

G I M N A Z J U M

ZYGMUNT MICHAŁOWSKI

CZY OBCE SOBIE ŚWIATY?

Historja odwieczna — stara, jak świat. Ojcowie i dzieci; „zamrozone wiekiem, poradłone czoła“ i pokolenie, „przyszłą wiosnę niosące“; „obszar gnuśności zalany odmětem“ i „rajska dziedzina uludy“. Starzy i młodzi... Zawsze powtarza się ta odwieczna historja, to ścieranie się dwóch światów! Ileż to nastrocza się okazji do wzajemnych, jeżeli nie ataków — to wyrzutów, czy zarzutów, któremi szczerze szafują odwiecznie skłócone między sobą światy. „Szaleńcy!“ — wołają w stronę młodych „zrównoważeni“ starzy. „Tępe oczy“, „szkielety“! — woła pod adresem starych młodość. I oto tak już trwa od wieków.

Zdaje się, że to jest chyba zwykła kolej rzeczy. Ci, którzy przed laty podnosili bunt i protest przeciwko hamującej bieg życia rozwadze starych, zczasem sami zaczynają odgrywać rolę ongiś wyklinanego przez siebie hamulca i stają się z kolei przedmiotem ataków ze strony tych, którzy na ich miejsce zaczynają wchodzić w życie. Wygląda to na nieuniknioną konieczność, której nikt i nic zapobiec nie będzie w stanie. A zresztą — czy wogóle celowe i słuszne byłoby wszelkie zapobieganie temu, co — będąc istotną koniecznością — stanowi w gruncie rzeczy gwarancję postępu i czynnik twórczy? Boć przecie z tego właśnie ścierania się dwóch światów, ze zwycięskiego pochodzenia młodych powstaje nowe życie. Więc dobrze jest, jak jest — niech się odwieczne koło toczy!

Ale w takim razie czemuż jesteśmy ciągle świadkami zmagania, skoro rezultat ich jest zgóry wiadomy? Czyżby chodziło tu poprostu tylko i jedynie z jednej strony o daremne wysiłki, zmierzające do utrzymania dawnego stanu posiadania w życiu przez starszych, z drugiej — o zaspokojenie wysokich ambicji i wyładowanie nagromadzonej ener-

82 gji młodych? W tem wszystkim musi jednak być głębszy sens, bo, gdyby go nie było — odwieczna historia walk pomiędzy ojcami i dziećmi sprowadziłaby się do śmiesznej komedji, której możnaby śmiało dać tytuł: „Zrzędnosć i przekora“, jako że zrzędzą zazwyczaj starzy, a przekorną jest każda młodość.

Chcąc się sensu tego doszukać, należałoby sięgnąć nieco głębiej i znaleźć istotne powody trwałego nieporozumienia pomiędzy temi dwoma światami; należałoby przytem również stale mieć na uwadze ten pozornie drobny, a jednak tak ważny szczegół, że młodości i starości nie można mierzyć liczbą przeżytych lat. Linją graniczną w tym wypadku jest nie wiek, ale zdolność ustosunkowywania się do zjawisk życiowych. Czyż trzeba uzasadniać znaną prawdę, że siwe włosy i poradłone czoła wcale jeszcze nie świadczą o gnuśności i ospałości ducha, tak, jak nie świadczy o wiosennej pogodzie umysłów i serc mała stosunkowo liczba przeżytych wiosen? Uwzględnienie tej prawdy znacznie rozjaśni tło walki pomiędzy starymi i młodymi.

Świat młody walczy ze światem starym nie dlatego, że ciąży na nim brzemień lat, ale dlatego, że „tępe oczy“ tego świata nie są w stanie dostrzec rodzących się nowych prawd, a — nie mogąc dostrzec — nie chcą ich uznać i zrobić na ich rzecz ustępstwa, jakiego w poczuciu swej słuszności domagają się młodzi. A starzy? Nie każdy z nich może za Słowackim powiedzieć o sobie: „miałem tę pokorę, żem żadnego nie kłął ruchu“. Niema w nich zazwyczaj ani tej pokory, nieprzeciwstawiającej się wszelkim nowym „ruchom“, ani często (i to jest może najważniejsze) zrozumienia nowych dróg, na które w bujnym, pełnym rozmachu pochodzie wkracza młodość. Tu chyba właśnie tkwi istotne źródło nieporozumień. Usunąć go nie można, ale czy nie można choć trochę tarć złagodzić? Czy nie da się zbudować jakiejś „arki przymierza między dawnymi i nowymi laty“?

Podwaliny tego przymierza powmnyby oprzeć się o grunt zrozumienia i to — powiedzmy odrazu — wcale nie obustronnego. Bo od młodych trudno wymagać, by zrozumieli starych; oni ich rozumieją kiedyś, zczasem, kiedy sami powiększą kadry starzejących się. Natomiast starzy młodych zrozumieć powinni już choćby dlatego, że kiedyś przecie sami byli młodymi i „szaleli“ zupełnie tak samo, jak ci, których teraz za takie samo „szaleństwo“ potępiają. Ale to byłby jeszcze za słaby fundament dla owej „arki przymierza“.

Żeby poznać dobrze i zrozumieć młodych — na to nie wystarczy jedynie przywoływać na pamięć własne dawne, młodzieńcze przeżycia i wspomnienia; na to trzeba jeszcze znajomości psychiki młodzieńczej i skłonności do ustępstw na rzecz nowego świata. Znajomość młodej duszy pouczy, że istnieją przecie w rozwoju tej duszy całe okresy przekory, które tak skwapliwie, a jednocześnie tak niefortunnie wyzyskiwane bywają przez starych dla stwierdzenia rzekomej „demoralizacji“ młodzieży, która zapomina jakoby o tem, że posłuch i szacunek należą się siwym włosom. (Niema chyba lepszego sposobu dla zaostrożenia konfliktów pomiędzy starym i nowym światem nad to ciągle, aż nudne, wygrywanie bardzo problematycznych

atutów siwizny). A skłonność do ustępstw znakomicie złagodzi i stępi ostrza wzajemnych tarć.

Mówiąc o ustępstwach, nie mamy bynajmniej zamiaru zalecać starszemu pokoleniu, by zeszło zupełnie z drogi przed pochodem młodych i przekreśliło odrazu swą przeszłość i przyszłość. W takim razie musiałoby wogóle przestać istnieć. Nie myślimy o tem, bo zresztą samym młodym wcale o takie przekreślenie nie chodzi. Prof. Fretwell w swej pracy, poświęconej zagadnieniu dodatkowej, pozaprogramowej (w szkołach) działalności młodzieży, stwierdza, że chociaż ta młodzież nie chce być prowadzona na pasku, to przecież wyraźnie jednocześnie szuka oparcia, szuka rady i wskazań u starszych. Że tak jest w istocie — o tem świadczy najlepiej obserwacja życia praktycznego.

Ta obserwacja poucza nas, że zazwyczaj organizacje młodzieży, w których znajduje ona teren dla wyżycia się, powstają jako chęć realizowania pewnej idei, lub jako rezultat pomysłów starszego pokolenia. I nie tylko powstają, ale cała ich działalność rozwija się pod (nazwijmy to tak) protektorem starszych. A „protektorat“ taki jakże często jest w gruncie rzeczy dyskretnym (a czasem nawet wcale niedyskretnym) kierownictwem w ścisłym znaczeniu tego wyrazu. I znaną również jest rzeczą, że młodzi chętniej podporządkowują się dobrowolnie starszemu wiekiem, ale młodemu duchem (bo ta młodość duchowa stanowi *conditio sine qua non*) przewodnikowi, niż najbardziej choćby uzdolnionemu rówieśnikowi.

I tu jest miejsce na przytoczenie dla potwierdzenia powyższych wywodów małej, ale jakże wymownej, cytaty z „Dekady Akademickiej“ z dn. 29.X. 1933 r. Oto, co piszą na ten temat sami młodzi:

„Trzeba też postawić jasno sprawę stosunku profesorów do młodzieży. *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 uniwersyteckich“.

A więc młodzież pragnie najwidoczniej być wychowywaną. I ta wyrażna (choć czasem nieudolnie, bo przez sztuczny tupet nonszalancko maskowana) chęć młodych do współżycia ze starszymi w tej właśnie formie — powinna być przez starszych skwapliwie wykorzystana. Na tym właśnie gruncie najłatwiej dojść do porozumienia i działać wspólnie. Ale i tu obowiązuje poczynione przez nas poprzednio zastrzeżenie: starsi muszą zrozumieć młodych i muszą być gotowi do poczynienia na ich rzecz ustępstw. A już kardynalnym warunkiem tego porozumienia pozostanie zawsze młodość duchowa, świadomość konieczności tworzenia nowych form nowego życia, no i owa „pokora“, która „żadnego nie klnie ruchu“.

Świat młodych i świat starych — to nie są wcale dwa obce sobie światy. To jest *jeden świat*, tylko podlegający stałym i koniecznym przeobrażeniom. A na tych przeobrażeniach opiera się przecie cały sens życia.

NOWE PROGRAMY

WILHELM MAYER

TEZY NA MARGINESIE PROJEKTU PROGRAMU NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH NOWOŻYTNÝCH (J. NIEMIECKI)

1. Program w swem założeniu i szczegółowem przeprowadzeniu opiera się na naukowych podstawach psychologicznych i dydaktycznych, podkreślając moment metody naukowej, bezpośredniej, aktywności i zainteresowania młodzieży.
2. Program w coraz to szerszych koncentrach obejmuje życie i kulturę obcego narodu grupując cały materiał ilustracyjny około 4 ośrodków nauczania. Tworzy tem samem podstawę poznania obcego narodu — dając możność do pogłębienia znajomości własnego i umożliwiając wydobyć walorów wychowawczych ogólnoludzkich, stwarzając tem samem podstawę do wychowania obywatelsko-państwowego.
3. Program sankcjonuje zabiegi dydaktyczne, które były dotychczas przedmiotem doświadczeń w gimnazjum i wprowadza żądanie minimum wiedzy w poszcz. klasach.
4. Realizacja gimnazjum nowego musi się liczyć z tem, że ma ono być nowem nie tylko pod względem formy ale i ducha. Z tego też powodu musimy rozumieć, że młodzież wstępująca do gimnazjum będzie inna niż dawna, a nasze jako nauczycieli nastawienie do nowej rzeczywistej szkolnej, musi się ze zmienionemi warunkami liczyć.
5. Realizując program j. obcych nowożytnych, przestrzega projekt przed infantylizmem w nauczaniu ze względu na przesunięcie granicy wieku wstępnego nauczania, motywując tem potrzebę innych metod nauczania j. obcego. Sądźmy, że granice okresu późnego dziesiątka i przedpokwitowania są dość płynne i niema potrzeby dobitnego podkreślania specjalnych metod w kl. I w nauce wstępnej j. obcych.
6. Kwestja nawiązania do szkoły powszechnej jest w tym wypadku o tyle nie aktualną, że ze szkoły powszechnej znikają oba j., co ze względu na dzisiejszy poziom przygotowania nauczycieli szkół powszechnych, mogących uczyć j. obcego, uważamy za korzystne, choć z drugiej strony domagamy się przy zmienionych warunkach przygotowania nauczycieli j. obcych i wprowadzenia j. obcego do wyższych klas szkoły powszechnej.
7. Czy program odpowie pojemności umysłowej ucznia? Przy odpowiedniej selekcji, nieprzepelnionych klasach, odpowiednio przygotowanych nauczycielach, dobrych podręcznikach i wystarczających środkach naukowych program da się wyczerpać.
8. Program posiada wystarczającą ilość uwag dla przyszłego autora podręcznika, za mało dla przeciętnego nauczyciela, a tego musimy mieć przedewszystkiem na względzie.

9. Wskazówki wychowawcze są dość bogato podkreślone i mogą służyć jako wystarczające wytyczne dla nauczyciela. 85

10. Projekt zwraca uwagę na korelację przedmiotów, celem uzyskania szerszej podstawy nauczania i wychowania, szczególnie w kl. III i IV należy dać więcej wskazówek, gdzie j. obcy traktuje się w całej pełni z nastawieniem kulturoznawczem.

11. Projekt nie podaje kanonu lektury, obowiązkowej i dobrowolnej, co szczególnie ze względu na swoiście układające się stosunki polityczno-kulturalne z Niemcami uważamy za wskazane.

12. Gotykiem (frakturą) należy uczyć czytać, pisanie gotykiem uważamy za mniej ważne (sprawę normuje zresztą już rozp. K. O. S. L. z maja 1920).

13. Program poleca używanie terminologii łacińskiej przy nauczaniu gramatyki niemieckiej. Zważywszy, że j. łacińskiego w nowym gimnazjum uczy się dopiero w II półr. klasy I, będziemy mieli trudności z ustalaniem tej terminologii.

14. Niejasno jest postawiona kwestja zadań, tak zwanych cenzurowanych, bo za takie, licznych, krótkich, codziennych ćwiczeń piśmiennych szkolnych wzgl. domowych uważać nie możemy.

15. Stałą bolączką jest sprawa przygotowania nauczycieli j. obcych nowożytnych. Dotychczasowe wykształcenie literacko-naukowe już nie wystarcza, a w jakich ma iść kierunkach z projektu programu i jego celów wyczytać można.

16. Podkreślamy, że najważniejszym czynnikiem przy realizowaniu nowego programu musi być osobowość nauczyciela.

17. Osobne rozważanie należy się ustawowo przewidzianemu liceum. Uważamy, że nie może ono być tylko dalszą kontynuacją gimnazjum, jakąś 5 i 6 klasą, lecz powinno, ze względu na swe odmienne cele, posiadać odmienną strukturę programową i metodyczną. Inaczej mówiąc musi to być oddzielne studjum z wyspecjalizowanym programem nauczania i metodami, które opierają się o aktywność, zainteresowanie, samodzielność młodzieży, kończącej gimnazjum, zbliżałyby się do systemu metod, stosowanych na uniwersytetach. Program naukowy i cały aparat metodyczny należałoby uzależnić od typów wzgl. poszczególnych wydziałów przyszłego liceum.

W pewnym typie j. obce miałyby obok, we wszystkich typach reprezentowanego j. polskiego, dominujące znaczenie, w innych typach powinno liceum nastawić nauczanie j. obcego nowożytnego, w wystarczającej ilości godzin, na te specyficzne potrzeby, których uwzględnienie dałoby przyszłym słuchaczom szkół wyższych racjonalne przygotowanie do ich naukowej, a następnie zawodowej pracy.

DWA PROGRAMY

(c. d.)

Celem zrealizowania tego hasła projektuję cykl zagadnień, opartych na lekturze podstawowej, obowiązującej dziś w klasie V dawnego programu („*Odysseja*“ — „*Pan Tadeusz*“ — „*Zemsta*“). Zagadnienia umieszczam w nagłówkach poszczególnych 10 miesięcy pracy szkolnej.

Wychodzę szlakiem *Odysseusza* (1) z emigracji i podróży, tak dziś młodzież interesujących, i zmierzam ku domowi rodzinnemu i ojczyźnie (2), której piękno (poła, ogrody, lasy i góry), a zwłaszcza cisza i ciepło (3) tak jaskrawie odbija od burz i rozterek duchowych (4) tułacza i „laciarza“ dnia dzisiejszego. Przykłady jednak bohaterstwa i poświęcenia z dalszej i bliższej przeszłości, wszystkich tych naszych cichych i skromnych *Robaków* (5) każą przeciwstawić tragedjom codziennym humor Prusa, budzić pragnienia miłości i radości życia (6), chęć walki o pełnię wolności człowieka (7). Dążenia te utrwalamy i realizujemy, chodząc „pomiędzy ludem, zaściankiem i dworem“ (8), zaglądając do księgi przeszłości naszych klasztorów (9), zanim stworzymy nową „*Księgę Jutra*“, pobudujemy nowy, szklany dom (10), w Polsce odrodzonej.

Oto projektowany przeze mnie w klasie V „wyścig pracy“ dla kontrastu z romantycznym szlakiem klasy IV od „*Iljady*“ do „*Trylogii*“.

Cały ten splot zagadnień idejowych realizuję na sześciu różnych „odcinkach“ pracy polonisty w szkole: 1) lektury podstawowej, omawianej w klasie, a złożonej z *dwu działów a i b*; 2) lektury uzupełniającej, uwzględniającej najczęściej większe utwory, czytane w domu, lub wszelkiego rodzaju realja, monografie i komentarze, potrzebne przy lekturze podstawowej; 3) *wierszy* do wyboru, przyczem punkt ciężkości kładłbym na autorów nowszych; 4) *rozbioru* lektury (*dział a*) i *ćwiczeń stylistycznych* (*dział b*), często się powtarzających, bo wdrażających i wynikających z nawiązań do treści i formy wybranych utworów; 5) *nauki o języku*, prowadzonej w klasie V według układu Z. Klemensiewicza „*Język Polski*“ cz. I, „*znaczenie i życie wyrazów*“ Księżnica-Atlas, 1929; 6) *ćwiczeń w mówieniu i pisanii* — o ile możliwości, według nowego programu i wskazań, zwłaszcza ostatnich artykułów „*Polonisty*“ (Miernowskiego, Salonięgo i Szyszkowskiego).

Punktem wyjścia są dla mnie utwory, wymienione w *dziale 1, a*, zalecone przez *dawny program do czytania* w klasie; odchylenie pewne świadomie wprowadziłem do tej kategorii, np. na miesiąc marzec „*Szyfrowe prace*“ i „*Z minionych dni*“. *Dział 1, b*, lektury podstawowej obejmuje *listę dzieł i utworów do swobodnego wyboru przez młodzież i nauczyciela* celem porównań, „*ożywienia*“ i nawiązań do lek-

turey dawnego programu. Duża, może nawet zaduża liczba pozycji działu 1, b, podyktowana jest charakterem poradnika dla nauczycieli i chęcią udostępnienia młodzieży wyboru lektury, „opartej na zainteresowaniach“ dzisiejszych. Uświadamiam sobie dokładnie, że nie wszystkie pozycje tego działu pokrywają się z intencjami działu A (materiał) p. II nowych programów.

W moim wykazie są też dzieła jak np. „Placówka“ „Ogniem i Mieczem“ i t. d., występujące już na liście lektury klas młodszych, albo znane uprzednio młodzieży. Ale wprowadzenie tych pozycji usprawiedliwione jest przez: 1) konieczność kompromisu pomiędzy dwoma programami; 2) położenie nacisku, zgodnie z nowymi wymaganiami, na syntezę raczej, a nie analizę, uprawianą dotychczas według „przykładów“ prowadzenia lektury, dołączonych do „wskazówek metodycznych“ z 1982 roku.

Tak odmienne podejście do pracy pozwala więc na szersze, swobodniejsze czytanie i zestawianie — zmusza nawet do przypominania treści dzieł, i utworów, tak namiętnie dotychczas kawałkowanych, a więc zatraconych jako całości.

I jeszcze jedno wstępne wyjaśnienie co do kolejności wymienionych poniżej pozycji lektury podstawowej i uzupełniającej:

Nowe programy zalecają w dziale lektury systematyczne przechodzenie od obrazków raczej najnowszych do utworów danej epoki i po przez fragmenty z życia poetów, artystów, działaczy do poznania epoki też w świetle monografii i rzeczowych komentarzy.

W moim wykazie kolejność autorów jest pozostawiona do wyboru czytelników. Rozumiem, że np. lekturę „Epilogu — Pana Tadeusza“ może lepiej przeprowadzić w końcu października, jako przejście czy nawiązanie do epopei Mickiewicza. Ale znowu rozprawa Libelta wbija się tu klinem i wydaje mi się, że musi raczej wystąpić jako synteza całej lektury na temat: „miłości rodziny i ojczyzny“. Oto przyczyny dowolnej kolejności w następstwie wyboru autorów, wymienionych w dziale 1, b—2, 3 mojego poniżej załączonego programu prac z języka polskiego w klasie V.

1. WRZESIEŃ. — „Z TRUDÓW I PRZYGÓD TUŁACZA“. — NA MORZACH I ŁĄDACH DALEKICH.

1) Lektura podstawowa:

- a) „Odysseja“ (wybór z p. I, VI, VIII, opowieści u Alkimoosa (na tle streszczenia pieśni I—XIII).
- b) A. Mickiewicz: „Farys“; M. Konopnicka: „Pan Balcer w Brazylii“ (wybrane wyjątki z cz. I i V. do zestawienia z „Odysseją“); H. Sienkiewicz: „Za chlebem“; A. Dygasiński: „Na złamanie karku“; W. Sieroszewski: „Na kresach lasów“; E. Małaczewski: „Dzieje Bałki Muzmańskiej“, „Na dalekim cmentarzu“ i „Wigilja na Murmanie“.

2) *Lektura uzupełniająca:*

- a) H. Sienkiewicz: „Listy z podróży“ (wybór); J. Conrad: „Tajfun“ (wybór); J. London: „Odysseja Północy“ (wybór).

3) *Wiersze:*

Apostrofa do Muzy z „Odyssei“ (przekład C. Norwida), p. I, w. 1—12;
M. Konopnicka: „Na morzu w ciszy“; Z „Antygony“ Sofoklesa: Po-
tęga człowieka (przekład K. Morawskiego).

4) *Rozbiór lektury i ćwiczenia stylistyczne:*

- a) Porównanie postaci i utworów, charakterystyki postaci i akcji, wy-
różnianie pobudek, postaci, przeżyć, tła; piękno, brzydota, wdzięk
postaci brzydkich.
b) Przykłady jasnego i prostego stylu i zwiezłych należycie zbudowa-
nych zdań; przeciwstawianie stylu zwiezłego i rozwlekłego; ćwi-
czenia z zakresu porównań, antytez i określeń.

5) *Nauka o języku:*

Ćwiczenia praktyczne na szyk wyrazów, budowę i rozbiór zdania (zwa-
szcza złożonego, wieloczłonowego i okresowego); powtórzenie wiadomo-
ści o głosce i literze, samogłoskach i spółgłoskach.

6) *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu:*

Gromadzenie, objaśnianie i zastosowywanie praktyczne słownictwa, za-
czerpniętego z mowy potocznej i lektury; krótkie zwiezłe i jasne wy-
powiadanie się uczniów na tematy własnych spostrzeżeń i zaintere-
sowań, oraz omawianie ilustracji i ćwiczeń; wygłaszanie estetyczne
jednostkowe i zbiorowe, opracowywanie szkolne w klasie krótkich
wypracowań pod względem logiczno-gramatycznym i stylistycznym.

II. PAŹDZIERNIK. — „O MIŁOŚCI RODZINY I OJCZYZNY“.

1) *Lektura podstawowa:*

- a) „Odysseja“ (wybór z p. XVI, XVII, XIX, XXII — XXIV na tle
streszczenia całości dzieła).
b) A. Mickiewicz: Epilog „Pana Tadeusza“ i „Modlitwa pielgrzyma“;
K. Libelt: „O miłości ojczyzny“ (w wyjątkach); A. Szymański „Sruł
z Lubartowa“; E. Orzeszkowa: „Śmierć domu“, a M. Konopnicka:
„Pieśń o domu“; „Pan Balcer“ w Brazylii wyjątki z cz. II, IV, VI;
St. Wyspiański: „Powrót Odyssa“ (wybór do zestawień z „Odys-
seją“), a wiersz „Pociecho moja ty, książeczko...“.

2) *Lektura uzupełniająca:*

Dickens: „Dawid Copperfield“; B. Prus: „Placówka“; H. Sienkie-
wicz: „Hania“; Kaden - Bandrowski: „Miasto mojej matki“.

3) *Wiersze:*

J. Słowacki: „Do matki“ i „Pod piramidami“; A. Asnyk i M. Ko-
nopnicka: „Rodzinnemu miastu“ obrazki wigilijne poza krajem, z no-

- 4) *Rozbiór lektury i ćwiczenia stylistyczne:*
a) Tło, idee i uczucie, panujące w utworze; przenośne znaczenie utworu; czynniki wyodrębniające i łączące części w całości.
b) Stopniowanie i kontrasty; piękno wyrazów i zwrotów, a zwłaszcza obcych i przyswojonych; czystość stylu; wyrażenia rubaszne, rzewne, naiwne, rozumujące; akcenty uczuciowe i logiczne.
- 5) *Nauka o języku:*
Ćwiczenia praktyczne w rozbiórce zdania (jak we wrześnie); wyrazy i zwroty obce i przyswojone.
- 6) *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii:*
Identyczne z programem na wrzesień.

III. LISTOPAD. — „Z PÓL, OGRODÓW, LASÓW I GÓR“.

- 1) *Lektura podstawowa:*
a) „Pan Tadeusz“ księgi I, II, III, IV.
b) H. Sienkiewicz: Słowaaki—Heljos: „Akropol o świecie“; „Świt na Adryjatyku“; „Z puszczy Białowieskiej“; W. Sieroszewski: „Puszcza Białowieska“; Stefan Żeromski: „Puszcza Jodłowa“; St. Witkiewicz: „Mickiewicz, jako kolorysta“ (wyjątki) i „Na przełęczy“ (wyjątki).
- 2) *Lektura uzupełniająca:*
Wł. Łoziński: „Życie polskie w dawnych wiekach“ (wybór: rodzina; parki i ogrody; krajobraz); A. B. Dobrowolski: „Wyprawy polarne“ (wyjątki, ilustrujące krajobrazy); H. Nushaum: „Piękno w naturze“ (wyjątki); R. Kipling: „Księga dżungli“; M. Konopnicka: „Pan Balcer w Brazylii“ wybór z cz. III „W puszczy“; A. Dygasiński: „Gody życia“ (wyjątki ilustrujące życie zwierząt, polowania i t. d.).
- 3) *Wiersze:*
A. Mickiewicz: z „Pana Tadeusza“: opis Soplicowa (I, w. 1—40); K. Tetmajer: „W lesie“; L. Rydel: „Muzyka lasu“.
- 4) *Rozbiór lektury i ćwiczenia stylistyczne:*
a) Analiza układu treści i krajobrazów — zgodność rysów krajobrazu; działanie oświetlenia; opisy przyrody a akcja, zgodność krajobrazu z postacią; stosunek autora do przyrody, piękno — brzydota, nastrojowość, wzniosłość.
b) Przenośnie, przesadnie, zamiennie; opowiadanie a opis (ściśle i artystyczny); liryka a epika; poezja a proza.
- 5) *Nauka o języku:*
Ćwiczenia, wyjaśniające zakres i treść wyrazu; zmysłowe i umysłowe znaczenie wyrazów.
- 6) *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii:*
Ćwiczenia praktyczne w układaniu planów, zwłaszcza opowiadań i opisów.

1) *Lektura podstawowa:*

- a) „Pan Tadeusz“ księgi V, VI, VII, VIII.
- b) B. Prus: „Nawrócony“; M. Konopnicka: „Miłosierdzie gminy“; E. Orzeszkowa: „Babunia“; Al. Świętochowski: „Chawa Rubin“; A. Dygasiński: „Wśród wody“ (urywek); Szaniawski: „Łaciarni“; J. Kasprzycz: „Cisza wieczorna“.

2) *Lektura uzupełniająca:*

- A. Mickiewicz: „Lilje“; Korzeniowski: „Kollokacja“; Wł. Łoziński: „Życie polskie w dawnych wiekach“ (wybór, np.: o rodzinie polskiej, z życia towarzyskiego w dawnej Polsce, „bogata nędza“, „zbytek bez dobrobytu“); Stefan Żeromski: „Popioły“ (wyjątki z wypisów szkolnych).

3) *Wiersze:*

- A. Mickiewicz: „Cisza morską“, „Burza“, „Przypowieści o okrętach“; A. Fredro: „Trzebaby“; J. Słowacki: „Hymn o zachodzie słońca“; L. Rydel: „W noc miesięczną“.

4) *Rozbiór lektury i ćwiczenia stylistyczne:*

- a) Składowe pierwiastki noweli i stosunek do powieści; indywidualizacja stylu; psychologia scen zbiorowych, stosunek poety do postaci opisywanych; morał — pogląd na świat.
- b) Ćwiczenia, ustalające różnice stylu, zależne od uosobienia autora (nastroju). Wyszukiwanie i rozbiór przenośni, przesadni, zamienni, uosobień, wyrazów blisko i wieloznacznych, zgodności rytmiczno-rymowej z treścią.

5) *Nauka o języku:*

Ćwiczenia na właściwe i przenośne znaczenie wyrazów.

6) *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu:*

Omawianie opisów, ilustrujących obrazowość stylu, zwłaszcza przenośnie, epitety ozdobne, uosobienia, alegorje. Rzeczowe i zwięzłe wypowiedzianie się uczniów, głównie na temat własnego świata przeżyć, oraz samodzielnie przerobionej lektury; omawianie ćwiczeń, zorganizowana rozmowa (dyskusja); wygłaszanie estetyczne, jednostkowe i zbiorowe.

V. STYCZEŃ. — „PÓJDŹMY SZLAKIEM RYCERZY“.

1) *Lektura podstawowa:*

- a) „Pan Tadeusz“ księgi IX, X, XI, XII.
- b) Pasek: „Pamiętniki“ (wybór do zestawień z ks. IX „Pana Tadeusza“ np. „Pojedynek 1660 r.“, „Bitwa z Moskalami pod Lachowiczami 1660 r.“); K. Szajnoch: „Szkice“ (wybór, np. „Zdobycze pługa polskiego“); Przemówienie K. Ujejskiego do młodzieży o Barze; Konopnicka, Żuławski „Racławice“; St. Żeromski: „O żołnierzu tułaczem“, „Echa leśne“, z „Dumy o hetmanie“ (wyjątki np. z wypisów K. Wójcickiego „Życie polskie“); J. Piłsudski: „Rok 1863“ (wybór, np. „Pieczęta“).

2) *Lektura uzupełniająca:*

Kraszewski: „Dziecię Starego Miasta“; Ign. Chrzanowski: „Za co powinniśmy kochać Pana Tadeusza“; H. Sienkiewicz: „Pan Wołodyjowski“ i „Legjony“ (wybór, np. patrz wypisy „Życie polskie“); Skalkowski: „O cześć imienia polskiego“ (wybór, np. o księciu Józefie pod Lipskiem); Z. Dębicki: „U Fukiera“.

3) *Wiersze:*

A. Mickiewicz: z „Pana Tadeusza“ — apostrofa do 1812 roku i gra Jankla na cymbałach; J. Kasprówicz: „Błogosławieni“; J. Mączka: „Droga legjonów“, „Starym szlakiem“, „Krwawy spadek“.

4) *Rozbiór lektury i ćwiczenia stylistyczne:*

a) Piękno i brzydota postaci ludzkich; analiza techniki batalistycznej w nawiązaniu do eposu Homera; głębia perspektywy historycznej; historia a powieść i poezja; poeci o historykach i historii.

b) Analiza onomatopei, nagromadzeń, niedomówień, stopniowania, mowy hiperbolicznej (przesadzi), zamienników, podniosłości, nastrojowości; język prozy a poezji; dźwięczność języka.

5) *Nauka o języku:*

Ćwiczenia na realne i etymologiczne znaczenia wyrazów; zmienność znaczenia wyrazów, znaczenie dawne i nowe; życie wyrazów.

6) *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii:*

Omawianie i ćwiczenia praktyczne w związku z ustalonymi grupami niedomagań uczniów w dziale gramatyki, stylu, pisowni, przestankowania, a zwłaszcza wykroczeń przeciw dźwięczności języka; opracowywanie utworów poetyckich w formie prozy; uzupełnienie niedomówień i projektowanie odmiennych rozwiązań akcji oraz ćwiczenia, jak w grudniu; analiza i zamiana omówień w lekturze. (d. c. n.).

CZ. PAWŁOWSKI I BR. WIECZORKIEWICZ

KORELACJA JĘZYKA POLSKIEGO Z HISTORIĄ W I KL. GIMNAZJALNEJ

Zagadnienie korelacji w nauczaniu nie jest czymś nowym, ale również nie jest czymś łatwym. Doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, że musi znaleźć ono rozwiązanie w praktyce szkolnej, zwłaszcza w realizacji nowego programu, dla którego jest jednym z czynników podstawowych. Postulat ten zatem musi być przez nauczanie spełniony i to nie w sposób przygodny czy przypadkowy. Uzgodnienie pracy zwłaszcza polonisty i historyka powinno być zupełne i celowe, bo wtedy tylko można mieć nadzieję, że nauczanie osiągnie te wyniki, jakich wymaga nowy program. Na kursach programowo-ustrojowych, urządzanych czy to dla dyrektorów, czy też dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów postulat korelacji podkreślony został bardzo silnie, ale raczej tylko teoretycznie, w sposób ogólnikowy, który

92 nauczycielowi mało daje realnych przykładów i wzorów, mogących być dla niego wskazówką w pracy szkolnej. — Władze szkolne zajmują wobec zagadnienia korelacji stanowisko raczej wyczekujące, obserwując pracę szkolną i śledząc wyniki, jakie nauczyciele osiąągają na własną rękę. Będą to materiały, które posłużą dopiero do wprowadzenia wniosków, jak najlepiej i najkorzystniej zagadnienie to rozwiązywać w praktyce. Ale tymczasem nauczyciel pozostawiony jest tylko sobie, własnemu wyczuciu pedagogicznemu, które niejednokrotnie może, a nawet jak wiemy doprowadza do rzeczy absurdalnych. Pozycja nauczyciela jest trudna, zwłaszcza, że i nowe podręczniki stawiają go niejednokrotnie w dość niewyraźnej sytuacji wobec uczniów. Słysz się często narzekania na brak uzgodnienia zwłaszcza w podręcznikach historii i języka polskiego. W jakim położeniu znajduje się nauczyciel wobec uczniów, kiedy w obu podręcznikach ta sama ryцина, przedstawiająca okręt fenicki, nosi różne nazwy. Drobnym tylko przykład — takich lub podobnych możnaby zacytować więcej. Mimo tych usterek nowe podręczniki języka polskiego i historii dają materiał, przy którego wyzyskaniu może i powinna być uzgodniona praca historyka i polonisty. Podajemy projekt, chodzi nam jedynie o przyjsie z pomocą innym kolegom polonistom i historykom, o rzucenie tylko propozycji. Chcielibyśmy na ten temat wywołać jaknajżywszą dyskusję, korelacja bowiem między językiem polskim i historją jest jednym z najważniejszych i najtrudniejszych zagadnień, jakie należy rozwiązać w toku realizacji nowych programów.

Plan na I półrocze.

I.

Podręczniki:

Język polski: H. Gaertner i A. Lempicki „Między dawnymi a nowymi laty“. Historia: W. Moszczeńska - H. Mrozowska — Podręcznik do nauki historii na pierwszą klasę gimnazjalną.

Czytanki, zawarte w podręczniku H. Gaertnera, St. Lempickiego, są tak dobrane, że mogą utrwalac niektóre momenty historii, albo też stanowić podstawę dla historyka przy nauczaniu o pewnych zjawiskach, czy postaciach dziejowych. To też ściśle uzgodnienie pracy historyka i polonisty samo się narzuca. Uzgodnienie to jest *tematowe* i *czasowe*, to znaczy polega zarówno na odpowiednim wyborze czytanek jak również na odpowiednim rozkładzie ich w czasie. Nie można tu ustalić dogmatycznej kolejności w opracowywaniu zagadnień, niejednokrotnie bowiem polonista będzie musiał wyprzedzać historyka i odwrotnie, zależy to od rodzaju czytanki i zagadnień w niej poruszanych. Wszystkie czytanki, wymagające uzgodnienia pracy polonisty i historyka, winny być opracowywane w ten sposób, aby przedewszystkiem były osiągnięte podstawowe cele nauczania języka polskiego. Ponadto zaś muszą być opracowane tak, aby histo-

ryk mógł się na nich oprzeć przy podawaniu wiadomości historycznych, lub też mógł oczekiwać ugruntowania pewnych wiadomości. To też plan ten zawierać będzie dane odnośnie wyboru, rozkładu czytanek, ponadto zaś zawierać będzie życzenia polonisty pod adresem historyka i historyka pod adresem polonisty w zależności od celu, jaki ma być osiągnięty. Plan niniejszy nie podaje aktualizacji tematów, gdyż zagadnienie to wymaga osobnego omówienia. Rzecz prosta, zagadnienia te same będą się niekiedy narzucały.

Rozdział I.

Otwórzmy książkę.

1. Czytanka „Pierwszy list“ str. 8 wyprzedzi lekcję o piśmie egipskim. Materiał wyjaśniający znajdzie polonista choćby w książce mg. Teofila Szczerby „Dzieje pisma w zarysie“. Celem będzie tu doprowadzenie do zrozumienia między obrazkiem—rysunkiem, a obrazkiem—znakiem pisanym.
2. Wiersz „Przyjaciel ksiąg“ str. 13. Wiersz ten polonista przeczyta po przerobieniu dziejów Egiptu i Babilonii. Historyk przygotowuje wiadomości o formie najdawniejszych książek, wyjaśniając znaczenie wyrazów: *papirus*, *zwój*, *tom*, *kodeks*, *biblj*o. Polonista natomiast opowie przy tej okazji o wynalazku druku i zapozna uczniów z wyglądem najdawniejszych kodeksów polskich, choćby tylko pokazując barwne przedruki homograficzne.
3. Czytankę „Mały uczony“ należy odczytać w czasie pierwszych lekcji historii. Polonista utrwali zdobyte już przez uczniów wiadomości o pracy historyka, o przekazach historycznych. Opowie uczniom o tułaczce pamiętek historycznych polskich, z naciskiem na dzieje zbiorów rapperswillskich.

Rozdział II.

Z pod pyłu wieków.

4. Wiersz „Pod Piramidami“ str. 36, odczytać należy po przerobieniu z historii rozdziału p. t.: „Dar Nilu“ str. 5.
5. Czytankę „Nowy Faraon obejmuje rządy“ przeczytamy po przerobieniu z historii rozdziału p. t.: „Państwo Faraonów“ str. 14 i rozdziału o wierzeniach Egipcjan str. 19. Historyk opowie uprzednio o pogrzebie egipskim i wierze w życie pozagrobowe, oraz odczyta wyjątek z księgi umarłych. Polonista zaś zwróci uwagę na potęgę kapłanów w Egipcie i egoizm ich przy gromadzeniu, bezużytecznie leżących zbiorów.
6. Czytanka „Odejscie Itti Marduka“ str. 50 — po opracowaniu wierzeń religijnych Babilonii, kodeksu Hammurabiego, oraz religii fenickiej przez historyka. Historyk zwróci uwagę na te przepisy kodeksu Hammurabiego, które dotyczą oskarżeń o czary, polonista na-

94 tomiast uplastyczni wiadomości o żegludze Fenicjan i odczyta przed tą czytanką wstęp o Gilgameszu.

7. Czytanka „Święto władcy Persów“ str. 61 przypadnie po przerobieniu z historii rozdziału p. t.: „Persja“. Polonista zwróci uwagę na piękne rysy religii Zaratustry (modły za wszystkich, przyczynianie się do zwycięstwa Dobra - Ormuzda). Po za tem należałoby podkreślić stosunek Persów do ludów podbitych.

Rozdział III.

„Śladem bohaterów“.

8. Czytanka: „Jak Tezeusz zabił Minotaura“ poprzedzi początek dziejów Grecji. Polonista zwróci tu uwagę na podanie ludowe, które jest źródłem wiadomości o pierwotnych dziejach narodu. Należałoby również wspomnieć o zabytkach, omawiając np. zabytki w Mikenach czy Troi. Polonista w dalszym ciągu podkreśli znaczenie podań, jako marzeń o potędze człowieka. Mit o Dedalu i Ikarze można ponadto zaktualizować przez krótkie nawiązanie do lotnictwa doby dzisiejszej (L. O. P. P.), wielcy lotnicy polscy np. Orliński „Mój lot do Tokio“, Kubala i Idzikowski, Żwirko, Wigura, Skarżyński i t. d.).

9. Czytanka: „Śladem śpiewaków wędrownych“ str. 80 wyprzedzi rozdział p. t.: „Co Homer mówi o Grekach“ str. 62. Polonista zatem winien zebrać i przygotować wiadomości o powstaniu *Iljady* i *Odyssei*. Należy poruszyć również kwestję sporu o Homera oraz na podstawie tej czytanki rozwinąć zagadnienie militarystyki i pacyfizmu.

10. Wiersz „Herakles“ odczytany będzie po omówieniu na lekcjach historii wierzeń greckich i mitu o Heraklesie. Polonista winien podkreślić na podstawie wiersza radość jednostki z powodu pokonywania przeszkód.

11. Urywki: „*Iljady*“ str. 86—97 będą czytane w klasie do czasu, póki historyk nie przystąpi do omawiania wojen perskich. Lektura ta przygotuje historykowi wiadomości o walce Greków (sposoby walki, zwyczaje, uzbrojenie) oraz o życiu rodzinnem (miłość matczyna, miłość rodzicielska) oraz podkreśli pierwiastek bohaterstwa. O ile klasa żywo będzie reagowała na piękno tych urywków (koniecznym warunkiem jest estetyczne czytanie) można nie tylko ograniczyć się do tego wyboru urywków, ale zachęcić uczniów do czytania „*Iljady*“ w całości.

12. Czytanka: „W dniu grozy“ str. 105 przypadnie po przerobieniu przez historyka wojen perskich. Wskaże na pewne rysy obyczajowe Greków (zabawy dzieci, ich beztroska w obliczu grozy). Polonista zorientuje również uczniów w planie Aten (połączenie z Pireusem). Będzie już mógł odwołać się do wiadomości o wojnach perskich i głównych bohaterach tych wojen, które to wiadomości już uczniowie zdobyli na lekcjach historii. — Dopiero po tej czytance przystąpi historyk do opracowania rozdziału p. t.: „Na agorze ateńskiej“ str. 120.

Przez lądy i morza.

13. Urywki z „Odysei“ str. 133—148 — pozwolą pomówić o sztuce żeglarskiej Greków i ich religji. Przyczem należy wykorzystać wiadomości, przygotowane uprzednio przez historyka (por. p. 11).

Rozdział V.

Piękni i dobrzy.

14. Czytanka: „Gałązka dzikiej oliwki“ — str. 174 — będzie odczytana po przerobieniu przez historyka rozdziału o Olimpiadach (str. 79). Polonista będzie się mógł już oprzeć na wiadomościach o znaczeniu i organizacji olimpiad.

Czytanka ta daje barwny obraz fragmentu zmagani olimpijskich. Należy nawiązać do dzisiejszych olimpiad i udziału w nich oraz zwycięstw zawodników polskich. Można odczytać kilka wierszy z „Lauru Olimpijskiego“ K. Wierzyńskiego oraz urywki z pamiątników Kucocińskiego p. t. „Od palanta do olimpiady“.

15. Czytanka: „Modlitwa Arystydesa“ będzie odczytana po przerobieniu przez historyka rozdziału p. t. „Temistokles i Arystydes“. Polonista winien podkreślić nieskazitelną czystość charakteru Arystydesa oraz wskazać takich Arystydesów w dziejach Polski.

16. Czytanki: „O przyjaźni Greków“ str. 185 oraz „Rzeźbiarz dusz“ str. 197 poprzedzą rozdział p. t.: „Życie i śmierć Sokratesa“ str. 147. Dadzą one materiał historykowi do snucia wniosków o ideale etycznym Greków oraz związą uczuciowo uczniów z postaciami filozofów greckich, zwłaszcza Sokratesa.

Czytanki niewskazane w planie korelacji nie wymagają uzgodnienia pracy historyka i polonisty.

D-r EWA MALECZYŃSKA

DOKOŁA REALIZACJI PROGRAMU HISTORJI W KLASIE I GIMN.

Jeżeli teoretyczna krytyka programu jakiegokolwiek przedmiotu ma być prawdziwie twórcza, to program nie może być rozważany sam dla siebie, w oderwaniu od typu szkoły o danych zgóry założeniach i celach, jakim jest gimnazjum nowego typu. W jeszcze wyższym stopniu odnosi się to do praktycznej interpretacji programu przy wprowadzaniu go w życie.

Gimnazjum nowego typu jest—jak wiadomo—jednem z kilku ogniw wykształcenia; przy oparciu o szkołę powszechną przygotowuje do

96 liceum, ale samo nie jest szkołą, przygotowującą do studjum w uniwersytecie; ma natomiast przysposobić młodzież do życia i wychować ją na obywateli państwa polskiego i ludzkości. Ma także podnieść na odpowiedni poziom kulturę szerokich kół społeczeństwa, opierając ją, zgodnie z duchem naszej przeszłości, na wyraźnej podstawie humanistycznej. Ale nawet mimo tego ostatniego względu, w nowym gimnazjum wiedza teoretyczna nie jest celem sama dla siebie, ale środkiem. Tak więc i z materiału historycznego dokonano wyboru pewnych tylko zagadnień, przyczem kryterjum wyboru stanowiła nie sama ich wartość naukowa, ale znaczenie dla zrozumienia współczesności oraz ich wartość wychowawcza. Drugą cechą nowej szkoły jest, jak wiadomo, oparcie jej programu na podstawach psychologicznych. Szereg rzeczy, nietylko naukowo ważnych, ale nawet ważkich ze względu na ich wartość wychowawczą, czy ze względu na ich genetyczny związek ze współczesnością, odpadło, ponieważ są dla wieku ucznia niedostępne, lub mogą być zrozumiane czysto werbalnie i powierzchownie. Równocześnie jest cechą nowego gimnazjum dążenie do jak największej aktywności ucznia, do jego pracy samodzielnej, do możliwie bezpośredniego poznawania zjawisk i do usunięcia werbalizmu. Stąd ta mnogość wskazówek metodycznych, stał np. w programie historii postulat taki, jak lektura ucznia, używanie mapy i ilustracji jako podstawy do heurezy, wycieczki historyczne, regionalizm. Nie ulega jednak kwestji, że prowadzenie ucznia ku możliwie bezpośredniemu poznaniu, drogą jego samodzielnej pracy, wymaga więcej czasu, niż prosty wykład nauczyciela i powtórzenia tegoż wykładu. Jest to jeszcze jeden powód, dla którego materiał w programie jest ograniczony: pozostawiono poprostu tyle tylko, ile rzeczywiście można przerobić przy posługiwaniu się wymaganymi metodami pracy.

Te ogólne założenia konstrukcji nowego programu uwypuklają najlepiej różnicę między naszą dotychczasową pracą, a pracą w nowej szkole średniej. Najczęściej ujmuje się tę różnicę w lakoniczne określenie, że poziom nowego gimnazjum jest znacznie niższy. Czy twierdzenie takie jest słuszne? Tak i nie. Jeśli chodzi o liczbę szczegółów, o systematyczność i równomierność przedstawienia, o sposób ujęcia materiału (przyczem tak bardzo stosujemy się do wieku młodzieży), to poziom jest bezsprzecznie niższy. Ale jeżeli chodzi o wysiłek umysłowy ucznia, o jego twórczą pracę, poziom, przynajmniej w stosunku do dawnej *praktyki*, okaże się w wielu wypadkach wyższym. Historia staje się, z nauki dotąd w praktyce w bardzo wielu wypadkach czysto pamięciowej (jakże często przez młodzież samą uważanej za najbardziej mechaniczny przedmiot w gimnazjum!) nauką myślenia, wnioskowania i porównywania i żąda od dziecka daleko więcej, niż żądała dotąd.

Najsilniej bijącą w oczy różnicą między dotychczasowem a nowem nauczaniem historii starożytnej w gimnazjum jest sposób ujmowania materiału, wynikający z psychologicznych podstaw nowego programu. Do tej pory sposób ujęcia materiału w poszczególnych kla-

sach właściwie bardzo mało różnił się od siebie. Podręcznik klasy IV i podręcznik klasy VII przemawiały niejednokrotnie jednym i tym samym językiem używając tych samych zwrotów, operując temi samymi pojęciami, bez względu na rozwój umysłowy czytelników, inny w 14-tym, a inny w 17-tym roku życia. Jeśli nauczyciel sam nie wyrównał tych braków, jakże często dawna klasa IV pracowała z wielkim trudem i wśród ciągłego niezadowolenia uczącego. Ostatecznie dzieci wyuczały się pewnych frazesów na pamięć, a zrozumienie istotne przychodziło dopiero o wiele później albo i nie przychodziło wcale.

Nowy program zrywa ostatecznie już i stanowczo z tego rodzaju pracą, kładąc powoli stopniować trudności i dopiero w nowej klasie IV dojść do genetycznego ujmowania dziejów. W klasie I będą to jeszcze obrazy — barwne, plastyczne, ujmujące dane zjawisko z różnych stron, nie dające wprawdzie systematycznej całości, ale dostosowane w pełni do poziomu umysłowego ucznia.

Pewne wątpliwości co do sposobu ujęcia materiału mogą przecież w praktyce nasunąć podręczniki, będące, bądź co bądź, sankcjonowanymi przez Ministerstwo przykładami rozwinięcia programu. I tak n. p. kiedy podręcznik Moszczeńskiej-Mrozowskiej daje typowe obrazy — podręcznik Serejskiego jest już od początku dziejów starożytnych niemal zbyt systematycznym kursem. W duchu programu leżeć będzie dostosowanie się w każdym wypadku do poziomu umysłowego klasy, a przede wszystkim stopniowanie trudności i sposobu ujęcia materiału nawet w obrębie jednego roku szkolnego. Z początkiem roku bowiem z natury rzeczy sposób ten musi być przystępniejszy a tempo pracy o wiele wolniejsze, gdyż nauczyciel będzie miał do czynienia z wieloma trudnościami, zaś rozmaite wyjaśnienia i ćwiczenia uboczne, konieczne, ale bardziej luźno z materiałem związane, będą pochłaniały dużą ilość czasu. W bieżącym roku szkolnym, kiedy część klas pierwszych to uczniowie, którzy już w dawnej klasie I i II byli w gimnazjum, trudności nie są jeszcze tak wielkie; w całej pełni wystąpią one dopiero na rok przyszły, gdy początek roku da nam zetknięcie już wyłącznie z młodzieżą zupełnie nam nieznaną, która, ze swej strony znajdzie się nie tylko w nowym typie szkoły, ale często w zupełnie nowym dla niej środowisku miejskim lub wielkomiejskim. Niewątpliwie to wszystko rozpraszać będzie uwagę ucznia i utrudnia początek systematycznej pracy, choć będą też klasy, w których odrazu będzie można pracę postawić na dość wysokim poziomie i posuwać się w szybszym tempie. Stopniowania trudności w obrębie kl. I wymaga zresztą program bardzo wyraźnie wprowadzając ujęcie państw starożytnego wschodu w jeden, Grecji w cztery. Rzymu w dziewięć „przekrojów poprzecznych“, przyczem „uwagi“ pozwalają właściwie pod koniec roku przejść do systematycznego kursu.

„Jednego przekroju“ z historii wschodu żadną miarą nie można traktować jako wskazówki, że wschód, a tem bardziej Grecję ma nauczyciel przerobić szybko, aby dłużej zatrzymać się dopiero nad Rzy-

98 mem. Przeciwnie, ograniczenie materiału w partjach początkowych nie przesądza jeszcze w niczem czasu, jaki im poświęcimy ze względu na podkreślone wyżej trudności w początkach pracy, choć z drugiej strony oczywiście Rzym, jako najbardziej bezpośrednio wpływający na kształtowanie się naszej dzisiejszej kultury zasługuje na baczniejszą uwagę.

Praktyczną konsekwencją tego rodzaju konstrukcji programu kl. I będzie inna niż dotąd technika podziału materiału nauczania na okresy konferencyjne.

Dotąd mechaniczna raczej, w praktyce oparta najczęściej na dzieleniu podręcznika na równe, pod względem ilości stron, partje, musi i ona liczyć się z psychologią ucznia, z jego poziomem i możliwościami pracy. Zwłaszcza więc w pierwszym okresie konferencyjnym trzeba będzie bardzo ostrożnie dozować materiał, a w każdym wypadku dokonywać wymiaru nie tylko z punktu widzenia rzeczowego, ale przyjmując za podstawę psychikę ucznia i jego rozwój umysłowy¹⁾. W poziomie umysłowym klasy nie zorientuje się jednak nauczyciel po jednej lub dwóch lekcjach, zwłaszcza jeśli ma do czynienia z klasą liczną. Dla tego wartoby się zastanowić nad kwestją, czy rozkład materiału klasy I na okresy konferencyjne winien nastąpić jak to zazwyczaj ma dotąd miejsce zaraz w pierwszych dniach roku szkolnego, czy też należałoby nauczycielowi zostawić przynajmniej miesiąc czasu na zorientowanie się w materiale uczniowskim.

Obrazy, od których zawsze zatem wypadnie nam zacząć w klasie I, a które nie raz stanowią będą sposób ujęcia materiału jeszcze i na początku klasy II, będą typem nauczania zbliżonym zewnętrznie do metod pracy w szkole powszechnej. Od początku jednak nie możemy zapominać o dwóch głębokich różnicach, które zachodzić będą między jednym a drugim typem szkoły, nawet przy obrazowym traktowaniu materiału. Obrazy świata klasycznego w klasie I, choćby zupełnie luźne i jak najbardziej barwne, muszą przede wszystkim być jednak tak dobrane i podane, aby mogły stanowić podstawę do systematycznego i gruntownego przyswajania sobie przez młodzież zasadniczych ogólnych pojęć historycznych takich, jak państwo, naród, ustrój społeczeństwa, ustrój polityczny i t. d. pójdziemy oczywiście tu raczej drogą egzemplifikacji, niż definicji; nie przestaniemy natomiast na samem wyjaśnieniu danego pojęcia wtedy, gdy wyjaśniamy je poraz pierwszy, ale ugruntujemy każde pojęcie nawet w umysłach uczniów słabszych w szeregu różnorodnych ćwiczeń i zapytań, wciąż

1) Znamienny fakt: połowa podręcznika, więc mechanicznie biorąc — półrocze, przypadłoby, według każdej z przeznaczonych dla kl. I książek na inną partję materiału. Według podręcznika Moszczeńskiej-Mrozowskiej jest to jeszcze Grecja (koniec okresu Peryklesa), według Serejskiego sam początek historii Rzymu, według podręcznika Dąbrowskiego wreszcie część Rzymu, aż do podboju Italji jest już poza nami. Świadczy to najlepiej o tem, że w rozkładzie materiału nie podobna iść mechanicznie za podręcznikiem.

gając porównawczo tak materiał z historii Polski (który uczniowie przyswoili sobie w szkole powszechnej) jak i znane uczniom fakty z życia współczesnego. Trud i czas włożony w tę pracę sowicie się w dalszej nauce opłaci. Specjalną zaś opieką otoczyć wypadnie kształcenie pojęć z zakresu życia gospodarczego. Zagadnienia gospodarcze uchodzą nieraz niesłusznie za trudne i niewdzięczne, o ile chodzi o podawanie ich młodzieży, a uchodzą za takie głównie dzięki temu, że w nieco głębszym i gruntowniejszym ujęciu są one obce większości nauczycieli, którzy z tego powodu nie umieją do nich podejść we właściwy, jasny i swobodny sposób. Jeśli jednak nie wyobrażamy sobie dzisiaj nauki historii w klasie I bez wdrożenia młodzieży do poprawnego posługiwania się pojęciami i wyrażeniami takimi jak: despotyzm, arystokracja, demokracja, winniśmy równą pieczę poświęcić wyrażeniom i pojęciom takim jak: produkcja, konsumpcja, wartość, cena, kapitał i t. d. i doprowadzić młodzież do rozumnego operowania nimi. Ujęte nie w ciężkie definicje, ale zegzemplifikowane szeregiem konkretnych danych, zaczerpniętych z danego okresu historycznego, nie mają one w sobie nic istotnie niedostępniejszego dla umysłu dziecka, niż pojęcia ustrojowe, albo np. wiele pojęć, które wdramy przy nauczaniu przedmiotów innych, choćby matematyki¹⁾.

Drugą cechą, która różnić będzie obrazy w klasie I gimnazjalnej od obrazów w szkole powszechnej jest pewne nastawienie naukowe, pewien bardzo przystępny rzut oka na to, skąd wiemy o omawianych faktach, ile i jakich wysiłków kosztowało zdobycie wiedzy o nich. Jest to sprawa właściwego podejścia do wszelkiego rodzaju źródeł, zabytkowych, czy pisanych, do czego jeszcze wrócimy niżej. (d. c. n.)

STEFAN BĄKOWSKI

DWA PROGRAMY FIZYKI

Zadaniem niniejszego artykułu jest porównanie dwóch programów fizyki: dotychczasowego²⁾, który obowiązywał w ośmioklasowym

1) Najbardziej systematycznie (choć niezawsze szczęśliwie) przeprowadza stopniowe budowanie pojęć ogólnych w umyśle ucznia podręcznik Moszczeńskiej-Mrozowskiej. Podręcznik Serejskiego zadowala się ich rozwiązaniem (i to nie zawsze) w formie krótkich, nawiasowych wyjaśnień, a niemal zupełnie pozostawia tę sprawę nauczycielowi podręcznik Dąbrowskiego. Trzeba jednak przyznać, że wprowadzenie dostępnych pojęć z zakresu historii gospodarczej względnie ekonomji, nie zostało właściwie w żadnym z trzech podręczników dokonane w należytej mierze, choć co leżało niewątpliwie, jeśli nie w literze, to w intencji programu.

2) Program Gimnazjum Państwowego, Gimnazjum Niższe, wydanie trzecie, Lwów, 1931,

100 gimnazjum i obowiązuje jeszcze obecnie poza klasą trzecią (nieistniejącą już w zakładach państwowych), oraz programu dla czteroletniego gimnazjum według nowego ustroju, który opublikowany został w projekcie ¹⁾ przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

W samym temacie mego zadania tkwi pewien błąd, z którego sobie jasno zdaję sprawę. Nie powinno się bowiem porównywać rzeczy niewspółmiernych, a za takie trzeba uważać te dwa programy, choćby z tego względu, że stworzone zostały dla dwóch szkół, różniących się zasadniczo ustrojem, strukturą i głównymi zadaniami. Ponieważ jednak zwykliśmy to, co ma nastąpić, oceniać z naszego współczesnego stanowiska, błąd ten może w danym wypadku wyjść na pożytek, o ile rozważanie wykaże właśnie ową niewspółmierność obu programów i co zatem idzie, narzuci potrzebę patrzenia na nowy program z innego stanowiska, niż to, z którego przywykliśmy widzieć program dotychczasowy.

Nie mam więc zamiaru wykazywać, że dawny program był zły, a nowy jest dobry, pragnę tylko wyjaśnić, że nowy jest zupełnie inny. Zastanówmy się napróżd nad sprawą ogólniejszą: w jakich klasach i w jakim wymiarze godzin uczono fizyki i chemji dotychczas, a jak to ma mieć miejsce w przyszłości.

Gimnazjum	K l a s y						Razem	Wraz z gimn. niższem do 6 kl. wł.	Wraz z gimn. niższem w całości
	3	4	5	6	7	8			
Niższe	5	—	—	—	—	—	5	—	—
Wydział									
Matemat.-Przyrodn.	—	4	4	3	5	5	22	17	27
Wydział									
Humanistyczny	—	—	—	3	4	4	11	8	16
Wydział									
Neo-humanistyczny	—	—	—	3	4	4	11	8	16
Wydział									
klas n.	—	—	—	—	3	3	6	5	11
Wydział									
klas d.)	—	—	—	—	3	3	6	5	11

Tabelka, umieszczona powyżej, uwidocznia klasy i ilość godzin w gimnazjum ośmioletniem.

Program Gimnazjum Państwowego, Wydział Matem.-Przyrodn., wydanie piąte, Lwów, 1931,

Program Gimnazjum Państwowego, Wydział Humanistyczny, wydanie trzecie, Lwów, 1931,

Program Gimnazjum Państwowego, Wydział Klasyczny, wydanie trzecie, Lwów, 1931.

- 1) Program Nauki w Gimnazjach Państwowych, Fizyka i Chemja, Projekt, Lwów, 1933.
- 2) Według okólnika Min. W. R. i O. P. Nr. II. 10119 z dn. 26.V. 1929 r. W gimnazjach tego typu występowały nadto elementy

W tabeli powyższej umieściłem rubrykę „Wraz z gimnazjum niższym do 6 kl. wł.”¹⁾, bo porównywanie co do ilości godzin nowego gimnazjum z siódmą i ósmą klasą dawnego byłoby pozbawione sensu. W nowym gimnazjum projektuje się w sumie 8 godzin na naukę fizyki i chemji, a to 4 godziny w klasie III i 4 godziny w klasie IV. Przy pierwszym rzucie okiem na tabelę spostrzegamy, że porównanie co do ilości godzin (do kl. 6 wł.) wykazuje w stosunku do gimnazjum klasycznego (nowego i dawnego typu) zysk 3 godzin, w stosunku do gimnazjum humanistycznego i neo-humanistycznego tę samą ilość godzin, w stosunku do gimnazjum matem.-przyrodniczego — stratę 9 godzin.

Takie porównanie nie daje nam jednak jeszcze jasnego poglądu na tę sprawę. Przyjrzyjmy się tabeli następnej:

W y d z i a ł	Ilość gimn. państw. i niepaństw. z pol- skim j. nauczania ²⁾	Suma godzin nauki fizyki i chemji wraz z gimn. niższ. do kl. 6 wł.
Wydział Mat.-Przyr.	91	$17 \times 91 = 1.547$
.. Humanist.	535	$8 \times 535 = 4.280$
.. Neo-human.	6	$8 \times 6 = 48$
.. klas n.	46	$5 \times 46 = 230$
.. klas d.	50	$5 \times 50 = 250$
Razem	728	6.355

Jeśli założymy, że ilość gimnazjów (z polskim językiem nauczania) według nowego ustroju będzie tylko taka, jak obecnie (zakłady pięciu różnych typów w sumie), to całkowitą liczbę godzin fizyki i chemji w nowych gimnazjach określi liczba $8 \text{ g.} \times 728 = 5.824$ godzin. W porównaniu ze stanem dotychczasowym, jest to strata w wysokości około 8%. Ta, nieznaczna zresztą, strata jest jednak tylko *pozorna*. Trzeba bowiem wziąć pod uwagę, że w powyższej kalkulacji wliczaliśmy w każdym typie gimnazjum t. zw. kurs propedeutyczny w klasie trzeciej, w wymiarze 5 godzin tygodniowo. Kurs ten miał w dotychczasowym ośmioletnim gimnazjum rację bytu dlatego, że

fizyki i chemji w kl. 1 i 2 w łączności z nauką o przyrodzie; tych godzin nie wliczam, bo ich odpowiednik według nowego ustroju znajdziemy w szkole powszechnej.

- 1) Dla odróżnienia będą oznaczać klasy dotychczasowego ośmioletniego gimnazjum cyframi arabskimi, nowego zaś — rzymskimi.
- 2) Liczby odpowiadają danym statystycznym z roku 1932, w obecnym więc roku mogły zajść pewne niewielkie zmiany.

102 uczeń, który przechodził do gimnazjum zwykle po ukończeniu 4 oddziałów szkoły powszechnej, spotykał się w niem po raz pierwszy ze zjawiskami fizycznymi i chemicznymi; kurs ten miał m. in. „budzić i rozwijać coraz żywsze, bardziej świadome i czynne zainteresowanie“¹⁾ światem przyrody nieożywionej.

W nowym ustroju szkolnym uczeń przechodzi do czteroletniego gimnazjum po szóstej klasie szkoły powszechnej, a więc już po ukończeniu właściwego kursu „nauki o przyrodzie martwej“ (w klasie piątej i szóstej, bo nauka w klasie siódmej posiada specjalny charakter). Nie było więc racji, aby w nowym gimnazjum wprowadzać kurs propedeutyczny.

W kalkulacji naszej nie powinniśmy zatem wliczać 5-ciu godzin propedeutycznej nauki w b. trzeciej klasie gimnazjum niższego, bo w nowym ustroju rolę tej nauki spełnia w pewnej mierze szkoła powszechna, obok innych swych zadań. Jeżeli przeprowadzimy rachunek z tą poprawką, dojdziemy do wniosku, że *przejście na nowy ustrój w gimnazjum oznacza dla nauki fizyki i chemji w stosunku do stanu dotychczasowego zysk w wysokości około 115% godzin (w znaczeniu, jak poprzednio)*.

Czy to jest jedyny zysk dla nauki fizyki i chemji w nowej szkole średniej? Uprzypomnijmy sobie, że dotychczas właściwy kurs tego przedmiotu rozpoczynał się w 13,2% gimnazjów²⁾ dopiero w klasie siódmej, w 74,3% gimnazjów w klasie szóstej, a tylko w 12,5% gimnazjów w klasie czwartej. W nowym zaś ustroju we wszystkich szkołach średnich ogólnokształcących nauka fizyki i chemji rozpoczynać się będzie w klasie III; oznacza więc to, iż systematyczna nauka fizyki i chemji rozpoczynać się będzie w nowej szkole średniej *wcześniej*, niż to miało miejsce dotychczas w olbrzymiej większości gimnazjów. Nie potrzebuję dowodzić, *jakie znaczenie, z psychologicznego punktu widzenia* posiada wyzyskanie w porę zainteresowań młodzieży; wskutek rozpoczynania wcześniejszego właściwej nauki fizyki i chemji nowe gimnazjum uwzględnia ten postulat w większej mierze, niż dotychczas. Z drugiej strony wpływa to na odmienne ukształtowanie całej nauki tego przedmiotu, czem zajmę się w dalszych rozważaniach.

Wreszcie może warto dla porównania przytoczyć, jaki wymiar godzin tygodniowo przeznaczono w niektórych państwach europejskich na naukę fizyki i chemji w szkołach średnich do momentu, który mniej więcej odpowiada ukończeniu naszego nowego gimnazjum. Zależnie od typu szkoły średniej ta ilość godzin waha się: *w Prusach* od 5—9,5 godzin, *w Austrii* od 7—11 godzin, *we Francji* wynosi 3 godziny, *w Belgji* około 4—5 godzin. *We Włoszech* w gimnazjum klasycznym i w instytucie technicznym niższym, które stanowią pierwszy stopień szkoły średniej, nie uczy się wogóle fizyki i chemji, przed-

1) Program gimnazjum niższego, 1931 r., str. 55.

2) Stale mam na myśli gimnazja z polskim językiem nauczania.

mioty te występują dopiero na stopniu drugim (liceum klasyczne, 103
liceum przyrodnicze, instytut techniczny wyższy).

Z powyższego krótkiego przeglądu widać, że wymiar godzin, przeznaczonych na fizykę i chemję w nowem gimnazjum, przekracza znacznie normę, stosowaną we Włoszech, Francji i w Belgji i zbliża się raczej do najwyższej granicy, przyjętej w Prusach i w Austrii.

II.

Starajmy się obecnie odpowiedzieć na pytanie, do jakiego typu zaliczyć należy nowy program pod względem dydaktycznym.

Dotychczas nauczanie fizyki i chemji odbywało się w gimnazjach w dwóch koncentrach. Jeden z nich to kurs propedeutyczny w klasie trzeciej (a w nielicznych zakładach także w klasie pierwszej i drugiej); drugi, to nauka systematyczna, obejmująca kilka klas najwyższych.

W ośmioletniem gimnazjum taki układ był zupełnie uzasadniony, w nowym natomiast ustroju nie może znaleźć zastosowania z różnych względów. Tworzenie dwóch koncentrów nauki jakiegoś przedmiotu w obrębie czteroletniego gimnazjum nie jest do pomyślenia; odpadł więc kurs propedeutyczny, który zresztą jest zbyteczny wobec przygotowania, jakie daje szkoła powszechna. Nie można jednak było również upodobić nauczania fizyki i chemji w nowem gimnazjum do systematycznego kursu tego przedmiotu w klasach wyższych gimnazjum ośmioletniego. Jest to bowiem (np. w gimnazjum humanistycznym) kurs, który pod względem programowym jest jednolity, t. zn. sposób ujęcia, stopień trudności i t. d. jest taki sam w klasie najwyższej, jak w tej, w której kurs się rozpoczyna. Można by więc dyskutować nad tem, czy taki typ programu nadaje się do przyszłego liceum ogólnokształcącego, nie ulega jednak wątpliwości, że nie nadaje się on do czteroletniego gimnazjum.

Trzeba więc było stworzyć dla nowego gimnazjum program, który pod względem stopnia systematyczności, przeprowadzenia myśli naukowej, więzi logicznej i t. d. byłby czemś pośredniem między dotychczasowym kursem propedeutycznym w klasie trzeciej a kursem systematycznym w klasach wyższych.

Rozważając program fizyki i chemji w nowem gimnazjum, trzeba sobie ten fakt jasno uprzytomnić i stosować do tego programu odpowiednią miarę.

Po tych wstępnych rozważaniach możemy przystąpić do bliższej analizy obu programów i do ich zestawienia. (d. c. n.).

WARTOŚCI WYCHOWAWCZE PRZYSPOSOBIENIA KOBIET DO OBRONY KRAJU

Organizacja „Przysposobienia Kobiet do Obrony Kraju” jest dziś jedną z tych organizacji, z którą nauczyciele i wychowawcy zapoznać się powinni koniecznie. Obok „Harcerstwa” bowiem i „Straży Przedniej” jest to pewnego rodzaju również szkoła wychowania obywatelskiego, w Polsce, już tak w tej chwili popularna, że jej podstawowe wartości ideowe winny budzić zainteresowanie pedagogów. Najważniejszą może cechą tej organizacji jest jej pochwały godna własność, która pozwoliła twórczyniom P. W. stanąć na stanowisku, reprezentowanem w tej chwili przez Bertranda Russela: „Nie czynić różnicy pomiędzy doskonałością mężczyzny i kobiety”.

Rozpatrzę w „Organizacji P. W. K.” tylko te własności, które tworzą podstawę idealnego charakteru ludzkiego, stojąc na stanowisku, że leżą one istotnie w założeniu tej organizacji. Za takie uważam: 1) żywotność, 2) odwagę, 3) inteligencję, 4) humanitarność społeczną, wreszcie 5) poczucie przynależności zespołowej.

Żywotność, która jest raczej własnością fizjologiczną niż myślową, łączymy zazwyczaj z tak zwanem „doskonałym zdrowiem”. Gdy jednak podkreślimy, iż w naszej organizacji znaczy ona coś więcej, jest bowiem radosną świadomością nie tylko tego, że żyję, lecz tego, że żyję w pewnych konkretnych warunkach (w świetlicy, w obozie) i dodajmy jeszcze, w swoim własnym, drogim mi kraju, wtedy zrozumimy dlaczego Organizacja P. W. K. przywiązuje tak wielką wagę do świetlic w porze zimowej, a do obozów w porze letniej. Tu bowiem dokonywa się ostateczne zbratanie dziewcząt i kobiet, pochodzących często z rozmaitych środowisk, tu nawiązują się przyjaźnie, które przetrwają ławę szkolną — tu, co najważniejsze dla młodzieży lat 16, tu oddycha się atmosferą wesołą, swobodną, szczerą, wolną od sztywności klubów, a daleką od dyscypliny koszarowo-wojskowej. Żywotność tę, pobudzającą do interesowania się światem zewnętrznym, rozwijamy nie tylko ćwiczeniami, musztrą i nauką służby, lecz co ważniejsze, w pryzmacie pogadanek dajemy obrazy naszego współczesnego życia państwowego, społecznego, ekonomicznego, a nawet artystycznego.

Z tą pierwszą cechą łączy się niemal genetycznie i druga — odwaga. O niej to mówi Russel, że posiada szereg form i każda z nich jest złożona.

Mówiąc o odwadze „ad usum” P. W. K., zwróciłabym uwagę, że nasza organizacja rozwija przede wszystkim w swych uczestniczkach zdolność opanowania strachu. Służą ku temu liczne momenty w życiu

obozowem. Do takich zaliczam odbywanie nocnej warty, kiedy przezwyciężenie wewnętrznego niepokoju czy lęku, często irracjonalnego, może być doskonale wyzyskane. Do tej samej kategorii „odwagi“ zaliczam umiejętne i śmiałe obchodzenie się z bronią. W tym wypadku brak odwagi dałby się porównać ze strachem przed ciemnością, który, jak się zdaje, zawdzięczamy sugestji. Przez tyle wieków mówiono kobietom, że przystoi jej raczej wrzeczono a nie broń, iż nie jest wcale rzeczą dziwną, że tylko wyjątki potrafią szybko przyzwyczaić się do nowych warunków życia, gdzie wrzeczono nigdy nie gra roli — zastąpiła je już dawno maszyna — ale dyspozycje psychiczne, siłą atawistyczną, wciąż jeszcze ciążą na kobietach. Daleka jestem od propagowania militarystycznych sposobów załatwiania ewentualnych, przyszłych sporów, to jednak wiem, że najwyższy już czas, aby i kobieta miała pełną świadomość tego, co się wokoło dzieje, i była gotową, tak samo jak i mężczyzna, do czynu jakiegokolwiek zażądałaby od niej sprawa obrony rodzinnej ziemi. Przed temi sprawami czuje większość kobiet dziwny strach. Warto przytoczyć raz jeszcze słowa Russela, który mówi o stłumieniu „niskiego strachu“. Lechoń nazywa go „strachem podłym“:

„I spojrział — taką straszną, otwartą powieką“.

Aż spazm ryknął, strach podły, i z miejsc się porwali:

„Citoyens, uciekać! Krew pachnie w tej sali“.

„Wierzę, że jest możliwe, tak wychować zwykłych ludzi, by byli oni zdolni do życia bez strachu. Dotychczas jedynie mała garstka bohaterów i świętych zdołała to osiągnąć, ale to czego oni dokazali, mogliby zrobić inni, gdyby pokazać im ku temu drogę“ (Russel: „O wychowaniu“).

To właśnie, że w Org. P. W. K. kryterjum odwagi jest czysto „behaviorystyczne“, uważam za najważniejsze, a nie to, że wyrobiona w zespole odwaga pozwoli uczestniczyć sprawniej władać bronią. Śmiem twierdzić, że tak jak bohaterstwo fizyczne cechuje odwaga tak samo, jeśli nie więcej, musimy się go domagać w prawości i szlachetności intelektualnej. Oto właśnie chodzi, byśmy nawet więcej wagi przywiązywali do tej pierwszej, niż do tej drugiej. Dla pierwszej bowiem istnieją przecież specjalne szkoły (n. p. C. I. W. F.), w których dostatecznie kształci się „bohaterstwo fizyczne“, natomiast szkół „sprawności i szlachetności intelektualnej“ nie mamy. Kwestja ta płynie żywszym lub powolniejszym nurtem w każdej wogóle szkole, lecz życie codzienne najlepiej nas o tem przekonywa, że jak dotychczas, nikt nie osiągnął, skoro oblicze świata wciąż jeszcze nie nabrało piękniejszego i szlachetniejszego wyrazu.

Czy P. W. K. kształci inteligencję? Nie waham się i na to pytanie odpowiedzieć twierdząco, choć nie wyrażam przez to, że czyni ono to jedynie, lub lepiej niż inne, do tego powołane instytucje. To jednak, że w Organizacji P. W. K. trzeba się bystro orjentować, samodzielnie myśleć, wlot rozwiązywać dylematy, choćby nawet bardzo nieskomplikowane, uczyć się nie zadając swej naturze żadnego przymusu,

106 uczyć się bardzo wielu rzeczy natury czysto praktycznej (jak n. p. organizacji dobrej gospodarki, zaopatrzenia pewnej gromady ludzi i t. p.) — to wszystko wymaga inteligencji i to są sposoby, w których ona świetnie może się rozwijać. Podkreśliłabym jeszcze pewien fakt, dający pewną wyższość P. W. K. nad zwykłą szkołą, a mianowicie, że w organizacji, nastawienie jednostki jest o wiele bardziej życiowe, praktyczne, a nie tylko teoretyczne, jak to bywa w większości wypadków, w szkole. Tu trzeba „in effectu“ obliczyć, ile kg. produktów żywnościowych liczy „na głowę“, by nikt nie być głodny — i by nie wydać zbyt wiele.

Jeśli zaś rozumiemy, że wyraz „inteligencja“ oznacza właściwie raczej zdolność zyskiwania wiedzy, niż wiedzę już nabytą“ a zdobywa się ją przede wszystkim *doświadczeniem* to i tego tak bardzo ważnego waloru, nie możemy odmówić naszej, sympatycznej organizacji.

Co do humanitarności społecznej zaznaczyć należy, że jest to jedna z najbardziej trudnych idei, którą wszczepia się właściwie od dzieciństwa. Ale ta humanitarność społeczna może mieć rozmaite oblicza. Bywa zwykłym jałmużnictwem, bywa rozłikwiającem się na każdym miejscu i w każdej okoliczności mazgajstwem, bywa aktem niezupełnie uświadomionym, w sensie „czynienia dobrze“, wreszcie bywa poczuciem sprawiedliwości społecznej i wówczas ma wyraz najwłaściwszy. Tak pojęta humanitarność społeczna żyje w naszych organizacjach P. W. K. Obserwujemy to przede wszystkim w zbliżeniu się naszych dziewcząt do najbiedniejszych warstw ludności, w niesieniu im pomocy, w uczeniu jak posługiwać się najskromniejszymi nawet środkami, w najbiedniejszej izbie wieśniaczej czy robotniczej, aby być w zgodzie z zasadami higieny i estetyki życia codziennego.

Ostatnią wreszcie cechą naszego wychowania w drużynach P. W. K. jest poczucie zespołowej przynależności. Idealnem tego poczucia wyrazem jest sztuka współżycia zbiorowego z niewymuszoną swobodą. Zniszczają się i przygasają wszystkie wybujałe indywidualności nie dlatego, by nie szanowało się jednostki, lecz poprostu dlatego, że jednostka tak się życiem, radościami i smutkami ogółu przejmuję, że wszystko, co ma cechę osobistą zatracą się w zespole. Widziałam takie przykłady i poprostu nie chciało się wierzyć, że to rzeczywistość — tak dalece odbiegała ona od tego, co zwykło się widzieć w zbiorowem zwłaszcza życiu. Niema tu miejsca ani na zawiści koleżeńskie, ani na spiski czy intrygi. W tej wysokiej moralnej atmosferze panuje niepodzielnie idea filomackiej miłości, a najwyższem prawem jest myśl służby i obrony kraju.

DLACZEGO OSZUKUJĄ?...

(dok.).

Najczęściej w osądach chłopców występuje *lenistwo* w najrozmaitszych postaciach: „główną przyczyną jest lenistwo z jednej strony, a źle pojęte koleżeństwo z drugiej, a następnie pewna tradycja“.

Dwóch chłopców ułożyło nawet coś w rodzaju typologii „ściągaczy“. Jeden pisze —

„Ściągają: 1) tępi, leniwi, 2) niezdolni, lecz pracowici, dla nich nauczyciele powinni być najwzględniejsi, 3) zdolni, ale leniwi, 4) są takie wyjątki, którym się znużyła renoma „wzorowego ucznia“ i którzy dlatego ściągają, żeby pokazać, iż są tacy sami jak inni, lecz ilość takich jest minimalna, 5) dla sportu — chcą dowieść komuś lub sobie, że potrafią nabrać tego czy innego profesora, który uważa, że poprostu niemożliwym jest nabranie go“.

Drugi dzieli „ściągaczy“ na trzy klasy: I) co ściągają notorycznie — prawie nigdy nie odrabiają lekcji, bo zawsze liczą to na kolegę, to na to, że ich profesor nie zapyta, dopiero w szkole ogarnia ich strach i na gwałt ściągają. Na tych sposobu prawie niema, chyba każdemu uczniowi dawać inne zadanie; II) ściągają od najlepszych uczniów, dlatego żeby mieć lepszy stopień od innych słabszych; III) ściągają przypadkiem — zapomni odrobić lekcje (ale tak bez bujania) a jest dosyć dobrym uczniem, więc nie chce sobie psuć opinii. Na nich niema rady; bo to się każdemu zdarzy“.

W poszczególnych odpowiedziach chłopcy wskazują jeszcze jako na przyczyny lenistwa — *wizyty kolegów, kino, boisko, spacer, ciekawe książki*

„...przyjdzie kolega i zaprasza na spacer, przecież nie wypada powiedzieć, że się ma dużo lekcji, no i ...idzie się. Wieczorem wraca się zmęczony i wcale nieusposobiony do nauki. Poprostu kładzie się spać“.

Bardzo interesujące od strony wychowawczej są następujące wypowiedzi:

„spotyka się też niekiedy ucznia, który dla zabawy, albo dla pochwalenia się przed kolegami oszukuje profesora“;

„przedewszystkiem dlatego, że jest zakazane; jeżeliby nakazano uczniom ściągać, to z pewnością niktby lekcji nie ściągał. A po drugie ściąganie wynika z czystej konieczności“.

„Najważniejszą rolę odgrywa tu ambicja chłopca, który nie chce wykazać swej nieumiejętności przed profesorem i kolegami“.

„Chłopcy oszukują dla sportu, dla silnych wrażeń. Czasem oszukuje profesora dobry, prawie nieskazitelny uczeń, bądź to dla emocji, jaką się czuje, kiedy profesor docieka, że nie odrobiło się lekcji i się kłamie, bądź to z chwilowego lenistwa“.

108 W obecnych ciężkich czasach kryzysowych chłopcy nie mogli przeoczyć przyczyn ekonomicznych i społecznych:

„Na usprawiedliwienie można dodać, że dużo chłopców mało zdolnych nie może nawet mieć korepetytora i odpowiednich warunków pracy“.

„Nie uczą się, bo niektórym rodzicom trudno brać korepetytorów“.

„Nie odrabia lekcji, bo załatwia różne sprawy rodzinne, po których nie zostaje czasu, sił i chęci na dobre przygotowanie lekcji“.

Nie zawsze nawet można ganić ucznia za posiadanie klucza, skrótów czy ściąganie, szczególnie na maturze.

„Obecnie, kiedy zdarza się, że i ludzie z wielkimi kwalifikacjami nie mogą znaleźć pracy i źle im się dzieje; bez szkoły średniej i matury, los ludzi jest w opłakanym stanie. Czy można więc tak bardzo winić oszukującego ucznia?“

Jeden chłopiec przekłada odpowiedzialność na ...dziewczeta, które odciągają od nauki na spacer w Aleje!

No i wreszcie jeden zdobywa się na następujący wywód ...filozoficzny:

„W każdym człowieku jest bardzo potężne dążenie do zła. Objawia się już ono w najmłodszych latach. Objawem tego dążenia jest także oszukiwanie nauczycieli“.

Chłopców niepokoją *konsekwencje* uprawianego przez wielu z nich systemu:

„chłopiec rozleniwia się przez częste nieodrabianie lekcji i z czasem zaczyna systematycznie nieodrabiać lekcje, a stara się przepisać...“

„...nie może odrobić zadania, ściąga w klasie, powtarza się to kilkanaście razy z rzędu i uczeń poprostu przyzwyczaja się do tego stanu rzeczy i nie może się poprostu odzwyczaić“.

Decroly nazwał kłamstwo dzieci „une manifestation de l'instinct de defense“.

Ten instynkt samozachowawczy powoduje to najpewniej, że młodzież, ferująca bezapelacyjnie osady w sprawie postępowania dorosłych, nie ma zdecydowanego poglądu na niemoralność swego własnego postępowania.

Część bezwzględnie zdaje sobie sprawę, że oszukiwanie wogóle, a w szczególności nauczycieli jest nieuczciwe. Ale zachodzi tutaj właśnie to zjawisko, o którym pisze prof. Stefan Błachowski w swej pracy p. t.: „*Kłamstwo*“ (Metody, istota, zapobieganie) — Chowanna, rocznik 1932: „...nie sprawdza się na młodocianym materiale zasada sokratesowej intelektualistycznej etyki, że mianowicie cnota jest wiedzą, tak że ten, kto wie, co to np. jest prawdomówność, tem samem nie będzie popełniał kłamstwa. Raczej sprawdza się starodawne powiedzenie: video proboque, deteriora sequor“.

Świadomość zła nie spełnia roli czynnika hamującego. Tem bardziej, że świadomości tej brak prostolinijności i zdecydowania:

„Czy ściąganie jest rzeczą dobrą, nie wiem, lecz i nie uważam jej za rzecz złą“.

„Możnaby dużo mówić o dobroci nauki dla niej samej. My to rozumiemy, ale przecież chodzi o stopień“.

Natomiast zdarza się mocno skomplikowana kazuistyka w rodzaju — „Ściąganie na klasówce, od której zależy ocena okresowa, nie jest oszukaństwem. Oszukaństwem jest, jeśli uczeń podaje cudzą pracę za swoją...“

Ten charakterystyczny dla amoralności młodzieży relatywizm etyczny jest w znacznym stopniu wytworem niezdrowych wychowawczy warunków bytowania dziecka we współczesnej szkole. W tym też sensie pisze Dr. Baumgarten w cytowanej już wyżej pracy: „...dzieci początkowo kłamią w szkole niewiele, stopniowo dopiero wdrażają się w kłamstwo“. Charakterystyczną odpowiedź w tym względzie dał 11-letni chłopiec, pierwszoklasista: „Kłamię w szkole, ale nie w tej szkole, gdyż jestem tu nowym uczniem“, a drugi twierdzi: „od czasu jak zacząłem chodzić do klasy i nabierać więcej rozumu, zacząłem kłamać“ (15 lat).

Sami chłopcy uważają stan ten za nienormalny i rzetelnie biedzą się nad zaradzeniem złu. Niektórzy zdają sobie sprawę z całej szkodliwości kłamstwa i wybiegów szkolnych. Jedni wykazują, że „w ten sposób chłopcy zabijają w sobie nazawsze zdolność do samodzielnego myślenia“. Inni znowu obawiają się, że „szerzy się nieuctwo, a gdy młode pokolenie pójdzie w świat niewykształcone, poziom nauki narodu się obniży“.

Jak zaradzić?

„Kłamstwo — pisze prof. St. Błachowski we wspomnianej już wyżej pracy — jest zjawiskiem tak niezmiernie rozpowszechnionem wśród osób dorosłych, że na wszystkich odcinkach życia społecznego na nie natrafiamy. Trudno wyobrazić sobie, ażeby społeczeństwo, w którym kłamstwo bujnie się pleni, potrafiło wychować młode pokolenie wolne od kłamstwa. Trzebaby przebudować całą „potoczną“ moralność społeczną, wyrugować kłamstwo ze wszystkich stosunków współżycia ze sobą ludzi dorosłych, ażeby zapobiec krzewieniu się kłamstwa wśród młodzieży. Pomiędzy młodzieżą a dorosłymi niema i być nie może bariery odgradzającej świat młodości, w którym mają obowiązywać wszystkie hasła etyczne, od świata ludzi dorosłych, w którym tak często nie tylko przekracza się normy etyczne, ale nawet ich przekroczenie się pochwała i zaleca“.

Dlatego też w wypowiedziach uczniów nie brak nuty żalu do starszych, do dorosłych: „Uczniowie nie ścigaliby, gdyby od najwcześniejszych lat byli przekonani, że ściąganie jest oszukaństwem, a więc złem“.

Jeżeli chodzi o teren samej szkoły, to pomysły chłopców wykazują znaczną orientację młodzieży i poważne zastanowienie nad zwalczaniem zła, które zresztą dziś jeszcze uważają za zło konieczne. „Nauczyciel — pisze prof. St. Błachowski — który nie zdołał zaskarbić sobie miłości i zaufania młodzieży, nie potrafi wpływać uszlachetniająco na młodzież. Tam natomiast, gdzie panuje wzajemna miłość i zaufanie młodzieży, tam niema miejsca na kłamstwo“.

110 Podobnie młodzież upomina się o radykalną zmianę *postawy nauczyciela* wobec niej.

„Według mnie, uzdrowienie tych stosunków może przynieść olbrzymie zaufanie ucznia do profesora i profesora do ucznia. Wtedy uczeń bez obawy powie, dlaczego nie odrobił lekcji, profesor oceni powód i albo przełoży termin odrobienia lekcji, albo zastosuje łagodną represję. Ale represja musi być łagodna, aby nie odstraszyć ucznia na drugi raz od przyznania się.

Ale tu od ucznia wymagane jest jedno — prawdomówność, dlatego też powodzenie tej reformy zależałoby od ucznia i wychowania, jakie otrzymał w domu“.

„Gdy złapie się na oszukiwaniu, to należy przemówić do honoru i sumienia ucznia. Od profesora zależy, jak on to uczyni. Jeśli powie łagodnie i mądrze, to uczeń z pewnością się poprawi. Jeśli natomiast wyłaje go, to uczeń zatnie się, znienawidzi profesora i będzie robił swoje“.

Dalej chłopcy wysuwają konieczność zmiany *systemu oceniania* wyników ich pracy.

Jedni żądają całkowitego zniesienia stopni: „chcąc temu zaradzić, trzeba byłoby znieść stopnie, które powodują taki chaos w życiu ucznia“. Ale nie są wolni od obawy, że „jeżeliby nie było stopni, jak niektórzy chcą, to wcale nie zaradziłoby się złu, gdyż wtenczas niktby się nie uczył“.

Wobec tego nasuwa się im wyjście kompromisowe: „żeby były tylko dwa stopnie—2 i 3. Dwójka dla tych, co nie chciało im się robić i nie mają odrobionych lekcji, wyłączając tych, którzy wyjeżdżali, chorowali i t. p. A trójka dla tych, którzy zrobili lepiej czy gorzej. Bo jedni mają większe, a drudzy mniejsze zdolności, ale zarówno jedni jak i drudzy nie leniuchowali. Gdyż zdarza się teraz, gdy mamy pięć stopni, że jest uczeń pilny, ale nie ma zdolności i nie może ładnym stylem czy dużo napisać. Wtedy myśli: „Ja mam wciąż słabe, a ten i ów ma dobre i będą się ze mnie śmieli, a czasami i nauczyciel śmieje się, a to jest bardzo nieprzyjemne. No i ściągą, wstydząc się swego wypracowania przed kolegami...“

Inny znów radzi, żeby „notować tylko dobre odpowiedzi. Każdy uczeń starałby się uczyć dobrze, a nie tak jak robią uczniowie, że kuja się do lekcji przez kilka godzin tak, żeby nie dostać dwóji. Każdy uczeń starałby się jaknajwięcej odpowiadać, wiedząc, że jeżeli źle powie, to nie dostanie dwóji, a jak wpadnie na dobrą myśl, to może dostać dobry stopień. Hasłem każdego ucznia byłoby jak najwięcej odpowiedzieć.“

Niektórzy jednak widzą „w tych dwóch stopniach ...niebezpieczeństwo, gdyż ten, co może dużo napisać, nie stara się, wiedząc, że i tak więcej nie dostanie jak 3“.

Inne pomysły chłopców dotyczą programu szkolnego i organizacji pracy w szkole: „interesujący wykład nauczyciela“, „gdyby uczyli się tylko ci, którzy naprawdę chcą się uczyć i w przybliżeniu tego, co

im jest najbardziej potrzebne...“ „zaradzić może system pólinternatowy, gdzie profesorowie dają jakgdyby korepetycję uczniom i wtedy mają możność gruntownego poznania ich“.

Inni wreszcie liczą na dobroczynny wpływ kolegów — „podać uczniów, którzy ściągają, opiece nie domowej, ale koleżeńskiej“. A przede wszystkim na *harcerstwo*.

Dotknęliśmy jednej z bolączek wychowawczych życia szkolnego. Jest zbyt dla nas przykra, to też najczęściej nie chcemy jej widzieć. Natomiast wraz z chłopcami zaśmiewamy się, czytając Makuszyńskiego „Sztukę podpowiadania“. Każemy im podziwiać przemyślnie fortele Odyssa albo Zagłoby.

Pocieszamy się, że mamy do czynienia z wypadkami wyjątkowymi, a nie ze zjawiskiem masowym. Strusia metoda, która potęguje analgezję etyczną młodzieży!

Analgezja etyczna zawsze bywa niebezpieczna. Dziś, w świecie powojennym, jest podwójnie groźna.

Świetny pisarz francuski, Paweł Morand, pisał ostatnio: „l'après guerre a laissé dans notre peuple des traces profondes, de terribles tares; les êtres faibles ont été par elle marqués à jamais; ceux ci, à leur tour, contaminent les plus jeunes: le bien a disparu, le mal subsiste“.

W dobie ogólnego rozpadu etycznego, tem większą odpowiedzialność bierze na siebie szkoła. Tymczasem doskonalimy wychowanie fizyczne, dyskutujemy nad wychowaniem obywatelskim, przebąkujemy o wychowaniu estetycznym — *a zaniedbujemy odcinek najważniejszy wychowania — wychowanie etyczne*. Nie chodzi o morały i o moralizatorstwo. Te zawsze zawiodą!

Chodzi o *profilaktykę* — o wykreślenie z życia szkolnego wszystkiego, co wpływa rozkładowo na kształtującą się dopiero osobowość moralną dziecka.

KRONIKA KULTURY

POLSKA SZTUKA LUDOWA W HOLANDJI. Dom towarowy holenderski „De Bijenkorf“ urządza w swym lokalu w Hadze i w prowincjonalnych filjach wystawę polskiej sztuki ludowej.

Prasa holenderska zamieszcza obszernie sprawozdania z tej wystawy, unosząc się nad pięknem i oryginalnością motywów polskiej sztuki ludowej.

STOWARZYSZENIE POLSKO-SZWEDZKIE. W Upsali odbyło się organizacyjne zebranie stowarzyszenia polsko-szwedzkiego „Polska“.

Prezesem tego stowarzyszenia został prof. Gunnarssen.

112 TYDZIEŃ KSIĄŻKI POLSKIEJ NA ŚLĄSKU. W Katowicach zawiązał się Śląski Komitet Wojewódzki Tygodnia książki Polskiej. Na zebraniu organizacyjnym delegat Min. W. R. i O. P., p. Michał Rusinek, poinformował zebranych o dotychczasowej pracy Komitetu Głównego. Powstał cały szereg sekcji, które mają urządzić wiele ciekawych imprez w związku z nadchodzącym tygodniem książki. Przewidziane są wystawy książek o Śląsku i książek autorów śląskich, szereg odczytów przez radio o książce polskiej, przedstawienia teatralne i t. d.

Interesująco przedstawiają się również plany sekcji szkolnej. Obejmuje ona prace wśród młodzieży szkół powszechnych i szkół średnich. Przewiduje się uzupełnienie bibliotek szkolnych, otwarcie świetlic po szkołach, organizowanie wycieczek po wybitnych bibliotekach, opracowanie statystyki czytelnictwa wśród młodzieży szkolnej. Wynikiem tygodnia ma być ufundowanie przynajmniej jednej biblioteki okazowej dla szkoły powszechnej.

W szkołach średnich przewiduje się nadto zakładanie własnych bibliotek przez młodzież, zbiórkę książek, konkursy estetycznego czytania i t. d.

Z MUZEUM OŚWIATY I WYCHOWANIA. Przy Muzeum Oświaty i Wychowania Min. W. R. i O. P. istnieje obecnie stała wystawa obejmująca organizację i statystykę szkolnictwa w Polsce, budownictwo i urządzenia szkolne, higienę szkolną i prace uczniów.

POLSKIE BIBLIOTEKI WĘDROWNE DLA ŁOTWY. Związek polskiej młodzieży na Łotwie zaczął piękne dzieło, zakładając biblioteki wędrowne polskie, które kursując po całym kraju, będą udostępniały Polakom, mieszkającym na Łotwie, czytanie w ojczystym języku.

POMNIK MICKIEWICZA W WILNIE. W Wilnie rozpoczęto już pierwsze roboty, mające na celu wzniesienie pomnika Adama Mickiewicza na placu Orzeszkowej.

Ustawiono dźwignie, zapomocą których bada się grunt dla założenia fundamentów.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

SPOŁECZEŃSTWO WOBEC REFORMY SZKOLNEJ. — WSPÓŁPRACA RODZINY ZE SZKOŁĄ. GŁOSY PRASY PEDAGOGICZNEJ O NOWYCH PROGRAMACH.

Jerzy Ostrowski stwierdza w Nr. 2 „*Pionu*”, iż społeczeństwo nasze poświęca zbyt mało uwagi i zainteresowania reformie szkolnej („*Kompleks ND*”). Na całym świecie obserwujemy dziś wielkie ożywienie w dziedzinie szkolnictwa. Prze-

żywamy dziś reorganizację szkolnictwa w wielu krajach europejskich i narodziny nowych, nieraz wręcz rewolucyjnych metod nauczania. W ruchu tym Polska nie tylko nie pozostała w tyle, lecz przeciwnie, ujawniła inicjatywę i rozmach, które zdobyły dla niej uznanie państw zachodnio - europejskich. Własne społeczeństwo nie zdaje sobie natomiast sprawy z wartości, o jakie walczy i jakie reprezentuje nasze szkolnictwo, nie interesuje się wogóle szkołą, wygłaszając na nią skargi, naogół bardzo anachronistyczne. Zbyt mało uwagi poświęcają szkole dzisiejszej pisarze i publicyści, w sferach literackich nie przeprowadza się badań nad szkołą, nie szuka się wiedzy o nowych poczynaniach w dziedzinie psychologii i pedagogiki. Krytycyzm wobec szkoły dzisiejszej pozbawiony jest podstaw logicznych, pomija trudne warunki, w jakich pracuje szkoła, a więc: zmienioną psychikę młodzieży, trudność selekcji młodzieży wskutek zwiększonego jej pędu do szkół, osłabienie wpływu rodziny, trudne warunki finansowe szkoły i rodziców i t. p. Podobny stosunek społeczeństwa do szkoły należy energicznie zwalczać. Przedewszystkiem nauczycielstwo powinno „przełamać swoje wstydlive czy zrezygnowane milczenie i przejść do kontrataku“. Niezależnie od tego pisma, poświęcone zagadnieniom kultury i sztuki, winnyby uwzględnić w obszernym zakresie zagadnienie szkolne.

Zarzut autora jakoby część naszej prasy poświęcona sprawom kultury pomijała milczeniem zagadnienia szkoły w części tylko są słuszne. Możemy bowiem obserwować powolne wprowadzenie lecz stałe wzrastanie zainteresowania pedagogiką na tym odcinku prasy. O szkole czytujemy od czasu do czasu artykuły, w „Dro-dze“, w „Przeglądzie Współczesnym“, stale uwzględnia te sprawy „Epoka“, specjalny dział tematowi temu wyznaczył od roku i „Wiadomości Literackie“. W Nr. 39 (510) „Wiadomości Literackich“ Eugenja Morawska poruszyła problem przebudowy wychowania rodzinnego („Wychowanie indywidualne a zbiorowe“). Dwa czynniki wychowawcze: zbiorowy, reprezentowany przez szkołę i indywidualny, będący wychowaniem przez rodzinę istniały dotychczas równolegle i nie dążyły do wzajemnego porozumienia się. Niedawno jeszcze istniał pęd do całkowitego usunięcia wpływów domowych z życia młodzieży. Obecnie jednak pojawiło się dążenie do zespolenia obu tych kierunków. Porozumienie to opiera się na wymaganiach natury psychologicznej. Jedną bowiem grupą instynktów, takich mianowicie jak impuls do budowania, pęd do aktywności znajduje najkorzystniejsze warunki rozwojowe w wychowaniu zbiorowym. Natomiast impuls opiekuńczy i życie uczuciowe znajdują najodpowiedniejszą atmosferę w warunkach domowych, rodzinnych.

Spółcześnie zorganizowało olbrzymi i sprawnie działający aparat wychowania zbiorowego. Uznano jednocześnie ważność rodziny, jako czynnika wychowawczego i ustalono konieczność ścisłej współpracy nauczycieli i rodziców. Rodzina wymaga jednak rewizji jako instytucja wychowawcza i społeczna, tembardziej, że forma instytucji małżeństwa ulega daleko idącym przemianom. Stosując się do wymagań współczesnego życia, rodzina przygotowywać ma dziecko do życia zbiorowego, „stworzywszy mu uprzednio atmosferę domową, która sprzyjałaby rozwojowi jego indywidualności“. Na tem polegać będzie skoordynowanie wysiłku dwóch fundamentalnych czynników wychowania.

W artykule „Jedno z istotnych zadań współpracy szkoły z domem“ twierdzi W. Choma, iż ważnym czynnikiem zrealizowania współpracy szkoły z domem rodzinnym będzie uświadamianie rodziców o zamierzeniach dzisiejszej szkoły

114 („Przyjaciel szkoły“ Nr. 17). Jako ważny środek tego uświadomienia wskazuje autor wprowadzanie rodziców do szkoły „nie tylko podczas konferencji czy efektownego przedstawienia, ale i w czasie codziennej, żmudnej pracy szkolnej“. Rodzice lepiej rozumieją trudności, z jakimi boryka się wychowawca i z większym szacunkiem odnosią się do jego pracy. Podobnie ujęta współpraca szkoły z rodzicami ważną będzie z tego jeszcze względu, iż umożliwi nauczycielom kształcenie rodziców. Pewnem jest bowiem, iż poglądy rodziców na szereg kwestyj z dziedziny wychowania będą zazwyczaj mniej lub więcej konserwatywne i nie zgodne ze stanem obecnym wiedzy.

W Nr-ze 28 i 29—30 „Przeglądu Pedagogicznego“ czytamy szereg uwag, dotyczących nowych programów nauki w gimnazjach państwowych. Dr. Henryk Życzynski, omawiając strukturę ogólną nowego programu, stwierdza iż w całej pełni uwzględniono trudność stworzenia czteroletniego gimnazjum jako zamkniętej jednostki. Program jest elastyczny i pilnie przestrzega zasad korelacji. Autor stawia jeden zarzut: przejście od szkoły powszechnej do gimnazjum jest zbyt trudne. Czy nie byłoby rzeczą wskazaną, zapytuje autor, związać bliżej z gimnazjum klasy V i VI szkoły powszechnej, choćby np. przez wprowadzenie do nich nauki języka obcego jako przedmiotu nadobowiązkowego. Autor rozważa następnie metody nauczania, i uważa, iż zbyt mało podkreślono, że punkt ciężkości pracy ucznia winien być przesunięty na szkołę. Przechodząc do programu poszczególnych przedmiotów, pragnie, aby poprzez nauczanie historii młodzież zrozumiała, iż niema doktryn bezwzględnie prawdziwych lub fałszywych, istnieją jedynie doktryny żywotne, ograniczone w czasie i w miejscu. Nowemu programowi języka polskiego zarzuca, iż zbyt wiele miejsca poświęca wspomnieniom niewoli, które należałoby zredukować do minimum.

Prof. Bohdan Nawrockiński ocenia dodatnio projekt nowych programów. Wartość ich polega na tem, iż dużo bardziej od poprzednich zbliżone są do życia praktycznego, lepiej wprowadzają wychowanków w życie polskie współczesne, mocniej stawiają sprawę wychowania obywatelskiego i państwowego. Program czteroletniego gimnazjum słabszy jest jednak od programu szkoły powszechnej, który wypadł szczególnie dobrze. Z Gimnazjum uczyniono coś w rodzaju wyższej szkoły powszechnej. Program usunął wiele rzeczy zbyt technicznych, lecz nie może on odpowiadać poziomowi uczniów zdolniejszych o żywszych zainteresowaniach i żywszem tempie rozwoju. Nasuwa się autorowi wątpliwość, czy nie za daleko posunięto się w kierunku praktyczności i aktualności. W szkole powszechnej przedmioty zostały ściśle ze sobą powiązane, program gimnazjum natomiast nie ma wyraźnego kręgosłupa, jest zbyt nieokreślony. Sprzeciwiają się w nim wzajemnie dwie tendencje: przedłużenia szkoły powszechnej a więc tendencji praktycznej z chęcią prowadzenia młodzieży do studiów teoretycznych.

„O programie historii“ osobno pisał w „Przeglądzie pedagogicznym“ dr. Tadeusz Bornholtz. Autor krytycznie ocenia punkt programu, głoszący, iż „uczucie miłości ojczyzny, przywiązanie do państwa i poczucie przynależności doń“ winno się kształtować przez wydobywanie z dziejów momentów pozytywnych, podkreślających „rozkwit państwowości polskiej“ i sądzi, iż nieraz więcej uczuć pozytywnych wydobydziemy drogą reakcji, podając uczniowi momenty negatywne. Unikamy tem samem niebezpieczeństwa, iż młodzieniec zapozna się z temi elementami gdzieś poza gruntem szkolnym i nabierze nieufności do nauki szkolnej.

W. P.

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

SELEKCJA MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH I PORADNICTWO ZAWODOWE.

Problem selekcji uczniów szkoły średniej ogólnie - kształcącej i postulat racjonalnego kierowania ich do innych zakładów naukowych nie schodzi z łamów prasy francuskiej. Miesięcznik „*Le Mois*” w dziale „Życie społeczne” Nr. 33 podaje historię tworzenia się obecnego systemu selekcji w związku z historią realizowania szkoły jednolitej. Problem selekcji uczniów stał się przedmiotem intensywnych prac w ministerstwie de Monzie, w tym czasie bowiem wszedł w życie projekt o bezpłatności państwowych szkół średnich ogólnokształcących. System selekcji, którego opracowywanie rozpoczęło Ministerstwo Oświaty, w latach 1924-25 i przed kilkoma miesiącami ostatecznie zdefiniowało, obejmuje zasadniczo: I^o egzamin selekcyjny ustny i piśmienny dla uczniów wstępujących do kl. VI liceum, II^o t. zw. pierwszy egzamin, dający podstawę do kierowania ucznia do tej czy innej szkoły; odbywający się jako egzamin przejściowy z kl. VI do V; III^o t. zw. selekcję stałą czyli egzaminy przejściowe od klasy V do następnych, przy czym warunkiem przyjęcia do następnej klasy jest otrzymanie przez kandydata ogólnego stopnia dostatecznego czyli średniego.

Przepisy te ułożone przez Ministra Oświaty i nie zatwierdzone dotychczas przez Senat, nie są uważane we Francji za ostatni wyraz tego, czym powinna być obecna selekcja młodzieży, pobierającej wykształcenie średnie. Na temat selekcji toczą się na zebraniach nauczycieli, dyrektorów i rodziców ciągle dyskusje. Wyśuwano szereg zastrzeżeń, dotyczących wieku selekcji, który de Monzie ustalił na rok mniej więcej dwunasty. Biuro Syndykatu Narodowego Nauczycieli broni zasady, iż selekcja nie powinna być dokonywana przed 14 rokiem życia t. j. przed rokiem, do którego rozciąga się obecnie we Francji przymusowe nauczanie szkolne. W prasie pojawiają się głosy, wyrażające obawę, iż zbyt wcześnie i zbyt pośpiesznie przeprowadzona selekcja zwróci całe masy kandydatów odrzuconych przez komisje państwowe ku szkołom prywatnym, stanowiącym bardzo niepożądaną konkurencję dla szkolnictwa państwowego. Zwrócono uwagę społeczeństwa na tekst, iż selekcja nie powinna odbywać się kosztem dzieci z proletariatu, które wskutek złych warunków materialnych mają niejednokrotnie być na czas pewien zahamowane w rozwoju umysłowym. Niektóre ugrupowania pedagogiczne domagają się stworzenia t. zw. „classes vestibule”, kl. VI liceum byłaby, zgodnie z tym projektem, czemś w rodzaju klasy przygotowującej do właściwej nauki II stopnia, poniekąd klasą próbną bez łaciny. Nauczyciele w ciągu całego roku zajmowałiby się przede wszystkim badaniem uzdolnień uczniów, których w następstwie kierowałoby się bądź do kl. V z łaciną, bądź to t. zw. nauczania wyższego I stopnia (enseignement primaire supérieur), bądź wreszcie do szkół technicznych i zawodowych. Kierownictwo podobnych klas należałoby powierzyć nauczycielom niższych klas licealnych, ponieważ mają oni dużo doświadczenia w wykrywaniu tej młodzieży, która nadaje się do szkoły średniej. Wobec tego, że niższe klasy liceów i kolegiów mają być w przyszłości zniesione, zatrudnienie nauczycieli w klasach selekcyjnych miałoby duże znaczenie ekonomiczne. z

Myśl o konieczności stworzenia jakiegoś przejścia między szkołą I a II stopnia pojawia się wogóle bardzo często. Maurice Bourg, proponuje w „Kronice Miesięcznej” październikowego zeszytu „*Revue Universitaire*” wspólną, dwuletnią

116 bazę nauczania dla szkół II stopnia. Wciągu tego czasu młodzież miałaby możliwość poznania różnych dziedzin wiedzy. Łacina byłaby tu również przedmiotem obowiązującym.

W planie selekcji de Monzie'ego uwzględniono w pewnej mierze postulat kierowanie młodzieży na drogę właściwego zawodu. T. zw. pierwszy „egzamin d'orientation“ przy przejściu do klasy V daje podstawy do poznania danego osobnika z punktu widzenia poradnictwa zawodowego. Okólnik Ministra z dn. 21 czerwca 1932 kładzie nacisk na to, aby dyrektorowie szkół, usuwając ze szkół uczniów drogę selekcji, mobilizowali całą swą wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, celem udzielenia rodzicom wskazówek, w jakim kierunku winni kształcić swe dzieci.

Naogół panuje zgodne przekonanie, iż racjonalne rozmieszczenie młodzieży w szkołach II stopnia możliwe będzie wówczas dopiero, gdy wprowadzony zostanie jednolity ustrój szkolnictwa.

W „*Revue Philosophique pour la France et l'Etranger*“ (czasopiśmie założonym w 1876 r., przez H. Ribota) znajdujemy ciekawy artykuł Leon Walther'a p. t.: „*Poradnictwo zawodowe w zawodach akademickich i jego psychologiczne podstawy*“. Poradnictwo zawodowe w dziedzinie rzemiosł uczyniło duże postępy, w dziedzinie natomiast zawodów wymagających studiów akademickich nie dało dotychczas rezultatów. Wiemy wprawdzie, iż miarą oceny uzdolnień do tych zawodów jest stopień inteligencji, ale nie mamy skutecznych sposobów jej badania i poznania. Nie wiemy przedewszystkiem, jak poznać uzdolnienia, predystynujące do określonego zawodu tego typu.

Powstaje przedewszystkiem pytanie, czy dla wyżej wymienionego celu poradnictwa zawodowego szukać podstaw w badaniu form inteligencji integralnej, a więc w badaniu zdolności rozumienia i inwencji, czy też w badaniu czynności pomocniczych wyobraźni i pamięci. Przeciwno pierwszej koncepcji przemawia trudność ustalenia, co dla danego zawodu stanowi zasadniczą funkcję inteligencji, druga koncepcja okazuje się również zawodna. Wskazują na to badania nad zawodem chirurga. Utało się mniemanie, iż zasadniczą cechą niezbędną dla chirurga to zręczność i sprawność palców. Tymczasem większość chirurgów stwierdza, iż pracuje przedewszystkiem mózgiem. Jeśli jednak kandydatowi do zawodu chirurgicznego brak tych cech inteligencji, jakie stwierdziliśmy u większości dobrych chirurgów, nie możemy odradzać mu pójsia obraną drogą. Znamy ludzi takich jak Lannelongue i Farebeuf, którzy sami nie mogli nigdy dokonywać operacji, lecz byli genialnymi teoretykami i oddali klinice chirurgicznej olbrzymie usługi. Podobne przykłady prowadzi autora artykułu do wniosku, iż w zawodach umysłowych pewne grupy uzdolnień doskonale zastępują inne i możliwości podobnej substytucji są tu wprost nieograniczone.

Na tej podstawie rozwija Leon Walther tezę, iż badając zdolność danego osobnika do określonego zawodu wogóle, zawodu akademickiego w szczególności, powinniśmy wziąć pod uwagę nastawienie ogólne jego psychiki, nie zaś cechy jego inteligencji. Wyróżnia on postawę intelektualną człowieka od emocjonalnej i na tą ostatnią także położyć specjalny nacisk. Uważa też, że w popędach człowieka można znaleźć źródła jego zamiłowań profesjonalnych. Tak np. Steckel wyróżnia pięć grup czynników, decydujących o wyborze zawodu: I^o chęć upodobnienia się syna do ojca; II^o chęć wyróżnienia się od ojca (Steckel uważa, iż zmiany okresowe poglądów politycznych w jakimś narodzie wyjaśniają się dążeniem sy-

nów do przeciwstawienia się ojcom); III^o sublimację instynktów erotycznych, lub zbrodniczych; IV^o — fetyszizm; V chęć ochrony przed zbrodnią, do której dany osobnik czuje pociąg (zawód sędziego, detektywa).

Podstawą badania zamiłowań zawodowych jest dla p. Baumgart popęd społeczny. Wats, opierając się na teorii instynktów Dougalla, wyróżnia tory zasadnicze zajęcia odpowiadające trzem zasadniczym grupom popędów, zajęcia: pasterza, myśliwego i rolnika. Do grupy I włącza zajęcia lekarza, nauczyciela, duchownego, do II-ej zajęcia boksera.

Stwierdzając dalej, że owa postawa emocjonalna jest czemś naogół stałym, zastanawia się autor nad tem, jaka łączność istnieje między nią a uzdolnieniami człowieka. Korelacja istnieje niezawodnie, nawet jeśli nie zawsze ją dostrzegamy, dzieje się to dlatego, iż między czynnością, która odpowiada danemu osobnikowi a możliwościami, jakie daje mu dany zawód, istnieją nieraz duże różnice. Każdy zawód w pewnej tylko mierze zaspokaja lub sublimuje popędy osobników, które mają doń zamiłowanie. Pozostaje jednak faktem niezaprzeczonym, iż w braku właściwych uzdolnień do danego zawodu — dotyczy to specjalnie zawodów wymagających wykształcenia akademickiego daje się łatwo zastąpić inną grupą uzdolnień. Dzięki temu Demostenes np., mimo iż był jakałą, zasłynął jako znakomity mówca.

Jakież wnioski praktyczne wynikną z powyższych rozważań? O wyborze rzemiosła decydują specjalne uzdolnienia osobnika, o wyborze zawodu „akademickiego” — ogólna inteligencja. Określenie zaś tego zawodu zależy od postawy emocjonalnej człowieka wobec świata. To też powinniśmy badać zawody w zależności od popędów czy skłonności, jakim one odpowiadają, dążyć zaś do poznania zamiłowań zawodowych naszych dzieci, nie powinniśmy stawiać im pytań: „Czem chciałbyś być?” lecz „Co ci sprawia największą przyjemność? Co robisz najchętniej?” Powinniśmy brać pod uwagę danego osobnika na jawie i we śnie z okresu jego dzieciństwa i w elementach tych marzeń zwracać baczną uwagę nie na samą czynność, jaką wyobraża sobie dziecko, lecz na to, „jak” ono ją sobie wyobraża.

W. P.

AMERYKAŃSKA I ANGIELSKA PRASA PEDAGOGICZNA

NOWE WYCHOWANIE. — WYCHOWANIE OBYWATELSKIE, — MYŚLENIE NAUKOWE. — ZAGADNIENIU REFORMY SZKOLNEJ. — KLUBY DLA MŁODZIEŻY ANGIELSKIEJ.

Październikowy numer „New Era” podaje w artykule wstępnym, napisanym przez prof. D. Katzarowa z Sofji ciekawe rozważania na temat nowoczesnych dążeń wychowawczych. Prof. pisze, że jakkolwiek zwiedził bardzo wiele szkół nowego typu zarówno w Europie jak i w Ameryce, jednak doznał ostatecznie pewnego rozczarowania, choć widział wiele bardzo ciekawych prób i wysiłków wychowawczych. Prof. Katzarow przyznaje, że nowoczesne metody pedagogiczne i technika nauczania ogromnie się ostatnio rozwinęły, jednak zastanawiamy się zbyt mało nad tem, jakim celom ta nagromadzona wiedza służy. O ile takiego konkretnego celu nie zdola wychowawca sobie wytknąć, to stanie się nim zdobywanie wiedzy jako takie, zamiast być jedynie środkiem do zasadniczego celu.

118 Najwyższym i ostatecznym celem każdego wychowania winien być stopniowy rozwój harmonijnej i pięknej osobowości i przystosowanie (identification) jednostki do społeczeństwa. Nowe wychowanie to nie tylko nowa technika nauczania, ale także nowa koncepcja życia. Zadaniem wychowania jest trumfalne wszczepienie tej nowej postawy w umysł młodego pokolenia. Dlatego też udzielanie pewnego zasobu wiedzy nie wystarcza. Nie można nauczyć ucznia, jaki duch ma go ożywiać; chcąc udzielić go młodzieży, musimy dbać, by żył on w atmosferze szkoły, by przenikał nie tylko program i metody nauczania, ale także całe otoczenie i organizację szkolną. Nauczyciel powinien przede wszystkim zdać sobie sprawę z obowiązku stworzenia w dziecku tego nowego stosunku do życia.

Nowoczesna technika nauczania ma jedynie rację bytu, cytując za Decrolym, o ile przyczynia się ona do tajloryzacji nauczania, to znaczy, jeżeli jest ekonomiczniejsza, jeśli oszczędza czas i energję, które mogą być zużyte na ożywienie nauki i związanie jej ściślej z życiem, przyczyniając się w ten sposób do duchowego rozwoju dziecka. Nowe metody nauczania i cały nowoczesny aparat szkolny są cenne i konieczne tylko wtedy, gdy przenika je również nowy duch, któremu one służą i którymi kieruje. O ile natomiast nie potrafi się ożywić tego nowego ducha, to „nowe wychowanie będzie w dalszym ciągu szerzyło nowymi metodami starą metodę egoizmu, będzie nadal czerpało natchnienie z życia takiego, jakie było, a nie takiego, jakim być powimmo. Nie będzie kierować życiem, natomiast będzie zdane na łaskę wydarzeń“.

Prof. Katzarow zastanawia się dalej nad praktycznem zastosowaniem nowego wychowania w szkolnictwie dzisiejszego świata. Zwraca uwagę na konieczność:

1. Zmiany stosunku ucznia i nauczyciela, między którymi winien panować stosunek pełen szczerości i zaufania.

2. Nawiązanie ściślejszego kontaktu dziecka z życiem rzeczywistym. Musi ono wyrobić w sobie głębokie przekonanie o konieczności altruistycznego i społecznego światopoglądu, o niemożności osiągnięcia osobistego szczęścia bez szczęścia ogółu.

3. Organizacja szkoły jako małego społeczeństwa, gdzie uczeń przez udział w zbiorowych pracach i wysiłkach, uczyłby się zrozumienia dla myśli, uczuć i pragnień innych i by swoje przeżycia umiał z niemi dzielić. Szkoła winna się stać wzorem takiego życia, w jakim chcielibyśmy żyć sami, a dzieci należy nauczyć życia w takich warunkach, jakie pragnęlibyśmy by panowały i w życiu dorosłych.

W zakończeniu autor artykułu zadaje sobie pytanie: jak można wzmocnić i ożywić siłę nowego wychowania? Jest to zagadnienie pierwszorzędnej wagi, wychowanie bowiem jest decydującym czynnikiem w rekonstrukcji życia zarówno jednostkowego, jak i zbiorowego.

W zeszyte Nr. 978 „School and Society“ z 23 września J. Cayce Morrison omawia zagadnienie wychowania obywatelskiego i kształcenia charakteru młodzieży w świetle najnowszych badań. We wstępie pisze, iż na pierwszy rzut oka wydaje się, że istnieje pewna rozbieżność pomiędzy temi dwoma wyżej wymienionemi pojęciami. Że wychowanie obywatelskie jest zagadnieniem wychowania zbiorowego, podczas gdy kształcenie charakteru jest wychowaniem jednostkowym. Jednak przy bliższem rozważeniu i zbadaniu tych pojęć dochodzimy, zdaniem Morrisona, do wniosku, iż: „wiemy że, istnieje charakter zespołowy, charakter jakiejś klasy, szkoły, państwa, narodu. W rezultacie okazuje się, że moralność

jakiegoś narodu nie jest niczem innym, jak ostateczną wypadkową charakterów poszczególnych jednostek, które tworzą dany naród". 119

W tradycji szkoły amerykańskiej leży to, że zawsze kładła większy nacisk na kształcenie charakterów niż intelektu. Po wojnie te stare tradycje ożyły z nową siłą i absorbują umysły wychowawców Stanów Zjednoczonych. Dr. Goodwin, B. Watson stwierdził w końcu 1930 roku, że ostatnie zgórą tysiąc prac naukowych zostało napisane na ten temat, wyłączając studia zbyt specjalne o podkładzie medycznym. Morrison w swym artykule omawia dalej szczegółowo ważniejsze prace odnoszące się do sprawy wychowania obywatelskiego młodzieży.

Październikowy numer „Teachers College Record” Columbia University przynosi szereg interesujących artykułów, między którymi zasługuje przedewszystkiem na uwagę cenny artykuł Victora H. Nolla „O nawiązaniu do naukowego myślenia”. Swoje dość obszerne wywody reasumuje w sześciu punktach, które podajemy poniżej:

Naukowe myślenie warunkują:

1. Przyzwyczajanie do dokładności w pracy, nie wyłączając obliczeń, obserwacji i umiejętności zdawania sprawy.
2. Przyzwyczajanie do umysłowej uczciwości.
3. Przyzwyczajanie do ogarniania szerokich horyzontów myślowych.
4. Przyzwyczajanie do sztuki wyrażania powściągliwych sądów.
5. Przyzwyczajanie do wyszukiwania prawdziwej przyczyny i istotnych związków i skutków.
6. Przyzwyczajanie do krytycyzmu, a więc i do samokrytycyzmu.

Zagadnienie konieczności reformy szkolnej nurtuje dziś umysły wychowawców całego świata. Artykuł Thomasa H. Briggsa, profesora pedagogii w Teachers College Columbia University. „Zmieniający się świat a programy nauczania”, wydrukowany w temże piśmie omawia również tę absorbującą wszystkich sprawę. Stwierdza on, że programy nauczania muszą ulec zmianie, i rozpatruje kolejno: zmiany społeczne, w środkach komunikacji i transportu, w handlu i przemyśle, w rozkładzie i zasobie bogactw, w możliwościach organizacji wczasów, zmianach w demokracji i polityce, w życiu rodzinnym, w naukach przyrodniczych, zapatrywaniach etycznych i religijnych, w ustroju szkolnictwa średniego oraz wpływie tych wszystkich przemian na kształtowanie się programu szkolnego.

Dodatek pedagogiczny do „Times’a” z 30 września podaje wiadomość o odezwie nawołującej do utworzenia Narodowego Zrzeszenia Klubów dla Chłopców (National Association of Boys' Clubs). Dowiadujemy się, iż w samym Londynie jest 168 takich klubów (organizacja ich odpowiada naszym świetlicom), które gromadzą 14.000 chłopców. Ostatnio ilość tych klubów wzrosła jeszcze o 41. Największa ich ilość na terenie Anglii znajduje się w Londynie i Liverpool'u. Obejmują one nie tylko najbiedniejsze dzielnice miasta, ale także cieszą się powodzeniem tam wszędzie, gdzie młodzież ma stosunkowo mało sposobności do zanieśienia zdrowych rozrywek i zabaw. Kluby te szerzą nie tylko zamiłowanie do sportów, ale również organizują przedstawienia teatralne, uczą nie tylko pływania, football'u i boksu, ale kształcą również umysły i serca. Obecnie przejawia się silne dążenie do standaryzacji tych pożytecznych instytucji.

H. K

NOWE KSIĄŻKI

Helena Boguszewska. Ci ludzie. — Tow. Wydawnicze Rój. Warszawa, 1933 r. Przedmieście, zamieszkałe przez nędzę, to wielki odrębny świat, to małe społeczeństwo z jego smutkami i tragedjami. Boguszewska mieszka wśród tych ludzi, żyła się z nimi i umiała podpatrzeć życie każdego z nędznych mieszkańców.

W każdym prawie domu tych byłych rzemieślników lub robotników, obecnie bezrobotnych, spędzających dzień na wystawaniu w „ogonku“ po zasiłki, jest dziecko, lub nawet kilkoro dzieci. Niektóre z nich chodzą do szkoły, i odrabiają lekcje w izbie, w atmosferze nędzy, wśród przekleństw rodziny. Inne nie chodzą już do szkoły, bo nie mają się w co ubrać.

I te dzieci bezrobotnych to najpiękniejszy moment książki Boguszewskiej.

Jest więc Genka Baćkowska, córka praczki, która całe niemal dzieciństwo spędziła w izbie sąsiadów szewców, i która, poszedłszy na samodzielną służbę, żałośnie skończyła.

Jest Bronia, która przez całe dzieciństwo dźwigała młodszych braciszków i nawet babki z piasku musiała robić jedną ręką, drugą trzymając dzieciaka.

Jest Władka Jabłońska, niemy świadek powolnego upadku całej rodziny i jest wreszcie dziecko strejkujących górników, przygarnięte przez szewcową.

Jest ich jeszcze o wiele więcej. I kulisy ich życia, obraz tego dnia powszedniego, który spędzają poza szkołą, mogłby otworzyć oczy niejednemu nauczycielowi i wychowawcy na istotę tych dzieci.

Dlatego też książka Boguszewskiej powinna się znaleźć w ręku każdego wychowawcy.

K. B.

„Gimnazjum“ za miesiąc grudzień 1933 r. i styczeń 1934 r. ukaże się w połowie stycznia w podwójnej objętości, jako numer 4-5.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA
