

G I M N A Z J U M

J. WŁ. DAWID

O DUCHU PEDAGOGIKI DOŚWIADCZALNEJ

W tych dniach odnaleziono ostatnią plikę rękopisów J. Wł. Dawida, obejmującą zarówno rzeczy już dawno drukowane, jak i materiał przygotowywany do nowych, zamierzonych przez niego prac. Wśród tych rękopisów znalazły się także notatki do odczytów o psychologii społecznej, które wygłosił J. Wł. Dawid we Lwowie 1911 r. na zaproszenie Kółka Filozoficznego oraz stowarzyszenia polskiej akademickiej młodzieży postępowej „Życie”. Ale, jak to wynika z obśnien Hentyka Lukreca, bliskiego współpracownika J. Wł. Dawida, a obecnie kuratora jego spuścizny pośmiertnej, są to, niestety, tylko notatki, które dają zaledwie wyobrażenie o treści tych odczytów, wygłoszonych przez J. Wł. Dawida z pamięci i wątpliwą jest rzeczą, czy uda się z nich odtworzyć chociażby zarysy psychologii społecznej tak, jak ją pojmował ten nawiąskroś oryginalny myśliciel.

Nadto znalazły się teksty wykładów, prowadzonych przez niego na Kursach Naukowych i w „Uniwersytecie Latającym” w Warszawie z zakresu psychologii i pedagogiki doświadczalnej, a także pełny, dokładnie ponumerowany i pokreślony przez moskiewską cenzurę tekst odczytu publicznego J. Wł. Dawida p. t. „Współczesne teorie o stosunku duszy i ciała”.

Cała zatem spuścizna rękopiśmienna J. Wł. Dawida została już zgromadzona w jedno i obecnie stwierdzić wypada, że nic z niej nie przepadło ani u schyłku życia tego wygnanca, w czasie jego przymusowych wędrówek, ani po jego śmierci, kiedy była rozproszona i powierzana przejściowo różnym uczonym i wydawcom.

Część tych wykładów, które się nie przestarzały i nie utraciły z biegiem lat swej wartości naukowej, wejdzie prawdopodobnie tymczasem do zbioru pism pomarszyszych J. Wł. Dawida, obok wyczerpanych zupełnie rozpraw jego p. t. „O filozofii Bergsona” i „O intuicji w filozofii Bergsona”, zanim pod działaniem silnego ożywienia, które widzimy dziś wokół Jego postaci, nie ukaze się z czasem cały dorobek naukowy J. Dawida w pełnem wydaniu zbiorowem.

Ostatnio, w licznych sprawozdaniach z książek jego, w życiorysach¹⁾, we wspomnieniach okolicznościowych, poświęconych pamięci J. Wł. Dawida i pisanych przez publicystów, działaczy oświatowych i pedagogów, górę wzięła nie tylko świadomość znaczenia umysłowego wkładu jego do skarbicy kultury polskiej, ale przewija się także silne pragnienie, iżby duch autora „O duszy nauczycielstwa” ożywił

¹⁾ Świeżo znów nakładem krakowskiego „Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego” ukazała się obszerna monografia, napisana przez p. Zofję Denelównę p. t. „Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida”. 1935. Skł. główny: „Nasza Księgarnia” Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie.

coraz mocniej dzieło wychowania narodu. Nie mówiąc już o odgłosach warszawskich, coraz częściej domaga się tego prowincja, ostatnia zwłaszcza Wilno, które naprzód na łamach „Odsieczki Wileńskiej” wskazywało pisma J. Wł. Dawida jako na *vide mecum* dla nauczycielstwa, wczoraj znów „Kurjer Wileński” gromił „rzecz nienaturalną i naprawdę smutną”, że przyswaja się naszej literaturze pedagogicznej nieraz mierne wytwory obce, a współczesny nauczyciel polski przeciętnie nie zna arcydzieła J. Wł. Dawida „Inteligencja, wola i zdolność do pracy”, nie zna nie tylko z treści, lecz nawet z tytułu. Dziś, kiedy tyle się mówi o reformach i ideach wychowania, warto tu przytoczyć pogląd na tę sprawę J. Wł. Dawida, który warunkuje ich powodzenie od przejścia przez próby doświadczenia. (Redakcja).

Przynajmniej od początku zeszłego stulecia było zasadą znaną i uznaną, że wychowanie opierać się powinno na znajomości dziecka, a więc przede wszystkim na psychologii. Najnowszą fazą tego stosunku jest — pedagogika doświadczalna. Zmiana, jaka się tu dokonała, polega na tem, że podczas gdy przedtem pedagogika usiłowała brać z psychologii gotowe rezultaty, obecnie bierze z niej metodę, a do potrzebnych jej rezultatów dochodzić chce sama. Spodziewać się należy — i rzeczywistość w części to już potwierdza — że stosunek w tej formie staje się bardziej płodny i skuteczny, uznawany będzie nie tylko teoretycznie, ale przyniesie korzyści realne. Każda z nauk tych ma cel odmienny: psychologia — teoretyczny, analityczny, oderwany, zmierza ona do wykrycia i określenia zasadniczych, ogólnych form życia duchowego, praw jego podstawowych; cel zaś pedagogiki — konkretny, syntetyczny, chce ona poznać uwarunkowanie życia duchowego nie w prostych, sztucznie wydzielonych jego objawach, ale takiego, jakim jest w rzeczywistości, ażeby na nie móc w praktyce oddziaływać. Dlatego też to, co stanowi ważną zdobycz dla psychologii, jest dla pedagogiki często bez znaczenia, albo ma tylko znaczenie pośrednie, dalekie od zastosowań w rzeczywistości.

W psychologii nie tylko dawniejszej, ale i nowszej, eksperymentalnej, jest względnie jeszcze niewiele wyników, któreby się dały zastosować w praktyce wychowawczej wogóle, lub bez znacznych zastrzeżeń. Dopóki więc stosunek pedagogiki do psychologii ograniczał się do tego, że czerpać z niej chciała gotowe dla siebie wskazania, żniwo jej na tem polu musiało być bardzo skąpe. Inaczej rzeczy się mają, o ile idzie o metodę. Przedmiot obu nauk, lubo z różnych stron i dla różnych celów rozważany, jest w pewnym stopniu wspólny, mianowicie — duchowe życie człowieka. Zatem mieć one mogą i wspólną metodę badania i w tym kierunku jedna nauka może korzystać z postępów, czynionych przez drugą. Ale metoda psychologii dawniejszej była albo spekulatywną, opartą na rozumowaniu, albo o ile była empiryczną, to posługiwała się przeważnie samoobserwacją człowieka dorosłego, i to takiego, który zdolny był właśnie naukę tworzyć. Tymczasem pedagog musiał się zawsze trzymać twardego gruntu rzeczywistości, która silniejszą była od filozoficznej spekulacji.

cji i do niej się nagiąć nie dawała; miał on przytem do czynienia z dzieckiem, które do samoobserwacji albo nie jest zdolne wogóle, albo nie w tym stopniu, jakiego wymaga nauka.

Ale oto w psychologii ustala się i zapanowuje eksperyment. Zrazu zastosowana tylko do elementarnych objawów psychicznych — wrażen zmyslowych, czasu reakcji — metoda eksperymentalna na tych prostych objawach zostaje wypróbowana, rozwinięta, ujęta w reguły, stopniowo zakres jej zastosowań rozszerza się, możność i skuteczność jej stwierdzona zostaje nie tylko dla prostych zjawisk duchowych, stojących poniekąd na granicy fizyki i fizjologii, ale i dla czynności złożonych — pamięci, uwagi, myślenia, woli i uczuć.

Zbliżenie teraz nasuwało się samo przez się, i nastąpiło, a rezultatem jego jest: doświadczalna pedagogika. Jest ona metodą teoretycznej psychologii w zastosowaniu do praktycznych zadań pedagogiki. A więc np. psycho-fizyczne metody badania stosunku podniety i czucia znajdujemy zastosowane do badań nad rozwojem zmysłów u dziecka; metody badania zakresu uwagi i świadomości, doświadczalna pedagogika stosuje w celu wykrycia i wyjaśnienia procesów, przez które dziecko uczy się czytać, rachować, rysować; doświadczenia z t. zw. psychologii wypowiedzeń (zecznań) bezpośrednio prowadzą do oceny różnych metod nauki o rzeczach i t. p.

Ze stosunku tego łatwo wywnioskować pewien ogólny charakter pedagogiki doświadczalnej i różnicę jej od innych kierunków, które w historii wychowania występowały jako dążności nowatorskie. Doświadczalna pedagogika nie przynosi żadnego gotowego programu reform i żadnych nowych zasad działalności wychowawczej. Ma ona charakter raczej formalny: ustanawia podstawy i kryteria dla oceny zarówno tego, co jest, jak i tego, co chce być. Niczego zgóry nie odrzuca i nie narzuca: żąda tylko, ażeby poddane zostało próbie doświadczenia. Dlatego jest ona o wiele mniej agresywna i rewolucyjna, aniżeli którybyś z poprzednich kierunków. Pedagoga-praktyka, który w przeciwstawieniu do „teorii” chętnie powoływał się na swoje „doświadczenie”, nowa pedagogika bierze za słowo i mówi: I ja sobie chcę wychowanie oprzeć na doświadczeniu, różnimy się w gruncie rzeczy tem tylko, że ja chcę to „doświadczenie” uczynić pełniejszym, gruntowniejszem, bardziej metodycznym. Ale i tu różnice są tylko stopniowe. Każdy praktyk zgodzi się, że nie każda jego próba metody nauczania, środka karności i t. p. była równie udana, dla niego samego przekonywująca, że niektóre swoje „doświadczenia” zrobił w warunkach bardziej pomyślnych, z rezultatem wyraźniejszym, aniżeli inne; zgodzi się niemniej, że „doświadczenie”, które zdobył na 100 uczniach lepsze jest niż na 10, że wogóle „doświadczenie” jego po kilkunastu latach jest bogatsze niż po roku, że sam on więcej ufa „doświadczeniu”, które potwierdzili inni, aniżeli takiemu, które sam tylko zrobił. Oraz nowa pedagogika usiłuje owe prymitywne, samorodne „do-

coraz mocniej dzieło wychowania narodu. Nie mówiąc już o odgłosach warszawskich, coraz częściej domaga się tego prowincja, ostatnio zwłaszcza Wilno, które naprzód na łamach „Odsieczy Wileńskiej” wskazywało pisma J. Wł. Dawida jako na wade mecum dla nauczycielstwa, wczoraj znów „Kurjer Wileński” gromił „rzecz nienaturalną i naprawdę smutną”, że przyswaja się naszej literaturze pedagogicznej nieraz mierne wytwory obce, a współczesny nauczyciel polski przeciętnie nie zna arcydzieła J. Wł. Dawida „Inteligencja, wola i zdolność do pracy”, nie zna nie tylko z treści, lecz nawet z tytułu. Dziś, kiedy tyle się mówi o reformach i ideach wychowania, warto tu przytoczyć pogląd na tę sprawę J. Wł. Dawida, który warunkuje ich powodzenie od przejścia przez próby doświadczenia. (Redakcja).

Przynajmniej od początku zeszłego stulecia było zasadą znaną i uznaną, że wychowanie opierać się powinno na znajomości dziecka, a więc przede wszystkim na psychologii. Najnowszą fazą tego stosunku jest — pedagogika doświadczalna. Zmiana, jaka się tu dokonała, polega na tem, że podczas gdy przedtem pedagogika usiłowała brać z psychologii gotowe rezultaty, obecnie bierze z niej metodę, a do potrzebnych jej rezultatów dochodzić chce sama. Spodziewać się należy — i rzeczywistość w części to już potwierdza — że stosunek w tej formie staje się bardziej płodny i skuteczny, uznawany będzie nie tylko teoretycznie, ale przyniesie korzyści realne. Każda z nauk tych ma cel odmienny: psychologia — teoretyczny, analityczny, oderwany, zmierza ona do wykrycia i określenia zasadniczych, ogólnych form życia duchowego, praw jego podstawowych; cel zaś pedagogiki — konkretny, syntetyczny, chce ona poznać uwarunkowanie życia duchowego nie w prostych, sztucznie wydzielonych jego objawach, ale takiego, jakim jest w rzeczywistości, ażeby na nie móc w praktyce oddziaływać. Dlatego też to, co stanowi ważną zdobycz dla psychologii, jest dla pedagogiki często bez znaczenia, albo ma tylko znaczenie pośrednie, dalekie od zastosowań w rzeczywistości.

W psychologii nie tylko dawniejszej, ale i nowszej, eksperymentalnej, jest względnie jeszcze niewiele wyników, któreby się dały zastosować w praktyce wychowawczej w ogóle, lub bez znacznych zastrzeżeń. Dopóki więc stosunek pedagogiki do psychologii ograniczał się do tego, że czerpać z niej chciała gotowe dla siebie wskazania, żniwo jej na tem polu musiało być bardzo skąpe. Inaczej rzeczy się mają, o ile idzie o metodę. Przedmiot obu nauk, lubo z różnych stron i dla różnych celów rozważany, jest w pewnym stopniu wspólny, mianowicie — duchowe życie człowieka. Zatem mieć one mogą i wspólną metodę badania i w tym kierunku jedna nauka może korzystać z postępów, czynionych przez drugą. Ale metoda psychologii dawniejszej była albo spekulatywną, opartą na rozumowaniu, albo o ile była empiryczną, to posługiwała się przeważnie samoobserwacją człowieka dorosłego, i to takiego, który zdolny był właśnie naukę tworzyć. Tymczasem pedagog musiał się zawsze trzymać twardego gruntu rzeczywistości, która silniejszą była od filozoficznej spekulacji.

cji i do niej się naginać nie dawała; miał on przytem do czynienia z dzieckiem, które do samoobserwacji albo nie jest zdolne wogóle, albo nie w tym stopniu, jakiego wymaga nauka.

Ale oto w psychologii ustala się i zapanowuje eksperyment. Zrazu zastosowana tylko do elementarnych objawów psychicznych — wrażeń zmysłowych, czasu reakcji — metoda eksperymentalna na tych prostych objawach zostaje wypróbowana, rozwinięta, ujęta w reguły, stopniowo zakres jej zastosowań rozszerza się, możność i skuteczność jej stwierdzona zostaje nietylko dla prostych zjawisk duchowych, stojących poniekąd na granicy fizyki i fizjologii, ale i dla czynności złożonych — pamięci, uwagi, myślenia, woli i uczuć.

Zbliżenie teraz nasuwało się samo przez się, i nastąpiło, a rezultatem jego jest: doświadczalna pedagogika. Jest ona metodą teoretycznej psychologii w zastosowaniu do praktycznych zadań pedagogiki. A więc np. psycho-fizyczne metody badania stosunku podniety i czucia znajdujemy zastosowane do badań nad rozwojem zmysłów u dziecka; metody badania zakresu uwagi i świadomości, doświadczalna pedagogika stosuje w celu wykrycia i rozjaśnienia procesów, przez które dziecko uczy się czytać, rachować, rysować; doświadczenia z t. zw. psychologii wypowiedzeń (zeznań) bezpośrednio prowadzą do oceny różnych metod nauki o rzeczach i t. p.

Ze stosunku tego łatwo wynioskować pewien ogólny charakter pedagogiki doświadczalnej i różnicę jej od innych kierunków, które w historii wychowania występowały jako dążności nowatorskie. Doświadczalna pedagogika nie przynosi żadnego gotowego programu reform i żadnych nowych zasad działalności wychowawczej. Ma ona charakter raczej formalny: ustanawia podstawy i kryteria dla oceny zarówno tego, co jest, jak i tego, co chce być. Niczego zgóry nie odrzuca i nie narzuca: żąda tylko, ażeby poddane zostało próbie doświadczenia. Dlatego jest ona o wiele mniej agresywna i rewolucyjna, aniżeli którykolwiek z poprzednich kierunków. Pedagoga-praktyka, który w przeciwstawieniu do „teorii” chętnie powoływał się na swoje „doświadczenie”, nowa pedagogika bierze za słowo i mówi: I ja sobie chcę wychowanie oprzeć na doświadczeniu, różnimy się w gruncie rzeczy tem tylko, że ja chcę to „doświadczenie” uczynić pełniejszym, gruntowniejszem, bardziej metodycznym. Ale i tu różnice są tylko stopniowe. Każdy praktyk zgodzi się, że nie każda jego próba metody nauczania, środka karności i t. p. była równie udana, dla niego samego przekonywająca, że niektóre swoje „doświadczenia” zrobił w warunkach bardziej pomyślnych, z rezultatem wyraźniejszym, aniżeli inne; zgodzi się niemniej, że „doświadczenie”, które zdobył na 100 uczniach lepsze jest niż na 10, że wogóle „doświadczenie” jego po kilkunastu latach jest bogatsze niż po roku, że sam on więcej ufa „doświadczeniu”, które potwierdzili inni, aniżeli takiemu, które sam tylko zrobił. Otóż nowa pedagogika usiłuje owe prymitywne, samorodne „do-

świadczenia", które każdy nauczyciel i wychowawca robi w szkole, zbliżyć i upodobnić do doświadczenia naukowego — do eksperymentu w ściślejszym znaczeniu, a dokładnie i naprzód określić warunki doświadczenia, przewidzieć i usunąć możliwe źródła błędów, zwiększyć liczbę doświadczeń, na których oprzeć się mają wnioski ogólne, umożliwić innym powtórzenie i sprawdzenie doświadczeń.

Nie przynosząc żadnej nowej doktryny wychowawczej, określonego planu i treści wychowania, pedagogika doświadczalna bynajmniej nie wyłącza i nie czyni zbitecznymi innych dążeń reformatorskich, które owszem jednocześnie z nią i współrzędnie występować mogą, bynajmniej z nią nie współzawodnicząc: np. idea szkoły jednolitej, koedukacji, szkolnego samorządu, „szkoła pracy” i t. p. Tylko dziś, w obliczu pedagogiki doświadczalnej każda nowa idea reformatorska w wychowaniu musi być na jedno przygotowana: minął czas pedagogicznych utopij i fantazji, nowopowstające idee reform liczyć mogą na szerszy posłuch i rozpowszechnienie, o ile wprzód w mniejszym lub większym stopniu poddadzą się i przejdą próbę doświadczenia, — doświadczenia metodycznego, jakie właśnie nowa pedagogika dla wychowania i nauczania obowiązującymi chce uczynić.

TADEUSZ KOTARBIŃSKI

O PROGRAMACH LICEÓW Z PUNKTU WIDZENIA POTRZEB SZKÓŁ WYŻSZYCH

(Artykuł dyskusyjny)

Na wstępie trzeba podkreślić pewien szczegół tytułu. Nie brzmi on „O programach liceów z punktu widzenia szkół wyższych”, lecz „...z punktu widzenia potrzeb szkół wyższych”. Zaznaczamy w ten sposób, że referat niniejszy nie ma bynajmniej pretensji do reprezentowania opinii szkolnictwa akademickiego i jest tylko wyrazem przekonań piszącego, dotyczących poruszonej sprawy. Słowo „potrzeb” wartoby zresztą podkreślić podwójną kreską dla uwydatnienia różnicy między syntezą wszystkich ważnych względów przy konstrukcji programu, a uprzytomnieniem jednego z tych względów, by dokładniej wejść wknąć. Otoż idzie tu przede wszystkim o drugie z tych zadań, nie o pierwsze — znacznie trudniejsze.

W jakich punktach potrzeby szkół wyższych kolidują do pewnego stopnia na terenie liceum z dążnościami nauczycielstwa szkół średnich? Można by się doliżyć trzech takich punktów. Po pierwsze ogólny charakter liceów ogólnie

świadczenia", które każdy nauczyciel i wychowawca robi w szkole, zbliżyć i upodobnić do doświadczenia naukowego — do eksperymentu w ściślejszym znaczeniu, a dokładnie i naперед określić warunki doświadczenia, przewidzieć i usunąć możliwe źródła błędów, zwiększyć liczbę doświadczeń, na których oprzeć się mają wnioski ogólne, umożliwić innym powtórzenie i sprawdzenie doświadczeń.

Nie przynosząc żadnej nowej doktryny wychowawczej, określonego planu i treści wychowania, pedagogika doświadczalna bynajmniej nie wyłącza i nie czyni zbędnymi innych dążeń reformatorskich, które owszem jednocześnie z nią i współrzędnie występować mogą, bynajmniej z nią nie współzawodnicząc: np. idea szkoły jednolitej, koedukacji, szkolnego samorządu, „szkoła pracy” i t. p. Tylko dziś, w obliczu pedagogiki doświadczalnej każda nowa idea reformatorska w wychowaniu musi być na jedno przygotowana: minął czas pedagogicznych utopij i fantazji, nowopowstające idee reform liczyć mogą na szerszy posłuch i rozpowszechnienie, o ile wprzód w mniejszym lub większym stopniu poddadzą się i przejdą próbę doświadczenia, — doświadczenia metodycznego, jakie właśnie nowa pedagogika dla wychowania i nauczania obowiązującymi chce uczynić.

TADEUSZ KOTARBIŃSKI

O PROGRAMACH LICEÓW Z PUNKTU WIDZENIA POTRZEB SZKÓŁ WYŻSZYCH

(Artykuł dyskusyjny)

Na wstępie trzeba podkreślić pewien szczegół tytułu. Nie brzmi on „O programach liceów z punktu widzenia szkół wyższych”, lecz „...z punktu widzenia potrzeb szkół wyższych”. Zaznaczamy w ten sposób, że referat niniejszy nie ma bynajmniej pretensji do reprezentowania opinii szkolnictwa akademickiego i jest tylko wyrazem przekonań piszącego, dotyczących poruszonej sprawy. Słowo „potrzeb” waroby zresztą podkreślić podwójną kreską dla uwydatnienia różnicy między syntezą wszystkich ważnych względów przy konstrukcji programu, a uprzytomnieniem jednego z tych względów, by dokładniej weń wniknąć. Otóż idzie tu przede wszystkim o drugie z tych zadań, nie o pierwsze — znacznie trudniejsze.

W jakich punktach potrzeby szkół wyższych kolidują do pewnego stopnia na terenie liceum z dążnościami nauczycielstwa szkół średnich? Można by się doliżyć trzech takich punktów. Po pierwsze ogólny charakter liceów ogólnie

kształcących jest przedmiotem sporu. Które zadanie ma stanowić tutaj oś organizacji: czy robić wszystko tak, by młodzież w wieku licealnym jak najlepiej ogólnie wykształcić, ubocznie tylko licząc się bezpośrednio z przygotowaniem jej do studiów wyższych, czy też odwrotnie — ująć całość pracy w liceum jako wstęp do uniwersytetu lub politechniki etc., a o wykształcenie ogólne ubocznie już tylko dbać w sposób bezpośredni. Szkołom wyższym dogadzałaby z pewnością bardziej ostatnia metoda. Kwestja to jednak dość abstrakcyjna, ponieważ, kształcąc ogólnie z dobrym wynikiem, przez to samo uzdalnia się ucznia do prac studenckich, dbając zaś skutecznie, a bez nadmiernej specjalizacji, o przygotowanie ucznia do takich prac — pośrednio kształci się go ogólnie z powodzeniem.

Wylaniają się jednak z tej łagodnej antytezy zagadnienia konkretniejsze. Tak więc np. kwestja języków nowożytnych w liceum — drugi punkt sporu — kształtuje się wyraźniej. Obecne projekty programów dopuszczają łączne nauczanie trzech języków obcych współczesnych, z których dwa byłyby obowiązkowe. Przeciwno temu podnoszą się głosy ze świata pedagogicznego, protestujące ze względów dydaktycznych przeciwko wieży Babel. Opozycja posuwa się nawet do żądania, by uczyć tylko jednego języka nowoczesnego — poza ojczystym — w myśl zasady *non multa sed multum*. Gdy jednak sprawa dojdzie do ostatniej instancji, niepodobna będzie obejść się obojętnie z pewną nabrzmiałą potrzebą studiów wyższych. Jest nią konieczność walki z analfaberyzmem młodzieży akademickiej w stosunku do języków europejskiego świata nauki. Trzy właśnie języki mają dzisiaj charakter bezsporny takich narzędzi powszechnych: angielski, francuski i niemiecki. W tych językach toczą się obrady międzynarodowych kongresów naukowych, a jakkolwiek chyba weźmie się pod uwagę specjalność uniwersytecką, w każdej okazują się wprost kaleką, kto nie umie czytać po angielsku, po francusku i po niemiecku. Nie zawadzi przytem dla dokładności obrazu dodać słówko „przynajmniej"! Czytać — zaznaczamy — nie pisać samodzielnie lub mówić. Wypowiadać się powinien umieć inteligent europejski przynajmniej w jednym z wymienionych języków światowych. To już zapewnia mu możność porozumiewania się ustnego z cudzoziemcami o wykształceniu akademickim pod warunkiem, że rozumie on nadto przynajmniej oba języki pozostałe. Aco! dla studiów wyższych w kraju nie to jest najważniejsze. Czytać — powtarzamy — czytać trzeba umieć we wszystkich trzech językach przewodnich nauki współczesnej. Jeśli zaś mowa o programach liceów, to żywy ten postulat przybiera postać żądań zarówno ilościowych, jak też metodycznych. Ilu języków uczyć, ile im godzin poświęcać — to zagadnienie pierwszego rodzaju. Co do tej sprawy, potrzeby szkół wyższych są wyraźne: uczyć tyle, by student mógł rozpocząć pracę uniwersytecką czytając dość swobodnie w językach obcych, przed

świadczenia", które każdy nauczyciel i wychowawca robi w szkole, zbliżyć i upodobnić do doświadczenia naukowego — do eksperymentu w ścisłym znaczeniu, a dokładnie i naprzód określić warunki doświadczenia, przewidzieć i usunąć możliwe źródła błędów, zwiększyć liczbę doświadczeń, na których oprzeć się mają wnioski ogólne, umożliwić innym powtórzenie i sprawdzenie doświadczeń.

Nie przynosząc żadnej nowej doktryny wychowawczej, określonego planu i treści wychowania, pedagogika doświadczalna bynajmniej nie wyłącza i nie czyni zbędnymi innych dążeń reformatorskich, które owszem jednocześnie z nią i współzależnie występować mogą, bynajmniej z nią nie współzawodnicząc: np. idea szkoły jednolitej, koedukacji, szkolnego samorządu, „szkoła pracy” i t. p. Tylko dziś, w obliczu pedagogiki doświadczalnej każda nowa idea reformatorska w wychowaniu musi być na jedno przygotowana: minął czas pedagogicznych utopii i fantazji, nowopowstające idee reform liczyć mogą na szerszy posłuch i rozpowszechnienie, o ile wprzód w mniejszym lub większym stopniu poddadzą się i przejdą próbę doświadczenia, — doświadczenia metodycznego, jakie właśnie nowa pedagogika dla wychowania i nauczania obowiązującymi chce uczynić.

TADEUSZ KOTARBIŃSKI

O PROGRAMACH LICEÓW Z PUNKTU WIDZENIA POTRZEB SZKÓŁ WYŻSZYCH

(Artykuł dyskusyjny)

Na wstępie trzeba podkreślić pewien szczegół tytułu. Nie brzmi on „O programach liceów z punktu widzenia szkół wyższych”, lecz „...z punktu widzenia potrzeb szkół wyższych”. Zaznaczamy w ten sposób, że referat niniejszy nie ma bynajmniej pretensji do reprezentowania opinii szkolnictwa akademickiego i jest tylko wyrazem przekonań piszącego, dotyczących poruszonej sprawy. Słowo „potrzeb” warto by zresztą podkreślić podwójną kreską dla uwydatnienia różnicy między syntezą wszystkich ważnych względów przy konstrukcji programu, a uprzytomnieniem jednego z tych względów, by dokładniej weń wniknąć. Otóż idzie tu przede wszystkim o drugie z tych zadań, nie o pierwsze — znacznie trudniejsze.

W jakich punktach potrzeby szkół wyższych kolidują do pewnego stopnia na terenie liceum z dążnościami nauczycielstwa szkół średnich? Można by się doliżyć trzech takich punktów. Po pierwsze ogólny charakter liceów ogólnie

kształcących jest przedmiotem sporu. Które zadanie ma stanowić tutaj oś organizacji: czy robić wszystko tak, by młodzież w wieku licealnym jak najlepiej ogólnie wykształcić, ubocznie tylko licząc się bezpośrednio z przygotowaniem jej do studiów wyższych, czy też odwrotnie — ująć całość pracy w liceum jako wstęp do uniwersytetu lub politechniki etc., a o wykształcenie ogólne ubocznie już tylko dbać w sposób bezpośredni. Szkołom wyższym dogadzałaby z pewnością bardziej ostatnia metoda. Kwestja to jednak dość abstrakcyjna, ponieważ, kształcąc ogólnie z dobrym wynikiem, przez to samo uzdalnia się ucznia do prac studenckich, dbając zaś skutecznie, a bez nadmiernej specjalizacji, o przygotowanie ucznia do takich prac — pośrednio kształci się go ogólnie z powodzeniem.

Wytłaniają się jednak z tej łagodnej antytezy zagadnienia konkretniejsze. Tak więc np. kwestja języków nowożytnych w liceum — drugi punkt sporu — kształtuje się wyraźniej. Obecne projekty programów dopuszczają łączne nauczanie trzech języków obcych współczesnych, z których dwa byłyby obowiązkowe. Przeciwno temu podnoszą się głosy ze świata pedagogicznego, protestujące ze względów dydaktycznych przeciwko wieży Babel. Opozycja posuwa się nawet do żądania, by uczyć tylko jednego języka nowoczesnego — poza ojczystym — w myśl zasady *non multa sed multum*. Gdy jednak sprawa dojdzie do ostatniej instancji, niepodobna będzie obejść się obojętnie z pewną nabrzmiałą potrzebą studiów wyższych. Jest nią konieczność walki z analfaberyzmem młodzieży akademickiej w stosunku do języków europejskiego świata nauki. Trzy właśnie języki mają dzisiaj charakter bezsporny takich narzędzi powszechnych: angielski, francuski i niemiecki. W tych językach toczą się obrady międzynarodowych kongresów naukowych, a jakkolwiek chyba weźmie się pod uwagę specjalność uniwersytecką, w każdej okazji się wprost kaleką, kto nie umie czytać po angielsku, po francusku i po niemiecku. Nie zawadzi przytem dla dokładności obrazu dodać słówko „przynajmniej"! Czytać — zaznaczamy — nie pisać samodzielnie lub mówić. Wypowiadać się powinien umieć inteligent europejski przynajmniej w jednym z wymienionych języków światowych. To już zapewnia mu możność porozumiewania się ustnego z cudzoziemcami o wykształceniu akademickim pod warunkiem, że rozumie on nadto przynajmniej oba języki pozostałe. Atoli dla studiów wyższych w kraju nie to jest najważniejsze. Czytać — powtarzamy — czytać trzeba umieć we wszystkich trzech językach przewodnich nauki współczesnej. Jeśli zaś mowa o programach liceów, to żywy ten postulat przybiera postać żądań zarówno ilościowych, jak też metodycznych. Ilu języków uczyć, ile im godzin poświęcać — to zagadnienie pierwszego rodzaju. Co do tej sprawy, potrzeby szkół wyższych są wyraźne: uczyć tyle, by student mógł rozpocząć pracę uniwersytecką czytając dość swobodnie w językach obcych, przed

chwila wymienionych. W tej odpowiedzi zawiera się ukryta intencja miodyczna: o czytanie idzie przede wszystkim, więc trzeba uczyć tak, by nauczyć czytać. Tymczasem naogół postępuje się inaczej w szkole ogólnokształcącej przy nauczaniu języków żywych: dąży się do tego, by ucznia nauczyć mówić przede wszystkim. Nie ten jednakże kierunek metodyczny najbardziej chyba wadzi w nauczaniu sztuki czytania. Więcej bodaje bróździ filologizm, czyniący z praktycznych ćwiczeń językowych bądź lekcje przykoznawstwa naukowego bądź okazję do studiowania arcydzieł literackich z okresów minionych. I to jest cenne i cenne, lecz dla praktyki czytania współczesnych książek naukowych nuzbyr wiele osiąga się tą drogą. Piszący te słowa pamięta wrażenia, których doznawał po ukończeniu solidnego gimnazjum filologicznego, gdzie pracowało się serjo nad niemieczną, czytając „Mację Stuart”, „Minnę von Barnhelm” i t. p. szanowne utwory poetyckie. Przy pierwszej próbie samodzielnego przeczytania książki popularno-ekonomicznej, pisanej prozą potoczną, ujawniły się nieoczekiwane szkopy. Wiedziało się, co znaczy „und” i co znaczy „zwar”, ale co znaczy pospolite powiedzenie złożone „und zwar”, w swej roli najzwyczajszej („mianowicie”) — to już przekraczało granicę szkolnych osiągnięć! Uniwersyteci chciałby mieć studentów, którzyby czytali dość swobodnie obiegową prozę naukową. Ale strzeżmy się nieporozumienia. Nie chodzi tu bynajmniej o znajomość terminów specjalnych tej czy innej dyscypliny badawczej, chodzi o styl podręczników, kompendjów, artykułów w miesięcznikach, popularyzacji. Więc nie o żaden styl wymysłny, lecz przeciwnie, dość ubogi. Albowiem język nauki i jej wykładu jest właśnie najprostszy i najbiedniejszy z języków: bez porównania bardziej elementarna to mowa, niż gwara publicystyki, żargon humorystyki, egzuberancje wypowiedzi poetyckich. Czy można w liceum nauczyć, przy innych zajęciach, czytania prozy naukowej w trzech językach obcych? Czy można uczyć trzech języków żywych jednocześnie? Oto są pytania, które dotyczą już nie potrzeb, lecz możliwości. Jeśli o to potracamy, trudno nie przypomnieć, że pono w szkołach holenderskich poczyniono z poliglotyzmem, dalej jeszcze posunięty, doświadczenia korzystne i że nabrzmiałe potrzeby rodzić zwykły nowe metody skutecznego ich zaspokajania.

Trzeci punkt sporny nie dotyczy właściwie programów, lecz innej strony urządzenia liceów. Kto ma w nich uczyć? Czy nie byłoby najlepiej, z punktu widzenia potrzeb szkół wyższych, gdyby uczyli nauczyciele z kwalifikacjami naukowymi? Rodzi się postulat powierzania lekcji w liceach osobom, które oprócz zawodowych uprawnień pedagogicznych zdobędą doktosa. Byłoby zwłaszcza po myśli profesury — tak rozumiemy nastoje tej sfery, szczerze się z nimi w tym punkcie solidaryzując — jeżeliby po miastach uniwersyteckich docenili szkolni akademickich pełnili w szerokim zakresie funkcje nauczycieli w liceach.

Silą rzeczy wprowadzaliby oni do liceum coś z atmosfery akademickiej, a z drugiej strony znajdowaliby tam odpowiednie dla siebie i pożyteczne dla uczniów zajęcia zawodowe i zarobkowe. Bo kwestja ulokowania docentów na rynku pracy jest jedną z najbardziej palących kwestyj organizacji pracy umysłowej. Ludzie naogół wyjątkowo zamiłowani, uzdolnieni, wykształceni, specjalnie w obranych gałęziach nauki i nauczania wykwalifikowani, muszą się zajmować wśród ciężkiego trudu wykładów monograficznych bezpłatnem w zasadzie wy-czekiwaniem na katedrę. Przecie za swe wykłady w zasadzie nie pobierają nic, chyba że który z nich otrzyma extra mandat do prowadzenia godziny lub paru godzin tygodniowo wykładów zleconych, jakże mizernie wynagradzanych. Ktoś trafnie powiedział, że docent jest to osobnik, który ma prawo do... obowiązku bezpłatnego wykładania w szkole akademickiej.

(c. d.)

MICHAŁ FRIEDLANDER

ORGANIZACJA SAMODZIELNEJ PRACY MŁODZIEŻY W ZAKRESIE JĘZYKA OBCEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ *)

I.

1. Dążeniem współczesnego nauczania jest przedewszystkiem: usamodzielnic wychowanka do tego stopnia, by umiał *uczyć się sam*. Nauczamy, by wskazać młodzieży drogę do dalszego *samokształcenia*, t. j. do zdobywania wartości kulturalnych własną myślą, własnym wysiłkiem. Drogę tę ułatwiamy, przyswajając młodzieży pewne *techniczne umiejętności*. Także w zakresie języka obcego umiejętności te są ważne. Na nich bowiem opiera się cała samodzielna praca ucznia.

Młodzież pracuje w *szkole i w domu*. Pamiętajmy o tem, że jak przyzwyczajamy ucznia pracować w szkole, tak będzie też zwykle pracował w domu. Lekcje więc szkolne należy w poważnej mierze poświęcić wskazówkom dla pracy domowej, która na stopniu średnim i wyższym, gdzie nauczanie koncentruje się wokoło lektury, ma znaczenie rozstrzygające dla wyników nauczania. Nie do pomyślenia bowiem jest, by w języku obcym, zwłaszcza przy lekturze, uczniowi mogła wystarczać sama praca na lekcjach — praca ta, będąca przecież głównie pracą zbiorową a nie indywidualną. Dopiero przez pracę domową, odbywającą

*) Uwagi zawarte w artykule odnoszą się *mutatis mutandis* również dobrze i do innych przedmiotów nauczania w gimnazjum.

się w naturalnem środowisku życiowem, zazwyczaj przy większem skupieniu uwagi aniżeli w szkole, bez przymusu jednolitego dla wszystkich rytmu szkolnego, w pełnej swobodzie myśli, dopiero przez taką pracę może uczeń zyskać osobisty, indywidualny stosunek do czytanego utworu ¹⁾).

2. W jaki sposób może więc neofilolog współdziałać w tem kształceniu umysłowej samodzielności ucznia, o ile to dotyczy zakresu nauczania języka obcego. Pierwszy krok, to poznanie sposobów pracy młodzieży. Przekona się o nich nauczyciel z jednej strony pośrednio — kontrolując ustne i pisemne wyniki pracy domowej ucznia, z drugiej bezpośrednio — obserwując pracę młodzieży na lekcjach pod kierunkiem. Kto bacznie wtedy obserwuje młodzież, może dokładnie zauważyć, jak wogóle pracują poszczególne jednostki (szybkość, koncentracja, bystrość orientacji, dokładność i t. d.) i jakie niedomagania w tej pracy występują najczęściej ²⁾. Po takim zorientowaniu się, można przystąpić do planowej pracy usamodzielniania pracy młodzieży.

3. Krok następny, to systematyczne udzielanie wskazówek do pracy samodzielnej, indywidualnej w domu.

Najlepszą, bo najczęstszą sposobność do dawania wskazówek dla pracy domowej ma nauczyciel przy zadawaniu lekcji domowych. Jest ona niejako wytyczną dla pracy domowej; od sposobu zadawania zależy w dużej mierze, jak uczeń zorganizuje sobie pracę domową i jak ją potraktuje. Weźmy sobie przykład z „planu daltońskiego”, jak zadawać; ten bowiem, swego czasu jako coś rewelacyjnego i zbawczego powirany u nas system nie jest niczem innem, jak zadawaniem, ale dokładnem, wyczerpującem, dobrze obmyślanem, zaopatrzonem we wskazówki technicznej natury, organizującym planowo pracę ucznia w szkole i w domu.

Uczyńmy więc z zadawania rzecz ważną i dajmy mu miejsce nie na szarym końcu lekcji, zwykle „po dzwonku”, lecz raczej na 10 — 15 minut przed końcem lekcji. Uczyńmy z zadawania istotną część lekcji.

To, co zadajemy, dyktujemy uczniom do ich notatek. W pierwszej klasie w pierwszym półroczu możemy początkowo dyktować w języku polskim, potem piszemy na tablicy w łacwych zdaniach w języku obcym, od II półr. możemy już w języku obcym dyktować, pisząc na tablicy tylko jakieś nowe wyrazy. Taki sposób zadawania możemy utrzymać aż do najwyższej klasy, gdyż jest zawsze połączony z prawdziwą i widoczną korzyścią dla uczniów.

Oto przykłady takiego zadawania (dla jęz. niemieckiego).

Na stopniu niższym (kl. I): Lies diesen Text laut! Suche im Wörterbuch die

1) M. Friedländer: Praca młodzieży w domu i w szkole, Ruch Pedagogiczny, 1930, grudzień. Tamże mała bibliografia tego zagadnienia.

2) M. Lobstein: Die Lernweisen der Schüler, Lpzg. 1917.

bezeichneten Wörter heraus! Schreibe sie in dein Hausheft! Beantworte die Fragen mündlich! Lies den Text noch einmal laut!

Na stopniu średnim (kl. III): Lies diese Ballade zweimal laut mit entsprechender Betonung so, wie wir es in der Schule gemacht haben. Bilde dann zuerst mündlich, hierauf schriftlich strophenweise Dispositionspunkte in Sätzen (in Praesens). Lerne den Inhalt nach dieser Disposition erzählen. Lies das Gedicht noch einmal laut. Verstehst du es ganz genau?

Na stopniu wyższym (kl. VII): Wiederholt alle, aufmerksam lesend, den ersten Akt der Tragödie „Egmont“. Gruppe I! Ihr notiert beim Lesen alles, was sich auf die politische Lage in den damaligen Niederlanden bezieht. Gruppe II! Ihr notiert euch die charakteristischen Züge der hier auftretenden Bürger, damit wir dann dieses Bürgertum charakterisieren können. Gruppe III! — Ihr notiert euch das alles, was sich im I. Akt auf die Person Egmonts bezieht. Die zugeteilten Rollen sind laut, expressiv zu lesen“.

Takie i tym podobne wskazówki stopniowo wprowadzają ucznia w odpowiedni tok pracy domowej, czynią ją świadomie planową i celową a przez to owocną. Im częściej będą się pewne wskazówki powtarzać, tem prędzej się zautomatyzują, wejdą w nawyk u większości uczniów. Z czasem wystarczą już tylko krótkie polecenia, by dać odpowiednią wskazówkę. Tak np. jeśli na stopniu średnim z czasem uczniowie uświadomią sobie, że polecenie „bearbeite diesen Text“ oznacza: czytać, opracować leksykalnie i treściowo, zrozumieć myśl, umieć zdać sprawę — to potem to jedno słowo już wystarcza; uczeń wie, jaką zawiera treść. Mimoro nie zawadzi od czasu do czasu powracać do szczególnych wskazówek, by się owa treść siłą bezwładności nie zatraciła. Ponadto wskazanem jest nie czynić z formułki zadawania szablonu, lecz zmieniać ją, urozmaicając pracę domową i czyniąc ją interesującą.

4. Drugą ważną, stale powtarzającą się sposobnością do ćwiczeń w organizowaniu własnej pracy ucznia — są lekcje pod kierunkiem. Zdaje się, że już nie trzeba przekonywać nikogo o dydaktycznej doniosłości takich lekcyj. Nam chodzi tu o to, jak je w całości lub w części wykorzystać dla naszego celu.

Najlepiej jest ułożyć sobie zgóry plan zagadnień, które możnaby na tych lekcjach poruszyć. Tu należą więc następujące zagadnienia: Jak się uczyć na pamięć? Jak zrobić plan (dyspozycję) ustępu? Jak ułożyć plan wypracowania pisemnego? Jak najprędzej i najlepiej szukać w słowniku? Jak korzystać ze źródeł przy układaniu referatu? i t. p. Można więc, ułożywszy sobie pewien plan tych zagadnień dla poszczególnych klas, wyznaczyć na każde z nich jedną czy dwie lub więcej lekcji pod kierunkiem, zagajając taką lekcję względnie taki cykl lekcji odpowiednią pogadanką. Należy uczniów uświadomić, że to właśnie o takie a takie zagadnienie chodzi i wezwać ich do współpracy, wska-

zując im cel. Takie uświadomienie, takie dzielenie się z młodzieżą celami i pracą napawa ją pewnością siebie, wzmacnia jej poczucie odpowiedzialności, budzi zaufanie wobec nauczyciela, jako doradcy i przewodnika.

(c. d.)

STANISŁAW ŚWIDWIŃSKI

BADANIA ŚRODOWISKOWE NA TERENIE SZKOŁY

Ujęcie realne zadań szkoły, będące wynikiem długich i żmudnych prac teoretyczno-programowych, nadaje naszemu szkolnictwu oryginalny, polski charakter, kładący nacisk nie tyle na oceny i dyplomy, ile należyte przygotowanie umysłów i charakterów, oraz praktyczne wykształcenie fachowe.

Nie chcę na tem iniejsu przesądzać, czy cele te osiągnięto, czy szkoła nasza stała się fundamentem szkoły życia i czy zerwała z rutyną, przymusem i nudą, które starsze pokolenia tak deprawowały.

Myślę jednak, że jeszcze wiele w tym kierunku pozostało do zrobienia i nigdy za dużo uwag i przyczynków na temat wielostronnie omawianych zagadnień w dziale nauczania i wychowania. Dlatego dziś podejmuję jedną, równie znaną jak i niedocenianą sprawę, którą uważam za kardynalną w obecnej polskiej rzeczywistości ogólnej i szkolnej. A więc przede wszystkim **upraktycznienie przyspieszonego tempa nauki i wychowania** wydaje mi się jednak niewykonalne bez uwzględnienia i zrozumienia roli środowiska, w jakim uczeń wzrasta a później będzie żył i pracował. Zdajemy sobie bowiem sprawę wraz z twórcami nowych programów i wydawnictw szkolnych, że poza zasadniczymi elementami wiedzy i wychowania, zarówno treść jak i metoda nauczania będzie musiała ulegać zmianie w zależności od struktury umysłowej i psychicznej młodzieży, od różnej skali uzdolnień i zainteresowań w środowisku wiejskiem czy wielkomiejskiem, a nade wszystko od pewnych właściwości regionalnych, które muszą stanowić punkt wyjścia na każdym stopniu nauczania.

Wiem, że nie w naszej mocy przygotować wieś na przyjęcie ludzi, wyrosłych w odmiennych warunkach i kulturze — wiem również, że tylko nauczyciel musi i może znaleźć drogę do odciętych od świata osiedli, nie tylko kresowych, ale i podmiejskich.

Ale nie dziwny się potem, że w wynędzniałym Strawczyniu, na zaoranych polach ginie wśród starczych wspomnień wieść o chlubię tej wsi, Stefanie Żerom

skim, i że w niedalekim Oblęgorku — zdaniem „działacza” wsiowego — „urodził się jakiś poeta”. Tylko znajomości krajobrazu naszych ziem poszczególnych, ich tradycyjnych obyczajów i gwarowego języka stworzyć może realne i trwałe podstawy miłości ojczyzny. Przychodzą niewątpliwie czasy powszechnego nawrotu do narodowości, i to opartego już nie na słowach i abstrakcjach ale na gruntownych studjach regionalnych Stasziców i Polów, Kolbergów i Głogierów, Witkiewiczów i Żeromskich.

Jak ongiś nauczyciel gimnazjalny, A. Mickiewicz, w swoich projektach i pracach filomackich tworzył stopniowo pierwsze wśród młodzieży kadry polskie! etnografów, a pośrednio przy ich współudziale wiecznotrwałe piękno „Pana Tadeusza” — tak znowu Oskar Kolberg swą niezwykłą pracą, naprawdę głęboko patriotyczną, odkrył nam niewyczerpane motywy i piękno muzyki i pieśni ludowej. Piewca znowu powstania listopadowego, Wincenty Pol, tylko dzięki pełnej entuzjazmu pracy i tułaczce po kraju ukazał nam całą różnorodność barw naszej ziemi tak, jak później Jan Karłowicz dzięki całej ofierze swego życia uitorował drogę nie tylko nauce ludoznawstwa, ale przedewszystkiem wiedzy o Polsce realnej i jej rzetelnemu ukochaniu. Pieśnią o ziemi naszej żył Zygmunt Głogier, który dzięki temu odsłonił swoim i obcym całe dziejowe bogactwo kultury staropolskiej i rodzimego obyczaju. Tradycyjną spuściznę ducha i nauki polskich etnografów dzielić odrąd będą nie tylko krajoznawcy, ale nasi poeci pod wodzą Konopnickiej czy Iłakowiczówny i nasi powieściopisarze z Reymontem i Żeromskim na czele. Liczne zastępy bojowników o wolność — z Piłsudskim na czele — tylokrotnie oczarowywała tradycja ludowa, obyczaj i kultura rodzima. A my, ludzie dzisiejsi, bezceremonjalnie urbanizujący wsie i góry, stajemy bezradni wobec Huculszczyzny, nie mając dla niej odpowiednika w postaci drugiego Witkiewicza. Do wyjątkowych prac w dziedzinie dzisiejszej należą dzięki swemu tematowi takie, jak np. ostatnio wydana w „Naszej Księgarni” książka Romana Felińskiego p. t. „Miasta, wsie, uzdrowiska w osiedleńczej organizacji kraju”. Bo któż dziś podejmie rozumnie zaśady racjonalnej rozbudowy całego kraju, ujęte tak szeroko z technicznego, socjalnego, ekonomicznego i militarne go punktu widzenia? I słusznie biała „Życie gminy wiejskiej” w „Kurjerze Porannym”, omawiając „regionalizm a samorządy gminne (w marcu r. b.)”. „Większość szlacheckich zapalów w kierunku krzewienia kultu zabytków regionalnych wygaśa i — to z ubolewaniem stwierdzić należy — z wielką szkodą nie tylko dla regionalizmu, ale i dla przyszłych naszych historyków. Bardzo wiele cennych zabytków ginie z dnia na dzień a ich liczba maleje, ponieważ brak zrozumienia dla tego rodzaju wartości kulturalnych. Często nawet mieszkańcy gminy, osady czy miasta sami nie wiedzą — bo się tem nie interesują — jakie bogactwa historyczne, artystyczne językowe etc. etc. ich miejscowość posiada i dziwią się, gdy im ktoś o tem

zując im cel. Takie uświadomienie, takie dzielenie się z młodzieżą celami i pracą napawa ją pewnością siebie, wzmacnia jej poczucie odpowiedzialności, budzi zaufanie wobec nauczyciela, jako doradcy i przewodnika.

(c. d.)

STANISŁAW SWIDWIŃSKI

BADANIA ŚRODOWISKOWE NA TERENIE SZKOŁY

Ujęcie realne zadań szkoły, będące wynikiem długich i żmudnych prac teoretyczno-programowych, nadaje naszemu szkolnictwu oryginalny, polski charakter, kładący nacisk nietylko na oceny i dyplomy, ile należyte przygotowanie umysłów i charakterów, oraz praktyczne wyszkolenie fachowe.

Nie chcę na tem miejscu przesądzać, czy cele te osiągnięto, czy szkoła nasza stała się fundamentem szkoły życia i czy zerwała z rutyną, przymusem i nudą, które starsze pokolenia tak deprawowały.

Myślę jednak, że jeszcze wiele w tym kierunku pozostało do zrobienia i nigdy za dużo uwag i przyczynków na temat wielostronnie omawianych zagadnień w dziale nauczania i wychowania. Dlatego dziś podejmuję jedną, równie znaną jak i niedocenianą sprawę, którą uważam za kardynalną w obecnej polskiej rzeczywistości ogólnej i szkolnej. A więc przede wszystkim uprządkowanie przyspieszonego tempa nauk i wychowania wydaje mi się jednak niewykonalne bez uwzględnienia i zrozumienia roli środowiska, w jakim uczeń wzrasta, a później będzie żył i pracował. Zdajemy sobie bowiem sprawę wraz z twórcami nowych programów i wydawnictw szkolnych, że poza zasadniczymi elementami wiedzy i wychowania, zarówno treść jak i metoda nauczania będzie musiała ulegać zmianie w zależności od struktury umysłowej i psychicznej młodzieży, od różnej skali uzdolnień i zainteresowań w środowisku wiejskiem czy wielkomiejskiem, a nade wszystko od pewnych właściwości regionalnych, które muszą stanowić punkt wyjścia na każdym stopniu nauczania.

Wiem, że nie w naszej mocy przygotować wieś na przyjęcie ludzi, wyrosłych w odmiennych warunkach i kulturze — wiem również, że tylko nauczyciel musi i może znaleźć drogę do odciętych od świata osiedli, nietylko kresowych, ale i podmiejskich.

Ale nie dziwny się potem, że w wynędzniałym Strawczyniu, na zaoranych polach ginie wśród starych wspomnień wieś o chlubie tej wsi, Stefanie Zerom

skim, i że w niedalekim Obłęgorku — zdaniem „działacza” wsiowego — „urodził się jakiś poeta”. Tylko znajomości krajobrazu naszych ziem poszczególnych, ich tradycyjnych obyczajów i gwarowego języka stworzyć może realne i trwałe podstawy miłości ojczyzny. Przychodzą niewątpliwie czasy powszechnego nawrotu do narodowości, i to opartego już nie na słowach i abstrakcjach ale na gruntownych studjach regionalnych Stasziców i Polów, Kolbergów i Glogerów, Witkiewiczów i Żeromskich.

Jak ongiś nauczyciel gimnazjalny, A. Mickiewicz, w swoich projektach i pracach filomackich tworzył stopniowo pierwsze wśród młodzieży kadry polskie! etnografów, a pośrednio przy ich współudziale wiecznотrwale piękno „Pana Tadeusza” — tak znowu Oskar Kolberg swą niezwykle pracę, naprawdę głęboko patriotyczną, odkrył nam niewyczerpane motywy i piękno muzyki i pieśni ludowej. Piewca znowu powstania listopadowego, Wincenty Pol, tylko dzięki pełnej entuzjazmu pracy i tułaczce po kraju ukazał nam całą różnorodność barw naszej ziemi tak, jak później Jan Karłowicz dzięki całej ofierze swego życia uutorował drogę nie tylko nauce ludoznawstwa, ale przede wszystkim wiedzy o Polsce realnej i jej rzetelnemu ukochaniu. Pieśnią o ziemi naszej żył Zygmunt Gloger, który dzięki temu odstąpił swoim i obcym całe dziejowobogactwo kultury staropolskiej i rodzimego obyczaju. Tradycyjną spuściznę ducha i nauki polskich etnografów dzielić odgąd będą nie tylko krajoznawcy, ale nasi poeci pod wodzą Konopnickiej czy Iłłakowiczówny i nasi powieściopisarze z Reymontem i Żeromskim na czele. Liczne zasępy bojowników o wolność — z Piłsudskim na czele — tylokrotnie oczarowywała tradycja ludowa, obyczaj i kultura rodzima. A my, ludzie dzisiejsi, bezceremonialnie urbanizujący wsie i góry, stajemy bezradni wobec Huculszczyzny, nie mając dla niej odpowiednika w postaci drugiego Witkiewicza. Do wyjątkowych prac w dobie dzisiejszej należą dzięki swemu tematowi takie, jak np. ostatnio wydana w „Naszej Księgarni” książka Romana Felińskiego p. t. „Miasta, wsie, uzdrowiska w osiedleńczej organizacji kraju”. Bo ktoś dziś podejmie rozumnie zasady racjonalnej rozbudowy całego kraju, ujęte tak szeroko z technicznego, socjalnego, ekonomicznego i militarnego punktu widzenia? I słusznie biada „Życie gminy wiejskiej” w „Kurjerze Porannym”, omawiając „regionalizm a samorządy gminne (w marcu r. b.)”. „Większość szlacheckich zapisków w kierunku krzewienia kultu zabytków regionalnych wygasta i — co z ubolewaniem stwierdzić należy — z wielką szkodą nie tylko dla regionalizmu, ale i dla przyszłych naszych historyków. Bardzo wiele cennych zabytków ginie z dnia na dzień a ich liczba maleje, ponieważ brak zrozumienia dla tego rodzaju wartości kulturalnych. Często nawet mieszkańcy gminy, osady czy miasta sami nie wiedzą — bo się tem nie interesują — jakie bogactwa historyczne, archiwalne, językowe etc. etc. ich miejscowość posiada i dziwią się, gdy im ktoś o tem

prawie zaczyna. Znają nas zato cudzoziemcy, bliżsi i dalsi sąsiedzi, zwiedzający coraz liczniej Polskę i podający później swym rodakom w Ameryce — jak np. Grace Humphrey — gruntowną, dobrze dokumentowaną i bogato ilustrowaną książkę p. t. „Polska dzisiejsza”.

Patrzymy i słuchamy tego, o czym nam mówią zbiory regionalne w Zakopanem czy Katowicach albo skromne muzea prowincjonalne w Płocku czy Lublinie. I jesteśmy znowu przekonani o doniosłości wychowawczej środowiska na równi z celowością krzewienia kultu zabytków regionalnych. I odtąd wierzymy, że nie będziemy narzekać na własne ubóstwo, bo szukamy bogactw ukrytych w ziemi, podnosząc ideały kultury naszej, leżące na gościńcach wśród nędzy i pracy ludu wiejskiego. Pod kierunkiem liczego zastępu ludzi dzisiejszych — od Stefana Żeromskiego do Aleksandra Piekowskiego — idziemy na wieś po skarby i pieśni nie tylko Podhala, ale i Mazowsza. Tworzymy przy szkołach archiwa krajoznawczo-etnologiczne i t. d., świadcząc pracą swoją o prawdzie słów Z. Mysłakowskiego i H. Radlińskiej, że nauczycielstwo polskie w całej pełni odczuwa wielostronne znaczenie w dobie obecnej i dla kultury współczesnej badań nad środowiskiem zwłaszcza wiejskim. Może nie mamy jeszcze szkolnych prac w typie np. Richarda Angsta, który zebrał z pomocą uczniów informacje o ciekawych pozostałościach minionych epok na terenach najbliższych osad okolicznych wraz z miejscowymi właściwościami folklorystycznymi. Ale jednak mamy dzięki ogniskom Zw. Naucz. Pol. i szkołom powszechnym rozwinięty aparat propagandy ochrony przyrody na wsi, którą przepaja swoimi hasłami liczne organizacje szkolne i pozaszkolne. Tworzymy przy szkołach i ogniskach liczne schroniska wycieczkowe jako oparcie dla całej sieci wycieczek krajoznawczych i propagandowych. Prócz szeregu kolonii i osiedli dla dzieci i młodzieży specjalne koła nauczycielskie opracowują programy krótszych i dalszych wycieczek po kraju oraz technikę ułatwień dla turystyki szkolnej.

Zarówno każdy nauczyciel jak i każda szkoła jest wielostronnie zainteresowana w udostępnieniu w czasie lata swoim wychowankom pod wodzą nauczycieli i odpowiednich przewodników udziału w wędrowniach szkolnych, obozach harcerskich, schroniskach wycieczkowych, stałych domach wypoczynkowych i t. d., wymienionych w specjalnym wydawnictwie M. W. R. i O. P. („Informator wycieczkowy”).

W szeregu zabytkowych, gospodarczo czy regionalnie charakterystycznych miejscowości naszego państwa powstają z inicjatywy Funduszu Pracy „ziemne” i „wodne” junackie ośrodki pracy, w których młodzi chłopcy prowadzą walkę z tragicznymi skutkami bezrobocia i nędzy. Wchodząc w nowe dla siebie ośrodki pracy i kultury wiejskiej, około 20.000 chłopców w wieku od 18 do 21 lat rok za rokiem wyrabia swoje siły i wolę w służbie społecznej a jedno-

częściej pogłębia swoje szkolne wiadomości o ziemi, przyrodzie i bogactwie narodowym. Inne znowu badania i zdobycze środowiskowe osiągniemy w całej sieci komórek pracy i wychowania fizycznego *«zw. „Młodej wsi”*. Organizacja ta pod Warszawą skupia w swych sześćdziesięciu kołach całą młodzież podroślczną, nie tylko w szeregu bibliotek i świetlic, ale w bezpośrednim przygotowaniu się do pracy fachowo-rolniczej. I na tej drodze zatraca się stopniowo odwieczny antagonizm młodzieży miejskiej i wiejskiej, wywarza się w nowym środowisku pożyteczna współpraca o wielkiem znaczeniu społeczno-obywatelskiem, realizuje się pełen entuzjazmu program samowychowawczy, przeciwstawia się dewastacji wsi ze strony miasta propagandę ochrony przyrody i zwierząt, stwarza się nowe środowisko kultury wiejskiej o własnych elementach samowystarczalnej twórczości. Co więcej — wszechstronne badania naszych miast, osad i wsi, gmin czy powiatów stały się podstawą pracy każdego działacza społecznego i oświatowego, o czem tak wymownie świadczą ostatnio prace Al. Macieży, Z. Podgórskiego (w „*Oświacie Polskiej*”) a zwłaszcza Al. Patkowskiego w „*Polskiej Oświacie Pozaszkolnej*” i *«d.*

Pisma pedagogiczne i działacze Związku Nauczycielstwa Polskiego rozwinęli wszechstronnie problem zainteresowań krajoznawczych w badaniach historycznych i pracy naukowej na prowincji (ostatnio np. St. Bełżecki, W. Laskowski, A. Miluta, J. Hoffmann i wielu innych), ułatwiając w ten sposób stosowanie nowoczesnych metod nauczania (zwł. metody projektów), gruntowne poznanie środowiska pracy dziecka i realizację tak doniosłych dla szkoły zbiorowych charakterystyk regionalnych.

Śladem tradycji filomackich z pośród młodzieży poszli nadewszysko harcerze polscy, których praca latem objęła m. in. gruntowne poznanie nowych terenów i zbiorowisk czy warsztatów ludzkich.

Dziś więc już badania środowiskowe nie są dziełem tylko dorosłych i szkoły ale zjawiają się jako naturalne zainteresowania młodzieży, która zwłaszcza latem i w czasie wypoczynku czy wycieczek poznaje nowe światy, obyczaje i zwyczaje różnych okolic naszego kraju. A jednocześnie stają się dzieci entuzjastycznymi badaczami własnego środowiska, własnego miasteczka czy wsi, a wyniki ich prac, otoczone troskliwą opieką nauczycieli, mogą i powinny być związane z nauczaniem poszczególnych przedmiotów.

Projekt takiej organizacji i metody badań środowiska opublikował w „*Przyjacielu Szkoły*” (luty 1935 r.) jeden z nauczycieli powiatu warszawskiego, powołujący na tej drodze do współpracy szkolnej po przez dzieci i nauczycieli — także przedstawicieli samorządu, duchowieństwa i urzędów oraz organizacji społecznych, a nawet czynniejszych obywateli swego środowiska. Naturalnie, w tem całym zbliżeniu szkoły do życia, uprząkcyznieniu nauczania i metod wychowawczych w związku ze środowiskiem — decydującą rolę odegrać musi Gimnazjum

ofiarność i wytrwałość nauczyciela. Przed nim bowiem nadewszystko otwiera się szereg możliwości zwłaszcza gdy pracuje na krańcach wielkiego miasta lub w miasteczku prowincjonalnem i gdy program należycie elastyczny pozwala na dostosowanie nauczania do tego, co istnieje w danej okolicy.

Takie właśnie warunki pozwoliły niżej podpisanemu na pewien eksperyment w czasie pobytu z młodzieżą gimnazjalną na wiejskiem osiedlu celem wyzyskania Tygodnia Szkoły Powszechnej dla badań środowiska i uaktywnienia nauczania. Pozwolę więc sobie w następnym artykule na opisanie tych poczynań i poddanie ich pod surowy sąd czytelników celem ustalenia metod i organizacji pracy na osiedlu szkolnem w odmiennem niż w mieście środowisku pracy.

STEFAN DRZEWIECKI

TROSKI I PRAGNIENIA CHŁOPCÓW¹⁾

(C. d.)

II. SZKOŁA.

Wielokrotnie podkreślałem przy różnych sposobnościach konkretyzm naszej młodzieży, dążność do rzeczowego ujmowania obchodzących ją spraw i zjawisk. Podobnie dookoła konkretów obraca się myśl młodzieży o naprawie szkoły. Chłopcy zastrzegają się, że nie chcą pisać o jakiejś wyidealizowanej szkole, szkole nierealnej, oglądanej w mgławicowej perspektywie oddalającej się w nieskończoność przyszłości. Piszą o szkole, którejby pragnęli odrazu, dzisiaj, w latach najbliższych, jeszcze dla siebie, a w każdym razie dla młodszych kolegów. Nieustannie podnoszą, że wysuwane przez nich postulaty to ich program minimalny, na dziś, bo — jak twierdzi jeden z nich — „piszę o szkole, która będzie mogła być w najbliższym czasie zrealizowana, gdyż sądzę, że pisanie o szkole, która będzie mogła być zrealizowana za kilkaset lat albo nigdy, to tylko szkoda papieru”.

Opuszczam wypowiedzi chłopców, które sprawiają wrażenie nasuniętych przez lekturę. Poprzestaję na omówieniu tych wyznań, które przynoszą — jak mi się wydaje — dorobek własnych przemyśleń i obserwacji.

Każde pokolenie szkolne łączy się na rozbrat między szkołą a życiem. Rozbrat ten u nas najmocniej dokuczył pokoleniom przedwojennym. Szkoła albo była szkołą obcą (rosyjską), albo mocno nasiąkniętą duchem niewoli, wobec czego prawdziwe bytowanie duchowe młodzieży kryło się w mrokach konspiracji. Tem tłumaczył się pęd młodzieży do wiązania się bratniego poza murami szko-

¹⁾ Patrz „Gimnazjum” N-ry 1 i 2 r. b.

ży, dla gromadzkiego docierania do urajanej przez szkołę rzeczywistości narodowej. W spójni konspiracyjnej bardziej aktywne elementy młodzieży odnajdywały pełnię życia społecznego, sposobili się do radykalnej przebudowy rzeczywistości. Na tej drodze młodzież szukała bezpośredniego zespolenia z otaczającym ją życiem.

Sytuacja młodzieży Państwa Odrodzonego komplikuje się o tyle, że droga konspiracji prowadzi w ślepą ulicę konspiracji przeciwko własnemu Państwu. I dla tego aktywniejsze elementy współczesnej młodzieży, odwracając się od konspiracji, stają rozżalone, upominają się o wytworzenie ścisłej łączności między ich szkołą a życiem. A upominają się tem goręcej, że im starsi, tem mocniej odczuwają, że zaprawa szkolna musi stać się zaprawą do odpowiedzialnych trudów społecznych i państwowych. W tym też kierunku pragnęliby przede wszystkim zreformować szkołę. Przytaczam głosy najbardziej charakterystyczne:

„W obecnych czasach, w dobie kryzysu, jedyną gwarancją dobrobytu jest szkoła, która przysposobi do życia, ukształtuje dziecko w ten sposób, że prawdziwie ukocha ojczyznę i rodaków”.

„Szkoła powinna dawać uczniom przygotowanie do życia samodzielnego, wychowywać ich, nie tylko ucząc reguł matematycznych czy łacińskich, lecz wychowywać społecznie, aby przyszły obywatel miał jakie takie wyobrażenie o pewnych zjawiskach społecznych, o kierunkach politycznych”.

„Chciałbym, aby w tej szkole idealnej była nauka naprawdę godna tej nazwy i aby szkoła ta dała społeczeństwu wartościowe jednostki, a państwu dobrych obywateli”.

Chłopcy zdają sobie sprawę z tego, że — jak pisze jeden z nich — „Naczelnem zadaniem szkoły idealnej powinno być wychowanie ucznia”. Nie znaczy to bynajmniej, że chłopcy niedoceniają znaczenia nauki. Bynajmniej. Wiążą jedynie mocno naukę z wychowaniem. I dlatego przed chwilą cytowany chłopiec kończy zdanie: „...a równolegle z tem nauka”. Bo — jak pisze inny — „Ideą przewodnią całej nauki w szkole idealnej będzie połączenie nauki z wychowaniem, jaknajdalej idące przystosowanie nauki do potrzeb życia”...

Owocność wysiłków naukowych i wychowawczych szkoły chłopcy uzależniają od atmosfery bytowania szkolnego. Szkoła — zdaniem chłopców — wtedy tylko zdoła spełnić swe zadania, skoro młodzież będzie się „w niej czuć jak w drugim domu, bo przecież to powinna być dla młodzieży jej szkoła życia. Nie zapominajmy, że w szkole spędzamy najważniejsze, rzecz można, lata”... Skoro szkoła ma być tym „drugim domem”, to musi nawiązać możliwie ścisły kontakt z „pierwszym domem”. Chłopcy szczegółowo omawiają zagadnienie współpracy szkoły z rodziną. Gromadzą obfity zasób argumentów, oczywiście nie nowych dla wychowawców, ale charakterystycznych dla młodzieży. Więc dzięki tej współpracy szkoła zdobywa możność lepszego poznania uczniów.

Dzięki systematycznej wymianie zdań między rodzicami a nauczycielami zniknie obecna rozbieżność pomiędzy wychowawczymi poczynaniami domu a zarządzeniami szkoły, uda się ustalić ciągłość pracy wychowawczej. Na tej drodze zdoła się usunąć nieustrasne, a nikomu niepotrzebne konflikty, co z kolei winno przyczynić się do wyrównania stosunków między nauczycielstwem a młodzieżą. Chłopcy tem natęczywiej wysuwają te postulaty, im bardziej są przekonani, że „w chwili obecnej współpraca ta prawie nie istnieje. Dom, rodzice czy opiekunowie ucznia mało interesują się sprawami szkolnemi, z wychowawcą lub nauczycielem widują się tylko na wywiadówkach, podczas których nauczyciel ma do zatarwienia mnóstwo interesantów i nie ma czasu zająć się dokładnie każdym uczniem osobno. Gdyby nauczyciele mogli lepiej poznać każdego ze swych uczniów, dowiedzieć się od rodziców o warunkach ich nauki, o ich charakterze, osobowości, napewno praca szkoły przyniosłaby większe korzyści, niż teraz i przysposobiłaby państwu, wielu młodych, dzielnych obywateli”.

Z przytoczonych wyjątków widać, że chłopcy bardzo wysoko stawiają rolę nauczyciela i wychowawcy. Nic też dziwnego, że odpowiednio oceniają jego misję: „Wychowawca klasowy powinien choć częściowo spełniać rolę ojca. Do niego należałoby się zwracać z pytaniami, on powinien być naszym przyjacielem, dosłownie naszym starszym przyjacielem, a nie zimnym człowiekiem, tylko miotającym dwójkami”...

Chłopcy nie łudzą się zbytnio: „Nauczyciel — pisze jeden z nich — nigdy nie będzie mógł osiągnąć zupełnego porozumienia między sobą a klasą, bo wszak zawsze istnieć będzie bunt młodych przeciwko starszym, ale młodzież inaczej będzie się odnosić do nauczyciela, który jest przyjacielem i może być mądrym doradcą i przewodnikiem, niż do takiego, który szuka tylko sposobności, żeby zapisać do dziennika lub postawić dwójkę”...

„Postawić dwójkę”... Muszę przyznać, że z dużą przykrością obserwuję, jak uporczywie wraca w wyznaniach chłopców naczekanie na oceny. Jeszcze jedno utrapienie, z którym nie potrafimy się dotychczas uporać. Podobnie jak z karami szkolnemi. Przy różnych sposobnościach zbywamy się nawzajem paroma podniosłemi komunałami, w dalszym ciągu regulując trudności wychowawcze karami, a trudności dydaktyczne niedostatecznemi ocenami. Jesteśmy o tyle wytłumaczeni (o ile nieudolność bliźnich może tłumaczyć własne niedołęstwo), że nie potrafia się uporać z tem zagadnieniem i szkoły doświadczalne zagranicą. A i bolszewicy cofnęli się ostatnio do „skaroczeńyńskiego” systemu stopni i egzaminów, przekreślwszy nawet dorobek przedwojennej postępowej pedagogiki rosyjskiej.

Chłopcy formułują nieporadnie, ale zupełnie rozsądnie swoje pomysły. Jeden np. proponuje c. n. „Muszą być zniesione stopnie, a zamiast stopni i egzaminów należy wprowadzić coś w rodzaju sprawozdań z przerobionego materiału —

Bo — zdaniem chłopców — wysiłki młodzieży wcale nie potęgują się pod presją fobii stopniowej. Tylko słabe i szare indywidualności uczniowskie wysilają się pod działaniem ambicji zdobywania lepszych stopni.

A każdy wychowawca, dzięki pracom Adlera, zdaje sobie już dzisiaj sprawę z tego, jakie niebezpieczeństwo dla normalnego rozwoju osobowości dziecięcej kryje w sobie próżność we wszelkich, pozornie nawet wzniosłych, przejawach ¹⁾).

Słusznie też ostrzega d-r E. Markinówna w swej pracy o adleryzmie ²⁾ przed niebezpieczeństwem „motywu współzawodnictwa”. „Współzawodnictwo — pisze — szkodzi uczuciom społecznym, a podsyca jedynie pragnienie osobistej mocy i przewagi nad innymi. Trzeba nauczyć dzieci czerpać zadowolenie z samej pracy i z pożytku, jaki przynosi ona społeczeństwu, a nie z poczucia własnej wyższości. Współzawodnictwo apeluje do osobistych ambicji”...

Wychowanie, odwołujące się do ambicji wychowanków — zdaniem autorki — „...pociąga za sobą... zanik uczuć społecznych, egoizm, pragnienie wywyższenia się kosztem cudzego poniżenia, przesadne poczucie niższości przy najdrobniejszym niepowodzeniu, ciągły niepokój przed utratą zdobytego miejsca i t. d.”

Chłopcy pragną, żeby ich „idealna szkoła” pociągała młodzież do pracy mocą rozpiomieniania umiłowania samej pracy i nauki. „Szkoła idealna — piszą — nie stosuje przymusu, ale przyciąga ich swoją atrakcyjnością. Uczeń chodzi do szkoły idealnej nie dlatego, że mu każą, ale dlatego, że usłyszy tam coś ciekawego, coś zainteresuje, albo też że będzie mógł poradzić się nauczyciela w każdej sprawie, która go obchodzi”.

Chłopcy zdają sobie sprawę z konieczności selekcji. Ale skarżą się na obecny system skupiania w klasie całej gromady młodzieży, niezależnie od uzdolnień poszczególnych chłopców. Jednocześnie narzekają na przymus pracy nad wszystkimi przedmiotami, przewidzianymi przez program, niezależnie od indywidualnych zainteresowań. System ten — zdaniem chłopców — krzywdzi jednakowo uczniów słabszych i mocniejszych, mniej rozwiniętych i inteligentniejszych. Dlatego pragną, by w szkole idealnej nastąpiło zróżniczkowanie programowe, przy jednoczesnym rozbiću klas na mniejsze grupy, odpowiednio do skali uzdolnień. „Podział taki — pisze jeden z chłopców — wprowadza się do każdego zespołu nowowstępujących po 5—10 miesięcznej wspólnej pracy”. Jak ma być zorganizowana praca poszczególnych grup? — na to pytanie wypracowania nie przynoszą odpowiedzi. Chłopcy, jak zwykle, porywają się na

¹⁾ Patrz: Alfred Adler — Menschenkenntnis, Lipsk. Str. 149, „Wenn die Eitelkeit einen gewissen Grad übersteigt, wird sie äusserst gefährlich. Die Eitelkeit ist wie keine andere Untugend insondernde den Mensch von jeder freien Entwicklung abzuhalten, da er stets daran denkt, ob zum Schluss für sein Ansehen ein Vorteil herauschaut”.

²⁾ D-r E. Markinówna — Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne. Warszawa, 1935, nakł. „Naszej Księgarni” Z. N. P.

rozwiązania wielkich zagadnień, wobec których sama technika pracy wydaje się im czemś nieistotnym. Podkreślają natomiast dość często rolę wycieczek w pracy szkolnej. Wycieczki łączą się u nich z zagadnieniem związania szkoły z życiem. „Wycieczki — piszą — są bardzo ważne. Uczniowie zapoznają się bezpośrednio z życiem i ich poglądy społeczne to już nie spekulacje teoretyczne, oparte na sympatiach lub antypatiach i poparte mętnymi artykułami gazety, ale poglądy, wyrosłe na podstawie zetknięcia się z prawdziwym życiem i rzeczywistością”.

Omówiony powyżej materiał jest tak rozstrzelony, że nie upoważnia, rzecz oczywista, do jakichkolwiek uogólnień. Jedno mógłbym tylko stwierdzić. Młodzież żywo interesuje się samą szkołą. Dużo o niej myśli. Wiele spostrzega. Nie narazimy więc w najslabszym stopniu naszego autorytetu nauczycielskiego, jeżeli w toku rozważań nad naprawą szkoły weźmiemy pod uwagę i to, co mówi o niej sama młodzież.

(d. c. n.)

SALOMEA KISIEL¹ WSKA

PROBA REALIZACJI NOWEGO PROGRAMU PRZYRODNICZEGO W KL. I-EJ GIMNAZJUM

PODRĘCZNIK CZY KSIĄZKA

Pierwszy rok realizacji nowego programu. Jako nawskroś praktyk niewiele mogłam o nim powiedzieć, zanim nie wypróbowałam go na warsztacie, zanim nie „przeżyłam go z klasą”. Narazie skonstatowałam tylko, że nie zawiera tej różnorodności materiału, co poprzedni, i że niektóre jego części, jak jamochłony, pierwotniaki oraz działy, traktujące sprawy gospodarcze, nam, którzyśmy unikali wszelkiego werbalizmu, i nauczanie skrupulatnie opierali na poglądzie, nastęrczy dużo trudności.

Podręczników nie było żadnych, ale mnie to bynajmniej nie martwiło. Na podręcznik przyrodniczy mam oddawna ustalony pogląd. Chociaż czujnie przysłuchuję się nowym prądom i metodom w nauczaniu i przez całe lata próbowałam w klasach wyższych uczyć młodzież posługiwania się podręcznikiem, niewiele na tem polu osiągnęłam. Podręcznik taki, jakim jest docąd, dając gotowe wiadomości, uniemożliwia czynną postawę ucznia, samodzielną obserwację zjawisk przyrody i własne dociekania. Niedosć na tem, posiadanie podręcznika stwarza pokusę, aby nie uczyć się systematycznie, tylko od czasu do czasu „obkuć się za jednym zamachem, oczywiście napamięć, bo to najłatwiej. Tak uczą się młodzież z najwyższym kunsztem potrafi potem operować całemi bryłami po-

jęć, których zupełnie nie rozumie. Kiedy zaczynam rozbijać te bryły „wiedzy” zapomocą najprostszych właśnie pytań, natykam się na zastraszającą wprost bezmyślność i niezdolność do wysiłku umysłowego.

Ale podręcznika nie identyfikuję bynajmniej z książką. Naganka na heurezę w ostatnich latach, to, mojem zdaniem, skutek nieumiejętnego jej stosowania tu i owdzie. Heureza znaczy dosłownie znajdowanie, zaś znajdować można w sposób rozmaity, bo zarówno drogą rozumowania, doświadczenia, obserwacji, jako też w bibliotece zapomocą książek. Nauczanie przyrody inną metodą, niż heuretyczną, jest nie do pomyslenia. Ucieczka od książki i zubożenie umysłowe, które przypisuje się wyłącznie heurezie, ma swoje źródło między innymi w szerzeniu się w całym społeczeństwie hasel „życia ułatwionego”. Poco pracować, kiedy przyjemniej jest spożywać, poco ślęczyć, dociekać, szperać po bibliotekach, kiedy można zbierać piankę z notatek, skrótów, „bryków”. Poco czytać książkę, kiedy można iść do kina i t. d. i t. d.

Zaniepokojona tą ucieczką od książki także moi uczniowie, już przed dziesięciu zgórą laty zaczęłam temu, w skromnym oczywiście zakresie, przeciwdziałać, zakładając bibliotekę przyrodniczą w szkole, w której pracuję, i ucząc młodzież korzystania z niej. Nasza praca nauczycielska w większości szkół prywatnych jest właściwie pracą pionierską, bo walczymy z taką biedą, że musimy sami na sobie polegać. Bibliotekę tworzyłam siłami uczennic, budząc ich zainteresowanie zarówno w jej powstawaniu, jak i prowadzeniu, i wytwarzając równocześnie i zewnętrzny kult książki. Dzisiaj biblioteka nasza zawiera przeszło 300 tomów skrupulatnie dobranych i starannie utrzymywanych książek przyrodniczych.

Książek tych używałam w sposób rozmaity: więc przedewszystkiem jako lektury obowiązkowej. Każda uczennica obowiązana była do przeczytania w ciągu roku szkolnego 4 — 6 książek i zdania z nich sprawy na piśmie w formie notatki: „Czego się dowiedziałam o przyrodzie z lektury”? Chodziło mi: 1) o przyzwyczajenie do czytania książek o treści poważniejszej; 2) o rozszerzanie zakresu wiadomości przyrodniczych; 3) o zdobycie bodźców do szerszego zainteresowania przedmiotem.

Pozatem uczyłam robić notatki z jednej i kilku książek, samodzielnie przy pomocy książek opracowywać niektóre działy programu (np. zimowanie zwierząt) bądź w domu, bądź w szkole. Wreszcie zaczęłam próbować, niewielkich referatów mówionych i one to dały mi najwięcej do myślenia.

NASZE BOLĄCZKI.

Zanim przejdę do właściwego tematu, który możnaby także zatytułować „książka jako główny warsztat pracy przy realizowaniu nowego programu”, pragnę słowami amerykańskiego pedagoga Johna Dewey'a zobrazować nasze najwięk-

szę bolączki szkolne. Chociaż słowa te napisane były przed laty, niewiele miastery straciły na aktualności.

„Nasza pedagogia — pisze Dewey — opycha dzieci całą masą wiadomości, nie troszcząc się o to, że dzieci nie widzą, aby te wiadomości mogły im kiedykolwiek ułatwić działanie, zmusza je do słuchania, choć nie pragną słyszeć, każe im mówić, pisać, redagować, komponować, rozprawiać wtedy, gdy nie mają nic do powiedzenia, każe im obserwować, choć nie czują po temu żadnej uprzedniej ciekawości, zmusza je do rozumowania, kiedy im ani w głowie cokolwiek odkrywać, przynagla je do podejmowania wysiłków, o których wyobraża sobie, że są „dowolne”, nie osiągnąwszy przedtem pozwolenia ze strony „ja” dzieci na ten narzucony im obowiązek, nie mając za sobą tej ich zgody wewnętrznej, która sama jedna tylko mogłaby nadać spodziewaną wartość moralną ich uległemu spełnianiu powinności.

Słowem odłącza od siebie pierwiastki, w których złączeniu jest cały sens ich bytu i przez to je uśmierca, podobnie, jak się zadaje śmierć kwiatom, odrywając je od łodygi, a łodydze, odcinając ją od korzenia”.

Tem, że szkoła odcina, odgradza dziecko od źródeł jego istotnych zainteresowań, tłumaczy dalej tenże sam autor nieumiejętność mówienia naszych uczniów i uczennic. Więc znowu nie heureka zawiniła. Coprawda lubimy się chwalić, że za naszych czasów było inaczej, że młodzież dawniej umiała się lepiej wyowiadać. Podejrzewam, że to tylko złudzenie. Istotnie uczyliśmy się więcej na pamięć i dlatego z większą swadą operowaliśmy owymi „bryłami” wiedzy książkowej, o których mówiłam uprzednio.

Praca nasza w szkole to w istocie rzeczy nieustająca, dramatyczna nieraz walka z biernością, lenistwem i w najlepszym razie z obojętnością, jeżeli nie niechęcią, ogółu młodzieży, tej samej młodzieży, która na innych terenach, np. hakerskim, taka znowu bierna nie jest. Zapal, zamięłowanie, żarliwość niejednego nauczyciela spala się daremnie w tej nierównej walce. Na poziomie szkoły powszechnej, gdzie świeżość zainteresowań dla zjawisk i przedmiotów otaczającego świata jest jeszcze bardzo duża, i gdzie autorytet nauczyciela wiele znaczy, udaje się rozgrzać i rozpalić klasę dla wielu zagadnień programu. Ale już na poziomie obecnego gimnazjum praca nasza często uderza w próżnię. Za długo zwykliśmy to kłaść na rachunek okresu przejściowego, bo trwa on aż do matury. Natomiast w seminarjach nauczycielskich młodzież, będąca w tym samym wieku, ustosunkowuje się do pracy zupełnie inaczej. Dlaczego? Bo świadomie dąży do celu, jakim jest dla niej zawód nauczycielski.

A więc cel każdej pracy powinien być bliski i wyraźny, powinien być przez ucznia pożądaný, częstokroć przez niego samego stawiany. Cel jest owym magicznym kluczem do źródeł woli młodzieży. Tylko taka praca, którą chce wykonać, bo ona prowadzi mnie do celu, jaki pragnę osiągnąć, nie będzie dla

mnie pracą nudną, choćby nią była w istocie rzeczy, tylko taką pracę wykonywa się z zapałem, namiętnością i radością, tylko dla niej wydobywa się te olbrzymie złoża energii, które bezsprzecznie posiadamy, a które niezużytkowane pleśnieją w nas, zakażając cały organizm.

Za zadanie nauczyciela uważam przyzwyczajanie młodzieży do stałego, systematycznego wyładowywania zasobów energii w pracy szkolnej. Każda metoda, która to potrafi uskutecznić, będzie metodą dobrą.

Całą moją długoletnią pracę nauczycielską mogłabym scharakteryzować, jako poszukiwanie sposobów przybliżania do dzieci celu każdej pracy, uczynienia go pożądanym, pozyskiwania dla każdej pracy, mówiąc słowami Devey'a, „icu zgody wewnętrznej, która jedynie nadałaby wartość moralną ich uległemu spełnianiu powinności”. Czyniłam to zarówno przez tworzenie specjalnych organizacji samorządowych, w których ręce składałam wszelkie czynności, związane z nauczaniem mojego przedmiotu, jak zarządzanie pracownią, hodowlami, zbiorami, pomocami naukowymi, biblioteką, wystawami, opieką nad klasą, kontrolą pracy klasy, pomoc w naukach i t. d., jakoteż przez wyszukiwanie odpowiednich metod i sposobów nauczania.

Hasło pewnego odłamu pedagogów starszego autoramentu, ażeby podawać młodzieży to tylko, co mogłoby ją bawić i interesować, uważałam zawsze za błędne i szkodliwe. Życie nie jest i nie powinno być zabawą, każda najnudniejsza praca może się stać interesującą w zależności od tego, jak się do niej ustosunkujemy i co w nią z siebie włożymy. „Szczęście — powiada Tolstoj — polega nie na tem, żeby zawsze robić, co się chce, lecz żeby zawsze chcieć tego, co się robi”.

W niniejszym referacie chcę dać próbkę metody, jaką zastosowałam przy realizacji nowego programu w kl. I-ej. gimnazjalnej. Traktuję to jako czysto indywidualny sposób pokonywania trudności wychowawczych i programowych, który chcę poddać ocenie fachowców dla pobudzenia wymiany myśli.

PLANY.

Pierwsze lekcje zeszyły nam, jak zwykle, na organizowaniu klasy, na podziale prac i obowiązków. Jako pewną inowację wprowadziłam obok zeszytów teczek z luźnymi kartkami. Następnie wspólnie rozpatrzyliśmy część programu, aby uczennice wiedziały, nad czem mają pracować, aby zawczasu mogły postarać się o materiał, i wreszcie, aby wyodrębniły punkty, które je bardziej interesują. Zaczęliśmy od obserwacji liszek w klasie i od hodowli i obserwacji ślimaków w domu. Odrazu natknęliśmy się na potrzebę ułożenia planu tych obserwacji. Chociaż moje dawniejsze uczennice miały już w tym zakresie pewne doświadczenia, to jednak 50% uczennic nowych z różnych szkół powszechnych stanowiło materiał surowy i niejednolity.

Ułożyliśmy na początku roku dwa takie plany. Pierwsze propozycje uczennice były zupełnie chaotyczne, potem stopniowo zaczęły się wyłaniać pewne zasady, jak przechodzenie od cech zewnętrznych do wewnętrznych oraz odróżnianie narządów od czynności. Po wspólnym ustaleniu tych zasad uczennice układały plany samodzielnie. Plany te czytało się potem i dyskutowało w klasie i wreszcie oddało komisji do ostatecznego zredagowania. O pracy tych komisji będę mówiła później. Pracę komisji znowu przedstawiłam klasie i teraz się okazało, że klasa już się na dobre zaczyna orientować w organizowaniu materiału obserwacyjnego i nawet odróżniać drobne odcienie. Kartki wróciły do teczek uczennic, a ostateczny wynik został zanotowany w zeszytach. Przy następnych obserwacjach uczennice zgłaszały już tylko nowe punkty, względnie odrzucały z poprzednich te, które nie mogły mieć zastosowania.

Chociaż ta praca zajęła nam dużo czasu, przekonywałam się później wielokrotnie, jak bardzo była celowa. Kiedy przy opracowywaniu niektórych zupełnie odrębnych i nowych działów „rzuciłam uczennice na głęboką wodę”, aby nabierały samodzielności, miały już pewien pion orientacyjny i umiały się nim posługiwać. W tym celu po każdej lekcji uczennice w domu precyzowały na kartce jej tytuł, oraz co jakiś czas same układały spis rzeczy w zeszytach, ujmując go w większe rozdziały i drobne poddziały.

REFERATY MÓWIONE

Już w klasach szkoły powszechnej poczyniłam pewne doświadczenia, które mnie bardzo zastanowiły. Mianowicie od czasu do czasu dawałam kilku uczennicom książki z biblioteki i polecałam nauczyć się opowiadać klasie niektóre działy, np. wydobywanie soli z mórz, ziemi i źródeł i t. d. Ocena takiej odpowiedzi zależała od tego, czy koleżanki dobrze zrozumieją i czy będą umiały powtórzyć. Nie będę chyba zarożumiała, jeżeli powiem, że ja daleko lepiej umiałabym klasie opowiedzieć, jak np. wyglądają tężnie, niż czyniła to ich koleżanka. Tymczasem jej mętne wywody były i uważniej wysłuchiwane i lepiej trafiały do przekonania. Zaczynam wierzyć, że mowa dzieci, jak mowa zwierząt, jest jakaś zupełnie od naszej odrębna i tylko dla nich zrozumiała. Oczywiście, że owe „referaty mówione” były przezemnie inscenizowane z pewną pompą, o czym niżej.

Te właśnie referaty zastosowałam już na szeroką skalę w kl. I-ej gimnazjalnej. Z pierwszej części programu wybrałam w tym celu tematy, które siłą faktu musiały być przerabiane częściowo bez materiału poglądowego, czyli werbalnie, a więc. 1) Życie społeczne mrówek. 2) Hodowla jedwabników i wyrób jedwabiu. 3) Perłoplawy. Wydobywanie pereł. 4) Polip koralowy jako twórca raf i wysp koralowych. 5) Warunki życia w morzach. 6) Gąbki 7) Pantofelek.

8) Kreda i otwornice. Wypożyczalnię książek zamieniłam już uprzednio na czytelną, aby mieć zawsze pod ręką książki potrzebne do referatu. Kiedy podaję temat referatu, dziewczynki zgłaszają się na ochotnika i zawsze jest kilkanaście amateerek. Przypuszczam, że w grę wchodzi tu cały szereg motywów, jak: ambicja, chęć wypróbowania swoich sił, chęć zdobycia sobie dobrej oceny, a może nawet chęć przypodobania się nauczycielce. Przy omawianiu pasorzytnictwa któraś z uczennic wspomniała o tasiemcu. Ponieważ nie można było zanadto odbiegać od tematu, nadmieniałam tylko, że jeżeli nam czas pozwoli, dam im to do opracowania. Zgłosiła się natychmiast uczennica zdolna, ale leniwa, zazwyczaj unikająca wszelkiego wysiłku. Odtąd nie było lekcji, żebym nie słyszała od niej: „Błagam panią o tasiemca”. Inna uczennica, która z początku nie kwapiła się do referatu, po pewnym czasie nagabywała mnie systematycznie co parę lekcji: „Proszę pani, czy będą referaty o ssakach, to jabym prosiła”. (d. c.n.)

L CH.

INSPEKCJA SZKÓŁ ŚREDNICH W ANGLII

Londyn, w październiku 1935 r.

Nowy rok szkolny rozpoczął się w Anglii pod znakiem dalszej rozbudowy szkolnictwa średniego. Ankieta przeprowadzona wśród rodziców przez władze szkolne wykazała, iż góruje w Anglii życzenie, by każde dziecko miało możliwość ukończenia szkoły średniej, narazie jednak metoda selekcji, stosowana w angielskich zakładach średnich, sprawia, iż tylko zdolniejsza młodzież dopuszczana jest do klas wyższych szkół średnich.

Niektóre szkoły średnie, jak w Wolverhampton, wykazują wysoki poziom naukowy: przeciętnie na 100 kandydatów złożyło pomyślnie egzamina dojrzałości 95 studentów. Znaczny odsetek młodzieży okazuje zamiłowania do matematyki i wyższych studiów technicznych po ukończeniu szkoły średniej. W zasadzie angielskie szkolnictwo średnie dostarcza narybku do odpowiedzialniejszych pozycji w służbie państwowej, w przemyśle i businessie.

Dokonywując inspekcji jednej ze wzorowych szkół średnich, członek Izby Gmin H. Ramsbotham, parlamentarny sekretarz Min. Oświaty, powiedział młodzieży, iż zdaniem Platona, główne postacie w państwie powinny studiować arytmetykę i że ci, którzy poznali gruntownie geometrię, posiadają dar szybkiej orientacji. W naszych czasach mężem stanu i pierwszorzędnym matematykiem w jednej osobie jest prezydent Wolnego Państwa Irlandzkiego, de Valera. Board of Education (min. Oświaty) kładzie nacisk na rozwój oświaty technicznej. W szczególności w ośrodkach przemysłowych Anglii, jak w hrabstwie Yorkshire, rozbudowaną została sieć Kolegiów Technicznych, które pracują bez zarzutu. Charakterystycznym rysem angielskiej oświaty jest jej różnorod-

ność i dowolność eksperymentowania. Jeśli nowa metoda, przyjęta przez indywidualnych nauczycieli wydaje rezultaty pomyślne, nikt nie występuje z żalami, iż różni się poważnie od innych.

Charakter szkolnictwa średniego postadają również zreformowane obecnie Szkoły Sztuki (art school), które otwały wydziały dla juniorów. Szkoły odnośnie utrzymują ścisły kontakt i współpracują z Technicznymi Kolegiami.

Organizacja oświaty w Anglii opiera się o przesłankę ścisłej współzależności wszystkich form oświaty. Tak np. w ubiegłym roku 30 proc. studentów dopuszczonych do publicznych szkół średnich przybyło z publicznych szkół powszechnych. Jeśli obniża się poziom szkół elementarnych, skutki ujemne odczuwają natychmiast szkoły średnie. Jeśli oświata techniczna wykazuje oznaki zaniedbania, nie tylko przemysł, ale znaczne kadry abiturjentów szkół średnich obniżą swój poziom, gdyż blisko 40 proc. studentów Instytutów Technicznych pochodzi ze szkół średnich.

Min. Oświaty poddaje nieustannej kontroli całokształt szkolnictwa od 5 roku życia do chwili opuszczenia Kolegiów Technicznych. Nadzór kończy się w momencie, gdy wychowankowie szkół powszechnych i średnich wstępują w progi Uniwersytetów, albowiem wszechnice pozostają poza sferą kontroli Min. Oświaty i lokalnych władz oświatowych. Trzeba jednak zaznaczyć, iż co roku Min. Oświaty przyznaje około 300 państwowych stypendjów (State Scholarship) i oczywiście interesuje się przebiegiem kariery naukowej swych stypendystów.

Mimo trudności w podtrzymywaniu bezpośredniego kontaktu z nauczycielami i młodzieżą, Board of Education nie zafatwia problemów oświatowych biurokratycznie, lecz przywiązuje wielką wagę do elementu ludzkiego. Parlamentarny sekretarz Min. Oświaty objeżdża co pewien czas cały kraj, odwiedza zakłady szkolne, poznaje nauczycieli osobiście i wyrabia sobie własne zdanie ex-autopsia o poziomie danej szkoły, pamiętając, iż ogromne liczby na papierze, z jakimi ma do czynienia min. oświaty, oznaczają indywidualnie żyjące dusze, a nie tylko numery, sprawy i materiały w wykresach statystycznych.

Board of Education stoi na stanowisku, iż statystyki wprowadzają w błąd, jeśli usiłują przewidywać zachowanie jednostki, lub sprawiają, że nie pamiętamy, iż każda dusza z pozostających pod kontrolą posiada „własne” oblicze, swój sposób życia, własne radości i smutki, nadzieje i ambicje: młodzież i nauczyciele to nie cyfry i nie mogą być traktowani, jako nieosobowe jednostki. Min. Ramsbotham stwierdza, iż najstaranniej opracowane plany ministerjalne, oparte o rozumowanie logiczne, często zawodzą, ponieważ za mało uwzględniły czynnik ludzki, irracjonalny, niedający się wykalkulować matematycznie. Nie można budować prostych dróg w kraju ludzkiej myśli.

Nawet ekonomistów spotykają rozczarowania, albowiem człowiek rzadko zachowuje się tak, jak powinien w pojęciu ekonomisty, a ci politycy — mówił min. Ramsbotham — którzy planują rzeczy na wielką skalę, na daleki zasięg w celu zapewnienia porządku i ujednolinitości aktywności społeczeństwa, są szczęśliwi, jeśli realizują ułamek swych zamierzeń. Płyne z tego nauka, iż młodzież szkół średnich po wejściu w życie — zdaniem min. Ramsbothama — nie powinna budować teorii, choćby najbardziej atraktywnym na papierze. Trzeba zwracać w osobistym kontakcie z ludźmi jaknajwiększe doświadczenie. W Anglii problemy naukowe zostały w dużej mierze rozwiązane, natomiast

oczekują rozwiązania problemy społeczne. Trening umysłowy, jaki otrzymują wychowankowie szkół średnich w Anglii, pozwala młodzieży rozróżniać między dobrami i złymi argumentami. W Izbie Gmin poruszono ostatnio problem, by młodzież już w niższych klasach szkół średnich pobierała nauki obywatelskie i zapoznawała się ze strukturą rządu, instytucjami i zagadnieniami społecznymi, politycznymi i ekonomicznymi.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Realizacja nowego programu. — Ideał wychowawczy w pojęciu młodzieży.

Nr. 3/23 Zrębu przynosi ciekawy materiał informacyjny w sprawie realizacji nowych programów nauczania. Są to sprawozdania z praktyki szkolnej, nadesłane przez nauczycieli i nauczycielki, pracujących w gimnazjum nowego typu. Najwięcej materiału dostarczyli historycy.

J. M. w sprawozdaniu *Historja w klasie II gimnazjalnej* stwierdza, że kurs historii w klasie II „ogromem swoim przygniata nauczyciela i ucznia”. Dużą trudność stanowi wprowadzenie nowych metod pracy i nieprzyzwyczajenie uczniów do „historycznego” sposobu myślenia. Przejście od obrazów do zagadnień nasuwa młodzieży duże trudności, stąd w I półroczu pracy widoczne jest znużenie klasy. Poza tem starożytność pociąga młodzież bardziej niż średniowiecze, które wydaje się epoką trudną i ujętą zbyt fragmentarycznie. Większe zainteresowanie budzi epoka nowożytna.

Dużą pomoc dało realizatorce programu zastosowanie lektury historycznej. Uczennice czytały prace Manteuffla i Tyszkowskiego oraz monografię Papee'go p. t. „Św. Kazimierz”. Rezultatem pracy było zainteresowanie uczennic monografią historyczną, wzbudzenie w nich zamiłowania do lektury historycznej i zdobycie przez nie dużego zasobu nowych wiadomości, zwłaszcza w zakresie wiedzy o kulturze.

Autorka sprawozdania przywiązuje dużą wagę do wycieczek w nauczaniu historii. Opisuje dokładnie organizację trzech wycieczek jej klasy: na wystawę illuminacji, wystawę rzeźby i sztuki średniowiecznej, wreszcie wycieczki do Krakowa.

Ks. dr W. K. omawia *Wyniki nauczania historii w kl. I w Gimnazjum Św. Kazimierza w Sejnach*. Stwierdza również duże zainteresowanie chłopców starożytnością i osłabienie zainteresowania przedmiotem przy przejściu do średniowiecza. W Starożytności chłopców najczęściej interesowały wojny, zwłaszcza wojny Greków z Persami, następnie postać Aleksandra Wielkiego i Hannibala. Duże trudności sprawia dzieciom zrozumienie ustroju politycznego. Autor sprawozdania notuje poza tem, iż uczniom, pochodzącym ze środowisk wiejskich, bardzo jest trudno oswoić się z terminami ogólnymi, których przy nauce historii niepodobna uniknąć.

Materiał historyczny, przerabiany w kl. I, daje duże korzyści pod względem wychowawczym: rozbudza patriotyzm młodzieży i daje jej sposobność do za-

stanowienia się nad zagadnieniami takimi, jak ukochanie prawdy (Sokrates), stosunek jednostki do państwa, poszanowanie prawa i wiele innych. W kursie wyzyskano następujące tematy aktualizacji: wylewy Nilu a powódź w Polsce, Challenge lotniczy — olimpiada grecka. Uczniowie mieli sporo krewnych w Ameryce i poprzez problem emigracji łatwiej zrozumieli zagadnienie kolonizacji greckiej.

Sprawozdanie z lekcji geografii w kl. II przysłała Id. Czarnoocka-Sujkowska. Założenia programowe pozwalają nauczycielowi w kl. II na daleko posuniętą selekcję materiału i dużą indywidualizację nauczania. Na tym odcinku nauczania geografii dużą trudność nasuwa nauczycielowi postulat aktualizacji, gdyż materiał aktualizacji, dotyczący Europy jest tak obfity, że utrudnia zachowanie normalnego toku lekcji. Tematy aktualizacji, przerobione w klasie autorki sprawozdania, były następujące: Challenge lotniczy — wyjaśnienie układu wiatrów, cyklonów i t. p.; powrót polskiej wyprawy ze Szpitzbergenu a kraje Arktyki, plebiscyt w Zagłębiu Saary — obszerniejsze omówienie Zagłębia i historii sporu; załamanie się waluty gdańskiej — Gdańsk a Polska, zbiórka na szkoły poleskie — Danja jako kraj leśniczy i możliwości gospodarcze Polesia. Helena Spoczyńska oparła próbę zorganizowania pracy wychowawczej na bezpośrednim porozumieniu się z młodzieżą. Przeprowadziła w klasach VI, VII i VIII dyskusję na temat stosunku uczennic do nauczycieli i odwrotnie i omawia w 8 zeszytce Chowania wyniki dyskusji. (Próby nad wytworzeniem atmosfery współpracy i porozumienia między wychowawcami i młodzieżą). W nauczycielu wychowawcy uczennice cenią przede wszystkim sprawiedliwość i zdolność do trafnej, pozbawionej uprzedzeń oceny pracy młodzieży. Zdaniem uczennic nauczyciel lub nauczycielka nie powinni mieć pupilów i opierać swych sądów na t. zw. opinii o danej uczennicy, gdyż ta „opinia” wypływa często z fałszywej sugestji. Uczennicom zależy na serdecznym stosunku do niej nauczycieli, nienawidzą one obojętności i oficjalności w stosunkach między nauczycielem a klasą.

W. P.

WŁOSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Wychowanie przedwojskowe młodzieży włoskiej.

Nowe włoskie ustawy wojskowe nie różnią się znacznie, o ile chodzi o obywateli dorosłych, od ustaw innych krajów. Zarówno bowiem czas trwania tak zwanego obowiązku służbowego (obbligo di servizio), kończący się w pięćdziesiątym piątym roku życia, w ciągu którego obywatel włoski, uznany za zdolnego do służby wojskowej, pozostaje do rozporządzenia rządu, jak i powszechność tego obowiązku, od którego nie chronią żadne przywileje, nie wyróżniają niczem tych ustaw od obowiązujących w innych państwach. Pewnem natomiast novum jest ustawowe wprowadzenie dla dzieci i młodzieży wychowania przedwojskowego (premilitare). Obejmuje ono dwa okresy: pierwszy trwa od 1 stycznia tego roku, w którym dziecko kończy osiem lat do roku, w którym młodzieniec kończy lat osiemnaście; drugi od tej chwili do czasu powołania go do wojska. W pierwszym okresie wychowanie przedwojskowe o charakterze jedynie moralnym ma na celu zainteresowanie dziecka służbą wojskową przez częste zetknięcie z siłami zbrojnymi oraz przypominanie „pełnej chwały tradycji wojennej”. W drugim nabiera charakteru bardziej systematycznego przez wprowadzenie do programów szkół tak zwanych kursów kultury wojskowej.

Kursy te przeznaczone wyłącznie dla chłopców, mają się rozpocząć w bieżącym roku szkolnym w szkołach średnich i wyższych. Kursy są trzysstopniowe: jednoroczny w trzeciej klasie niższych szkół średnich; dwuletni przeznaczony dla pierwszej i drugiej klasy liceów; wreszcie ostatni, czwarty kurs roczny służy słuchaczom szkół wyższych.

Przesłuchanie kursu kultury wojskowej jest obowiązkowe. O ile uczeń szkoły średniej nie uzyska świadectwa z należytego odbycia kursu, nie otrzyma promocji, ani dyplomu z ukończenia studiów.

Wprowadzenie tych kursów ma według pedagogów włoskich duże znaczenie wychowawcze, nadając szkole nowy charakter. „Kultura wojskowa nie powinna bowiem — jak to określił senator Davanzati — dostawać się do szkoły faszystowskiej ubocznie, jako element dodatkowy. Powinna wejść jako nauczanie specjalne i duchem swym przeniknąć całą naukę szkolną”.

Również i naczelny redaktor „La Tribuna” jest zdania, że przede wszystkim przejąć się tym duchem winno nauczanie klasyczne, jeśli chce być „nauczaniem rzymskości”, to jest cywilizacji, która stała się powszechną dzięki jednemu pojmowaniu Państwa umiającego być zarazem siłą zbrojną i siłą prawną, czyniąc z obu tych sił kategorie moralne.

Nie znaczy to, aby i inne dyscypliny szkolne nie musiały dostosować swych programów do tych nowych zadań. Powinni to przede wszystkim wziąć pod uwagę nauczyciele historii i geografii. Dostosowanie to jednak będzie miało, chyba, raczej charakter formalny. I przedtem bowiem nastawienie, że użyjemy tego wyrażenia, militarystyczne pedagogów włoskich nie mogło podlegać wątpliwości. Charakterystyczny, ale bynajmniej nie odosobniony, jest głos stałego współpracownika „La parola” Il Revisore, sięgającego dla usprawiedliwienia dzisiejszej militaryzacji kraju aż do Petrarci, który, użalając się nad losami kraju, wspomina jako o jednym z jego nieszczęść, o wojsku zaciężnem, i do Machiavelliego. Ten wielki myśliciel polityczny staje się twórcą milicji obywatelskiej i teoretykiem wojny, głosząc nierozłączność spraw wojskowych i spraw politycznych, gorąco piętnując wojsko najemne i surowo osądzając niedołęstwo książąt i republik, pozbawionych własnej obrony. „Brak ten nie wynika — pisze on — z braku ludzi zdanych do wojska, lecz z własnej winy władców, którzy nie potrafili ze swych ludzi zrobić żołnierzy”. W innym dziele przypomina, że „nietylko w Lacedemonji przychodzili na świat ludzie wojny, lecz wszędzie, gdzie się rodzą nowe pokolenia”. Kiedy indziej znów wykazuje, jak wielka jest różnica pomiędzy wojskiem pełnem zapału, walczącym dla sławy, a żołdakami źle usposobionymi, idącymi w bój dla zadowolenia czyjejs ambicji. W oddziałach tych (najemnych) niema przywiązania do tego, za którego walczą i nigdy nie będzie dosyć odwagi dla odparcia nawet niezbyt walecznego wroga.

„Przywiązanie to i spółzawodnictwo może się obudzić jedynie u podwładnych, należy więc, chcąc kierować państwem, lub obronić republikę, uzbroić własnych poddanych”.

Machiavelli stwierdza, różnicę między pieniędzem i duchem żołnierskim. „Pieniądze nie są wbrew ogólnemu mniemaniu nerwem wojny”. I nawiązując do dziejów starożytnych, mówi: „Gdyby skarby wystarczyły do zwycięstwa, Darjusz byłby zwyciężył Aleksandra, Grecy zwyciężyliby Rzymian”. Gdyby — kończy artykuł swój „Rewizor” — Machiavelli nie był pozostawił

innych dowodów swego zmysłu politycznego i miłości do kraju, wystarczyłaby przeprowadzona przez niego walka z milicją zaczętną, walka o utworzenie milicji obywatelskiej, stanowiącej zarodek wojsk narodowych. Genjusz Mussoliniego urzeczywistnił marzenia wielkiego florentczyka.

Urzeczywistnianie idei wychowania militarystycznego napotkać jednak może na trudności innego rodzaju. Oto, czy wśród obfitej literatury faszystowskiej jest dostateczna ilość dzieł, traktujących o sprawach wojskowych, czy choćby opracowania dziejów ostatniej wojny stoją na należytych poziomach? Na to pytanie dziennik „La Sera” daje odpowiedź raczej negatywną. Coprawda doskonałą serię prac monograficznych dał konkurs, ogłoszony przez Ministerstwo sił zbrojnych, jednak już niewiele z pomiędzy nich można czytać. Autobiografii jest mało, o dziełach zaś krytycznych, w ścisłym znaczeniu tego słowa, tymczasem — według „La Sera” — nie można jeszcze mówić.

Narazie polecić można uwadze czytelników włoskich niektóre fragmentaryczne opowiadania, pisane niekiedy na podstawie własnych wspomnień uczestników wojny. Brak natomiast ciągle jeszcze książki, któraby w sposób prosty i jasny uwydatniła udział Włochów w wojnie światowej, pomimo, że uczestniczyli w niej ludzie, nie pozbawieni ani zdolności literackich, ani zmysłu obserwacyjnego.

Historycy, którzy będą mogli korzystać z licznych źródeł, niezbędnych dla krytycznej oceny faktów, dziś jeszcze wypowiedzieć się nie mogą: czeka ich przedtem żmudne, długie i mozolne badanie, jeśli chcą dać rzecz możliwie ścisłą i wyczerpującą. Dopomóc im w tej pracy mogą wybitni wojskowi i politycy z czasów wojny, choćby opowiadania ich miały charakter fragmentarycznych przyczynków, polemiki lub tylko autobiografii.

To też wobec tej posuchy odpowiednich wydawnictw z wielkiem uznaniem prasa włoska przyjęła ukazanie się dwóch książek o Balilla. Jak wiadomo, postać małego Włocha, który w roku 1746 rzuceniem kamienia wywołał w Genui bunt rodaków przeciw gwałtom Austriaków, odzyla wpelni w erze faszystowskiej. Balilla stał się patronem młodzieży.

Jedna ze wspomnianych książek p. t.: „Balilla del Sasso”, pióra Mazzucconiego, przeznaczona jest dla młodzieży. Recenzenci włoscy stwierdzają, że autor odtworza w sposób żywy i artystyczny ówczesny moment historyczny i że książka jego wzrusza i utrwała się w pamięci, jak najciekawsza powieść, a nie ma w sobie moralizatorstwa.

Odmienny charakter posiada dzieło Caporillego: „Balilla”. Jest to raczej niewielkie (około 100 stron) studjum historyczne o postaci małego bohatera, jako przedstawiciela ludu włoskiego. Książka nadaje się zarówno do bibliotek szkolnych, jak i dla dorosłych.

Helena Grotowska

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Wychowanie a praca dla idei pokoju.

Podczas gdy nad całym światem zawisła groźba nowej wojny, w wielu krajach wychowawcy nie rezygnują z wiary, iż poprzez wychowanie uda się realizować ideę pokoju i współpracy międzynarodowej.

W numerze 3 „Ecole liberatrice” czytamy obszernie sprawozdanie G. Lapierrera o znaczeniu nauczania historii dla współpracy międzynarodowej. Lapierre jest

sekretarzem Syndykatu Narodowego Nauczycielstwa Francuskiego i sekretarzem Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich (Federation Internationale des Associations d'Instituteurs). Sprawozdanie, drukowane w „Ecole liberatrice” jest referatem, wygłoszonym na kongresie wymienionej Federacji, który miał miejsce ubiegłego lata w Oksfordzie jednocześnie z kongresem Światowej Federacji Związków Nauczycielskich (World Federation of Education Associations).

Najciekawszą częścią sprawozdania jest przedstawienie przebiegu walki, tocznej od szeregu lat z podręcznikami historii o nastawieniu szowinistycznym i szkodliwym dla idei pokoju. Kolejne etapy akcji, prowadzonej od lat mniej więcej piętnastu, są następujące: 1) artykuł 148 konstytucji weimarskiej o nauczaniu historii w duchu pojednania się narodów; 2) deklaracja Rady Ligi Narodów we wrześniu 1921 r.; 3) ankieta Fundacji Carnegiego w sprawie powojennych podręczników historii (1923 r.); 4) utworzenie przez Międzynarodową Komisję Współpracy Intellekualnej t. zw. Podkomitetu Rzeczoznawców w sprawie nauczania młodzieży o celach i zadaniach Ligi Narodów (1923 r.); 5) T. zw. rezolucja Casaresa, opracowane przez wyżej wymieniony komitet w sprawie procedury eliminowania z podręczników historii ustępów szkodliwych dla idei pokoju; (1925 r.); 6) Akcja, prowadzona przez Syndykat Narodowy Nauczycielstwa Francuskiego w latach 1926 — 1928, w celu usunięcia z podręczników historii ustępów, podżegających do wojny i szkodliwych dla idei pokoju; 7) utworzenie Międzynarodowej Federacji Związków nauczycielskich (Federation Internationale des Associations d'Instituteurs), której zadaniem miała być „współpraca nauczycieli i szkoły dla pokoju między narodami (r. 126); 8) Zasady, sformułowane w Bernie 1926 r. przez komitet utworzony na Światowej Konferencji Chrystianizmu Praktykującego i określające, jakie ustępy podręczników historii należy uważać za szkodliwe z punktu widzenia idei pokoju; 9) kolejne rezolucje Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich; 10) Na rok 1932 przypadają prace Międzynarodowego Instytutu Współpracy Intellekualnej i Komitetu Rzeczoznawców; 11) w tymże roku utworzony został przy konferencji Rozbrojeniowej Komitet Rozbrojenia Moralnego; 12) ostatnie etapy, to Międzynarodowe kongresy nauczania historii w Hadze 1932 r. i w Bazylei w r. 1934.

Autor referatu stwierdza, iż rezultaty tylu prac i wysiłków są nader nikłe następstwo oporu, jakie rządy poszczególnych krajów stawiają akcji nauczycielskiej. A jednak ta właśnie akcja a nie prace komitetów tworzonych przy Lidze Narodów, dała stosunkowo największe wyniki. Toteż autor kończy swoją rozprawę ustaleniem zasad dla nauczycielstwa, pracującego nad dziełem pokoju światowego. Zasady te są następujące:

1) podkreślać w nauczaniu historii układ, wniesiony przez każdy poszczególny naród do ogólnego dorobku cywilizacji i kultury; 2) rozwijać w dziecku poczucie solidarności międzynarodowej; 3) pracować nad tworzeniem szkolnych podręczników historii w których byłoby zachowane łączność między historią narodową a ogólnoludzką; 4) łączyć prawdę historyczną z ideą współpracy między narodami całego świata; 5) przeciwstawiać się propagandzie i tresurze w wychowaniu; 6) pamiętać o tem, iż nienawiść narodów jest wrogiem kultury i że misję kulturalną wychowawców jest walka z ideologią nienawiści.

innych dowodów swego zmysłu politycznego i miłości do kraju, wystarczyłaby przeprowadzona przez niego walka z milicją zacięzną, walka o utworzenie milicji obywatelskiej, stanowiącej zarodek wojsk narodowych. Genjusz Mussoliniego urzeczywistnił marzenia wielkiego florentczyka.

Urzeczywistnianie idei wychowania militarystycznego napotkać jednak może na trudności innego rodzaju. Oto, czy wśród obfitej literatury faszystowskiej jest dostateczna ilość dzieł, traktujących o sprawach wojskowych, czy choćby opracowania dziejów ostatniej wojny stoją na należytych poziomach? Na to pytanie dziennik „La Sera” daje odpowiedź raczej negatywną. Coprawda doskonałą serię prac monograficznych dał konkurs, ogłoszony przez Ministerstwo sił zbrojnych, jednak już niewiele z pomiędzy nich można czytać. Autobiografii jest mało, o dziełach zaś krytycznych, w ścisłym znaczeniu tego słowa, tymczasem — według „La Sera” nie można jeszcze mówić.

Narazie polecić można uwadze czytelników włoskich niektóre fragmentaryczne opowiadania, pisane niekiedy na podstawie własnych wspomnień uczestników wojny. Brak natomiast ciągle jeszcze książki, któraby w sposób prosty i jasny uwydatniła udział Włochów w wojnie światowej, pomimo, że uczestniczyli w niej ludzie, nie pozbawieni ani zdolności literackich, ani zmysłu obserwacyjnego.

Historycy, którzy będą mogli korzystać z licznych źródeł, niezbędnych dla krytycznej oceny faktów, dziś jeszcze wypowiedzieć się nie mogą: czeka ich przedtem żmudne, długie i mozolne badanie, jeśli chcą dać rzecz możliwie ścisłą i wyczerpującą. Dopomóc im w tej pracy mogą wybitni wojskowi i politycy z czasów wojny, choćby opowiadania ich miały charakter fragmentarycznych przyczynków, polemiki lub tylko autobiografii.

To też wobec tej posuchy odpowiednich wydawnictw z wielkim uznaniem prasa włoska przyjęła ukazanie się dwóch książek o Balilli. Jak wiadomo, postać małego Włocha, który w roku 1746 rzuceniem kamienia wywołał w Genui bunt rodaków przeciw gwałtom Austriaków, odżyła wpelni w erze faszystowskiej. Balilla stał się patronem młodzieży.

Jedna ze wspomnianych książek p. t.: „Balilla del Sasso”, pióra Mazzucconiego, przeznaczona jest dla młodzieży. Recenzenci włoscy stwierdzają, że autor odtwarza w sposób żywy i artystyczny ówczesny moment historyczny i że książka jego wzrusza i utrwała się w pamięci, jak najciekawsza powieść, a nie ma w sobie moralizatorstwa.

Odmienny charakter posiada dzieło Caporillego: „Balilla”. Jest to raczej niewielkie (około 100 stron) studjum historyczne o postaci małego bohatera, jako przedstawiciela ludu włoskiego. Książka nadaje się zarówno do bibliotek szkolnych, jak i dla dorosłych.

Helena Grotowska

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Wychowanie a praca dla idei pokoju.

Podczas gdy nad całym światem zawisła groźba nowej wojny, w wielu krajach wychowawcy nie rezygnują z wiary, iż poprzez wychowanie uda się realizować cel pokoju i współpracy międzynarodowej współpracy międzynarodowej.

W nrze 3 „Ecole liberatrice” czytamy obszernie sprawozdanie G. Lapierra o znaczeniu nauczania historii dla współpracy międzynarodowej. Lapierre jest

sekreterzem Syndykatu Narodowego Nauczycielstwa Francuskiego i sekretarzem Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich (Federation Internationale des Associations d'Instituteurs). Sprawozdanie, drukowane w „Ecole liberatrice” jest referatem, wygłoszonym na kongresie wymienionej Federacji, który miał miejsce ubiegłego lata w Oksfordzie jednocześnie z kongresem Światowej Federacji Związków Nauczycielskich (World Federation of Education Associations).

Najciekawszą częścią sprawozdania jest przedstawienie przebiegu walki, tocznej od szeregu lat z podręcznikami historii o nastawieniu szowinistycznym i szkodliwym dla idei pokoju. Kolejne etapy akcji, prowadzonej od lat mniej więcej piętnastu, są następujące: 1) artykuł 148 konstytucji weimarskiej o nauczaniu historii w duchu pojednania się narodów, 2) deklaracja Rady Ligi Narodów we wrześniu 1921 r.; 3) ankieta Fundacji Carnegiego w sprawie powojennych podręczników historii (1923 r.); 4) utworzenie przez Międzynarodową Komisję Współpracy Intelktualnej t. zw. Podkomitetu Rzeczoznawców w sprawie nauczania młodzieży o celach i zadaniach Ligi Narodów (1923 r.); 5) T. zw. rezolucja Casaresa, opracowane przez wyżej wymieniony komitet w sprawie procedury eliminowania z podręczników historii ustępów szkodliwych dla idei pokoju; (1925 r.); 6) Akcja, prowadzona przez Syndykat Narodowy Nauczycielstwa Francuskiego w latach 1926 — 1928, w celu usunięcia z podręczników historii ustępów, podlegających do wojny i szkodliwych dla idei pokoju; 7) utworzenie Międzynarodowej Federacji Związków nauczycielskich (Federation Internationale des Associations d'Instituteurs), której zadaniem miała być „współpraca nauczycieli i szkoły dla pokoju między narodami (r. 126); 8) Zasady, sformułowane w Bernie 1926 r. przez komitet utworzony na Światowej Konferencji Chrystjanizmu Praktykującego i określające, jakie ustępy podręczników historii należy uważać za szkodliwe z punktu widzenia idei pokoju; 9) kolejne rezolucje Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich; 10) Na rok 1932 przypadają prace Międzynarodowego Instytutu Współpracy Intelktualnej i Komitetu Rzeczoznawców; 11) w tymże roku utworzony został przy konferencji Rozbrojeniowej Komitet Rozbrojenia Moralnego; 12) ostatnie etapy, to Międzynarodowe kongresy nauczania historii w Hadze 1932 r. i w Bazylei w r. 1934.

Autor referatu stwierdza, iż rezultaty tylu prac i wysiłków są nader nikłe następstwo oporu, jakie rządy poszczególnych krajów stawiają akcji nauczycielskiej. A jednak ta właśnie akcja a nie prace komitetów tworzonych przy Lidze Narodów, dała stosunkowo największe wyniki. Toteż autor kończy swoją rozprawę ustaleniem zasad dla nauczycielstwa, pracującego nad dziełem pokoju światowego. Zasady te są następujące:

- 1) podkreślać w nauczaniu historii układ, wniesiony przez każdy poszczególny naród do ogólnego dorobku cywilizacji i kultury;
- 2) rozwijać w dziecku poczucie solidarności międzynarodowej;
- 3) pracować nad tworzeniem szkolnych podręczników historii w których byłyby zachowane łączność między historią narodową a ogólnoludzką;
- 4) łączyć prawdę historyczną z ideą współpracy między narodami całego świata;
- 5) przeciwstawiać się propagandzie i tresurze w wychowaniu;
- 6) pamiętać o tem, iż nienawiść narodów jest wrogiem kultury i że misję kulturalną wychowawców jest walka z ideologią nienawiści.

innych dowodów swego zmysłu politycznego i miłości do kraju, wystarczyłaby przeprowadzona przez niego walka z milicją zacięzną, walka o utworzenie milicji obywatelskiej, stanowiącej zarodek wojsk narodowych. Genjusz Mussoliniego urzeczywistnił marzenia wielkiego florentczyka.

Urzeczywistnianie idei wychowania militarystycznego napotkać jednak może na trudności innego rodzaju. Oto, czy wśród obfitej literatury faszystowskiej jest dostateczna ilość dzieł, traktujących o sprawach wojskowych, czy choćby opracowania dziejów ostatniej wojny stoją na należytych poziomach? Na to pytanie dziennik „La Sera” daje odpowiedź raczej negatywną. Coprawda doskonałą serię prac monograficznych dał konkurs, ogłoszony przez Ministerstwo sił zbrojnych, jednak już niewiele z pomiędzy nich można czytać. Autobiografii jest mało, o dziełach zaś krytycznych, w ścisłym znaczeniu tego słowa, tymczasem — według „La Sera” nie można jeszcze mówić.

Narazie polecić można uwadze czytelników włoskich niektóre fragmentaryczne opowiadania, pisane niekiedy na podstawie własnych wspomnień uczestników wojny. Brak natomiast ciągle jeszcze książki, któraby w sposób prosty i jasny uwydatniła udział Włochów w wojnie światowej, pomimo, że uczestniczyli w niej ludzie, nie pozbawieni ani zdolności literackich, ani zmysłu obserwacyjnego.

Historycy, którzy będą mogli korzystać z licznych źródeł, niezbędnych dla krytycznej oceny faktów, dziś jeszcze wypowiedzieć się nie mogą: czeka ich przedtem żmudne, długie i mozolne badanie, jeśli chcą dać rzecz możliwie ścisłą i wyczerpującą. Dopomóc im w tej pracy mogą wybitni wojskowi i politycy z czasów wojny, choćby opowiadania ich miały charakter fragmentarycznych przyczynków, polemiki lub tylko autobiografii.

To też wobec tej posuchy odpowiednich wydawnictw z wielkim uznaniem prasa włoska przyjęła ukazanie się dwóch książek o Balilli. Jak wiadomo, postać małego Włocha, który w roku 1746 rzuceniem kamienia wywołał w Genui bunt rodaków przeciw gwałtom Austriaków, odżyła wpełni w erze faszystowskiej. Balilla stał się patronem młodzieży.

Jedna ze wspomnianych książek p. t.: „Balilla del Sasso”, pióra Mazzucconego, przeznaczona jest dla młodzieży. Recenzenci włoscy stwierdzają, że autor odtwarza w sposób żywy i artystyczny ówczesny moment historyczny i że książka jego wzrusza i utrwała się w pamięci, jak najciekawsza powieść, a nie ma w sobie moralizatorstwa.

Odmiennej charakter posiada dzieło Caporillego: „Balilla”. Jest to raczej niewielkie (około 100 stron) studjum historyczne o postaci małego bohatera, jako przedstawiciela ludu włoskiego. Książka nadaje się zarówno do bibliotek szkolnych, jak i dla dorosłych.

Helena Grotowska

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

wychowanie a praca dla idei pokoju.

Podczas gdy nad całym światem zawisła groźba nowej wojny, w wielu krajach wychowawcy nie rezygnują z wiary, iż poprzez wychowanie uda się realizować ideę pokoju i współpracy międzynarodowej.

W „Ecole liberatrice” czytamy obszernie sprawozdanie G. Lapiette’a o znaczeniu nauczania historii dla współpracy międzynarodowej. Lapiette jest

sekreterzem Syndykatu Narodowego Nauczycielstwa Francuskiego i sekretarzem Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich (Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs). Sprawozdanie, drukowane w „Ecole liberatrice” jest referatem, wygłoszonym na kongresie wymienionej Federacji, który miał miejsce ubiegłego lata w Oksfordzie jednocześnie z kongresem Światowej Federacji Związków Nauczycielskich (World Federation of Education Associations).

Najciekawszą częścią sprawozdania jest przedstawienie przebiegu walki, toczonej od szeregu lat z podręcznikami historii o naszcawieniu szowinistycznym i szkodliwym dla idei pokoju. Kolejne etapy akcji, prowadzonej od lat mniej więcej piętnastu, są następujące: 1) artykuł 148 konstytucji weimarskiej o nauczaniu historii w duchu pojednania się narodów, 2) deklaracja Rady Ligi Narodów we wrześniu 1921 r.; 3) ankieta Fundacji Carnegie w sprawie powojennych podręczników historii (1923 r.); 4) utworzenie przez Międzynarodową Komisję Współpracy Intelktualnej (t. zw. Podkomitetu Rzeczoznawców w sprawie nauczania młodzieży o celach i zadaniach Ligi Narodów (1923 r.); 5) T. zw. rezolucja Casaresa, opracowane przez wyżej wymieniony komitet w sprawie procedury eliminowania z podręczników historii ustępów szkodliwych dla idei pokoju; (1925 r.); 6) Akcja, prowadzona przez Syndykat Narodowy Nauczycielstwa Francuskiego w latach 1926 — 1928, w celu usunięcia z podręczników historii ustępów, podlegających do wojny i szkodliwych dla idei pokoju; 7) utworzenie Międzynarodowej Federacji Związków nauczycielskich (Federation Internationale des Associations d'Instituteurs), której zadaniem miała być „współpraca nauczycieli i szkoły dla pokoju między narodami (r. 126); 8) Zasady, sformułowane w Bernie 1926 r. przez komitet utworzony na Światowej Konferencji Chrystjanizmu Praktykującego i określające, jakie ustępy podręczników historii należy uważać za szkodliwe z punktu widzenia idei pokoju; 9) kolejne rezolucje Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich, 10) Na rok 1932 przypadają prace Międzynarodowego Instytutu Współpracy Intelktualnej i Komitetu Rzeczoznawców; 11) w tymże roku utworzony został przy konferencji Rozbrojeniowej Komitet Rozbrojenia Moralnego, 12) ostatnie etapy, to Międzynarodowe kongresy nauczania historii w Hadze 1932 r. i w Bazylei w r. 1934

Autor referatu stwierdza, iż rezultaty tylu prac i wysiłków są nader nisko naszkutek oporu, jakie rządy poszczególnych krajów stawiają akcji nauczycielskiej. A jednak ta właśnie akcja a nie prace komitetów tworzonych przy Lidze Narodów, dała stosunkowo największe wyniki. Toteż autor kończy swoją rozprawę ustaleniem zasad dla nauczycielstwa, pracującego nad dziełem pokoju światowego. Zasady te są następujące:

1) podkreślać w nauczaniu historii układ, wniesiony przez każdy poszczególny naród do ogólnego dorobku cywilizacji i kultury; 2) rozwijać w dziecku poczucie solidarności międzynarodowej, 3) pracować nad tworzeniem szkolnych podręczników historii w których byłyby zachowane łączność między historią narodową a ogólnoludzką; 4) łączyć prawdę historyczną z ideą współpracy między narodami całego świata, 5) przeciwstawiać się propagandzie i trzeszce w wychowaniu; 6) pamiętać o tem, iż nienawiść narodów jest wrogiem kultury i że misję kulturalną wychowawców jest walka z ideologią nienawiści.

W tymże zeszycie Ecole Liberatrice znajdujemy wyczerpującą bibliografię utworów poetyckich i prozatorskich, filmów i sztuk teatralnych, poruszających tematy pacyfistyczne i odpowiednie dla omawiania w szkole. Bibliografia ta obejmuje tylko autorów francuskich i uwzględnia tylko utwory prawdziwie wartościowe pod względem artystycznym.

Biuletyn Międzynarodowego Biura Wychowania Nr. 35 w dziele „Education pour la paix et la collaboration internationale” przynosi wiadomość o rewizji szkolnych podręczników historii w krajach Skandynawji. Zebranie r. zw. Associations Norden w styczniu 1933 r. w Sztokholmie wyznaczyło rzeczoznawców i ustaliło kryteria, na podstawie których miała być przeprowadzona rewizja. Kryteria te są następujące: wiadomości z dziejów obcych krajów mają być dokładne; te same wydarzenia powinny być jednakowo przedstawione w podręcznikach różnych krajów; kwestje sporne winny być traktowane obiektywnie; wpajać w młodzież szacunek dla innych narodów; w żadnym wypadku nie kierować się podwójną moralnością, nie przykładać innej miary spraw, obchodzących własny naród niż do spraw bliskich innemu narodowi.

„Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations” jest zmienionym tytułem dawnego „Recueil pedagogique de la Société des Nations”. Jedną trzecią publikacji tworzy dział sprawozdawczy z prac Ligi Narodów, pomyślany jako pomoc dla nauczycieli, mających nauczać o celach i pracach Ligi Narodów. Nr. 1 tej publikacji przynosi poza wymienionym działem kilka artykułów wychowawczych dla pokoju, mowy, nadane przez rozgłośnie radiową Ligi Narodów, sprawozdania z kongresów i komunikaty poszczególnych sekcji Ligi Narodów.

W rozprawach treści ogólnej widoczne jest dążenie do oparcia wychowania dla idei pokoju na konkretnym materiale nauczania, nieograniczając się do informacji o działalności Ligi Narodów. Piaget zadaje sobie pytanie, czy możliwe jest wogóle wychowanie w duchu pokojowej współpracy między narodami. Stwierdza, że wysiłki, jakie czyniono dotychczas w tym kierunku, były zbyt nędzne i niedostatecznie liczyły się z psychologią dziecka. Ideał współpracy międzynarodowej traktowano zbyt abstrakcyjnie w oderwaniu od konkretnych celów wychowawczych właściwych danej grupie narodowej. Zdaniem Piageta wychowanie dla pokoju należy zaszczerpić na wychowaniu narodowym, uczyć młodzież jaką wartość posiada cywilizacja jej narodu dla ogólnego dorobku cywilizacyjnego ludzkości. Tą drogą wychowawca przezwycięzać będzie egoizm wychowania narodowego i rozwijać uczucie solidarności człowieka z całą ludzkością.

Program nauczania historii w duchu rozwijania uczuć solidarności międzynarodowej kreśli Jose Costilejo, profesor uniwersytetu w Madrycie. W szkole średniej należy dać młodzieży obraz współczesnych konfliktów politycznych i gospodarczych, lecz jednocześnie wpajać w młodzież przekonanie o tem, iż konflikty te powinny być rozwiązyane na drodze pokojowej. Najtrudniejszą rzeczą w wychowaniu dla pokoju jest ułożenie takich podręczników historii, któreby nie obrażały uczuć patriotycznych innych narodów i odznaczały się obiektywizmem w przedstawieniu dziejów. Autor proponuje, aby pisać dzieje ojczyzny z uwzględnieniem najróżnorodniejszych i najbardziej sprzecznych ocen niektórych faktów i wyjaśnić, jakie pobudki skłoniły uczonych do zajęcia danego stanowiska.

W dziale sprawozdawczym najciekawsze jest sprawozdanie o nauczaniu o Lidze Narodów w krajach południowej Australji. Wytyczne ustalił komitet nauczycieli historii, poddając jednocześnie rewizji całość programu historii w szkołach obu stopni. Ustalono, iż należy przedstawiać młodzieży utworzenie Ligi Narodów jako ważne wydarzenie przełomowe w historii świata, dzieje zaś ojczyste należy traktować w ścisłej łączności z dziejami powszechnymi. Komitet nauczycieli stwierdził nadto, iż nauczanie o pracach i celach Ligi Narodów wówczas dopiero nabierze istotnego sensu, gdy w kursie historii uwzględni się w odpowiednim zakresie dzieje powszechne, w dziejach zaś powszechnych — przemiany kulturalne, ekonomiczne i społeczne.

Podany w Biuletynie materiał, dotyczący pracy Ligi Narodów na polu wychowania, jest bardzo obfity. W powodzi uchwał, wniosków, rezolucyj i dokumentów o charakterze oficjalnym trudno odnaleźć pozytywne rezultaty działalności Ligi Narodów w dziedzinie pacyfikacji Wychowania. Zdobyto olbrzymi materiał informacyjny, dotyczący wychowania w całym prawie świecie i nawiązano ścisłą łączność między 35 ośrodkami informacyjnymi w poszczególnych krajach. Prace te jednak nie wychodzą poza stadium przygotowawcze do akcji mającej wywrzeć naprawdę wpływ na wychowanie i nauczanie, na unifikację wychowania w duchu współpracy i solidarności między narodami.

W. P.

ANGIELSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Mowa Ministra Oświaty. — Redukcje nauczycieli w Irlandji. — „Public school” contra „Council School”. — Uczenie „wrażliwości estetycznej” w zakresie literatury.

Nowy Minister Oświaty, Stanley, który zajęty „wgłębianiem się w swój resort” nie odśladniał dotąd publicznie swego oblicza, zaczął ostatnio wygłaszać przemówienia, pozwalające poznać bliżej jego poglądy na sprawy oświatowe w Anglii. W drugim z kolei swem publicznym wystąpieniu z okazji „Tygodnia Szkoły” w Sheffield stwierdził P. Stanley „pełną rewolucję w szkolnictwie powszechnem od czasu wojny”. Przewrót ten zaznaczył się — jego zdaniem — po pierwsze kompletną zmianą wyglądu gmachów szkolnych w myśl nowych zasad higieny i pedagogiki, następnie rozszerzeniem programu szkolnego, którego celem stało się obecnie „rozwijanie osobowości”. Cel ten realizuje się trzema środkami: szkoła powszechna powinna nauczyć dziecko swobodnego wyrażania się w ojczystym języku, dać mu pewien zasób ogólnych wiadomości i rozwinąć jego oko i rękę na lekcjach robót. Ten ostatni punkt jest szczególnie ważny, gdyż rzemiosło daje z jednej strony upust twórczym popędom dziecka, z drugiej zaś strony może zapełnić wolny czas bezrobotnej młodzieży. Troska o los tej próżnującej młodzieży jest jednym z naczelnych zadań władz oświatowych. W końcu wypowiedział się Minister przeciw zajmowaniu sal szkolnych przez organizacje młodzieżowe.

Związek Nauczycielski w Irlandji (I. N. T. O.) rozwinął akcję zmierzającą do zniesienia przepisów pozbawiających nauczycieli posady w razie obniżenia się frekwencji w szkole niżej pewnej określonej normy. Ze dzieje się to bez winy nauczycieli zajętych w danej szkole, widocznem jest to choćby z tego, że spadek frekwencji w szkołach jest objawem ogólnym, mającym miejsce w ca-

tem kraju, objawem zresztą trudnym do wytłomaczenia ze względu na równoczesny wzrost ludności z powodu niemożności emigracji. Na skutek wspomnianego przepisu w ostatnich trzech latach zredukowano 81 nauczycieli, 118 zmniejszono płacę, a 75 dostało ostrzeżenie usunięcia. Redukcja ta odbija się ujemnie na pozostających, którzy muszą pracować za dwóch, narazając się na obniżenie swych kwalifikacji. Występując przeto w obronie swych członków, Związek Nauczycielski proponuje, żeby Departament Oświaty nie redukował nauczycieli zagrożonych spadkiem frekwencji w szkole, lecz zatrzymywał aż do czasu wakansu w innej szkole.

Istniejący od dłuższego czasu antagonizm między tradycyjną prywatną „public school”, internatowym zakładem dla synów i córek „ladies and gentlemen” a szkołą samorządową dla dzieci pospolitych ludzi, znalazł swój wyraz w artykule Pani Ethel Mannin, ogłoszonym w „The Schoolmaster” z dn. 3 X b. r. Autorka, rozporządzając dobrym materiałem porównawczym, gdyż sama uczęszczała do publicznej szkoły powszechnej a jej brat do prywatnej „public school”, w dość ostrej formie krytykuje tę ostatnią, jako ostoję snobizmu, przedłużającą tylko niepotrzebnie edukację. Choć sama dostała w szkole powszechnej wszy we włosach, choć pompowano w nią biblię i angielską literaturę, to jednak nauczyła się w niej także gotować i prać, poznała „polityczną ideologię” (?), a co najważniejsze, mając piętnaście lat już zarabiała na życie, podczas gdy jej brat był uczniakiem do 18 roku życia, by zostać oficerem Marynarki Wojennej (a nie handlowej! dyrektor mu odradził!) i gentlemanem. Prócz snobizmu i imperjalizmu, w których atmosferze wychowują się uczniowie „public schools”, za ujemną stronę tych szkół poczytuje autorka jeszcze „rozdzielenie płci”, co pociąga za sobą anormalne namiętności lub naiwne dzieciństwo dwudziestopięciolatków. Jedynie czysty snobizm utrzymuje przy życiu owe szkoły — kończy autorka swój artykuł, którego forma i treść mogłaby stanowić podstawę do zarzutów przeciw poziomowi wykształcenia „powszechnego”.

W październikowym numerze miesięcznika „The Journal of Education” próbuje P. Lyon dać odpowiedź na pytanie „Czy można nauczyć w szkole estetycznej oceny dzieła literackiego?” (The Teaching and Learning of the appreciation of Literature). Autor, uznając w zasadzie niemożliwość intelektualistycznego nauczania w tej dziedzinie z powodu nieokreśloności kryteriów jak też braku uświęconej metody, zastanawia się nad warunkami, w jakich pewien sąd estetyczny nauczyciela może się przenieść na uczniów. Przedewszystkiem szczerość wzruszeń: wszelka hipokryzja estetyczna nauczyciela jest fatalną przeszkodą w udzielaniu się jego poglądów uczniom. Następnie trzeba przekonać uczniów, że ich pogląd, jakoby poetyckość polegała na niezrozumiałym, dziwacznym i czułościowym sposobie ekspresji, jest mylny: istnieje cały świat emocji, aspiracji i wyobraźni, dla którego poezja jest o wiele naturalniejszym środkiem wypowiedzenia się niż proza (miłość, tęsknota, Weltschmerz — autor ilustruje to urywkami poetyckimi). Poezja to nie luksus dla epikurejczyka, jak myślą chłopcy, lecz dziedzina prawdy i piękna. W końcu kilka praktycznych wskazówek. Przebieg lekcji powinien mieć wygląd następujący: ciche odczytanie utworu przez każdego ucznia, kilka ogólnych pytań co do znaczenia utworu, odczytanie przez nauczyciela, głośne odczytanie przez nauczyciela, strasgłowa dyskusja — i powtórne odczytanie przez nauczyciela. Materiał

lektury powinien być jak najbardziej urozmaicony pod względem rodzaju poetyckiego. Należy nadto dużo zadawać na pamięć, żeby przez utrwalenie piękniejszych utworów obudzić smak literacki. Do tego samego celu prowadzi również pisanie wierszy przez uczniów (nieczuły na piękno poezji uczeń niech napisze sonet!), jak też codzienne przedlekcyjne odczytywanie jednego wiersza (coś jakby „pacierz poetycki”). Wogóle nie słuchanie lecz „wsluchiwanie się”, nie widzenie lecz „wpatrywanie się” — to środki odczucia poezji.

D-r J. K.

NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

Plan jenajski a praca zespołów. — Jezus a Hitler. — Humanizm a nacjonalizm. — Walka z katolicyzmem.

Profesor Peter Petersen, pionier i apostoł „Planu Jenajskiego”, zapelnia wraz ze swymi „wyznawcami” lamy wrześnieowego zeszytu „Die Deutsche Schule”. Znakomity uczony stara się udowodnić, że system, tak jeszcze rozpowszechnionej klasy, jako podstawowego zespołu szkolnego, jest sprzeczny z życiem i sensem wychowania. Z życiem — ponieważ statystyka wykazała, że w przebiegu lat szkolnych klasa nie stanowi trwałej grupy — zaledwie 30 do 40% młodzieży niższych klas kończy wspólnie ostateczną. Z sensem wychowania — ponieważ celem szkoły nie jest uczenie, nie jest nawet fizyczne usprawnienie — lecz przede wszystkim kształcenie charakteru i osobowości. Muszą zatem istnieć najkorzystniejsze warunki, aby oddziaływać na wychowanków, a że nie dadzą się stworzyć w ramach klasy rocznej, lecz w specjalnie dobranej grupie. Dlatego zespół — grupa stanowi podstawę „Planu Jenajskiego” i zapewne w przyszłości będzie podwaliną każdej akcji wychowawczej.

Przytoczyliśmy artykuł Petersena na pierwszym miejscu, bo formą i treścią wybija się na czoło wrześnieowej prasy pedagogicznej Niemiec, która jako główne zagadnienie wysunęła sprawy religijne w nauczaniu szkolnym.

Cały zeszyt „Neue Bahnen” poświęcony jest zagadnieniu zaktualizowania nauki religii w szkole. I tak Berthold Götz stara się na przykładzie, użyłym z praktyki szkolnej, wskazać jak zaktualizował w siódmym oddziale szkoły powszechnej przypowieść Chrystusa o ziarnku gorczycy. Sens tej przenośni to niewątpliwie — zwycięstwo wiary, zwycięstwo idei. Uczniów naprowadza się na porównanie: chrystjanizm — narodowy socjalizm. Jak Chrystus miał początkowo niewielką grupę apostołów oddanych mu duszą i ciałem — podobnie Adolf Hitler rozpoczął swą pracę z siedmiu towarzyszami. Jezus wierzył nieprzeczalnie w Królestwo Boże — Hitler w Niemcy. Królestwo Boga jest najwyższą wartością duchową — Niemcy najwyższą wartością na ziemi. Bogu można służyć tylko wtedy, gdy się służy ojczyźnie. Jezus zwyciężył pogański Rzym i rozrósł się w miliony. Hitler zwyciężył opór wrogów Niemiec i rozrósł się w naród niemiecki. Sapienti sat.

Katolicki mieszczański „Bildung u Erziehung”, powstały z połączenia szeregu pism, jak „Pharus”, „Schule und Erziehung”, „Katholische Privatschule” i t. p., stara się w artykule Henryka Rechmana obronić humanizm przed atakami nacjonalizmu. Autor wysuwa tezę, że wszelki prawdziwy humanizm jest z głębi ducha — nacjonalizmem. Takim był humanizm włoski, takim niemiecki w okresie XVI i XVII wieku. Dopiero pseudoklasycyzm wypaczył zasadniczą ideę humanizmu, przesylił go dążeniami do stworzenia z niego wyłącznego celu.

dydaktycznego i przez to rozkrzewił w nim przesadne hołdowanie indywidualizmowi i ponadnarodowym ideałom. Obecna epoka winna wrócić do zasad prawdziwego humanizmu, który stanowi podstawę nacjonalizmu.

Jak ostre są jeszcze starcia obu światopoglądów, świadczy artykuł Ernesta Krieck'a (Volk im Werden, Nr. 6) o politycznym katolicyzmie. Krieck stara się przede wszystkim określić różnicę między hitleryzmem a katolicyzmem. Narodowy socjalizm stwarza światopogląd, który urastając na fundamencie związku krwi i ziemi, daje naturalną wypowiedź niemieckiego człowieka o wszelkich sprawach otoczenia. Światopogląd narodowo-socjalistyczny nie zwalcza religij i wyznań — przeciwnie, stara się pozytywnie ich siły wprząc do harmonijnej pracy nad dobrem narodu. Katolicyzm jest religią, a więc określa stosunek człowieka do Boga. Ustosunkowanie się do świata i ustosunkowanie się do Boga — nie są temi samemi sprawami, chociaż się przecinają w wielu kwestiach i chociaż autor wieczy, że z czasem wszystkie religijne różnice stopią się w jedną całość: duchowe tworzywo narodu niemieckiego. Co silniej zespala ludzi: wspólna krew i wspólna ziemia — czy katechizm? Kto jest bliższy katolikowi niemieckiemu: katolicki murzyn czy niemiecki protestant? Otóż wielu katolików-niemców podobne pytanie poczyta za obrazę. Obstawać za niem będą jedynie Jezuici. Oni — twórcy politycznego katolicyzmu — odciągają katolików od Niemiec, oni w jednym szeregu z Żydami, marksistami, liberałami, pacyfistami i tym podobnymi zdrajcami narodu — zwalczają światopogląd narodowego-socjalizmu. W imię czego? W imię odzyskania utraconych wpływów politycznych, które zwycięski hitleryzm raz na zawsze uciął. Oni — politykujący katolicy — głoszą, że dzieje się im krzywda w państwie, które podpisało Konkordat! Oni wskazują młodzieży, że ich Wodzem jest papież! Oni w każdej śmierci przywódców partji nacjonal-socjalistycznej widzą palec i karę Bożą. Czas już, konkluduje autor, by rozpocząć walkę z romanizacją Niemiec w imię czystości niemieckiego światopoglądu. Czas rozpocząć walkę i doprowadzić ją do — końca.

Staraliśmy się oddać ton artykułu Kriecka, aby uzmysłowić napięcie walki między hitleryzmem a katolicyzmem. Nie zapominajmy, że Krieck, profesor pedagogiki honoris causa, jest ważną osobistością w kołach narodowo-socjalistycznych i jest jakby niemianowaną instancją w sprawach kulturalno-oświatowych. Dlatego ton jego artykułu, przypominający żywo polemiki z czasów bismarkowskiego „Kulturkampf u”, jest zjawiskiem wysoce symptomatycznym.

D-r And. Z.

NOWE KSIĄŻKI

WINCENTY BUREK. „Droga przez wieś”. Rój 1935 r.

Po wsi zobrazowanej w „Placówce” Prusa, po przedwojennych Lipcach reymontowskich i podhalańskich Roztokach Orkana, przyszedł czas na współczesne środowisko wsiowe — Ocinek sandomierski, któremu Wincenty Burek książkę swą poświęcił.

Ta ta nowel, zamkniętych w „Drodze przez wieś” w jednolicą kompozycyjnie całość, czyta się jednym tchem. Ta rzadka pod względem treści książka porusza bowiem palące problemy życia wsi współczesnej, jako środowiska społecznego i kulturalnego.

Śmiało należy stwierdzić, że „Droga przez wieś” to pierwsza po wielkiej wojnie książka, która w sposób bezprezencjonalny z zachowaniem wyjątkowej, jak na dzisiejsze czasy, beztendencyjności i arystycznego umiaru obrazuje dzisiejszą, jakże smutną i zarazem budzącą pewną nadzieję rzeczywistość chłopską.

Tak! Smutną, jeśli chodzi o problemy codziennego życia, walkę o byt, szamotanie się z nędzą, spadłą na wieś z kryzysem, ruiną materialną wywołaną zmniejszającym się z roku na rok stanem posiadania, dzięki przyrostowi naturalnemu i przeludnieniu wsi, nieznajdującej dla nadmiaru swej ludności odpływu na inne tereny pracy. Tragiczną jest ta rzeczywistość wsiowa, bo hula po niej dzień w dzień sekwestrator, którego ociniaki „zakucznikiem” przewali, bo nadmierne spadły ceny zboża, bo wreszcie chłop, nie jest w stanie „upłacić” zaciągniętych za „dobrych czasów” pożyczek, ba! nawet procentów z dnia na dzień walnie narastających.

Kryzys wywraca w Ocinku wszystko na wspak. gospodarki obdłużone nadmiernymi zobowiązaniami walą się w ruinę. Kruszeją wszystkie dawniejsze podstawy gospodarowania — dziś inaczej wszystkiem rządzi kryzys. Kryzys i komasacja, to dobro, tak dawno wyglądane, co wprowadzie glisty wyciągniętych w kilometry zagonów staliło, ale jednocześnie w jakż straszliwy sposób wieś skłóciło i zdemoralizowało.

Skłóciło, bo „ometra” wymiarem ryki rozbił wieś na dwie wzajemnie na się rozwściekłe grupy — na tych, którzy otrzymali grunt urodzajny i gospodarczy i tych, których nadzieje komasacyjne, w piasku i morgach sapiastych odmierzone, skrzywdziły w niehumidki sposób.

Zdemoralizowały w wyniku biegania ze słówkami do geometry, by za łapówkę przydzielił płacącym urodzajniejsze zagony.

Ten stan ekonomiczny wpłynął na zmniejszenie wartości wsi jako środowiska społecznego i wychowawczego. Ociniacy, wzięci w masie, jako gromada, to raczej środowisko ludzi konserwatywnych, pomniejszających zasługi jednostek, powstrzymujących je od wybitcia się ponad innych, broń Boże, aby nie o głowę wyżej. Owszem, w nieszczęściu pomogą, doradzą, ale raczej niewiarą, chichotem, zazdrością zahamują, niżby komuś mieli dodać ochoty i zachęty do pędu naprzód.

A dochodzi jeszcze jedno — opinia. Ho, he — opinia na wsi to rzecz niezmiernie wagi. Podlega jej chłop od kolebki do grobu. Każdy najmniejszy czyn, najdrobniejsze posunięcie jednostki nie uniknie obserwacji gromady. Najtajniejsze, zdałoby się kompletnie przed okiem ludzkim ukryte, fakty w bardzo krótkim czasie znane są ogółowi, rozrzucone po całej wsi publiczne. A należy pamiętać o tem, że osąd gromadki jest raczej w swych wyrokach zasurowy, niż pobłażliwy.

Ludzie nie zapomną, będą przekazywać sobie długo wszystkie chwały i upadki. A trzeba przyznać, że w „Drodze przez wieś”, gdzie autor w dosadny i realistycznie piękny sposób ważność tej opinii podkreśla, spotykamy więcej wspomnianych chwał niż upadków.

I to właśnie budzi nadzieję.

I znowu nie w gromadzie, ale w jednostkach oddziałujących swemi czynami w piorunujący sposób na wieś, która początkowo nie wierzy, nie ufa, wręcz kpi, ale z chwilą, gdy na własne oczy rzecz wykonaną ujrzy, namacalnie się

o dobru spełnionem przekona, wtedy umie podziwiać sąsiada i równie jak o złem, całej okolicy obwieści.

Bohater książki Burka — Siwy Kazimierz w najgłębszy, na gromadę najbardziej oddziaływający wychowawczy sposób — dokonywa rzeczy zdumiewającej. Jemu komasacja tak nie zalamala, mimo że otrzymał w nadziale mokre sapy i na całą okolicę słynny „roleński dół”. Przeciwnie — upartą, wytrwałą i ciągłą pracą ów diabli dół zasypał, na regulówkę wyrównał i nieucztyk motyką i łopatą w urodzajne pola zamienił. Cóż to znaczy? Możemy to nazwać wytrwałością, wielkim czynem — różnic, jaki kto epitet, że wszechmiar w tym wypadku uzasadniony — dobrze. Ale to mało! „Roleński dół” mówi daleko więcej, wskazuje wyraźnie na jedną niewyżytą i odwiecznie chłopu właściwą wartość — że umie z uporem meladajakim przystosować się do nowych ciężkich pokomasacyjnych warunków, ująć je w garść i nad nimi zapanować! Tej jedynej w swojej wartości postaci Siwego Kazimierza i jego czynowi nie sprosta żadne najważniejsze hasło o konieczności umiłowania ziemi i wychowania państwowego wsiowego społeczeństwa.

Umilowanie ziemi cechuje bohaterów, zarówno przedstawicieli starszego, jak i młodszego pokolenia.

Marcin Krysa, do ostatniej chwili życia walczący o całość gospodarki i na parę minut przed śmiercią uśmiechający się do darci przyniesionego z pola posiewu, Władzio „lecki chleb” — w smyku i skrzypcach zapewniony rzuca i idzie na gospodarski trud. „Braty” Soska nie żenią się do późnych lat, by nie „drobić” majątku.

A jeszcze jedna wartość środowiska chłopskiego została w „Drodze przez wieś” uwewnętrzniona: oto chłop szamocący się z kryzysem to nie są ludzie biernie poddający się klęskom — przeciwnie są ruchliwi, zaradni, do ostatniego tchnienia walczący z nędzą.

Przeważnie tragiczny jest wynik tej walki, ale to jedno bije z książki Burka ważkiem, kamieniem zapewnieniem: że chłop w kryzysie sam w sobie siły obronnej szuka, nie czekając biernie, aż go zło doszczętnie zniszczy.

Pomimo, że rzeczywistość chłopska coraz to sroższymi tragedjami narasta, jednak chłop wewnętrznie nie zbiedniał: jak trwał, tak trwa, jak ziemię i pracę kochał, tak dalej będzie się z niemi wiązał, wierząc, że tylko czynna postawa zdoła kryzys zlagodzić.

„Droga przez wieś” winna się znaleźć w każdej bibliotece gimnazjalnej, służąc wychowankom jako niezwykle cenna książka, a wychowawcom za jedyne w swoim rodzaju źródło poznania dzisiejszej wsi — środowiska wychowawczego. W ten sposób nauczyciel pozna, jak gromada wiejska oddziaływa na ucznia — syna chłopskiego, czem go ponad siebie wynosi, a jednocześnie czemu tak często więźną jego drogi na tej ciernistej, znanej, wybojami i wysokiem błotem znaczony „Drodze przez wieś”, która poprzez szkołę wiodąc ma go na wysokie szczyty oświaty i kultury zanieść.

Ludwik Szańczykowski

HERBERT WARD — THE EDUCATIONAL SYSTEM OF ENGLAND AND WALES. CAMBRIDGE 1935.

Po zbiorowej i „literackiej” pracy wydanej przez Dover Wilson’a „The Schools of England” (1929), po niezwykle treściwym i porównawczym przedstawieniu

szkolnictwa angielskiego w dziele Kandel'a „The Studies in comparative education” (1933), otrzymujemy w tym roku trzecią książkę, poświęconą systemowi szkolnemu w Anglii, napisaną przez rutynowanego eksperta i długoletniego pracownika na polu oświatowym. W szeregu rozdziałów traktujących o administracji szkolnej, finansach, szkolnictwie powszechnym, średnim i wyższym, oświacie pozaszkolnej, kształceniu nauczycieli, rozwija autor w nadzwyczaj rzeczowy i systematyczny sposób obraz całego szkolnictwa angielskiego. Choć w swym wykładzie sięga początków XIX w. i zasypuje czytelnika całym szeregiem dat, znaczących etapy rozwoju oświaty w Anglii, szczególnie oświetla czasy najnowsze, w których dopiero powstał istniejący dziś system „państwowej edukacji” (1902 Local Authorities Act). Nie można go nazwać „państwowym”, bo choć państwo w dużej mierze pokrywa koszty oświaty (przynajmniej „subwencjonowanych” zakładów) to jednak Ministerstwo Oświaty spełnia rolę „doradcy i przewodnika raczej niż mentora” (str. 235), istotne zaś kierownictwo spoczywa na tysiącach bezinteresownie pracujących na polu wychowania osób zatrudnionych w Samorządowych Komisjach Wychowania i kierownikach i zarządcach szkół. Autor z naciskiem podkreśla to „intermingling of public and private enterprise” — połączenie państwowej i prywatnej inicjatywy: ten dualizm wydaje mu się cechą angielskiego charakteru. Poza tem państwowo-prywatnem szkolnictwem, które kroczy szybko naprzód w swym rozwoju, istnieje szeroko rozbudowane, zupełnie niezależne prywatne szkolnictwo. Poświęca mu autor specjalny rozdział (Education outside the State System). O rozmiarze tego szkolnictwa świadczy choćby ten fakt, że na 600.000 uczniów w szk. śr. (Sec. Sch.) 250.000 uczęszcza do szkół „independent”. Pod względem dokładności i jasności książka Ward'a nie ustępuje dziełu Kandel'a, jedyny zaś zarzut, jakoby można jej zrobić, to ten, że autor, zdaje się zbyt zapatrzony w administracyjną, historyczną i statystyczną stronę systemu szkolnego, nie dał czytelnikowi możliwości wglądu w samo życie szkoły.

ARKUSZ OBSERWACYJNY W SZKOLE ŚREDNIEJ

W szkole dzisiejszej usiłujemy możliwie najlepiej poznać ucznia, ażeby do jego osobowości i rozwoju dostosować nasze wymagania i postępowanie. Ścisła bowiem współzależność między właściwościami psycho-fizycznymi ucznia z osiąganymi i osiągalnymi przez niego wynikami pracy nie ulega dziś wątpliwości. Im bliższe zatem jest owo poznanie, tem łatwiej daje się w pracy szkolnej usunąć wiele sporów, uniknąć wielu niebezpieczeństw, przezwyciężyć wiele konfliktów i otamować psychicznych. Pełny jednak obraz osobowości ucznia lub uczennicy uzyskuje się dopiero w wyniku pracy zespołowej: nauczycieli-wychowawców, lekarza-higienisty i psychologa szkolnego. I tu powstaje techniczna trudność szarlenia, a zarazem metodycznego utrwalenia narastających wciąż wyników badań i obserwacji, tak, aby złożyły się one nie na schemat dorywczy i przypadkowy, ale na możliwie pełną charakterystykę, odpowiadającą danej fazie rozwojowej wychowanka.

Najprostsze rozwiązanie jest oczywiście, jak zawsze, nocowanie, tylko że właśnie musi ono być metodyczne, aby mogło odpowiadać swemu specjalnemu przeznaczeniu. Próby znamy różne: były one wszystkie chybiające przedewszystkiem w swem dążeniu do „ naukowego obiektywizmu ” i do „zracjonalizowania” pracy pedagogicznej. Jedne, dokonywane na własną rękę przez psychologów,

były zbyt jednostronne, zbyt analityczne, i przez to mało przydatne, — inne, robione przez reformatörów-nowinkarzy, stwarzały szablon rubryk, trochę bezduszny i mechaniczny, nazbyt po amerykańsku „standaryzowany”. Wszystko to stwarzało balast szczegółów zupełnie zbędnych w praktyce. Rzecz wymagała poprostu współpracy nauczycieli-wychowawców i psychologów szkolnych, wzajemnego porozumienia.

Owocem takiej współpracy, a zarazem próbą stworzenia trwałej dla niej podstawy jest dopiero *Arkusze obserwacyjny* do użytku nauczycieli gimnazjum ogólnokształcącego, opracowany przez pp. dr R. Czaplińską-Mutermilchową i mgr. E. Rybicką. *Arkusze* ten jest tak pomyślany, żeby w wyniku pracy zespołowej nauczycieli, psychologa i lekarza dawał możliwie pełny obraz psycho-fizycznego rozwoju ucznia w danym okresie jego życia (w danej klasie), charakterystykę jego sfery intelektualnej oraz osiągane przezeń wyniki pracy. Na całość mają się złożyć informacje uzyskane od opieki domowej, obserwacje poczynione w toku pracy z młodzieżą w klasie i w szkolnych organizacjach już to o charakterze społecznym (samorząd), już to samokształceniowym (kółka, świetlica), wreszcie wyniki badań specjalnych. Niewątpliwie duże znaczenie ma tu wciągnięcie w orbitę spraw, obchodzących nauczyciela, odnotowań lekarza szkolnego, które, zwłaszcza w niezadłkich wcale wypadkach zaburzeń okresu dojrzewania (szczególnie u dziewcząt), mogą być dla nauczyciela poważnym ostrzeżeniem. Nierozdź dotąd sprawa ta, w teorii niewątpliwie doceniana, brana była pod uwagę w praktyce. Mając każdej chwili możliwość wejścia w ogół spraw, dotyczących życia ucznia, nauczyciel przyzwyczai się widzieć w swym wychowanku „pełnego człowieka”, takiego jakim on jest i jakim być może, i uniknie mimowolnych błędów. *Arkusze* ten będzie przyciem chronił całą tę wielostronną pracę wychowawczą na terenie dzisiejszej szkoły średniej przed rozchwyaniem na części „autonomiczne”, będzie przypominał, że ośrodkiem zainteresowania w szkole jest uczeń, a nie przedmioty nauczania i teorie wychowawcze, ani szkoła „jako taka”.

Autorki *Arkusza*, opierając się na wynikach współpracy psychologów szkolnych, zgrupowanych w Zespole zorganizowanym przy Pracowni Wychowawczej Muzeum Oświaty i Wychowania Min. W. R. i O. P., i nauczycieli szkół średnich, dały rzecz dojrzałą do praktycznego użytku. Ogromną zaletę *Arkusza* widzę w jego prostocie, w braku wszelkiej wymyślności, w tem, że jego autorki uszczęśliwiły się przed skomplikowaniem a szablonowym „pokrątkowaniem” na niezliczoną ilość rubryk, wążących sobie więcej cyfrę niż słowo (znamy takie próby). Całość (raczej „tereka” niż „arkusz”) składa się z siedmiu kart, odpowiadających zasadniczym działom w wyżej już podanych ogólnie zarysach. Dobrym pomysłem było zróżnicowanie barwne kart, co ułatwia praktyczne korzystanie z *Arkusza*. Posługiwanie się niem, bardzo zresztą proste, ułatwiają „Wskazówki metodyczne do *Arkusza obserwacyjnego*”, opracowane przez autorki. *Arkusze* ukazał się nakładem „Naszej Księgarni” placówki wydawniczej Związku Nauczycielstwa Polskiego, to znaczy że ukazał się w szacie nader starannej.

Bardzo gorąco można polecić ten *Arkusze* nauczycielom, samo zapoznanie się z nim ułatwi ogarnięcie całokształtu czynników, decydujących o osiągnięciach ucznia w szkole i wyznaczających kierunek pracy wychowawczej. Zalety *Arku-*

sza każą się spodziewać, że znajdzie on szerokie zastosowanie w praktyce szkolnej, a wredy może i cena jego (60 gr.) bardziej da się przystosować do aktualnych możliwości.

D-r M. Ost.

Z ŻYCIA SEKCJI

WARSZAWA

W dniu 19 października r. b. odbyło się Walne Zebranie członków Sekcji Szkolnictwa Średniego Oddz. Warszawskiego Z. N. P., na którym dokonano wyborów nowych władz Sekcji. Do Zarządu weszli: przewodniczący kol. Dworakowski Zygmunt, zastępca — kol. Konopacki Witold, skarbnik — kol. Pawczyński, sekretarz — kol. Bujno Jerzy, członkowie zarządu: kol. kol. T. Osieńska, Roman Hampel i Zaczekiewicz Jerzy.

Na zebraniu stwierdzono wyjątkowo ciężkie warunki pracy nauczyciela w szkole średniej, zwłaszcza — prywatnej. Zaledwie kilka szkół płaci całość stawek, przewidzianych warunkami umowy; są szkoły, które nie uznają wogóle żadnych norm, wypłacając pensję niewielkimi dawkami i stwarzając duże zaległości; są wreszcie szkoły, które nie wypłaciły jeszcze należności za miesiąc lipiec. Obecnie kursują uporczywe wieści, że nawet szkoły, płacące pełne normy, wobec obniżki uposażeń mają zamiar obniżyć pensje nauczycielskie. Staliśmy wobec palącego zadania zainteresowania członków ich własnymi sprawami, tembardziej, że dla nauczycielstwa szkół średnich nadchodzą czasy wyjątkowo ciężkie, wymagające największej konsolidacji, maksimum wspólnego wysiłku i wspólnej akcji w obronie szkoły i prawa do życia.

Te czynniki skłoniły zarząd do ustalenia następującego programu prac: 1) przystąpić natychmiast do prac, mających na celu usprawnienie organizacji sekcji; 2) organizować konferencję i odczyty, poruszające aktualne zagadnienia; 3) rozwinąć ożywioną akcję prasową; 4) podjąć obronę materialną nauczyciela; 5) pracować nad realizacją reformy ustroju; 6) omówić wszechstronnie sprawę liceum; 7) obrona szkoły powszechnej; 8) postarać się, aby warunki umów o pracę ustalane były przez Międzysztowarzyszeniową Komisję Norm przed 1 stycznia każdego roku; 9) zwrócić się do Zarządu Oddziału i Zarządu Głównego z prośbą o poczynienie starań, celem ustalenia, na jaką pomoc ze strony władz szkolnych może liczyć nauczyciel w dążeniu do zapewnienia sobie normalnych warunków materialnych na terenie szkół prywatnych; 10) werbować nowych członków; 11) zorganizować kursy metodyczne dla nauczycieli, uczących w kl. III-ej; 12) zebrać wyniki pracy w kl. II-ej.

Prace te już się rozpoczęły. W dniu 12 ub. m. odbył się w lokalu Związku pierwszy z cyklu odczytów na temat liceum, mianowicie odczyt p. prof. d-r Tadeusza Kotarbińskiego na temat: „Program liceum z punktu widzenia potrzeb szkół akademickich”.

DROHOBYCZ

11 X. b. r. odbyło się zebranie sprawozdawcze członków Sekcji Szkolnictwa Średniego w Drohobyczu.

Referat p. t. „Położenie szkoły średniej na terenie Ogniska” wygłosił kol. Dubiniak Bronisław, n. a. „Pracy Społecznej Członków Sekcji Ogniskowej” mō-

wiła kol. Anna Borkowa i wreszcie n. c. „zadań organizacyjnych Sekcji Szkolnictwa Średniego” mówił kol. Jan Dudek

Członkowie Sekcji pracują w Związku Strzeleckim, L. O. P. F., Lidze Morskiej i Kolonijalnej, Z. O. P. K., Związku Rezerwistów i T. S. L. Zebrani domagali się od Zarządu Głównego, by ten podjął starania, zmierzające w kierunku wydania ustawy stabilizacyjnej b. nauczycieli szkół prywatnych, zaliczenia w 100% lat służby w szkolnictwie prywatnym przy przejściu do służby państwowej i wreszcie uzyskanianiżek kolejowych dla nauczycielstwa szkół prywatnych.

W wyniku wyborów do Zarządu Sekcji wybrano kol. kol. Jana Dudka (przewodniczący), Anna Borkowa (vice-przewodnicząca) i członkowie J. Arkus i J. Czyżewski.

ŁOMŻA

29.IX b. r. odbyło się zebranie miejscowej Sekcji Szkolnictwa Średniego Z. N. P. Referaty wygłosili: kol. Wierzchucki p. c. „Polożenie szkoły średniej i nauczyciela na terenie Ogniska”, a kol. M. Kędziński p. c. „Praca społeczna członków Sekcji ogniskowej i stosunek władz szkolnych i organizacji społecznych do pracy społecznej nauczyciela szkoły średniej” oraz n. c. zadań organizacyjnych S. S. S. w chwili obecnej w związku z nowym Statutem Z. N. P. W okresie rocznym odbyło się 5 zebrań Zarządu Sekcji i 3 walne zebrania członków, które poświęcono aktualnym zagadnieniom organizacyjno-zawodowym.

Do Zarządu Sekcji na rok szkolny 1935/36 weszli kol. kol.: Kędziński Marjan (przewodniczący), Czarnecki Albin, Filipczak Zygmunt i Issak Aleksander.

DĘBICA

17.X b. r. odbyło się walne zebranie członków miejscowej Sekcji S. S. Referaty, przewidziane w okólniku Zarządu Głównego Szk. Śc. Z. N. P. wygłosili kol. kol.: Marcisz Stanisław, Christoff Ryszard i Buszki Alojzy.

W wyniku wyborów weszli do Zarządu Sekcji kol. kol.: inż. Zieliński Władysław, Christoff Ryszard, Marcisz Stanisław, Kacz Klementyna i Dąbrowski Michał.

W planie pracy na przyszły rok szkolny przewidziano między innymi udział w kursach dokształcających dla starszej młodzieży, podjęcia starań, zmierzających do założenia średniej szkoły zawodowej, i pracę samokształceniową w formie referatów.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZOWNA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

R E D A K C J A R E K O P I S A W N I E Z W R A C A