

G I M N A Z J U M

REMUS

LICEA PEDAGOGICZNE

(Artykuł dyskusyjny)

Pierwszą ofiarą całopalną, którą złożymy na ołtarzu nowej reformy szkolnej, będą seminarja nauczycielskie. Dziedzictwo szkolne po seminarjach nauczycielskich obejmują trzyletnie licea pedagogiczne, do których przyjmowana będzie młodzież po ukończeniu czteroletniego gimnazjum. Po zlikwidowaniu seminarjów nastąpi trzyletnia „pustka”, którą wypełniać będą bezrobotni maturzyści z dawnych roczników. Ten rezerwowy kontyngent obliczają sfery oficjalne na 12—15 tysięcy, co według ich kalkulacji powinno wystarczyć do uzupełnienia rocznego ubytku w korpusie nauczycielskim aż do czasu, kiedy licea pedagogiczne dostarczą nowych kandydatów. Obliczenia te jednak wydają się zbyt optymistyczne. W okresie największego wyczerpania wysiłków w kierunku rozbudowy nowych programów w szkole powszechnej będziemy musieli — zdaniem naszym — czerpać brakujące siły nauczycielskie z kontyngentu, który w czasie swoich studiów nie miał sposobności zapoznania się z nowymi programami.

Seminarja nauczycielskie nie były idealną szkołą kształcenia nauczycieli. O tem my wiemy dobrze i wiedzą także sami nauczyciele szkół powszechnych. Od kandydatów do seminarjum wymagało się tylko świadectwa zdrowia i ukończenia 7 klas szkoły powszechnej dawnego typu. Program nauki w tych zakładach był i za obszerny i za ciasny równocześnie. Najgorzej przedstawiał się ten program w dziedzinie pedagogiki. Studjowano tam historję wychowania, która była naszpikowana datami, terminami, sprawami zupełnie niepotrzebnymi, a często i niedostępnymi dla ucznia. Wiadomości psychologii i logiki były natomiast tak skąpe i tak pełne luk, że uczeń nie miał z nich żadnej pociechy. Najbardziej jednak tragicomiczną była t. zw. nauka o dziecku, do której nawet nie było podręcznika, gdzie według programu bardzo się intere-

sowano rozwojem dziecka w okresie przedszkolnym, mniej natomiast okresem od lat 7—12. Był to program dobry dla nianie, ale zupełnie bezużyteczny dla przyszłego nauczyciela szkoły powszechnej. O pedagogice właściwej nawet mówić nie warto, gdyż była ona podobna bardziej do dobrych rad Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, aniżeli do dzisiejszych wymagań w tej dziedzinie.

Jeszcze srosumkowio najlepiej była postawiona dydaktyka, gdyż zdobyte w czasie lekcji wiadomości można było ilustrować na t. zw. lekcjach praktycznych w szkole powszechnej. To też przygotowanie dydaktyczne nauczycieli szkół powszechnych było o całe niebo wyższe od przygotowania nauczycieli szkół średnich, których — nawiasem powiedziawszy — nikt z tego działu na uniwersytecie nie przygotowywał. Pod tym względem każdy dobry profesor gimnazjalny jest właściwie samoukiem, podczas gdy nauczyciela szkoły powszechnej należy uważać za wykształconego fachowca. Jeżeli więc dziś szkoła powszechna posiada świetnych dydaktyków i bardzo ładnie rozwiniętą literaturę fachową, zawdzięczać to musimy programowi seminarjalnemu. Szkoła średnia na tem polu stawia dopiero pierwsze kroki i wartoby jej poradzić, by raz wreszcie sięgnęła do bogatej skarbnicy doświadczeń i oryginalnych chwytów dydaktycznych, wynalezionych i wypróbowanych przez pracowitych nauczycieli szkół powszechnych.

Jeżeli już mówimy o dobrych stronach programu seminarjalnego, to godzi się podkreślić wielkie wartości wychowawcze, jakie dawała nauka śpiewu i muzyki. Śpiew miał to do siebie, że bardzo szybko łączył umysły w pewną całość, wytwarzając podświadomie potrzebę zbiorowego wysiłku, organizacji i dyscypliny, uszlachetniając duszę nowemi, nieznanemi dotychczas, przeżyciami estetycznemi. Seminarja słynęły zawsze z tego, że spośród wszystkich szkół na danym terenie posiadały najlepsze chóry, bez których żadna lokalna uroczystość nie mogła się obejść. Zaszczepione w seminarjum poczucie wartości pieśni przeniosło się do szkoły i stało się jednym z najskuteczniejszych środków propagandowych i wychowawczych w momencie konsolidowania się uświadomienia narodowego i państwowego. Dla olbrzymiej ilości wychowanków szkoły powszechnej pieśń, wyuczona w szkole była jedynym kapitałem intelektualnym w szarem, bezksiążkowym życiu wiejskiego człowieka. Wychowanie zbiorowe, jakie dawał chór, było także jednym z kamieni węgielnych organizacji nauczycielskiej, której solidarność jest do dziś przedmiotem zazdrości ze strony wielu ugrupowań zawodowych.

Nauka języka ojczystego, jakkolwiek najważniejsza w programie seminarjum, nie była związana bezpośrednio z przedmiotem, którego miał uczyć nauczyciel w szkole powszechnej. Seminarjum dawało mu bardzo dużo gramatyki teoretycznej i literatury wraz z całym balastem tytułów, dat, wpływologii i naj-

rozmaitszych momentów baśniowych, dramatycznych, romantycznych, uczuciowych, społecznych, wychowawczych, analiz, rozbiorów, charakterystyk i innych literackich trików, ale biedny nauczyciel nie wiele miał z tego pożytku. Musiał sobie sam stwarzać metody uczenia dziecka poprawnej wymowy, techniki czytania i streszczania, sztuki bezbłędnego wyrażania się w słowie i piśmie, a wreszcie wtajemniczania dziecka w piękno wiersza czy artystycznego opisu.

Nasze braki w nauczaniu języka polskiego i literatury są zbyt już dobrze znane i na terenie innych szkół i silnie podkreślone w ostatnich czasach w pismach fachowych, a nawet na łamach prasy, aby niemi obciążać seminarja. Jesteśmy nieraz pełni podziwu dla ogromu wiedzy naszych nauczycieli literatury, ale nie bez politowania patrzymy na ich małą znajomość życia i ludzi. Znają oni świetnie najwybitniejsze postacie z literatury, umieją je precyzyjnie charakteryzować, ale stają się zupełnie bezbronni wobec postaci żywych, najbliższych sobie, nie mogąc zrozumieć ani ich charakteru, ani też ich metod postępowania. Zagrzebani po uszy w świecie twórczości literackiej, nie widzą innych działów twórczości polskiej. Skutkiem takiego wyłącznie literackiego nastawienia nie znamy dzieł naszych wielkich reformatorów społecznych, ekonomistów, polityków, historyków i znawców naszej rodzimej kultury. Brak treningu szkolnego do czytania dzieł poważnych, nieliterackich, sprawia, że niemal cała nasza produkcja wydawnicza o charakterze nieliterackim leży na półkach księgarskich lub w bibliotekach, czytana jedynie przez fachowców. Tem też należy tłumaczyć, dlaczego nie mogą się u nas bez subwencji utrzymać najlepiej postawione poważne wydawnictwa.

Jeżeli o tych rzeczach może mniej z tematem związanych piszemy, to dlatego, że chcemy wstawić bibliotekę do każdej świetlicy robotniczej, do każdego domu ludowego na wsi, aby chłop i robotnika zaprzyjaźnić z książką. Do duszy tych ludzi szukamy klucza i zdaje się nam, że tym kluczem może nas obdarzyć tylko nauczyciel szkoły powszechnej, który nauczy dzieci czytać książki — różne książki, nietylko utwory literackie i romanse. Gdy dziecko już w szkole zainteresuje się inną książką, niż podręcznikiem czy powieścią, gdy zasmakuje w samodzielnem zdobywaniu wiadomości, wówczas książka, z którą do wsi przyjdziemy, będzie czytana i rozumiana. Ten cel da się osiągnąć, gdy się postaramy, by program języka polskiego w przyszłych liceach był dostosowany do naszych społecznych i państwowych potrzeb, a nie tylko do potrzeb literackich.

Programy przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w dawnych seminarjach sprawiały wykładowcom niemało kłopotu. Biedny profesor tyle się namęczył aby wbić w głowę uczniów choćby elementy z teorii równań, logarytmów, funkcji, sinusów, tangensów i t. p. postulatów programu, a przy maturze

okazywało się, że kandydat nie umie dzielić ułamków i przy regule trzech staże jak przed piramidą Cheopsa, której tajemniczość przeraża go swoim ogromem. Wykładowca, obciążony materiałem programowym, nie miał dość czasu na zmechanizowanie pewnych matematyce właściwych i zasadniczych procesów myślowych oraz sprawności w umysłach uczniów.

Podobne stosunki panowały także i w nauce przyrody. Dużo anatomii, fizjologii, typologii, atomistyki, dużo wiadomości o przyrodzie zagranicznej, ale bardzo mało o przyrodzie rodzimej, a jeszcze mniej o jej wartości i znaczeniu w życiu codziennym i w najbliższym otoczeniu. Nasza rodzima flora, fauna i gleba, jej elementarne właściwości i potrzeby traktowane były na tym samym poziomie, co pustynie, tajgi i pampasy. Zresztą ilość czasu była tak mała, że trudno było tu czegoś naprawdę nauczyć.

Pewnego rodzaju karykaturą była także nauka języków obcych, gdyż przetadowany program i mała ilość godzin nie pozwalały nauczycielowi nawet na opanowanie elementarnych zasad obcego języka.

Braki w programach seminarjalnych były wynikiem nie bezplanowości, lecz ewolucji, jaką przechodziły seminarja nauczycielskie w pierwszych latach nowej państwowości polskiej. Jak wiadomo, seminarja, jako produkt austriackiej myśli pedagogicznej, przeznaczone były dla potrzeb dawnej dwujedyniej monarchii Habsburgów. Po odzyskaniu niepodległości Państwo Polskie w pośpiesznym tempie musiało uruchomić jaknajwięcej szkół powszechnych, szczególnie w b. zaborze rosyjskim i pruskim. Ponieważ nauczycieli kwalifikowanych było bardzo mało, a jedynie zabór austriacki posiadał stosunkowo najlepiej do tego celu zorganizowane zakłady kształcenia nauczycieli, więc z konieczności seminarja stały się jedyną kadrą, która mogła dostarczyć sił dla uruchomienia szkół powszechnych. Naprędce więc jako tako poprawiono program austriacki i wprowadzono jako obowiązujący do wszystkich dawnych i nowoutworzonych seminarjów w całym państwie. Na dalej idące reformy nie było czasu, gdyż inspektorzy szkolni naciskali na wzmożenie produkcji kandydatów na nauczycieli, a w dniach matury czekali na korytarzach, aby czempredzej porwać świeżo upieczonego maturzystę. Dla seminarzystów były to zaiste złote czasy. Jeszcze nie zdał matury, a już miał oferty. Ten stan trwał mniej więcej do roku 1927 i ustał dopiero pod wpływem kryzysu, który powoli, ale konsekwentnie zmniejszał ilość potrzebnych szkole etatów. Dziś już mamy kilka tysięcy bezrobotnych kandydatów na nauczycieli. To przymusowe bezrobocie nie jest wynikiem braku posad w szkole powszechnej, lecz braku odpowiedniej pozycji w budżecie państwowym na opłacenie potrzebnych etatów.

Czemże więc wytłumaczyć to, że mimo tak marnych programów i tak pobieżnej metody przygotowywania kandydatów nauczycielskich, szkoła polska tak

wspaniale się rozwinęła, a nauczycielstwo nasze stanęło na wysokości zadania'. Na to jest bardzo piękna odpowiedź. Braki te wyrównał idealizm nauczyciela polskiego i jego dyscyplina organizacyjna. Już na terenie galicyjskim nauczyciel był silnie zorganizowany. Cały kraj pokryty był gęsto siecią „Ognisk”, które w swoich szeregach skupiały elementy postępowe o wybitnym charakterze niepodległościowym. Ogniska te musiały przedstawiać niebyłą wartość organizacyjną, skoro Józef Piłsudski w swoich poszukiwaniach za Polską niepodległą często do nich się przekradał i stale był z nimi w kontakcie. Nie zawiódł się na nich. Z szeregów tych wychował sobie dzielnych żołnierzy, oficerów, a nawet generałów. Jeżeli Marszałek Józef Piłsudski jest dziś honorowym członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego, nie jest to żaden akt dyplomatycznej kurtuazji, lecz zupełnie naturalny kontakt między twórcą niepodległej Polski a jego bojownikami, nawiązany w czasach, kiedy przyznawanie się do Piłsudskiego było uważane przez władze austriackie za próby buntu a przez cesarsko-królewską inteligencję polską za bardzo kłopotliwe mącenie wiernopoddanego nastroju.

Nauczyciel szkoły powszechnej w zaborze austriackim nie cieszył się przychylnością sfer miarodajnych. Uważano go za radykała lub socjalistę, w każdym razie za coś podejrzanego. Ze względu na niższe wykształcenie traktowano go „zgóry”, jako coś pośredniego pomiędzy inteligencją a „po pańsku” odzianem mieszczaństwem. W czasie debat nad ustawą o kwalifikacjach nauczycieli, związki endeckie przeforsowały paragraf, który do dziś oddziela oficjalnie nauczyciela od profesora.

Tę niewyraźną pozycję społeczną nauczyciel odczuwał bardzo boleśnie, ale zareagował na nią w bardzo szlachetny i godny podziwu sposób. Zabrał się energicznie do uzupełnienia swego wykształcenia i na tem polu dokonał niemal cudów. Organizacje nauczycielskie zaczęły tworzyć kursy specjalne, do których nauczyciel garnął się z zapałem, nie żałując ani trudu ani pieniędzy. I dzięki właśnie tym kursom niema dziś prawie nauczyciela, któryby swoją wiedzę opierał jedynie na wiadomościach wyniesionych z seminarjum. Na zdobycie tej wiedzy poświęcono niejedną pensję i niejedne wakacje, ale szlachetna ambicja i wysoka dyscyplina organizacyjna sprawiły, że wysiłki te nie poszły na marne. Wszak tylko dzięki tym walorom nauczyciela mogliśmy w tak krótkim czasie rozbudować nasze szkolnictwo powszechne i postawić je na należytych poziomach.

Lecz na tem nie kończyła się rola nauczyciela. Na posterunku okazał się nie tylko dobrym fachowcem, ale i pierwszorzędnym pracownikiem społecznym. Uświadczenie obywatelskie szerokich mas stało się niemal wyłączną jego zasługą. Bo czyż i dziś możliwa jest jakakolwiek akcja oświatowo-społeczna na wsi czy w małym miasteczku, bez udziału i kierownictwa nauczyciela?

Jakżeby wyglądały Towarzystwa Szkoły Ludowej, biblioteki, teatry i chóry ludowe, Związki Strzeleckie, spółdzielnie, przysposobienie rolnicze, kasy Słefczyka, oświata pozaszkolna, a nawet doroczne uroczystości narodowe i państwowe — gdyby tam nie było nauczyciela szkoły powszechnej?

Jeżeliśmy tyle miejsca poświęcili programom szkoły już odchodzącej do historii wychowania, to chcieliśmy podkreślić, że zdobyte doświadczenie nie powinno iść na marne, lecz powinno być w jaknajszerszej mierze wyzyskane przy budowie nowej szkoły, t. j. liceów pedagogicznych. Specjalne obawy mamy w tym kierunku odnośnie do nauki języka polskiego, która będzie przecież niejako centralnym punktem wykształcenia przyszłego nauczyciela szkoły powszechnej.

Nauczyciel ma nie tylko nauczyć dziecko czytać i rozumieć dzieła naszych poetów i powieściopisarzy, ale ma je także przyzwyczaić do czytania szczególnie tych książek, których znajomość będzie mu niezbędnie potrzebna przy wykonywaniu jego obowiązków obywatelskich. Kandydat zaś, któremu nie zwróć w liceum uwagi na istnienie — poza czystą literaturą — jeszcze innych produktów myśli polskiej, jak: dzieła naszych myślicieli, ekonomistów, społeczników, polityków i t. d., ...będzie miał o języku polskim bardzo jednostronne wyobrażenie. Zdaje się, że kandydat na nauczyciela powinien być bodaj zgrubsza obeznany z naszą literaturą popularno-naukową, jeżeli ma być później pionierem w rozszerzaniu i pogłębianiu kultury polskiej na swoim terenie. A już chyba wprost niezbędna będzie dla niego znajomość literatury dziecięcej, która się tak pięknie u nas rozwija. Jeżeli nauczyciel ma ucznia od dziecka przyzwyczajać do czytania książek, to musi wiedzieć, jak te książki dobierać, jak wartościować i jak ostrzegać przed nieodpowiednią lekturą. Program zatem języka polskiego dla liceum pedagogicznego musi być specjalnie opracowany i dobrzeby było, aby do jego tworzenia zaproszono nie samych historyków literatury, gramatyków czy literatów, ale także ludzi, którzy mają zasługi na polu pracy społecznej i znają potrzeby duchowe szerokich mas. Dla tych mas przecież szkoła powszechna będzie podstawowym ośrodkiem wykształcenia i uświadomienia społeczno-obywatelskiego.

Postawiony przez nas postulat rozszerzenia nauki języka polskiego podyktowany jest jeszcze i tą okolicznością, że na terenie szkoły powszechnej poszczególne przedmioty naukowe skupiają się dokoła języka polskiego. Przez cztery pierwsze lata nauki przedmioty takie, jak: geografia, historia i przyroda nie tworzą odrębnej całości, lecz omawiane są głównie na lekcjach języka polskiego. Ich związek z językiem polskim — mimo późniejszego wyodrębnienia w klasach wyższych — jest nadal niezmiernie ścisły. Ponadto przedmiotów tych uczyć będzie — szczególnie w szkołach niżej zorganizowanych — jeden i ten sam nauczyciel. Przy takich wymaganiach znajomość tylko literatury

pięknej i jej historii nie będzie dla niego właściwym przygotowaniem zawodowym.

Co do innych przedmiotów obaw takich nie ma, gdyż już na terenie gimnazjalnym są one dostatecznie związane z życiem i potrzebami wykształcenia obywatelsko-państwowego, jest zatem uzasadniona nadzieja, że związek ten w programach licealnych będzie odpowiednio podkreślony, byleby nie zapomniano o wyzyskaniu najnowszych zdobyczy z dziedziny dydaktyki tych przedmiotów. Ważną również rzeczą będzie pogłębienie wiedzy osobistej przyszłego nauczyciela. Do tego celu potrzebny mu będzie odpowiedni zapas wiadomości z dziedziny filozofji, psychologii i socjologii. Nauczyciel jako wychowawca dzieci i duchowy przewodnik życia społecznego i kulturalnego w swoim środowisku musi najpierw sam mieć dobrze uformowany pogląd na świat, a oprócz tego musi umieć obserwować zjawiska duchowe, przejawiające się w otaczającej go masie. W wielu wypadkach, gdy masa zostanie czy to przez agitację, czy to przez naśladowczy pęd opanowana przez jakąś szkodliwą społecznie psychozę, wówczas powaga nauczyciela szkoły powszechnej, wpływ jego wiedzy osobistej będzie może jedynym i najsukuteczniejszym czynnikiem hamującym.

Należycie opracowany program zadecyduje nie tylko o poziomie przyszłej szkoły powszechnej i jej kulturalnym wpływie na środowisko, ale także i o doborze kandydatów. Zawód nauczyciela szkoły powszechnej wymaga od kandydata specjalnego powołania. Zawodowi temu może się poświęcić tylko osoba, która kocha dzieci i odczuwa szlachetną chęć poświęcenia się dla dobra tych najmniejszych i tych najniższych w uwarstwieniu społecznym. Które środowisko dostarczy takich kandydatów z powołaniem — wiejskie czy miejsce — jest w gruncie rzeczy sprawą zupełnie obojętną.

Liczba przyszłych liceów nie jest jeszcze i nawet nie może być naprzód ustalona. Z prospektów, ogłoszonych w zeszytach 8—10 „Oświaty i Wychowania” z r. 1934 — wynika, że liczba i pojemność liceów pedagogicznych będzie dostosowana na różnych terenach do miejscowego zapotrzebowania nauczycieli. Z prospektów tych dowiadujemy się, że licea będą pojedyncze, podwójne a nawet potrójne. Czy licea te będą także mieszane — niewiadomo. Prawdopodobnie zaczniemy od organizowania liceów według dawnych sposobów, t. zn. osobno żeńskich, a osobno męskich.

Najbardziej niepokojącym objawem konserwatyzmu jest podana w prospekcie zapowiedź utrzymywania internatów przy liceach pedagogicznych. Już sam wyraz „internat” nie budzi zaufania. Mimowoli staje nam przed oczyma obraz takiego internatu: wielogłowy komitet obywatelski, złożony z miejscowych honoratorów, zbierający się raz do roku na posiedzenie, brudna i groźna gospodyni z jeszcze brudniejszą służącą, niestodzona kawa na śniadanie, cie

niutka zupka na obiad i stęchła kaszka na kolację. W pokojach kawalerski bałagan, interniści w godzinach pozaszkolnych chodzą, dokąd chcą, i robią, co chcą. Czuwa nad nimi wprawdzie jakiś wychowawca, ale ta atmosfera wychowawcza nie jest widocznie zadowalająca, skoro wychowanek ze wstrętem wspomina później swoje internackie przeżycia. Traktowanie internistów jako młodzież żebraczą, korzystającą z wielkoduszności i łask miejscowego komitetu, nie przyczynia się do wyrobienia charakteru kandydata.

Jeżeli już chcemy być konserwatywni, to zarzućmy austriacki pomysł tworzenia internatów, a wróćmy do dawnej polskiej tradycji organizowania przy liceach kolegiów. Stwórzmy dla nich jednolity statut o możliwie najwyższym poziomie wychowawczym i postawmy na czele takiego instytutu rektora, któryby dawał gwarancję, że oddaną sobie młodzież potrafi wychować na wzorowych obywateli. Kolegia takie powinny się stać nowicjatem służby obywatelskiej, wzorem obowiązkowości, inicjatywy i poświęcenia. Dbając o staranną selekcję w przyjmowaniu kandydatów do kolegium i możliwie najwyższy poziom intelektualny i moralny, moglibyśmy sobie wychować cały zastęp pierwszorzędných sił nauczycielskich, pracowników społecznych i duchowych przewodników masy włościańskiej i robotniczej. Wychowanie kolegialne ma wprawdzie to do siebie, że daje ludzi o pewnym standaryzowanym typie, ale też pod względem społecznym i państwowym typ taki jest najbardziej wartościowy. Przypomnijmy sobie tylko, ile dzielnych jednostek, a nawet indywidualności wyszło z Collegium Nobilium czy Szkoły Rycerskiej. Instytucja kolegialnego wychowania bynajmniej się nie przestarzała. Trzyma się jej niezłomnie do dziś Kościół, zachowuje wojsko. Organizacje te nie znają wogóle innego typu wychowywania kandydatów na księży czy oficerów. Anglia od wieków wychowuje swoją młodzież w kolegiach i ma jaknajlepsze rezultaty. I zdaje się, że podstawa potęgi angielskiej nie opiera się ani na jej potężnej flocie, ani też na jej polityce kolonialnej, ale na tradycji, w jakiej wychowują się jej oficerowie i pionierzy kolonialni.

Możemy więc z całym spokojem zarzucić dziadowską instytucję internatów, a na ich miejsce powołać do życia kolegia, któreby pielegnowały starannie polskie tradycje walki o wolność i utrzymanie niepodległości, któreby wychowywały młodzież w duchu Piłsudskiego, któreby nam dawały pionierów nie tylko na terenie szkolnym, ale także i na terenie pracy obywatelskiej. Na utrzymanie takiej instytucji opłaciłoby się łożyć pieniądze czy to z funduszy publicznych, czy też prywatnych. Nie wątpimy, że przy wysokim poziomie wychowawczym znalazłoby się wiele gmin i instytucji prywatnych, któreby uważały za swój obywatelski obowiązek ufundowanie stypendjum dla najlepszych kandydatów, choćby tylko dla dzieci swoich pracowników. Realizacja tego planu nie byłaby zbyt trudna, zwłaszcza, że przy dotychczasowych semi-

narzają mamy bardzo wiele wcale nieźle urządzonych burs i internatów, któreby tylko należało odpowiednio przeorganizować.

Jeżeli chcemy iść z postępem i stworzyć szkołę zupełnie nowoczesną, to same programy nie wystarczą, wraz z nimi musi podążać naprzód organizacja tych zakładów wychowawczych, które mają nam dostarczyć odpowiednio przygotowanych kandydatów na nauczycieli.

JADWIGA MICHAŁOWSKA

MIĘDZYNARODOWE KONGRESY BRUKSELSKIE

(dokończenie)

Sekcja społeczna przepracowała wszystkie (9) zgłoszone referaty, zastanawiając się przede wszystkim nad sprawą odpowiedzialności państwa w organizowaniu i wizytowaniu przedszkoli, ogródków dziecięcych i innych instytucji, przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym. Pozatem sekcja ta omówiła sprawę minimalnego programu nauki dla szkół o charakterze społecznym (szkoły służby społecznej).

Postulaty wysunięte na poszczególnych sekcjach zostały przedstawione na ostatnim posiedzeniu plenarnym kongresu i przyjęte przez obecnych. Z pośród wielu z nich na specjalną uwagę zasługuje postulat sekcji II-giej, żądający przedłużenia obowiązku szkolnego celem racjonalnego zwalczania bezrobocia. Zamykając obrady kongresu, minister Jaspar zawiadomił obecnych, że miasto Frankfurt nad Menem zaprosiło przyszły kongres (w roku 1936) do siebie, zaś Paryż — w związku z wystawą międzynarodową w roku 1937 — zaprasza następny kongres do Francji — do Paryża.

* * *

Inauguracyjne zebranie międzynarodowego Kongresu Wychowania odbyło się dnia 28 lipca w wielkiej i pięknej, ale mało akustycznej sali Palais des Academies. Zebranie otworzył przemówieniem przewodniczący Kongresu, p. Mikołaj Smelten, inspektor szkolny m. Brukseli. W pięknej swej mowie wskazał — jako na cel kongresu — na ustawiczny postęp w pracach wychowawczych i dydaktycznych, zwracając jednocześnie uwagę uczestników kongresu na to, że — pomimo iż prace odbywać się będą jednocześnie w 12-tu sekcjach — jedna wspólna myśl je łączy. Źródłem, zapładniającem tę myśl, ośrodkiem zainteresowania wszystkich programów, jest problem kultury. Uczestnikom kon-

gresu nie chodzi o politykę, ale o pogłębienie myśli pedagogicznej, o stałe doskonalenie własnej pracy.

Przemówienie powitalne ministra oświaty, p. de Bovesse, nadało pracom kongresowym kierunek wyraźnie dynamiczny — twórczy. „Nie mam pretensji — mówił minister oświaty — przedstawiać na kongresie własnego programu pedagogicznego. Pragnę słuchać i uczyć się. Moja myśl przyłącza się do tych, którzy pragną wyzwolić twórcze siły dziecka, pragną wychować prawdziwego człowieka. Trzeba myśleć o dziecku, trzeba poznawać je, aby móc wychować obywatela, który myśli i działa dla swego narodu i państwa, dla całej ludzkości. Trzeba, aby szkoła była nagrodą dla dziecka i rozbrzmiewała radością i śmiechem zdrowych dzieci. W szkole, obok zdobycia koniecznych wiadomości, należy zapewnić dzieciom możliwość rozwoju ich osobowości. Szkołę należy zbliżyć do życia, do czego doskonale się nadają wycieczki wszelkiego rodzaju. Obok wychowania fizycznego należy podnieść wychowanie moralne, estetyczne i praktyczne. W szkole muszą zniknąć „numery imatrykulacyjne”, natomiast wszędzie muszą zjawić się jednostki. Każde dziecko musi być sobą”. Następnie, ubolewając nad brakiem czasu, który mu nie pozwala osobiście brać udziału w obradach kongresu, oznajmił, iż z niecierpliwością oczekuje rezultatów jego prac. „Wy macie — zakończył swe przemówienie minister oświaty — w rękach waszych najpiękniejszą rzecz, w waszych rękach znajduje się najdroższy skarb — przyszłość człowieka, narodu, państwa, całej ludzkości. Winszuję wam, dziękuję wam i pozdrawiam was”.

Następnie zabrał głos główny referent kongresu, p. Hubert Frere, zaznaczając, że dopiero po tygodniowym rezultacie prac wszystkich komisji będzie mógł dać ogólne ujęcie poruszanych zagadnień i prawd. Dziś pragnie tylko zwrócić uwagę na doniosłość znaczenia kultury ogólnej. Na wszelkich placówkach pracy ludzkiej kultura ogólna danych jednostek jest podstawowym warunkiem rozwoju i pomyślności tych prac. Samo przygotowanie zawodowe nie wystarcza. Należy przynosić z sobą w życie inne, głębsze walory. Kultura ogólna jest źródłem wszelkiego postępu i — jak słusznie zaznaczył w swem przemówieniu minister oświaty — dziecko jest źródłem tego postępu, dobra i piękna. Jeżeli chcemy kształcić pamięć dziecka — to winniśmy rozwijać pamięć żywą. Nie chodzi o to, by dziecko zapamiętało możliwie najwięcej szczegółów i prawd. Chodzi o to, by umiało ono każdej chwili — o ile zajdzie potrzeba — odnaleźć rzecz pożądaną w książkach i t. p. Rozwój woli dziecka powinien iść w parze z rozwojem jego uczuć. Trzeba rozbudzić w dzieciach chęć do czynów moralnych, dobrych. Dziecko musi być czynne, jeżeli ma być dzielne, śmiałe, a jednocześnie pełne delikatności. Dzieciom trzeba dać możliwość wykorzystania nabytych wiadomości — inaczej nigdy nie potrafimy rozbudzić zainteresowania u dzieci.

Po tem przemówieniu p. Frère'a przewodniczący zamknął posiedzenie.

Od 29-go lipca rozpoczęła się solidna praca we wszystkich poszczególnych sekcjach. Nie sposób zaznajamiać czytelników z temi pracami. Przemówienie p. Frère'a na końcowem posiedzeniu plenarnem kongresu dało w wielkich skrótach doskonałe odzwierciedlenie tych prac. Z głównemi myślami tego przemówienia postaram się później zapoznać czytelników. Obecnie przytoczę tylko tematy referatów poszczególnych sekcji.

Tak więc w sekcji I-ej omawiano sprawę problemu kultury ogólnej, w II-giej zastanawiano się nad istotą wychowania fizycznego, w III-ciej wychowanie moralne absorbowało czas uczestników, sekcja IV-ta zajęta była estetyką, a w związku z nią wychowaniem estetycznem w szkole, w V-tej dyskutowano gorąco nad zagadnieniem wychowania praktycznego, przedmiotem obrad sekcji VI-tej było studjum nad rozwojem dziecka, w VII-mej zaznajamiano się z nowemi metodami wychowania i nauczania, w VIII-mej pracowano nad zagadnieniem dzieci opóźnionych i anormalnych, w IX-tej walczono o prawo do wyższego wykształcenia dla wszystkich nauczycieli, w X-tej omawiano cel i zadanie kinematografji i radjofonji szkolnej, w XI-tej budownictwo szkolne było troską i ciekawych i gorących obrad, wreszcie sekcja XII-ta zorganizowała wystawę dydaktyczną poszczególnych nowych eksperymentalnych szkół.

Brałam udział w obradach sekcji VI, VII i X-tej. Przysłuchując się tym obradom, z przykrością stwierdzałam brak referatów polskich. Przecież postulaty, wysuwane na poszczególnych sekcjach, przestały już być w Polsce (od czasu realizowania reformy szkolnej) postulatami, a weszły w życie szkoły. Na kongresie tym zabrakło głosów polskich, któreby o tem głośno mówiły i szczyciły się tem. Przywiozłam na ten kongres 300 egzemplarzy odbitek roneowych tłumaczenia francuskiego wstępu do naszych nowych programów nauczania. Rozchwytano je w mig i z niedowierzaniem pytano, czy faktycznie program ten jest w Polsce realizowany. Bo jeżeli tak — to dlaczego koledzy Polacy nie nadesłali o reformie szkolnej żadnego referatu, żadnej nawet wzmianki o tem nie podali?

Zabierałam głos na posiedzeniach sekcyjnych i plenarnych. Wyczuwałam jednak wyraźnie, że widziano we mnie przedstawicielkę administracji szkolnej, której obowiązkiem było niejako zachwalanie prac ministerstwa. Dopiero, kiedy na posiedzeniu końcowem kongresu sekretarka Biura Międzynarodowego Wychowania, p. Buts, podkreśliła w swem przemówieniu doniosłość prac Polski — nie mogłam nadążyć w dawaniu odpowiedzi na pytania skierowane do mnie. Ale było to już po zakończeniu obrad i nikt z nas nie miał czasu na zasadnicze omówienie tych spraw. Z żalem stwierdzam, że przeoczyliśmy ważny moment, dający nam możność zaznajomienia kolegów nauczycieli z zagranicy z istotą naszej reformy nauczania, z naszymi nowymi programami i no-

wemi podręcznikami, które te programy realizują. Na przyszłość wszystkie międzynarodowe kongresy nauczycielstwa powinny być należycie przez Polskę obesłane i wyzyskane. Pracę tę powinny podjąć organizacje nauczycielskie.

Ale trzeba wrócić do obrad kongresu wychowania.

Na ostatnim posiedzeniu plenarnem — jak już to przedtem zaznaczyłam — p. Frère w pięknym, przeszło godzinne przemówieniu, wydobyl z prac kongresu przedewszystkiem jego istotę, a mianowicie wskazał, że celem jego prac było: „Poprzez dziecko służyć społeczeństwu i ludzkości”. Następnie scharakteryzował prace poszczególnych sekcji i posiedzeń. Tak więc (w ogólnem ujęciu) stwierdzono, że należy koniecznie opracować nowe metody badań nie tylko inteligencji dziecka (co poczęści spełniają testy wszelkiego rodzaju), ale również jego uzdolnień i zainteresowań. Do pomocy nauczycielom należy powołać psychologów szkolnych i stworzyć poradnie psychotechniczne. Dla wytworzenia odpowiedniej atmosfery w szkole trzeba budownictwo szkolne skierować na nowe tory; trzeba zerwać raz nazawsze z koszarowością i więziennictwem szkolnem. Dziecko należy otoczyć pięknem i słońcem, dbając jednocześnie o to, by gmachy szkolne były piękne przedewszystkiem z racji swej prostoty i jasności. Nauczycielstwo winno uzyskać solidne wykształcenie ogólne, a dopiero następnie gruntowne przygotowanie pedagogiczne. Nauczycielstwo czynne należy powołać do ustawicznego dalszego kształcenia się i pracy nad sobą. W przeciwnym razie życie, które idzie szalonymi krokami naprzód, przejdzie ponad nauczycielem i jego pracą. Pod tym względem należy przedewszystkiem odnowić siły nauczycielstwa szkół średnich, które całkowicie zasklepiło się w sobie i nie widzi często nadchodzącego życia. Odnowienie metod nauczania łączy się ściśle ze sprawą kształcenia nauczycieli. Szkoła powinna przedewszystkiem wychowywać. Nie chodzi bowiem społeczeństwu tylko o dobrze umebrowane głowy swych członków, chodzi przedewszystkiem o wychowanie dzielnych, prawych i mądrych ludzi. Wreszcie dla pogłębienia kultury ogólnej należy stworzyć przy szkołach średnich (liceach) specjalną klasę filozoficzną. Nie chodzi bynajmniej o wprowadzenie do szkoły średniej historii filozofji — chodzi o to, by młodzież, czytając odpowiednio dobrane do jej rozwoju dzieła myślicieli filozofów, kształtowała swój umysł i serce.

Przemówienie p. Frère'a rozgrzało obecnych, jego entuzjazm porwał wszystkich. Wierzano, że prace kongresu pozostawią ślad nie tylko na papierze, ale i w umysłach i sercach kongresistów. „Kongres będzie trwał w nas samych i nadal” — tak zakończył swe pożegnalne przemówienie przewodniczący kongresu.

Nie wspominałam tu o brakach i niedociągnięciach kongresowych, ale nie wszystkie obrady stały na wysokości zadania. Dla nas, Polaków, niektóre postulaty traciły już myśzką; wielu zagadnień niesposób było należycie pogłębić

wobec różnorodności poruszanych spraw. Podobnych zarzutów możnaby przytoczyć jeszcze wiele. Stwierdzić jednak należy, że kongres ten poruszył do głębi obecnych, rozbudził ich zainteresowania i wielu dodał bodźca do przyszłej pracy.

* * *

Kiedy w roku 1930-tym składałam osobiście ś. p. ministrowi Czerwińskiemu sprawozdanie z międzynarodowego kongresu wychowania rodzinnego w Liège, otrzymałam wówczas od niego polecenie przygotowania należytego udziału Polski w przyszłym takim kongresie. Chodziło wówczas ś. p. Ministrowi, by nietylko jedna nieliczna grupa jakiegoś odłamu społecznego reprezentowała Polskę, ale, by takie przedstawicielstwo wziął na siebie szeroki ogół obywateli Polaków. Chcąc spełnić to polecenie, zorganizowałam na terenie Pracowni Wychowawczej Zespół Współpracy Domu i Szkoły, który rozpoczął swą działalność już w roku 1932-gim. Chodziło przede wszystkim o opracowanie nadesłanych do Pracowni odpowiedzi na ankietę Ministerstwa, dotyczącą istnienia organizacji Kół Rodzicielskich na terenie poszczególnych szkół rozmaitych typów w obrębie całej Rzeczypospolitej. W skład tego Zespołu weszli zarówno kierownicy szkół poszczególnych typów, jak też i przedstawiciele rozmaitych organizacji rodzicielskich. Przewodnictwo tego Zespołu objął dyr. Apolinary Rudnicki. W latach 1934 i 1935 opracowano ponadto dzięki bardzo przychylnemu stanowisku p. Kuratora Okręgu Szkolnego Warszawskiego sprawę organizacji rodzicielskich na terenie tego Kuratorjum. W ten sposób powstały referaty, zgłoszone na Kongres Wychowania Rodzinnego w roku bieżącym.

Na wiosnę roku 1934-go Ministerstwo W. R. i O. P. zwróciło się do Zespołu Współpracy Domu i Szkoły przy Pracowni Wychowawczej z poleceniem zorganizowania wspólnie udziału Polski w przyszłym Międzynarodowym Kongresie Wychowania Rodzinnego w Brukseli. Zespoły te postanowiły powołać polski komitet tego kongresu i wciągnąć do współpracy wszystkie organizacje społeczne, które interesują się sprawami wychowania rodzinnego i pragnęłyby w pracach tych brać udział. Do komitetu tego weszło początkowo 26 organizacji — w toku prac jednak duża ich ilość odpadła. Na czele tego komitetu postawiono moją osobę.

Polski Komitet V-go Międzynarodowego Kongresu Wychowania Rodzinnego w Brukseli rozpoczął swe prace w listopadzie 1934-go roku. Postanowiono przygotować referaty do wszystkich siedmiu sekcji Kongresu, zawierających 24 zagadnienia. Poza tem postanowiono już wówczas wystąpić na kongresie tym z własnym wydawnictwem, zawierającym polskie referaty, oraz zorganizować wystawę pedagogiczną. Prace przygotowawcze — opracowanie referatów, tłumaczenie ich na język francuski, sporządzenie skrótów — zabrało polskiemu

komitetowi cztery miesiące czasu. W końcu marca wszystkie zakwalifikowane przez polski komitet prace przesłane zostały do Brukseli.

Wobec ogromu pracy, włożonej przez referentów przy opracowywaniu poszczególnych zagadnień, postanowiono — jak o tem wspomniałam — wydrukować najciekawsze i najlepsze referaty. Wobec braku pieniędzy komitet polski sam nie był w stanie wydać tej książki i skorzystał z wdzięcznością z pomocy Towarzystwa Kultury i Oświaty, którego nakładem ukazała się książka, zawierająca 15 referatów polskich oraz syntetyczny referat p. Greniewskiej, omawiający zasadnicze myśli powyższych referatów. Książka została poprzedzona mojem słowem wstępnem, poświęconem pamięci Marszałka Józefa Piłsudskiego, zatytułowanem „Coeur filial”.

Związek Wydawców przygotował dla wystawy pedagogicznej szereg dzieł pedagogicznych oraz Wydawnictwo Morkowicza — „Tańce” Stryjeńskiej. Poza tem poszczególne księgarnie dostarczyły w 2-ch egzemplarzach nowych podręczników, realizujących nowe programy nauczania w szkołach powszechnych i gimnazjum.

Jak widzimy, przygotowanie komitetu polskiego było solidne. Byliśmy też pewni uznania ze strony władz organizacyjnych Belgji i innych państw. Jednak nasze triumfy brukselskie przeszły wszelkie oczekiwania. Myśl polska zapłodniła prawie wszystkie prace głównych referentów, a książka nasza zrobiła na terenie kongresu prawdziwą furorę. 500 egzemplarzy rozeszło się wśród uczestników kongresu, drugie tyle z pewnością poszłoby na wystawie pedagogicznej, ale mieliśmy z sobą tylko 500 egzemplarzy.

Triumfy nasze rozpoczęły się na zebraniu inauguracyjnym i trwały aż do ostatniego posiedzenia plenarnego.

Przewodniczący kongresu, baron H. Delvaux de Fenne, senator belgijski, w przemówieniu powitalnem podkreślił z uznaniem ogrom pracy polskiego komitetu, a książkę naszą, zawierającą referaty polskie, poświęcił specjalne miejsce. Następnie, czytając słowo wstępne z tej książki, poświęcone Marszałkowi Piłsudskiemu, złożył hołd naszemu Bohaterowi, do którego to hołdu przyłączyli się wszyscy obecni, pokrywając długotrwałymi oklaskami ten ustęp przemówienia przewodniczącego.

Wystawa polska, obrazująca zagadnienie wychowania dziecka przez dom, szkołę i samowychowywanie młodzieży, wyróżniała się wybitnie z pośród innych. Najlepszym tego dowodem było najwyższe odznaczenie jury — dyplom, jaki otrzymała Polska.

Ale prócz triumfów mieliśmy także немало przykrości i zmartwień. Niektórzy z organizatorów kongresu obawiali się widocznie wpływów myśli polskiej i wszelkimi sposobami starali się odsuwać członków grupy polskiej od godności i prac kierowniczych. Chcąc usunąć Polskę od uczestnictwa w przyzdyum

kongresu, zdecydowano powołać do prezydium poszczególnych komisji przedstawicieli jedynie tych państw, które mają w Belgii swe ambasady (nie poselstwa). Wbrew jednak tym uchwałom p. Janina Rendznerowa, przewodnicząca Zespołu Rodzicielskiego przy „Zrębie”, weszła do prezydium sekcji III-ciej. Można by przytaczać tych przykładów więcej. Zapuszczamy jednak nad nimi zasłonę zapomnienia i przystąpmy do prac kongresu.

Program kongresu wychowania rodzinnego obejmował 24 zagadnienia, zgrupowane w siedmiu sekcjach. Sekcja I-sza miała za cel zaznajomienie szerokich mas rodzicielskich z najnowszymi badaniami naukowymi z zakresu psychologii dziecka i wychowawców; sekcja II-ga zajmowała się zastosowaniem przez rodziców najlepszych metod wychowania własnych dzieci; sekcja III-cia przepracowywała sprawę wychowania dziecka przez szkołę przy ścisłym współdziałaniu jej z domem rodzicielskim; sekcja IV-ta badała rolę i zadania szkoły w przygotowaniu młodzieży do jej przyszłych zadań w rodzinie; sekcja V-ta pracowała nad zagadnieniem samowychowania rodziców oraz wpływu kina, radja i prasy na kształtowanie się dzieci i młodzieży; sekcja VI-ta (społeczna) omawiała współpracę różnych czynników społecznych z domem rodzinnym dziecka w kształtowaniu jego osobowości; sekcja VII-ma (syntetyczna) miała na celu uzgodnienie wysuniętych przez wszystkie sekcje wniosków i opracowanie na zasadzie prac poszczególnych sekcji praktycznych wskazań dla rodziców w celu podniesienia poziomu życia rodzinnego, a przez to podniesienia ogólnej kultury. Poza tem istniała komisja wystawowa, rejestrująca nadsyłane ekspozyty na wystawę pedagogiczną. Duszą nietylko tej komisji i całej wystawy, ale faktycznym jej kierownikiem i organizatorem był p. Lui Charle. Jemu też grupa polska zawdzięcza wszelką pomoc przy organizowaniu swej wystawy. Członkowie grupy polskiej tego kongresu uczestniczyli w posiedzeniach wszystkich sekcji, zabierając głos w dyskusji, a często nawet kierując faktycznie dyskusją danej sekcji (jak np. p. Nieniewska w sekcji II-giej). Poziom tych dyskusji był bardzo nierówny: nieraz dość wysoki, nieraz zaś bardzo niski. Na wszystkim ciążyła myśl, panująca w bogatych rodzinach belgijskich. Często miało się wrażenie, że komitet belgijski zapomina całkowicie o tem, że większość rodzin w każdym narodzie i państwie — to rodziny wiejskie, drobno-mieszczańskie lub proletarjackie. Stąd też wypływa troska organizatorów o zaznajomienie kongresistów z rodzinami bogatej sfery, o pokazanie kongresistom ich rezydencji. Szkoda jednak wielka, że grupy zagraniczne nie mogły zapoznać się z organizacją życia rodzinnego sfer robotniczych i wiejskich, które stoją na terenie Belgii na poziomie wysokim pod względem kultury i dla wielu państw mogłyby być wzorem.

Podczas dyskusji na posiedzeniach sekcji III-ciej zabierała głos p. Rendznerowa, wykazując zebrany, że współpraca domu i szkoły przynosi wielkie korzyści

samym rodzicom. „Pracując wraz ze szkołą — mówiła p. Rendznerowa — przechodzimy jakgdyby po raz drugi szkołę i zdajemy po raz drugi w życiu razem z naszymi dziećmi egzamin dojrzałości. To pozwala nam, rodzicom, podążać ustawicznie naprzód i wyczuwać potrzeby nadchodzącej epoki”. Przemówienia p. Rendznerowej przyjmowane były gorącymi oklaskami, a uczestnicy tej sekcji wyraźnie zaznaczali, że wniosła ona do dyskusji powiew młodości, siły i wiary w potęgę rzeczywistej współpracy wszystkich czynników, kształtujących osobowość dziecka.

Na ostatniemu posiedzeniu plenarnem przemawiała instruktorka, p. Halina Nieniewska. Jej krótkie, w świetną formę językową ujęte przemówienie było ostatnim akordem triumfu polskiego na tym kongresie. P. Nieniewska podkreśliła, że Polska — wnosząc na obrady brukselskie taki ogrom pracy i wysiłku — chciała dać dowód, że po odrodzeniu jej politycznego życia i zorganizowaniu siły wewnętrznej może obecnie rozpocząć pracę dla innych narodów i państw. Każdy bowiem samodzielny naród winien wносить swój wkład dla dobra całej ludzkości — w ten tylko sposób można zapewnić kulturze ludzkiej wieczny postęp i rozwój. Przemówienie swe zakończyła p. Nieniewska słowami Marszałka Piłsudskiego, podkreślając jeszcze raz znaczenie i wpływ Jego Matki. Po skończonym kongresie grupa polska mogła wracać spokojnie do swej ojczyzny. Spełniła ona dobrze podjętą przez siebie pracę. Widomy ślad tej pracy przy organizowaniu wystawy pedagogicznej — to pozostawienie ekspozycji dla biblioteki nauczycielskiej naszego Konsulatu w Brukseli.

STEFAN DRZEWIECKI

TROSKI I PRAGNIENIA CHŁOPCÓW

(c. d.)

II. SZKOŁA.

Buseman ¹⁾ ostrzegał, że wyznania dzieci i młodzieży o sobie i sprawach najbliższej je obchodzących, należy przyjmować oględnie. I to nie tylko ze względu na wybitny subiektywizm młodzieży, lecz między innymi dlatego, że żaden autoportret nie pokrywa się z absolutną prawdą o sobie samym, zwłaszcza u dzieci, których mowa jest zbyt prymitywna, by mogła ze względną chociażby ścisłością odtworzyć zarówno stany uczuciowe, jak i refleksje. Uwagi te stanowią bodaj że truizmy, o których wie już każdy wychowawca. Tem bardziej ujmuje znaczna doza autokrytycyzmu i obiektywizmu, na jakie usiłują zdobyć się sami

1) D-r A. Buseman — Die Jugend im eigenen Urteil, eine Untersuchung zur Jugendkunde. Langesalza, 1926.

chłopcy. Jak daleko sięga ostrożność niektórych z nich, świadczy np. wyjątek następujący:

„Bardzo trudno jest pisać obiektywnie o czymś, co obecnie przeżywa się. Mojem zdaniem o szkole może pisać obiektywnie człowiek dopiero po upływie pewnego czasu od wyjścia z gimnazjum. Moja ocena szkoły wiem, że jest niesprawiedliwa i wybitnie subiektywna, ale inaczej pisać teraz nie potrafię”.

Miernikiem wartości szkoły jest dla chłopców koleżeństwo. Kiedy zaczynają pisać o niem, nieudolne wypowiedzi nagle nabierają szczególnej siły. Znikają ironiczne, złośliwe, zgryźliwe wydziwiania na szkołę i nauczycieli. Padają zdania o mocnem zabarwieniu uczuciowem, słowa żarliwości serdecznej, umiłowania. Koleżeństwo! — za jego cenę gotowi darować szkole wszystkie jej przewiny, zapomnieć o wszystkich szkolnych zgryzotach i krzywdach:

„Koleżeństwo — dla tego jednego warto chodzić do szkoły!”

„...życie koleżeńskie to jest najpiękniejsze w budzie”.

„Zadne życie towarzyskie w późniejszych czasach nie będzie napewno tak drogie, jak życie koleżeńskie w szkole”.

„Szkoła jest dla mnie czemś, bez czego nie potrafiłbym się przez dłuższy czas obejść. Nie dlatego jest mi niezbędna, że pragnę wiedzy i że gwałtownie lubię się uczyć (co zresztą jest nieprawdą), ale dlatego, że mam w niej kolegów...”

„Szkoła dała mi kolegów, dobrych kolegów, takich kolegów, z którymi można wszystko zrobić, a oni dla ciebie robią wszystko, o co tylko poprosisz. Ileż to razy kolega pomaga, poświęca się dla dobra innego kolegi. Czyż nie przyjemnie mieć kogoś zaufanego, prócz rodziców, komu można wszystko powiedzieć?”.

Niektórzy chłopcy zdobywają się na próby sformułowania roli społecznej współzycia koleżeńskiego w szkole:

„Tylko ten duży gmach i pocięte scyzorykami pulpity mogą połączyć dziecko robotnika i arystokraty, wyrównać dół stanowy między niemi. To zatarcie różnic klasowych występuje jeszcze wyraźniej w szkole powszechnej”.

Podobnie oceniają wartość organizacji młodzieży jako czynnika pogłębiania koleżeństwa:

„Harcerstwo obok innych zalet posiada przedewszystkiem tę, że rozwija koleżeństwo”.

Literatura pedagogiczna i psychologiczna przyniosła szereg badań, które wykazują płynność skupień i ugrupowań dziecięcych i młodzieńczych, stale występującą tendencję do rozpadania się grupy na mniej liczne zespoły, częstą wędrówkę osobników z jednego zespołu do drugiego. Powołam się tylko na prace Reiningera o dzieciach w okresie przedpokwitania oraz Bernfelda o młodzieży starszej²⁾. Dopiero skupienie młodzieży dookoła jednej pracy, jednego pory-

²⁾ Patrz Karl Reininger — Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät. Wiedeń, 1924.

D-r Siegfried Bernfeld — Vom Gemeinschaftsleben der Jugend. Wiedeń, 1922.

wającego całą gromadę celu może zaważyć na trwałości gromady. Stąd płyną wielkie trudności w pracy wychowawców nad scementowaniem klasy, nad wytworzeniem zdecydowanej fizjognomji psycho-społecznej grupy klasowej. Trudności, z którymi naogół szkoła wcale sobie nie radzi. Cóż o tem piszą sami chłopcy?

„Społeczeństwo klasowe powinno stanowić jednolitą całość. Niestety, tak nie jest. W każdej klasie istnieje po kilka lub kilkanaście nawet grup, złożonych z kilku kolegów każda. Są to koledzy, którzy pomiędzy sobą pozostają w najzżyłszych stosunkach, podczas gdy dla reszty bywają niekoleżeńscy”.

„Nie przeceniajmy zbyt życia koleżeńskiego, nie uogólniajmy go na całą klasę, całą szkołę. Jeżeli jesteśmy zżyci, to tylko w małych grupkach. Te żyte grupki powstają zwykle wskutek jakiejś wspólnej pracy pozaszkolnej. A więc czy w jednej organizacji, drużynie, kółku, czy jeżeli uczniowie pracują razem nad czemś szkolnem we dwóch lub trzech.

Życie, które się wytwarza z jakiejś pracy szkolnej, jest bardzo nietrwałe. Lecz zasługa szkoły polega na tem, że ułatwia zetknięcie się uczniów i zorganizowanie pracy szkolnej — tego właśnie, co ułatwia i realizuje życie...”

Radość koleżeństwa nie przesłania chłopcom gorzkiej (przesadnie gorzkiej) prawdy o szkole. Trudno wykazać, które z sądów odtwarzają bezstronną ocenę szkoły, a ile kryje się w nich zemsty za wszelakie kłopoty życia szkolnego, ile pozy i zgrywania się. Nie brak zresztą wypowiedzi bardzo serdecznych zarówno w stosunku do szkoły, jak i nauczycieli. Ale przeważa, niestety, nuta niechęci i żalu. Na pocieszenie (wątpliwej zresztą wartości) należy sobie powiedzieć, że nuta ta góruje powszechnie, kiedy mowa o szkole — w różnych krajach i w różnym czasie. Zła szukałoby należało w samej instytucji, której spetryfikowana w ciągu wieków struktura opiera się wszelkim próbom reformy 3).

Zpośród odpowiedzi chłopców odrzuciłem te wszystkie, które nasuwają przypuszczenie, że są poprostu odbiciem osobistych niepowodzeń i urazów autorów, jak naprz.:

3) Przytaczam niektóre pozycje bibliograficzne: D-r Otto Tumlriz — *Pädagogische Psychologie*. Lipsk, 1930, zwłaszcza § 13; D-r Willi Schohaus — *Schatten über der Schule*. Zurych, 1930; prof. M. Vaerting (Jena) — *Lehrer und Schüler, Ihr gegenseitiges Verhalten als Grundlage der Charaktererziehung*. Lipsk, 1931; N. D. Lewitow, G. S. Prozorow, M. P. Sokołow, T. K. Czugujew — *Woprosy Izuczenja Uczitiela*. Moskwa, 1935; J. M. Lévy — *Maitres et élèves, Essai de Psycho-Pedagogie Affective*. Paryż, 1935.

Ciekawy przyczynek do poznania stosunku młodzieży francuskiej do szkoły przynosi *Revue de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, Nr. 9 i 18, r. 1931, omówiony w N-rze 9 „Ogniwa” z r. 1931.

„Co mi dała szkoła? Trochę wiedzy oraz większość złych chwil mego życia, a czasem zniechęcenie albo poprostu wstręt do życia”.

Wybrałem natomiast odpowiedzi, które można zaszeregować do rzędu charakterystycznych, typowych opinii o szkole jako instytucji:

„Jeżeli chodzi o to, co mi szkoła daje, to muszę z przykrością powiedzieć, że szkoła daje mi bardzo mało. Wszystko, co mam najlepszego, dał mi dom, szkoła mi nic nie dodała...”

Przyczyny negatywnej oceny szkoły leżą, zdaniem przeważającej większości chłopców, w równej mierze w treści ich pracy szkolnej (programach), jak i organizacji samej pracy oraz bytowania szkolnego.

Program szkolny jest zbyt odległy od zainteresowań chłopców:

„Jest zbyt oddalony od życia, nie uwzględnia naszych zainteresowań społecznych, nie uczy nas tego, co nam może być w życiu potrzebnem”.

„Program gimnazjalny to groch z kapustą; specjalizacja we wszystkich przedmiotach dochodzi wprost do absurdu, a jeśli dołączymy do tego niemal zupełny brak korelacji...”

„Program jest dziwacznym zlepkiem najrozmaitszych dziedzin wiedzy”.

„Szkoła cierpi obecnie jakgdyby na daltonizm w stosunku do zainteresowań ucznia”.

„Szkoła popełnia wielki błąd, uprawiając politykę zupełnego ignorowania współczesności, szczególnie zaś bieżących zagadnień społecznych. Każdy z nas wie, że panuje bezrobocie, ogólna bieda, kryzys i t. p. i każdy wie, że tak być nie powinno. Więc też każdy stara się te kwestje rozwiązać. I tutaj szkoła, zamiast przyjść z pomocą, nic nam pod tym względem nie daje. A nam zarzucają, że zabieramy się do rozstrzygania wielu kwestyj życia współczesnego bez odpowiedniego przygotowania naukowego, że kierujemy się jedynie uczuciem, a nie rozumem. Tak, to prawda, ale któż ma dać nam to przygotowanie? Szkoła go nie daje, dom w obecnej epoce ciągłej walki o byt też go dać nie jest w stanie. Więc z której strony mamy się tej pomocy spodziewać? A potem dziwimy się, że chłopcy wstępują do kółek partyjnych, politycznych!...”

„Szkoła obecna jakgdyby nie wiedziała o tem, że istnieje życie współczesne”.

I dlatego widocznie jeden z chłopców przychodzi do melancholijnego wniosku:

„Sądzę, że jeśli uczeń z nauki w szkole wyciąga jakieś korzyści, to jednak strat jest tak wiele, że korzyść jest niewielka”.

Drugi formułuje jeszcze lakoniczniej, ale niemniej żałośnie dla szkoły:

„Najlepszą szkołą byłaby taka szkoła, którejby nie było!”.

Zło nie kończy się na programach. Oto jak chłopcy oceniają organizację pracy szkolnej:

„Szkoła nie pozwala uczniowi na pełny rozwój umysłowy i indywidualny, na wyrobienie własnego światopoglądu. Bezpośrednio utrudnia szeregiem zakazów, pośrednio przez wielką ilość pracy zadawanej przez nauczycieli”.

Prace chłopców nie dają pełnego obrazu bolączek szkolnych, ale nawet ten niepełny materiał potwierdza opinię wielu nauczycieli, domagających się wewnętrznej reorganizacji szkoły. W tym też kierunku idzie nowy Statut gimnazjalny, który w normalnych warunkach mógłby wiele zła usunąć. Chłopcy piszą:

„Wielki błąd uczenie się w jednej klasie uczniów o różnym poziomie. Dzieje się krzywda kolegom zdolniejszym, a słabsi mniej korzystają”.

Chłopcy nie kwestjonują potrzeby ładu i porządku w szkole, skarżą się natomiast na „atmosferę przymusu”, którego celowości nie rozumieją.

W wielu pracach chłopcy narzekają na przepracowanie. W szkole pozostają co najmniej w ciągu godz. 5-ciu. Popołudnia mają zajęte dodatkowymi lekcjami (śpiew, rysunki, muzyka, języki obce), odrabianiem lekcji, często obowiązkami domowymi. Nieraz nie mają warunków dla odrabiania lekcji (ciasnota mieszkaniowa). Przyznają się do rozrywania czasu pozaszkolnego przez zbiórki, sport, spacer. Twierdzą, że przeważnie nie są w stanie nadążyć z odrabianiem lekcji (i to przy najlepszej woli!) i dlatego wielu wypowiada się za przedłużeniem dnia szkolnego, przy jednoczesnym zniesieniu zadawania do domu. Naskutek nieodrabiania lekcji wytwarzają się zaległości, luki, zjawiają się „konieczności życiowe”, które wytwarzają system zabiegów ratowniczych, wobec których szkoła staje bezradna⁴⁾: „Odrabianie lekcji wygląda co najmniej u 50% klasy w ten sposób, że lekcje piśmienne „zlewa się” zwykle na lekcji poprzedzającej, a ustnych wogóle się nie uczy w błogiej nadziei na podpowiadanie. No, a przedewszystkiem od czegoż są klucze i bryki?...”

Chłopcy sami uznają, że ściąganie, podpowiadanie, że stosowany przez nich cały system oszukiwania nauczycieli jest nieuczciwy. Ale składają winę na samych nauczycieli, którzy stawiają chłopców w sytuacji przymusowej.

„Znieście — woła jeden z chłopców — tę atmosferę decydujących klasówek, które tylko denerwują ucznia, a nie przynoszą nic dobrego!”.

W sprawie stopni nie wszyscy chłopcy zajmują tak radykalne stanowisko, jak ten, który pisze:

„Stopnie demoralizują ucznia. Uczy się tylko dla nich, jedynym jego celem dostać dobry stopień”.

Ale wszyscy mają daleko idące zastrzeżenia wobec obecnego systemu kwalifiko-

⁴⁾ Por. S. Drzewiecki: „Dlaczego oszukują?”. „Gimnazjum” N-r 2 — 3, 1933/34.

wania pracy uczniów — nawet w tych wypadkach, kiedy uznają wartość pozytywną stopni:

„Dobry stopień zachęca do pracy, dodaje uczniowi siłę, wiary w siebie, podnosi jego pojęcie o samym sobie, ale zły stopień przygnębia, poniża, zniechęca”.

A w żadnym wypadku „stopień nie może być karą lub nagrodą, lecz tylko przestrogą lub zachętą”.

Popęłniłbym akt nielojalności wobec swych chłopców, gdybym ukrył, że nade wszystko narzekania ich uderzają w nauczycieli. Przytaczam je z czystym sumieniem wobec kolegów, bo chłopcy zachowali należyty takt i powstrzymali się od jakichkolwiek uwag pod adresem poszczególnych profesorów. Ich narzekania są typowymi narzekaniami młodzieży szkolnej, stale powstającymi pod działaniem złożonych stosunków — w pierwszym rzędzie doznań uczuciowych, zabarwiających postawę wzajemną nauczyciela i ucznia. Już sam przymus, jaki szkoła w osobie nauczyciela stosuje względem wychowanka, musi w przekornej, kształtującej się dopiero osobowości dojrzewającego chłopca i dziewczyny budzić uczucie buntu, który potęguje się z każdą próbą tłumienia go lub łamania zapomocą zabiegów karnych. Autorytet zaś naukowy nauczyciela nie tylko imponuje dzieciom, ale wielokrotnie wywołuje zazdrość i bezradny gniew. Stąd np. płynie miła wyrozumiałość klasy dla nauczyciela, który ma odwagę przyznać się do tego, że czegoś nie wie, albo nie umie. Klasa reaguje natomiast triumfalnym śmiechem, kiedy nauczyciel „wspie się” i pomiesza daty historyczne albo omyli się w rozwiązaniu zadania matematycznego. Sprawa jest tembardziej skomplikowana, że młodzież odczuwa głęboko potrzebę autorytetu, dobroci, serdeczności. A tymczasem chłopcy zbyt często skarżą się na obojętność, niechęć, nieufność, a czasami — jak twierdzą — stosunek wprost wrogi:

„Stosunek klasy do profesora jest zależny tylko od niego samego. Jeżeli potrafi być przyjacielem chłopców, rozumieć ich, klasa go polubi, ale jeżeli światu całego nie widzi poza wykładanym przedmiotem i chłopcy go nie interesują, to źle”.

„Profesor nie powinien uciekać się w stosunku do wychowanków do żadnych pogróżek, bo to do niczego nie prowadzi. Przeciwnie, o ile okaże trochę serca, dobroci — to uczeń, zagrzany przez dobry przykład, też będzie o wiele lepszy i szerszy”.

„Nauczyciele i uczniowie to dwa obozy, wzajemnie się zwalczające. Nauczyciele oczywiście są w lepszym położeniu, bo mają w swym ręku potężne narzędzie w postaci możliwości zepsucia oceny. Na tem podłożu powstaje właśnie wspólny front uczniów przeciwko wrogom-belfrom”.

„Bronimy się jeszcze zapomocą satyry. O ile dla nauczyciela lubianego klasa zachowuje sympatię, to z nauczyciela nielubianego kpi na każdym kroku”.

„Brak jest zupełnie łączności między nauczycielem a uczniem. Nauczyciel nie zna zupełnie warunków domowych ucznia. Nie wie, kiedy on może się nauczyć,

a kiedy naprawdę nie może odrobić lekcji. Nauczyciela to nie obchodzi. Radą na to jest dwójka. Uczeń broni się przed dostaniem dwójki, a więc zwiewa z lekcji, buja, zlewa od kolegi i t. p., i t. p. Wszystko to dzieje się wobec grozy dwójki. My się nie uczymy by coś umieć, by skorzystać, lecz aby przejść z klasy do klasy, by nie mieć tych dwójek”.

„Nauczyciel nie interesuje się uczniem. Nie stara się wzbudzić zaufania ucznia, nie jest jego przyjacielem, kierownikiem, zachęcającym do pracy, rozwijającym zdolności. Twarde to słowa. Ale cóż robić?...”

Nie chciałbym jednak, by czytelnicy przypuszczali, że wszystkie głosy chłopców w tak czarnych barwach przedstawiają nauczycieli. Zdarzają się — niestety, niezbyt liczne! — opinie, przepełnione serdecznym przywiązaniem i wdzięcznością:

„Lubię nauczycieli. Jednych zato, że są sprawiedliwi, innych, że uczą przedmiotu, który szczególnie lubię, wszystkich zaś zato, że oddali się trudnemu zawodowi nauczyciela i wychowawcy poto, by podnieść poziom kultury kraju, przysporzyć mu dobrych obywateli”.

Czasami chłopcy usiłują bronić nauczycieli przed własnymi zarzutami. Występuje tu ten sam rys wyrozumiałości, który już podkreśliłem, mówiąc o stosunku chłopców do rodziny. Ich krytycyzm, dobroć i przywiązanie do nauczycieli nakazują im szukać obrony i usprawiedliwienia dla nich — przed chwilą oskarżanych i potępianych:

„Nauczycieli obecnych winić nie można. Pamiętajmy, że dla nich nauka jest źródłem zarobku, że oni z tego żyją. I oni mają zaprzątnięte głowy, skąd wziąć na jutro. Przecież wciąż trwa kryzys!...”

„Nauczyciel jest tylko człowiekiem. Jako człowiek ulega zdenerwowaniu, bo praca nauczyciela jest pracą straszliwie trudną. Codzień przez 5 godzin męczy się z uczniami, w domu jeszcze przygotować musi wykłady, przeglądać zeszyty i t. p. To wszystko godzinowo może nie zabiera więcej czasu niż normalnemu urzędnikowi. Ale przecież nauczyciel w klasie ma cięższą robotę niż urzędnik, który spokojnie siedzi przy biurku i przeważnie tylko rachuje albo pisze. Żeby wykłady były ciekawe, nauczyciel musi być wypoczęty. Dlatego w szkole, która kiedyś nastanie, nauczyciel nie będzie miał więcej pracy szkolnej jak 2 — 3 godziny. Wtedy wykłady będą ciekawe, a kiedy lekcje będą bardziej interesujące, to i stosunek nasz do nauczyciela poprawi się”.

Ta sama dwubiegunowość afektywna chłopców charakteryzuje ich stosunek do szkoły. Może najzabawniej wypadło to w wypracowaniu chłopca, który w pierwszej części pracy nielitościwie znęcał się nad szkołą. W dalszym ciągu pisze:

„Ten, kto to czyta, zapewne myśli, że ja nie lubię szkoły. Nie, przeciwnie, ja bardzo ją lubię. Gdyby mi zaproponowano oddzielną edukację, od razu odrzuciłbym tę propozycję. To proste. Przecież oczywiste, że o wiele przyjemniejsza

jest nauka w gromadzie, nauka ciekawsza, jest pole do dyskusji, jest wesoło, a co najważniejsze życie koleżeńskie”.

Nie brak również entuzjastów szkoły, którzy zdobywają się na takie wyznania:

„Idealem szkoły jest dla mnie szkoła, do której obecnie uczęszczę. Tylko proszę, żeby mnie nikt nie posądzał o nieszczerść”.

„Lubię naszą budę bardzo. Gdy idę ulicą lub przejeżdżam obok niej tramwajem, zawsze muszę na nią spojrzeć nie bez dziwnego uczucia jakby miłości”.

Są chłopcy, którzy usiłują zracjonalizować swój sentyment dla szkoły:

„Szkoła dokonała we mnie dużo przemian, których może nazewnątrż nie znać, lecz które wiem, że są dokonane. Ośmieliła mnie, rozruszała, nauczyła koleżeństwa, a teraz uczy społecznictwa, co się jeszcze niezupełnie udaje”.

„Szkolę lubię, gdyż w jej murach odsłaniają mi się przedewszystkiem tajniki wiedzy ludzkiej. Tu zawarłem prawdziwą przyjaźń. Szkoła daje mi przyjemny dreszczyk niebezpieczeństwa. Gdy nie umiem lekcji, chowam się przed wzrokiem nauczyciela za kolegę, siedzącego przede mną”.

„Kocham szkołę, bo w szkole mogę popracować, a bez pracy człowiek nie może istnieć”.

„Szkoła daje mi możliwość całkowitego wyladowania mojej ekspansji życiowej”.

Szkoła stanowi ulubiony temat rozważań i przemyśliwań chłopców. Nie poprzestają ani na ostrej krytyce szkoły, ani beztroskich zachwytach, a pragną nową, lepszą szkołę. Stąd płynie naprz. duże zainteresowanie starszych chłopców dla tego, co dzieje się w młodszych już zreformowanych klasach. Przeglądają zeszyty i podręczniki młodszych kolegów, zestawiają z własnymi. I w dalszym ciągu roją swe marzenia o szkole idealnej.

W jakim kierunku pragnęliby widzieć zreformowaną szkołę obecną? Jak sobie wyobrażają tę szkołę idealną?

C. d. n.

PRÓBA KORELACJI JĘZYKA POLSKIEGO Z HISTORIĄ I JĘZYKIEM ŁACIŃSKIM W I-EJ KLASIE NOWEGO GIMNAZJUM

(Z doświadczeń polonisty)

Chcąc się podzielić z ogółem kolegów-polonistów swojemi uwagami na temat możliwości korelacji języka polskiego z historją i językiem łacińskim — uwagami natury praktycznej, bo na praktyce szkolnej opartemi — na terenie klasy pierwszej nowego gimnazjum, muszę na wstępie zaznaczyć, że moje możliwości były o tyle większe, że w klasie I-b. Pańscwowego Gimnazjum im. Zamoyskiego w Lublinie uczyłem w roku szkolnym 1934/35 języka polskiego i łacińskiego. Fakt skupienia obu tych przedmiotów w jednym ręku ułatwił mi w znacznym stopniu realizację postulatów o korelacji. Usunięcie pewnych trudności, jakie zawsze przecież wyłaniają się przy ciągłym kontaktowaniu się dwu nauczycieli przedmiotów współzależnych, to wielki plus i znaczne uproszczenie sprawy. Możliwość samodzielnego regulowania poszczególnych lekcji, ściśle się o siebie ząbających, posuwa sprawę korelacji o spory krok naprzód. Gdyby w rękach nauczyciela uczącego języka polskiego i łacińskiego była jeszcze historja, wówczas mógłby się taki nauczyciel pokusić o wypracowanie wzorowych lekcji, nawiązujących sprawę korelacji może bez reszty.

Rozumiejąc przez korelację współzależność przedmiotów pokrewnych, starałem się w ciągu mej pracy wykorzystywać każdy moment tej współzależności, jaka zachodzi między językiem polskim, historją i językiem łacińskim w zakresie materiału, przeznaczonego dla klasy pierwszej. Zgóry zaznaczam, że przy realizacji odrzucałem wszelką korelację robioną „za wszelką cenę”; nie szukałem możliwości korelacyjnych tam, gdzie ich nie było; nie znalazłszy, nie rozpaczałem i nie szukałem ich nagwałt, ale w takich sytuacjach wogóle z korelacji rezygnowałem, i to z lekkim sercem, w przekonaniu, że dobrze rozumiem Program nauczania. Uwzględniałem korelację tylko wtedy, kiedy mi się ona zjawiała spontanicznie, w sposób naturalny. Sytuacyj takich było w ciągu roku sporo. Spróbuję przedstawić dwie z nich, zastrzegając się, że moje próby korelacji są tylko jedną z wielu możliwych form, jakie możnaby zastosować w sytuacjach podobnych do moich.

Lekcja pierwsza.

Kiedy historyk omówił już z uczniami wojny punickie, postanowiłem skorzystać z wiadomości historycznych chłopców dla bliższego zapoznania ich z bohaterką postacią zwycięzcy Kartaginy, Scypjona. Do tego celu miała posłużyć

czytanka J. Wielopolskiej „Triumf Scypjona” (z podręcznika Balickiego i Maykowskiego „Mówią wieki” Część I).

O temacie lekcji uczniowie nie wiedzieli. Ponieważ na jednej z poprzednich lekcji mówiło się (dla uczniów była ta rozmówka przygodna, dla mnie celowa) o walkach Polski o morze, przyszedłszy do klasy, rzuciłem pytanie, czy wiedzą coś o walkach o morze w starożytności. Odpowiedź chóralna brzmiała: „Wojny punickie”. Na moje pytanie, kto mógłby przypomnieć o wojnach punickich i zburzeniu Kartaginy, zgłosiło się do odpowiedzi kilkunastu chłopców, między innymi uczeń S., o którym wiedziałem, że to „najlepszy historyk” w klasie. Jemu więc udzieliłem głosu, chodziło mi bowiem o ekonomję czasu — chciałem wiadomości historyczne ograniczyć w czasie do 10 minut. Z przyjemnością stwierdziłem, że wiadomości ucznia S. są bardzo dokładne. W kilkuminutowej odpowiedzi uczeń S. omówił dokładnie wojny punickie i los Kartaginy, podkreślając, że wojskiem dowodził rzymski dzielny i bohater-ski Scypjon. Gdy skończył, znalazło się, oczywiście, jeszcze kilku chłopców, którzy dorzucili jeszcze ten i ów szczegół, a wreszcie jeden z nich zauważył, że „kolega S. prawie zupełnie pominął samego zdobywcę Kartaginy, Scypjona, a przecież to postać bardzo ważna, przecież Senat rzymski pozwolił Scypjonowi odbyć triumf”. Przyznam się, że czekałem na tę uwagę. Podkreślenie triumfu Scypjona pozwoliło mi właśnie przejść do czytanki Wielopolskiej. Odczytałem chłopcom tę czytankę, w której autorka bardzo mocno nakreśliła postać żony Hazdrubala, Sofonisby, bohaterskiej córki Kartaginy, która wolała zabić własne dzieci i zginąć wraz z niemi w płomieniach, niż poddać się Scypjonowi, jak to uczynił dobrowolnie jej mąż. Na widok niesłychanego bohaterstwa i dumy Kartaginki, w Scypjonie-zwycięzcy zrodziła się wątpliwość, kto jest większym bohaterem: on, czy ta kobieta, i komu winno się złożyć w hołdzie wieniec triumfalny: Jowiszowi na Kapitolu czy Sofonisbie. Chłopcy przeżyli czytankę bardzo mocno — zareagowali niesłychanie solidarnie (bo tym razem solidaryzował się z klasą i stały oponent — uczeń G.), podkreślając, że większym bohaterem była Sofonisba i że Scypjon (autorka pozostawia tę sprawę domysłowi i sądowi czytelnika) napewno doszedł do takiego samego wniosku, wobec czego wieniec złożył kobiecie. Odnosnie jednak wieńca zjawily się sprzeczny — ozwały się głosy, że to niemożliwe, bo przecież rytuał triumfu wodza rzymskiego nakazywał triumfatorowi złożenie wieńca triumfalnego Jowiszowi na Kapitolu. Większość jednak chłopców — i to większość przygniatająca — stanęła na stanowisku, że w takim razie — ponieważ argumentu z rytuałem obalić niepodobna — złożenie wieńca kobiecie dokonało się w duchu Scypjona, „a to ważniejsze”. Na to zgodzili się już wszyscy, zwłaszcza kiedy jeden z nich zauważył, że „złożenie wieńca Sofonisbie było symboliczne”, i Scypjon urósł w ich oczach na „jeszcze większego bohatera”.

ra, bo nie dość jest zwyciężyć wroga, ale uznać bohaterstwo pokonanego, to jest dopiero czyn godny prawdziwego bohatera".

Tak oto, bez wdawania się w jakąś stereotypową i trudną dla chłopców na tym poziomie charakterystykę postaci, udało mi się zbliżyć do chłopców postać wielkiego Rzymianina. Śmiem twierdzić i jestem o tem głęboko przekonany, że Scypjon stał się dla nich osobą bardzo bliską, osobą, o której nigdy nie zapomną. Z drugiej zaś strony stał się on dla nich symbolem czci dla bohaterstwa, rodzącego się z wielkiej miłości ojczyzny i poczucia własnej godności ludzkiej. Sofonisba zaś będzie dla nich zawsze symbolem i wzorem bohater-skiej kobiety.

Jak bliskim i dobrym znajomym stał się chłopcom Scypjon, przekonałem się zaraz na następnej lekcji, lekcji języka łacińskiego. Tematem tej lekcji był zgóry celowo na nią przeznaczony paragraf dwudziesty w podręczniku Kowalskiego i Goliasa „Puer Romanus”, zatytułowany „Mowa Scypjona do żołnierzy”. Cytuję go dosłownie dla ilustracji: „*Milites Romani! Patria misera nos vocat et clamat: „Templa deorum, patres, feminasque a magno periculo servate”. In Africa pro patria pugnabimus. Si Hannibalis etiam nunc victoria erit, quo vos in fugam dabit? O dei Romani! Aut militibus Romanis et mihi victoriam praebetis et Poenos ex Italia pelletis, aut miles Poenus Templa deorum Romanorum in Capitolio et in Foro vastabit*”.

Ducis verba militum animos movent. Milites ad arma currant et clamant: „Romae et Scipioni duci dei victoriam dabunt”.

Przedewszystkiem tekst tego paragrafu przekształciłem tak, by była w nim mowa o Hasdrubalu i Scypjonie Afrykańskim Młodszym, zupełnemu zaś skreśleniu uległy słowa „et Poenos ex Italia pelletis”. Chłopcy otrzymali tekst przepisany na maszynie (teksty własne stosuję dosyć często, więc ich to nie zdziwiło). W tekście było 11 nowych słówek i nowe zagadnienie gramatyczne masculina na — s). Normalnie biorąc, przy każdym paragrafie trzeba z klasą porządnie popracować, zanim się ten nowy paragraf przepracuje i gładko przetłumaczy. Tymczasem przy tym tekście było zupełnie inaczej. Kiedy go odczytałem sam głośno i zapytałem o jego treść (bez tłumaczenia), nawet słabi uczniowie umieli w sposób zadowalający wywiązać się z odpowiedzi. Zrozumieli cały tekst. Nic dziwnego: ryczył się on Scypjona, ich dobrego znajomego. Tłumaczenie poszło nadspodziewanie gładko, bo chłopcy przecież wiedzieli, co może Scypjon powiedzieć swoim żołnierzom; oni tę jego mowę przeżyli napewno, mimo że w obcym podano im ją języku. Zresztą, niech o tem świadczy, — może najwymowniej — fakt, że kilku chłopców wyuczyło się całkiem samorzutnie mowy Scypjona napamięć. Tego się absolutnie nie spodziewałem.

Bez wiadomości z historii, bez czytanki o Scypjonie chłopcy byłiby „Mowę

Scypiona do żołnierzy" potraktowali jako nowy paragraf i nic więcej. Powiązanie natomiast tych trzech elementów: wiadomości historycznych, utworu literackiego i tekstu łacińskiego w jedną tematycznie całość dało bardzo pożyteczny, zarówno z punktu widzenia dydaktycznego, jak i wychowawczego, rezultat. Korelacja spełniła swoje zadanie.

Lekcja druga.

O ile elementy korelacyjne pierwszej z opisywanych lekcji były zupełnie spontaniczne, o tyle w lekcji drugiej można było, przy bystrej obserwacji, zauważyć pewien, choć skwapliwie ukryty przed okiem obserwatora, moment sztuczności, moment, o którymby Niemiec powiedział „es gab hier ein Spalt". Nic w tem dziwnego — lekcja, o której mowa, nie była oparta na korelacji spontanicznej, gdyż była lekcją zgóry zamówioną, lekcją przykładową, ilustrującą referat „Korelacja i aktualizacja w nauczaniu". Śmiem jednak twierdzić, że sztuczność tej korelacji była tak nieznaczna, iż samej sprawie nie zaszkodziła. (Takie zresztą było ogólne zdanie kolegów, którzy tę lekcję widzieli).

Tematem lekcji było „życie chrześcijan w epoce Nerona" — było to jedno zagadnienie, wybrane z „Quo vadis" jako lektury uzupełniającej dla klasy pierwszej. Zaczęłem lekcję od pytania: „Jakie dwa światy w epoce Nerona przedstawił nam Sienkiewicz w „Quo vadis". Po odpowiedzi: „Świat pogański i chrześcijański", zagadnąłem klasę, niby tak, mimochodem, który z tych dwu światów bardziej nas interesuje. Okazało się, że z większym zainteresowaniem śledzimy i obserwujemy świat chrześcijański, jako dla nas „duchowo o wiele bliższy". Znalazło się wprawdzie w klasie dwu czy trzech „starożytników", których więcej interesował świat pogański, rzymski, jako „o wiele mniej znany i zgoła pod względem swego życia odmienny od świata dzisiejszego". — „Przecież postaci takie, jak św. Piotr, Kryspus czy Ligja, — twierdzili „starożytnicy" — spotkamy i dzisiaj, ale takiego Nerona, cezara-poety-błazna-matkobójcy, chyba nikt już dzisiaj nie znajdzie". — Przeważało jednak zdanie większości: postanowiliśmy omawianie „Quo vadis" zacząć od przyjrzenia się światowi chrześcijańskiemu.

Uporawszy się z ustaleniem tematu, którym się zajmujemy, zagadnąłem uczniów o ich wiadomości historyczne o życiu pierwszych chrześcijan. Wiadomości te były, jak się okazało, bardzo dokładne — nie ustępowały w niczem wiadomościom o wojnach punickich. Po takim króciutkiem „repetitorium z historii" (jak to określono w dyskusji nad lekcją), — które nie musiało i bynajmniej nie musi wyprzedzać właściwego tematu lekcji, ale może być uzyskane w ciągu omawiania tematu w rozmaitych formach (odwołanie się

atoli do wiadomości historycznych uczniów na początku lekcji uważam za formę najbardziej pożądaną), — zaczęliśmy się zastanawiać nad tem, kto dał piękniejszy opis życia chrześcijan w epoce Nerona: Podręcznik historii, czy Sienkiewicz w „Quo vadis”. Klasa opowiedziała się zdecydowanie po stronie Sienkiewicza. Argumenty, uzasadniające wyższość „Quo vadis” nad Podręcznikiem historii były różne: a to, że „w „Quo vadis” mamy opis bardziej szczegółowy”, a to, że „opis ten jest żywy” podczas gdy w „Historji” jest on „suchy, bezbarwny, nieciekawny”, że „czytając „Quo vadis”, przeżywamy to wszystko, co nam autor w powieści opisał”, „opis zaś historyczny jest nudny” i t. p.

Po tej pogadance na temat formy przeszliśmy do treści „Quo vadis”.

Od samego początku kierowałem dyskusją tak, by chłopcy zwracali uwagę przede wszystkim na życie chrześcijan jako gromady, jako osobnego w Rzymie zwartego i serdecznymi węzłami związanego społeczeństwa. Uczniowie zrozumieli moją linię i szli po niej zdecydowanie, charakteryzując życie pierwszych chrześcijan (szczegółowych uwag poszczególnych uczniów nie podaje, ponieważ uważam to za zbędne; w każdej bowiem klasie uwagi te będą napewno różne). Co pewien czas, kiedy czułem, że uczniom zaczyna brakować materiału, odczytywałem wybrane partje z powieści. Były to zawsze sceny zbiorowe, w których występuje postać św. Piotra. Odczytanie każdej sceny dostarczało uczniom nowego materiału do możliwie gruntownego oświecenia życia zbiorowego pierwszych chrześcijan. Kiedy charakterystyka tego życia była, jak się wydawało, gotowa, rzuciłem nowe pytanie: „Czy nie uważacie, że w życiu zbiorowym chrześcijan był jeszcze jeden bardzo charakterystyczny moment?” Pytanie to sprawiło chłopcom nielada kłopot. (Nic to jednak dziwnego, skoro sprawiło ono w pierwszej chwili kłopot obecnym na lekcji kolegom, jak się o tem miałem sposobność dowiedzieć w czasie omawiania mojej lekcji). Nie wiedzieli, o co mi chodzi; zaczęli jednak próbować, lecz dłuższy czas bez rezultatu. Pomagałem im, odczytując nowe partje z powieści, w których znowu zjawiała się postać św. Piotra. Aż wreszcie, kiedy czytając, przestawiłem rozmyślnie wyrazy i zakończyłem czytanie słowami: „...św. Piotr”, jeden z uczniów zareagował podnieconym głosem: „Aha, chodzi o św. Piotra!” Kiedy przytaknąłem, rozpoczęła się żywa dyskusja na temat roli, jaką św. Piotr w życiu pierwszych chrześcijan odgrywał. W wyniku dyskusji ustaliliśmy, że św. Piotr był w społeczności chrześcijańskiej Rzymu postacią centralną, wokół której grupowało się całe tej społeczności życie zbiorowe. Był postacią centralną jako „pierwszy uczeń Chrystusa” i jego w świecie chrześcijańskim namiestnik. Na tem zakończyła się lekcja języka polskiego, pierwsza z cyklu lekcji, poświęconych lekturze „Quo vadis”. Skolei nastąpiła lekcja języka łacińskiego. Treść podanego uczniom tekstu była

ściśle związana z treścią lekcji języka polskiego. Dla ilustracji przytaczam ten tekst w jego pełnym brzmieniu:

De primis christianis.

In libris Romanis, primum in Taciti historia, de primis christianis legimus. Initio christiani Romae erant, ubi Tempła sua habebant. Sed christianorum templa parva erant et in cathacumbis posita. Christiani enim in cathacumbis se conveniebant et Deo sacrificabant. Primus christianorum, de quibus etiam noster Sienkiewicz in libro suo nobis narrat, Petrus erat. Petrus, Christi apostolus, cui omnes christiani parebant, vir sanctus erat. Ad fratres suos ita saepe dicebat: „Fratres in Christo, Deum amate nobilesque este! Deus enim pacem vobis aeternam in coelis parat et dabit!”

Tekst zawierał 6 nieznanych słów i nieznaną zjawisko składniowe „Romae”. Mimo to uczniowie momentalnie, po odczytaniu tekstu, zorientowali się, że w treści tego tekstu autor chciał podkreślić osobę św. Piotra. Przetłumaczenie tekstu nie stanowiło problemu nawet dla najstarszych uczniów, ponieważ treść tekstu była ściśle powiązana z ich wiadomościami, zaczerpniętymi z historii i „Quo vadis”. I tu korelacja spełniła swoje zadanie. Rolę jej uświadomili sobie w zupełności i sami uczniowie, bo kiedy na zakończenie lekcji języka łacińskiego zapytałem, czemu należy przypisać fakt, że tak łatwo uporali się z tekstem, usłyszałem odpowiedź: „Treść tego tekstu wiąże się mocno z treścią lekcji języka polskiego i naszymi wiadomościami z historii, więc i tłumaczenie było łatwe”.

LUDWIK RAJEWSKI

PRACA ZESPOŁOWA W NAUCZANIU LITERATURY POLSKIEJ

Metoda pracy zespołowej została wysunięta przed kilku laty. Doniosłość jej w dziedzinie nauczania polega na tym, że zaprawia ona umysły do myślenia samodzielnego i uspołecznia pracę szkolną dzięki czemu znajduje wielu entuzjastów na gruncie praktyki szkolnej. Kilkuletnia obserwacja tej metody stosowanej przeze mnie na terenie gimnazjum w klasie szóstej, siódmej i ósmej, nasuwa mi szereg uwag, którymi pragnę się podzielić z czytelnikiem.

Z początkiem roku szkolnego zapoznałem klasę z materiałem, przeznaczonym na cały rok, i z nową organizacją pracy. Klasa podzieliła się na kilka grup; pozostawiłem całkowitą swobodę w ukonstytuowaniu się zespołów bacząc jednak, aby w każdej grupie znalazł się powołany kierownik. Każdej grupie przydzielona została pewna, większa partja materiału, np. cała twórczość jednego

autora, lub też kilka jego dzieł. Przydział tego materiału odbywał się nie inaczej, jak na drodze naturalnego doboru zainteresowań indywidualnych.

Członkowie grupy, zbierając się wspólnie, starali się wysunąć zagadnienia, związane z lekturą, a odpowiadające ich zainteresowaniom. O wyborze zagadnień komunikowali mi kierownicy grup, przyczem, o ile one zostały przeze mnie przyjęte, członkowie grupy musieli je przygotować dla użytku klasy.

1) Referent czuje się odpowiedzialnym za to, czego nauczą się koledzy — i w tem właśnie tkwi wielka, uspołeczniająca rola pracy zespołowej. 2) Zagadnienie musiało być tak opracowane przez referenta, aby dawało wiedzę całej klasie, aby każdy ze słuchaczy wychodził z lekcji z przeświadczeniem, że się czegoś nauczył.

Licząc się z możliwymi trudnościami, podałem wzory opracowań niektórych utworów, co okazało się nieodzownem zwłaszcza w pierwszym stadium pracy zespołowej. Podanie kilku takich wzorów przyzwyczajają grupę do pracy porządkowej, zmusza do głębszego wniknięcia w poznawane utwory i daje możność zorientowania się w ujmowaniu utworów zagadnieniami.

Trudności tego rodzaju pracy były początkowo ogromne, wymagała ona bowiem krytycznego ustosunkowania się do książki. Referaty wykazywały brak krytycznej oceny, a tem samem samodzielne stanowiska, które jest punktem wyjścia dla dyskusji. Często zdarzało się przeładowanie referatu szczegółami mało znaczącymi. W innych razach istota utworu rozpyływała się we fragmentach. Co gorsza, zdarzały się błędy rzeczowe lub ujęcie utworów w postaci streszczeń. W dyskusjach brak było śmiałości i rozpędu. Wyczuwało się lęk przed samodzielną pracą myślową. Podczas dyskusji często zacierał się główny cel. Trzeba było z trudem doprowadzać do zasadniczych i wartościowych wniosków. Niemniej praca w grupach stopniowo daje pożądane wyniki. Zbieranie się grupy w celu opracowania poszczególnych, przydzielonych członkom zagadnień, ma doniosłe znaczenie. Myślenie zbiorowe staje się najwartościowszą i najplodniejszą postacią samokształcenia. Poznawanie wzajemnego stosunku do jednych i tych samych zagadnień pozwalało jednostkom znaleźć wszystkie argumenty pro i contra, co było doskonałym przygotowaniem gruntu dla przyszłej dyskusji w klasie.

Kierownik grupy powołany był do kierowania dyskusją, a tem samem musiał wszechstronnie zapoznać się z obranym tematem.

Osoba nauczyciela dyskretnie usuwa się w cień przy tego rodzaju pracy, autorytet jego przestaje sugerować umysły uczniów. W klasie otoczeni jesteśmy atmosferą miłą, a tak pożądaną zażyłości i swobody. Rola nauczyciela sprowadza się, między innymi, do przestrzegania, aby uczestnicy dyskusji nie zboczyli z drogi wytkniętej przez temat i do zaznaczania punktów zwrotnych dyskusji. Muszę zaznaczyć, że przydzielanie koreferatów, których autorzy reprezentują

stanowisko odmienne w tej samej kwestji, jest naogół bardzo celowe przy organizowaniu dyskusji. Ale niezawsze koreferaty spełniają swe zadanie i nie-każdy typ ucznia nadaje się na koreferenta.

Stopniowo więc zaczyna się wyłaniać z zamętu obraz zainteresowań i samodzielnych sądów. Dyskusje, z początku nudne i męczące samych nawet uczestników, nabierają aktywności. Trafiają się dłuższe przemówienia o wielkiem znaczeniu dla zespołu i dla samego mówcy. Między zespołem i klasą odbywa się swobodna wymiana poglądów, doświadczeń i obserwacji.

Po wymianie myśli i zdań przychodziła kolej na ustalenie ostatecznych wniosków, jako dorobku dyskusji. Przy rozstrzyganiu zagadnienia czy „Balladyna jest urodzoną zbrodniarką”, zdarzyło się, że klasa podzieliła się na grupy ideowe, które dość ciekawie starały się mowywować swoje stanowiska. Lekcja ta stała się typowym przykładem zbiorowego poszukiwania prawdy, a więc praca zespołowa osiągnęła całkowicie swój cel, bowiem chodzi tu nie tylko o myślenie kolektywne, ale i o doszukiwanie prawdy jego drogami. Zbiorowość daje więcej myśli, niż jednostka, to też dorobek ideowy dyskusji ma większe znaczenie.

Dyskusja nad oznaczonym tematem lekcji jest zawsze zapowiedziana naprzód w takim odstępie czasu od referowania, aby cała klasa mogła zapoznać się z obowiązującym materiałem. W ten sposób osiąga się to, że materiał, którym grupa operuje w zagadnieniach, jest dobrze znany klasie. Kto więc nie brał udziału w dyskusji z grupą, w opinii mojej był nieprzygotowany.

Było to zarazem umyślne dopingowanie, mające na celu uaktywnienie uczestnictwa w lekcji najbardziej nieśmiały, lub leniwych uczniów. W każdej klasie znajdzie się grupka uczniów biernych, albo kontemplacyjnych, którzy swoich myśli nie lubią dobrowolnie i spontanicznie wyrażać. Ten typ ucznia najtrudniej jest wciągnąć i rozsmakować w dyskusji.

*

* *

Licząc się z różnemi pod względem psychicznym grupami uczniów, oprócz metody pracy zespołowej, stosowałem wykład. Mojem zdaniem metoda pracy zespołowej w nauczaniu nie powinna mieć arbitralnego charakteru. Nie powinna wykluczać innych metod, jako środków różnych, do jednego celu prowadzących. Intuicyjne podszepty w związku z nastrojami klasy zupełnie mnie nie zawiodły, jeśli pozwoliły mi korzystać z pewnej swobody dobierania metod. Były lekcje, na których uczniowie nie spostrzegali mojej obecności w klasie, ale były i takie, kiedy mimo pozornie absorbującej dyskusji i przemówień, uwagę skupiali na oczekiwaniu moich słów. Nietylko intuicja, ale sama technika pracy szkolnej dyktowała mi zmienność środków i mam wrażenie, że, postępując w ten sposób, nie doprowadzałem klasy do znudzenia, ani nie krzywdzi-

łem żadnych, różnie ukonstruowanych, ugrupowań psychicznych. Otrzymałem za to maximum uwagi.

Wykład zawsze stosowałem tam, gdzie chodziło o charakterystyki epok, realizujących pewne wartości, o prądy w literaturze, związki kulturalne i t. p.

*

* *

Rozważając pracę zespołową, trzeba pamiętać o tem, że powstaje jednak bardzo poważna kwestja w związku z opracowywaniem materiału przez poszczególne grupy. Przy metodzie pracy zespołowej pewna partja materiału jest dostatecznie znana grupie, która ją opracowała, ujęła w zagadnienia, przedyskutowała i doszła do pewnej konkluzji. Czy jednak reszta klasy jest w tem wszystkim dostatecznie zorientowana? Aby uniknąć niebezpieczeństwa, polegającego na tem, że pewne wiadomości staną się własnością pewnej tylko grupy — zachodzi nieodzowna konieczność wprowadzenia lekcji syntetycznych. Lekcje syntetyczne mają na celu skontrolowanie, czy grupy orjentują się w całym programie, przy czem odrazu wiadomość zostaje uporządkowana.

Dla zilustrowania początkowych lekcji, gdzie występują powyżej wymienione trudności i błędy pozwolę sobie przytoczyć jedną z nieudanych lekcji w klasie ósmej. Tematem referatu był dramat indywidualny w „Nieboskiej Komedji”. Trudno mi tu zacytować całość przemówienia referenta — sprowadzę je więc do omówienia. Treść referatu dotyczyła wyłącznie strony formalnej. Nie wysunięto żadnych zagadnień. Referent nie umiał zorientować się w tem, co było istotne i interesujące, a co nie. Nie zwrócił uwagi na bijące w oczy zagadnienie wychowania. Brak było odskoczni do życia współczesnego. Praca była wyłącznie głosłownem streszczeniem utworu. Ani więc referent, ani kierownik nie stanęli na wysokości zadania. Klasa po wysłuchaniu referatu zachowała zupełną rezerwę, nie może bowiem być dyskusji nad streszczeniem.

Aby czytelnik miał istotny obraz rezultatów pracy zespołowej — przytoczę tu urywki dyskusji w klasie ósmej, która w poprzedniej klasie (siódmej) prowadzona była taką właśnie metodą. Tematem lekcji było: „Egoizm w Nieboskiej Komedji a człowiek współczesny”. Są to urywki dyskusji, zarzuty, tyżące się słabych miejsc referatu, które przytaczam:

Referat. Terazniejszość życia żąda od współczesnego człowieka ofiary całopalnej, aby egoizm indywidualny i rodzinny przelał się na egoizm partyjny i państwowy...

Dyskusja. Złe sformułowanie zdania, — egoizm indywidualny i rodzinny powinien się przelać i t. d.

Czy możemy bezwzględnie przypisywać większą wartość egoizmowi partyjnemu niż rodzinnemu — to kwestja, którą należałoby osobno rozstrzygnąć. Z jakich powodów kolega neguje egoizm rodzinny, a choćby i indywidualny? Egoizm indywidualny w sensie dodatnim, zarówno jak egoizm rodzinny, jest niezbędną siłą motoryczną życia społecznego. Naturalnie, że oba rodzaje egoizmu powinny być pod-

porządkowane, jeśli tak się wyrazimy, egoizmowi państwowemu, mając na myśli interesy całej ludności.

Referat. Pankracy, przedstawiciel obozu demokratycznego, walczy z przeszłością, sądząc, że ona jest przyczyną nieszczęścia, jakie dręczy ludzkość od wieków. Idea teraźniejszości jest najlepszą formą życia, ponieważ tylko ona zapewni szczęście. Pankracy chce powiedzieć hr. Henrykowi, że ci, którzy uczestniczą w walce, lub hołdują jego idei, wezmą udział w dobrach materialnych i duchowych.

Dyskusja. Trzeba było z dążeń Pankracego wyłuskać cechy jego charakteru. Przeprowadzić granicę między egoizmem partyjnym, a osobistym. Wykazać jego demagogiczne uzdolnienia i środki. Trzeba było zestawić zamierzenia Pankracego z ich realizacją i pokazać, że autor zagadnienia nie rozstrzygnął. Postawić swoją hipotezę: dlaczego nie rozstrzygnął?

Referat. Autor był pod wrażeniem współczesnych rozruchów, które stosunków społecznych nie rozstrzygnęły. Więc w utworze jest tak samo. Jeżeli chodzi o nasz pogląd w tej sprawie, to rozstrzygnięcia dopatrywać się można w bolszewizmie lub hitleryzmie. Jednak próby niejednostronnego rozstrzygnięcia właściwie podejmuje etyka chrześcijańska.

Ktoś może przyłączyć się do stugębnego krzyku, że młodzież nasza wynosi i tak szczupłe wiadomości naskutek inowacyjnych metod, wysunąć zarzut, że przy stosowaniu metody pracy zespołowej wiele czasu zużywa się na dyskusje nad jednym i tem samym zagadnieniem.

Zarzut ten, mimo pozorów racji, będzie niesłuszny. Postulatem nowoczesnej szkoły nie jest na szczęście mechaniczne wtłaczanie w mózgi uczniowskie tylko pewnej sumy wiadomości. Nowoczesna szkoła ma za zadanie wychować człowieka myślącego bez przewodnictwa, aktywnego wobec wszystkich przejawów społecznego życia i świadomego swych obowiązków wobec państwa.

Czy metoda pracy zespołowej jest, z tego punktu widzenia, środkiem właściwym? Niewątpliwie tak!

Zmusza ona ucznia do samodzielności. Książka odrąba nie stanowi dla niego gotowej pożywki, którą wystarczy mechanicznie strawić. Stosunek do dzieła z biernego przemienia się w aktywny. Młody umysł przestaje być odbiorcą pokarmu powierzchownym i zdeзорjentowanym. Praca w zespole usuwa werbalizm, wyrabia systematyczność myślenia, twórczość. Uczestnicy zaprawiają się w budowaniu własnego stosunku do rzeczywistości i wyczuwają konieczność pracy w tej dziedzinie. Myśli, praca i walka nabierają pewnej celowości i znaczenia wtedy dopiero, kiedy ma się możliwość skonfrontowania ich z życiem. W ten sposób zdobywa się hierarchję wartości.

Zbiorowa praca, zbiorowa myśl, pozwala jednostce uświadomić sobie osobiste ideały i osobisty stosunek do wszelkich zagadnień życiowych. Daje sposobność

do oceniania wartości bez ciasnego opierania się na jednym autorytecie. Praca zespołowa daje szerokie pole do wysuwania zagadnień obywatelskich i zmusza do rozstrząsania ich. Wprowadza dyscyplinę do młodych umysłów, szukających samopas, nieraz na błędnych ścieżkach, prawd życiowych.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Przechodzenie dzieci ze szkół powszechnych do gimnazjum nowego typu. — Studja na uniwersytetach a wzrost inteligencji w Polsce.

Początek roku szkolnego nasuwa szereg niewesołych refleksyj w związku z przechodzeniem dzieci ze szkół powszechnych do gimnazjum nowego typu. Jest faktem aż nadto jaskrawym, iż obecna szkoła powszechna, przepelniona ponad wszelką miarę, nie może dać dzieciom odpowiedniego przygotowania do nauki gimnazjalnej. Położenie dzieci, kończących publiczną szkołę powszechną, jest o tyle jeszcze gorsze, że stają one do konkursu z dziećmi, przybywającymi z małopolicznych prywatnych szkół powszechnych. Konkurs zaś niezależnie od tego jest nader ostry, gdyż na 200—300 kandydatów do gimnazjum wypada zaledwie 40 miejsc wolnych.

Przytaczając powyższe fakty, anonimowy autor, występujący w „Kurjerze Porannym” z dnia 10 września b. r., nie waha się stwierdzić, że „reformy szkolna przepojona duchem sprawiedliwości społecznej, może stać się fikcją bardzo dotkliwą dla dzieci zubożałej inteligencji, skromnie wynagradzanych pracowników umysłowych, bezrobotnego proletariatu i zrujnowanego włościanstwa” („Niedola szkoły średniej”). Polska nie posiada nadmiaru inteligencji, obecny zaś stan szkolnictwa powszechnego i średniego groźny jest dla przyszłości. Smutne bowiem refleksje nasuwa także obserwacja studjów wyższych w Polsce. Obawa przed nadprodukcją inteligencji wywołała pęd do ograniczenia liczby studjujących na uniwersytetach i agitację na rzecz szkół zawodowych. Niezależnie od tych czynników ubyło młodzieży na wyższych uczelniach wskutek trudności kończenia studjów wyższych w okresie kryzysu. Stanisław Rogoż zastanawia się w zeszycie 33 (98) Pionu nad tem, czy istotnie cierpimy na nadmiar inteligencji i dochodzi do wniosków wręcz przeciwnych („Niema przepelnienia na uniwersytetach”). Materiał zawarty w świeżo wydanym „Małym roczniku statystycznym” jest pod tym względem bardzo pouczający. Świadczy on wyraźnie nietylko o tem, że wzrostowi ludności w Polsce towarzyszy zmniejszanie się liczby inteligencji, i że coraz mniejszy odsetek studjującej młodzieży kończy wogóle studia, ale i o tem, że dopływ młodzieży studjującej nie rozkłada się bynajmniej proporcjonalnie na wszystkie zawody czy sfery społeczne i że w Polsce inteligencja pozbawiona jest niemal zupełnie przedstawicieli wśród warstw chłopskich i robotniczych.

Autor artykułu słusznie sądzi, że ograniczanie młodzieży dostępu do studjów wyższych lub kierowanie jej do szkół wyłącznie zawodowych „nie rozwiąże

konfliktu między aspiracjami młodzieży, a współczesną rzeczywistością społeczno-gospodarczą". Błąd naszej propagandy tkwi w jej fałszywym założeniu, iż celem studjów i dyplomów jest otrzymanie lepszych posad czy posad wogóle. Propaganda powinna iść w tym kierunku, aby wpoić w młodzież przekonanie, iż zdobyta przez nią wiedza może przysłać się w każdym zawodzie, że celem tej wiedzy jest zdobycie możności uczestniczenia w dorobku kulturalnym narodu. Poza tem specjalnie na gruncie polskim tępić należy swoisty arystokratyzm, polegający na pogardzie dla pewnych zawodów i wiecznem utyskiwaniu na temat marnujących się ludzi i talentów.

Wracając do spraw szkolnictwa średniego, stwierdzimy, iż metody selekcjonowania młodzieży, wstępującej do gimnazjum, spotykają się z krytyczną oceną ze strony nauczycielstwa szkół powszechnych. W Nrze 11 „Przyjaciela Szkoły” czytamy artykuł M. Bubniaka o „Egzaminach wstępnych do I kl. gimnazjalnej”. Na podstawie danych, dostarczonych przez Dziennik Urzędowy Kuratorium Poznańskiego, widać, że najslabiej wypadają polski i rachunki. Konferencje nauczycieli szkół powszechnych i średnich stwierdziły, iż tematy zadań egzaminacyjnych są często nieodpowiednio dobrane. Autor wysuwa projekt, aby w przyszłości Komisja egzaminacyjna składała się z nauczycieli zarówno szkół powszechnych, jak i średnich. Nauczyciel szkoły powszechnej lepiej zna warunki pracy w szkole powszechnej i psychologię dziecka i łatwiej się w niem zorientuje. Komisja powinna opracować zgóry plan egzaminu, ustalić tematy zadań po uprzednim zapoznaniu się z uczniami na podstawie ich kart indywidualnych. Przy ustalaniu planu i tematów egzaminów ważną jest rzeczą uwzględnienie środowiska, z jakiego pochodzą uczniowie.

W. P.

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Kongres Syndykatu Narodowego Nauczycieli we Francji. — Bezrobocie młodzieży francuskiej.

Przegląd prasy pedagogicznej we Francji wypadnie zacząć od sprawozdań z dorocznego Kongresu Syndykatu Narodowego Nauczycieli i Nauczycielek 1), ponieważ Kongres ten odzwierciedla w dużej mierze układ i kierunek tych sił, jakie kształtują w chwili obecnej ideologię wychowawczą we Francji. Mimo woli nasuwa się wspomnienie zeszłorocznego Kongresu w Nicei, na którym po raz pierwszy stanowisko opozycyjne nauczycielstwa francuskiego wobec polityki oświatowej rządu zostało sprecyzowane w sposób jaskrawy i stanowczy. Kongres nicejski stał się punktem zwrotnym w stosunkach władz oświatowych do nauczycielstwa, skupionego w ramach Syndykatu, i oznacza przejście do walki otwartej. Przypomnijmy poszczególne etapy tej walki, której towarzyszyła niezwykle zjadliwa kampanja prasy pravicowej przeciwko nauczycielstwu: napróżd więc rozporządzenie ministra Mallarme o inwigilowaniu nauczycieli przez wizytorów kuratorskich (t. zw. inspecteurs d'academie), następnie pociągnięcie 80 nauczycieli do odpowiedzialności karnej na drodze administracyjnej, wreszcie atak, wymierzony przez marszałka Petain'a. W głośnem swem wystąpieniu w grudniu ub. r. marszałek Petain atakował ze stanowiska ideologii nacjonalistycznej nie tylko oficjalne programy nauczania, ile nauczy

¹⁾ Odbył się w Paryżu w dniach 3, 4 i 5 sierpnia.

cielstwo francuskie. W tym samym zaś czasie, kiedy pewne sfery społeczeństwa francuskiego łącznie z władzami oświatowymi prowadzą kampanię moralną przeciwko Narodowemu Syndykatowi Nauczycieli, rząd, uprawiający politykę deflacyjną, systematycznie podkopuje byt materialny nauczycielstwa.

Kongres Syndykatu²⁾ nawiązał do tego, wysuniętych na zeszłorocznym Kongresie w Nicei, i był swego rodzaju bilansem rocznej walki, toczonej przez Syndykat z polityką rządu w dziedzinie społecznej, ekonomicznej, a przede wszystkim zaś kulturalno-oświatowej. Stwierdzono jednogłośnie, że moralne zwycięstwo jest po stronie Syndykatu, choć nie udało się zapobiec ciosom materialnym, zadawanym nauczycielstwu wskutek stałego i systematycznego obniżania pborów funkcjonariuszy państwowych we Francji. Zarządzenia lipcowe Laval'a o 10% redukcji wszelkich pborów urzędniczych, 5% redukcja uposażeń urzędniczych na podstawie zeszłorocznych ustaw kwietniowych, łącznie z reformą ustawy emerytalnej sprawiły, że najwyższe uposażenie nauczycielskie, wynoszące dawniej 19.000 franków rocznie, redukuje się obecnie do 15.260 franków. Obalono z trudem wywalczoną zasadę równouprawnienia kobiet, pracujących w zawodzie nauczycielskim, tak, że redukcje uposażeń nauczycielek dochodzą prawie do 50%. Mimo to, postawa moralna Syndykatu jest mocniejsza, niż przed rokiem. Syndykat walczył z ministrem Oświaty, mającym oparcie w ministrze wojny i w policji, i przyczynił się w dużej mierze do jego niepopularności. Liczba członków Syndykatu powiększa się stale, jego ideologia nie zachwiała się. Syndykat broni nadal zasad laicyzmu w wychowaniu, pacyfizmu i syndykalizmu. Na kongresie parokrotnie podkreślano fakt, iż nauczycielstwo francuskie, zarabiające o 40% mniej niż dawniej, nie straciło zapалу do pracy i ujawnia większy niż kiedykolwiek aktywizm w dziedzinie pedagogicznej. Walczy z ogromnym nakładem energii o przedłużenie powszechnego obowiązku szkolnego i o to, aby kształcenie młodzieży ze szkół powszechnych związać z kształceniem zawodowym; założyło i rozbudowało własne wydawnictwo podręczników szkolnych, założyło nowe czasopismo „Terre libre”, liczące w chwili obecnej 30 tysięcy abonentów i zyskujące duży wpływ na opinię publiczną; walczy przede wszystkim w obronie tradycji humanitaryzmu i liberalizmu, uważając je za trwałe pierwiastki kultury francuskiej, walczy także o rozbrojenie w sensie moralnym i materialnym w przekonaniu, iż podobna akcja jest misją kulturalną nauczycielstwa całego świata. Zapał, ożywiający nauczycielstwo francuskie, pełne wiary w możliwość zorganizowania przyszłości na lepszych i sprawiedliwszych podstawach, jest tem godniejszy uznania, że obecna rzeczywistość francuska bynajmniej nie nastraja optymistycznie. Bezrobocie młodzieży francuskiej, zwłaszcza młodzieży inteligentnej, budzi coraz poważniejszą troskę i każdego czytelnika uderzyć musi fakt, iż pedagogiczna prasa francuska niezmiernie dużo miejsca poświęca zagadnieniom młodzieży i jej przyszłości moralnej i materialnej. W r. 1910 wydano 7.218 matur, w r. 1933 — 14.927. Cyfry te odpowiadają oczywiście wzrostowi młodzieży, studjującej na wyższych uczelniach. Ostatnie jednak statystyki wykazują, iż przyrostowi liczby młodzieży akademickiej nie odpowiada bynajmniej proporcjonalny przyrost dyplomów. Tak np. liczba dyplomów prawa, wydanych w r. 1932 wynosiła 2.940, według zaś ogólnej liczby studju-

²⁾ Informacje o przebiegu kongresu czerpaliśmy z N-ru 42 „Ecole libératrice”.

jących cyfra ta powinna być równać się 7.300; Faculté des Sciences wydała 969 dyplomów na ogólną liczbę 15.300 studentów tego wydziału. Powyższe dane przytacza J. Coloni w N-rze 10 „Education” i nawołuje do rozbudowy poradnictwa zawodowego, któreby zapobiegło marnowaniu się tak dużego zasobu energii i pracy młodego pokolenia. Nr. 9 tegoż miesięcznika drukował obszerną pracę Raoul Dautry p. t. „Que faire de nos 50.000 ingenieurs?” Praca ciekawa jest z tego względu, że autor jej zwalcza rozpowszechniony ogólnie pogląd o nadprodukcji inteligencji. We Francji wypada 1 maturzysta na 100 mieszkańców, a przyrostowi liczby studjującej młodzieży nie odpowiada proporcjonalny przyrost dyplomów. Ważniejsze jest to, że niema wogóle przyrostu elity intelektualnej, a z powiększeniem się kadr młodzieży o wykształceniu akademickim idzie w parze obniżenie jakości dyplomów i poziomu studiów. Nie może być zatem mowy o nadprodukcji inteligencji tam, gdzie jest wyraźny kryzys walorów intelektualnych. Przeciwdziałać mu należy przez akcję, zmierzającą do podniesienia wydajności studiów i poziomu intelektualnego ludzi z wykształceniem akademickim. W jaki zaś sposób przeciwdziałać rozgoryczeniu, które rodzi się wskutek kryzysu i bezrobocia? Oto przedewszystkiem przez „moralne wychowanie” młodzieży akademickiej, przez wpajanie w nią zamiłowania dla wiedzy bezinteresownej i zwalczania przesądów w ocenie wartości poszczególnych zawodów. Poglądy te zbiegają się, jak widzimy, z tem, co czytamy na ten temat w naszej prasie. W. P.

ANGIELSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Reorganizacja nauki „licealnej”. — Matura gimnazjalna a matrykulacja Uniwersytecka. — Rocznik statystyczny Min. Ośw. — Wielki Kongres pedagogiczny w Oxfordzie. — Groźba odroczenia parlamentu z powodu klasówki.

W lipcowym i sierpniowym numerze miesięcznika „The Journal of Education” E. J. Hutchins porusza sprawę reorganizacji pracy „licealnej” (sixth form i advanced courses). Wychodząc z założenia, że celem nauki licealnej powinno być wyrobienie w chłopcu lat 16 — 18 samodzielności i krytycznej postawy wobec zjawisk życia, autor występuje przeciw zbyt sztywnemu grupowaniu przedmiotów w programie nauki i niedość głębokiej metodzie pracy ucznia. Obecnie — zdaniem autora — za dużo czasu poświęca się przedmiotom egzaminacyjnym, a za mało rozszerzeniu światopoglądu ucznia. Należałoby wobec tego ograniczyć t. zw. przedmioty egzaminacyjne do dwóch lub najwyżej trzech, a resztę czasu przeznaczyć na „modern problems”, następnie unowocześnić metodę „starych” przedmiotów i pozwolić na kombinowanie ich z nowymi (j. hiszpański, biologia) nawet niebardzo ściśle skorelowanymi. W ten sposób program nauki w danym typie liceum składałby się z przedmiotów 1) półspecjalnych, 2) nowych, 3) „ogólnego zainteresowania”. Uczeń liceum powinien również brać czynny udział w organizacjach pozaszkolnych, jak np. Toc H. (byłych kombatanów wojny światowej), świetlicach etc. Liceum, w którym dyrektor będzie miał swobodną rękę w sposobie sharonizowania specjalizacji przedmiotowej ze „współczesnością”, działalnością pozaszkolną i silnem zainteresowaniem w pracy społecznej, wytworzy najlepszy typ samodzielnego, rzutkiego i zdolnego pracownika w każdej dziedzinie życia.

Anomalią istniejącego systemu dwóch egzaminów (First School Ex. i Higher

Sch. Ex.) było (prócz innych braków) także to, że niektóre Uniwersytety zaczęły z biegiem czasu uznawać pod pewnymi warunkami (t. zw. „credit” z niektórych przedmiotów) już jako świadectwo matrykulacyjne. Łatwo przewidzieć ujemne skutki tego zarządzenia: oto cała nauka „gimnazjalna” traciła swoją samodzielną ideowość, a służyła tylko przygotowaniu do egzaminu. Nadto jeśli uczeń zdający maturę „gimnazjalną” nie osiągnął wyników potrzebnych do matrykulacji, to jakkolwiek zdał egzamin, tracił drugi rok na to, żeby świadectwo maturalne „poprawić” na matrykulacyjne. Bezpożyteczność tej całej roboty stanie się jeszcze bardziej uderzająca, jeśli uwzględnimy ten fakt, że najwyżej jeden na czterech „matrykułowanych” siedzi w rzeczywistości na Uniwersytecie, reszta zaś kończyła swe studia, by oddać się pracy zarobkowej w rozmaitych dziedzinach, gdzie świadectwo matrykulacyjne zaczęło uchodzić za pewnego rodzaju wyższy patent na inteligencję. Choć oddawna atakowano cały ten przesąd egzaminacyjny, choć Sprawozdanie Komisji Egz. Szk. Sr. z 1933 r. wskazywało na zgubny wpływ matrykulacji na całe życie szkoły, dopiero teraz uczyniono pierwszy krok, by złamać ten system wpuszczania 16-letnich chłopców na Uniwersytet: oto Wydział Egz. Półn. Uniwersytetów uchwalił, że odąd (właściwie od r. 1938) First Sch. Cert. przestaje być kartą wstępu na Uniwersytet, gdyż musi do niego dołączyć się Higher Sch. C. Jest nadzieja, że za tym przykładem pójdą także inne Komisje Egzaminacyjne i położą się kres podciąganiu nauki gimnazjalnej pod normy uniwersyteckie.

Z końcem sierpnia ukazało się roczne sprawozdanie Min. Oświaty (Education in 1934). Z całej masy rozmaitych danych statystycznych warto przytoczyć niektóre bardziej interesujące. I tak w szkolnictwie powszechnym zatrudnionych było 130.654 wykwalifikowanych nauczycieli, 28.284 niekwalifikowanych i 6.291 uzupełniających. Jest to w porównaniu z 1933 r. zwiększenie liczby kwalifikowanych i zmniejszenie niekwalifikowanych. W szkolnictwie średnim (subwencjonowanym) było 23 024 nauczycieli (51,2% mężczyzn, 48,8% kobiet), z czego z wykształceniem uniwersyteckim 85,5% mężczyzn i 68,1% kobiet. Liczba dzieci w szkołach powszechnych zmniejszyła się (5.576.752), w subwencjonowanych szk. śr. natomiast zwiększyła się (448.421). O demokratyzowaniu się nauki w szk. śr. świadczy to, że 79,8% nowowstępujących do szk. śr., a 67,1% wstępujących na uniwersytet, było wychowankami szkół powszechnych. Dodatknie rezultaty widać w walce władz szkolnych z dwiema bolączkami szkolnictwa: przepełnieniem klas i szkołami umieszczonymi „na czarnej liście”. Liczba klas z więcej niż 50 dziećmi spadła w ciągu roku z 8.296 (5,5%) na 6.194 (4,1%), liczba zaś szkół o nieodpowiednim pomieszczeniu zmniejszyła się o 72 (1.174).

Równoczesna konferencja trzech związków pedagogicznych, a mianowicie Światowego Związku Stowarzyszeń Oświatowych, Międzynarodowego Związku Stowarzyszeń Nauczycielskich i Międzynarodowego Związku Stowarzyszeń Naucz. Szk. Śr. ściągnęła w sierpniu do Oxfordu blisko 3.000 delegatów z całego świata. Kongres odbył trzy plenarne posiedzenia i obradował w szesnastu sekcjach. Z zagadnień ogólnych na pierwszy plan wysunięto hasło tolerancji, wolności (nauki przedewszystkiem) i pokoju. W czasach silnego nacjonalizmu obowiązkiem nauczyciela jest dążenie do szarmonizowania pierwiastka narodowego z międzynarodowym, w czym wielką rolę może odegrać nauka historii i film. Z przebiegu obrad dała się też wyczuć troska o los bezrobotnej mło-

dzieży, która żyjąc na ulicy, jak się jeden z prelegentów wyraził — między parą zamkniętych bram: szkoły i fabryki, skazana jest na upadek fizyczny, moralny i umysłowy. Równocześnie zjazdu tych trzech wyżej wymienionych organizacji nie pozostała bez wpływu na tendencję silniejszego ich zespolenia. Uczestnicy Kongresu mieli sposobność szczegółowego zaznajomienia się z organizacją i stanem szkolnictwa angielskiego dzięki urządzonej w tym samym czasie wystawie.

Przyszły dziejopis Parlamentu ang. będzie musiał zanotować pod „Lipiec — Sierpień 1935 r.” następującą, prawdziwą historję w trzech aktach. Akt I. Z okazji Jubileuszu królewskiego w pewnej szkole w Manchesterze nauczycielka dała wypracowanie na temat „Mój kraj rodzinny”. Jedna z dziewczynek napisała dość słabą pracę, w której użyła zwrotu: „Anglja jest najwspanialszym krajem na świecie”. Ocena 5 (najwyższa 10). Akt II. Przyjeżdża wizytator ministerjalny i przeglądając kajety w klasie, trafia akurat na owo wypracowanie i wyraża — tak wyraża akt oskarżenia — publiczną naganę dziecku za jego patryjotyczną sentencję i nauczycielce wobec dzieci za uczenie „staromodnego imperjalizmu”. Następuje wymiana listów między Zarządem Szkoły, który wnosi zażalenie na wizytatora, a Ministerstwem, które stara się zbagatelizować całą sprawę. Akt. III rozgrywa się w Parlamencie. Scena pierwsza: poseł z Manchesteru interpeluje Ministra Oświaty (okrzyki „hańba”, „oh”), a niezadowolony z jego odpowiedzi, stawia wniosek odroczenia Parlamentu aż do należytego wytłumaczenia sprawy przez Ministra. Scena druga: wielka mowa Ministra, której z galerji przysłuchuje się małaletnia autorka owego wypracowania, sławniejszego od wielu rozpraw literackich („jak mi biło serce, gdy ów „gentleman” cytował moją klasówkę” — zwierzała się później jednemu z dziennikarzy). Wywody Ministra powodują zupełną „perypetję” całej akcji, gdyż okazuje się, że ów wizytator, rzekomy wróg Anglji i pacyfista („choć chlubą tradycji Anglji jest nieinteresowanie się przekonaniami osobistemi urzędników”, jak zastrzegł się Minister) 1) brał czynny udział w wojnie światowej, był dwukrotnie ranny i posiada odznaczenia wojskowe, 2) z uczennicą wogóle nie rozmawiał, więc nie mógł zganić jej, 3) z nauczycielką konferował 1/2 minuty po wyjściu dzieci na pauzę i wyraził się w ogólnej rozmowie: „czy tego rodzaju staromodne imperjalizmy nie doprowadziły w przeszłości do wojny”, słowa zaś „uczyć” w związku z tem zupełnie nie użył. Zdaniem Ministra jedynym „prześtępstwem” wizytatora było wdawanie się w ogólniejszą dysputę z osobą nierówną sobie, co wywołało właśnie nieporozumienie. — Cała ta historja, choć o podkładzie z punktu wychowawczego bezsprzecznie ważnym, była „burzą w szklance wody”, która w czasie kanikuły ożywiła sędziwą matkę parlamentarizmu.

Dr. J. K.

BIULETYN ORGANIZACYJNY

SEKCJI SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO Z. N. P.

CZŁONKOWIE SEKCJI SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO Z. N. P.
W SEJMIE I SENACIE.

W wyniku ostatnich wyborów do Sejmu i Senatu Rzplitej zostali wybrani na posłów kol. kol.: Eckert Edward w okręgu Sambor i Mróz Stanisław w okręgu Poznań.

Senatorem został kol. Zbierski Dominik z okręgu Kielce.

Wyżej wymienieni koledzy są członkami Sekcji Szkolnictwa Średniego Z. N. P.

PANSTWOWA RADA OŚWIECENIA PUBLICZNEGO.

Pan Minister W. R. i O. P. powołał do Państw. Rady Oświecenia Publicznego kol. St. Drzewieckiego, jako przedstawiciela nauczycielstwa szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli, delegowanego przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Najbliższe posiedzenie P. R. O. P. odbędzie się w dn. 2 października r. b. Przedmiotem obrad będą wytyczne programów dla liceów ogólnokształcących. Z opublikowaniem wytycznych wstrzymujemy się do chwili podjęcia nad nimi publicznej dyskusji przez czynniki powołane.

WARSZAWA.

W dniu 9 września b. r. odbyło się posiedzenie członków Zarządu Głównego Sekcji Szkolnictwa Średniego Z. N. P. wraz z udziałem Prezydium Warszawskiej Sekcji Szkolnictwa Średniego.

Porządek dzienny obejmował: sprawy organizacyjne i pedagogiczne Sekcji Szkolnictwa Średniego w związku z reorganizacją Z. N. P. z mocy nowego statutu.

Po ogólnej charakterystyce sytuacji szkoły i nauczycielstwa szkół średnich, której dokonał kol. St. Drzewiecki, sprawy organizacyjne omówił kol. L. Stańczykowski, a pedagogiczne — kol. K. Drągowski.

W wyniku dyskusji, w której oprócz wymienionych kolegów zabierali głos: kol. kol. W. Dutkiewiczówna, Cz. Pawłowski i L. Rajewski, postanowiono w b. r. uaktywnić Warszawską Sekcję Szkolnictwa Średniego, zarówno pod względem organizacyjnym, jak i pracy pedagogicznej, oraz omówiono projekt regulaminu Sekcji Szkolnictwa Średniego. W planie działalności na rok szkolny 1935/36 przewidziano zwołanie w najbliższym czasie walnego sprawozdawczego zebrania członków miejscowej sekcji, zorganizowanie kursów programowo-ustrojowych dla nauczycieli III-cich klas gimnazjalnych. Ponadto przewidziano w programie prac na rok przyszły zorganizowanie wieczorów dyskusyjnych, poświęconych omówieniu najaktualniejszych zagadnień pedagogiczno-zawodowych.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

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

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