowników, a każdego we właściwym mu zakresie, nadto zdolność skoordynowania i zcalenia wysiłków jednostek kwalifikują go na stanowisko kierownicze. Wczytując się w Statut, dyrektor z łatwością zauważy, że musi wypełnić swe zadanie w trojakiej dziedzinie i że obowiązki organizatora pracy *wychowawczej i dydaktycznej* wysunięto tam na plan pierwszy. Najczęstszy w naszych obecnych warunkach typ dyrektora-administradora winien ustąpić miejsca takiemu kierownikowi, który, nie zaniedbując dziedziny administracyjno - gospodarczej, potrafi przede wszystkim nadać ton i kierunek nauczaniu i wychowaniu.

Obowiązki *nauczyciela* w zakresie czynności nauczania i wychowywania młodzieży wynikają bezpośrednio z tego, co o tych dziedzinach pracy mówi Statut w dalszych rozdziałach i co we właściwym miejscu skomentowane zostanie. Duży nacisk kładzie Statut na psychiczne zespolenie nauczyciela ze szkołą jako instytucją, w której pracuje, podkreślając, że „jako członek grona nauczycielskiego dba on o dobro i honor gimnazjum, współdziała w wytworzeniu harmonijnej atmosfery i przyczynia się w zakresie swej pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz powierzonych mu przez dyrektora funkcji administracyjno - gospodarczych (opieka nad pracownią, biblioteką, zbiorami pomocy naukowych i t. p.) do należytego biegu życia szkolnego“. Gdy chodzi o odpowiedzialność, nauczyciel ponosi ją „za stosowane przez siebie metody nauczania i wychowania, za realizowanie właściwego kierunku wychowawczego oraz za wyniki nauki w przedmiotach, których uczy (w myśl wymogów programu i zgodnie z postulatami dal-

126 szych rozdziałów Statutu), a nadto za stan administracyjny - gospodarczy powierzono sobie działu pracy. Nauczyciel ma również obowiązki przygotowywania się do swej pracy dydaktycznej i wychowawczej i utrzymywania jej na poziomie, odpowiadającym współczesnemu stanowi wiedzy i doświadczenia, przez stałe kształcenie się". To ostatnie jest ze wszech miar ważne, gdyż broni nauczyciela przed skostnieniem i rutyną oraz gwarantuje postęp w pracy pedagogicznej.

Liczba nauczycieli własnych w danym gimnazjum, nie licząc dyrektora, nie może być mniejsza od liczby oddziałów w tem gimnazjum, a przez „nauczyciela własnego“ w gimnazjum państwowem rozumieć należy takiego, który zarówno liczbą godzin, jak i swą pracą, związany jest przede wszystkim (a więc nie wyłącznie!) z daną szkołą.

Każda klasa czy oddział w gimnazjum powinny posiadać swego opiekuna klasowego. Do pełnienia obowiązków opiekunów klasowych powinni być powoływani przede wszystkim „nauczyciele własni“, posiadający nadto szczególne uzdolnienia wychowawcze: w gimnazjach męskich mężczyźni, w żeńskich — kobiety. Opiekunem klasy powinien być w zasadzie nauczyciel, który uczy w tej klasie, atoli w wypadkach wyjątkowych mogą być czynione od tej zasady odstępstwa. Nastąpi to naprzykład wówczas, gdy nauczyciel prowadził klasę przez kilka lat, poznał ją dokładnie i żył z nią, wywierając bardzo dodatni wpływ wychowawczy, a musiałby ją opuścić, gdyż naucza przedmiotu, którego w następnej klasie program nie przewiduje; w tym wypadku pozostawienie go jako opiekuna tej samej klasy będzie bardziej wskazane, niż powierzanie opieki innemu nauczycielowi.

W myśl Statutu: „Opiekun klasowy poznaje uczniów swej klasy, warunki ich życia i pracy w szkole i w domu, wywiera wpływ wychowawczy, czuwa nad przebiegiem pracy w szkole jak również nad wymiarem i rozkładem pracy domowej uczniów oraz nad życiem zbiorowem swej klasy, koordynuje poczynania innych nauczycieli na jej terenie, utrzymuje stały i żywy kontakt z rodzicami i opiekunami uczniów oraz wykonywa czynności administracyjno-kancelaryjne, związane z jego pracą jako opiekuna. Opiekun klasowy jest szczególnie odpowiedzialny za realizowanie na terenie swej klasy właściwego kierunku wychowawczego oraz za stan wychowawczy tej klasy“.

Gimnazjum winno posiadać swego lekarza, który „czuwa nad zdrowiem i rozwojem fizycznym uczniów, troszczy się o stan higieniczny szkoły: współdziała w pracach wychowawczych z dyrektorem i nauczycielami, stara się o właściwe wyzyskanie środków, zmierzających do podniesienia stanu zdrowotnego i rozwoju fizycznego uczniów oraz stanu higienicznego szkoły“.

Rzeczą znaną jest, że Statut mówi również o psychologu szkolnym, wprowadzie nie w tym sensie, aby go załeczał każdemu gimnazjum, ale że wymienia go jako wewnętrzną instytucję szkoły. Ustępen ten brzmi: „Tam, gdzie jest psycholog szkolny, bada on rozwój psychiczny uczniów oraz współdziała w sprawach wychowania i nauczania z dyrektorem i nauczycielami“.

Szkola, która za główne zadanie stawia sobie wychowanie człowieka - obywatela, czynnego i twórczego członka społeczeństwa, umięjęcego należycie ocenić i wykonać swoję w tem społeczeństwie rolę, musi sama w miniaturze tworzyć społeczność dobrze zorganizowaną i funkcjonującą sprawnie, a w tej społeczności ta grupa, która z natury rze- czy staje się dla młodzieży drogowiskazem i przykładem, a więc gru- pa nauczycielska, musi — rzecz prosta — tworzyć zespół szczególnie w swej pracy konstruktywny, harmonijny i czynny. To też w takich warunkach rola członka grona nauczycielskiego nie sprowadza się je- dynie do pracy na wąskim odcinku jego przedmiotu, czy jego klasy, ani tem bardziej do dyskretnego przymykania oczu na to, co robi ko- lega, w myśl zasady nie mieszania się do spraw nie swoich, bo w szko- le każda sprawa jest sprawą wspólną, każda czynność jaknajściślej związana jest z całością, każda myśl i inicjatywa są cenne, co więcej — niezbędne, aby tętno życia szkoły było wyraźne i zdrowe, a praca twórczą i owocną. Nie tylko więc dyrektor, ale każdy członek grona ma obowiązek uświadamiania sobie wszystkiego, co się w szkole dzieje i myślenia o wszystkim, a głównem i zasadniczem zadaniem dyrek- tora jest takie zorganizowanie zespołu nauczycielskiego, aby wszyscy o wszystkim wiedzieć mogli, aby mogli w każdej sprawie zasadni- czej wypowiedzieć się swobodnie i celowo, aby niczyja myśl i inicja- tywa w pracy zespołu nie szły na marne, słowem — w gimnazjum, jako szkole nowoczesnej, — *zasada pracy zespołowej* winna się stać głównym regulatorem skomplikowanej maszyny szkolnej.

Wyrazem tej zasady staje się działalność *Rady Pedagogicznej*, która jest organem stałym wewnętrznego życia szkolnego. Rada Pedago- giczna obraduje bądź w składzie pełnym, bądź w zespołach klaso- wych; dla opracowania specjalnych zagadnień mogą być tworzone specjalne komisje, a więc komisje przedmiotowe, wychowawcze, wy- chowania fizycznego i t. p. Uchwały Rady mają charakter bądź opinjo- dawczy, bądź decydujący, a zakres jej działalności sprowadza się w szczególności „do wyrabiania sobie opinji o poszczególnych uc- zniach, o stanie poszczególnych klas i całej szkoły pod względem wy- chowawczym i naukowym; do omawiania i opracowywania sposobu i środków podnoszenia poziomu wychowania i nauczania; do opra- cowywania projektu planu pracy wychowawczej i dydaktycznej”. Należy oczekiwać, że w najbliższej przyszłości specjalne regulaminy i wskazówki dla dyrektora, nauczycieli, opiekunów klasowych, Rady Pedagogicznej i t. p. rozwiną w szczegółach zawarte w Statucie za- sady ogólne.

(D. c. n.).

D-r ST. LORIA

FIZYKA I CHEMIA

I. Ze względów naukowych należy przeprowadzić w projektowanym programie pewne zmiany. Za najważniejsze uważam następujące:

- a) w klasie III nie należy wcale wprowadzać pojęcia ciężaru (siły), a tylko pojęcie masy, którą wyznacza się przez ważenie;
- b) „naukę o równowadze cieczy i gazów” należy przenieść z kl. III do kl. IV i zająć się nią po wyczerpaniu materiału „Mechaniki” przed „Nauką o głosie”;
- c) w miejsce usuniętej z kl. III „Nauki o równowadze cieczy i gazów” wprowadzić „Naukę o świetle”;
- d) w „Mechanicę” przywrócić się powinno porządek rzeczy, stosowany dotychczas. Po zapoznaniu ucznia z ruchem jednostajnym, ruchem jednostajnie przyspieszonym i t. d. — zająć się pojęciem siły, jej mierzenia i t. d., nie pomijając praw Newtona;
- e) „Naukę o głosie” należy wydatnie skrócić. Zależność długości fali od częstości drgań i prędkości rozchodzenia się można zupełnie opuścić.

II. Zasób wiadomości, przewidzianych programem nauki dla publicznych szkół powszechnych, jest zupełnie wystarczający. Najważniejsze znaczenie posiadać będzie stopień ogólnego, intelektualnego rozwoju ucznia. Przerwa dwuletnia nie utrudni zadania.

III. Materiał objęty programem może być opanowany w przewidzianym okresie, zwłaszcza po uwzględnieniu projektowanych powyżej zmian.

IV. Wskazówki, dotyczące realizacji haseł wychowawczych, w zasadzie słuszne, są sformułowane zbyt ogólnikowo. Skutkiem tego poprawne wykonanie programu uzależnione jest nadmiernie od inteligencji, wykształcenia ogólnego i czytania nauczyciela. Zwłaszcza zrealizowanie wskazań, odnoszących się do tak zw. aktualizacji, wymaga umiaru i ostrożności przy doborze przykładów (nawet w programie nie zawsze szczęśliwych). Dobór więc dostosowany do środowiska. Należy unikać przeładowania szczegółami technicznymi i podkreślić umiejętnie tylko fizykalną zasadę urządzeń technicznych.

V. Program nakłada na nauczyciela dużo obowiązkowych zajęć zarówno w szkole, jak i poza szkołą. Dyrekcje powinnyby to uwzględnić przy rozdziale innych obowiązków wychowawczych i zapewnić nauczycielowi pomoc odpowiedniego asystenta lub bodaj laboranta.

VI. Korelacja możliwa i przy umiejętnym prowadzeniu pożądana.

VII. W nauce chemii bardzo wskazane ograniczenie części teoretycznej (atomistyka?) ilościowej i znakowania.

VIII. Przy nauczaniu fizyki i chemii w liceach należałoby położyć większy nacisk na kształcenie abstrakcyjnego myślenia, oraz podkre-

ślić wartość idealną nauki. Zwłaszcza w liceach przygotowujących do studiów wyższych, byłoby wskazane mniej użyteczne traktowanie przedmiotów.

Matematykę, fizykę i chemię należałoby uwzględnić w pewnej mierze także w programie dla liceów humanistycznych. Należy stanowczo odrzucić wszelkie projekty wprowadzenia w miejsce tych przedmiotów jakiegś zastępczej filozoficzno-przyrodniczej syntezy.

IX. Nauka fizyki odbywać się powinna tylko w pracowni i w klasie (wykład, dyskusja, zadania), lecz nigdy w warsztacie. Warsztat jest terenem pracy wychowawczej, która ma być tylko w ścisłej korelacji z nauką fizyki, lecz nie powinna wkraczać w jej zakres.

STEFAN BAKOWSKI

DWA PROGRAMY FIZYKI

III.

(D. c.)

Nie byłoby rzeczą celową i przekroczyłoby znacznie ramy niniejszego artykułu, gdybym zbyt szczegółowo wgłębiał się w cele nauczania, materiał, metodę i organizację pracy, które określają oba programy. Jak już z poprzedniego ustępu wynika, z natury rzeczy muszą wystąpić pod tym względem poważne różnice, właściwiej więc będzie ograniczyć się do ich zwykłego podkreślenia.

CELE NAUCZANIA.

Porównującemu rzuca się w oczy przede wszystkim inna zasada w uszeregowaniu głównych celów nauczania. W dawnych programach wysuwano na plan pierwszy cel formalny. Uczyniono to w sposób bardzo silny w kursie propedeutycznym i w programie wydziału matematyczno-przyrodniczego, słabiej (jakkolwiek wyraźnie) w wydziale humanistycznym, najsłabiej w wydziale klasycznym. Dopiero po sprecyzowaniu celu formalnego nauczania określono w programach dawnych cel materialny, wreszcie w jednym z nich (gimnazjum matematyczno-przyrodnicze) podkreślono potrzebę zdobywania umiejętności stosowania zdobytej wiedzy.

W nowym programie na plan pierwszy wysunięto cel materialny, określając w nim równocześnie kryterium doboru materiału: „Uczeń winien zapoznać się z zasadniczymi zjawiskami fizycznymi i chemicznymi, *przede wszystkim takimi, które są ważne dla życia codziennego i gospodarczego jednostki i społeczeństwa*“¹⁾. Potrzebne więc tu jest pewne przewartościowanie, za zjawisko zasadnicze uważa się bowiem przede wszystkim takie, które jest ważne dla życia codziennego i gospodarczego, a nie np. takie, które posiada wartość tylko

1) Projekt, str. 14, podkreślenia moje.

...wiedzy. musimy znać sobie z tego sprawę, że jest to czynnik, który w dawnym programie albo zupełnie nie występował, albo też występował bardzo słabo.

Według nowego programu, „Uczeń musi umieć *rozpoznawać* te zjawiska w świecie otaczającym: w życiu domowym, w urządzeniach przemysłowych, w przyrodzie“¹⁾. W dawnym programie zbliżone ujęcie znajdujemy tylko w programie wydziału matematyczno-przyrodniczego, gdzie mówi się o zaprawieniu do umiejętnego wyodrębnienia czynników mechanicznych, fizycznych i chemicznych z ich spłotów konkretnych. Wiemy, jakie znaczenie posiada to rozpoznawanie zjawisk w świecie otaczającym. Dziś uczeń bardzo często potrafi opisać zjawisko, zna jego przebieg, potrafi sformułować prawa, które nim rządzą, lecz nie może go rozpoznać, gdy odbywa się w warunkach innych, aniżeli szkolne. Postawiony wobec skomplikowanego spłotu rzeczywistości, gubi się i nie orjentuje się w najprostszych sprawach, z którymi doskonale daje sobie radę w szkole. Dlatego w nowym programie wymaga się, aby uczeń nietylko poznał wybrane zjawiska w pracowni, lecz także umiał je rozpoznawać w świecie otaczającym.

Porównując cele formalne nauczania, określone w obu programach (dość szczegółowe sformułowanie w wydziale matem.-przyrodniczym i kursie prop., a bardzo zwięzłe w wydziałach pozostałych bardzo to porównanie utrudnia), zauważymy zasadniczą różnicę przede wszystkim w tem, że w nowym programie nie wymienia się umiejętności ujmowania zależności i praw w języku matematycznym. Świadomie bowiem i zgodnie ze swemi założeniami nowy program ogranicza stosowanie matematyki w fizyce.

Celów wychowawczych dawne programy albo nie określały zupełnie (wydz. human. i klas.), albo też dotyczyły je zaledwie. W nowym programie znajdujemy ich obszerniejsze sformułowanie w trzech ostatnich ustępach rozdziału „Cele nauczania“.

Wreszcie kilka słów o redakcji celów nauczania. Dawniej ujmowano je w formie bardzo zwięzłej z podziałem na punkty, na wstępie do programu danego przedmiotu. W nowych programach wskutek zamierzonego innego układu całości (układ poziomy, a nie pionowy) oraz w zrozumieniu znaczenia, jakie posiada bardziej szczegółowe i jasne określenie głównych zadań nauczania przedmiotu, ujęto cele nauczania obszerniej na wstępie do „Uwag do całości programu“, w formie raczej opisowej, niż kodeksowej. Są to już zasadnicze różnice, wynikające z przyjęcia w nowych programach innych, niż dotąd, zasad także i zewnętrznej konstrukcji, dotyczące więc nietylko fizyki i chemii.

Już więc w celach nauczania nowego programu fizyki i chemii zaznacza się jego znamienna cecha: dążność do nawiązywania do zjawisk życia codziennego i techniki, do oparcia nauczania na gruncie, bardziej niż dotąd, zbliżonym do świata rzeczywistego.

1) Projekt, str. 14, podkreślenia moje.

Takie ujęcie celów nauczania fizyki i chemji w nowem gimnazjum jest w całej pełni zgodne z ogólnemi założeniami jego konstrukcji. Już przecież ustawa o ustroju szkolnictwa w art. 21 zaznacza, że gimnazjum „uwzględnia, obok wykształcenia ogólnego, praktyczne potrzeby życia“. Zapewne, że nie tylko fizyka i chemja powołana jest do spełnienia tego zadania, nikt jednak nie zaprzeczy, że w nauce tego przedmiotu otwierają się pod tym względem duże możliwości, które należy wyzyskać.

MATERJAŁ NAUCZANIA.

Program nie może zmienić zjawisk i praw fizycznych. Może jednak dokonać wyboru z pośród nich pod pewnym kątem widzenia. Zwykle nie podaje się w programie kryterjów, które były brane pod uwagę przy doborze materiału. Uważny jednak czytelnik odnajdzie je bez większych trudności w celach nauczania, w określeniu samego materiału i w uwagach, o ile te w programie występują. Rozważając pod tym względem program dawny musimy oddzielnie rozpatrzyć kurs propedeutyczny oraz naukę systematyczną w klasach wyższych.

W kursie propedeutycznym (kl. 3) sprawa doboru materiału nauczania nie była sprawą najważniejszą. Kurs nie tworzył wyraźnej, zamkniętej całości, poszczególne działy materiału nie były ze sobą połączone myślą fizykalną lub chemiczną. Jako zakończenie kursu nauczyciel mógł obrać elektryczność i magnetyzm lub naukę o zjawiskach świetlnych.

Jak wynika z drugiego ustępu celów nauczania, chodziło tu o porządkowanie zasobu doświadczenia pozaszkolnego uczniów, o prostowanie nabytych już pojęć błędnych oraz o uzupełnienie tego zasobu pewną liczbą nowych wiadomości. Materiał musiała więc cechować fragmentaryczność i różnaitość. Rzeczą natomiast zasadniczą w kursie propedeutycznym była metoda pracy. Chodziło o rozbudzenie zainteresowania młodzieży, zainteresowania bardziej świadomego i czynnego, o wprowadzenie w metodę laboratoryjną, a równocześnie o osiągnięcie pewnych celów wychowawczych.

Możnaby więc powiedzieć, że głównem kryterjum doboru materiału w kursie propedeutycznym był wzgląd na rozwój umysłowy młodzieży. Nie dawano więc rzeczy zawiłych, trudniejszych, poruszano się głównie w kręgu nieskomplikowanych zjawisk, których przebieg młodzież mogła śledzić, uczyć się wpływać na niego, wysnuwać zń wnioski i t. d. W ten sposób, nie przywiązując szczególnej wagi do danego materiału, dążono przede wszystkim do osiągnięcia formalnych celów nauczania, jako przygotowania dla przyszłej systematycznej nauki.

Naukę systematyczną w poszczególnych wydziałach cechują już zupełnie wyraźne kryterja w zakresie doboru i układu materiału. Zależnie od wydziału, jedne z nich wybijają się na plan pierwszy, inne usuwają się na drugie miejsce, w zasadzie jednak są wszędzie jedne i te same.

132 Pierwszem z tych kryteriów jest zasada, że program szkolny winien pozostać w zgodzie z nauką.

Przyjmując tę zasadę jako naczelną, program uwzględnia nie tylko ścisły związek między zagadnieniami w obrębie danego działu, ale także związek między poszczególnymi działami. Nie opuszcza się przytem żadnego z ważniejszych (z tego punktu widzenia) zjawisk, ani praw, aby nie tworzyć luk w tak systematycznym rozwinięciu.

Układ materiału nauczania odpowiada również temu założeniu. Konsekwentnie, w oparciu o system naukowy, buduje się jeden dział na drugim, zaczynając od nauki o ruchach i dynamiki, a kończąc na nauce o falach elektromagnetycznych i ciałach promieniotwórczych. Oczywiście nie jest to studjum uniwersyteckie, więc ta systematyczna budowa nie jest wiernem odzwierciedleniem naukowego podręcznika fizyki, trzeba jednak przyznać, że zbliża się do niego przede wszystkim w układzie.

Poza powyższem kryterjum znajdziemy inne, które zależnie od wydziału zarysowują się słabiej lub silniej. Dobiera się więc tak materiał nauczania, aby, o ile możliwości, nadawał się do traktowania laboratoryjnego; ta zasada występuje wyraźnie w wydziale matematyczno-przyrodniczym, słabiej w dwóch pozostałych. W każdym z wydziałów dba się o to, aby materiał stanowił właściwe podłoże do kształcenia formalnego, w którym znaczną rolę odgrywa posługiwanie się językiem matematycznym. Na zastosowania fizyki zwrócono pewną uwagę głównie w wydziale matem.-przyrodniczym, tam też znajdziemy skromną ich listę.

W projekcie nowego programu fizyki w gimnazjum czteroletniem uwzględniono w zakresie doboru i układu materiału nauczania przede wszystkim postulaty, podyktowane przez podstawowe założenie, które przyjęto dla tego stopnia szkolnictwa ogólnokształcącego. Najważniejsze z nich są następujące: 1) materiał nauczania winien być tak dobrany, by umożliwiać osiągnięcie celów wychowawczych, w szczególności w zakresie wychowania państwowego, 2) materiał powinien z jednej strony odpowiadać celom wykształcenia ogólnego, z drugiej zaś uwzględniać praktyczne potrzeby życia, w szczególności życia gospodarczego, 3) materiał i jego układ winien być dostosowany do możliwości psychicznych i rozwoju umysłowego młodzieży, a w miarę możliwości, także do jej zainteresowań, 4) materiał winien stanowić pewną zamkniętą całość, przydatną dla życia i studjów dalszych tak w kierunku ogólnokształcącym, jak też zawodowym.

Prócz tych kryteriów, uwzględniono inne, wynikające z charakteru przedmiotu, jak np. konieczność takiego doboru materiału, by nadawał się do pracy laboratoryjnej, oraz w pewnym stopniu także i kryterjum naukowe.

Rozważmy pokolei, jaki wyraz znalazło w nowym programie uwzględnienie powyższych postulatów; ograniczam się przytem w tem miejscu do rozpatrzenia tego tylko na tle samego materiału nauczania.

W zakresie zastosowań technicznych fizyki wymienia się szereg tematów o znaczeniu państwowem. W pewnych momentach pracy

szkolnej skierowuje się myśl ucznia ku tym zagadnieniom ogólniejszym, związanym jednak z zasadniczym tematem. 133

Uwzględnienie postulatów życia praktycznego wyraża się przede wszystkim w szerszym wprowadzeniu zastosowań fizyki. W programie nie ograniczono się tylko do uwag, że zastosowania należy uwzględniać, lecz najważniejsze z nich umieszczono w samym materiale nauczania. Wyeliminowano natomiast te tematy, które posiadają tylko znaczenie teoretyczne, a nie są niezbędne na tym stopniu dla ogólnego wykształcenia. Ujęcie całości materiału posiada tendencję praktyczną; stosowanie matematyki ograniczono do minimalnych granic. Wprowadzono wreszcie luźną w klasie III, a dość ścisłą w kl. IV korelację nauki fizyki z zajęciami praktycznymi w postaci prac warsztatowych.

Poważne zmiany w dotychczas przyjętym układzie materiału spowodowało uwzględnienie postulatów trzeciego. Nauczanie rozpoczyna się od zapoznania ucznia ze zjawiskami cieplnymi, a nie, jak dotąd, od mechaniki; inny jest również układ materiału z zakresu elektryczności.

Dotychczasowe bowiem doświadczenie wskazywało na to, że rozpoczynanie nauki od mechaniki natrafiało na duże trudności, ponieważ wprowadzało ucznia odrazu w szereg nowych dla niego i trudnych pojęć, a w nauce dynamiki w dziedzinę abstrakcji, często dla ucznia wogóle niezrozumiałej. Nowy program więc nie tylko od niej nie zaczyna nauczania, ale ogranicza ją do kilku zaledwie elementów. Natomiast nauka o cieple z różnych względów szczególnie nadaje się do tego, by umieścić ją na wstępie. Z najważniejszych wystarczy wymienić: obfitość i łatwość ćwiczeń, przystępność materiału. Dla bardziej konkretnego ujęcia ograniczono elektrostatykę, uwzględniając natomiast dość obszernie naukę o prądzie elektrycznym.

Powiązanie materiału w całość oparto na innych, niż poprzednio, zasadach. Nie jest tutaj decydującem, czy poszczególne działy wiążą się ze sobą w szczegółach naukową myślą fizykalną, lecz czy tworzą całość logiczną. Wynika to już zresztą z przyjęcia odmiennego układu. W całość tę wprowadzono niezbędne elementy, które powinny się w niej znaleźć w myśl czwartego postulatów.

Zrozumiałą jest rzeczą, że tak dobrany i tak rozłożony materiał budzić może z naukowego punktu widzenia szereg wątpliwości. Są to jednak tylko wątpliwości, a nie sprzeczności ze współczesną wiedzą. Wątpliwości te mogą powstać raczej na podłożu naszych dotychczasowych nawyków i przy szczegółowem rozważeniu znikają. Dotyczyć mogą pewnych luk w materiale nauczania, jego układu i ujęcia niektórych pojęć. Miałem sposobność na innem miejscu ¹⁾ poruszyć tę sprawę szczegółowiej, tutaj więc ograniczam się do krótkiej wzmianki.

(D. n.)

¹⁾ P. Sprawozdanie z III Kongr. Pedag. Z. N. P.

DOKOŁA REALIZACJI PROGRAMU HISTORJI W KLASIE I GIMN.

(C. d.)

Ale jeśli chcemy się liczyć w pełni z psychiką dziecka 12—13 letniego i całą naszą pracę oprzeć, w myśl ducha programu, na podstawie psychologicznej, to... nie wystarczy pamiętać, czego dziecko w tym wieku nie może, nie potrafi dobrze zrobić. Musimy niekiedy spojrzeć i na to, czego z rzeczy mu dostępnych specjalnie pragnie, co go pociąga i tą drogą budzić zainteresowania pośrednie dla spraw, które są istotne i ważne z naszego punktu widzenia. Pierwiastek emocjonalny, tak dużą grający rolę w nauczaniu historii w szkole powszechnej, nie powinien zniknąć zupełnie w klasie I gimnazjum. Owszem, może mu tu przypaść rola dość duża, często w oparciu, podobnie jak w szkole powszechnej, o czynnik biograficzny. Tak więc obok lekcji, poświęconych mozolnej budowie pojęć, czy poznawaniu i zapamiętywaniu faktów, nie należy unikać i takich, które wypełnione opowieścią posiadającego dar żywego słowa nauczyciela — lub dobrem odczytaniem odpowiedniej rzeczy staną się nie tyle wysiłkiem umysłowym, co emocjonalnem przeżyciem niekiedy nawet nieścisłej prawdy naukowej, bez mitu (byłe oczywiście oddanego w formie nie wypaczającej ducha i myśli tradycji). Pamiętajmy przytem, że w zaraniu wieku młodzieńczego potrafi niejednokrotnie uczeń odczuć rzeczy nawet takie, do których na drodze rozumowania dojść nie może, a których zwłaszcza ująć słowami długoby jeszcze nie umiał. Nic bardziej niż taka, dana od czasu do czasu godzina — przeżycie, nie obudzi zainteresowania i zamiłowania do przedmiotu.

Obok czynnika emocjonalnego drugim ustępstwem dla nawpół dzieciniego jeszcze wieku klasy będzie silne uwzględnianie realjów, owych drobiazgów życia antycznego, zwłaszcza w zakresie kultury materialnej dnia codziennego, przyczem w drugim półroczu będzie tu miała miejsce silna korelacja z językiem łacińskim. Ciekawość dzieci w stosunku do tych szczegółów jest duża, słuchają chętnie, pamiętają dobrze. Jeżeli do współpracy wciągniemy również nauczyciela zajęć praktycznych¹⁾ i obok opisu i ilustracji damy młodzieży

¹⁾ Program przewiduje wprawdzie tylko sporządzanie na godzinach zajęć praktycznych pomocy naukowych i modeli do lekcji przyrody, fizyki i chemji, a przemilcza zupełnie możliwości, jakie nastrocza historia. Prawda że w wielu wypadkach sporządzenie niektórych modeli przedstawiałyby mogło spore trudności techniczne, ale z drugiej strony zainteresowanie uczniów pracą będzie tu nierównie większe niż np. przy skrzynkach na zbiory naukowe, i wykonanie pewnych prostych modeli możnaby zmieścić bodaj w przewidzianych przez program dodatkowych ochotniczych prac poza lekcjami obowiązkowymi w godzinach popołudniowych.

sposobność do majstrowania pewnych modeli, czy to w zakresie kostiumów jeśli chodzi o dziewczęta, czy sprzętu wojennego i t. p., jeśli chodzi o chłopców — zainteresowanie jeszcze bardziej wzrośnie, i niejednokrotnie utoruje drogę do zainteresowania się młodzieży innymi głębszymi stronami życia starożytnego.

Odmienny rodzaj budzenia pośrednich zainteresowań dla właściwego materiału nauczania stanowić mogą inscenizacje. Nie chodzi tu o wielkie przedstawienia z pełnymi akcesorjami kostiumów i dekoracji, będące częściej parodią, niż istotnym widowiskiem klasycznym, ale o „urwany“ niekiedy z godziny ścisłej nauki kwadrans dla odegrania krótkiej sceny wprost w klasie bez kostiumów i charakteryzacji nawet, a tylko z dobrą mimiką i dykcją. Czyż taka choćby „Rozmowa Glaukona z Sokratesem“, przeznaczona do przeczytania w klasie przez program, nie głębiej wbije się w pamięć uczniów zainscenizowana w formie dobrze odegranego dialogu, niż teoretyczna dyskusja nad przeczytanym ustępem.

Nauczyciel, wprowadzając tego rodzaju rzeczy w tok nauczania (oczywiście z zachowaniem umiaru, a więc niezbyt często), nie potrzebuje się obawiać, że traci czas na zabawę i schlebienie młodzieży. Często lekcja stanie się w ten sposób pewnym punktem wyjścia inicjatywy i wzorem dla zabaw, prac i lektury dobrowolnej. A jeżeli zdolamy pchnąć młodzież ku temu, by ze światem klasycznym i jego bohaterami żyła i żywała się w swych zajęciach pozaszkolnych, wchłonie ona napewno obok form zewnętrznych tego świata również wiele i z jego ducha i te „dziecinne zabawy“ staną się cegiełką w budowie rzetelnej kultury przyszłego pokolenia, może maleńką, ale trwalszą, niż długi szereg bezmyślnie „wykutyh“ zdań i dat.

Z drugiej strony toby zbyt daleko szedł po tej drodze, nie byłby z pewnością dobrym wykonawcą programu. Po godzinach, czy częściach godzin, tak spędzonych przez młodzież, że zetraca się niemal różnica między zabawą a nauką, między przyjemnością a trudem, muszą przyjść znów momenty pracy tem więcej wytężonej, że w myśl ducha programu nie tylko biernej i odtwórczej, ale skierowanej ku samodzielnemu zdobywaniu wiadomości. To, że młodzież wróci do tej pracy chętniej, radośniej, z większym zainteresowaniem będzie trwała pozostałością i wynikiem tych ustępstw, które kiedy niekiedy dla ich wieku zrobiliśmy.

Obudzenie rzetelnej aktywności całej klasy, to drugie zadanie, które staje przed nauczycielem, wykonawcą nowego programu. Dotąd aktywność ucznia w nauczaniu historii była rzeczą niejako od święta. Aktywnym był lepszy uczeń, gdy robił rzecz nadobowiązkową, lekturę, rysunek i t. d., lub gdy pobudzony pytaniem nauczyciela dorzucał swoją uwagę do lekcji. Uczeń słabszy normalnie siedział cicho; dobrze, jeśli przy końcu godziny potrafił, idąc z „wykładem“, powtórzyć lekcję nową; najczęściej „wykuwał“ ją w domu z podręcznika mniej więcej dosłownie i mechanicznie, poczem zwłaszcza w dużych klasach przy rzadkiem, z konieczności, dłuższem pytaniu danej jednostki dokonywała się istna walka z nauczycielem, gdy ten ostatni usiłował,

136 najczęściej na daremno, oderwać wychowanka od mechanicznego powtarzania frazesów książki. W ten sposób przechodził z klasy do klasy szary plebs uczniów dostatecznych, zarabiających swoje dostateczne tem, że przecie znają fakty, nazwy, daty, choć nieraz nie mogą ustalić związków.

Obecnie chodzić jednak musi o aktywność i samodzielność myślenia całej klasy. Będą to oczywiście rzeczy skromne, bardzo małe, ale jeśli nauczyciel zechce je przeciwżyć systematycznie ze wszystkimi, nie zadawalając się tem, że przecież jeden lub drugi trafną odpowiedzią pchnie wreszcie lekcję naprzód — przekona się, ile trudu i czasu ono pochłonie, ale zarazem jak ważną podstawę będzie stanowić dla pracy klas wyższych. (D. c. n.).

STANISŁAW ŚWIDWIŃSKI

DWA PROGRAMY

(Dokończenie).

VI. LUTY. — „OD TRAGEDYJ DO HUMORU I MIŁOŚCI ŻYCIA“.

1) *Lektura podstawowa:*

- a) A. Fredro: „Zemsta“ i nawiązania do I. Blizińskiego: „Pana Damazego“ (I sc. XI), „Pana Tadeusza“; Moliere: „Tartufa“ i „Skąpca“ na tle streszczenia całości i wybranych scen z tych utworów.
- b) J. Słowacki: „Ojciec zadżumionych“; B. Prus: „Kamizelka“, „Cienie“, wybór z Kronik Prusa, np. „Ważność sztuki czytania“ i t. d.; M. Konopnicka: „Pod prawem“, „Urbanowa“, „Banasiowa“, „Przed sądem“; K. Tetmajer: „Książd Piotr“, a St. Żeromski: „Siłaczka“ i K. Górski: „Bibljoman“.

2) *Lektura uzupełniająca:*

Pasek: „Pamiętniki“ (wybór, np. Pasek, jako komisarz podatkowy 1659 r. i oświadczyni 1667 r.); Kaczkowski: „Bitwa o chorążankę“; Wł. Łoziński: „Życie polskie w dawnych wiekach“ (wyjątki z rozdziałów „Dom i świat“ i „Ubiory i splendory“ do zestawienia z „Zemstą“); J. London: „Miłość życia“ (wybór).

3) *Wiersze:*

A. Asnyk: „Daremne zale“; A. Fredro: „Paweł i Gaweł“; A. Mickiewicz: „Hej, radością oczy błysną...“.

4) *Rozbiór lektury i ćwiczenia stylistyczne:*

- a) Charakterystyki porównawcze; wymowa, jako środek charakterystyki; pierwiastki dramatyczne, epiczne i liryczne; słowa a czyny; analiza akcji; forma dramatyczna; tragizm; humor; komizm.
- b) Indywidualizacja stylu; wyrażenia rubaszne, naiwne, humorystyczne; efekty artystyczne, oparte na prostocie, sztuczności wyrażenia i osiągane przez zastosowanie gwar i barbaryzmów; rodzaje poezji dramatycznej: historia dramatu i komedji.

5) *Nauka o języku:*

Przykłady i ćwiczenia na częściową lub całkowitą zmianę znaczenia

wyrazu; różnorodności zmian znaczeniowych. Przykłady i ćwiczenia 137
na zmianę znaczenia wyrazu wskutek zwężenia zakresu; geneza i dzieje gwar i barbaryzmów polskich.

6) *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu:*

Jak w styczniu, ze szczególnem uwzględnieniem planów i rozwoju akcji oraz korektura gwar, barbaryzmów i neologizmów; wygłaszanie estetyczne jednostkowe i zbiorowe; omawianie poprawek, różnych redakcyj i reminiscencji literackich; krytyka wypowiedzi i sądów literackich (np. Tarnowskiego o „Zemście“).

VII. MARZEC. — „W WALCE O JĘZYK OJCZYSTY, OŚWIATĘ, WIARĘ I WOLNOŚĆ“.

1) *Lektura podstawowa:*

- a) St. Żeromski: „Syzyfowe prace“; G. Daniłowski: „Z minionych dni“ (wyjątki).
- b) H. Sienkiewicz: „Z dawnych dziejów“, „Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela“, „Latarnik“, „Mowa polska“ i odezwa do społeczeństwa o gwałtach pruskich“; M. Rodziewiczówna: „Szary proch“ i „De-wajtis“ (wybór); Wł. Reymont: „Z ziemi chełmskiej“; St. Żeromski: „Słowo o Bandosie“; J. Piłsudski: „Gwałty w Krożach“.

2) *Lektura uzupełniająca:*

B. Prus: „Placówka“; A. Gruszecki: „Zwyciężeni“; H. Sienkiewicz: „Krzyżacy“; E. Orzeszkowa: „Ad astra“ (wyjątki, np. z wypisów „Życie polskie“); St. Witkiewicz: „Jan Matejko“ (wybór), patrz wypisy K. Wóycicki: „Życie polskie“ i ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki; St. Przybyszewski: „Z kujawskiej gleby“ (wyjątek, np. „Święty Boże“); St. Żeromski: „Do swego Boga“).

3) *Wiersze:*

J. Kochanowski: „Hymn“; A. Mickiewicz: „Arcymistrz“; M. Konopnicka: „Jeszcze Polska nie zginęła“.

4) *Rozbiór lektury i ćwiczenia stylistyczne:*

- a) Kompozycja utworów, historia a powieść, nowela, poezja; rozprawa, idea i pogląd na świat; tragizm — geneza, analiza; groza — zagadkowość.
- b) Zasady czystości stylu i walki z barbaryzmami — ich odmiany i pochodzenie; nowela a powieść; różne rodzaje poezji epicznej (mowa niewiązana), lirycznej i dramatycznej; najtypowsze w lekturze wyrazy i zwroty krasomówcze; przenośnie; alegorie; wartość uczuciowa wyrazów zgrubiałych i zdrobniałych; indywidualizacja stylu; nastrojowość; stylistyczne użycie czasów przeszłego i teraźniejszego historycznego.

5) *Nauka o języku:*

Przykłady i ćwiczenia na zmianę znaczenia wyrazu wskutek rozszerzenia zakresu i przeniesienia w inny zakres; analiza językowa wybranych wyrazów (zgrubiałych i zdrobniałych) i zwrotów.

6) *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu:*

Jak w lutym oraz wypowiadanie się uczniów na tematy własnych prze-

136 najczęściej na daremno, oderwać wychowanka od mechanicznego powtarzania frazesów książki. W ten sposób przechodził z klasy do klasy szary plebs uczniów dostatecznych, zarabiających swoje dostateczne tem, że przecie znają fakty, nazwy, daty, choć nieraz nie mogą ustalić związków.

Obecnie chodzić jednak musi o aktywność i samodzielność myślenia całej klasy. Będą to oczywiście rzeczy skromne, bardzo małe, ale jeśli nauczyciel zechce je przeciwiczyć systematycznie ze wszystkimi, nie zadawałając się tem, że przecie jeden lub drugi trafną odpowiedzią pchnie wreszcie lekcję naprzód — przekona się, ile trudu i czasu ono pochłonie, ale zarazem jak ważną podstawę będzie stanowić dla pracy klas wyższych. (D. c. n.).

STANISŁAW ŚWIDWIŃSKI

DWA PROGRAMY

(Dokończenie).

VI. LUTY. — „OD TRAGEDYJ DO HUMORU I MIŁOŚCI ŻYCIA“.

1) *Lektura podstawowa:*

- a) A. Fredro: „Zemsta“ i nawiązania do I. Blizińskiego: „Pana Damazego“ (I sc. XI), „Pana Tadeusza“; Moliera: „Tartufa“ i „Skapca“ na tle streszczenia całości i wybranych scen z tych utworów.
- b) J. Słowacki: „Ojciec zadżumionych“; B. Prus: „Kamizelka“, „Cienie“, wybór z Kronik Prusa, np. „Ważność sztuki czytania“ i t. d.; M. Konopnicka: „Pod prawem“, „Urbanowa“, „Banasiowa“, „Przed sądem“; K. Tetmajer: „Książd Piotr“, a St. Żeromski: „Siłaczka“ i K. Górski: „Bibljoan“.

2) *Lektura uzupełniająca:*

Pasek: „Pamiętniki“ (wybór, np. Pasek, jako komisarz podatkowy 1659 r. i oświadczyzny 1667 r.); Kaczkowski: „Bitwa o chorążankę“; Wł. Łoziński: „Życie polskie w dawnych wiekach“ (wyjątki z rozdziałów „Dom i świat“ i „Ubiory i splendory“ do zestawienia z „Zemstą“); J. London: „Miłość życia“ (wybór).

3) *Wiersze:*

A. Asnyk: „Daremne żale“; A. Fredro: „Paweł i Gawel“; A. Mickiewicz: „Hej, radością oczy błysną...“.

4) *Rozbiór lektury i ćwiczenia stylistyczne:*

- a) Charakterystyki porównawcze; wymowa, jako środek charakterystyki; pierwiastki dramatyczne, epiczne i liryczne; słowa a czyny; analiza akcji; forma dramatyczna; tragizm; humor; komizm.
- b) Indywidualizacja stylu; wyrażenia rubaszne, naiwne, humorystyczne; efekty artystyczne, oparte na prostocie, sztuczności wyrażenia i osiągane przez zastosowanie gwar i barbaryzmów; rodzaje poezji dramatycznej: historia dramatu i komedji.

5) *Nauka o języku:*

Przykłady i ćwiczenia na częściową lub całkowitą zmianę znaczenia

wyrazu; różnorodności zmian znaczeniowych. Przykłady i ćwiczenia na zmianę znaczenia wyrazu wskutek zwięźcenia zakresu; geneza i dzieje gwar i barbaryzmów polskich.

6) *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu:*

Jak w styczniu, ze szczególnem uwzględnieniem planów i rozwoju akcji oraz korektura gwar, barbaryzmów i neologizmów; wygłaszanie estetyczne jednostkowe i zbiorowe; omawianie poprawek, różnych redakcyj i reminiscencji literackich; krytyka wypowiedzi i sądów literackich (np. Tarnowskiego o „Zemście“).

VII. MARZEC. — „W WALCE O JĘZYK OJCZYSTY, OŚWIATĘ, WIARĘ I WOLNOŚĆ“.

1) *Lektura podstawowa:*

- a) St. Żeromski: „Syzyfowe prace“; G. Daniłowski: „Z minionych dni“ (wyjątki).
- b) H. Sienkiewicz: „Z dawnych dziejów“, „Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela“, „Latarnik“, „Mowa polska“ i odezwa do społeczeństwa o gwałtach pruskich; M. Rodziewiczówna: „Szary proch“ i „Dewajtis“ (wybór); Wł. Reymont: „Z ziemi chełmskiej“; St. Żeromski: „Słowo o Bandosie“; J. Piłsudski: „Gwałty w Krozach“.

2) *Lektura uzupełniająca:*

B. Prus: „Placówka“; A. Gruszecki: „Zwyciężeni“; H. Sienkiewicz: „Krzyżacy“; E. Orzeszkowa: „Ad astra“ (wyjątki, np. z wypisów „Życie polskie“); St. Witkiewicz: „Jan Matejko“ (wybór), patrz wypisy K. Wóycicki: „Życie polskie“ i ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki; St. Przybyszewski: „Z kujawskiej gleby“ (wyjątek, np. „Święty Boże“); St. Żeromski: „Do swego Boga“).

3) *Wiersze:*

J. Kochanowski: „Hymn“; A. Mickiewicz: „Arcymistrz“; M. Konopnicka: „Jeszcze Polska nie zginęła“.

4) *Rozbiór lektury i ćwiczenia stylistyczne:*

- a) Kompozycja utworów, historia a powieść, nowela, poezja; rozprawa, idea i pogląd na świat; tragizm — geneza, analiza; groza — zagadkowość.
- b) Zasady czystości stylu i walki z barbaryzmami — ich odmiany i pochodzenie; nowela a powieść; różne rodzaje poezji epicznej (mowa niewiązana), lirycznej i dramatycznej; najtypowsze w lekturze wyrazy i zwroty krasomówcze; przenośnie; alegorie; wartość uczuciowa wyrazów zgrubiałych i zdrobniałych; indywidualizacja stylu; nastrojowość; stylistyczne użycie czasów przeszłego i teraźniejszego historycznego.

5) *Nauka o języku:*

Przykłady i ćwiczenia na zmianę znaczenia wyrazu wskutek rozszerzenia zakresu i przeniesienia w inny zakres; analiza językowa wybranych wyrazów (zgrubiałych i zdrobniałych) i zwrotów.

6) *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu:*

Jak w lutym oraz wypowiadanie się uczniów na tematy własnych prze-

żyć i świata zjawisk wewnętrznych i zewnętrznych; poprawienie oraz zastępowanie barbaryzmów i ćwiczenia na czystość języka; przedstawienie jednej i tej samej treści w rozmaitym tonie i formie; sądy, polemiki, krytyki, referaty; zbiorowe opracowywanie (ćwiczenie redakcyjne) w klasie nowelek i t. d.

VIII. — KWIECIEŃ. — „POMIEDZY LUDEM, ZAŚCIANKIEM I DWOREM“.

1) *Lektura podstawowa:*

- a) Pieśni (Kolberg), kołedy, opowieści i ballady ludowe, zwłaszcza kaszubskie, góralskie, mazurskie (patrz wypisy Wojciechowskiego, Wóycickiego i stylistyka Komarnickiego), a zwłaszcza pieśni, cytowane przez Mickiewicza w „Panu Tadeuszu” i „Epilogu”.
- b) Szymonowicz: „Kołacze”, „Żeńcy”; I. Lenartowicz: „Zachwycenie”; B. Prus: „Antek”; H. Sienkiewicz: „Janko muzykant”; M. Konopnicka: „Wolny najmity”, „Chłopskie serce” i „Głupi Franek”; Wł. Reymont: z „Chłopów” wybór, np. obrazki „W chacie”, „Tańce” i t. d.; St. Witkiewicz: „Taniec zbójnicki”, „Ociec Nędza”; K. Tetmajer: „Franek Seliga i Pan Bóg”. Kulig w obrazie O. Kolberga, J. Słowackiego i St. Żeromskiego z „Popiołów”.

2) *Lektura uzupełniająca:*

E. Orzeszkowa: „Dziurdziowie”; Wł. Reymont: „Chłopi” (wyjątki, np. z „ćwiczeń” Wóycickiego, stylistyki Komarnickiego i wypisów Wojciechowskiego). Polonez w obrazie A. Mickiewicza (z „Pana Tadeusza”) i Wł. Reymonta („Rok 1794” — ostatni sejm); W. Orkan: „W roztokach” i Wł. Matlakowski: „Wspomnienia z Zakopanego” (wybór).

3) *Wiersze:*

A. Mickiewicz: z „Pana Tadeusza” gra Wojskiego na rogu; Jan Kasprówicz: „Z chałupy” (wybór, patrz stylistyka Komarnickiego); J. Słowacki: „Kołada”; K. Tetmajer: „Anioł Pański”.

4) *Rozbiór lektury i ćwiczenia stylistyczne:*

- a) Charakterystyki środowiska i życia zbiorowego (zabawa, walka, modlitwa, praca i t. d.). Kompozycje utworów. Stosunek poezji do malarstwa, śpiewu i muzyki; działanie poezji na człowieka.
- b) Zwroty krasomówcze, a zwłaszcza efekty artystyczne przez zastosowanie gwar, żargonów, barbaryzmów, archaizmów; różnice stylu, zależne od tego, kto, o czym i do kogo mówi na tle opisów życia zbiorowego; indywidualizacja stylu; mowa urywana, niedomówienia, onomatopeja; refreny i powtórzenia; proza rytmiczna, rytm wiersza, zgodność rytmiczno-rymowa z treścią.

5) *Nauka o języku:*

Język i składnia gwarowa a literacka. Przykłady i ćwiczenia na przeniesieniu znaczenia wyrazu z zakresu umysłowego w inny zmysłowy lub umysłowy i z zakresu umysłowego w inny umysłowy lub zmysłowy.

Objaśnianie wyrażań gwarowych i prowincjonalizmów; wygłaszanie estetyczne, jednostkowe i zbiorowe (chóralne); analiza poprawek poetyckich; przerabianie treści epickiej w liryczną i naodwrot; pisanie listów do różnych osób stylem gwarowym i literackim; organizacja przedstawień scenicznych.

IX. MAJ. — „WOKÓŁ KLASZTORU I DWORU“.

1) *Lektura podstawowa:*

- a) Wybór z piśmiennictwa średniowiecznego, ze szczególnem uwzględnieniem Janka z Czarnkowa (rola Kaz. Wielkiego) i pierwszych zażytków języka polskiego oraz „Kwiatków św. Franciszka“ (przekład L. Staffa).
- b) Z. Dębicki: „Anno Domini“; K. Zawistowska: „Ksieni“; M. Konopnicka: „W zakrystji na Murano“; J. Kremer: „Rzeźbione drzwi średniowieczne“; Lenartowicz: „Apostołowie Słowian“ i „Psie Pole“; Kraszewski: „O czytaniu książek“; St. Wasylewski: wybór obrazków średniowiecznych (np. „Anioł Królowej Jadwigi“); J. Ursyn-Niemcewicz: „Władysław Łokietek“; St. Wyspiański: „Kazimierz Wielki“ (wybór ze wstępem A. Grzymały-Siedleckiego, wyd. B. U. Lud. Nr. 219).

2) *Lektura uzupełniająca:*

K. Szajnoch: „Szkice historyczne“ (wybór, np. Handel Polski ze Wschodem; Upadek rycerstwa), „Jadwiga i Jagiełło“ (wyjątki); St. Żeromski: „O udalym Walgierzu“; Mathias Bersohn: „O iluminowanych rękopisach polskich“ (wybór, np. z wypisów „Życie polskie“); M. Dąbrowska: „O pracy artysty“.

3) *Wiersze:*

Pierwsze dwie strofki „Bogurodzicy“; J. Słowacki: „Bogurodzica“; Z. Krasiński: „Z glossy św. Teresy“; K. Tetmajer: „Śpiący rycerze“; St. Wyspiański: „Pogrzeb Kazimierza Wielkiego“; K. Tetmajer: „Zbroja Zawiszy“.

4) *Rozbiór lektury i ćwiczenia stylistyczne:*

- a) Tło historyczne — przemiany polityczne, społeczne, ekonomiczne i duchowe; proza historyczna — cechy, rodzaje; kompozycja — charakterystyki postaci i epoki, nastroju i uczucia.
- b) Rozróżnianie mowy mówionej i pisanej; język staropolski a poetycki; język archaizowany i dialektizowany, język popularny poetycki i naukowy; harmonja naśladowcza i pytania retoryczne; rytm — rym — wiersz — zwrotka i dzieje wersyfikacji polskiej.

5) *Nauka o języku:*

Ćwiczenia na osobliwe przeniesienie znaczeń wyrazów, zmianę uczuciowej wartości formy i wyrazu: krótka historia ortografji polskiej; archaizmy, elementarne wiadomości z historii języka, form i składni; wpływy obce w dziejach języka — neologizmy.

6) *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu:*

Jak w kwietniu; ujmowanie wypowiedzi w zwięzłą formę literacką; różne rodzaje powitań, przemówień i rozprawek w języku archaicznym; zastosowanie w mowie pytań retorycznych, powtórzeń, apostrof, niedomówień i t. d.

X. CZERWIEC. — „BUDUJMY WŁASNY DOM“.

1) *Lektura podstawowa:*

- a) Wybór z piśmiennictwa XV wieku, ze szczególnem uwzględnieniem Długosza, Ostrobrzyskiego i profesorów Akademii Krakowskiej (Kopernika) — dokumentów w sprawach oświaty (np. Władysława Jagiełły dyplom reformacji uniwersytetu — patrz „Życie Polskie“ wypisy K. Wójcickiego) i wychowania („o zachowaniu się przy stole i czci dla niewiast“); liryka religijna i świecka XV wieku; Boy-Żeleński: „Znasz li ten kraj“ (wyjątki z pierwszych rozdziałów).
- b) Plutarch: „Żywoty“ (wybór: Żywot Katona, Likurga, Peryklesa w streszczeniu — patrz wypisy szkolne); P. Skarga: „II kazanie“ (wybór do zestawienia ideowego i językowego oraz analizy budowy mów); Długosz: „Historja Polski“, opis bitwy pod Koronowem; H. Sienkiewicz: „Ongi i dziś“, „W sprawie grunwaldzkiej“; M. Konopnicka: „Grunwald“, „Cycero“, „Na śmierć Matejki“ i List Matejki do Czechów; obrazy z życia i pracy rybaków, górników, hutników i t. d. A. Gruszeckiego (np. z „Hutnika“), I. Sewera (np. z „Nafty“), St. Żeromskiego (np. z „Ludzi bezdomnych“), Wł. Reymonta: „Pewnego dnia“; G. Daniłowski: „Pociąg“; G. Morcinek: „Wyrąbany chodnik“ (wyjątki); St. Żeromski: z „Przedwiośnia“ o szklanych domach; M. Dąbrowska: „Współpraca z mniejszościami narodowymi“.

2) *Lektura uzupełniająca:*

Wł. Łoziński: „Życie polskie w dawnych wiekach“ (rozdziały: zamki, pałace, dwory, dworki; wyjątki o grzeczności, brakach wychowania); St. Żeromski: „Wiatr od morza“ (wyjątki, patrz wypisy Wojciechowskiego i t. d.); B. Ostrowska: „Książka Jutra, czyli tajemnica genjuszu drukarni“ (wyjątki).

3) *Wiersze:*

A. Mickiewicz: „Oda do młodości“; M. Konopnicka: „Kto dla siebie pracuje“, „Budujmy milej ojczyźnie dom“, „W małej piosnce“; L. Staff: „Kowal“; E. Żegadłowicz: „Wyścig pracy“; A. Lange: „Nie odrazu Kraków...“.

4) *Rozbiór lektury i ćwiczenia stylistyczne:*

- a) Przenośne znaczenie utworów; historia a powieść i poezja; wyróżnianie różnych rodzajów prozy, a zwłaszcza pierwiastki i budowa

krytyki, rozumowania, rozprawy, wymowy (Cycerona); kompozycyjne składniki: postacie — akcja — tło; kontrast w uczuciach i myślach; działanie poezji i sztuki — ich rola w życiu narodu.

- b) Różnice stylu, zależne od epoki; stopniowy rozwój języka; dźwięczność mowy, powtarzania, refreny; budowa wiersza—rym—rytm—różne rodzaje zwrotek dawniej i dziś; poezja a proza.

5) *Nauka o języku:*

Ćwiczenie na wyrazy i formy zapomniane i nowopowstające, wpływy obce na tle dziejów języka średniowiecznego; ćwiczenia inne, jak w maju.

6) *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii:*

Jak w maju oraz przemówienia, odczyty, rozwijanie myśli związane i rzeczowe; ćwiczenia na racjonalną reprodukcję lektury; określenie stylu i rodzaju utworów; zestawienie wypowiedzi różnych epok na identyczne tematy; przekłady zabytków średniowiecznych i stosowanie reminiscencji literackich i archaicznych; wzajemne recenzje zeszytów i referatów.

*

*

*

Oto moje teoretyczne zamierzenia! A teraz głos ma życie szkoły i młodzieży.

Projekty dalszych prac i wydawnictw zreferuję na życzenie Koleżanek i Kolegów w związku z ewentualną dyskusją i krytyką, o którą proszę ogół Czytelników.

Celem bowiem mojej pracy jest pobudzić ogół kolegów do zbiorowego opracowywania poradnika dla nauczycielstwa oraz wywołać dyskusję na temat układu niewydanego dotychczas podręcznika — wypisów dla klasy V, dostosowanych do nowych wymagań.

A byłby pożądanym udział w tych rozważaniach nie tylko polonistów, ale wszystkich nauczycieli, zwłaszcza humanistów, którzy dobrze wiedzą, jak *zgubne są rezultaty korelacji, zorganizowanej według dawnych programów*. Mój projekt jako kompromisowy w tym kierunku ma liczne odchylenia od zasadniczego pionu, którego utrzymanie nie jest tak łatwe nawet w wytrawnych rękach autorów nowego wydania „Mówią wieki” na klasę I (na podstawie których historyk musi wyprzedzać polonistę przynajmniej na 2—3 tygodnie).

Chciałbym też podkreślić w zamknięciu tych wywodów, że przeładowanie mojego projektu lekturą nie może być komentowane jako zasadniczo sprzeczne z wymogami nowego programu, który kładzie nacisk raczej na *ćwiczenia w mówieniu i pisanii oraz naukę o języku*. Już bowiem na wstępie zastrzegłem się, że raczej daję *poradnik bibliograficzny*, z którego nauczyciel — w myśl nowych wymagań — *wybierze drobną część*, możliwie odpowiadającą poziomowi umysłowemu i zainteresowaniom danej klasy.

142 W ten sposób sędzę, że uczynimy zadość przynajmniej w pewnym stopniu wymaganiom psychologów, którzy tak decydująco wpłynęli na treść nowych programów. *Lektura*, „nie wiążąca się z tematami“ przez nas wskazanymi, a *uzgodniona z zainteresowaniami danego środowiska czytelników jest najbardziej wskazana*, ale musi wyjść przecież *od dotu* i nie może być zgóry przewidziana ani planowana w cyklach, ani okresach nauki szkolnej.

I dlatego uwzględniam tylko w swoim „teoretycznym“ projekcie *dzieła i utwory*, podyktowane raczej założeniami ideowymi oraz *praktycznem realizowaniem tak doniosłego nastawienia nowych programów: Polska i jej kultura*.

Przestrzegając z musu doboru i następstwa dzieł podstawowych według dawnego programu, nie mogę w całej pełni otrzymać wyników, które byłyby *do zrealizowania przy uwzględnieniu miejskiego czy wiejskiego środowiska ucznia, regionalnych i obyczajowych właściwości terenu nauki oraz należytego powiązania lektury z odpowiedniami porami roku i t. d.*

Te wszystkie, tak *wychowawczo-twórcze wymogi nowego programu*, będzie musiał uwzględnić nauczyciel, opracowując wraz z młodzieżą każdej poszczególnej szkoły i miejscowości odrębną i ważniejszą od mojej listę „lektury“, dostosowaną do rozwoju umysłowego i zainteresowań młodzieży“. I oto druga prośba pod adresem czytelnika, o przesyłanie na moje ręce do Redakcji „Gimnazjum“ takich właśnie zestawień, celem zbiorowego omawiania środków należytej realizacji nowoczesnych postulatów dydaktyki i metodyki przy nauczaniu języka polskiego.

I tylko tak praktycznie wypracowany projekt nie będzie schematyczny i teoretyczny, a wyzwoli się z tych właściwości, które ja w swoim niedoskonałym, bo — wbrew przekonaniu — kompromisowym programie prac muszę jednak pomimo wszystko uwzględniać.

A co najważniejsze — mierniam, że takie zbiorowe prace nad budową nowego programu lektury. wskrzeszą zagubiony na rozdrożach rumowisk powojennych *kult książki* dobrej, ciekawej i pięknej zarówno wśród młodzieży, jak i starszych.

TEATR SZKOLNY I KULT ŻYWEGO SŁOWA

WSTĘP.

Zagadnienia, którym poświęcam niniejszy szkic, zdobyły sobie — dzięki szczęśliwemu zbiegowi okoliczności — wcale niepospolity już dzisiaj rozgłos. Mają już nawet swoją — rzechy można śmiało — historję. Zwłaszcza teatr szkolny (w zakres tego terminu włączam w tej chwili wszelakiego rodzaju działy pracy teatralnej dla szkoły, czy też na terenie szkoły, a więc i t. zw. teatr samorodny), zwłaszcza teatr szkolny na brak zainteresowania wśród sfer pedagogicznych i — co więcej — wśród szerokich nawet warstw społeczeństwa narzekać nie może. Dosłownie cała powódź pomysłów (nie zawsze może w realizacji fortunnych — to inna rzecz), wcale poważna liczba ciekawych prób montowania teatru szkolnego na terenie tych, czy innych miast (np. Wilno, Kraków, Poznań), szereg nader interesujących wyczynów propagandowych, np. w rodzaju teatru szkolnego na Powszechniej Wystawie Krajowej w Poznaniu, no i wreszcie dość już spora gromada pracowników-entuzjastów — to wszystko dokumentuje niezbitcie, że sprawa teatru szkolnego stała się niewątpliwie czemś istotnie żywotnem, zagadnieniem z punktu widzenia polityki kulturalno-oświatowej i zarazem pedagogji nader aktualnem.

Powiem więcej: koncepcja teatru szkolnego realizuje się w naszych niemal oczach, z dniem każdym zdobywa coraz szerszy zasięg. Prostu coraz silniej, coraz energiczniej wkracza w życie szkoły teatr; jego formy uplastyczniania zjawisk kulturalnych zdobywają sobie coraz pełniejsze prawo obywatelstwa.

Tego — myślę — udowodniać tutaj nie trzeba. Zapewne — rozmaite są kształty i metody tej pracy teatralnej dla szkoły i na terenie szkoły; niektóre z tych metod wymagałyby gruntownej niejednokrotnie rewizji. To prawda. Ale bez względu na różnorodność tych zjawisk, jedno jest pewne: teatr szkolny we wszystkich swoich odmianach staje się w tej chwili częścią — i to wcale poważną — pracy pedagogicznej. Teatr szkolny dzisiaj — jeżeli nie wszędzie, to w każdym razie w wielu wypadkach — to już element zasadniczy wychowania młodzieży i dzieci.

Nie będę tutaj rozważał, jak powinien być wykorzystany ten element w pracy współczesnej szkoły. Nie będę decydował w niniejszym szkicu, które z dotychczasowych form pracy teatralnej w szkole godne są pochwały, czy uznania, a które należy zganić.

Nas w tej chwili interesuje sprawa organizacji teatru szkolnego, sprawa, która urasta dzisiaj właśnie do zagadnienia zasadniczego, podstawowego.

144 Bo proszę tylko zważyć. Godzimy się wszyscy, że jest pęd, powiedziałbym nawet pęd nagminny, do „laboratorjów” teatralnych w szkole i do skontaktowania teatru zawodowego z posunięciami szkoły w dziedzinie kulturalnej. Dalej, istnieją już ciekawe i niewątpliwie owocne już próby na tych odcinkach. Rodzi się więc konkretne pytanie, czy nie należałoby stworzyć realnych warunków organizacyjnych dla pracy teatralno-pedagogicznej, czy nie powinno się pokierować celowo wysiłkami jednostek, czy nawet grup. Słowem, wychwala się tęsknotę do scalenia wszelkiego rodzaju prób teatru szkolnego. Tak jest. Już najwyższy czas skonstruować żebra organizacyjne i wykreślić wymiary tej roboty.

To przede wszystkim chcę tu podkreślić; zachodzi konieczność stworzenia organizacyjnej placówki centralnej teatru szkolnego. I to właśnie dzisiaj, gdy zagadnienia te dojrzały do realizacji. Realizacja zaś teatru szkolnego we wszelkich jego formach i odmianach jest do prawdy potrzebą chwili. Należy przestawić zwrotnicę. I ten moment właśnie sygnalizujemy.

Na tych przesłankach opiera się mój — poniżej w zarysie skreślony — projekt utworzenia referatu teatru szkolnego i wymowy przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Warszawie.

ZARYS PROJEKTU. CZĘŚĆ PIERWSZA: TEATR SZKOLNY.

Teatr szkolny, to poważny postulat współczesnej pedagogii, usankcjonowany dziełami i akcją propagandową znakomitych wychowawców polskich i zagranicznych. Wprowadzenie teatralnego laboratorium samorodnego oraz teatru zawodowego (w odpowiedniej do warunków atmosfery pedagogicznej przystosowanej oczywiście formie), w krąg zainteresowań i stałych poczynąń szkolnych i unormowanie tego działu wychowania jest nie tylko potrzebą chwili, ale i nakazem wykształcenia obywatelskiego.

Aktualność zagadnienia teatru szkolnego jest tem większa, gdy się zważy, jak wielkie znaczenie społeczno-kulturalne ma ta instytucja wychowawcza, celowo i logicznie organizowana. Żywotność tego rodzaju tendencji montowania podstaw teatru szkolnego dokumentuje w Polsce energiczna akcja, prowadzona równocześnie niemal na kilku frontach życia naszej młodzieży, akcja, którą rozpoczął na większą skalę przede wszystkim może prof. L. Komarnicki, zawsze za mało uznawany. Szczynnym etapem tych prądów, to sukces teatru szkolnego na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu, oraz uwieńczony wyjątkowem wprost powodzeniem i uznaniem nie tylko sfer pedagogicznych, ale i szerokich mas rodzicielskich i uczniów — teatr szkolny w Wilnie, zorganizowany w 1932 r. przez Teatr Miejski. Wreszcie teatr szkolny w Krakowie.

Rzeczywistość wykazuje więc, że montaż teatru szkolnego jest zagadnieniem żywotnem, związanem ściśle z współczesnemi prądami wychowania, które z laboratorium teatralnego oraz z wzorowych przed-

stawień szkolnych teatru zawodowego korzysta w pełni, konstruując w ten sposób warunki rozwoju kultury wśród młodego pokolenia, kształcąc zmysł piękna i poczucie rzetelnej zespołowości, co jest równoznaczne z rozbudzeniem instynktu obywatelskiego.

Tak więc wydaje się rzeczą słuszną powołanie do życia pozycji przy Min. W. R. i O. P. w formie referatu o dość dużej samodzielności, referatu teatru szkolnego, który miałby powierzoną pieczę nad zorganizowaniem i rozbudową tej placówki kulturalno-oświatowej w szkolnictwie. Referat ten zająłby się przede wszystkim organizacją tego działu w obecnym ustroju szkolnym, dalej — stworzeniem podstaw tak teoretycznych, jak i praktycznych, syntetyzowaniem wreszcie wyników prób jednostek, czy nawet grup.

Dla przykładu, podam w fragmentarycznym szkicu kilka pozycji, wchodzących w zakres tego projektowanego przeze mnie referatu i objaśniających zarazem jego funkcje:

1. Opracowanie metod pracy teatralnego laboratorium szkolnego, plan działalności scen szkolnych, uzgodnienie poczyniń poszczególnych okręgów w tej dziedzinie.
2. Organizowanie konferencji kuratorskich oraz kontrolowanie wydarzeń na tym froncie życia szkoły.
3. Urządzanie specjalnych kursów z dziedziny tego przedmiotu. Szkolenie samodzielnych instruktorów teatru szkolnego.
4. Montaż techniczny laboratoriów teatralnych przy szkołach.
5. Organizowanie przedstawień pokazowych.
6. Tworzenie rad teatralnych (komitetów) przy kuratorjach.
7. Montaż scen szkolnych przy placówkach wiejskich.
8. Utworzenie tego rodzaju referatu dałoby wreszcie możliwość normalizowania tendencji jednostek, czy zespołów w tej dziedzinie. Byłby to racjonalny pomost pomiędzy Min. W. R. i O. P. a resztą zwolenników i działaczy na tym odcinku pracy szkolnej. Byłaby to ważna placówka, centralizująca wydarzenia nader dla życia młodzieży ważne i z powodów wychowania obywatelskiego wyjątkowo godne uwagi.
9. Regulowanie wreszcie pracy i repertuaru teatrów pozaszkolnych, pracujących dla szkoły (t. zn. przedstawienia szkolne teatrów zawodowych). Współpraca tych placówek ze szkołą dzięki referatowi teatru szkolnego przy Min. W. R. i O. P. byłaby wolna od wahań. Dzięki kontroli i uzgodnieniu tendencji, te przedstawienia szkolne staną się jedną z podstawowych funkcji oświatowo-społecznych teatru nawet zawodowego (rola społeczna sceny).
10. Referat teatru szkolnego zająłby się publikacjami fachowej, a popularnej literatury oraz zorganizowałby wydawnictwo pisma, poświęconego scenie szkolnej.

Tego rodzaju zespolenie wysiłków, unormowanie poczyniń w tej dziedzinie, stworzenie właściwej podstawy tak teoretycznej, jak i tech-

146 nicznej, prowadzi do zwycięskiej rozbudowy teatru szkolnego. Będzie to zarazem nawiązaniem do świetnej tradycji teatru szkolnego dawnej Polski.

Wmontowanie tego doskonałego elementu pedagogicznego, jakim jest teatr młodzieży i dla młodzieży, w zakres prac szkoły, byłoby w chwilach wyjątkowego kryzysu kulturalnego mocną pozycją wychowania publicznego.

Aby jednak aparat teatru szkolnego mógł funkcjonować normalnie, trzeba mieć gwarancję celowej i stałej pracy w tej dziedzinie. To zogniskowanie rozproszonych dzisiaj sił będzie możliwe, jeżeli utworzona zostanie placówka, regulująca rozwój scen szkolnych i syntetyzująca owoce prób na tym odcinku frontu kulturalnego.

CZĘŚĆ DRUGA: SPRAWA WYMOWY.

O kult żywego słowa w szkole. Wymowa nauką obywatelską.

Drugą dziedziną oświecenia publicznego, której unormowania domaga się rzeczywistość społeczna, to dział wymowy. Sprawa kultu żywego słowa, który jest jednym z podstawowych czynników siły, tężyzny narodu. Znaczenie wymowy oceniły już dawno niektóre państwa, jak np. Francja, Niemcy, Holandja i t. d., z których pierwsza wprowadziła jeszcze w 1871 r. wymowę do programu szkolnego. Niemcy poświęcają temu przedmiotowi wiele uwagi i z urzędu dbają o rozbudowę tego działu w swoim szkolnictwie. Warto tu zaznaczyć, że wprowadzono w wielu typach szkół niemieckich egzaminy z tego przedmiotu, a nawet przeszkolono odpowiednio pewne grupy urzędników państwowych, których funkcje wymagają znajomości techniki żywego słowa (np. poczta i t. p.).

Unormowanie tego przedmiotu (a więc i jego organizacja) musi być oddana pod opiekę centrali oświecenia publicznego, tem bardziej, że ostateczną tendencją, zgodną z interesami społeczeństwa, winno być w tej dziedzinie wprowadzenie wymowy do programu szkół wszelakiego typu, co miałoby niesłychane znaczenie dla kultu języka ojczystego.

Ponieważ zagadnienia teatru szkolnego wiążą się najściślej ze sprawą wymowy, wydaje się rzeczą słuszną te działy, nawzajem się uzupełniające, połączyć i dla usprawnienia ich funkcjonowania stworzyć jedną w Min. W. R. i O. P. placówkę: referat teatru szkolnego i wymowy.

Referat ten w dziedzinie wymowy miałby następujące zadania do zrealizowania:

1. Opracowanie programu i metod nauki wymowy w szkolnictwie niższym i wyższym.
2. Organizowanie kursów dykcji i recytacji. Szkolenie instruktorów-nauczycieli wymowy (byłby to dział dodatkowy pracy nauczycielskiej).
3. Propaganda kultu żywego słowa.

4. Reforma lektoratów wymowy przy uniwersytetach. Montaż naukowy ich funkcji. 147

5. Reforma nauczania wymowy w szkołach dramatycznych zgodnie z tendencjami fonetyki opisowej i prawidłami poprawnej wymowy.

Należy tu — chociażby na marginesie — zaznaczyć, że z powodu braku czynników kontrolujących zakradły się w dziedzinie nauczania tego przedmiotu przykre pomyłki, w rodzaju np. kultu wymowy „literowej“ (!), co jest — jeżeli chodzi o pedagogję teatralną — czemś w istocie swojej anormalnem i domaga się rzeczowej rewizji.

6. Tworzenie podstaw kultury żywego słowa przez organizowanie konferencyj, zjazdów i kursów.

7. Organizowanie pokazowych wieczorów żywego słowa (przekroje epok) w wykonaniu młodzieży i wybitnych sił recytatorskich.

Wieczory tego typu, poprzedzone wstępami popularno-naukowemi, przyczyniają się niewątpliwie do rozbudzenia kultu żywego słowa wśród szerokich mas społeczeństwa.

8. Organizowanie wydawnictw fachowych (np. podręczniki wymowy).

ZAKOŃCZENIE.

Nie tęsknota do biurokracji, ani umiłowanie systemów centralizacji jest źródłem tego projektu. Każdy bezstronny, po przeczytaniu tego projektu, aczkolwiek jest to tylko szkic syntetyczny, przyznać musi, że istotnie stworzenie tego rodzaju komórki centralnej przyspieszyłoby niewątpliwie realizację teatru szkolnego i zezwoliłoby na skuteczną propagandę kultu żywego słowa.

Wiem z własnego doświadczenia, jak trudną rzeczą jest organizacja teatru szkolnego bez oparcia się na Min. W. R. i O. P. Gdy tworzyłem teatr szkolny w Wilnie (pierwszy teatr szkolny, który miał stałą umowę z kuratorjum), mimo nader przychylnego stanowiska kuratorjum, ileż pomysłów i planów trzeba było odłożyć ad acta z braku realnej pomocy Min. W. R. i O. P. I proszę mi wierzyć, że nietylko mam na myśli sprawę funduszków, subwencyj. Tu chodzi bodaj przede wszystkim o ułatwienia organizacyjne, o ułatwienia techniczne realizacji.

Tworzenie zaś stałych teatrów szkolnych, to już nie tęsknota entuzjastów, którzyby chcieli ucieleśnić swoje marzenia drogą energicznych nakazów, ale to społeczna konieczność, wynik ostateczny dotychczasowych prób.

Tak jest. Należy dać już w tej chwili zagadnieniom teatru szkolnego realną oprawę, pora najwyższa stworzyć nadrzędną placówkę, niejako mózg i zarazem centralny komitet wykonawczy, którzyby zajęli się rozbudową ognisk teatru szkolnego, montażem laboratoriów scenicznych, samorodnych, którzyby wreszcie umiał pogodzić szerzenie kultury teatralnej z ideą kultu mowy ojczystej.

Numer niniejszy „Gimnazjum“ poświęcamy w znacznej mierze sprawom wychowania społeczno-państwowego młodzieży.

Umożliwiliśmy wypowiedzenie się na łamach naszego pisma zarówno kierownikom prac poszczególnych organizacji, jak i przedstawicielom odrębnych ugrupowań samej młodzieży. Artykuły te drukujemy bez żadnych zastrzeżeń i omówień, na całkowitą odpowiedzialność autorów.

Jednocześnie odwołujemy się do wszystkich organizacji młodzieży, by kierowały do Redakcji „Gimnazjum“ deklaracje programowe, artykuły informacyjne, wydawnictwa i t. p., o których z całą bezstronnością będziemy w dalszym ciągu pisali.

Na tej drodze pragniemy gromadzić materiał, który umożliwiłby nauczycielom-wychowawcom zorientowanie się w tak blisko ich obchodzących sprawach życia umysłowego i uczuciowego współczesnej młodzieży.

REDAKCJA „GIMNAZJUM“.

ZYGMUNT MICHAŁOWSKI

ODROBINA ROMANTYZMU W WYCHOWANIU

Przed paru miesiącami w pierwszym (wrześniowym) zeszycie „Gimnazjum“ rzuciłem w artykule p. t. „O nową Ode do Młodości“ krótkie i proste pytanie: jak ma wyglądać nowa, uwspółcześniona, czy — jeżeli kto woli — zaktualizowana Oda do Młodości, jeżeli tamta dawna, mickiewiczowska, przeżyła się już i nie jest w stanie ani rozpalać, ani podnosić ducha dzisiejszych młodych pokoleń? Wydawało mi się, że dotknąłem tematu i niepozabawionego wagi i żywotnego.

Wydawało mi się, że fakt, iż pytanie moje zawisło w bezgłośniej próżni — możnaby wytłumaczyć sobie dwojako: albo nie stać nas na nową Ode — albo tamta, dawna, stale jeszcze jest aktualną, a więc i na dziś wystarcza. Narzucało mi się wprawdzie jeszcze i trzecie tłumaczenie: obrona dawnej „Ody“ mogłaby być poczytywana za obronę dawności, a więc dyskwalifikowałaby jej obrońcę w opinii uganiających się za wszelką nowością ludzi dzisiejszych. Stąd obawa przyznania trwałej — do dziś dnia wartości mickiewiczowskiej „Odzie“. Odrzuciłem jednak, choć — muszę to wyznać — z pewnym trudem to narzucające mi się trzecie tłumaczenie. A tamte dwa pierwsze połączyłem w jedno: 1 nie stać nas i nie potrzeba nam nowej Ody.

Żeby móc i umieć stworzyć nową Ode do Młodości, taką, która zdolną

byłaby porwać i rozpać młodych — trzeba jednakże i pomimo wszystko „mieć serce i patrzeć w serce“; na to trzeba być (czuję całe niebezpieczeństwo tego określenia w dobie dzisiejszej) romantykiem. A czyż jest miejsce dla romantyzmu tam, gdzie na każdym kroku człowieka wypiera maszyna, gdzie ideałami stają się rozmaite technokracje i politechnizacje, gdzie każdy nowy wynalazek — przefiltrowany nie przez serce, ale przez mózg — wyraźnie zmierza ku temu, by pognać człowieka, wykazać mu całą nicłość jego istnienia i potem — w ostatecznej konsekwencji — człowieka tego zniszczyć?

Jakże mówić o sercu i jakże patrzeć w serce tam, gdzie ponad wszystko wybił się chłodny rozum? „Szkiełko i oko“ pognębiło dziś zupełnie wyraźnie „czucie i wiarę“ — nie miłość, ale mądrość triumfuje wszędzie. A mądrość to często chytra i aż nadto praktyczna. Nie ma więc dzisiaj miejsca na żadne romantyzmy. Ale czy nie powinoby się ono znaleźć? Właśnie dziś, gdy tak daleko odbiegliśmy od wszelkiego romantyzmu, gdy określenie „romantyk“ jest i dyskwalifikującym i wprost zabójczym dla każdego, kto chciałby coś dla kogoś robić i zrobić. Najwidoczniej serce przestało już odgrywać rolę motoru, wprawiającego w ruch wszelką działalność człowieka.

Jakż miałyby się z takiego stanu rzeczy wyłonić ideał, który niby słup ognisty możnaby postawić przed młodymi, wchodzącymi w życie? I czy wogóle może być mowa o *Ideale*, skoro obędzie się go z wszelkich uczuciowych osłonek? Czy taki wyjałowiony z serdecznej krwi ideał może być nazwany *Idealem*?

Rzućmy jeszcze raz okiem na naszą współczesność.

Jak wygląda dzisiaj stosunek człowieka do człowieka? Czy jest w tym stosunku choćby szczypta humanitaryzmu? Na czym on się opiera? Wszędzie zaobserwować można panujące wszechwładnie rozpychanie się łokciami i pięściami, wzajemne wydzieranie sobie resztek zapasów wszelkiego prawdziwego dobra, gromadzonego przez pokolenia w pracy cywilizacyjnej i kulturalnej. I zjawisko to, które nigdy chyba nie doszło do takich rozmiarów, jak obecnie, jest zjawiskiem powszechnem, właściwym nie jakiemuś jednemu społeczeństwu, narodowi, czy państwu; ogarnia ono cały świat. Gdzieniegdzie występuje w słabszej, złagodzonej postaci, gdzieniegdzie przybiera formy wprost potworne — ale jest wszędzie.

Próby wzajemnego porozumienia, próby oparcia działalności ludzkiej na jakimś wspólnym ideale, próby nawiązania ściślejszego kontaktu pomiędzy narodami czy państwami, są jedynie komedją i to odgrywaną bardzo nieudolnie, bo nieszczerze, z którą nikt się poważnie nie liczy. W stosunkach tych podawnemu panuje prawo silniejszego, brutalnego prawa pięści. O więzi uczuciowej, która mogłaby połączyć tych, którzy dziś są rozdzieleni, niema mowy. Na takim tle i w takich stosunkach międzyludzkich wzrasta i gotuje się do swej nowej roli w przyszłości młode pokolenie, które nie ma skąd czerpać wzorów, nie ma u kogo nauczyć się kochać. I dlatego też ona *kochać nie umie*, chociaż ma rozmaite upodobania i zamiłowania.

150 Jest jedna dziedzina, która absorbuje specjalnie dzisiejszą młodzież, to dziedzina sportu. Zdawałoby się, że tu właśnie jest najodpowiedniejszy teren do zaśzczepiania w serca i dusze młodych poczucia wartości i wagi wspólnej, zespołowej pracy, poczucia konieczności nieustających wysiłków, bez których nie może być mowy o osiągnięciu zamierzonego celu. Zdawałoby się, że tu właśnie może wyszlachetnieć dążenie do rywalizacji uwieńczonej zwycięstwem; że tu jest miejsce na stopniowe realizowanie ideału połączonych nierozzerwalnie zdrowej duszy ze zdrowym ciałem.

Tylko że o tej zdrowej duszy jakoś się dziwnie zapomina, hołdując przede wszystkim zdrowym mięśniom. A potem to usprawnienie mięśniowe z takim zadowoleniem wykorzystywane bywa przez młodych przy pierwszej nadarzonej okazji jakiejś „koleżeńskej” rozprawie na pięści czy kije. Zdrowe ciało i wygimnastykowana po bokser-sku pięść pognębiły całkowicie owego ducha. Czy to ma być uważane za zaprawę do praktycznego życia? Czy to nie jest bezwiednie dawna wskazówka: pod tym znakiem (siły fizycznej) zwyciężysz?

Jakże trudne w takich warunkach zadanie ma wychowawca, powołany do tego, by prostować ścieżki, „naprzód iść i świecić” młodym pokoleniom! I co ma robić, by te pokolenia były naprawdę inne, zdrowsze, lepsze, piękniejsze? Czemże ma karmić je, by rosły i meźniały nie tylko ciała, ale i dusze? Jako odpowiedź nasuwa mi się jedno najpierwsze i kto wie, czy nie najistotniejsze wskazanie: wychowawca przede wszystkim musi nauczyć młodzież czuć i kochać.

Zdaje mi się, że dzisiaj tego się nie uczy. Usprawnia się mięśnie, upraktycznia umysł, przysposabia się do najrozmaitszych czynności, hartuje się i uodpornia charaktery, ale odłogiem pozostawia się dziedzinę uczucia. Rysując przed młodzieżą piękne obrazy ideałów, nie rumieni się ich krwią serdeczną, ale raczej waży się je na szalach wyrozumowanego obowiązku, a nie wyczutej potrzeby ich ukochania. Nawołuje się albo do kornego pochylania głów, albo do wniebowziętego wznoszenia w górę oczu, ale nie wywołuje się szybszego krążenia krwi serdecznej, nie budzi się uczucia miłości.

A jednak — mam wrażenie — bardzo przydałaby się w wychowaniu dzisiejszem odrobina romantyzmu. Nie chcę przez to powiedzieć, że trzeba nawrócić do pierwszych dziesiątków ubiegłego stulecia, że trójca naszych wieszczów wystarczy za cały pokarm duchowy dla młodzieży dzisiejszej. Bynajmniej. Prawa postępu nikt i nic powstrzymać nie zdoła. Odmienność doby dzisiejszej wymaga odmiennego romantyzmu. I tym romantyzmem trzeba przepoić młodzież, by nauczyła się naprawdę i mocno kochać. A kochać — to nie znaczy wcale bujać w obłokach; to znaczy także łączyć ziemię z tem, co ponad jej szarą skorupę wyrasta.

I tu wydaje mi się na miejscu skierowanie pod adresem dzisiejszych wychowawców sienkiewiczowskiego aforyzmu:

„Niedość jest kochać — trzeba umieć kochać, trzeba umieć nauczyć kochać“.

NAUCZYCIEL WOBEC MŁODZIEŻY

Statut gimnazjum, ogłoszony w Dzienniku Urzędowym Min. W. R. i O. P., Nr. 13 z dn. 9 listopada r. ub., legalizuje niejako ostatecznie organizację młodzieży na terenie szkoły, a jednocześnie nakazuje dyrektorom i nauczycielstwu otoczenie ich wyjątkową opieką wychowawczą. Na skutek odnośnych artykułów Statutu nauczycielstwo znowu staje wobec konieczności należytego uprzytomnienia sobie własnej postawy wobec młodzieży, jej zrzesseń i organizacji. Nie zdolały jednak wyrobić sobie jasnego poglądu na te zagadnienia, jeżeli w dalszym ciągu będziemy do nich podchodzili wyłącznie od strony ściśle pedagogicznej, w oderwaniu od całokształtu spraw i zjawisk społecznych dzisiejszej, nieustannie przetwarzającej się rzeczywistości powojennej. Z tego właśnie specyficznie szkolarskiego sposobu ujmowania wychowania społeczno-obywatelskiego młodzieży wynika na przykład powszechne zaprzepaszczanie wyjątkowej wartości formy organizacji wychowawczej, jaką niewątpliwie mogą być *samorządy uczniowskie*.

Zatrzymajmy się na chwilę przy nich. Stanowią najczęściej spotykany w szkole średniej rodzaj organizacji młodzieży i najjaskrawiej uzmysławiają całą nieporadność społeczną szkoły. Bo przyczyny podstawowej niepowodzeń samorządowych należy — sędzę — dopatrywać się nie gdzieindziej, jak w odwiecznych „nożycach“ między życiem a szkołą, między szkołą a zasadniczymi przemianami w życiu państwa i społeczeństwa, za którymi szkoła nie chce, albo nie umie nadążyć. Cała absurdalność sytuacji wychowawczej wszak polega na tem, że w czasach realizacji zdobyczy Wielkiej Rewolucji Francuskiej, w czasach panowania demokracji szkoła tkwiła w tradycjach skrajnego *absolutyzmu*; w dobie zaś obecnej, kiedy na gruzach ideologii przedwojennych, poprzez manowce powszelakich dyktatur, społeczeństwa torują sobie wyjścia na szerokie gościńce nowych światopoglądów, kiedy mieszczański liberalizm i parlamentaryzm bez reszty zawiodły i nie ostały się wobec konieczności odmiennego uporządkowania świata powojennego, my, wychowawcy, usiłujemy zaszczerpieć na świeżej glebie szkolnej całą jałową obyczajowość i obrzędowość wyborów, parlamentów, sejmików, wójtów, prezesów i t. p. To też samorządy uczniowskie po szybko przemijającym okresie zapału i sumiennego wykonywania przez młodzież powierzonych jej czynności będą kosztnieć w nudnym biurokrytyzmie, jeżeli nie znajdziemy dla nich bardziej nowoczesnych form. Trudno się dziwić młodzieży, że odrzuca formy współżycia gromadzkiego, oderwane od otaczającej ją rzeczywistości. A niewątpliwie korzystnie świadczy o młodzieży fakt, że garnie się chętnie do pracy zespołowej w ramach, bardziej harmonizujących z aktualnymi tendencjami społeczno-politycznymi (np. „Straż Przednia“, harcerstwo i t. p.).

152 Z niezdrowej społecznie sytuacji wynika nieporozumienie między wychowankami a wychowawcami, młodzież bowiem czujnie chłonie prawdę o otaczającym ją życiu i broni się przed szkołą, która jej zamyka dostęp do tej prawdy. W rezultacie młodzież na swój (nieraz opaczny) sposób usiłuje zorjentować się w kłębowisku zjawisk dnia dzisiejszego. Musi czynić to sama, bo rzadko spotyka się z pomocną radą wychowawcy. Rady tej wychowawca nie daje, ponieważ najczęściej sam nie może jej dać. I oto dochodzimy do innej bolączki, paczącej stosunki między nauczycielstwem a młodzieżą.

„Poezją zmęczenia“ nazwał jeden z krytyków ostatni tom wierszy *Kazimierza Wierzyńskiego*. Znużenie, beznadziejność, rezygnacja, samobójcza rozpacz — oto motywy dzisiejszych wypowiedzi autora „Wiosny i wina“. Proszę posłuchać:

Tu.

Przyszliśmy tu, by powtórzyć
Wszystko, co było przed nami,
Raz jeszcze wzbić się i burzyć
I gasnąć pokoleniami.

Przebyć raz jeszcze to samo,
Co już boleśnie przebyto,
Małeńką jątrzyć się raną
Nad wielką pustką niebytu.

I w beznadziei tej do dna
Otchłanne zmierzyć bezbrzeże,
Dotrzeć, gdzie śmierć niezawodna
Ostateczności swej strzeże.

A czyż nie „zmęczenie życiowe“ podyktowało anonimowemu publicyście ¹⁾ słowa następujące: „...szkoła jest w tej chwili sprawą najpierwszą i najważniejszą. Jesteśmy my wszyscy, którzy szkołę mamy dawno za sobą, pokoleniem, którego psychikę nadwyrężyła wojna i osłabia dalej zamęt powojenny. Jesteśmy niewątpliwie zmęczeni i zmęczenie to jest widoczne w naszym działaniu, w naszych akcjach, noszących bądź cobądź znamiona konstruowania teraźniejszości i przyszłości. I nawet słabo zdajemy sobie sprawę z tego, czy całe dzieło rąk pokolenia wojennego długo się ostoi w tych ramach, jakie mu usiłujemy nadać“.

Czyż nie „zmęczonych“ wychowawców miał na myśli *K. Kosiński*, kiedy pisał: ²⁾ „...Żyjemy w huraganie sprzeczności, które uderzają o dusze i zmęczonemi je czynią. Zmęczenie jest znakiem czasów nam współczesnych i ogarnia wszystkich — zarówno starych, młodych. Nieomal każdy dzień przynosi z sobą idee nowe, a grzebie stare, wczorajsze, które onegdaj jeszcze były nowymi. Żyjemy wśród mogił wiar, z poczuciem bliskiej klęski w duszach...“.

1) Patrz Tygodnik Ilustrowany, Kronika Tygodniowa, Nr. 34, 1933.

2) „Młodzież a derywacje współczesności“, Zrąb Nr. 1/13, 1933.

Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że młodzieży dzisiejszej nie wzruszy i nie porwie „poezja zmęczenia“, nie uświadomi i nie pchnie do działania „publicystyka zmęczenia“, ani nie wychowa społecznie i obywatelsko „pedagogika zmęczenia“. Młodzież nie znosi rezygnacji życiowej i relatywizmu ideowego. Pożąda jasnych, twardych, zdecydowanych ideałów i zawołań. Tem tłumaczy się naprzykład tak częste rozkochanie się młodzieży w Mickiewiczu³⁾.

Obok „pedagogów znużonych“ bezradni stają wobec społeczno-politycznych zainteresowań młodzieży wychowawcy innego rodzaju, niestety, nader licznie reprezentowani w naszym zawodzie, cierpiący na (delikatnie mówiąc) *daltonizm społeczno-polityczny*.

Zdawałoby się, że zawód nauczycielski czyni nas, bardziej niż jakąkolwiek inną grupę społeczną, czy zawodową, powołanymi do poszukiwań ideologicznych, do wytyczenia podstaw nowych światopoglądów. Nauczyciel-wychowawca z istoty swej pracy zmuszony jest do pozostawania codziennego w atmosferze o zdecydowanym nasyceniu duchowym. Wszak *wychowujemy człowieka*. Usiłujemy kształtować z dzieci, z młodzieży ludzi prawych, dobrych obywateli, jednostki twórcze. Przecież to nie mają być „roboty“, którym aplikujemy normalizowane dawki wiedzy, niczem ładunki energii dla wykonania określonej racji pracy. Dlatego też tak często powtarza się w dziejach, że wielcy reformatorzy na polu wychowania byli jednocześnie reformatorami życia politycznego i odwrotnie, każda wielka reforma polityczna wymagała gruntownej przebudowy oświaty publicznej. Dziś jeszcze naprzykład francuskie zakłady kształcenia nauczycieli są jednocześnie ośrodkami intensywnej pracy poszukiwaczy ideologicznych — późniejszych najwybitniejszych mężów stanu Francji. Czyż nie widzimy, że w dobie obecnej w wielu państwach właśnie z szeregów pracowników oświatowych i szkolnych wyszli najwybitniejsi politycy?...

Nauczycielstwo jest tem bardziej powołane do prac nad montowaniem nowej ideologii społecznej, że zawodowo nie jest związane z żadną warstwą społeczną, gdyż wszystkie jednakowo lekceważą interesy grupowe nauczycielstwa, samo więc musi borykać się z niedomaganiem swego życia.

A jednak? Jednak musimy stwierdzić bardzo słabe — zwłaszcza wśród nauczycielstwa szkół średnich — zainteresowanie dla omawianych zagadnień. Nauczyciel „znużony“, z wysiłkiem ciągnie taczkę przytłaczających go obowiązków szkolnych. Większość zaś młodszych

³⁾ O ile go nie zmrozi nauczyciel przez zbyt bakałarskie podejście do twórczości wieszczą. Por. J. Kleiner — Mickiewicz (Łwów, 1934): „...A że wrósł Mickiewicz w ten systemat myślenia i czucia, który był polskością czasów niewoli, że na rysy jego, utrwalone w pamięci ogółu, złożyły się dwie warstwy: wielkość poety i tragedia narodu, więc konieczne jest ponowne zdobywanie go przez pokolenia o innych podstawach bytu zbiorowego“. Właśnie o tem „ponownem zdobywaniu“ polonista nie zawsze pamięta!...

154 nauczycieli czas wolny od zajęć zawodowych poświęca — *w najlepszym wypadku* — pracy na odcinku swej ścisłej specjalności. Dokoła zmagają się idee i światopoglądy. Intellekty szarpią się w trudzie szukania wyjścia z roztopów kryzysowych. Powstają, przemijają i znowu powstają koncepcje rozwiązań, plany, próby. Jesteśmy świadkami niebywałych w dziejach eksperymentów socjalnych takich, jak bolszewizm, czy faszyzm. Ale pocóż sięgać tak daleko? — sami jesteśmy współuczestnikami pracy nad kształtowaniem własnego Państwa.

A nauczyciel? Albo pograża się w misterne meandry polityki i wtedy najczęściej przepada dla szkoły i pracy wychowawczej, albo — jak już wspominałem — zasklepia się na sztucznie izolowanym terenie spraw szkolnych.

Trudno się więc dziwić temu, że młodzież przestaje szukać u nas odpowiedzi na trapiące ją pytania i sama próbuje się z nimi uporać. Dlatego też nauczycielstwo nie ma prawa uchylać się od pracy ideologicznej. Organizacje nauczycielskie winny obok referatów zawodowych i fachowych wyłonić ośrodki badawcze, któreby z jednej strony rejestrowały całokształt poszukiwań na odcinkach — gospodarczym, społecznym i politycznym, z drugiej zaś, przez konferencje, referaty i dyskusje wytworzyły wytyczne dla platformy społeczno-obywatelskiej stanu nauczycielskiego.

Zasobni w przyszłościowy program ideowy, zdołamy zapewne porozumieć się z młodzieżą, tem bardziej, że przy naturalnym pędzie do samodzielności, odczuwa ona wybitnie potrzebę pomocy, rady, kierownictwa. Nie tu miejsce na omawianie źródeł tej dwubiegunowości psychospołecznej. Stwierdzamy jedynie fakt, że zawsze, gdy znajdzie się wychowawca, który zdoła pozyskać sobie zaufanie młodzieży, staje się dla chłopców i dziewcząt rzetelną pomocą i zapewnia sobie jednocześnie na serdecznej wdzięczności oparty stosunek młodzieży do siebie.

Nie chciałbym pominąć w tem miejscu jednego niebezpieczeństwa. Wielu wychowawców niepokoi stosowany przez niektóre grupy polityczne wybieg demagogiczny, obliczony na zdobycie sobie za jego pomocą rządu dusz młodzieńczych: „Starzy skończyli się! Więcej nie mają już nic do powiedzenia. Szanujcie ich, ale usuńcie na bok. Ideały ich zamknijcie do skarbów i archiwów. Sami młodzi stworzą nowe ideały, stworzą nowe, lepsze życie!...“.

Nie dziwny się podobnym głosem, kiedy płyną ze środowisk młodzieży. Cóż bardziej naturalnego, jak czupurna i zdobywczą pewnością siebie młodość. Któż z nas przed laty był inny?... Gorzej, kiedy takimi powiedzeniami operują starzy działacze polityczni. Demagogia tego rodzaju pada na grunt podatny. Młodzież chętnie chłonie pochlebstwa. Jako wychowawcy, sami pragniemy zaprawić młodzież do samodzielnego, dojrzałego bytowania, obawiamy się jednak szkodliwego wychowawczo wpływu spekulantów pajdokracji.

Przypominają się lata porewolucyjne 1906—1908. Stryk reakcji zaciskał się coraz mocniej, triumfował moskiewski terror, triumfowało

rodzime wsteczniectwo. W tych latach koszmarnych roilo się od rozczarowanych inteligentów. Jedni — najmocniejsi ze słabych, a najszlachetniejsi ze szlachetnych, kładli kres cierpieniom zbawczym wystrzałem samobójczym. A inni — sami bezsilni i nieporadni — wołali: „precz z inteligentami w ruchu robotniczym! Sam Proletariat (koniecznie przez duże P!) wie, co ma robić, sam siebie poprowadzi...” i pisali broszury antyinteligencje, których robotnicy nie chcieli czytać...

Podobnie dziś się dzieje. Niektórzy politycy, zagubieni w fałszach życia, wyrzuci ze szczątków wiary we własne możliwości, pragną wesprzeć się na młodzieży, przypochlebnie zyskać sobie jej łaski i przebaczenie za zmarnowanie dorobku społecznego. Tym oto tendencjom — w trosce o zdrowie moralne młodzieży — musimy przeciwstawić się z całą bezwzględnością. Nie przeraża nas radykalizm hasel wysuwanych przez tę, czy inną organizację młodzieży. Mało warta byłaby młodzież, gdyby w hasłach swych i programach nie była radykalna. Natomiast niepokojąca jest wszelka nieprawość. Zwłaszcza, gdy uwarstwia się w postaci osadu demagogii w sercach młodych. Odwołujemy się do samokrytycyzmu młodzieży. Napewno nie zawiedziemy się.

Zawiedlibyśmy się w jednym wypadku: gdybyśmy sami z kolei próbowali narzucić młodzieży te, czy inne poglądy, te, czy inną ideologię, przez nas wyznawaną. Młodzież dzisiejsza, z całą nadwrażliwością nerwową, znamienne dla dzieci „wojennych” i pokolenia powojennego, broni zawistnie swej samodzielności. Nieraz obserwujemy, jak chłopiec lub dziewczyna, powodowani zrozumiałą wobec przemocy przekorą, okopują się w zasięgach poglądów biegunowo przeciwnych tym, które usiłujemy im narzucić. Tak postępują... najlepsi. Słabsi, albo gorsi, przez wyrachowanie i oportunizm życiowy, osłaniają się pozorną uległością, by wyzbyć się narzuconych „przekonań” z chwilą, kiedy przestaną się im kalkulować. Zresztą mają przykłady dorosłych!...

Zarówno życie ideowe młodzieży, jak i jej próby organizacyjne wymagają ścisłego współdziałania między wychowawcami a młodzieżą. Współdziałanie to paraliżuje wciąż jeszcze pokutująca na terenie szkoły *autorytatywna postawa* wychowawców wobec wychowanków. Naogół nauczycielstwo nie zdaje sobie sprawy z tego, jak dalece młodzież starsza niechętnie jest nastawiona względem szkoły. Niech nas nie łudzi, że we wspomnieniach młodzieży znajdzie się dużo serdecznej wdzięczności dla dyrektora, czy nauczyciela, a przedewszystkiem pogodnej radości współzycia koleżeńskiego. Mówimy o szkole, jako o instytucji, w której młodzież spędza najpiękniejsze lata swego dzieciństwa i młodości. Sam nauczyciel jest zbyt do szkoły przywiązany. Pamięć jego nieraz gnębi nienawiść dla szkoły własnego dzieciństwa, często jeszcze szkoły zaborczej. Tem mocniej miłuje szkołę własną, szkołę wolności. I dlatego nie chce widzieć, ile żalu do szkoły gromadzi się w sercach młodzieży. Dopiero rozmowy z byłymi uczniami, czy uczenicami, maturzystami i maturzystkami uka-

156 zują nam tę bolesną, raniącą dotkliwie prawdę. Zresztą, gdybyśmy mogli sami uważniej obserwować życie szkolne, ewolucję, przez jaką przechodzi stosunek do szkoły młodzieży, tobyśmy sami przekonali się o tem. Przecież klasy początkowe są pełne entuzjazmu. Każdy dzień opuszczony staje się ciężkiem zmartwieniem. Każda choroba utrapieniem. Ileż to razy matki skarżą się na dzieciaki, że w nocy zrywają się, ubierają pocichutku i dosypiają do rana ubrane, by bez śniadania, skoro świt pędzić do szkoły. Aby tylko się nie spóźnić, nie opuścić dnia!

Wkońcu klasy IV zaznacza się przełom, zubożenie, znużenie. Zaczynają się wagary. Nastroje te potęgują się z roku na rok. W klasach VII i VIII — już tylko tęskne wyczekiwanie chwili wyzwolenia. Jakaż radość z powodu każdej choroby nauczyciela, każdej przerwy w zajęciach! A pospolite zjawisko szkolne — spóźnianie się starszej młodzieży na lekcje — potraktować należy, jako jeszcze jeden symptom niechętnego stosunku do szkoły.

Nie jest mojem zadaniem w artykule niniejszym omówienie szczegółów tej sprawy. Przyczyn takiego stosunku młodzieży należy dopatrywać się przede wszystkim zarówno *w treści, jak i formie szkoły obecnej.*

Wysoka wartość *nowych programów* szkolnych, która dopiero wystąpi w całej pełni w toku ich realizowania, polega na celowości ich treści. Dotychczasowe programy nie tłumaczyły się młodzieży. Nauka szkolna obracała się w sferze zjawisk i zagadnień, oderwanych najczęściej od potrzeb, zainteresowań dziecka i środowiska, w którym rośnie. Nowe programy przez swą oś ideową (Polska i jej kultura), przez t. zw. nachylenie ku rzeczywistości, przez mocne podkreślenie regionalizmu winny zbliżyć naukę do spraw życia dziecka. W konsekwencji napewno zwiążą dziecko ze szkołą i z tą treścią naukową, którą mu będzie niosła. Praktyczne nastawienie w nauczaniu, mocno podkreślone i w programach, i we wskazówkach metodycznych, wpoi w dziecko przeświadczenie o użyteczności zdobywanych wiadomości i umiejętności dla niego i jego najbliższych. Należy się spodziewać, że młodzież przestanie traktować pracę szkolną, jako smutną konieczność, przez którą trzeba przebrnąć, celem zdobycia świadectwa maturalnego, poczem rozpocznie się dopiero „prawdziwe życie“.

Ale nauczyciel musi pamiętać, że reforma treści szkolnej załamać się bez równoległej przebudowy formy — organizacji życia szkolnego. Wspominałem już wyżej o kryzysie samorządów uczniowskich. Wiele przyczyn składa się na ten kryzys. Czyż może entuzjazmować się samorządem młodzież, skoro „wyrećcza“ ją Rada Pedagogiczna i sama opracowuje, jak to się nieraz jeszcze zdarza, regulaminy i statuty samorządu młodzieży!?... Albo, kiedy wychowawca „narzuca“ klasie samorząd!?... Młodzież skarży się często na to, że samorząd w formie obecnej zgola nie odpowiada jej rzeczywistym potrzebom. Najczęściej samorząd sprowadza się do tego, że nauczyciele przelewają na młodzież dość przykre dla nich

samych czynności, jak porządek w klasie, kontrola obecności i spóźnień i t. d., sprawy bardzo ważne, ale dla młodzieży znaczenia drugorzędne. Młodzież lojalnie, ale zdawkowo traktuje czynności samorządowe, natomiast szuka sposobności „wyżycia się” w pracy realizacyjnej zespołów „Straży Przedniej”, P. W. K., harcerstwa. Tylko, że i te formy bytowania społecznego, tak samo, jak i samorząd, szkoła zniekształca przez cały system swych poczynąń, wpływających wybitnie *antyspołecznie*. Dosadnie je charakteryzuje Dr. Wł. Hoszowska w swej książce p. t. „*Idea spółdzielczości w gospodarczo-społecznym wychowaniu młodzieży w Polsce*” (Warszawa, 1932): „...W swoim dążeniu do uproszczenia trudności, jakie bezsprzecznie przedstawia dla nauczycielstwa solidarność grup młodzieży, szkoła rozwinęła całą, niesłychanie złożoną, sieć dróg i metod, zmierzających do wytworzenia współzawodnictwa i konkurencji, wyścigu za notami, pochwałami, patentami i t. d., jak gdyby rodzaj giełdy do taksowania i rozmaitej gry na gruncie egoizmów grup i indywidualności. W końcu, w sieci stworzonych przez współczesne szkolnictwo norm, metod i przepisów szamocą się bezsilnie zarówno jednostka o słabszych, jak i poważniejszych uzdolnieniach do życia społecznego, pierwsza pozbawiona pomocy i rady, druga nie mając możliwości wyzyskać swoich sił w takim stopniu jakby to uczynić mogła i chciała”.

Dr. Wł. Hoszowska wskazuje również na inny czynnik, który stawia pod wielkim znakiem zapytania dotychczasowe usiłowania, zmierzające do wychowania społecznego młodzieży, a mianowicie: „...treść, forma i metody, przyjęte i stosowane w życiu organizacyjnym młodzieży, pozostają w jaskrawej sprzeczności ze stosowanymi i przyjętymi w toku normalnej pracy szkolnej”.

Nie może młodzież nastawić się ufnie do nauczyciela i jego poczynąń, widząc na każdym kroku, jak ten sam nauczyciel—bardzo uspołeczniony na zebraniu samorządu—na lekcji systematycznie nagina ucznia do swoich poglądów czy przekonań, nieraz obraża jego godność osobistą. Jeżeli dodamy nieznośny, a tak upokarzający, zwłaszcza dla starszych chłopców i dziewcząt, system kar szkolnych, metody oceniania ich postępów, sieć klasówek i egzaminów, wtedy zrozumiemy, ile żalu, zniechęcenia, goryczy i nienawiści młodzieży ściągamy na szkołę.

Nowy Statut Gimnazjum daje podstawę do usunięcia wielu wspomnianych bolączek dzisiejszej szkoły. O ile, oczywiście, postawa nauczyciela wobec młodzieży przystosuje się do intencji Statutu, który idzie po linii głębokiego szacunku wychowawcy dla formującej się pod jego kierownictwem osobowości dziecka i młodzieńca.

O NIEKTÓRYCH CECHACH I WARTOŚCIACH HARCERSTWA

Harcerstwo od samego początku swego istnienia w Polsce Niepodległej korzysta z poparcia i życzliwości władz Rzeczypospolitej, zwłaszcza zaś jej organów oświatowych. Okazywana mu pomoc, tak moralna, jak i materialna dowodnie stwierdza, jak doniosłe znaczenie władze te przywiązują do harcerstwa.

Zjawić się może pytanie, czy pełen zaufania stosunek Państwa do harcerstwa jest istotnie usprawiedliwiony, tem więcej, że obok tej organizacji mamy w kraju tyle innych wielkich związków młodzieży, czyli innemi słowy, jakie są te konkretnie zasługi harcerstwa i wartości jego metod wychowawczych, skoro udzielono mu do tego stopnia uprzywilejowanego stanowiska w szkole, że uznano zasadniczo drużyny harcerskie za jedyną formę zrzeszania się młodzieży na tym gruncie, a tylko w obrębie dwóch ostatnich klas dopuszczono na równi z harcerstwem inną jeszcze organizację.

Nie mogąc dać na tem miejscu wyczerpującej odpowiedzi na powyższe pytanie—odpowiedzi, która, o ile miałaby być dokładna i pełna, musiałaby rozrosnąć się do rozmiarów pokaźnej książki, ograniczę się do zaznaczenia kilku cech, które, zdaniem mojem, najwięcej może przyczyniają się do wyznaczenia harcerstwu tak dalece zaszczytnej pozycji w całokształcie akcji wychowawczej Odrodzonej Polski.

Zanim do cech tych przejdziemy, dobrze będzie uprzytomnić sobie, że harcerstwo ma już za sobą piękną kartę w dziejach narodowych. *Bezpośredni udział młodzieży harcerskiej w ruchu niepodległościowym, setki jej w Legjonach, a całe tysiące w wojsku w latach 1918—1920, wreszcie przysporzenie wskrzeszonemu Państwu, na wszystkich jego ziemiach i we wszystkich bodaj przejawach jego działalności, licznych zastępów niestrudzonych i prawdziwie ideowych pracowników to wymowne świadectwa wiernej służby harcerstwa Ojczyźnie.*

Jest rzeczą niewątpliwą, że harcerstwo istotnie odpowiada psychice i potrzebom naszej młodzieży. Dzieje się to z dwóch przyczyn. Jedną z nich dotyczy założeń ogólnopedagogicznych. Twórca skautingu, generał Baden Powell, zrozumiał wiedziony cudowną wprost intuicją najżywotniejsze procesy w duszy małego człowieka i mocą swego geniuszu umiał stworzyć dlań odpowiedni system, *zapewniający dziecku szerokie ujęcie jego najszlachetniejszych dążeń, a zarazem wszelkie złe skłonności, bądź zupełnie hamujący, bądź skutecznie przeradzający na dodatnie elementy.* Drugim powodem jest to, że metody Baden Powell'a nie zostały żywcem na grunt polski przeszczepione, ale przez naszych pionierów były z przedziwną mądrością *przerobione w kierunku właściwego dostosowania do życia, tradycyj narodowych*

i charakteru naszej młodzieży. Bez przesady można powiedzieć, że skauting w żadnym kraju nie był i nie jest tak dopasowany do jego specyficznych warunków, jak u nas. Począwszy od ideologii, a kończąc na oznakach zewnętrznych — całe harcerstwo nasze przepocone jest polskością, a jedynie metody oraz częściowo zasady organizacyjne są oparte w swym głównym zrebie na pierwowzorze angielskim.

Wyraziłem się nieściśle, pewne bowiem linje ideologiczne również przejęliśmy od Baden Powell'a. Mam tu na myśli przede wszystkim *ideę szerzenia braterstwa międzynarodowego*. Nikt chyba głębiej i szerzej nie umie utrwalić stosunków między młodzieżą z różnych krajów, niż czyni to skauting. A jest to tem bardziej godne podkreślenia, że krzewienie hasła przyjaźni ogólnoludzkiej ani na chwilę nie osłabia tutaj poczucia miłości do własnego narodu. Jak to się dzieje, — opowiedziećby dużo o tem mogli chłopcy nasi, tak licznie uczestniczący w światowych zlotach skautowych, t. zw. Jamboree (Dżembori), którzy wracając z zagranicy, radują się z zadzierzgniętych węzłów serdecznej łączności ze skautami z innych narodów, a zarazem pełni są dumy z przynależności do swego narodu, którego wielkość mogli poznać najlepiej przy zetknięciu się z przedstawicielami tamtych państw. Przy sposobności należy wspomnieć o ogromnie ważnej z państwowego punktu widzenia stronie propagandowej harcerskiej akcji zagranicznej, dzięki której młodzież nasza staje się nieraz *najlepszym heroldem polskości wśród obcych*, skoro reprezentuje swą Ojczyznę nazewnątrz w sposób, wzbudzający ogólny podziw i uznanie skautów całego świata, — czego jesteśmy świadkami od kilku lat na wszystkich zlotach międzynarodowych!

Najważniejszą jednak cechą, której skauting zawdzięcza swą popularność wśród młodzieży, i to nie tylko naszej, ale i wszędzie, jest to, że daje on jej *pełnię przeżyć*, że nie ograniczając się do mniej lub więcej wąskiego skrawka zainteresowań, przychodzi do niej z *rozwiązaniem odrazu całokształtu jej potrzeb*. Ma on na względzie, zarówno zagadnienia rozwoju duchowego i umysłowego, jak i fizycznego. Rozporządzając nieprzebrany bogactwem środków, nie pomija żadnego, aby móc trafić do każdego niemal dziecka czy nawet młodzieńca lub dziewczyny. Jednych pociąga możliwością nadzwyczajnych przygód i podróży po dzikich łądach i bezmiernych oceanach, w drugich rozwija poczucie piękna, innym daje zachęcającą perspektywę ofiarnej i niezłomnej służby bliźnim i t. d. i t. d. Dzięki zaś swej wszechstronności powoduje skauting, że jego wychowankowie to ludzie naogół przygotowani do życia niemal pod każdym względem. Wszak skaut to nie tylko chłopiec o mocnych i zwinnych mięśniach, ale zarazem jednostka o umyśle bystrym i krytycznym, a głównie o dzielnym charakterze i szlachetnej duszy.

Przy tem wszystkim skauting umie znaleźć dla siebie podatny grunt zarówno w rodzinie inteligenckiej, jak i wśród warstw proletariackich. Nie chce i nie umie on patrzeć na pochodzenie i stopień zamożności swoich adeptów. *Tutaj mamy najprawdziwszą demokrację.*

160 Lepszą od tej, jaką spotykamy w szkole i w wojsku, gdyż dobrowolną, szczerą i całkowitą, tem zaś doskonalszą, że połączoną z konsekwentnie przeprowadzoną zasadą: *samorządu* na niższym stopniu organizacyjnym — w zastępie oraz *bezwzględnej karności* na wyższym — w drużynie.

Jak dalece *metody skautowe promieniują* i zyskują sobie uznanie — choć nie zawsze pamięta się o nich źródle — wystarczy spojrzeć na to, co się dzieje od lat kilku u nas na terenie wychowania młodzieży. Słynne obozy, które początkowo tylko harcerstwo urządzało, dziś stosowane są z powodzeniem przez inne organizacje, jak nawet i przez państwo, jeśli wziąć pod uwagę wzorowane na harcerskich obozy przysposobienia wojskowego. Tak popularna akcja świetlicowa to nic innego, jak spopularyzowanie i wykorzystanie pomysłu izb harcerskich. Sprawności skautowe i warsztaty drużyn stały się pociągającym przykładem dla szkół, które utwierdziły się w konieczności włączenia do programów swoich pracy ręcznej.

Na wielu polach harcerstwo jest pionierem nowych prądów wychowawczych, świeżych zainteresowań i dążeń. Tak jest teraz z *żeglarsstwem*, na terenie którego, wśród młodego pokolenia Polski harcerze i harcerki dzierżą zdecydowany prym. Podobnie ma się rzecz z *szybownictwem*, którego na czoło harcerstwo śmiało się wybija. Nie sposób wymienić tutaj wszystkich tytułów do pierwszeństwa, o jakie harcerstwo ma prawo pretendować, tak we własnym kraju, jak i w szrankach międzynarodowych.

Ostatnio harcerstwo pochwalić się może znacznymi wyczynami w zakresie ruchu *zuchowego*, tej najmłodszej swej gałęzi, która właściwie jest jakby dopiero wstępem i przygotowaniem do pobytu w drużynie. Stworzenie oryginalnych swojskich metod oraz wielki rozmach organizacyjny zapewniają pomyślny i szczególnie liczny rozwój naszych gromad zuchowych. Rozwiązawszy zagadnienie akcji zuchowej, uwagę swą przykuwa obecnie harcerstwo do problemu *starszych chłopców i dziewcząt*, a więc młodzieży (tak szkolnej, jak i pozaszkolnej) w wieku od lat 15 do 18-tu. Jest to okres, w którym młodzież ta często opuszczała drużyny, a przez to samo i harcerstwo wogóle. Główną przyczyną tego faktu był brak właściwych programów. W tej dziedzinie nastąpiła już zmiana na lepsze. Najważniejszym efektem tej zmiany winno być powiększenie ilościowe i wzmocnienie jakościowe gromad *starszoharcerskich*, grupujących akademików oraz osoby zawodowo pracujące powyżej lat 18.

Zuch - harcerz (harcerka) — t. zw. starszy chłopiec (st. dziewczyna) — starszy harcerz (st. harcerka) — oto ogniwa w wychowaniu harcerskiem. Umyślnie wyżej o nie zahaczyłem, aby podkreślić, w jakim m. in. kierunku idą teraz wysiłki władz harcerskich. Ale napomknienie o poszczególnych ogniwach miało jeszcze inną przyczynę. Chodziło mianowicie także o to, aby uwydatnić, że harcerstwo nie zadawała się sięgnięciem po działawę w granicach lat 11 — 15, ale ma ambicję do roztoczenia pieczy nad młodem pokoleniem w ciągu długiego okresu jego życia: *od lat 8 do 20 kilku*. I to jest jedna z najcharakte-

rystyczniejszych cech harcerstwa, tak zasadniczo różniąca je od innych organizacji młodzieży. 161

Poprzestając na tym pobieżnym przeglądzie cech i wartości harcerstwa, pragnąłbym jeszcze zasygnalizować, że Związek Harcerstwa Polskiego przystępuje obecnie do przygotowania *wielkiej ofensywy na młodzież*. Nie wystarcza mu już będąca w jego ramach rzesza stu-tysięczna. Czuje się na siłach pomnożyć swój stan kilkakrotnie. Po-dejmując tę akcję, musi starać się o przyjaciół. W pierwszym rzę-dzie będzie ich szukał tam, gdzie i dotąd znajdował — świecie nau-czycielskim!

IRENA GEMI

„PRZODOWNICTWO SPOŁECZNE“ A ORGANIZACJA P. W. K. DO O. K.

W odczytach, wygłoszonych w październiku roku ubiegłego w War-szawie, prof. Znaniecki omawiał sprawy wychowania w świetle ba-dań społecznych. Prof. Znaniecki dzieli społeczeństwo na szereg „kół wychowawczych“, kół, które kształtują jednostkę, które ją wy-chowują. Koła te narzucają pewne systemy, w pewnych określonych ramach przeprowadzają swe zadania — dają szereg wskazań i rad na przyszłość, a w rezultacie tego poszczególne jednostki, znając pięk-ne teorje, w praktyce idą swą własną drogą, dążą przede wszystkim do wysunięcia swojej osoby na coraz to wyższe stanowiska, a kryty-kując innych — siebie przedewszystkiem mają na uwadze. Jednost-ki te starają się pełnić w społeczeństwie takie funkcje, które dają im możność władania innymi, co według nich jest równoznaczne z wy-chowywaniem.

Prof. Znaniecki takie pojęcie wychowania zapomocą władztwa nad innymi uważa za zgubne. On, poeta, marzyciel — jak go określili biorący udział w dyskusji nad odczytem — widzi świat w swych ma-rzeniach lepszym, idealniejszym, posiadającym stokroć doskonalszą organizację społeczną. Twierdzi on, że zmiany w wychowaniu muszą iść w ścisłej łączności ze zmianami społecznymi. To nowe, wymarzo-ne przez prof. Znanieckiego wychowanie nie może iść w parze z obec-nie istniejącym porządkiem społecznym. Trzeba dokonać pewnych zmian w tym porządku, zmian — broń Boże gwałtownych, które wy-suwałyby się ponad obecny stan rzeczy i powodowały stopniowe tego stanu wymieranie i wreszcie wymarcie całkowite.

Prelegent rzuca projekt tworzenia jak najmniejszych grup społecz-nych — grup twórczych, gdyż każda jednostka, nawet każde dziecko w swym zakresie, jest osobą twórczą. To jest główne założenie prof. Znanieckiego. Grupy te ściśle łączyłyby się ze sobą i przez pośred-

162 nictwo „przodowników“ łączyłyby się znowu z grupą rządzącą, która winnaby być najwyższym tworem ducha.

Prof. Znaniecki położył specjalny nacisk na wychowanie przez wspomnianych „przodowników“ w odróżnieniu od „władców“, którymi są w większości dzisiejsi wychowawcy.

Być wychowawcą — przodownikiem — to bardzo trudne zadanie. Przodownik jest nie tylko światłym kierownikiem wychowawczym młodzieży, ale przede wszystkim jest jej współpracownikiem twórczym. Jedynie wychowawca, który potrafi, oprócz dawania rad i rozkazowania, zniżyć się do młodzieży, zrozumieć ją, tworzyć z nią wspólne dzieło społeczności — jest przodownikiem i może tworzyć ludzi „dobrze wychowanych“.

I tutaj właśnie nasuwają mi się pewne refleksje.

Czy nie istnieją już obecnie takie grupki ludzi, które mają zbliżonych do ideału prelegenta przodowników? Czy grupy takie — jeśli są — nie mają już choćby małych plonów swej pracy?

Myślę, że istnieją i mają. Nie są one może dokładnie odwzwierciedleniem idei prof. Znanieckiego, ale są do niego zbliżone. Taką organizacją, którą nieśmiało zaliczyłabym do takiej grupy, jest *Organizacja Przysposobienia Wojskowego Kobiet do Obrony Kraju*.

Organizacja ta szkoli swe członkinie w przysposobieniu wojskowym, ale oprócz tego szkoli je również w wychowaniu obywatelskim. Poszczególne komendantki jednostek, poza swą funkcją „władczą“, są właśnie (i tutaj także chcę być ostrożna) przodowniczkami młodzieży. One, dając szereg wskazań, współpracują z młodzieżą, narówni z nią są twórczyniami i pracownicami. Rozkazując im, zniżają się jednak do nich — są narówni z nimi „pewiaczkami“, tworzą z nimi wspólne idee, myśli i czyny, idąc wytkniętą drogą, której celem jest samowychowanie przez pośrednictwo przodownicze.

Organizacja P. W. K. do O. K. nie zacieśnia się w kręgu pewnych statycznych, zgóry obmyślonych i niezmiennych ram. Przeciwnie — jej formy organizacyjne są płynne, dynamiczne, mogą być w każdej chwili i potrzebie zmienione. Są ściśle związane z życiem współczesnym i z życia tego wypływają. Organizacja ta daleka jest od wszelkiej rutyny i gnuśnych zaskorupiałych form dlatego może, że jest stworzona dla młodzieży i młodzież w jej ramach tworzy.

„Pewiaczki“, tętniące życiem, nie zakreślają sobie wielkich planów i nie mierzą swych czynów zbyt szeroką skalą — one żyją tem, co jest obecnie, nie zapominając przytem, że żyją dla przyszłości. Mając jasno wytknięty cel przysposobienia wojskowego i wychowania obywatelskiego, dążą do zrealizowania swego celu drogą metod pracy, metod wychowawczych, przystosowanych do życia współczesnego, zmierzających jednak przecież ku Jutru.

Przyjrzymy się bliżej tej szarej codziennej pracy, jaką każda „pewiaczka“ z uśmiechem na ustach wykonuje.

Jak już wspomniałem, w Organizacji P. W. K. do O. K. znajdujemy dwa elementy: przysposobienie wojskowe i wychowanie obywatelskie. To też na zbiórkach w ciągu roku szkolnego komendantki i instruk-

torki podają dziewczętom niezbędne wiadomości z dziedziny przedmiotów wojskowych, uczą je karności przy rozmaitych raportach, mustrze i t. p. W takich chwilach „oficjalnych“ komendantka musi być jednostką „władczą“ — ale jakże szybko przemienia się w przewodniczkę, prowadząc ze swym hufcem takie np. zajęcia świetlicowe. A właściwie źle się wyraziłam. Zajęć świetlicowych komendantka nie prowadzi, a tylko uczestniczy w nich razem ze swemi dziewczętami, wychodząc z założenia, że świetlica jest dla dziewcząt i jest prowadzona przez wszystkie dziewczęta. Tutaj — na świetlicy — następuje ogólne „zbratanie dusz“, tutaj wszystkie „pewiaczki“ wraz z komendantką stanowią jedną grupę, grupę, która wspólnie tworzy i dąży do realizacji wspólnej a ukochanej przez wszystkie jednakowo idei.

Jakże dziwnie i szybko przekształcają się charaktery dziewcząt! Tutaj, gdzie jest tak wielkie zaufanie wzajemne — „podkomendnych“ do „komendantki“ i odwrotnie — niema miejsca dla nieszczerości, krnąbrności lub wybujałego egoizmu. Jeżeli taki egoizm nawet tkwi w niektórych dziewczętach, to jednak niepostrzeżenie prędko rozplywa się, ustępując miejsca zrozumieniu, że wolę swoją należy podporządkować woli ogółu, jeżeli się chce ten ogół stworzyć i czuć się w nim dobrze.

Na świetlicy „pewiaczki“ poznają tak prostą rzecz, o której jednak niezawsze przedtem pomyślały, że nie wystarczy tylko dyletanckie „bujanie w obłokach“, ale że należy interesować się wszystkimi zagadnieniami życia współczesnego, że należy je dobrze poznać i zrozumieć, jeżeli się chce to życie tworzyć. A przytem trzeba usilnie i stale w miarę możliwości rozwijać i pogłębiać swój intelekt. Ale i to nie wystarczy. Trzeba także zrozumieć, że każda „pewiaczka“ musi być trzeźwa i rozsądna życiowo, musi umieć znosić mężnie trud codziennego szarego życia, które jej zresztą tak słodko umila piękna myśl, przyświecająca Organizacji. W piosenkach, śpiewanych na ognisku (na zakończenie każdej świetlicy), brzmią tony skoczne i żywe, czasem smętne i rzewne, a wszystkie kończące się refrenem: „Oj, nie masz to jak P. W. K.!“.

Ale nietylko o sobie myślą „pewiaczki“. Myślą również i o innych, biedniejszych od nich ludziach, którym niosą pomoc i opiekę, szyjąc ubranka dla biednych dzieci, zbierając produkty żywnościowe i t. p. Ta strona działalności „pewiaczek“ nie jest jakąś filantropją czy popularnym zabiegiem dobroczynnym — wpływa ona ze zrozumienia konieczności pełnienia służby społecznej, służby obywatelskiej. A wiedząc, jak ciężko jest żyć zdala od ojczyzny, „pewiaczki“ piszą listy do swych koleżanek, które zrządzeniem losu znalazły się poza granicami Państwa. Informują je o tem, co się u nas, w Polsce, dzieje, co się tworzy nowego, a wzamian za to otrzymują wiadomości o życiu w odległych punktach świata.

Jakąż w tem wszystkim jest rola komendantki? Bo przecież ona jest przedmiotem naszych rozważań.

Widzimy więc ją zmieszaną ze swemi „podkomendnemi“, widzimy,

164 że moment „władczy“ uleciał gdzieś daleko, a pozostał jedynie ten najgłębszy i najistotniejszy — duch przodownictwa. W pracy dla Państwa i w pracy samowychowawczej komendantka jest tylko i jedynie przodowniczką i taką, jedynie taką, chcą ją mieć „pewiaczki“.

Innym jeszcze etapem pracy „pewiackiej“ jest praca na obozach. Tutaj przerabiana jest strona praktyczna przedmiotów wojskowych; tutaj dziewczęta nabywają tężyzny fizycznej według starej maksymy: *mens sana in corpore sano*; tutaj w silniejszym jeszcze stopniu odczuwają ogromne znaczenie podporządkowania jednostki ogółowi; tutaj zacierają się wszelkie nierówności i różnice pochodzenia, stanu materialnego etc.; tutaj wreszcie całkiem „realnie“ stykają się „pewiaczki“ z tem „twardem życiem żołnierskiem“, które — umiejętnie zorganizowane — daje tak wiele zadowolenia. Tutaj także występuje ten czynnik uczuciowy, który ciężką nieraz pracę obozową osładza — to ognisko, urozmaicane różnemi tworam i dziewcząt, inscenizacjami piosenek, gdzie znajduje znakomite pole do popisu tak różnorodna i szeroka inicjatywa dziewcząt.

A tu, na obozie, jakąż jest rola komendantki? Na to pytanie odpowiedź jest bardzo prosta i łatwa. Bo przecież nigdzie nie następuje tak pełne życie się ludzi, jak w ciągłym, codziennym obcowaniu. W takiej nieustannej styczności z dziewczętami komendantka zyskuje jeszcze większe zaufanie, bardziej się do dziewcząt zbliża, pracuje z niemi stale, pokonywując narówni z niemi trudności życia obozowego — i w konsekwencji staje się jeszcze pełniejszą przodowniczką.

„STRAŻ PRZEDNIA“ A ŻYCIE POZASZKOLNE MŁODZIEŻY

ZESPOŁY MĘSKIE.

Zdobycze, jakie przynosi nam wciąż rozwój socjologii i psychologii w zastosowaniu do wychowania, upewniają nas, że szkoła na przestrzeni wieków rozwijała się i kształtowała w dość silnym stopniu w sferze złudzeń.

Nie chodzi tu o złudne teorie, czy doktryny wychowawcze, ponieważ te, zwłaszcza u nas przy źle zorganizowanej popularyzacji, zdobywały mały zasięg i oddziaływanie. Idzie o widzenie procesu pedagogicznego przez przeciętny ogół nauczycielski przeszłości, stanowiący ową dawną szkołę w perspektywie nie historii wychowania, lecz mniej lub więcej subiektywnych „wspomnień szkolnych“ jej wychowanków.

Złudzeniem dawnej szkoły była naogół wiara w monopol swój na gruncie wychowania. To poczucie uczyniło z niej instytucję w swej koncepcji prostą. Prostą w tworzeniu typu wychowawcy, w zasobie zabiegów wychowawczych i postawie wobec wychowanka. Zagadnie-

nia wychowawcze brano poprostu, daleko prościej, niż zagadnienia dojrzałego środowiska i życia, do którego wychowanków przysposabiano. Ten stan w głównej mierze powodował pogłębianie naturalnego dystansu między szkołą a życiem i prowadził do zupełnej izolacji. Przeciętny ogół nauczycielski cechowała wiara w skuteczność zabiegu wychowawczego, niezależnie od osoby wychowanka. Można by zaryzykować twierdzenie, że widzenie procesu wychowawczego kształtowało się, zwłaszcza u nas, pod silnym wpływem tradycji wyznaniowej i jej zwartego światopoglądu. Wychowanek był tworem, którego należało nieustannie bronić przed licznymi pokusami, wydawałoby się nawet, że młodość była niewątpliwym błędem, z którego należało się jak najszybciej wyleczyć, a każde grono nauczycielskie było jedynym i niezawodnym aparatem, ku temu celowi wiodącym. Atmosfera przymusu, dystans między szkołą a życiem, dystans między młodzieżą, a światem ludzi dojrzałych, były wynikiem tego stanu.

Prostota popularnej koncepcji wychowania nie szła jednak w parze z istotnym procesem, który odbywał się na tle złożonym i różnorodnym, a częstokroć nieprzewidzianem. Rzeczą badań historyczno-socjologicznych w zakresie wychowania jest wskazać, jakie czynniki i prądy wychowywały kolejno całe pokolenia młodzieżowe i jaki udział w wychowaniu tem przypadał ówczesnej szkole. Kapitałnym dla nas przykładem są wysiłki szkół zaborczych na przestrzeni okresu niewoli.

Dziś zbrojni jesteśmy wiedzą, której brakowało dawnej szkole. Uczymy się cenić w programach ich aktualność i celowość w powiązaniu z podłożem społecznym, w wychowanku zaś człowieka w ciekawych i płodnych okresach rozwoju. Wnętrze gmachu szkolnego nie zawiera już tylko niezmiennie funkcjonującego, lecz zawodnego w swej prostocie aparatu do nauczania, lecz przekształca się w umiejętnie prowadzone ognisko życia młodzieżowego, do którego docierają wciąż prądy i wysiłki twórcze w budowie nowych form życia. Szkoła zyskuje wciąż na znaczeniu, rozrasta się własnym wysiłkiem, świadoma konkurencji, którą niesie ze sobą szybki prąd współczesności, a której poczucia brakło szkole dawnej.

W zadaniach, jakie przez długie lata wydobywać z siebie musi nasze niedawno upaństwowione społeczeństwo, szkole przypadł wielki udział kształtowania psychiki młodego pokolenia w twórczym i obywatelskim duchu pracy. Z tym, na wielką miarę zakrojonym, wysiłkiem wiąże się kwestja roli, jaką szkoła jest dziś w stanie odegrać w życiu na rzecz młodzieży. W tej dziedzinie złudzenia szkoły dawnej mamy już poza sobą. W skali nauczyciela, przedmiotu nauki i klasy rozegrać się może wysiłek wychowania do pewnej tylko płaszczyzny. Dla skali tej niewymierne może pozostać to, co kryje się dziś w młodych pokoleniach, jako rzut na przyszłość, a co z orbity wpływów istotnie wychowawczych się wymyka.

Myśl ta nie dotyczy ani ogółu młodzieży szkolnej, ani wszystkich okresów jej rozwoju. Na wielu stopniach i dla wielkiej liczby szkół

166 w harmonijnej współpracy z domem i środowiskiem wywiązać się może w zupełności ze swego zadania. Nie może natomiast i nie powinna stanowić jedynej treści wychowawczej w tych okresach dojrzwania i dla tych indywidualności, u których pewna część rozwoju przeznaczona jest na samowychowanie, które tej części potrzebują w formie przedsięwziąć na własną rękę, w poczuciu samodzielności i swobody. Nie trzeba dowodzić, że ten pęd jest dla kształtowania się twórczego charakteru człowieka niezwykle cenny, że współczesna pedagogika na nim właśnie oprzeć chce całokształt wychowania. Wydaje się natomiast rzeczą konieczną przyjść tym odruchom z pomocą, wzbogacić materiał dla samodzielnej dyspozycji wychowanka, stworzyć dlań możliwość czynu i rozpędu ideowego.

Lecz nie tylko ze względów psychologicznych wskazać trzeba na tę potrzebę młodzieży.

Zagadnienie to, jak wiele innych dawniej osobistych zagadnień jednostki, nabrało w obecnej dobie charakteru problemu społecznego, z którym liczyć się musi nie tylko wychowawca, ale czynniki, regulujące bieg życia społecznego — działacz, myśliciel i mąż stanu. Ten problem społeczny, aktualny dziś pod nazwą ruchu, czy nawet buntu młodzieży, ma swe podłoże w całej strukturze współczesności, wynika z obecnej atmosfery, specjalnie nasilonej odczuciem braków. Świadomość kulturalną cechuje niepokój i skłonność do szybkiej przemiany warunków życiowych, której nie zawsze natomiast nadążyć może proces wewnętrzznego przysposobienia człowieka. W polu widzenia młodzieży dojrzałe pokolenia zdają się niekiedy ciężać hamując na tem, co widnieje jako hasło idei współczesności.

To jest bodziec tego ruchu wśród młodzieży, który domaga się zatem pomocy i opieki ze strony sił kierowniczych, domaga się, jak inne zjawiska zbiorowe, takich form, w których mogłby rozwijać się z pożytkiem dla zbiorowości. Ten czynnik zorganizowania i spożytkowania społecznego bezładnych, lecz silnych porywów dorastającej młodzieży przynieść może podwójną korzyść: korzyść wychowawczą ze względu na współpracę ze szkołą na odcinkach przez nią nieopaniowanych, w wspólnym kierunku ideowym, korzyść społeczno-państwową przez pożytek, płynący z pracy zrzeszonych sfer tej młodzieży, która chce samodzielnie i twórczo przejść przez końcowe okresy swego dojrzwania.

Taką rolę spełnić może tylko organizacja młodzieżowa, w której młodzież znajdzie własne, swobodne pole myślenia i działania. Organizacja społeczna, w której u progu dojrzałości próbować można swych sił nie tylko w roli ucznia i wychowanka, lecz w roli młodego, twórczego działacza.

Zadanie to postawiła sobie wobec młodzieży i społeczeństwa „Straż Przednia“, Organizacja Pracy Obywatelskiej Młodzieży, która skupia młodzież, pragnącą zbiorowo i czynnie pracować w najpożyteczniejszym dla dobra społecznego kierunku. Założenia organizacyjne Straży Przedniej dają młodzieży jak największą rolę w tworzeniu samej organizacji, w jej rozwoju i pracy. Zadanie to trudne, bo uza-

leżnione od tego, do czego zdolna jest sama młodzież w pracy nad sobą i co wydobyć z siebie może w pracy dla zbiorowości. W realizowaniu planu organizacyjnego działało jednak przeświadczenie, że decydującą w wychowaniu siłą jest impet rozwojowy młodzieży. Na nim też opiera się struktura Straży Przedniej, treść i metody działania.

Struktura Straży Przedniej sprzyja dynamicznemu charakterowi organizacji, sprzyja wewnętrznemu ruchowi, bez którego żadne zrzeszenie istotnie rozwijać się nie może. Cel organizowania się daleki jest od abstrakcji. Zobowiązuje on do pożytecznego współdziałania na różnych odcinkach społecznych w swym środowisku. Czynnikiem wychowawczym jest tu rzeczywistość społeczna, bezpośrednie zetknięcie się z zadaniami, do których się dojrzuwa. Nie trzeba dowodzić, jak ważnym jest udział środowiska społecznego w wychowaniu, w jak przypadkowych lub rozbieżnych formach się on dokonywa, i jaki ma to wpływ na rozwijającą się jednostkę w wieku, w którym odczuwa ona pragnienie kształcenia światopoglądu i potrzeby działania. Straż Przednia usiłuje wpływ ten skupiać i dodatnio kształtować, a członkom swym dać potrzebną przestrzeń dla wysiłku i mocne oparcie o własną zbiorowość. Oparcie to znajdują uczestnicy Straży Przedniej w zespołach, pewnego skromnego choćby wysiłku podejmują się w pracy wewnętrznej nad sobą, oraz w pracy realizacyjnej. Praca wewnętrzna i praca realizacyjna zespołów jest główną treścią życia organizacyjnego w „S. P.”.

Struktura zespołowa, odmienna niż w innych organizacjach, opiera się o te małe środowiska wychowawcze, których młodzież szuka i które tworzy w pewnym dystansie od szkoły i domu, w atmosferze samodzielności i koleżeńskiego współdziałania. To zespoły „S. P.”. Szczera chęć braterskiego współzycia i użyteczności społecznej wiąże ich członków w zwarte grupy pracowników, zobowiązujące się do wcielania w życie założeń Straży Przedniej. Istota zespołu łączy się ściśle z pracą, którą zespół w miarę swych możliwości obiera i systematycznie wykonywa. Przed zespołami Straży Przedniej leżą bowiem możliwości, które w formach masowych i nieorganizowanych są nieosiągalne. Możliwość pracy realizacyjnej na swobodnie obranym odcinku życia społeczno-państwowego. Zespół dąży do nadania tej pracy charakteru pionierskiego, do krzewienia pożytecznych idei, ożywiania placówek zaniedbanych i t. p. Ta świadomość użyteczności i przodowniczej niejednokrotnie roli skłania do rzetelnych i dobrze obmyślanych poczynań, budzi potrzebę wzajemnej pomocy i szerszego stosowania spółdzielczości. Są to właśnie te korzyści wychowawcze, które osiągnąć można tylko przez praktykę i realizację.

Z praktyczną działalnością zespołów łączy się praca wewnętrzna o charakterze samokształceniowo-ideowym. Doświadczenia i obserwacje, wyniesione z prób realizacyjnych, są własnym, rzeczywistym zasobem myślenia i kształcenia się. W atmosferze wspólnych przeżyć, w dyskusji i lekturze tworzą się i rozwijają zainteresowania i osobiste aspiracje. Podniętą w pracy wewnętrznej jest potrzeba po-

168 głądu na szereg otaczających spraw, potrzeba światopoglądu wogóle. Praca realizacyjna nadaje tym dążeniom bardziej konkretny charakter, wprowadzając równoległy element praktyki dla tworzących się przekonań i zasad. Jest on tyle cenny dla tworzenia się światopoglądu, że przeciwstawia się abstrakcji myślowej oraz zbyt rozpowszechnionemu autorytetowi dekalogów i haseł.

* * *

Interesującym nie tylko ze względów organizacyjnych, ale przede wszystkim społeczno-wychowawczych, jest pytanie, jak rozwija się praca realizacyjna młodzieży, t. zn. ta społeczno-ideowa działalność, którą w konkretnym zupełnie charakterze wykonywają zespoły S. P. Swobodny i samodzielny wybór odcinka pracy, jako podstawowe założenie organizacyjne, powoduje, że w tego rodzaju przeglądzie nie można osiągnąć jakiegokolwiek symetrii ujęcia, nie można dokonanej pracy ująć w schematy. W ogromie zadań i przedsięwzięć kół pracy realizacyjnych, t. zn. tych grup, które tworzą się w zespole na gruncie pokrewnych upodobań, w różnorodności wysiłków każdego zespołu stwierdzić można to, co tkwi u podłoża wychowawczego S. P.: niema dwu zespołów, które byłyby do siebie podobne. Każdy kształtuje się według własnych rzeczywistych warunków rozwoju, w miarę stopnia inicjatywy i zdolności. Łączy je natomiast praca nad sobą i postanowienie realnej służby Państwu.

W pracy na terenie szkolnym pierwsze miejsce zajmuje działalność samorządowa. Działalność ta obejmuje całokształt prac, jakie na gruncie wyłącznie szkolnym domagają się realizacji. Słabo rozwinięta w szkołach polskich samopomoc materialna i naukowa oraz spółdzielczość chłonie wiele wysiłków zespołowych, pracę trzeba tu jednak podwoić i potroić, by uzyskać potrzebne wyniki. Spółdzielczość i samopomoc, to przejawy bardzo wysokiego uspołecznienia wszystkich, dąży się doń stopniowo i tylko przy ogólnej współpracy. Szczególne zainteresowanie budzi prasa szkolna, zwłaszcza między-szkolna, która w tym roku bardzo się rozwija.

W wielkiej ilości wypadków organizuje się życie szkolne dla kolegów najmłodszych. Pod kątem ich potrzeb przysposabia się świetlicę, czytelnię i wypożyczalnię oraz rozrywki świetlicowe. Ten duch życia się ogólnoszkolnego, wbrew uświęconemu separatyzmowi klasowemu, znajduje w zespołach licznych inicjatorów. Zaznaczyć należy, że akcja na gruncie szkolnym dokonywa się głównie drogą współpracy z kolegami.

Rozpiętość prac na terenach pozaszkolnych nieustannie się zwiększa. Jest to już niejako normalny tryb rozwoju zespołu, że z dziedziny pracy wewnętrzno-szkolnej wychodzi on powoli na najbliższe sobie, pozaszkolne podłoże społeczne. W okresie organizowania się pierwszych zespołów praca odbywała się omal wyłącznie w obrębie własnej uczelni. Pierwsze próby ekspansji nacechowane były niepew-

nością i małą wiarą w siebie. Ten rys ujawnia się stale u najmłodszych zespołów, naogół zaś przeważają tereny i prace w środowisku społecznym. W działalności tej młodzież ujawnia dużo odwagi i pomysowości. Jest to praca na gruncie instytucji i organizacji społecznych, praca o charakterze pomocniczym, jako jedynie dozwolonym regulaminem szkolnym.

Łatwo dostępnym i bogatym terenem jest przede wszystkim szkolnictwo powszechne. Koła i zespoły przychodzą ubogiej młodzieży szkół powszechnych z pomocą żywnościową, odzieżową i materialną. Zbiórki przeprowadza się najczęściej na terenie własnej szkoły, gromadząc książki, odzież, śniadania, zabawki, pomoce szkolne i t. p. Liczba odsyłanych codziennie śniadań przez jeden zespół dochodzi 150. Prócz tego członkowie S. P. zakładają i prowadzą w niektórych ośrodkach, głównie miejskich, świetlice dla dzieci, gromadząc w nich zebrane pisemka, książki i gry.

Licznych propagatorów znalazła w zespołach L. O. P. P. i lotnictwo wogóle. Niemal w każdym zespole istnieje koło lub podejmuje się odnośne prace. Należy do nich propaganda OPL. i OPG. na gruncie szkoły i środowiska, tworzenie kół, prowadzenie kursów (np. w szkole powszechnej), budowa schronów, szkolenie się na instruktorów, lektura dzieł z zakresu lotnictwa, wyświetlanie filmów, wydawanie stałej gazetki ściennej lotniczej, organizacja pokazów modelarskich dla młodzieży, udział w organizacji próbnych ataków, koła redakcyjne „Lotu“, sprzedaż znaczków, zespołowa konstrukcja modeli i t. p. Szczególne zainteresowanie wzbudziło szybownictwo. Mimo trudnych warunków i kosztów w kilkunastu zespołach postanowiono dążyć do zdobycia własnego szybowca, szereg zespołów, głównie w szkołach technicznych przystąpiło do samodzielnej konstrukcji. Mniej zainteresowania budzi L. M. i K., która wymaga raczej propagandy i pozwala na kształcenie teoretyczne, co konkretnemu zmysłowi kół nie zbyt odpowiada. Do realizacji idei kolonialnej przyczyniają się natomiast częściowo liczne koła przyjaciół młodzieży polskiej zagranicą. Polega ona na zbiorce książek i czasopism, przeznaczonych do wysyłki oraz na korespondencji ze szkołami polskimi zagranicą.

Coraz żywiej rozwija się i rokuje przyszłość praca w oddziałach Z. S. Zespoły S. P. wnoszą w świetlice Strzelca te wszystkie działy pracy, których się już nauczyły. Należy do nich przede wszystkim ożywienie życia świetlicowego drogą gawęd, gazetki ściennej, sportu świetlicowego, dostarczanie pism, biblioteka, inscenizacje, gry, śpiewy i t. p. Niejednokrotnie zespoły podejmują się również organizowania i prowadzenia oddziałów „Orląt“.

Podobną pracę wykonywają zespoły w ogniskach OMP. tam, gdzie one się już rozwinęły. Dla OMP. zespoły zbierają odzież oraz materiały kulturalno-oświatowe.

Pracę oświatową od podstaw prowadzi kilkanaście zespołów w świetlicach żołnierskich, organizując kursy dla analfabetów, dochodzące do stu kilkudziesięciu osób. Oświata w wojsku jest, podobnie jak praca dla Z. S., bogatym i wdzięcznym polem dla zespołów.

170 Współpraca z Z. H. P. dokonywa się na gruncie drużyn gimnazjalnych i szkół powszechnych. Członkowie S. P. najczęściej prowadzą drużyny, organizując w nich pracę, przysposabiając młodzież i t. p. Zainteresowanie budzi organizacja i opieka nad gromadami „zuchów“.

Żywo zareagowała większość okręgów na apel G. W. W., dotyczący Tow. Popierania Budow. Szkół Powszechnych. Członkowie, tworząc Koła Towarzystwa, przeprowadzają zbiórki, sprzedają znaczki i t. p.

Zainteresowanie krajoznawstwem rozwija się zwolna. Przejawia się ono zwłaszcza na Śląsku, gdzie organizuje się wycieczki, tworzy świetlice i gazetki krajoznawcze, zbiera materiał do monografii. Poza tem pewna ilość zespołów innych okręgów pracuje nad monografiami swych miejscowości.

Wielką wartość dla zespołów przedstawia zorganizowane już społecznie pole pracy w formie organizacji oświatowych i charytatywnych. W ośrodkach, gdzie organizacje te istnieją, tworzą się częstokroć odnośne koła zespołu, nie zawsze znajdują one jednak bogate pole pracy. Ekspozytury prowincjonalne wielu organizacji wymagają bowiem pionierstwa, reorganizacji od swych podstaw, na co zespołom młodzieżowym brak sił i doświadczenia. Dlatego praca oświatowa i charytatywna zespołów na ich terenie wymaga pomocy i wskazówek. Niezbyt wysoka kultura organizacyjna starszego społeczeństwa sprawia, że młodzież zmuszona jest zdobywać sobie odcinki pracy społecznej na własną rękę i w tych wysiłkach należy im dopomóc. Należy do nich samodzielna działalność ideowo-oświatowa na wsi na kresach wschodnich i zachodnich, ogromna akcja zbiorów książek i tworzenie odrębnych bibliotek wiejskich, samorządna opieka nad młodzieżą z ulicy i gazeciarzami, pomoc ociemniałym, inwalidom, praca w więzieniach, opieka nad grobami bohaterów i t. p. Te wysiłki wielu zespołów przynoszą niezbyt okazały, lecz istotny pożytek, a przede wszystkim dają wielkie zadowolenie i korzyść samowychowawczą swym pionierskim charakterem.

Zaznaczyć należy, że wszelkie wystąpienia na terenie pozaszkolnym pozostają pod specjalną opieką instruktorów organizacji.

Z podanego tu przeglądu zadań i środowisk pracy nie należy jednak wyciągać wniosków dla oceny ich wartości wychowawczej. Realizuje się ona przede wszystkim w oparciu o celowość i racjonalną organizację. Jeśli nie można mówić o dojrzałych metodach, to niemniej podkreślić trzeba silnie dążność do zorganizowanego współdziałania, planowego podziału pracy i osobistej odpowiedzialności, co ułatwia trudne napozór zadania i czyni je bardziej pożytecznymi wychowawczo i społecznie.

Do zobrazowania trybu tej pracy posłuży fragment działalności jednego z zespołów w okresie dwutygodniowym, oparty na podstawie wyciągu z t. zw. „kalendarzy pracy“ poszczególnych Kół tego zespołu. (Zaznaczyć należy, że wszystkie zespoły zobowiązane są stosować podaną planowość w pracy).

Zespół liczy 14-stu uczestników i dzieli się na 4 Koła: I. „Współpracy z młodzieżą polską zagranicą” — 3 uczestników. II. „Samorządowe” — 3 uczestników. III. „Nauczanie żołnierzy-analfabetów” — 5 uczestników. IV. „Redakcyjne” — 3 uczestników. Na odprawie Koła I w dniu 2.XI. r. b. ułożono dwutygodniowy plan pracy. Uczestnik A podejmuje się zredagować i wysłać list do b. st. kolegi szkolnego, obecnie nauczyciela we Francji, z prośbą o charakterystykę potrzeb tamtejszej młodzieży polskiej; uczestnicy B i C zobowiązują się urządzić pogadanki w dniach 6 i 12 b. m. na terenie Szkoły Ćwiczeń Seminarjum dla zachęcenia dzieci do korespondencji i podania posiadanych adresów. Każdy z uczestników kieruje w dalszym ciągu zbiórką książek wśród obranej grupy dzieci szkoły ćwiczeń.

Plan powyższy przewodnik Koła zanotował w kalendarzu pracy pod działem: „Ogólny plan pracy, z uwzględnieniem terminarza na okres od 7—16.XI. oraz jako indywidualne „Odcinki odpowiedzialności” w karcie pracy każdego uczestnika.

Na następnej odprawie w dniu 17 b. m. w części sprawozdawczej stwierdzono wysyłkę listu do nauczyciela we Francji, otrzymanie 5 listów, napisanych przez dzieci Szkoły Ćwiczeń, które należy przepisać i wysłać pod podanym adresem, zebrano 12 książek, w tem kilka „elementarzy” Falskiego.

Powyższe wyniki zanotowano w dziale: Sprawozdanie (z uwzględnieniem terminu wykonania) oraz w kartach pracy pod: Wykonanie (charakterystyka szczegółowa).

W programie następnego okresu znalazły się: Wysyłka listów do Francji, wysyłka książek do Gł. Kom. Zbiórki książek dla młodzieży zagranicą przy Wydz. Wyk. Okręgu S. P., kontynuacja prowadzonej pracy.

Na odprawie Koła II w dniu 4 b. m. uczestnik D podjął się wygłoszenia prelekcji w szkole w dniu 11 listopada, uczestnik E — planu ozdobienia sali, uczestnik F — pomocy technicznej w organizowaniu przez gminę szkolną uroczystości. Plan oraz sprawozdanie z wykonania znalazły się, jak poprzednio, w „Kalendarzu pracy”.

Koło III w okresie poprzednim przeegzaminowało przydzielonych sobie 160 żołnierzy-analfabetów, 2 uczestników objęło grupę analfabetów, 3 pozostali — 3 grupę, złożoną z półanalfabetów. Na okres 2-tygodniowy od 10—24.XI. rozdzieliło między sobą następujące prace. Ucz. G przeprowadzi ogólną pogadankę o godle państwowem i fladze, H — o „Święcie Niepodległości”. I-sza grupa odbędzie lekcję czytania i pisania metodą wyrazową, 3 następne po jednej lekcji czytania.

Dane z dokładnym terminarzem utrwalono w kalendarzu. W wyniku odbyła się 1 pogadanka, I-sza grupa nauczyła się liter a, c, t, i, inne zapoznały się z czytanką.

Koło IV podjęło się wydać 2-gi numer gazetki ściennej dla dwóch uczelni, poświęcony sprawom LOPP. i LM. i K. Podzielono między sobą czynności redagowania przy udziale kolegów szkolnych, wydania, zilustrowania oraz wywieszenia.

Prócz tego cały zespół pod przewodnictwem kierownika kontynuował w porozumieniu z miejscowem Kołem zbiórkę na Tow. Pop. Bud. Szkół Publ. wśród rozdzielonych między sobą terenów klasowych, sprawdzając zarazem obecność znaczków Tow. na nowozakupionych podręcznikach szkolnych.

172 W dniu 26 b. m. odbyła się odprawa całego zespołu, na której przewodnicy Kół złożyli sprawozdania z pracy, poczem nastąpiło omówienie jej celowości i metod wykonania. Następnie ustalono ramowy plan pracy na okres miesięczny. Po odprawie odbyło się zebranie dla pracy wewnętrznej, na którym członkowie Koła naucz. żołnierzy-analfabetów przedstawili referat na temat: „Służba wojskowa, jako szkoła charakteru“. Po wymianie myśli nastąpiło odczytanie fragmentu z Pism Wybranych Marszałka Piłsudskiego p. t. „O wartości żołnierza legionowego“.

Pracę realizacyjną i pracę wewnętrzną zespoły starają się tak wzajemnie dostosować, aby łączyć samokształcenie z realną próbą sił. Czynnikiem kształcącym i zacieśniającym współżycie zespołowe jest wspólna lektura, dyskusja, zbiorowe wyprawy poznawcze w środowisko społeczne i t. p. W lekturze i tematach dyskusyjnych przejawia się zainteresowanie polską racją stanu, kryterjami moralnymi współczesności polskiej, strukturą społeczną i t. p.

Nad pracą zespołów S. P. czuwa t. zw. kadra instruktorska Organizacji. Instruktor jest członkiem organizacji, upoważnionym przez władzę do opieki i instruowania pracy powierzonych mu zespołów. W pracy tej odgrywa on rolę czynnika doradczego i opiniodawczego. Kadre instruktorską szkoli się z pośród młodych sił pedagogicznych, młodzieży wyższych uczelni i działaczy społecznych. Stosunek zespołu do instruktora oparty jest na zaufaniu i przyjaźni. Zespół odwołuje się w każdej potrzebie do rady i opinii instruktora, czyniąc je przedmiotem swych rozważań, z zachowaniem pełnej inicjatywy i samodzielności.

Na tle pracy, prowadzonej przez młodzież S. P., bardzo wyraźnie układa się stosunek Organizacji do szkoły. Opiera się on przede wszystkim na wspólnym celu, którym jest wychowanie obywatela, świadomego swej roli i zdolnego do jej podjęcia. Straż Przednia realizuje ten cel na pozaszkolnym odcinku życia młodzieży w wieku szkół licealnych, łącząc swe wysiłki z olbrzymim trudem, jaki podjęła nowa szkoła polska nad uspołecznieniem i kształceniem młodych pokoleń.

Bolesław Wasylewski.

JAKIM POTRZEBOM DZIEWCZĄT ODPOWIADA „STRAŻ PRZEDNIA“?

Mówiąc o pracy „Straży“ i jej dorobku, będę mówiła zarówno o pracach objętych okresem roku szkolnego, jak również wakacyjnych. Okresy te, tak różniące się formami, długością trwania i treścią samą, zmierzają jednak do jednego celu:

- 1) usprawnienia życia zbiorowego,
- 2) wznowienia tętna życia myślowego i ideowego jednostki i zbiorowości,
- 3) spięcia ich kłamrą wspólnych przekonań i dążeń.

Zdajemy sobie sprawę, że po niespełna 2 letnim okresie istnienia or-

ganizacji, trudno jest mówić o pracach i wartościach osiągniętych całkowicie, trudno jest mówić o tem, w jakim stopniu pewne zagadnienia przeorały głębie Strażową.

Nie umiałabym ustalić, jaki jest % udziału uczestniczek organizacji w tej drodze, którą nazwałabym drogą po szczytach osiągnięć organizacyjnych.

Muszę się ograniczyć do zasygnalizowania tego, co w ciągu pracy ukazało się, jako wartość dodatnia i istotna w życiu dziewcząt, zlekka tylko szkicując jej nasilenie.

Będę mówiła o stronach dodatnich naszej pracy, dla rzetelności zaznaczam, że pozostaje wiele niedociągnięć i kłopotów, o których może pomówimy innym razem.

Stawiając pytanie, jakim potrzebom dziewcząt odpowiadają prace Straży, trzeba zdać sobie sprawę, że nie chodzi tu o poruszenie zagadnień, czy wartości specjalnie i wyłącznie związanych z psychiką dziewcząt. Zapewne — zarówno prace realizacyjne, jak i prace wewnętrzne o charakterze samokształceniowo-ideowym będą przybierały nieco inny charakter i formy, czy też obejmować będą inne nieco zagadnienia, czy tereny pracy u dziewcząt, a inne u chłopców. W bardzo wielu wypadkach jednak zespalać się będą pokrewne pragnienia i potrzeby, uzupełniać podobne braki.

Oczywista, dziewczęta myślowo i praktycznie zetkną się — w przeciwieństwie do chłopców — z zagadnieniami i pracami, obchodzącymi żywiej świat kobiecy.

Praca zespołów Straży opiera się wyraźnie o dwa kierunki: 1) pracy realizacyjnej i 2) pracy wewnętrznej, samokształceniowo-ideowej. Dwa te źródła wartości wychowawczych zahaczają o siebie i uzupełniają się wzajemnie.

Praca realizacyjna, będąc planowem, zorganizowanem w nieliczne koła pracy realizacyjnej, działaniem na terenie czy to szkolnym (np. samorządy, spółdzielnie i inne instytucje szkolne), czy to pozaszkolnym (np. świetlice, biblioteki, koła przyjaciół, kontakt z młodzieżą polską na emigracji i inne), jednocześnie ma się stać szkołą charakterów i szkołą działania zbiorowego.

Z pracy tej dziewczęta i Zespoły Straży wyniosły umiejętność szybkiego i sprawnego wykonywania pewnych robót, opierając je na planowości i racjonalnem zorganizowaniu i samokontroli. Koło pracy realizacyjnej — stało się komórką pracy.

Stałe porozumienie na terenie międzyszkolnym pozwalało dziewczętom poznać podstawy i metody prac w naszym zakresie. Niejednokrotnie dawało to rozwiązanie trudności i trosk placówek, na których pracowały, stawało się czynnikiem projektobodźczym, ponadto wytwarzało pewne specjalne a dodatnie warunki wychowawczo-myślowe.

Chodzi mi tu z jednej strony o rozszerzenie zakresu zainteresowań uczuciowych i myślowych własnej szkoły, z drugiej strony o powiększenie szacunku i zrozumienia dla innych terenów i innych prac.

Uczenice szkół dobrych obok patriotyzmu szkolnego zdobyły czynnik społeczny szerzej pojęty, dla uczenia szkół gorszych, czy o niższym po-

172 W dniu 26 b. m. odbyła się odprawa całego zespołu, na której przewodnicy Kół złożyli sprawozdania z pracy, poczem nastąpiło omówienie jej celowości i metod wykonania. Następnie ustalono ramowy plan pracy na okres miesięczny. Po odprawie odbyło się zebranie dla pracy wewnętrznej, na którym członkowie Koła naucz. żołnierzy-analfabetów przedstawili referat na temat: „Służba wojskowa, jako szkoła charakteru“. Po wymianie myśli nastąpiło odczytanie fragmentu z Pism Wybranych Marszałka Piłsudskiego p. t. „O wartości żołnierza legionowego“.

Pracę realizacyjną i pracę wewnętrzną zespoły starają się tak wzajemnie dostosować, aby łączyć samokształcenie z realną próbą sił. Czynnikiem kształcącym i zacieśniającym współzycie zespołowe jest wspólna lektura, dyskusja, zbiorowe wyprawy poznawcze w środowisko społeczne i t. p. W lekturze i tematach dyskusyjnych przejawia się zainteresowanie polską racją stanu, kryteriami moralnymi współczesności polskiej, strukturą społeczną i t. p.

Nad pracą zespołów S. P. czuwa t. zw. kadra instruktorska Organizacji. Instruktor jest członkiem organizacji, upoważnionym przez władze do opieki i instruowania pracy powierzonych mu zespołów. W pracy tej odgrywa on rolę czynnika doradczego i opiniodawczego. Kadre instruktorską szkoli się z pośród młodych sił pedagogicznych, młodzieży wyższych uczelni i działaczy społecznych. Stosunek zespołu do instruktora oparty jest na zaufaniu i przyjaźni. Zespół odwołuje się w każdej potrzebie do rady i opinii instruktora, czyniąc je przedmiotem swych rozważań, z zachowaniem pełnej inicjatywy i samodzielności.

Na tle pracy, prowadzonej przez młodzież S. P., bardzo wyraźnie układa się stosunek Organizacji do szkoły. Opiera się on przede wszystkim na wspólnym celu, którym jest wychowanie obywatela, świadomego swej roli i zdolnego do jej podjęcia. Straż Przednia realizuje ten cel na pozaszkolnym odcinku życia młodzieży w wieku szkół licealnych, łącząc swe wysiłki z olbrzymim trudem, jaki podjęła nowa szkoła polska nad uspołecznieniem i kształceniem młodych pokoleń.

Bolesław Wasylewski.

JAKIM POTRZEBOM DZIEWCZĄT ODPOWIADA „STRAŻ PRZEDNIA“?

Mówiąc o pracy „Straży“ i jej dorobku, będę mówiła zarówno o pracach objętych okresem roku szkolnego, jak również wakacyjnych. Okresy te, tak różniące się formami, długością trwania i treścią samą, zmierzają jednak do jednego celu:

- 1) usprawnienia życia zbiorowego,
- 2) wznowienia tętna życia myślowego i ideowego jednostki i zbiorowości,
- 3) spięcia ich klamrą wspólnych przekonań i dążeń.

Zdajemy sobie sprawę, że po niespełna 2 letnim okresie istnienia or-

ganizacji, trudno jest mówić o pracach i wartościach osiągniętych całkowicie, trudno jest mówić o tem, w jakim stopniu pewne zagadnienia przeorały głębie Strażową.

Nie umiałabym ustalić, jaki jest % udziału uczestniczek organizacji w tej drodze, którą nazwałabym drogą po szczytach osiągnięć organizacyjnych.

Muszę się ograniczyć do zasygnalizowania tego, co w ciągu pracy ukazało się, jako wartość dodatnia i istotna w życiu dziewcząt, zlekka tylko szkicując jej nasilenie.

Będę mówiła o stronach dodatnich naszej pracy, dla rzetelności zaznaczam, że pozostaje wiele niedociągnięć i kłopotów, o których może pomówimy innym razem.

Stawiając pytanie, jakim potrzebom dziewcząt odpowiadają prace Straży, trzeba zdać sobie sprawę, że nie chodzi tu o poruszenie zagadnień, czy wartości specjalnie i wyłącznie związanych z psychiką dziewcząt. Zapewne—zarówno prace realizacyjne, jak i prace wewnętrzne o charakterze samokształceniowo-ideowym będą przybierały nieco inny charakter i formy, czy też obejmować będą inne nieco zagadnienia, czy tereny pracy u dziewcząt, a inne u chłopców. W bardzo wielu wypadkach jednak zespalać się będą pokrewne pragnienia i potrzeby, uzupełniać podobne braki.

Oczywista, dziewczęta myślowo i praktycznie zetkną się — w przeciwieństwie do chłopców — z zagadnieniami i pracami, obchodzącymi żywiej świat kobiety.

Praca zespołów Straży opiera się wyraźnie o dwa kierunki: 1) pracy realizacyjnej i 2) pracy wewnętrznej, samokształceniowo-ideowej. Dwa te źródła wartości wychowawczych zahaczają o siebie i uzupełniają się wzajemnie.

Praca realizacyjna, będąc planowem, zorganizowanem w nieliczne koła pracy realizacyjnej, działaniem na terenie czy to szkolnym (np. samorządy, spółdzielnie i inne instytucje szkolne), czy to pozaszkolnym (np. świetlice, biblioteki, koła przyjaciół, kontakt z młodzieżą polską na emigracji i inne), jednocześnie ma się stać szkołą charakterów i szkołą działania zbiorowego.

Z pracy tej dziewczęta i Zespoły Straży wyniosły umiejętność szybkiego i sprawnego wykonywania pewnych robót, opierając je na planowości i racjonalnem zorganizowaniu i samokontroli. Koło pracy realizacyjnej — stało się komórką pracy.

Stałe porozumienie na terenie międzyszkolnym pozwalało dziewczętom poznać podstawy i metody prac w naszym zakresie. Niejednokrotnie dawało to rozwiązanie trudności i trosk placówek, na których pracowały, stawało się czynnikiem projektobodźczym, ponadto wytwarzało pewne specjalne a dodatnie warunki wychowawczo-myślowe.

Chodzi mi tu z jednej strony o rozszerzenie zakresu zainteresowań uczuciowych i myślowych własnej szkoły, z drugiej strony o powiększenie szacunku i zrozumienia dla innych terenów i innych prac.

Uczenice szkół dobrych obok patriotyzmu szkolnego zdobyły czynnik społeczny szerzej pojęty, dla uczenic szkół gorszych, czy o niższym po-

174 ziome życie koleżeńskie, prace i nowe koleżanki w Straży stały się źródłem energii.

Co dała praca wewnętrzna samokształceniowo - ideowa? Przedewszystkiem rzuciła pewne nowe zainteresowania, w pierwszym rzędzie zainteresowania społeczne, podsunęła dobrą i ciekawą książkę. Z pracy zespołu powstało pragnienie poznania i oceny zagadnień oraz zjawisk życia otaczającego, chęć posiadania jakiegoś własnego stanowiska myślowego. I właśnie praca myślowa, z pewną bardzo wyraźną podstawą ideową, wydaje mi się dorobkiem specyficznie Strażowym.

Może specjalnie wartościową była ta praca dla dziewcząt, których rodziny nie żyją zainteresowaniami szerszemi, dla których całość życia publicznego w państwie jest czemś dalekiem i obojętnem, gdzie nie czyta się ani książek, ani czasopism.

Odrębnym i równie istotnym działem pracy samokształceniowej Straży jest, z jednej strony — pogłębianie i rozszerzanie od strony poznawczej wiedzy związanej z dziedzinami i terenem na którym młodzież pracuje, z drugiej strony przekonanie się, zapoznanie się z samą pracą.

A więc dziewczęta i chłopcy, pracujący na terenie samorządów szkolnych, zapoznają się z literaturą i materiałami, dotyczącymi tej dziedziny, pracujący w świetlicach, poza odbywaniem stałych dyżurów, zdobywają wiedzę o pracy świetlicowej drogą rozmów z odpowiednimi jednostkami, wizytacyj placówek analogicznych, lektury.

Przykładów tych można mnożyć wiele. W tej dziedzinie mamy również pozycje dodatnie.

Kierunek ideowy, pewne nastawienie, jest pozycją jasną, przez wszystkich dobrze rozumianą — mimo „nieuprawiania propagandy“.

Poczucie przynależności do pewnej gromady ideowej — to też dorobek pracy dziewcząt w Straży.

Dla ilustracji podaję spis Kół Pracy Realizacyjnej Zespołów żeńskich „Straży Przedniej“ na terenie całej Polski w dn. 1.XII 1933 r.

Świetlicowe	131	Literackie	6
Samorządowe	43	Opieki społecznej	6
Harcerskie	28	Kuźni Młodych	4
L. O. P. P.	27	Kultu bohaterów	4
L. M. i K.	26	Zbiórki książek	4
Pomocy bezrobotnym	15	Biblioteczne	3
Prasowe (Gazetka Szkoln.)	14	P. W. K.	3
Koła Naukowe	14	Oszczędności pozaszkolnej	2
Kontakt z młodz. zagr.	13	P. B. K.	2
P. C. K.	12	Nauczania analfabetów	1
Krajoznawcze	11	Pomocy materialnej uczniom	1
Pomocy słabszym uczniom	10	Sanitarne	1
Spółdzielni szkolnej	9		
Sportowe	9		
Opieki nad emigrantami	7		
Imprezowe	7		
		Razem	413

Helena Dębińska.

LEGJON MŁODYCH—ZWIĄZEK PRACY DLA PAŃSTWA

Legjon Młodych jak każda inna organizacja ma swoją deklarację ideową, w której zawarte są podstawowe „artykuły wiary“, wiążące ów zespół. Deklaracja jednak nie jest wszystkim i błędilby, ktoby chciał na zasadzie zanalizowania jej oceniać Legjon Młodych. Poza każdym „credo“ kryją się komentarze, każda litera prawa wymaga umiejętności czytania między wierszami.

Oblicze ideowe organizacji ukaże się nam w pełni dopiero wówczas, gdy dokonamy syntezy szeregu elementów. Na taką syntezę winny się złożyć dzieje Legjonu Młodych, obraz jego stanu obecnego, prądy nurtujące zgrupowaną w nim młodzież, zasady organizacyjne i prawdy ideowe.

Z kolei przytaczam skrót owych elementów dla zesumowania rzeczy. Jeżeli chodzi o dzieje organizacji, to wiadomo powszechnie, że została ona powołana do życia stosunkowo niedawno, że oparła się odrazu o centrum ideologiczne obozu rządzącego i że ma za sobą piękne karty współpracy społecznej z pokrewnymi ugrupowaniami młodzieży (Straż Przednia, O. M. P. etc.). Stan obecny Legjonu Młodych możnaby scharakteryzować jednym zdaniem: rozmach organizacyjny nie zmniejsza się ani na chwilę, podobnie zresztą, jak nie gaśnie twórczy ferment ideologiczny. To jest naprawdę grupa młodych.

Prądy nurtujące obecnie Legjon Młodych mają charakter różnorodny. Niezależnie od programu ideowego, który zresztą ma najwięcej charakteru stałego i słabo ulegającego przeobrażeniom, Legjon posiada wypływający zeń program gospodarczy. Olbrzymia większość dyskusyj, toczących się na zebraniach zespołów organizacyjnych — obraca się dokoła tego zagadnienia. Podobnie, jak w obozie rządzącym ścierają się tu kierunki bardziej lub mniej radykalne. Jest mowa i o planowej gospodarce i o syndykaliźmie i o socjalizacji warsztatów pracy. Zwolennicy Sorela zwalczają zwolenników Marksa (i tych bowiem nie brak w Legjonie, czego dowodem zresztą jest przyjęcie przez organizację elementów myślenia marksowskiego takich, jak klasa, walka o byt etc.). Ze zgiełku i fermentu coraz mocniej, coraz bardziej wyraziście zarysowuje się kontur idei zasadniczej, którąby można w grubym skrócie określić mianem „imperjalizmu socjalnego“. Wiem, że to określenie niebezpieczne i gotowe, jak piorunochron ściągnąć na mnie gromy, ale tak mi się wydaje, że to widziane w marzeniach Legjonu Młodych Państwo potężne, regulujące własne życie ekonomiczne i socjalne, będące właścicielem olbrzymich przedsiębiorstw, kopalń, fabryk, posiadłości — to imperjum. Przyszłe imperjum polskie. Swoistym wyrazem tęsknoty za owem Państwem sprawiedliwości społecznej, ładu i mocy, jest niewątpliwie organizacja wewnętrzna Legjonu, w której, przy całkowitem zrozumieniu potrzeb gromady jako jednostki wyższego rzędu, wyznacza się pojedyń-

176 czym jednostkom role kierownicze, obarczone odpowiedzialnością jednostkową. Nie jest to szablon wzięty z systemu wojskowego, ani zabawa „w komendantów”, lecz głęboko pomyślana szkoła wychowania społecznego.

Co do prawd ideowych Legjonu Młodych, przytoczę je w skrócie według artykułu komendanta głównego organizacji, Zbigniewa Zapaśiewicza (dwumiesięcznik „Legjon Młodych” Nr. 8—9, z 1933 r.).

„Legjon młodych, doceniając znaczenie prywatnej etyki dla jednostki wynikającej z poszczególnych systemów religijnych i w pewnym, choć szczupłym zakresie, regulującej jej stosunek do poszczególnych jednostek — kładzie specjalny nacisk na społeczne wychowanie przyszłego obywatela”.

„Legjon Młodych, dążąc do potęgi Rzeczypospolitej, występuje przeciw wszelkim organom międzynarodowym, które stawiają interes poszczególnych klas i grup ponad interes Państwa, jakości całości. Politykę sprzeczną z interesem Państwa prowadzą w pierwszym rzędzie KKK. Komintern, Kościół, Kapitał”.

„Utożsamiając interes Państwa z interesem narodu polskiego, Legjon Młodych dochodzi do istotnego zrozumienia nacjonalizmu polskiego. Przeciwwstawia się stanowczo dotychczasowemu pojęciu nacjonalizmu, który uosabiał interesy prywatno-grupowe dawnej Polski szlacheckiej i do dziś dnia przetrwał, jako pojęcie bezużyteczne i szkodliwe dla interesów państwowości polskiej, a daje nowe, wiecznie żywe, oparte na najszerzych masach narodu, gdyż jedynie w ten sposób pojęty nacjonalizm wnosi niezbędny element w hasła gospodarczo-społeczne”...

Najwyższe wartości wyznawane w „credo” ideowem organizacji to — praca, nacjonalizm w jego najszczytniejszej, patriotycznej formie, uznanie supremacji interesu Państwa i racji stanu, dążenie ku nowemu ustrojowi, opartemu o etykę socjalną i jednostkową.

Reasumując, dochodzę do syntezy: w świetle całego splotu spraw, idei i zagadnień składających się na obraz Legjonu Młodych, przyznać należy, że jest to organizacja o wielkiej przyszłości, mająca wszelkie dane po temu, by zgrupować pod swemi sztandarami najlepszy element młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej.

J. Czechowicz.

Udzielenie na łamach „Gimnazjum” głosu przedstawicielom organizacji ideowych młodzieży jest wyrazem znamienego i ze wszech miar pożytecznego zainteresowania sfer nauczycielskich ruchami ideowymi młodego pokolenia oraz kwestją wzajemnego stosunku „dwóch światów”, która — zawsze aktualna — w pewnych okresach staje się specjalnie palącą i drażliwą.

Dyskusję na ten temat otworzył w poprzednim numerze p. Zygmunt Michałowski nadzwyczajaj wnikliwymi i trafnymi rozważaniami.

Gdy obecnie w tej sprawie mam wypowiedzieć się, jako członek Legjonu Młodych, pomijam celowo całokształt ideologii i politycznych tez organizacji, do której mam zaszczyt należeć, odsyłając tych, którzy

pragną śledzić myśli i prądy wśród nas nurtujące do prasy Legjonu Młodych, przede wszystkim do organu naczelnego, tygodnika „Państwo Pracy“.

177

Natomiast kilka uwag poświęcić pragnę ujmowaniu przez nas sprawy „dwóch światów“ oraz podać w zarysie zasadnicze wytyczne w dziedzinie zagadnień wychowawczych.

Aby były one dobrze zrozumiane, należy przede wszystkim stwierdzić, że ruch młodolegjonowy do wszystkich zagadnień podchodzi z punktu widzenia młodego pokolenia państwowców, a więc posiada nastawienie przyszłościowe również w sprawach wychowawczych.

Teraźniejszość Legjonu Młodych ocenia, na przeszłości i teraźniejszości kształci się, ale nie na dzień dzisiejszy nie buduje: wszystko, co budujemy, wszystko nad czym pracujemy, musi być potrzebne na przyszłość i — oczywiście — dla przyszłości i potęgi Państwa Polskiego.

To też inaczej formułujemy swoje postulaty, niż autor artykułu w „Dekadzie Akademickiej“, na którego autorytet powołuje się p. Zygmunt Michałowski.

Nie jesteśmy zdania, że „musi powrócić na teren wyższych uczelni typ profesora - wychowawcy, lecz nie tego, który na ukrytych zebraniach fabrykował podburzające ulotki, manifesty lub memorjały, np. o przywrócenie pewnych katedr“.

Zdanie cytowane nie jest owocem zasadniczych rozważań na temat w danym wypadku dla nas istotny — „dwóch światów“, lecz jedynie fragmentem z frontu aktualnej rozgrywki politycznej z wpływami młodzieży „Obozu Wielkiej Polski“ na terenie akademickim.

Nie snujemy marzeń o *powrocie* jakiegokolwiek typu profesora wychowawcy. Wątpimy, aby istniał kiedykolwiek w przeszłości taki idealny typ wychowawcy, który transponowany w dzisiejsze warunki, wytrzymałby próbę życia i spełniłby zadania, jakie na wychowawcę dzisiejszego nakładają wymogi nowych czasów, które idą, oraz nowych form, które rodzą się.

Jesteśmy zdania, że musi wytworzyć się, względnie *trzeba wytworzyć nowy typ* profesora - wychowawcy oraz nauczyciela - wychowawcy (nie ograniczamy zagadnienia do odcinka wyższych uczelni).

Uważamy, że ludzie, którzy urodzili się i wzrastali jeszcze w okresie niewoli, przy najlepszych nawet chęciach nie mogą odpowiadać wymaganiom, stojącym dziś przed nauczycielem - wychowawcą, ponieważ „moment niepodległości nie stał się dla pokolenia wtedy stojącego u pracy chwilą wstrząsu, raptowną zmianą całej psychiki, ożywczą kroplą letejską, której zaczerpnięcie rzuca niepamięć na całe piekło niewoli“ (Odczyt Marszałka Sejmu dr. Kazimierza Świtalskiego w sali Tow. Higienicznego w Warszawie dn. 14 kwietnia 1930 r.).

Najistotniejsze wartości do życia państwowego Polski niewątpliwie wniesie to pokolenie, które nie będzie niosło na sobie piętna niewoli, ale które również będzie wychowane już przez ludzi, od piętna niewoli oczyszczonych.

Jest więc obecnie kryterjum doniosłe i dla każdego oczywiste podzia-

178 łu na „dwa światy“, kryterjum może tak samo nie pozwalające zbyt ściślej linii rozdzielczej przeprowadzić, jak bezsensowne kryterjum ilości lat przeżytych, ale przy zastosowaniu tego sprawdzianu, czy w niewoli, czy w wolności kształtował się charakter i światopogląd człowieka, dojdziemy do rzeczywistego podziału na dwa światy, których godzić nie potrzeba i nie należy.

Niech „arką przymierza“ powstanie więź ideowa, oparta na coraz większym, doskonalszym i powszechniejszym kulcie młodego pokolenia dla czynów niepodległościowych części pokolenia poprzedniego, ale niech to pokolenie poprzednie, zrodzone i wychowane w niewoli, ograniczy do minimum bezpośrednie wychowawcze oddziaływanie na nas. A wtedy prędzej znajdziemy nowe wartości i nowe drogi, po których pójdziemy ku Nowej Polsce.

Wśród członków Legjonu Młodych znaczną grupę stanowi, szczególnie na prowincji, młode nauczycielstwo, zarówno w szkolnictwie średnim, jak i powszechnem. Zgodnie z podstawowymi założeniami ideologicznymi organizacji nauczycieli — członków Legjonu Młodych (jak zresztą oczywiście członków wszystkich zawodów) obowiązuje twórczy stosunek do swej pracy zawodowej, inicjatywa i entuzjizm w tej pracy.

Te wartości kultywowane są w t. zw. „komórkach zawodowych“ w danym wypadku nauczycielskich.

Dla zilustrowania poprzednich rozważań pozwolę sobie przytoczyć fragment z korespondencji, nadesłanej przez członka Legjonu Młodych — nauczyciela z Wileńszczyzny („Państwo Pracy“, nr. 34—35B z 1933 r.):

„W klasie — na ścianie — portret Marszałka Piłsudskiego. Pytam dzieci, kogo ten portret przedstawia. Cała klasa — jak na komendę, zrywa się na baczność i chóralnie odpowiada: Pan Marszałek Polski Józef Piłsudski. Więcej nic od dzieciarni nie mogłem się dowiedzieć, nawet garści szczegółów biograficznych, choć niektórzy wychowawcy „aż tak daleko“ posuwają sprawę wychowania państwowego...

Po wyjściu z klasy rozmawiam z nauczycielem. Opowiadam mu o tem, co przed chwilą widziałem, wstrzymując się od komentarzy. „A bo proszę Pana, ja „na to“ zwróciłem specjalną uwagę, bo jak przyjedzie inspektor, to tego wymaga... Może Pan nauczy dzieci Pierwszej Brygady, bo ja tam ze śpiewem nie tęgo“. Odpowiedź tę też pozostawiam bez komentarzy“.

Zbyt pochopne uogólnianie tego przykładu realizowania „wychowania państwowego“ byłoby krzywdzące dla starszego pokolenia nauczycieli. Niemniej jednak nie ulega wątpliwości, że tego rodzaju metody „wychowania państwowego“ są wynikiem obciążenia starszych pokoleń nauczycielskich niezawinionem piętnem niewoli.

Również nie ulega wątpliwości, że bunt przeciw podobnym zjawiskom w szkolnictwie, bunt przeciw panowaniu frazesu i błagi — są wyrazem otrząsania się coraz szerszych kół nauczycielstwa z tych wszystkich cech, które są dziedzictwem długotrwałego życia narodu w ramach obcych, wrogich organizmów państwowych. W tym procesie

naturalnym i zgóry wiadomym członkowie Legionu Młodych — nauczyciele szkół średnich i powszechnych biorą udział czynny i wszystkimi siłami dążą do stworzenia nowego typu wychowawcy, a co za tem idzie — nowego typu obywatela.

Ale powstaje jeszcze kwestja najistotniejsza. Jakież wartości, jakież znamiona najdodatniejsze cechować mają nowego człowieka w nowej Polsce? Odpowiedź na to pytanie absorbuje niejednego wychowawcę, niejednego męża stanu, jest tematem gorących dyskusyj i głębokich przemyśleń wielu sztabów organizacyjnych, powołanych do wielkiej pracy wychowania nowych pokoleń.

W tym kierunku pracuje na poszczególnych odcinkach wiele organizacji: Związek Strzelecki, Związek Harcerstwa Polskiego, Straż Przednia, na mniejszych odcinkach P. W. Kobiet do Obrony Kraju, Sekcje młodych Z. P. O. K., L. O. P. P., L. M. i K. i wiele innych. Legion Młodych docenia znaczenie i rolę każdej z tych organizacji, sam zaś pracuje nad wykuciem zasadniczej konstrukcji szkieletowej, która musi stać się obowiązującą dla wszystkich organizacji młodego pokolenia, i musi być przyjęta na wszystkich odcinkach frontu wychowawczego.

Podstawą tej konstrukcji są nakazy nierozzerwalnego związania jednostki z Państwem, przyjęcia pracy na rzecz ogółu, a nie dla osobistego zysku, jako celu życia i podstawy wartościowania jednostek, wreszcie głębokiego zrozumienia i wyczucia sprawiedliwości społecznej, której realizowanie jedynie gwarantuje Państwu rozwój i potęgę.

Wacław Zagórski.

W 1929 r. we wszystkich ośrodkach akademickich Rzeczypospolitej powstały organizacje międzyuczelniane akademickie, które jako kościół ideowy przyjęły ideologję Marszałka Józefa Piłsudskiego, zgłaszając swą współpracę z Obozem Niepodległościowym.

Konieczność powstawania tych organizacji wiązała się z faktem niezwyklej anarchji, panującej w życiu akademickim, gdyż rozpolitykowanie na wyższych uczelniach sięgało zenitu, a stronnictwa wrogie idei Marszałka rozwijały swe liczne ekspozytury młodzieżowe, prowadząc częstokroć politykę antypaństwową.

Inne scentralizowane organizacje młodzieży państwowej bądź oddawały się pracy intelektualnej, bądź też tworzyły kadry swoistego przysposobienia wojskowego.

Rozproszkowanie wysiłków organizacji, działających w poszczególnych ośrodkach akademickich, osłabiało efekty realizacyjne, stąd też powstała konieczność scentralizowania ich i podporządkowania ogólnym planom, programom i wytycznym pracy.

To też w lutym 1930 r. powstaje ogólnopolski Legion Młodych, Akademicki Związek Pracy dla Państwa, z siedzibą Komendy Głównej w Warszawie, obejmujący wszystkie miasta akademickie kraju.

180 Liczny napływ członków świadczył wymownie o potrzebie tego rodzaju organizacji. Starsze społeczeństwo jak również czynniki miarodajne przyszły Organizacji z pomocą, przyczyniając się zarówno do kryształizacji form organizacyjnych jak też i do precyzowania ideologii.

Pierwszy nieliczny Kongres Legjonu Młodych, odbyty w Warszawie w grudniu 1930 r., wykazał sprężystość, siłę i dynamizm organizacji, kierowanej przez Komendanta Głównego Zbigniewa Zapasiewicza. Kongres drugi, odbyty również w Warszawie w marcu 1932 r., sprecyzował dorobek ideologiczny organizacji w postaci Deklaracji Ideowej, w której wyrazy radykalizmu społeczno-gospodarczego łączą się z ideą silnej państwowości i podporządkowaniem zorganizowanego społeczeństwa pracy państwu. Poza tem uchwalono na Kongresie rozszerzenie ram organizacyjnych Związku przez objęcie terenów młodzieży nieakademickiej. Legjon Młodych przestał być związkiem tylko akademickim.

W ten sposób tempo rozrostu organizacji zwiększyło się, obejmując młode pokolenie państwowców — radykałów bez różnicy płci, pochodzenia, zawodu i wykształcenia.

Do trzeciego Kongresu L. M., który odbył się w maju r. ub. w Poznaniu, Organizacja objęła trzysta przeszło miast Rzeczypospolitej siecią komórek organizacyjnych, nie licząc oddziałów wiejskich, osiągających liczebność przeszło 20.000 członków czynnych.

Trzeci Kongres L. M. sprecyzował ideologję Organizacji, dając temu wyraz w blisko 200 uchwałach, dotyczących polityki bieżącej i przyszłego ustroju Państwa.

Rozwój Organizacji idzie obecnie w kierunku ekspansji ideologicznej i organizacyjnej we wszystkich dziedzinach życia społecznego Polski.

Z Legjonem Młodych współpracują organizacje Obozu Marszałka jak: BBWR, Związek Legjonistów, Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet, Straż Przednia, Organizacja Młodzieży Pracującej, Związek Strzelecki i wiele innych.

Prasa Legjonu Młodych obejmuje następujące organy: tygodnik „Państwo Pracy“ (Warszawa), miesięcznik „Legjon Młodych“ (Warszawa), dwutygodnik „Zryw“ (Lwów), dwutygodnik „Akademik-Legjonista“ (Poznań), dwutygodnik „Legjon“ (Wilno), dwutygodnik „Akademik Legjonista“ (Warszawa), miesięcznik „Nasza Kronika“ (Rawa Ruska), dwutygodnik „Wczoraj, dziś i jutro“ (Częstochowa) oraz cały szereg dodatków do pism periodycznych i codziennych. Poza tem Organizacja wydaje szereg Biuletynów Pracy Wewnętrznej.

Piotr Borkowski.

ZWIĄZEK POLSKIEJ MŁODZIEŻY DEMOKRATYCZNEJ

Wychowanie młodego człowieka, stojącego na progu uczelni akademickiej, nie kończy się z chwilą opuszczenia szkoły — jest dalszym ciągiem - etapem wychowania szkolnego, zmienia się tylko jego forma. O ile w szkole nauczyciel, prócz kierownictwa naukowego, jest w bardzo dużej mierze wychowawcą młodzieży, oddziaływa na jej psychikę i urabia jej światopogląd, uczelnia wyższa daje jedynie pewne metodyczne wskazówki pracy naukowej. Szkoła wychowuje dziecko — na wyższą uczelnię przychodzi już człowiek o nieokreślonym jeszcze poglądzie na świat, w ogólnych zarysach taki, jak myśleć i patrzeć na świat nauczyła go szkoła. Pozbawiony kierownictwa dotychczasowego, szuka stanowiska swego w otaczającej go rzeczywistości.

Wyrazem pewnego pędu młodzieży akademickiej do ogólnego chociażby krystalizowania i urabiania światopoglądu jest zrzeszanie się w formie organizacji ideowo-wychowawczych. Organizacje te przejmują na siebie rolę, której nie może się podjąć uczelnia wyższa, wychowywania młodzieży, będącego dalszym etapem wychowania w szkole, a związanego silnie z przejawami życia społecznego. W pracy każdej organizacji tego typu należy podkreślić, prócz momentu ideowego (prace o charakterze seminaryjnym), moment wychowawczo-organizacyjny (odpowiedzialność za powierzone prace, kształcenie i rozwijanie zdolności organizacyjnych, budzenie inicjatywy organizacyjnej) oraz moment wychowawczo-społeczny (umiejętność życia i pracy w gromadzie).

Jedną z organizacji o charakterze ideowo-wychowawczym jest Związek Polskiej Młodzieży Demokratycznej, wywodzący się bezpośrednio z tajnych organizacji niepodległościowych. W statucie z 1886 r. Z. P. M. D. stawia trzy zasadnicze postulaty swojej ideologii, którymi są dążenie do 1) sprawiedliwości politycznej, 2) sprawiedliwości społecznej, 3) sprawiedliwości gospodarczej.

Pierwszy z owych postulatów został zrealizowany, gdy członkowie organizacji porzucili książki i skrypty, aby walczyć pod wodzą Komendanta. (Zw. Strzel., P. O. W., Legjony, 1920 r., powstanie śląskie). Po odzyskaniu niepodległości, gdy młoda Polska znajdowała się w nowej dla siebie sytuacji, organizacja (O. M. N.), stawiając jako postulat sprawiedliwość społeczną i gospodarczą, przeżywa okres krystalizowania podstaw swego światopoglądu. W roku 1927 nastąpił okres wzmożonej pracy organizacyjnej przez połączenie szeregu organizacji ideowo-wychowawczych w jeden Związek Polskiej Młodzieży Demokratycznej (O. M. N., Ak. Mł. Postęp., Ak. P. O. W., Mł. Radykalna, Oddz. Akademickiego Związku Naprawy Rzplitej, Kuź-

182 nice, Wydział Młodych Partji Pracy), poczem znów następuje okres intensywniej pracy ideowo-społecznej.

Ideologia Z. P. M. D.*) i jego pogląd na świat nie są kopjowaniem obcych wzorów, ale wynikiem grupowej pracy, zbiorowego wysiłku ideowego, całości organizacyjnej. Ogólne przesłanki światopoglądowe, pozostawały pod wpływem syndykalistów polskich (Brzozowski, Żeromski), czy francuskich (Sorel), konkretną treścią ustrojową wypełniano je własnymi wnioskami, wysnutymi z realnej, trzeźwej analizy współczesnej rzeczywistości polskiej. Zasadniczą podstawą w budowaniu zrębów światopoglądu Z. P. M. D. nie jest oparcie się o podłoże ściśle materialistyczne doktryny Marksa, ani o oderwane od życia fantazje idealistów, ale o współczesne stosunki życiowe i dopiero na tej podstawie wysnuwanie wniosków, postulatów przyszłościowych, „równocześnie z wysiłkiem myślowym planowania Polski sprawiedliwości społecznej musimy bacznie śledzić wszelkie przejawy zmian, zachodzących w dziedzinie kształtowania się stosunków prawno-politycznych i społeczno-gospodarczych, trzymać rękę na pulsie współczesnej rzeczywistości, aby nie stracić kontaktu z życiem, by nie zawisnąć w próżni”. (Art. Euzeb. Ziółka „Życie Akad.” Nr. 1, 1933 r.). Konsekwencją takiego podejścia od strony życia jest określenie jego istoty. Istotą życia jest, według Z. P. M. D., nieustanny postęp, realizowany przez pracę. Dlatego do wszelkich zjawisk rzeczywistości należy podchodzić z uwzględnieniem momentu ruchu, stale w nich zachodzącego. Stąd pewien dynamizm, postawa czynna. Człowiek przez czyn, przez pracę wyzwala swe wartości twórcze, praca nie może być traktowana, jako malum necessarium (marksiści), ale jako miernik społecznej wartości człowieka.

Stawiając jako postulat przebudowę społeczną w imię sprawiedliwości społeczno-gospodarczej i oparcie przyszłego ustroju na elemencie pracy, zdajemy sobie sprawę, że „dokonać się może to tylko przy jednoczesnej przebudowie dzisiejszej psychiki ludzkiej, przesiąkniętej liberalną i hedonistyczną, egoistyczną kulturą — przebudowie w kierunku oparcia się o nową moralność społeczną, wyrastającą z „heroizmu pracy i budzącą entuzjazm pracy, zdolną przetworzyć człowieka i pchnąć go do najwyższych poświęceń” (Euzeb. Ziółek „Życie Akad.”, 1933 r.) i nie mającą nic wspólnego z „nastawieniem hedonistyczno-konsumcyjnym etyki mieszczańskiej, wyrosłej w fałszu zachłanności i obłudy, w sferze ducha i obyczajów, a wyzysku i przemocy w dziedzinie gospodarczej” (Euzeb. Ziółek „Życie Akad.” z 1933 r.). Zbiorowa psychika zawierać będzie bezwzględne nakazy moralne, „obowiązek i apoteoza pracy twórczej, entuzjazm pracy

*) O ideologii Z. P. M. D. por. książki: J. Wojciechowski: „Po nową treść”, Stachniuk: „Kolektywizm a naród”, Banaszak: „Koleje i zasięgi syndykalizmu w kulturze nowoczesnej” (w druku), oraz czasopisma: „Życie Uniwersyteckie”, 1930—1933, „Życie Akademickie” od 1930 r., „Smuga”, 1932—1933, „Trybuna”, 1932—1933, „Nowe Zazwiewie” od 1933 r., „Przemiany” od 1933 r.

przy jej celowości, wszechstronności, zdrowych warunkach, oparciu na wrodzonych zamiłowaniach, dyspozycjach po linii rozbudzonego zainteresowania, które sprawi jej radosne wyniki, entuzjazm pracy przez uświadomienie, że jest jedynym środkiem do rozbudowy potężnej cywilizacji". („Życie Akad." z 1933 r.). Konsekwencją naszego ustosunkowania się do społecznej wartości pracy, jedynego twórczego elementu bytu społecznego i moralności człowieka-twórcy jest integralne związanie przyszłego ustroju ze światem pracy. Jednostki, połączone więzami wspólnej pracy przy jednym warsztacie, łączą się w samoistne zespoły pracownicze, zorganizowane gromady świadomych wytwórców, wspólnoty pracy i życia, podstawy nowej kultury społeczeństwa wytwórców. Naród, jako spójnia psychiczna społeczeństwa wytwórców, winien stać się kuźnią i warsztatem zbiorowej pracy, wspólnotą walki o postęp kultury i cywilizacji. Formą organizacyjną narodu jest organizacja państwowa, stanowiąca wyraz „świadomych dążeń świata pracy" (Dekl. Ideowa), wiążąca go poprzez gromady wytwórców i łączące je związki zawodowe. Związek zawodowy z dotychczasowej formy organu doraźnej walki klasowej stanie się ośrodkiem kierownictwa i planu gospodarczego, wiążąc i koordynując inicjatywy poszczególnych gromad wytwórców.

Sprawdzeniem żywotności tych postulatów, ich konieczności i potrzeby społecznej jest fakt przejęcia naszego podstawowego hasła przebudowy społecznej i oparcia przyszłego ustroju na elemencie zorganizowanej pracy w imię realizacji sprawiedliwości społecznej przez wszystkie organizacje młodzieży akademickiej, dla których Z. P. M. D. był prekursorem myśli. Organizacja ta dumna jest z „myśli i sądów, będących wyrazem istotnych, własnych przekonań młodzieży, wpływających wyłącznie z założeń ideowych i samoistnych postulatów programowych, nie uzależnionych od kombinacji taktycznych grup partyjnych starszego społeczeństwa". (Euzeb. Ziółek „Życie Akad." Nr. 1, 1933/34 r.).

„Celem naszym jest Polska Pracy, Państwo Społeczne, Rzeczypospolita Chłopów, Robotników i Pracowników. Jest niezbitą prawdą dziejową, że Polska być może tylko, jako państwo zorganizowanego świata pracy. Realizacja tego celu może się dokonać li tylko przez zupełną przebudowę ustroju i organizację państwową, społeczną i gospodarczą oraz zasadnicze przetworzenie psychiki społeczeństwa. (Art. wstęp. „Życia Akad." Nr. 4/53).

*

*

*

Każda organizacja o charakterze ideowo-wychowawczym prowadzi pracę dwojakiego rodzaju: pracę wewnętrzną, jako warsztat prób, umacniania i rozwijania podstaw ideowych oraz szkoła wychowania organizacyjnego (życie w gromadzie, inicjatywa organizacyjna, karność, odpowiedzialność) i pracę zewnętrzną, pojmowaną jako ekspansja nazewnątrz ideologii, bądź jako propagowanie haseł naszego ruchu, bądź jako praca realizacyjna.

184 W Związku Polskiej Młodzieży Demokratycznej praca wewnętrzna, o charakterze seminaryjnym, odbywa się w poszczególnych: 1) *sekcjach ogólnokształcących*, np. sekcja ruchów społecznych (nacisk na zagadnienia syndykalistyczne), sekcja narodowościowa, socjologiczna (nacisk na związki społeczne) i t. p. oraz 2) w *grupach zawodowych*, zespołach, opartych na podstawie zawodowej, mających na celu przystosowanie ludzi do pracy zawodowej, ujmowanej z punktu widzenia ideologii związku, koordynację pracy zespołowej i zawodowej, np. grupy prawników, polonistów, ekonomistów, medyków i t. p.

Praca zewnętrzna. Teren akademicki. Duże znaczenie należy przypisać *parlamentom dyskusyjnym*, organizowanym dla szerszego grona akademickiego, przyczem członkowie związku występują jako prelegenci; wszelkie poglądy i przekonania młodego pokolenia, swobodnie wypowiedzane, ścierają się na tym terenie. Celem parlamentu, prócz ekspansji ideowej jest wyrabianie w członkach umiejętności publicznego przemawiania, logicznej, jasnej argumentacji oraz nawiązywania rezultatów pracy ideowej do wyłanianych przez chwilę obecną zagadnień. Tematy wygłaszanych referatów, np. „Przebudowa społeczno-gospodarcza wsi polskiej“, „żagwie na Ukrainie“, „Prądy ideowe wśród młodego pokolenia“ i t. p. *Kluby społeczne*, obejmujące ogólnoakademicki teren, a będące niejako pracą zewnętrzną grup zawodowych. Kluby społeczne, skupiające akademików na płaszczyźnie zawodowej, mają na celu ekspansję ideowo-zawodową, nastawienie społeczne poszczególnych zawodów — jest to platforma do wzajemnej wymiany poglądów na najaktualniejsze bolączki swego zawodu, pojętego jako służba społeczna. Rozwój klubów społecznych — medyków w Poznaniu, techników w Warszawie — wymownie świadczy o istniejącej wśród młodzieży potrzebie zrzeszania się na podstawie zawodowo-społecznej.

Inną formą działalności zewnętrznej są żywe Dzienniki (specjalność prowincji). Stanowią one ogniska wymiany młodej myśli kulturalno-społecznej, organizowane w formie zebrań publicznych, na których wygłasza się szereg luźnych, tworzących jednak pewną całość, artykułów, wierszy, feljetonów i t. p. — treść dziennika akademickiego, słynne „Słówka Młodych“, organizowane w Poznaniu, „Żywa Smuga“ wileńska, „Żywe Zarzewie“ krakowskie.

Przechodząc od żywych Dzienników do prasy Z. P. M. D., należy podkreślić, że nie ogranicza się ona do omawiania zagadnień terenu wyłącznie akademickiego, ale ujmuje je szerzej, jako zagadnienia społeczno-wychowawcze z punktu widzenia młodzieży, walczy z objawami ciemnoty i zakłamania wewnętrznego młodzieży, pobudza do myślenia, wznieca fermenty w młodych umysłach, które wywołują przewartościowanie i rewizję lub porzucenie pojęć utartych i prowadzą do krystalizowania się ideologii młodego pokolenia.

Z pism, wydawanych przez Z. P. M. D., każde posiada charakter indywidualny. „Smuga“ wileńska jest czasopismem literacko-społecznym, „Trybuna“ lubelska — kulturalno-społecznym, „Życie Uniwersyteckie“ (Poznań) jest pionierem młodego syndykalizmu i pogłębia-

nia zasad ideowych, natomiast „Nowe Zarzewie“ (Kraków) posiada charakter popularyzatora naszej ideologii. Organem centralizującym jest „Życie Akademickie“ (Warszawa). Prócz tego, przy poszczególnych dziennikach wychodzą dodatki: „Przełom Młodych“ przy „Przełomie“, „Trybuna Młodych“ w „Wieku Nowym“ (Lwów). Przy „Nowej Ziemi Lubelskiej“, dopóki ukazywała się ona, okręg lubelski redagował tygodniowy dział „Życie Młodzieży“. Poza czasopismami nakładem Z. P. M. D. ukazały się książki: Józefa Wojciechowskiego „Po nową treść“, Jana Stachniuka „Kolektywizm a naród“. Teren organizacyj akademickich — należy wymienić udział członków Związku w pracy Bratnich Pomocy. Bratnia Pomoc krakowska, którą prowadzą członkowie Z. P. M. D., jest najlepiej prowadzonym „Bratniakiem“ w Polsce. Do pracy bezinteresownej, samopomocowej wnosimy rzetelność. Podobnie w kołach naukowych, które wobec charakteru częstokroć politycznego nie spełniają swego zadania. Przechodząc do terenów ściśle zewnętrznych, należy wymienić pracę w Polskim Białym Krzyżu — oświatę w wojsku, wśród żołnierzy, pochodzących przeważnie ze wsi, przez prowadzenie świetlic, bibliotek, wycieczek i t. p., w Centralnym Związku Młodzieży Wiejskiej „Siew“, organizacji, prowadzonej wyłącznie przez członków Z. P. M. D., a wychowującej przodowników wiejskich, prowadzących przysposobienie rolnicze i współpracujących z uniwersytetem wiejskim w Szycach. Poza tem należy podkreślić czynny udział członkiń organizacji w pracach Związku Pracy Obywatel. Kobiet oraz w Instytucie Robotniczym Kultury i Oświaty im. Stefana Żeromskiego.

OLGA GAYKOWA (Lwów)

KOŁA MŁODYCH PRZY ZWIĄZKU PRACY OBYW. KOBIET

Ażeby zrozumieć, czem są Koła Młodych, trzeba sobie zdać sprawę z sytuacji, w jakiej znajdują się młode rzesze dziewcząt po wyjściu ze szkoły.

Pozbawione nagle, po otrzymaniu świadectwa dojrzałości, tej opieki, jaką daje szkoła, pozbawione tego poczucia siły, jakie ma się żyjąc w gromadzie koleżanek, młode dziewczęta wchodzą w życie, stykają się z pierwszemi jego trudnościami. Ołbrzymią różnicę, jaka zachodzi między marzeniem o nowem, pięknem życiu, a twardą rzeczywistością, po otrzymaniu świadectwa, odczuwają szczególnie te dziewczęta, dla których podwoje uniwersytetów są niedostępne, myśl zaś o objęciu posady — marzeniem. Zetknięcie się z rzeczywistością jest tem boleśniejsze, im większą pieczołowitością szkoła otaczała młodzież.

Wśród takich okoliczności jakże trudno być w dalszym ciągu idealistką, jak łatwo zaś popaść w oportunizm, lub — radykalizm. Oczywiście

186 ście nie grozi to charakterom mocnym, wystarczy jednak zetknąć się z najmniejszą grupką tych, co od lat trzech a może i czterech „czekają na posadę“ i są „bezrobotne“, aby przekonać się jak mało jest mocnych charakterów. Nie obwiniam, ani usprawiedliwiam, lecz stwierdzam tylko fakty.

Chciałabym jeszcze zwrócić uwagę na zagadnienie, które tak często jest dyskutowane we wszystkich grupach młodzieży, już nawet nie-tylko tej, która opuściła szkołę, ale i szkolnej — to jest zagadnieniem stosunku młodych do starych, czy też krótko: Młodzi a starszy. W dyskusjach tych nie brak trafnej charakterystyki starszego pokolenia, nie brak uznania dla jego pracy państwowotwórczej — lecz nie brak też i nuty oburzenia i niezadowolenia z istniejącego stanu rzeczy.

Na takim tle, po stwierdzeniu tylu niebezpieczeństw, jakie grożą młodemu pokoleniu, — a dziewczętom tem więcej, że często w zaufaniu, skłonne są przyjąć każdy punkt widzenia — tem wyraźniej zarysowują się cele i ideały Kół Młodych.

Przed trzema laty, rozproszona garstka młodych w Z. P. O. K. zawiązała niejako ideowo w próżni — nie wyniosła bowiem z murów szkolnych tego napięcia ideowego, jakie cechowało pokolenie przedwojenne. Zabrakło jej poprostu celu przed oczyma. Ten stan rzeczy spowodował niemiłe zgrzyty, dysonanse, między wchodzącymi w życie członkiniami Z. P. O. K. a starszemi.

W głębokiej trosce o wyjaśnienie sytuacji, o stworzenie porozumienia i trwałej podstawy ideowej, p. posłanka Marja Jaworska podjęła myśl założenia odrębnego koła młodych. Myśl ta trafiła w nieskrytalizowane pragnienia młodych członkiń.

Trudno mi jest ocenić, co istotnie dają Koła Młodych młodzieży do nich należące, musiałabym przedtem przeprowadzić ankietę, zasięgnąć opinii członkiń, mogę natomiast określić, jaki jest nasz program. Poruszane w licznych dyskusjach naszych zagadnienie to wywołało zawsze entuzjazm, skutkiem czego program niejednokrotnie przerażał nasze siły. Zarysowały się w nim dwa kierunki pracy: praktyczny i teoretyczny, przyczem większą wartość miała praca ideowa i samokształceniowa. Stanełyśmy bowiem wobec splotu zagadnień politycznych, gospodarczych, psychologicznych, bez odpowiedniego przygotowania trzeba więc było wyrównać copredziej luki własnego światopoglądu. Część młodych dziewcząt uważała, że dokształcać się można samodzielnie, nie odczuwała bowiem potrzeby wypowiedzenia się w grupie; niemniej jednak i tu praca nie ustawała. Powoli zaczęły się krystalizować pojęcia obywatela i państwa, w gorących dyskusjach omawiano konieczność przebudowy psychiki polskiej, a zwłaszcza psychiki kobiety. O nią, o jej wartości duchowe, o jej prawo do pracy i czynnego udziału w życiu państwa toczyły się długie dyskusje.

Praca nasza byłaby jednostronna, gdyby ograniczała się tylko do referowania i dyskutowania, dlatego też, zgodnie zresztą ze statutem Z. P. O. K. Koła Młodych biorą czynny udział w pracach świetlicowych, w kuchniach dla bezrobotnych, w przedszkolach i t. p. placówkach. Młode zapalone umysły stykają się tam z najbiedniejszą czę-

ścią społeczeństwa polskiego, niejednokrotnie wracają zniechęcone, zbuntowane niemal, ze słowami oskarżenia przeciw wszystkim i wszystkiemu. Lecz z tych burz, co się w młodych duszach rozgrywają, wyrasta przekonanie o konieczności pracy, wyrasta poczucie obowiązku i odpowiedzialności. W tym bowiem olbrzymim wysiłku nad wypracowaniem jutra państwa polskiego nie może, nie powinno zbraknąć rąk młodych, obok tych szacownych, spracowanych, a może i zmęczonych.

Na tem tle zagadnienie stosunku młodych do starych, które tak emocjonowało w poprzednim okresie, straciło na ostrości, wyrazistości. Z czytanych kart o odległych już, dla tych młodych, dziejach walki o niepodległość wyrosły nowe ideały, nowy stosunek do państwa o ileż głębszy, oparty na istnieniu przemysłanych wartościach. Tak realizujemy wychowanie państwowe.

Zapewne, że dzieje się to powoli, bardzo powoli. Niejednokrotnie złote wiosenne słońce, chłodna zieleń lasu w upalny letni dzień lub świeży puch śniegu nęci więcej, ma większy urok, niż zebranie w dusznej sali, lub dyżur w świetlicy i trzeba istotnie dużo dobrej i wytrwałej woli, by wykonać dobrowolnie podjęty obowiązek.

Z odległych od nas oddziałów dochodzą coraz częściej zawiadomienia o założeniu Koła, prośby o przyjazd, lub przysłanie bibliografii.

Koła Młodych rozrastają się nieustannie, tworząc swoją własną tradycję, a co ważniejsza własne metody pracy społecznej i obywatelskiej.

EWA SEREDNICKA-OLSZEWSKA

KOŁA EUGENICZNE W SZKOLE

Znałam pewnego lekarza, — myśliciela, który zwykł mawiać: „Świat byłby piękny, gdyby nie mgły“.

Jedną z takich mgieł jest zagadnienie seksualne, które wychowawcy i rodzice starają się przysłaniać cieniutką powłoką hipokryzji, niestety aż nazbyt przeźroczystej, by nawet „najniewinniejsze“ dziecko nie zdołało przez nią przejrzeć“. I właśnie ta mgła — obłuda jest częstokroć bardziej szkodliwą od umiejętnie podanej i wyjaśnionej prawdy.

W naszym systemie wychowawczym rozwiązywane są rozmaite zadania, dotyczące rozwoju umysłowego i fizycznego dziecka z pominięciem najważniejszego, o które częstokroć wszystko inne się zajeżdża i staje się przyczyną dobrych lub złych postępów w nauce, takiego lub innego ukształtowania się charakteru, jak również stwarza podłoże dla przeróżnych postulatów psychologicznych i duchowych — jest niem zagadnienie seksualne. W zakresie higieny ciała stosunkowo zaszliśmy już bardzo daleko, nie zdajemy sobie jednak sprawy, że higiena nie jest celem sama w sobie, lecz raczej środkiem do wielkich celów *udoskonalenia cielesnego i duchowego rasy*. Traktując tę

188 prawdę zbyt powierzchownie, nie uświadamiamy należycie w tym kierunku młodzieży, powierzonej naszej pieczy.

Zastanawiając się często nad rozwiązaniem tego problemu i nad przyjściem z pomocą, jak starszym, tak też młodzieży w dojściu do zrozumienia ważności zagadnienia, przyszedł do przekonania, że dobrze byłoby zorganizować wśród uczniów klas starszych na wzór kółek samokształcenia, kółek djetetyki eugenicznej, która miałaby na celu szlachetny tryb życia codziennego.

Młodzież, zapisująca się do tego Koła, powinna dobrze sobie uświadomić, że celem jego jest odrodzenie rasy i stworzenie zdrowych podstaw i silnych fundamentów życiowych, jak dla siebie samych, tak też dla przyszłości Ojczyzny.

Przez wspólne omawianie wielu tak zwanych „drażliwych spraw“ wytworzy się oddziaływanie pedagogów na uczniów i vice versa, co przyczyni się do zwiększenia zaufania i obopólnego przywiązania. Trzeba tylko umieć przekroczyć ten pierwszy stopień nieśmiałości i zażenowania przez taktowne i naukowe podejście do tego trudnego i drażliwego zagadnienia. Trzeba nauczyć młodzież trwałej radości życia, nie mającej nic wspólnego z chwilową, chorą uciechą, po której przychodzą częściej, niż się spodziewamy, długotrwałe smutki i cierpienia. Przez odpowiednie nastawienie psychiczne można wśród młodzieży obudzić szlachetne współzawodnictwo w dążeniach do czystości cielesnej i duchowej. W ten sposób wychowana młodzież żeńska i męska uniknie wielu zgryzot i tragedj.

KRONIKA KULTURY

FILMY POLSKIE ZAGRANICĄ. Polska produkcja filmowa jest wciąż jeszcze w stadjum rozwoju. Mimo to, niektóre filmy polskie, wyświetlane zagranicą, cieszą się tam wielkim powodzeniem. Ostatnio w Zagrzebiu, w kinie „Edison Palace“, odbyła się premiera polsko-czeskiego filmu „12 krzeseł“, którą miejscowe dzienniki przywitały z wielkim uznaniem.

Natomiast bywają wypadki, gdy film polski staje się mimowoli narzędziem propagandy, nie mającej nic z Polską wspólnego. W Rydze wyświetlano w jednym z miejscowych kin obraz polski „Księżna Łowicka“ ze Smosarską, Jaraczem i t. d., pod zmienionym tytułem „Rosja, moja rodina“ (Rosja, moja ojczyzna) i reklamowano go, jako „dramat z życia wielkiego księcia Konstantego Pawłowicza“. Oczywiście, dialogi polskie zastąpiono tam muzyką i romansami cygańskimi...

PISARZE POLSCY NA POCZTÓWKACH. Komitet Tygodnia Książki Polskiej rozpoczął wydawnictwo pocztówek z wizerunkami polskich pisarzy. Narazie ukazały się dwie pierwsze serje po 15 portretów, dalsze serje są w przygotowaniu. Na każdej pocztówce, wy-

konanej techniką rotograwiurą, podane są dane biograficzne, dotyczące danego pisarza, oraz wymienione tytuły najważniejszych jego książek. Oto spis pisarzy, których portrety znajdują się w dwóch dotychczasowych serjach: Zygmunt Bartkiewicz, Wacław Berent, Tadeusz Boy-Żeleński, Piotr Chojnowski, Marja Dąbrowska, Ferdynand Goetel, Wacław Grubiński, Karol Irzykowski, Juljusz Kaden-Bandrowski, Stefan Kiedrzyński, Juljusz Kleiner, Bolesław Leśmian, Kornel Makuszyński, Miriam, F. A. Ossendowski, Zofja Nałkowska, Jan Parandowski, Marja Rodziewiczówna, K. H. Rostworowski, Wincenty Rzymowski, Wacław Sieroszewski, Leopold Staff, Andrzej Strug, Jerzy Szaniawski, Aleksander Świętochowski, Kazimierz Tetmajer, Julian Tuwim, Kazimierz Wierzyński, Julian Wołoszynowski, Tadeusz Zieliński.

„JOANNA D'ARC“ MATEJKI W MUZEUM NARODOWEM. W Krakowie odbyła się uroczystość przekazania Muzeum Narodowemu obrazu Jana Matejki p. t. „Joanna D'Arc“. Obraz ten znajdował się dotychczas w prywatnych rękach zagranicą, odkupił go obecnie prezes P. K. O., p. Gruber i ofiarował Muzeum. Jest to jeden z dwóch obrazów, jakie na ten temat malował Matejko. Powstał w 1883 r. Po tym obrazie Matejko namalował w trzy lata potem jeszcze jeden, przedstawiający dziewicę Orleańską. Znajduje się on obecnie w Rogalinie, w zbiorach Raczyńskich.

POLSKA ZAGRANICĄ. W Zagrzebiu i Lablanie odbyła się wystawa drzeworytów Skoczylasa. Prasa miejscowa w gorących słowach chwaliła dzieła naszego artysty. Wiele prac zostało rozkupionych.

POLSKA A SOWIETY. Słynny oftalmolog sowiecki dr. Filatow został mianowany członkiem honorowym polskiego towarzystwa oftalmologicznego. Posłano mu dyplom honorowy do Moskwy. Akademia nauk w Leningradzie postanowiła zaprowadzić wymianę książek i druków naukowych pomiędzy uniwersytetami sowieckimi a polskimi. W Rosji znajduje się jeszcze mnóstwo cennych dla nas rękopisów polskich. Między innymi w Leningradzie w bibliotece publicznej znaleziono nieopublikowane rękopisy polskie z XVIII-go stulecia.

WYKOPALISKA. W powiecie sieradzkim, na terenie wsi Bilewo, wieśniacy wydobyli z ziemi oryginalny garnek z kośćmi. Komisja naukowa, która przybyła na miejsce dla zbadania wykopaliska, stwierdziła, że jest to urna, datująca się prawdopodobnie z III, względnie II wieku przed narodzeniem Chrystusa. Garnek znaleziono na wzgórzu, którego kształt już dawniej zwracał uwagę swą dziwacznością. Wobec tego wzgórze zabezpieczono aż do wiosny, kiedy mają rozpocząć tam roboty wykopaliskowe.

W okolicach Równego, w gminie działkowickiej, ludność natrafia co pewien czas na rozmaite przedmioty, pochodzące prawdopodobnie z XI do XIII wieku. Ostatnio znaleziono np. brązowy krzyżyk, miecz z brązu, oraz grot kamienny.

Przedmioty te oddano do Muzeum Wołyńskiego.

190 KSIĄŻKA POLSKA ZAGRANICĄ. W Warszawie, staraniem ministrowej Jadwigi Beckowej, otwarto w pałacu Raczyńskich przepiękną wystawę książek polskich, tłumaczonych na języki obce. Wystawa daje pełny obraz rozpowszechnienia literatury naszej na całym świecie.

Interesujący katalog niezwyklej wystawy wykazuje przekłady na 27 języków. Oto kilka dokładniejszych cyfr, wskazujących, ile książek polskich przełożono w jakim kraju.

Austria — 42, Belgja — 8, Brazylja — 1, Bułgarja — 79, Chili — 1, Chiny — 1, Czechosłowacja — 394, Danja — 12, Estonia — 19, Finlandja — 24, Francja — 281, Grecja — 3, Holandja — 16, Hiszpanja — 29, Włochy — 186, Japonja — 6, Jugosławja — 80, Litwa — 12, Łotwa — 20, Niemcy — 256, Norwegja — 11, Palestyna — 6, Rumunja — 14, Rosja do 1917 r. — 428, Sowiety — 151, Sowiecka Ukraina — 24, Stany Zjednoczone — 54, Szwajcarja — 28, Szwecja — 64, Turcja — 1, Węgry — 60, Wielka Brytania — 70.

Pisarzem, najwięcej tłumaczonym na języki obce, jest Sienkiewicz, po nim Reymont, dalej Ossendowski i Przybyszewski.

„Przedwiośnie“ Żeromskiego doczekało się sześciu różnych przekładów w samej tylko Rosji Sowieckiej.

Poezja polska XVI wieku z Kochanowskim na czele, oraz romantyzm polski znalazły wielu znakomitych tłumaczy na obce języki.

Na Wystawie uderzają oryginalne wydania, jak np. „Potop“ Sienkiewicza w zbytkownem wydaniu japońskiem, „Popioły“ Żeromskiego po japońsku, opatrzone ciekawą mapą Europy, oraz orłem polskim na okładce i t. d.

„SYGNAŁY“. W listopadzie r. ub. ukazał się Nr. 1 miesięcznika społeczno-literackiego we Lwowie p. t. „Sygnały“. Starając się być odzwierciedleniem wszelkich drgnień współczesnej kultury, pismo to uwzględnia na swych łamach nie tylko fakty literackie, ale i zdarzenia z dziedziny kultury społecznej, religijnej, moralno-etycznej, obyczajowej, pedagogicznej i artystycznej. Adres Redakcji: Lwów, ul. Zielona 7 (Drukarnia Urzędnicza).

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

ZAGADNIENIE ŚRODOWISKA W NOWYCH PROGRAMACH. — WYCHOWANIE PAŃSTWOWE MŁODZIEŻY MNIEJSZOŚCIOWEJ. — PROBLEMY KULTURY A WYCHOWANIE.

Postulat uwzględniania różnic środowiskowych w programach nauczania wiąże się z jednej strony z zasadniczymi kierunkami współczesnej pedagogiki, dążącej do bezpośrednich przeżyć i bezpośredniego kontaktu wychowanka z życiem,

z drugiej zaś strony łączy się ów postulat z faktem, iż niema państw o kulturze całkowicie jednolitej. W Polsce niejednorodność etnograficzna pogłębiona została przez wpływy kultury duchowej i materialnej każdego z trzech państw zaborczych i wpojone przez nich zasady prawne. Z artykułu *St. Seweryna* o „*Elementach środowiskowych w nowych programach*“ (Zręb III/XV) dowiadujemy się także, że zagadnienie środowiska zjawiało się w pedagogice późno, bo dopiero w wieku XIX. pod wpływem badań socjologiczno-psychologicznych, które stwierdziły zależność między strukturą psychiczną danej jednostki a środowiskiem, z którego pochodzi. Jaskrawość wyników tych badań wystąpiła dopiero wówczas, kiedy przeniesiono je na teren wsi i zestawiono z wynikami, uzyskanymi w badaniach nad dziećmi miejskimi. Niezależnie od tego wyłoniło się pojęcie środowiska proletariackiego.

Nasze programy nauczania uwzględniają zasadniczo dwa środowiska, choć w niewielu wypadkach konieczne będzie uwzględnienie także i środowiska proletariackiego. Programy skonstruowano w ten sposób, by nauczyciel miał zawsze możliwość dostosowania swojej pracy do warunków życia tej miejscowości, w której znajduje się szkoła. Podano do przepracowania tematy, ogólnie obowiązujące, lecz ich omawianie winno być dostosowane do danego środowiska. Autor omawia elementy środowiskowe w poszczególnych przedmiotach nauczania, ze specjalnym naciskiem na język polski, historję, łacinę i religję.

Dr. Eugenjusz Zdrojewski na łamach „*Zrębu*“ omawia „*Zagadnienie wychowania państwowego młodzieży niepolskiej*“, biorąc za punkt wyjścia dwie zasady wytyczne ministrów Czerwińskiego i Jędrzejewicza. Pierwsza z nich głosi, iż Polska, dążąc w pełni do rozwoju kultury narodowo-polskiej, nie chce odbierać żadnej niepolskiej narodowości, zamieszkującej Rzeczpospolitą, jej ojczystego języka i możliwości rozwoju własnej kultury narodowej. II-o Polska musi i chce dążyć do zespolenia narodowości, zamieszkujących Rzeczpospolitą, dla wspólnego ujęcia tych zagadnień, które wytwarzają wspólnotę kulturalną państwa.

Nowoczesne ujęcie problemu państwowej wspólnoty kulturalnej zjawiało się właściwie po wojnie, jako następstwo zagadnienia mniejszości narodowych. Autor bierze za podstawę dla nowoczesnego ujęcia zagadnień wspólnoty kulturalnej określenie czechosłowackiego pedagoga Matuli w jego książce „*Lidova vychova u nas*“, mówiące o „jednolitym lub przynajmniej wyrównawczym sposobie myślenia“.

Omawiając sposoby osiągnięcia owej intelektualnej strony wychowania państwowego, autor liczy się z faktem, iż sposoby działania na stronę emocjonalną młodzieży muszą tu być odmienne niż w szkole narodowo-polskiej i że raczej wychowawczo działają tu momenty intelektualne lub natury materialnej. A więc będzie tu „wiedza o państwie różna w swych rozmiarach w zależności od typu szkoły i rodzaju materiału uczniowskiego, a mimo to jednolita w swym ostatecznym celu, polegającym na zupełnie dokładnem wpojeniu młodzieży pojęcia ścisłego związku, jaki zachodzi między życiem jednostki zamieszkującej państwo a losami i rozwojem państwa“. Realizowanie tego celu omawia autor obszernie w dziedzinie nauczania języka polskiego i historii. W programie języka polskiego dla szkół mniejszościowych nacisk położyć należy na utwory, mówiące o państwie; odmiennie traktować to, co należy do kręgu wspólnoty kulturalno państwowej polskiej i to, co należy do kręgu narodowej kultury polskiej — wreszcie ukazać

192 w czytankach związek między życiem odłamów narodowości, zamieszkujących Polskę, z życiem całości państwa polskiego.

W nauczaniu historii wysuwa się konieczność uwzględniania w szerokiej mierze dziejów narodu, w którego języku odbywa się nauka; znalezienia punktu wyjścia w historii narodu, do którego należą uczniowie i nawiązanie do wspólnych jego dziejów z narodem polskim w ramach Rzeczypospolitej; nie wywieranie nacisku, aby nauka geografii i historii w szkołach z niepolskim językiem nauczania odbywała się w języku polskim, jeśli chce się, aby nauka szkolna oddziaływała mocno w kierunku wychowania państwowego.

W obu zreferowanych artykułach zagadnieniem łącznym jest pojęcie kultury, czy, szerzej rzecz biorąc, zagadnienie wspólnoty kulturalnej. Bliższe sprecyzowanie jakościowe obu tych pojęć staje się dla wychowawcy szczególnie ważne w okresie przebudowy szkolnictwa pod kątem nie tylko środków, ale przede wszystkim celów i zadań wychowania. W głębokich uwagach swych na temat kultury, wypowiedzianych na łamach czasopisma oświatowego „*Wiedza i życie*” (Nr. 8—9 i 11), *Zygmunt Myślikowski* dochodzi do wniosku, że żadna z formułek, w jakie usiłujemy zamknąć pojęcia Polski czy kultury polskiej, nie obejmuje ich całkowicie. Polska jako twór kulturalny jest czemś znacznie większym i szerszym i to, „że nie odślania ona nikomu swego oblicza, a wszystkim pozwala je odgadnąć, jest tylko dowodem, że przerasta nas wszystkich i naszą zdolność przenikania”. Próby dotarcia, „ku czemu Polska idzie”, prowadzą do rozwiązań najbardziej subiektywnych, z których okaże się, iż wyrażenia takie, jak swojskość, polskość, kultura polska to pozorne tylko aksjomaty, rzeczy te same dla wszystkich. Autor polemizuje z tezą nacjonalizmu opartego na realizmie socjologicznym a głoszącą, iż określony zespół wartości, obyczajów, form twórczości, jaki ujawnił się w toku dziejów danego narodu stanowi jego „kulturę” a wszystko, co nie idzie po linii planu nakreślonego w dziejach jest kaprysem, przejawem życia jednostkowego. Słabością tej tezy jest trudność znalezienia owego kryterium selekcji dla tego, co jest polskie oraz częste, choć może mimowolne, utożsamianie Polski z dawnością. Przyszłość zaś zdaniem autora, nie może być raz na zawsze wyznaczona w funkcji tego, co już się stało. Rzeczywistość humanistyczna jest dziedziną stawania się, przyrostu czegoś nowego. Historycznie zaś biorąc, to, co nazwać możemy kulturą polską, nie może być uważane za objaw wszechstronnego rozwijania różnorodnych wątków regionalnych i klasowych. Jest to, jak się wyraża autor, „reprezentacyjna odmiana kultury narodowej, wyrosła na podłożu politycznego dominowania, a nie jej absolutna idea”.

Leon Chwistek uważa, iż rewizja naszych pojęć o kulturze przedwojennej jest warunkiem naszej współpracy z młodem pokoleniem („*Myśli o odrodzeniu kultury duchowej*”, „*Pion*” Nr. 8). Mylą się ci, którzy sądzą, iż w epoce antagonyzmów społecznych i wzrastającej niedoli klas pracujących nie pora zajmować się wyżynami kultury. Przeciwnie, podobne stanowisko konieczne jest na to, aby ruch umysłowy stale postępował naprzód, a wstrząsy społeczne nie były nawrotem do epok minionych. Cięży na nas obowiązek zdania sobie sprawy, iż żyjemy w kulcie wielu kłamanych wartości, że kultura ta nie była tak wysoka, jak nam się wydaje, i że kulturę tę przedstawiają nam niejednokrotnie w świetle fałszywym. Pomija się fakt, że kultura przedwojenna faworyzowała okrutny ucisk klasowy oraz brutalne instynkty, które dopiero po wojnie ujawniły się w całej grozie.

Związek między kulturą a wychowaniem wyjaśnia *Bogdan Suchodolski* w artykule programowym do I zeszytu „*Kultury i wychowania*“. Rozróżnia on dwa rodzaje wychowania: jedno sztywne i dogmatyczne, wprowadzające człowieka do gmachu cywilizacji, lecz nie ukazujące mu dróg przejścia, drugie — pojęte jako walka z człowiekiem przeciw światu. Świat bowiem — autor ma tu na myśli zespół rzeczy stworzonych przez człowieka — jest sztywny, nieruchomy, chce trwać wiecznie, nawet wówczas gdy hamuje twórczość człowieka i staje się dlań wrogiem. Celem wychowania jest umożliwić człowiekowi przejście przez labirynt cywilizacji i odnalezienie w nim własnej, twórczej drogi. Tak pojęta walka o człowieka jest jednocześnie obroną kultury. W chwili obecnej człowiekowi i kulturze grożą tory niebezpieczeństwa: przesyt i relatywizm kultury, zmechanizowanie życia, zanik zdolności współżycia między grupami.

Wśród wielu prób podejmowanych obecnie w obronie kultury wychowanie wzbudza najwięcej nadziei. Wielu zwraca się dziś do nauczycieli, jako do tych, którzy mają misję i możliwość ocalenia kultury. Ogrom i wielkość tego zadania nasuwa nam nowe postulaty kształcenia osobowości nauczyciela; podnoszenie poziomu jego świadomości kulturalnej, ujawnianie mu cech i dążeń kultury współczesnej, odsłanianie przed nim głęboko ukrytych związków między teoriami pedagogicznymi a poglądem na świat.

W. P.

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

OBLICZE DUCHOWE WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY.

Diennik francuski „*Le Temps*“ przeprowadził w miesiącach lipcu, sierpniu i wrześniu r. ub. ankietę na temat oblicza duchowego współczesnej młodzieży. W odpowiedzi nadesłano dwadzieścia kilka, naogół bardzo interesujących, artykułów, z których każdy z osobna zawiera szczegółową, a jednocześnie możliwie skończoną charakterystykę młodzieży jednej narodowości. Wspólną cechą artykułów jest powiązanie dążeń młodego pokolenia z życiem politycznym, gospodarczym i umysłem danego kraju.

Wszyscy autorowie uwzględnili wpływ różnorodnych typów wychowania na pokolenie współczesne, zadawali sobie pytanie, czy i dlaczego wystąpił obecnie w życiu duchowym danego narodu antagonizm między pokoleniem młodem a starym, i w jakim stopniu młodzież w różnych krajach znajduje ekspansję dla swej energii. To też, niezależnie od kolejności całkiem przypadkowej, w jakiej ukazywały się te szkice, możnaby podzielić je na pewne grupy, biorąc za punkt wyjścia związek między życiem politycznym a psychiką i nastrojami młodzieży. Na czoło wysunęło się charakterystyka młodzieży w trzech państwach dyktatorskich, w których ruch polityczny oparł się na ruchu młodzieży. W Niemczech hitlerowskich, w Italii i w Z. S. R. R. aktywizm młodego pokolenia skierowany został od zewnątrz w łóżysko pracy dla państwa. Autor artykułu o Niemczech, *René Lauret*, stwierdza na wstępie fakt, iż wśród młodzieży europejskiej młodzież niemiecka była zawsze najbardziej „młoda“. Niemcy były i są klasycznym krajem ruchów młodzieży i nietrudno byłoby, zdaniem autora, powiązać obecny ruch młodzieży niemieckiej z przedwojenną Jugendbewegung. Porównując zaś dzisiejszą młodzież niemiecką z młodem pokoleniem z przed lat dwu-

194 dziesiętu, której ciekawą sylwetkę nakreślił w owym czasie francuz André François Poncet, dojdziemy do przekonania, że młodzież niemiecka zmieniła się niewiele. Za czasów cesarstwa wyznawała ona ideologję państwa narodowego w formie najbardziej uproszczonej. Już 20 lat temu ożywiał tę młodzież „duch koszarowy“, jak się pogardliwie wyraził o niej filozof niemiecki Keyserling, już wówczas ceniła ona przedewszystkiem siłę fizyczną i odnosiła się z niechęcią do przejawów życia umysłowego. Podobnie, jak młodzież hitlerowska przeciwna była wszędzie partyjnictwu politycznemu i pragnęła czynów militarnych. Natomiast w Niemczech powojennych związki młodzieży były nawskróś przesiąknięte polityką. Kult siły fizycznej przybiera w tym czasie coraz brutalniejsze wyrazy: część młodzieży zdążyła poznać okrucieństwo wojny, zaś w życiu cywilnem, odmiennie niż młodzież angielska, francuska lub włoska, zastała kompletną dezorganizację. Pokolenie najmłodsze dojrzewało w atmosferze klęski i poniżenia, oglądało upadek wszelkich autorytetów i jeło cenić gwałt przed prawem. Pod wpływem ogólnego zubożenia i niwelacji różnic majątkowych, w okresie katastrofalnego bezrobocia, wzrastał wśród młodzieży pęd do życia kolektywnego. Wiara w kolektyw, rezygnacja z indywidualnych aspiracyj, pogarda dla ustroju liberalno-demokratycznego złączyła młodzież komunistyczną z młodzieżą narodową. Zjednoczenie nastąpiło od zewnątrz. Ruch narodowo-socjalistyczny jest ruchem młodzieży, nie jest jednak ruchem, stworzonym przez młodzież. W danym wypadku pewna doktryna polityczna zdołała porwać młodzież, uprościć jej psychikę, uczynić z niej jednolitą masę.

Przyglądając się obecnym tendencjom wychowawczym w Niemczech, związkom młodzieży pod wspólnym hasłem politycznym, René Lauret dochodzi do przekonania, że oblicze duchowe młodzieży niemieckiej zostało na czas dłuższy określone. Wpływy marksizmu są, zdaniem jego, wyłączone w najbliższej przyszłości. Nieliczne jednostki, które zdołają wyłamać się z pod wpływów hitleryzmu, stworzą raczej kadry niezależnie myślących.

Młodzież włoska, pisze *Paul Gentizon*, była przed powstaniem reżimu faszystowskiego całkowicie pozostawiona samej sobie i oddana na łup demagogji politycznej. Faszizm obudził w młodzieży włoskiej świadomość jej siły i potęgi, dał jej określony światopogląd, wytknął cel i kierunek dążeń i do gruntu zmienił jej psychikę. Zniknął przedwojenny typ młodego estety i intelektualisty, utrwalony w literaturze przez d'Annunzia. Młodzież włoska ceni dziś energję, siłę woli, marzy o czynach wojennych i sportowych, życie intelektualne pociągają ją w stopniu bardzo małym. Jest fanatycznie oddana idei ojczyzny i swemu wodzowi.

Pierre Berland, korespondent *Temps'a* w Z. S. R. R., wyraża się o młodzieży sowieckiej, iż wchodząc na arenę życiową, przejmuje gotowy zespół doktryn politycznych, ogólnie uznaną filozofję dziejów i tablicę ustalonych wartości w dziedzinie społecznej i etycznej. Starsze pokolenie dało tej młodzieży rozległe możliwości rozwijania swej energii twórczej. Przebudowa socjalistyczna kraju pochłania aktywizm młodych, jeszcze niedawno zwrócony ku hasłom rewolucji światowej. Ster rządów dzierżą w Sowietach ludzie stosunkowo niemłodzi (Stalin ma lat 54, Mołotow — 43, we Francji, powiada *Paul Berland*, uchodziliby za początkujących i wielce obiecujących mężów stanu), lecz w praktyce pozostawiają oni młodzieży dużą inicjatywę. To też udział młodzieży w dziele realizacji planu pięcioletniego jest ogromny, młodzi nadają ton obecnemu życiu w Sowie-

tach. Cechuje tę młodzież siła woli, energia i optymizm życiowy. Typ Oblomowa i Rudina należy do przeszłości, młodzież świadomie zwalcza słabość woli, objawy sceptycyzmu i zwątpienia. Górując energją i aktywizmem życiowym nad młodzieżą z przed rewolucji, młodzież sowiecka nie dorównywa jej wykształceniem. Fanatyczne przywiązanie młodego pokolenia do ideałów, wskazanych przez pokolenie poprzednie, łączy się z fanatycznym przywiązaniem do własnej ojczyzny. Jesteśmy świadkami tworzenia się w owym pokoleniu swoistego patriotyzmu, w którym wyraz ojczyzna uzupełniony został epitetem „socjalistyczna“. Epitet ten wyróżnia patriotyzm sowiecki od patriotyzmu włoskiego, oznacza także ewolucję ideałów socjalizmu światowego, jakim hołdowała ta młodzież, która w roku 1918 walczyła w szeregach czerwonej armji.

Nietrudno jest odnaleźć rysy, pokrewne w formalnym stosunku do życia młodzieży niemieckiej, włoskiej i rosyjskiej. Młodzież tych trzech krajów ma określony światopogląd, zdobyty niekoniecznie drogą samodzielnych zmagani myślowych, jest dogmatyczna, fanatyczna i nietolerancyjna; rozwija duży aktywizm i energję życiową, jest nastrojona antyintelektualistycznie i antyindywidualnie.

Przechodząc z kolei do krajów, które zachowały dawną strukturę demokratyczną, zetknijemy się z grupą młodzieży o charakterze odmiennym. Młodzież tych krajów znajduje się niejednokrotnie w opozycji przeciwko istnjącemu reżimowi; przeciwstawia się starszej generacji, lecz przeważnie nie zdołała wypracować własnego światopoglądu i wiernej doktryny politycznej. Jest to młodzież o obliczu niezdecydowanem i zmiennem, młodzież, zgnębiona przymusową bezczynnością i uporczywie szukająca własnej drogi.

Wiele z tych rysów odnajdziemy w charakterystyce młodzieży amerykańskiej, napisanej przez *Gilbert'a Chinard*. Twierdzi on, iż „bunt młodych“ zjawia się w życiu amerykańskim po raz pierwszy. Dotychczas bowiem życie młodzieży amerykańskiej było „życiem ułatwionem“. Młodzi amerykańskie dziecięcyli ogromne majątki lub z łatwością je zdobywali, szybko robili karierę, zawsze znajdowali pracę. Wychowanie amerykańskie sprowadzało się do masowej fabrykacji dyplomów, nie ćwiczyło i nie wzbogacało umysłu, nie wyrabiało silnego charakteru. Drogą małego oporu zdobywało się wystarczające przygotowanie do życia. Kryzys gospodarczy i upadek prosperity zadał kłam nadziejom wielu młodych, postawił miljonowe rzesze młodzieży zawodowej, młodzieży akademickiej zwłaszcza, przed wielkim znakiem zapytania, obudził jej krytycyzm. Młodzież amerykańska jest zdezorientowana i choć pragnie gruntownych reform politycznych i gospodarczych, nie potrafi dać dokładnej odpowiedzi na czym owe reformy będą polegać. W odpowiedzi na ankietę jednego z większych czasopism amerykańskich, młodzież jednomyślnie głosiła zerwanie z przeszłością i opozycję wobec starszej generacji. Typ młodego Amerykanina przechodzi obecnie znamiennej ewolucję: w okresie kryzysu ośrodek jego zainteresowań stanowią, jak dawniej, sprawy życia materialnego, nie umysłowego, lecz młodzież dzisiejsza jest poważniejsza, dojrzała od dawniejszej. Posiada nadal dużo wiary w siebie i optymizm, choć nie jest to już ów tani optymizm poprzedniego pokolenia. Jest pomysłowa, lubi ryzyko i doświadczenie na wielką skalę i pod tym względem polityka Roosevelta jest doskonałym wyrazem dążeń obecnego pokolenia.

Wśród młodzieży czechosłowackiej obserwujemy natomiast osłabienie woli i energii. Bezrobocie młodzieży rodzi w tym kraju opozycję młodych przeciwko sta-

196 rym, lecz w buncie tym niema pierwiastków twórczych. W Belgii niema właściwego ruchu młodzieży, w Austrii panuje w młodym pokoleniu całkowita rozbieżność poglądów na zasadnicze dziedziny życia. Niepewność jutra rodzi rozpacz, graniczącą z nihilizmem i młodzież stanowi jedną z najgłębszych trosk kanclerza Dolfussa. W Hiszpanji, przeżywającej obecnie głębokie wstrząsy polityczne, charakter i dążenie młodzieży nie są skryształizowane, mimo, iż młodzież odgrywa w życiu politycznym tego kraju rolę bardzo wybitną. Jest to młodzież epoki przejściowej: nerwowa, burzliwa, gorączkowa, niezrównoważona. Pragnie zerwać z przeszłością, lecz nie wie, jakie drogi wyznaczyć przyszłości; jak większość młodzieży europejskiej, wolę ceni wyżej od intelektu, nie chce mieć racji, lecz pragnie za wszelką cenę zdobyć władzę.

Wiele uwagi poświęcono krajom, budzącym się obecnie do życia kulturalnego (Indje wschodnie, Turcja) i krajom, którym wojna przyniosła niepodległość lub lepsze warunki rozwoju politycznego. W tem miejscu wymienić trzeba artykuł o Polsce pióra Y. M. Gablet'a. Jego charakterystyka naszej młodzieży wydała mi się dość powierzchowna i ogólnikowa. Jedno natomiast spostrzeżenie zasługuje na bliższą uwagę. Autora artykułu uderzył fakt, iż młodzież polska uważa niepodległość za coś całkiem naturalnego. Zna ona dobrze przeszłość swego kraju, lecz odwraca się od wspomnień niewoli i od nastrojów cierpiętnictwa, jakie cechowały życie duchowe Polski przedwojennej. Ojczyźnie swej wyznacza młodzież ważne miejsce wśród mocarstw świata. Młodzież polska jest głęboko patriotyczna i, jak się wyraża autor, posiada „intuicję przyszłego rozwoju państwowego“. Podobnie, jak młodzież francuska, nie jest nastrojona militarystycznie, choć jednocześnie tak samo, jak francuska, ocenia znaczenie wojska i przysposobienia wojskowego.

Osobne miejsce należałoby wreszcie wyznaczyć młodzieży francuskiej i angielskiej, jako młodzieży dwóch krajów o ustroju wybitnie gerontokratycznym, przeciwstawiających się tendencjom pajdokratycznym, panującym dziś w wielu krajach europejskich. Są to takie kraje, w których wiekowa tradycja kulturalna utrudnia do pewnego stopnia odnalezienie odrębnego kształtu rzeczywistości współczesnej. O młodzieży angielskiej pisze *Robert le Cru*, rozpoczynając od cech stałych w psychice narodu angielskiego. Są niemi: równowaga, umiowanie tradycji, pewna rezerwa wobec tego, co nowe. Poglądy polityczne młodych Anglików rozdzielają się równomiernie między trzy ugrupowania polityczne: konserwatystów, liberałów i labourzystów. Młodzież angielską cechuje naogół niechęć do radykalizmu politycznego. Jednocześnie w życiu duchowym młodzieży angielskiej powstał w okresie powojennym pewien ferment. Ujawnił się on w wzmożonym ruchu religijnym i w reakcji przeciwko antyintelektualizmowi Anglików południa. Autor zdaje się nie doceniać tego zwrotu Anglików do intelektualizmu, gdyż odmawia mu znaczenia i cech oryginalności. Silnie natomiast podkreśla nastroje smutku i depresji, nurtujące w chwili obecnej młodzież angielską. Młode pokolenie w Anglii nie widzi przed sobą określonego celu życia i działania i dlatego szczęśliwe nie jest, mimo, iż trudno o niem powiedzieć, że jest zdecydowanie nieszczęśliwe.

Młodzież francuska wyłączona była z ankiety. Mimo to autorowie wymienionych artykułów niejednokrotnie porównują młodzież, o której piszę, z młodzieżą własnego kraju, podkreślając przytem intelektualizm, jako rys charakterystyczny

młodych Francuzów. W tym duchu kreśli np. *Gentizon* paralełę między wychowaniem we Francji, a wychowaniem faszystowskim w Italji.

Komentując uwagi o młodzieży współczesnej, zamieszczone na łamach „Temps'a”, „Le Mois” w numerze wrześniowym próbuje z kolei dać charakterystykę młodzieży francuskiej. Anonimowy sprawozdawca tego czasopisma stwierdza, że młodzież francuska jest z natury nastrojona indywidualistycznie i nie ma pociągu do życia zbiorowego. Polityką interesuje się mało. Krytykuje, podobnie jak młodzież innych krajów, system rządów parlamentarnych, nie posuwa się jednakowoż do dążeń rewolucyjnych i potrafi doskonale przystosować się do braków starego ustroju. Jej poglądy polityczne są bardzo zróżnicowane, w zależności od środowiska, położenia materialnego i wpływów wychowania. Młodzi Francuzi nie mają zresztą wielkich ambicji politycznych, lwia część ich energii pochłaniają troski życia zawodowego i praktycznego.

Nie należy jednak sądzić, że młodzież francuska nie interesuje się życiem współczesnym. Przeciwnie, interesuje się nim bardzo, lecz w sposób odmienny, niż np. młodzież niemiecka lub rosyjska. Młody Francuz nie pragnie czynu, lecz poznania. Pochłania go życie, jako ciekawe i emocjonujące widowisko, w którym on sam nie bierze udziału. Ów swoisty dyletantyzm decyduje o niższości młodzieży francuskiej w porównaniu z młodzieżą włoską, niemiecką, czy sowiecką, które w każdej chwili gotowe są zająć czynną postawę wobec życia.

W. P.

NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

O TRZECH GENERACJACH.—CHARAKTEROLOGJA MŁODZIEŻY SZKOLNEJ.—ZAGADNIENIE TĘŻYZNY ŻYCIOWEJ.—PEDAGOGIKA NOWEGO POKOLENIA.—WIĘCEJ CZYNU, MNIEJ MYŚLI.

Z wielu źródeł wpływało w Niemczech zainteresowanie młodzieżą. Głęboki przełom psychiczny, wywołany przegraną wojną i zgola zmienionymi warunkami gospodarczego, społecznego i państwowego bytu, nasuwał ustawicznie pytanie, jaką jest dorastająca młodzież i w jakim kierunku pójdzie jej przyszła działalność. Z drugiej strony czynniki polityczne zrozumiały, iż w rozgrywce o władzę zdecyduje „rząd dusz” — to znaczy opanowanie młodych przez dany światopogląd i wcześniej zajęły się badaniem, jak najskuteczniej przemówić do młodocianych serc i umysłów. Niemalą pobudką zainteresowania się młodzieżą była wyraźna, jaskrawa cenzura psychiczna, jaka się wytworzyła między pokoleniem przed i powojennem.

Nie też dziwnego, że prac naukowych o psychologii młodzieży wyliczyć można bardzo wiele (Bühler, Jaensch, Spranger, Utitz, Busemann, Stern i w. in.), niemniej żywe jest echo problemów „młodzieżowych” w literaturze pięknej. Mann, Speyer, Wassermann, Maass, Zaerck, Ebermeyer, Kesten — to kilku zaledwie z drugiej listy pisarzy, którzy dotykali problemu młodego pokolenia. Nie obce, rzecz prosta, są te zagadnienia prasie pedagogicznej. Analiza psychologiczna młodych była bardzo aktualna przed „rewolucją narodową” i szereg pism poświęcało jej baczną uwagę.

(D. n.)

Dr. And. Z.

Charlotte Bühler: „Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości“. Nakładem „Naszej Księgarni“ (Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego). Przekład Wandy Ptaszyńskiej.

W dziele tem autorka przedstawia rozwój psychiki ludzkiej od niemowlęstwa do dojrzałości. Materiał do swej pracy czerpie z badań, przeprowadzonych przez siebie i przez swoich współpracowników na terenie Wiedeńskiego Instytutu Psychologicznego oraz z badań, przeprowadzonych w przedszkolach, szkołach i stacjach opieki nad matką i dzieckiem.

Autorka ujmuje zagadnienie swoiście, starając się o jak najdalej posunięte syn-tezy, oparte na dokładnych badaniach psychiki dziecięcej i młodzieńczej. Zajmuje się nie tylko rozwojem poszczególnych funkcji psychicznych, lecz na plan pierwszy wysuwa rozwój całej osobowości i na jej tle rozpatruje wszelkie funkcje psychiczne. Nie pojmuje go „jako szeregu różnorodnych wyodrębnionych od siebie linii rozwojowych poszczególnych funkcji“, — lecz traktuje rozwój człowieka „jako stopniowe następstwo zamkniętych systemów, wznoszących się jeden nad drugim i tworzących jedną całość“ (str. 6).

Ch. Bühler wyróżnia w rozwoju psychiki dziecka 5 zasadniczych faz:

faza	I	do 1 roku życia
	II	od 2-go do 4-go roku życia
	III	„ 5-go do 8-go „ „
	IV	„ 9-go do 13-go „ „
	V	„ 14-go do 19-go „ „

Zaznacza, że fazy te są uzyskane na drodze empirycznej, na podstawie długoletnich obserwacji, eksperymentów i t. p., zastrzega się jednak, że granice każdej fazy nie są zupełnie dokładne, ponieważ badania w tej dziedzinie nie są jeszcze ukończone.

Niemowlę — istota całkowicie zamknięta w sobie i w swoich doznaniach, stopniowo zaczyna reagować na bodźce świata zewnętrznego. Reakcja na świat początkowo bierna staje się czynna. Dziecko ustanawia pewne stosunki między przedmiotami, chwytając związek między nazwą a rzeczą, ujmując stosunek środka do celu, w zjawisku zawiądnienia przedmiotem dokonywa wyboru.

Na początku drugiej fazy dziecko ustosunkowuje się już do czasu i przestrzeni. Obiektem... „rozszerzonego świata ustosunkowań staje się cały zakres dostępnych człowiekowi przedmiotów“. Dziecko ujmuje świat antropomorficznie.

W przeciwieństwie do obiektywizacji I fazy II fazę cechuje subiektywizm i symboliczne ujmowanie stosunków. O ile w poprzednim okresie dziecko traktuje materiał jako przedmiot ćwiczenia funkcji, o tyle w fazie III materiał służy mu do tworzenia dzieł.

W dotychczasowych fazach dziecko zajmowało postawę społeczną, w tej fazie podporządkowuje się zbiorowości i uświadamia sobie swój obowiązek.

Faza IV obejmuje okres od 9-go do 13-go życia, czyli jej etap końcowy przypada na rozpoczęcie nauki w gimnazjum. Z tego też powodu okresem tym, jak również i fazą V zajmujemy się nieco szczegółowiej.

Za najważniejszy, za najbardziej charakterystyczny przejaw życia psychicznego, za ośrodek dokoła którego grupują się inne, uważa autorka żądzę wiedzy. O ile w młodszych latach wpływa ona z ciekawości, z obawy przed rzeczami niezbadanymi, o tyle w IV okresie w znacznym stopniu jest też wynikiem wzrastającej żywotności organizmu i chęci opanowania świata. Zjawiska znane stają się teraz zbyt łatwe i nudne, ogarnięcie ich nie wymaga żadnego wysiłku, nie sprawia więc przyjemności. Rzeczy nieznane przestają być niebezpieczne dla organizmu, dziecko z większą niż dawniej pewnością kieruje ku nim swoją uwagę. Poznanie nowych bodźców sprawia przytem wielką przyjemność, odpowiada bowiem chęci władania i opanowania świata.

W fazie tej postawa dziecka wobec świata jest wybitnie realistyczna; pragnie ono poznać rzeczywistość, opanować to wszystko, co zdawałoby się niezbadane, niedoścignione, nieuchwytnie. Żądza poznania świata, zdobywania wiedzy wywołuje potrzebę uczenia się. W związku z tem następuje wzmóżony rozwój pamięci. Rozwój pamięci tylko do 10-go roku życia przebiega jednakowo u obu płci: u dziewcząt osiąga punkt kulminacyjny między 10—11 r. życia, u chłopców zaś między 11—12 r. życia.

Charakterystyczny dla tej fazy jest intensywny rozwój myślenia, zwłaszcza zdolność do abstrahowania.

Myślenie antropomorficzne, myślenie zapomocą fikcji ustępuje miejsca myśleniu krytycznemu i formalnemu, ujmującemu prawidłowość zjawisk obiektywnych. Jak mówi autorka „W 11 roku życia symbol ustępuje więc ostatecznie rzeczywistości, a zachowanie, opierające się na subiektywnych czynnikach, zachowaniu się uwzględniającemu obiektywny stan rzeczy”. (str. 350).

Ch. Bühler bardzo szczegółowo omawia życie seksualne w IV fazie.

Powołując się na pogląd Freuda, stwierdza, że punkt kulminacyjny seksualności infantrylnej przypada na 3—4 rok życia, następnie zanika i w wzmóżonej postaci pojawia się w IV fazie (w 10 r. ż.). Znaczny wzrost onanizmu świadczy o nowej fali przeżyć seksualnych. Przekora, negatywizm, konflikty z otoczeniem, zahamowania uczuciowe mają swe podłoże w okresie pokwitania.

Rozwój chłopców i dziewcząt zaczyna się w tym okresie różnicować. Zgoła odmiennie przyczyny powodują negatywizm charakterystyczny dla obojga płci. U dziewcząt wpływa on z osłabienia fizycznego, u chłopców zaś — z poczucia siły, niespożytej energii.

W społeczności dzieci tego wieku wyłaniają się przywódcy, podwładni, „każdy poszczególny członek jest teraz pod wieloma względami związany ze społecznością, pozostaje ze wszystkimi jej członkami w stałych stosunkach i uzyskuje w niej dokładnie określone miejsce” (str. 381—382). Zawieranie przyjaźni jest jedną z najważniejszych cech tego okresu. Pamiętniki stanowią podstawowe źródło, z którego czerpała Ch. Bühler materiał do badań nad V fazą (13—19 ż.). Jak twierdzi autorka, piśmienne wypowiedzi, dotyczące własnej osoby, są charakterystyczne dla danego wieku.

Życie uczuciowe w tym okresie jest wybujałe. Zaznaczają się 4 zasadnicze formy kontaktu. Pierwszą z nich jest *zdolność oddania się uczuciowego* — zjawisko *adoracji*. We wcześniejszych stadjach jest ono niezależne od konkretnego zetknięcia się z osobą uwielbianą (uwielbianie nauczycielstwa, aktorów i t. p.). W je-

200 go postaci budzi się zdolność do specyficznego erotycznego uczucia. *Flirt* jest drugim rodzajem kontaktu przygotowującego do fizycznego zbliżenia. Trzecia forma kontaktu — *dostosowanie* jest raczej dostosowaniem psychicznym, polegającym na uwzględnieniu potrzeb drugiego człowieka i ograniczeniu własnych. Czwarta forma — *zdolność do zapłodnienia* wyraża pełną dojrzałość. Charakteryzując życie religijne młodzieży, autorka podkreśla ścisły związek między religijnością a erotyzmem.

W przeciwieństwie do innych okresów, w których potrzeba Boga była nawskroś intelektualna (potrzeba wytłumaczenia zjawisk), w fazie V występuje ona na podłożu cierpienia psychicznego i bezsilności wobec samego siebie. Młodzież w okresie doznań i cierpień osobistych nie zamyka cierpienia swego w sobie, szuka przyczyny w zagadnieniach ogólnych, zwraca się do Boga. Dziecko słabej konstytucji szuka pomocy, oparcia, dziecko silne analizuje, docieka przyczyn, wątpli. „Uświadczenie sobie własnych stanów wewnętrznych i zewnętrznych, próby zdania sobie sprawy z tego, czym jesteśmy, poco żyjemy, jaka jest nasza obecna sytuacja, a jakie właściwe miejsce, co nam życie może dać i jakie zadania przed nami postawić, jak się one dadzą rozwiązać i jakie są z drugiej strony możliwości osiągnięcia szczęścia — to są pytania, dotyczące poglądu na życie — budzące się w psychice młodocianego i zbliżające go znowu do problemów ludzi dojrzałych“ (str. 422).

W związku z zagadnieniem życia społecznego, autorka wysuwa potrzebę usamodzielniania się społecznego i zrzeszania się w stowarzyszenia i organizacje. O ile początkowo dążność ta jest jedynie potrzebą wejścia w zbiorowość, o tyle w stadiach późniejszych w zrzeszaniu się występuje świadomy cel i kierunek. Specjalny rozdział poświęca Ch. Bühler analizie stosunku młodocianego do pracy i zawodu. Język oryginału — trudny i zawilży, to też tłumaczka niełatwe miała zadanie z przekładem. Wywiązała się z niego sumiennie. Książka Ch. Bühler przedstawia dla nauczyciela i wychowawcy dużą wartość. Zobrazowanie wszelkich stanów duchowych, wytłumaczenie podłoża psychofizycznego postawy dziecka wobec życia pomaga nauczycielowi wnikać w psychikę wychowanków i odpowiednio kierować nimi. Załączona bibliografia w językach obcych oraz w języku polskim stanowi pożyteczne źródło wiedzy psychopedagogicznej dla nauczyciela.

H. Merenholecówna. R. Uzdąńska.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI
— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

WARSZAWSKIE ZAKŁADY GRAFICZNE WILCZA 60, TELEFON 8.93-47