GIMNAZJUM

WŁODZIMIERZ GAŁECKI

STATUT GIMNAZJUM PAŃSTWOWEGO

(Dokończenie).

V.

UCZNIOWIE.

Najobszerniejszy rozdział Statutu, odnoszący się do młodzieży gimnazjalnej, daje na wstępie *ideowe podwaliny regulaminu dla uczniów*, kreśląc ich zadania i obowiązki. A więc stawia przed oczyma młodych wychowanków ideał „świadomego swych obowiązków i twórczego obywatela Rzeczypospolitej, który za prawo naczelne uznaje dobro Państwa" i dla osiągnięcia tego ideału każe uczniowi „dążyć do wyrobienia religijnego, urabiać należycie swój charakter, zdobywać wiedzę i pogłębiać w sobie poczucie więzi społeczno-obywatelskiej". Tak ujęte zadania młodzieży ściśle odpowiadają naczelnemu kierunkowi wychowawczemu nowej polskiej szkoły i są zgodne wogóle z charakterem szkoły nowoczesnej, która staje się głównie i przedewszystkiem zakładem wychowawczym. To też kładąc nacisk na wytrwałą pracę nad sobą, poszanowanie wartości kulturalnych i sumienne spełnianie obowiązków, Statut wyraźnie kreśli drogi rzetelnego samowychowywania się młodzieży. I tu na pierwsze miejsce wysuwają się znowu aktywność i samodzielność uczniów w dziedzinie „zdobywania wartości, rozwijających ich umysł, charakter i uczucia" oraz hartowanie woli i umacnianie ciała w celu osiągnięcia na drodze życia cech zaradności i wytrwałości. Pełen szacunku stosunek do rodziców i przełożonych przy jednoczesnem pilnem korzystaniu z ich rad i wskazówek, sumienna praca w organizacjach uczniowskich, połączona z troską o wytwarzanie atmosfery szczerego i przyjaznego współżycia koleżeńskiego, rzetelność, uczynność i gotowość niesienia pomocy słabszym — oto następne z kolei obowiązki młodzieży. Odwołanie się do honoru i poczucia odpowiedzialności za słowa i czyny zamyka tę część Statutu, który jednocześnie stwierdza, że „źródłem zadowolenia i nagrodą za trudy jest dla ucznia przeświadczenie o dobrze dokonanej pracy i należycie spełnionym obowiązku".

 Ten krótki fragment, dotyczący „zadań i obowiązków“ ucznia, jest głęboką syntezą zarówno kierunku oddziaływania wychowawczego na młodzież, jak i dróg oraz celów samowychowywania się, to też służyć może za zwarty przykład regulaminu szkolnego, opartego nie o liczne, jakto bywało, „zakazy“, ale o pozytywne „nakazy“ moralne. Zadaniem poszczególnych Rad Pedagogicznych byłoby rozwinąć te ogólne i podstawowe tezy.

Z kolei w tym samym rozdziale Statut normuje *zasady przyjmowania i egzaminowania kandydatów do gimnazjum.*

Aby się dostać do klasy I, kandydat musi mieć ukończone conajmniej lat 12, a nie przekroczyć lat 16-tu. Ustalenie dość wysokiej górnej granicy wieku ma na względzie umożliwienie dostania się do gimnazjum tej młodzieży, która pobierać będzie naukę najprzód w szkole powszechnej pierwszego, a potem drugiego stopnia, a więc przedewszystkiem młodzieży wiejskiej. Szkoły te, przy przejściu z pierwszej do drugiej po 5-ciu latach, realizują pierwszy i drugi szczeble programowe, na których opiera się gimnazjum, w ciągu 8-miu lat, mogą więc kierować do szkoły średniej uczniów, którzy już ukończyli lat 15 (7 + 8 = 15). Osobne rozporządzenie Ministerstwa pozwala w latach najbliższych, a więc w okresie wprowadzania w życie Ustawy ustrojowej, nie przestrzegać dolnej granicy wieku, ale tylko w stosunku do tej młodzieży, która przybywa bądź ze szkoły powszechnej, bądź ze szkoły średniej prywatnej.

Kandydatów do klasy pierwszej gimnazjum obowiązuje *egzamin wstępny,* którego zakres zależny jest od tego, czy kandydat wykazuje się świadectwem ukończenia sześciu klas szkoły powszechnej, czy też świadectwa takiego nie przedkłada. Dla pierwszych — egzamin odbywa się w zasadzie tylko z trzech przedmiotów: języka polskiego, geografji i arytmetyki z geometrją, przyczem jednak przy egzaminie z języka polskiego sprawdza się przygotowanie kandydata z historji, a przy geografji — z przyrodoznawstwa; dla drugich — egzamin rozszerza się na wszystkie przedmioty w zakresie programu drugiego szczebla szkoły powszechnej z wyjątkiem przedmiotów sprawnościowych, a więc rysunku, zajęć praktycznych, śpiewu i ćwiczeń cielesnych. Różnica ta jest wyrazem zasady, że dla kandydatów, wykazujących się świadectwem 6-ciu klas szkoły powszechnej, egzamin wstępny „ma na celu tylko *sprawdzenie* ich ogólnego rozwoju umysłowego oraz przygotowania naukowego“, a za podstawę zasadniczej orjentacji będzie służyło samo świadectwo szkoły powszechnej, które nie może być — jak dotychczas — lekceważone; dla kandydatów zaś bez odpowiedniego świadectwa egzamin polegać musi „na dokładnem *zbadaniu,* czy kandydat wykazuje odpowiedni rozwój ogólny, czy posiada taki zasób wiedzy i niezbędne sprawności, aby mógł skutecznie pobierać naukę w gimnazjum“. O pomyślnym wyniku egzaminu wstępnego decydują w zasadzie oceny conajmniej dostateczne ze wszystkich przedmiotów egzaminacyjnych. „W wyjątkowych przypadkach wynik słabszy z jednego przedmiotu nie będzie stanowił przeszkody do przyjęcia, jeżeli kandydat wykaże wyraźne

uzdolnienia i dobre wyniki w innych przedmiotach". Dotyczy to jednak tylko kandydatów do klasy pierwszej, o ile bowiem chodzi o egzaminy wstępne do klas następnych, organizowane w miarę istnienia wolnych miejsc i obejmujące wszystkie bez wyjątku przedmioty obowiązkowe według programu klas poprzednich, a więc także i przedmioty sprawnościowe,—to tutaj pewne niedociągnięcia choćby w jednym przedmiocie nie są dopuszczalne. Do klasy drugiej mogą zdawać kandydaci, których wiek mieści się w granicach lat od 13-tu do 16-tu, a do każdej klasy następnej przesuwa się granice wieku o rok wzwyż.

Dopuszczeni do egzaminu wstępnego muszą być wszyscy kandydaci, którzy się zgłoszą i którzy spełniają przepisane wymagania, przyczem kandydaci do klasy czwartej muszą posiadać nadto specjalne zezwolenie władz szkolnych. „Jeżeli egzamin wstępny zdało więcej kandydatów, niż jest miejsc wolnych w klasie, pierwszeństwo przy wyborze należy oddać lepiej przygotowanym i bardziej zdolnym". W wypadku pomyślnego złożenia egzaminu i nieprzyjęcia dodanej szkoły z powodu braku miejsc kandydat może być przyjęty do innego gimnazjum bez ponownego składania egzaminu, lecz najdalej w ciągu pierwszego okresu danego roku szkolnego; w tym celu, a wbrew dotychczasowym zasadom, szkoły na żądanie nieprzyjętych kandydatów winny wystawiać im zaświadczenia o odbytym egzaminie z wyszczególnieniem wszystkich ocen. Również bez ponownego egzaminu mogą być przyjmowani do klasy I ci kandydaci, którzy przedstawią świadectwo pomyślnego złożenia egzaminu do klasy I szkół zawodowych stopnia gimnazjalnego.

Jak z powyższego wynika, przejście ze szkoły powszechnej do gimnazjum, zgodnie z duchem nowej Ustawy, oparte jest *na poważnej selekcji, której wyrazem staje się egzamin wstępny.*

Charakter tego egzaminu winien być daleki od przypadkowości, czy zbytniego formalizowania, ma raczej formę sprawdzającą, a głos szkoły powszechnej reprezentują zarówno jej świadectwo, jak i prawdopodobny udział w komisjach przedstawicieli szkolnictwa powszechnego. Taka forma egzaminu nie dopuści do gimnazjum jednostki, która się doń nie nadaje, nie stanie się jednak przeszkodą, czy jakąś tamą nie do przebycia dla prawdziwie rozwiniętych czy uzdolnionych. W stosunku do tych dzieci, które w szkole powszechnej nie były, wypełniając obowiązek szkolny w postaci nauki domowej, sprawa egzaminu wstępnego traktowana jest dość liberalnie, co się ujawnia w zwolnieniu tej kategorji od egzaminu z przedmiotów sprawnościowych, a więc nastręczających największe trudności przy nauce domowej. I tu więc nie będzie przeszkód zasadniczych w dostaniu się do gimnazjum materjału lepszego. Wreszcie zasada, że o przyjęciu do szkoły decydują jedynie przygotowanie i uzdolnienie, a nie jakiekolwiek inne względy społeczne czy majątkowe — gwarantuje szkole średniej odpowiedni dobór materjału uczniowskiego, a więc należytą i rozumną selekcję. I właśnie dla utrzymania tego doboru, a co za tem idzie odpowiedniego poziomu — egzamin wstępny do klas wyż-

 szych, niż pierwsza, traktowany jest zarówno pod względem zakresu, jak charakteru i wyników o wiele surowiej i rygorystycznej. Dostosowania się do tych klas będzie zatem nieco utrudnione, a zwłaszcza do klasy końcowej, lecz tylko dla tej młodzieży, która przybywa z odmiennego lub pod względem poziomu niższego środowiska szkolnego. Uczniów zakładów równorzędnych, a więc przechodzących z jednego gimnazjum do drugiego o tym samym programie, składanie egzaminu nie będzie obowiązywało, przechodzących natomiast z gimnazjum bez łaciny do gimnazjum z łaciną lub odwrotnie będzie obowiązywało tylko z różnicy programów.

Następnem zagadnieniem, które Statut ujmuje dość obszernie i w sposób całkowicie nowoczesny, daleki od dotychczasowej tradycji, jest *zagadnienie oceny uczniów*. Oceny ustala nauczyciel, czynność ta atoli nie może być wynikiem „luźnych i nielicznych, a tem mniej przypadkowych spostrzeżeń i osądów", lecz musi być oparta „na systematycznem badaniu postępów i wyników pracy ucznia", oraz winna wiązać się jaknajściślej *z dokładnem uświadomieniem sobie całokształtu postaci ucznia*. To uświadomienie jest zresztą najlepszą gwarancją stosowania odpowiednich metod wychowania i nauczania i w pierwszym rzędzie winno obejmować: „*warunki domowe życia i pracy ucznia, jego właściwości fizyczne i stan zdrowia, właściwości psychiczne, a zwłaszcza uzdolnienia i zamiłowania, ustosunkowanie się do pracy nad danym przedmiotem, a więc stopień zainteresowania, pilności i wytrzymałości, wyniki osiągane w tej pracy, wreszcie ustosunkowanie się do życia klasy i szkoły*". Opinja poszczególnych nauczycieli o każdym uczniu, oparta na wyłuszczonych momentach, musi się stać przedmiotem wymiany zdań na posiedzeniach Rady Pedagogicznej czy raczej Komisji Klasowej i w ostatecznie ustalonej formie zostanie zanotowana w specjalnych księgach szkolnych czy arkuszach obserwacyjnych. Gdyby chodziło o te ostatnie, są one o tyle pożyteczne, że zawierając pewne stałe rubryki, dotyczące charakterystyki ucznia, zmuszają poniekąd nauczycielstwo do obserwowania młodzieży pod pewnemi ustalonemi kątami widzenia i w konsekwencji powodują omawianie na posiedzeniach cech *każdego* ucznia, a nie tylko najlepszych i najgorszych, jak dotychczas. Wypada jednak stanowczo się zastrzec przeciwko utożsamianiu pomienionych *arkuszy obserwacyjnych* z t. zw. psychologicznemi *kartami indywidualnemi*, których rozmaite wzory pojawiają się coraz częściej i na naszym gruncie. Są to zazwyczaj bardzo drobiazgowe rejestry, oparte o poważną wiedzę psychologiczną, wymagające niekiedy badań psychotechnicznych — słowem karty, których przeciętne grono nauczycielskie bez pomocy specjalnego psychologa szkolnego należycie wypełniać nie potrafi; zresztą wypełnienie ich wymagałoby bardzo wiele czasu. Arkuszem obserwacyjnym, zawierającym opinję o uczniu, której Statut wymaga, nazywamy ujętą w pewne nieliczne rubryki bezpretensjonalną charakterystykę ucznia, prowadzoną według uznania i pomysłowości poszczególnych gron nauczycielskich, ale z koniecznem uwzględnieniem tych wymienionych powyżej czynników, na których, zda-

niem Statutu, winna się opierać opinja o uczniu. Takie arkusze obserwacyjne mogą sprawie oceniania młodzieży oddać przysługę niemałą i będą chyba pożyteczniejsze, niż charakterystyki, prowadzone bezplanowo i chaotycznie.

„W szczególności nauczyciel urabia sobie możliwie dokładną opinję o pracy ucznia nad danym przedmiotem, badając jej planowość, natężenie, przebieg, stopień samodzielności i zaradności ucznia". I oto ocena z każdego poszczególnego przedmiotu nie jest już dzisiaj jędynie stwierdzeniem takiego czy innego poziomu wiedzy ucznia, ale jest wynikiem całokształtu tej właśnie o jego pracy opinji. Oceny niedostateczne winny znaleźć w księgach szkolnych swoje krótkie uzasadnienie.

Powyższe ujęcie zagadnienia „oceny uczniów" ma na celu zbliżenie nauczycielstwa do młodzieży, pragnie skłonić pedagogów do możliwie wszechstronnej, dokładnej i sumiennej obserwacji wychowanków i urabiania sobie o nich opinji nie przypadkowej i chwiejnej, ale należycie ugruntowanej i pewnej, co w konsekwencji wykluczy omyłki, powodujące niekiedy tragiczne przeżycia młodzieży, oraz pozwoli na stosowanie indywidualnych metod wychowania. Pamiętać jednak należy, — primo — że urobienie sobie o uczniu takiej czy innej opinji, sporządzenie jego charakterystyki, nie jest celem samo w sobie, ale ma służyć jako środek do przemyślenia sposobów właściwego na daną jednostkę oddziaływania, — secundo — że wszelka o uczniu opinja, czy ta zbiorowa, odnotowana w księgach lub arkuszu obserwacyjnym, czy ta, którą poszczególny nauczyciel ustala sobie w zakresie swojego przedmiotu, nie może być czemś stałem i niezmiennem, nie może być etykietką, przyklejoną do ucznia raz na zawsze, lecz musi ulegać rewizji, uzupełnieniom i przekształceniom stosowanie do rozwoju ucznia i zmian, jakie zachodzą w jego charakterze.

Ustalanie ocen odbywa się z końcem każdego okresu, a dotychczasowy podział roku szkolnego na dwa półrocza i cztery okresy pozostaje bez zmiany. Stopnie, ustalone z końcem okresu II, są zarazem stopniami za pierwsze dwa okresy, z końcem okresu III—za trzy, a z końcem okresu czwartego są zarazem stopniami za cały rok szkolny. W każdym więc wypadku ustalania ocen bierze się pod uwagę wyniki pracy od początku roku szkolnego, a nie tylko za okres ostatni. „O wynikach nauki po pierwszym i trzecim okresie szkolnym zawiadamia się rodziców względnie opiekunów ucznia", przy końcu każdego półrocza uczeń otrzymuje świadectwo. Świadectwo „zawiera wyrażoną w stopniach ocenę wyników nauki ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych i nadobowiązkowych oraz ocenę zachowania się".

Promocja do klasy następnej, o której należy decydować w głębokiem poczuciu odpowiedzialności zawsze, a w szczególności, gdy chodzi o promowanie do kl. IV, odbywa się na zasadzie stopni rocznych niewątpliwie dodatnich ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych. Stopnie z przedmiotów nadobowiązkowych nie mają wpływu na pro-

 mocję. Promowanie ze stopniem ujemnym z jednego przedmiotu będzie dopuszczalne tylko przy przechodzeniu z klasy I do II i z II do III i to w wypadkach wyjątkowych, które określą specjalne przepisy. Egzaminy uzupełniające lub promocyjne nie mogą być stosowane. Uczeń klasy IV gimnazjum podlega w ciągu ostatniego roku swego pobytu w szkole specjalnie ścisłej obserwacji pod względem osiągniętej wiedzy i sprawności. Zasada gruntowności oceny w tej dziedzinie posunięta jest tak daleko, że w wypadkach, nasuwających uzasadnione wątpliwości, zaleca się organizowanie „w drugiem półroczu sprawdzania na lekcjach wyniku pracy poszczególnych uczniów przez nauczyciela, uczącego danego przedmiotu, przy współudziale 1—2 innych nauczycieli". Szafować atoli takiemi „komisjami" nie należy, zastosowanie mieć mogą tylko w wyjątkowych oraz istotnie bardzo wątpliwych wypadkach.

Ostatnie paragrafy Statutu głoszą, że „uczeń, który otrzymał w klasie IV oceny roczne conajmniej dostateczne ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych oraz z zachowania się, otrzymuje zamiast świadectwa rocznego świadectwo ukończenia gimnazjum. Ukończenie to uprawnia absolwentów do ubiegania się o przyjęcie do liceów oraz szkół zawodowych stopnia licealnego. Absolwent gimnazjum, zgłaszający się do jednej z tych szkół, zawiadamia o tem gimnazjum, które przesyła interesowanej szkole odpis z ksiąg szkolnych, zawierający oceny roczne z czasu pobytu ucznia w gimnazjum oraz ogólną opinję o uczniu. Treść opinji winna być na życzenie rodziców ucznia podana im do wiadomości".

Jak z powyższego wynika — egzaminy końcowe w gimnazjum, przynajmniej w gimnazjum państwowem, nie są przewidywane; nie przewiduje się również konieczności orzekania przez Radę Pedagogiczną gimnazjum, czy absolwent nadaje się do liceum, czy nie. Ogólna opinja o uczniu i jego świadectwa posłużą dyrekcji liceum za materjał orjentacyjny, podobnie jak świadectwo szkoły powszechnej jest materjałem orjentacyjnym dla gimnazjum.

Czy przy przyjmowaniu do liceum obowiązywać będą egzaminy wstępne — Ministerstwo jeszcze nie orzekło. Sprawa uprawnień absolwentów gimnazjum w służbie wojskowej i cywilnej uregulowana będzie osobnemi rozporządzeniami.

Taki jest ustrój, charakter i organizacja nowego gimnazjum. Sposób i termin przekształcania organizacji dotychczasowej określą osobne zarządzenia.

CZESŁAW PAWŁOWSKI I BRONISŁAW WIECZORKIEWICZ

KORELACJA JĘZYKA POLSKIEGO Z HISTORJĄ W I KL. GIMNAZJALNEJ

II-gie półrocze.

A. UWAGI OGÓLNE.

Współpraca historyka i polonisty w drugiem półroczu klasy pierwszej wymaga jeszcze dokładniejszego porozumienia, niż w półroczu pierwszem.

Tłumaczy się to brakiem uzgodnienia materjału faktycznego oraz zagadnień, zawartych w czytankach polskich i podręczniku historji, a przypadających na drugie półrocze.

Materjał czytankowy w podręczniku do nauki języka polskiego H. Gaertnera i St. Łempickiego *Między dawnemi a nowemi laty* ujęty jest w dwa cykle, z których pierwszy nosi tytuł *Podwaliny potęgi* drugi *Światła wśród mroków.*

Czytanki cyklu pierwszego mają utrwalić w umyśle ucznia fakt, że podwaliną potęgi Rzymu była prostota i surowość obyczajów, karność obywatelska, wytrwałość, patrjotyzm, wreszcie sprawność bojowa żołnierza rzymskiego.

Aby cel ten zrealizować, autorzy czytanek sięgają dość obficie do historji wojen i wojskowości rzymskiej (wojna z Pyrrusem, sposób poboru do wojska, przykłady dyscypliny wojskowej, czerpane z podań, bitwa nad jeziorem Trazymeńskiem i t. d.) — tymczasem w podręczniku do nauki historji. W. Moszczeńskiej i H. Mrozowskiej brak zupełnie wiadomości o wojsku rzymskiem, a o czynach orężnych Rzymian, jest tylko kilka wzmianek, przyczem wybrane są inne momenty, aniżeli te, które opisują czytanki polskie.

Również i materjał podaniowy, mający ilustrować obyczaje rzymskie, prawie zupełnie nie jest uwzględniony w podręczniku historji.

To też przy układaniu planu korelacji historyka i polonisty należy się zastanowić, jakie konieczne uzupełnienia materjału podręcznika historji winien poczynić historyk, oraz jakie wiadomości historyczne ma podać uczniom polonista. Wydaje nam się, że nauczyciel historji przed przerobieniem rozdziału p. t. *Opanowanie Italji* powinien opracować z uczniami następujące zagadnienia: a) spis ludności, b) podział ludności na klasy majątkowe, c) organizacja wojska, d) sztuka wojenna Rzymian; polonista natomiast, przy przerabianiu poszczególnych czytanek, zaznajomi uczniów z podaniami, charakteryzującemi obyczaje rzymskie.

Rozdział VII.

Podwaliny potęgi

1. Czytanka *Nie słuchasz rozkazu, nie chcesz być wolny* (forma gramatyczna! uwaga nasza).
Czytanka ta winna być przerobiona po opracowaniu na lekcjach historji rozdziału *Opanowanie Italji.*
Historyk uzupełni materjał podręcznika opisem wojska rzymskiego i szczególniej wyjaśni sposób poboru do wojska. W poprzednich lekcjach oświetli rolę senatu rzymskiego i trybunów ludowych.
Mówiąc o opanowaniu Italji, należy wyjaśnić, jakie korzyści czerpali Rzymianie z podbojów oraz powiedzieć o zakładaniu kolonij obywatelskich i o „zawłaszczaniu" gruntów państwowych, które to „zawłaszczanie" stało się podstawą tworzenia latyfundjów.
Na lekcjach historji uświadomią sobie uczniowie położenie ludzi niewolnych i warunki utraty wolności, w związku z ustawą XII tablic oraz zrozumieją znaczenie wyrazu s u b h a s t a c j a.
W rozdziale *Religja Rzymian i ich obrzędy* podkreśli nauczyciel historji znaczenie westalek.
Na takiem dopiero przygotowaniu będzie mógł polonista oprzeć należyte zrozumienie tekstu czytanki, będzie mógł uwypuklić znaczenie myśli: R z e c z y p o s p o l i t e j n i e p o t r z e b a o b y w a t e l a, k t ó r y n i e s ł y s z y j e j g ł o s u.
Czytankę tę można zaktualizować przez wskazanie, że Polska w 1920 r. przeżywała chwilę niemniej groźną, niż Rzym w wojnie z Pyrrusem.
Polonista winien podkreślić wielkie brzemię odpowiedzialności, jakie wziął na siebie Wódz Naczelny i Naczelnik Państwa, który trafnie oceniając położenie Polski, zdawał sobie jasno sprawę mówiąc, że: „w o k ó ł c h w i a ł y s i ę c h a r a k t e r y i m i ę k ł y s e r c a ż o ł n i e r z y".
Należałoby odczytać kilka urywków z książki W. Lipińskiego *Wojna polsko-rosyjska rok 1918—1920,* szczególnie rozdział: *Bitwa Warszawska,* str. 37 i nast. (Polska i Świat Współczesny, Bibl. Młodzieży Nr. 2, Gebethner i Wolff, Warszawa).
Polonista powinien również opowiedzieć uczniom o tem, jaką postawę zajęło wtedy całe społeczeństwo polskie, a szczególnie m ł o d z i e ż p o l s k a. Możnaby i tu odczytać jakieś wspomnienia samej młodzieży, odzwierciedlające głębokie poczucie obowiązku, które przerzuciło ją z ławy szkolnej w szeregi frontowe, choćby np. *Moje przeżycia wojenne z 1920 r.* Jana St. Otmara-Bersona (patrz *Księga Pamiątkowa Gimnazjum im. M. Reja,* Warszawa 1927, str. 151 i nst.).

Poza tem tekst czytanki pozwoli poloniście sprawdzić, jak uczniowie pojęli lekcje o uprawnieniach władz rzymskich: s e n a t u, c e n z o r a, k o n s u l a, t r y b u n a. Inne cele, nasuwające się w związku z tą czytanką pomijamy tutaj, bowiem interesują one tylko polonistę.

2. Czytanka *Dobro państwa-najwyższem prawem* winna być przerobiona po rozdziale z historji *Walka o równe prawa* i *Opanowanie Italji.*
Nauczyciel historji wskaże na surowość w przestrzeganiu praw przez Rzymian, streszczającą się w zasadzie: d u r a l e x s e d l e x; polonista natomiast odwoła się do wiadomości uczniów z dziejów Polski Przedrozbiorowej i Odrodzonej dla zilustrowania przykładami myśli, będącej tytułem czytanki.
Wyboru przykładów nie uzasadniamy, bowiem są zbyt proste i oczywiste.
3. Czytanka *Nad jeziorem Trazymeńskiem* będzie przerobiona na lekcjach polskiego po rozdziale: *Hannibal i obrońcy Rzymu.*
Nauczyciel historji uzupełni rozdział opowieścią o bitwie trazymeńskiej oraz o życiu Hannibala, zestawiając postać tego wodza z Aleksandrem Wielkim. Polonista czytankę poprzedni pogadanką, która, odwołując się do wiadomości uczniów o rozbiorach Polski i warunkach powstania Legjonów Włoskich, odświeży i uplastyczni te wiadomości. W pogadance tej należy powiedzieć o pracy oświatowej w Legjonach, o *Dekadzie,* odczytywanej legjonistom, następnie zaś nawiązać do tradycyj Legjonów Włoskich w Legjonach Polskich i wojsku Polski Odrodzonej.
Należałoby tu wspomnieć o *Uniwersytecie żołnierskim,* o zasługach na polu oświaty w wojsku obecnego premjera Janusza Jędrzejewicza, który stał na czele Sekcji Oświaty i Kultury Odz. III Sztabu Gen. i ś. p. majora Marjana Dąbrowskiego kierującego pracą oświatową na terenie D. O. K. Nr. 1. Nie można pominąć pracy żołnierskiej o k o p o w e j (legjonowa) i pism żołnierskich, takich jak *Wiarus* i inne.
Polonista nadto poruszy sprawę powstania H y m n u N a r o d o w e g o i omówi jego treść. Ponadto, nauczyciel języka polskiego będzie miał możność przedstawienia tych momentów z dziejów Polski, kiedy to Polacy musieli walczyć o Polskę na obcej ziemi.
W dalszym ciągu możnaby poruszyć sprawę poezji legjonowej. Piękna tradycja poety-żołnierza, Cyprjana Godebskiego, (grobowiec na Powązkach, napis: *Honor i Oyczyzna)* przyświecała pięknej postaci poety - legjonisty Józefa Mączki (odczytanie kilku wierszy np. *Ranny).* Jędrna i pełna humoru proza legjonowa wraz z całem bogactwem słownikowem ujawni się w zabawnych przygodach *Kaprala Szczapy* Karola Krzewskiego (Kraków 1930, wyd. IV).
4. Czytanka *Żywot Katona* przerobiona będzie po rozdziale *Hannibal* i *obrona Rzymu* ale przed tą częścią tego rozdziału, która mówi o życiu Katona, polonista wydobędzie tło obyczajowe, potrzebne dla zrozumienia postaci Katona. Ponadto nadarzy się tu sposobność poruszenia zagadnienia walki między światopoglądem z a c h o w a w c z y m (tradycyjnym), a p o s t ę p o w o ś c i ą.
5. Wiersz *Cycero* odczytany będzie po przerobieniu przez historyka rozdziału *Rzeczpospolita w upadku.* Historyk uzupełni materjały podręcznikowe przez narysowanie właściwego tła, tak zw. s p i s k u

 Katyliny, sprostuje nieprawdziwe poglądy na istotę tego spisku i przedstawi, że wielkość Cycerona nie leżała bynajmniej w jego akcji przeciw Katylinie, ale raczej w jego działalności, w charakterze obywatela i mówcy oraz w jego zasługach na polu piśmiennictwa rzymskiego. Historyk poda także życiorys Cycerona.

Polonista przedstawi znaczenie dobrej wymowy w życiu publicznem. Zapozna również uczniów z obowiązującemi prawidłami wymowy polskiej (pobieżnie) i poruszy sprawę stosunku mowy do pisma (o ile klasa przerobiła już fonetykę). Obserwacje dwóch norm obowiązujących: scenicznej i szkolnej, nasuną niewątpliwie bardzo dużo ciekawego materjału do ćwiczeń zarówno gramatycznych, jak i w mówieniu i pisaniu. — Dobrą pomocą będą tu płyty gramofonowe (przemówienia, bajki deklamacje), nagrane jednak przez znanych mówców, bądź też przez znanych artystów dramatycznych.

6. Czytanka *Święto braci rolnych* będzie przerobiona przez polonistę dopiero po opracowaniu na lekcjach historji rozdziału p. t.: *Cezar i Jedynowładztwo Cezara.* Historyk zobrazuje moment, w którym odbywała się uroczystość oczyszczania pól w dobrach Katona, opisywana w czytance.

Polonista natomiast odświeży w pamięci uczniów mit o Demetrze i Cererze, przypomni uczniom kult bogów rodzinyych i domowych w Rzymie, uwypukli postaci Cezara i Katona Młodszego oraz uzupełni czytankę opisem losów Cezara i Katona.

7. Czytanka *O państwie i o Państwie Polskiem* winna być odczytana po przerobieniu na lekcjach historji rozdziału *Na placach Rzymu.* Historyk, na podstawie zawartego tam materjału, uwypukli potęgę i świetność Rzymu, przypominając najważniejsze rysy ustroju Rzymu republikańskiego i cesarskiego. Da również pojęcie rzymskiego Państwa jako Rzplitej i zestawi to pojęcie z pojęciem, zawartem w pierwszem zdaniu nowej Konstytucji Polskiej: Państwo Polskie jest dobrem wspólnem wszystkich jego obywateli.

Polonista sprobuje wytworzyć w uczniach pogląd syntetyczny na podstawie potęgi Rzymu i Polski Współczesnej. Uwypukli postaci budowniczych Polski współczesnej: Marszałka Józefa Piłsudskiego i Prezydenta Ignacego Mościckiego. Zwróci uwagę na najbliższych współpracowników Marszałka, którzy razem z nim budowali Polskę Odrodzoną — na piękną i tragiczną postać Prezydenta Rzplitej Gabrjela Narutowicza.

Najlepiej przemówią do uczniów urywki doskonałej prozy Marszałka Piłsudskiego z książki jego: *Wspomnienie o Gabrjelu Narutowiczu.*

8. W wierszu *Wyścig pracy* polonista uwydatni myśl, zawartą w zasadach Konstytucji, że każde pokolenie jest odpowiedzialne za wniesiony dorobek przed pokoleniami, które minęły.

Światła wśród mroków.

9. Czytanka *W wiecznem mieście* winna być przerobiona przez polonistę po opracowaniu przez historyka rozdziału *Życie pierwszych chrześcijan.* Historyk wyjaśni uczniom powody prześladowania chrześcijan przez cezarów, odmaluje na jakie niebezpieczeństwa narażał się w Rzymie wyznawca Chrystusa oraz na podstawie rozdziału *W bogatym domu rzymskim* zestawi świat pałaców i świat katakumb.
Po takiem przygotowaniu, polonista będzie mógł uwypuklić głębię wiary i poświęcenie św. Piotra i wytłumaczy związek między słowami św. Piotra: Urbi et Orbi z dzisiejszemi ceremonjami religijnemi, dokonywanemi przez papieży. Po tej czytance należałoby omówić z klasą nowelę H. Sienkiewicza *Pójdźmy za Nim,* nawiązując do zagadnień wyżej wskazanych.
10) Czytanka *Żywot św. Pawła Pustelnika* poprzedzi rozdział z historji *Stolica św. Piotra.* Polonista wskaże związek między życiem pustelniczem a początkami życia klasztornego. Historyk zaś podkreśli dwa typy zakonów: kontemplacyjny, bazyljański i żądający pracy od zakonników — benedyktyński. Poza tem, polonista może odczytać kilka wybranych urywków z *Żywotów Świętych* ks. Skargi oraz wskazać na postaci świętych polskich np. św. Kazimierza, św. Jacka Odrowąża.
11. Czytanka *W bizantyjskim klasztorze* poprzedzi rozdziały z historji: *Państwo Justynjana Wielkiego i Bizancjum.*
Opowiadanie to da możność poloniście podkreślenia myśli, ukrytej w czytance o tem, jak kultura grecko-rzymska stała się podłożem kultury chrześcijańskiej.
12. Czytanka *Dwie potęgi* będzie przerobiona na lekcjach polskiego bezpośrednio po opracowaniu przez historyka rozdziałów: *Barbarzyńcy* i *Upadek Rzymu.*
Historyk przypomni edykt Konstantyna i opowie o reakcji przeciw chrystjanizmowi. Polonista zaś podkreśli szlachetność, tkwiącą w przywiązaniu do idej, choćby błędnych i piękno śmierci w imię wymarzonej idei.
13. Wiersz *Apostołowie Słowian,* uzupełni rozdział z historji *Słowianie.* Polonista opowie o dziejach Apostołów Słowian oraz ich roli w chrystjanizacji Słowiańszczyzny.

* * *

Kończąc nasz program korelacji w nauczaniu języka polskiego i historji w I klasie gimnazjalnej, raz jeszcze zaznaczamy, że podajemy projekt, nie uważając go bynajmniej za wzór idealny. Jest on, oczywiście, tylko programem ramowym. Plan niniejszy nie jest uzupełniony aktualizacją tematów lekcyjnych, co jest postulatem koniecznym i nieodzownym; jeżeli tu i ówdzie podajemy propozycje aktualizacji, to tylko tam, gdzie one się same narzucały.

 Zagadnienie aktualizacji w nauczaniu języka polskiego i historji jest równie ważne jak zagadnienie korelacji; bowiem oba te zagadnienia ściśle się ze sobą wiążą. Zatem łączne realizowanie tych zagadnień będzie odpowiadało dopiero duchowi i intencjom nowych programów.

Powyższy program korelacyjny realizujemy w obecnym roku szkolnym w jednem z gimnazjów warszawskich*) i z wynikami naszej pracy nie omieszkamy podzielić się z czytelnikami *Gimnazjum*.

D-r EWA MALECZYŃSKA

DOOKOŁA REALIZACJI PROGRAMU HISTORJI W KLASIE I GIMN.

(d. c.)

Zestawienie odpowiedniej dla kl. I bibljografji z pośród tego, co na temat historji starożytnej u nas dotąd napisano, byłoby wdzięcznem polem pracy dla fachowca - starożytnika, przytem trzebaby uwzględnić również czasopisma dla młodzieży, tygodniki, miesięczniki poważniejsze, a nawet i pisma codzienne, gdyż wszędzie tam trafiają się od czasu do czasu przystępne artykuły takich nawet piór jak T. Zieliński czy Sinko; naogół jednak odpowiednią literaturę dla młodzieży trzebaby dopiero stworzyć. Powstanie ona z pewnością i dla tego jest rzeczą wartą dyskusji ze strony nauczycielstwa, w jakim kierunku iść przedewszystkiem powinna, aby zadośćuczynić istotnej potrzebie. Zdaniem mojem nadawałby się w pierwszym rzędzie do opracowania myt klasyczny (rzeczy tego rodzaju jest stosunkowo najwięcej, ale nie zawsze czynią one zadość potrzebie, a najbardziej z nich wartościowa Starożytność Bajeczna T. Zielińskiego, mimo swego popularnego charakteru, będzie jako całość jeszcze dla klasy I niedostępna). Dalej wdzięcznych czytelników wśród młodzieży znalazły z pewnością opracowania dotyczące kultury materjalnej i życia codziennego starożytności, oraz barwnie napisane biografje. A lektura powieściowa? Nauczyć się może z niej młodzież dużo i uprawiać ją będzie chętnie. Nauczyciel musi jednak zwrócić baczną uwagę na odróżnienie przez uczniów powieści od choćby popularnego opracowania o typie naukowym.

Zadanie wyróżnienia tła i postaci historycznych od zmyślonej fabuły powieściowej będzie oczywiście zbyt trudnem na to, by dokonało się samodzielnie. Uczniowie posiadają do tego po prostu zbyt małą wiedzę. Dlatego lepiej możeby przy wykorzystywaniu powieści histo-

*) Gimn. sukc. L. Lorentza, Warszawa, Bracka 18. Gdyby nasuwały się jakieś uwagi, czy zapytania w związku z naszemi artykułami uprzejmie prosimy kierować je pod tym adresem.

rycznych przy nauczaniu historji nie dopuszczać do opowiadania przez uczniów fabuły powieściowej w klasie, a tylko wydobywać od nich okolicznościowo wiążące się z daną lekcją różne szczegóły czytanej powieści, zaznaczając za każdym razem, że mówimy o tych szczegółach dla tego, ponieważ powieść może również (ale nie musi) wiernie malować t. zw. tło historyczne. Taką lekturą powieściową będą przedewszystkiem ustępy z wypisów polskich; a obok nich oczywiście większe utwory beletrystyczne, które może najlepiejby było, jeśli poleci je do czytania uczniom, nie historyk, ale uwzględniający dezyderaty historyka i będący z nim w porozumieniu polonista. Jest to mechaniczny, ale wcale wyrazisty sposób wrażenia w świadomość dzieci już od początku nauki gimnazjalnej różnic między powieścią a opracowaniem „naukowem".

Poza korelacją treściową może natomiast we wszystkich ćwiczeniach dotyczących samodzielnej pracy ucznia, czy to nad lekturą, czy to nad podręcznikiem nawet, stanowić ogromną pomoc dla historyka wprawa, którą nabywa młodzież na godzinach języka polskiego w zakresie sporządzania dyspozycyj, streszczeń, sprawozdań, opisów. Warunkiem tego jest jednakże, aby historyk ćwiczeń z tego zakresu nie prowadził zupełnie niezależnie od polonisty swoją odrębną metodą, ale aby pracował w najściślejszym z nim kontakcie (bytność na godzinach języka polskiego poświęconych analogicznym ćwiczeniom) i upadabniał do niego, oczywiście mutatis mutandis, swe wymogi. Ta strona korelacji powinna być jedną z głównych trosk nauczycieli obu przedmiotów na początku roku szkolnego.

Podstawą do innego szeregu samodzielnych ćwiczeń ucznia stanowią ilustrację. W dotychczasowej praktyce szkolnej, wobec ubóstwa tablic, przeważa ostatniemi czasy nad ich pokazywaniem wyświetlanie przy pomocy epidjaskopów, mające zastosowanie przedewszystkiem o ile chodzi o lekcje z zakresu historji sztuki. Trudności techniczne, jak niedostępność epidjaskopu w każdej chwili, sprawiają przytem, że wyświetlanie odbywane od czasu do czasu, stanowi częstokroć zilustrowanie ex post szeregu dawniejszych lekcyj. W tym wypadku aktywność ucznia polega co najwyżej na wyszukaniu w obrazie tego, o czem już przedtem dowiedział się na lekcji nieilustrowanej, werbalnej. Takie lekcje nie znikną oczywiście zupełnie w przyszłości, liczy się z tem zresztą i program w sposób zupełnie wyrażany; nie można przy tem zaprzeczyć, że byle nie były przeładowane obrazami, mogą mieć dużą nawet wartość jako pewna forma rekapitulacji. Idealnem zużytkowaniem ilustracji nie są one jednak z pewnością. Program podkreśla, że w zasadzie winna być ilustrowana każda lekcja. Ilustracja tak użyta może stać się również podstwą do heurezy ze strony ucznia, i punktem wyjścia dla lekcji nowej. Jeśli technicznie będzie to w danym wypadku do przeprowadzenia, musimy z bardzo wielką starannością dobierać materjał ilustracyjny, a mianowicie pokazywać uczniom wyłącznie takie obrazy, z których dadzą się wycisnąć w sposób łatwy i wyraźny, szczegóły czy fakty, o które nam

 chodzi. Dla tego np. przy pomnikach architektonicznych obok fotografji, która rzadko tylko da obszerniejszą podstawę do obserwacji i samodzielnych spostrzeżeń ucznia, ważnem być może posłużenie się rysunkami schematycznemi (plan budynku, typ portalu, kolumny i t. p.), które również, jeśli rozporządzamy rysunkami w małym wymiarze, mogą być ostatecznie wyświetlane. Ale może większą jeszcze rolę niż zabytki z zakresu historji sztuki mogą posłużyć zwłaszcza w klasie I jako podstawa do heurezy, przezrocza ilustrujące kulturę materjalną, życie codzienne, ubiór i t. p. Podobnie jak przy tekstach źródłowych i przy używaniu ilustracji, musimy dbać o to, aby uczeń za każdym razem zdawał sobie dokładnie sprawę, czem jest obraz oglądany w stosunku do rzeczywistego przedmiotu, czy fotografją, pozostałego z dawnych czasów zabytku, czy jego rekonstrukcją naukową, czy wytworem wyobraźni artysty. I tutaj, podobnie jak przy źródłach, za mało będzie, jeśli nauczyciel za każdym razem, używając ilustracji, w paru słowach zaznaczy jej charakter. Aby różnica między np. fotografją a rekonstrukcją, lub obrazem artystycznym wystąpiła wyraźnie w umysłach dzieci, aby potrafiły rozróżnić rzeczywiście wartość danej ilustracji dla istotnego poznania rzycie przeszłości, trzeba będzie znowu w szeregu specjalnych ćwiczeń, które nie zawsze mogą się ograniczyć do samego materjału klasycznego. Niekiedy dopiero obejrzenie jakiegoś rzeczywistego zabytku historycznego w pobliskiej okolicy i porównanie go tak z fotografją, jak obrazem, przedstawiającym ten sam przedmiot z punktu widzenia artystycznego, unaoczni dzieciom istotną wartość służących za punkt wyjścia ich rozważań na lekcjach pomocy naukowych. Na jedną jeszcze sprawę dotąd, jeśli idzie o używanie ilustracyj w szkole, nie wykorzystywaną dostatecznie musi nauczyciel zwrócić uwagę, a mianowicie na doniosłość ilustracji umieszczonych w samym podręczniku. Zasadniczo one to właśnie winny dać mu materjał, potrzebny podczas lekcji, i być w pełni wykorzystane, a nie stanowić tylko ozdobę umilającą młodzieży korzystanie z podręcznika*).

Do dalszych odrębnych znów ćwiczeń, stanowić znów będzie podstawę mapa. I tutaj musimy iść powoli, stopniowo i ostrożnie. Szczegółowa mapa historyczny, wprowadzona na samym początku nauczania w klasie I, daje pole do jednego tylko ćwiczenia, mozolnego wyszukiwania przez uczniów powodzi nazw i znaków rzeczy wymienionych przez nauczyciela. W tych warunkach staje się ona łatwo postrachem a „wywołanie do mapy" synonimem klęski. Dlatego zaczynać musimy od map historycznych bardzo prostych i schematycznych (choć oczywiście niezawierających błędów), a przedewszystkiem korzystać z początku obficie z mapy fizycznej. Stanie się ona podstawą dla heurezy co do warunków geograficznych w kraju, a umiejętność czytania map, nabyta w pewnym stopniu przez uczniów w szkole powszechnej, a pogłębiania w nauce geografji w klasie I gimnazjalnej,

*) Przykłady oparcia lekcji nowej na heurezie z ilustracji daje obficie podręcznik Moszczeńskiej - Mrozowskiej.

da historykowi możność do podobnej korelacji, choć nie treściowej, ale formalnej, jak ćwiczenia stylistyczne w zakresie języka polskiego. Współczesna mapa polityczna, użyta od czasu do czasc zamiast fizycznej (np. dla powtórzenia materjału przerobionego poprzednio na mapie fizycznej) da niejednokrotnie naturalny punkt wyjścia dla aktualizacji i porównania stosunków dawnych na terytorjum starożytnego wschodu, Grecji, czy Rzymu ze stosunkami obecnemi. Przejście od mapy fizycznej, czy współczesnej politycznej, do mapy historycznej, i to na początek przekrojowej, a później dopiero rozwojowej, budować musimy stopniowo. Dobrą drogą po temu jest wnoszenie przez dzieci same pewnych danych historycznych na mapki konturowe. Po wkroczeniu rzeczywistej mapy historycznej nauczyciel musi znowu sprawdzić, czy istotnie uczniowie zdają sobie sprawę z tego, czem ona jest w porozumieniu do używanych dawniej map współczesnych, wskazać na trudności w jej rysowaniu, na niemożność rozstrzygnięcia w sensie pewnika, wszystkich problemów geografji historycznej (rocznice zachodzące między różnemi mapami i atlasami historycznemi, które mogą znaleźć się w ręku uczniów, jak również możliwe różnice między niemi a mapą ścienną) i dopiero wtedy przejść do wykorzystania mapy historycznej jako źródła do heurezy i jako podstawy lekcji nowej.

Cały przecież splot ćwiczeń, dążących do wciągnięcia ucznia do samodzielnej pracy, a zarazem do dania mu pewnego elementarnego pojęcia o względności historycznego poznania i istocie metody historycznej, nie może przysłonić sobą bezpośredniego celu pracy nauczyciela: przyswojenia uczniom pewnego minimalnego zakresu faktów historycznych — w danym wypadku z dziejów starożytnych i wczesnego średniowiecza. Wyniki nauczania w tym zakresie to rzecz bardzo silnie podkreślona przez program; i nie ulega kwestji, że jeśli chodzi o przyswojenie sobie materjału faktycznego, to w stosunku do młodzieży w wieku obecnych pierwszoklasistów, najlepszą wypróbowaną drogą jest jasny plastyczny wykład nauczyciela, który dla tego w tej klasie, ani wogóle w całym gimnazjum nowego typu nie może i nie powinien być wyparty i całkowicie zastąpiony przez „samodzielną pracę ucznia". Musimy również pamiętać, że gdy dziecko pracuje „samodzielnie", wówczas to, co z naszego punktu widzenia jest tylko środkiem lub narzędziem, dla niego łatwo stać się może celem i przysłonić sobą cel właściwy w imię którego pracę zaczęło. Dlatego zwłaszcza ćwiczenia na materjale nie związanym bezpośrednio z kursem klasy I, trzeba stosować bardzo oględnie, co nie zaprzecza oczywiście, że w ten właśnie sposób stosowane mogą oddać ogromne usługi dla uplastycznienia materjału głównego.

Dopiero bowiem w oparciu o pewne minimum wiedzy uczniów w zakresie przeznaczonego na daną klasę materjału nauczania, może być mowa o realizowaniu przez nauczyciela głębszych celów nauczania historji: prowadzenia ucznia ku takiemu rozumieniu współczesności, aby patrzał na nią oczyma dobrego obywatela państwa polskiego i całej ludzkości.

 Mając na oku te cele, nie możemy przecież również zapominać, jaki materjał uczniowski mamy przed sobą, ale musimy podchodzić do rzeczy drogą dostosowaną do psychiki dziecka 12-letniego.

Dziecko na przełomie między wiekiem dziecinnym a młodzieńczym stoi zainteresowaniami swemi dość daleko od współczesności i otaczającego go bezpośrednio swata. Głód poznania i zrozumienia otoczenia, tak wyraźny w pierwszych latach wieku szkolnego, dawno już minął. Dziecko przestało już dziwić się temu wszystkiemu, co widzi dookoła, wielu rzeczy wprawdzie nadal nie rozumie, ale do nierozumienia ich już przywykło, są mu zbyt opatrzone i osłuchane, aby miały być niepokojącą i żądającą rozwiązania zagadką. Za parę lat, po wejściu w wiek młodzieńczy, odżyje zainteresowanie rzeczami bliskiemi, a z niem przedewszystkiem współczesnością, jako terenem samodzielnego działania, mającego już wkrótce się zacząć; w 12 czy 13 roku życia jest jednak na to zawcześnie. Budzi zainteresowanie w tym okresie przedewszystkiem to, co egzotyczne, od rzeczy codziennie spotykanych różne, otaczającej współczesności dalekie. Dlatego historją starożytną zajmują się dzieci bardzo chętnie jako taką, a ten ktoby chciał je zachęcić do niej powtarzaniem, że uczymy się dziejów starożytnych po to, aby lepiej zrozumieć dzieje współczesne, nie znajdzie żadnego oddźwięku, ani zrozumienia. Nie znaczy to oczywiście, że nauczanie historji wklasie I nie może być nastawione na współczesność: będzie jednak takiem przedewszystkiem w świadomości nauczyciela, który uwzględni przedewszystkiem w doborze materjału potrzeby współczesności i momenty wychowawcze — ale nie w świadomości ucznia.

STANISŁAW ŚWIDWIŃSKI

O CZYTELNICTWIE MŁODZIEŻY DAWNIEJ A DZIŚ

(d. c.)

W duchu tych pojęć rozwinie On obok innych swoje dalsze artykuły m. in. na łamach tak zasłużonych „Encyklopedji Wychowawczej", „Rocznika Pedagogicznego" i „Poradnika dla Samouków", chwaląc np. w 1881 roku te autorki dla dzieci, które cechuje „chłodny i treściwy rozsądek".

Ale jak romantyk Asnyk stawał się pozytywistą, tak i młody pedagog przetwarzał się w starca, zachwycony w dni apuchtinowskiej męki „...angielskiemi i amerykańskiemi dziećmi, nie polskiemi... bo tak w nich niema nic ślamazarnego, nic pieszczotliwego i wszystko dyszy pełnią zdrowego, czerstwego życia..." („Rocznik Pedagogiczny" 1881).

I oto wsparci o Asnyka „wy nie cofniecie życia fal" rozpoczęli starsi walkę z poezją w wychowaniu, ograniczając się — jak chciał H. Wernic — do „obcinania zbyt wielkich skrzydeł fantazji" młodych („Praktyczny przewodnik wychowania" 1891). A tak pojęte zasady wychowawcze B. Prus, rzecznik powolnego kształcenia charakterów młodzieży, propagował przedewszystkiem przez książkę i przez swą słynną sztukę czytania, która jest „niby zmysłem nieskończenie głębszym i rozleglejszym od wzroku". A pisał te słowa młody pedagog, autor „Placówki", w 1879 r. na łamach „Kurjera Warszawskiego", kiedy 18-letni chłopak W. Sieroszewski, więziony w 1878 r., zostaje zesłany na Sybir na 15 długich lat! Widzimy więc, że książki i programy lekturowe starszych budził wręcz odmienne zainteresowania młodych, które P. Chmielowski tępił jako kult „przygód romantycznych... pieszczenia się boleścią własną i t. d.". Takie było skądinąd doniosłe w skutkach pozytywne wychowanie młodzieży w dobie Apuchtina, kiedy młodzież masowo relegowano ze szkół za „fantazje" patrjotyczne i społeczne, a 21-letni Józef Piłsudski, poprzednio deportowany z Charkowa do Wilna, podążał w kajdanach (1888) na daleki wschód szlakiem, znanym już tysiącom młodych.

I znowu książka wychowała człowieka, któremu nie zdołano w młodości „obciąć skrzydeł".

„...Od najwcześniejszego dzieciństwa — czytamy w artykule J. Piłsudskiego z 1903 r. („Jak stałem się socjalistą") — zaznajamiano nas z utworami wieszczów ...mnie zaś od dzieciństwa zachwycał Słowacki, który też był dla mnie pierwszym nauczycielem zasad demokratycznych... Czytałem dosyć dużo najróżnorodniejszych książek, wszystko co mi tylko nawinęło się pod rękę. Najwyższe wrażenie sprawiały na mnie książki, opisujące byt narodów klasycznych: Greków i Rzymian..." Największą zaś wdzięczność żywił przyszły wódz legjonów dla matki za to, że „od najwcześniejszych lat starała się rozwinąć... *samodzielność myśli i podniecała uczucie godności osobistej*".

To też nie dziwmy się, że, gdy Piłsudski „wszedł w progi szkolne... epoka gimnazjalna była swego rodzaju katorgą" cięższą niż więzienia i Sybir. Jedynym jasnym promieniem w „Syzyfowych Pracach" młodzieży polskiej w dobie ucisku „politycznego było *„czytanie rzeczy zabronionych"* nietylko przez zakazy polityczne, ale i przez trzeźwo myślące pokolenie starszych. Bo w skrytce np. Marcina „...mieściły się romanse pornograficzne, które podówczas klasa czwarta namiętnie czytała ...poraz setny i tysięczny, zwłaszcza ustępy, zakreślone niebieskim ołówkiem przez kompetentnych poprzedników..." A jednak cz. III Dziadów, Improwizacja, Pan Tadeusz, Księgi Pielgrzymstwa „podobały się... najbardziej" młodzieży tej epoki.

Czytano — jak pisze Stef. Żeromski — „ze zdwojoną starannością, uczono się ich namiętnie i z uniesieniem, czego nie byłoby może, gdyby te dzieła były legalne..." A były to utwory, wyrzucone wraz z szafką przez rodzinę państwa Płoniewiczów i nie wszystkie groźne dla najeźdźców politycznych, bo np. wydania pisarzy okresu Zygmun-

 towskiego, przekład Boskiej Komedji, dzieł Szekspira, powieści Wiktora Hugo, Balzaca i t. d. (patrz R XVI), a „...każda przyniesiona książka była nowością, do której rzucano się z takiem zaciekawieniem, z jakiem dziś czyta się telegraficzne wiadomości o najświeższych zdarzeniach... W rozmowach zestawiano książki przeczytane i... z płomiennym zapałem sądzono wyprowadzone postaci, charaktery, sytuacje... na spółkę uczono się czytać wiersze Horacego, tłomaczyć je i rozpatrywać, objaśniać Demostenesa i dochodzić jakim sposobem należy skandować chóry w „Antygonie" i t. d.
A co czytano i jak omawiano dzieła z literatury polskiej? — „...Uczono się kolejno, systematycznie, okresami...".
Tak więc zdrowy instynkt Zygierów i Radków przezwyciężył zgniliznę lektury dorosłych, zakazywaną tak namiętnie młodym.
„Przysięga młodego Włocha" chwyciła „Sercem" Amiciza serca i zainteresowania młodych Radków, ba — nawet panów Jasiów „Reymonta, do których nie przemówią „bajdy... głupstwa... i cygaństwa,", rozchwytywane przez starszych i podsuwane dziesięciolatkom, w „Panu Grabie" Orzeszkowej. Napróżno robiono wszystko, żeby „młody człowiek poziewał i usypiał nad książką, żeby ona go męczyła... słowem... umierał z nudów", a nie żył pełnią i radością życia romantycznego i ofiarnego idealizmu. Zdołano wprawdzie tu i ówdzie wychować „Niedoszłą literatkę" żmijewskiej lub bolesną „Martę" Orzeszkowej, której młodość jak i Konopnickiej nie były dlatego górne ani sielskie. Ale pokolenie ówczesne prowadził w życie J. Wł. Dawid, S. Szczepanowski A. Dygasiński, W. Nałkowski, L. Krzywicki i t. d., ów zastęp długi odosobnionych siłaczy i siłaczek z pod znaku zwłaszcza „Ogniwa" i „Nowych Torów". I może dlatego nie załamało się społeczeństwo dziecięce ani pod uciskiem niewoli politycznej, ani pod naporem zacofania starszych, co tępili wśród młodzieży książki tak przez siebie lubiane jak romanse i erotyki od Boccaccia do Maupassant'a włącznie.
Września — strajk szkolny i legjony to chyba dostateczne ilustracje faktu, że *lektura dorosłych nie zdemoralizowała i nie spaczyła młodzieńczego idealizmu i że książka t. zw. zakazana oddała nieocenione przysługi w wychowaniu nowego pokolenia...*

* *

A teraz przejdźmy do ustalenia zainteresowań czytelniczych młodzieży i dzieci w ostatnim roku ciężkiego kryzysu ekonomicznego wogóle, a książki i bibljoteki szkolnej w szczególności, co wymownie podkreśla m inn. statystyka urzędowa w Dzienniku K. O. S. W. 1933 r., Rok IV, Nr. 4, str. 241—245.
Chodzi mi o fakty z życia, a nie teoretyczne założenia! Wobec powyższego rezygnujemy z bardzo ciekawych danych o czytelnictwie młodzieży powojennej, podanych zwłaszcza w pracach Potworowskiej - Dmochowskiej („Szkoła Powszechna" 1926 rok), M. Rubakina („czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń" 1930), J. Wutkowej („Polonista" i 1931), H. Radlińskiej — M. Gu-

try — B. Grosglikowej („czytelnictwo dzieci i młodzieży" 1932 r.); „Dwadzieścia poczytnych książek" 1933 i t. d. Powiem więcej, celowo je tu przytaczam, żeby przeciwstawić własne obserwacje, schwytane na gorące i wprost z życia, a śladem reportażu B. Wieczorkiewicza (Nr. 1, Gimnazjum, 1933, str. 10). Obchodzi mnie bowiem niezależna od nas lista książek, czytanych przez dzieci i młodzież, oraz *geneza* tej *„dobrowolnej"* lektury *pozaszkolnej* — jako *zapowiedź nowego fermentu i rozwoju literatury, nowych potrzeb czytelniczych i wychowawczych*, a zwłaszcza *roli szkoły w organizowaniu zajęć i rozrywek pozaszkolnych dla młodzieży.*

Ankieta, zorganizowana w wielkich angielskich wypożyczalniach książek, wskazuje na to, że młodzież powojenna rzadko tylko żąda romansów erotycznych, rozchwytywanych natomiast przez starsze panie, mieszkające samotnie na wsi bez mężów.

Starsze pokolenie uwielbia romantyzm, gdy tymczasem młodzież współczesna woli epiczne, rzeczowe opowiadania. Młode kobiety, młode żony i matki żądają przedewszystkiem książek, które zajmują się psychoanalizą, gdy tymczasem córki deklamują raczej dawniejsze niż nowsze utwory liryczne. Gdy poważni i stateczni wielkopolanie w pracy systematycznej znajdują dla siebie wytchnienie, to ich synowie w odpowiedzi na ankietę Kuratora z kwietnia 1924 r. deklarują swoją sympatję dla Słowackiego, a zwłaszcza dla „Testamentu" i „Hymnu o zachodzie słońca na morzu". Z najpopularniejszego w poznańskich szkołach „Kordjana" deklamowano najchętniej opowiadanie Grzegorza o Janku, rzadziej powieść o Kazimierzu i monolog na Mont-Blanc, a najrzadziej prolog i czwartą scenę z aktu I. Natomiast z pośród szeregu utworów naszego poety najmniej są znane w Wielkopolsce te utwory, które my starzy uważamy za najpiękniejsze jak np. „Do matki", „Góry się ozłociły", „Uspokojenie", „Tak mi Boże dopomóż" i urywek z utworu „Poeta i natchnienie" o rodzicach — jaskółkach (wiersz 161—240).

Mieliśmy i mamy obawy co do czytania w szkole wyjątków z takich dzieł jak np.: „Król-Duch", do którego jednak — jak to stwierdza B. Chrzanowski w „Przyjacielu szkoły (Nr. 20, 1933 r. str. 740)—sięga coraz częściej szkoła poznańska, wydobywając z tego poematu „przecudne strofy ...dla ogółu nieznane".

Równie nieznane nam zainteresowania zdradzają dzieci i młodzież np.: żydowska, która w listach do Korczaka na łamach „Naszego przeglądu" odsłania rąbek swoich tajemnic często naiwnie, ale bardzo szczerze i dla pedagogów — wychowawców nadewszystko pouczająco.

Na podstawie gruntownych obserwacyj nad zainteresowaniami dzieci i młodzieży Stefan Frycz wydobywa teksty beletrystyczne z najpoważniejszych dzieł i utworów obcych i to w przekładach nie najnowszych (jak np. z poezyj Heinego czy poematu Alfr. Tennysona p. t.: „Enoch-Arden" w przekładzie Stan. Koźmiana).

Kiedy zaproponowałem różnym klasom zebranie ilustracyj lekturowych na temat sztuki, muzyki, rzeźby, to nawet od czytelników młod-

 szych otrzymałem ciekawe przytoczenia i przeważnie z lektury poważniejszej, trudniejszej i to dawniejszych okresów.
Mieliśmy wszyscy zastrzeżenia, gdy nowy program wprowadzał do kl. I antyk, — dziś stwierdzają nauczyciele, że młodzież chętniej czyta wyjątki ze starożytnej literatury niż nowszej, nawiązując często bardzo trafnie Conrada i Londona do perypetyj odysseuszowych! I to jest rzeczą znamienną, że inicjatywa wyboru i doboru wychodzi od czytelnika, nie zawsze zgodnego z autorami najnowszych wypisów.

Chcąc poznać genezę i motywy wyboru ilustracyj zaproponowałem entuzjastom Iljady ustalenie tytułów o treści idejowej i estetycznej dla przeciwstawienia najczęściej występującym obrazom batalistycznym. I muszę stwierdzić, że dowiedziałem się sporo rzeczy dla siebie nowych, ciekawych, a nawet bardzo trafnych, świadczących o samodzielności w świadomym doborze i wyborze obrazów z dzieł tak odległych od dzisiejszej rzeczywistości.
Równie ciekawe dla mnie obserwacje dała krytyka, jaką młodzi, bardzo przeciętni w nauce czytelnicy, przeprowadzili w związku z zaproponowaną im przeze mnie listą lektury na temat „przygód tułacza na morzach i lądach dalekich" oraz „miłości rodziny, domu i ojczyzny". I znowu muszę stwierdzić, że opracowany w ten sposób wykaz lektury, spożytkowany m. inn. przez koło szkolne ligi morskiej i kolonjalnej, okazał się znacznie barwniejszy i żywszy, aniżeli zalecony przez tak wybitnego znawcę przedmiotu jak Dr. Cz. Skopowski w Krakowie (patrz „Przyjaciel Szkoły" z 15 września 1933 r., Nr. 14, str. 467).

Te i inne wywiady i „reportaże" doprowadziły mnie do wniosku, że młodzież — wbrew pesymizmowi statystyka bibljotek szkolnych z Dziennika Urzędowego K. O. S. W. (1933 — Nr. 4, str. 243) — czyta, więcej i inaczej może aniżeli byśmy chcieli, ale czyta wiele sama i to poza lekturą przez nas zalecaną. Naogół — jak to stwierdza też wspomniany wyżej artykuł w Dzienniku Kuratorjum — młodzież szkół prywatnych czyta więcej, aniżeli młodzież szkół państwowych.

Ale i ta czyta nietyle na rozkaz, ile raczej sama według swoich upodobań, i dlatego *czytelnictwo i bibljoteki organizacyj młodzieżowych* wyglądają ciekawiej i bogaciej aniżeli czytelnictwo, zalecone przez dorosłych, w centralnych bibljotekach i czytelniach szkolnych.

(c. d. n.).

D-r ANZELMA ŻEBROWSKA

PRASA SZKOLNA

(dokończenie).

Wpływ delikatny i konsekwentny opiekuna ma się przyczynić do rozwoju w młodzieży pewnego umiaru i zdrowego krytycyzmu w ocenianiu przez kolegów zgłoszonych do redakcji. Krytycyzm bowiem dzieci (jeżeli chodzi o pismo) kroczy czasami dziwnemi drogami. Jeden i ten sam komitet redakcyjny potrafi być niekiedy bardzo surowy w ocenie artykułów, innym znowu razem cechuje go osobliw-

sza pobłażliwość aż do... zaniku zdrowego rozsądku. Otóż opiekun w tych wypadkach winien być tym głosem sprawiedliwości i umiaru, a równocześnie o ile możności unikać zakazów i nakazów, dotyczących przyjmowania lub odrzucania prac, zgłoszonych do pisma. Kategoryczna interwencja potrzebna jest tylko w tych wypadkach, gdy prace owe urągają najelementarniejszym wymogom estetycznym lub są bezsensownie złośliwe i uszczypliwe — bo i tak się czasami zdarza. Z osobistej praktyki jednak stwierdzić mogę, że fakty zakwalifikowania przez redakcję tego rodzaju niefortunnych utworów są niesłychanie rzadkie. Zdarzają się czasami fakty, iż opiekun, dążąc do postawienia pisma na wysokim poziomie (w jaknajlepszej intencji), dyskwalifikuje pewne prace uczniów, jako błahe i niezbyt wartościowe. Stanowisko takie nie jest słuszne. Jeżeli materjał dostarczony odpowiada pewnym minimalnym wymaganiom (o których wyżej), a jest szczery i bez zbytnich pretensyj, powinien być bezwarunkowo przyjęty. Bo pismo szkolne, to nie jest pole popisów literackich, czy publicystycznych, ale jest wyrazicielem myśli i twórczości, dla wychowawców zaś wskaźnikiem, na co młodzież stać i rzec można zwierciadłem, odbijającem duszę dziecka. I słusznie wyraził się ktoś z moich kolegów, że pismo szkolne może być kluczem, otwierającym wierzeje dusz młodocianych.

Ostatnim wreszcie z pomiędzy trudnych i odpowiedzialnych obowiązków opiekuna pisma szkolnego jest czuwanie nad jego stroną zewnętrzną, a więc przedewszystkiem nad poprawnością języka i estetycznym wyglądem, oraz zaprawianie i wdrażanie do pewnego krytycyzmu w tym kierunku swych wychowanków. Niedbałe bowiem wydanie pisma, błędy w korekcie, usterki gramatyczne i stylowe, nawet przy najlepszej treści pisma, są wysoce szkodliwe, gdyż psują dobry smak młodzieży i przyzwyczajają ją do... tolerowania tandety.

* * *

Niemniej ważną i poważną w stosunku do wydawnictw uczniowskich jest rola dyrektora szkoły. Winien on — uświadamiając sobie swe zadanie generalnego opiekuna i kierownika wszelkich poczynań nietylko o zakroju naukowym, ale i wychowawczym — śledzić z zainteresowaniem pracę uczniów w redakcji i kontrolować ją co pewien czas, unikając zbytniej surowości, ale zarówno i zbytniej pobłażliwości. Zdając sobie sprawę, iż mniej lub więcej samodzielna praca młodzieży ma wielkie znaczenie w kształtowaniu się charakteru i umysłu dzieci, a więc w założeniu zasługuje na uznanie i poparcie, dyrektor winien nietylko sam odnosić się życzliwie do tej pracy, ale wymagać zarówno od ogółu uczniów, jak i zespołu nauczycielskiego poważnego traktowania owej placówki kulturalno-społecznej. Wszelkie rozrywki kulturalne, jako to odczyty, wieczory dyskusyjne, przedstawienia, wieczory literackie, organizowane przez redakcję, jak również imprezy dochodowe, niezbędne często dla pokrycia kosztów wydawnictwa, mają znaleźć w dyrektorze opiekuna i rzecznika.

Poważny i życzliwy stosunek kierownika szkoły do pisma jest jedną z rękojmi należytego rozwoju i powodzenia tegoż pisma.

 Odwrotnie — bagatelizowanie pracy młodzieży w tej dziedzinie, traktowanie jej lekceważąco jest pierwszym stopniem nietylko do zniszczenia pisma szkolnego, ale wogóle do rozstroju pracy wychowawczej w szkole.

* * *

Pismo szkolne tem większe ma znaczenie, im więcej wzbudza zainteresowania w całej szkole, na gruncie której jest wydawane. Aby więc z jednej strony owo zainteresowanie wzbudzić i spotęgować, z drugiej strony zapewnić dużą ilość materjału i ułatwić pracę redakcji, wskazanem jest, aby odpowiedniemi wpływami wychowawczemi doprowadzić do tego, iżby każda klasa od najmłodszej do najstarszej posiadała swoją kronikę, pisaną przez uczniów, w której prócz zanotowanych faktów z życia danej grupy, były jeszcze wszelkiego rodzaju uwagi, spostrzeżenia, oceny objawów życia szkolnego, wreszcie utwory literackie dzieci. Taka kronika spełniałaby podwójną rolę: z jednej strony wciągałaby ogół młodzieży do pracy twórczej, powtóre, jak już wspomniane było, ułatwiłaby znakomicie żmudną często pracę komitetu redakcyjnego, poza tem zaś pozwoliłoby tejże redakcji orjentować się w nastrojach i gustach ogółu młodszych i starszych koleżanek.

* * *

Chcąc podejść do oceny ważności i znaczenia pisma szkolnego nietylko ze strony wychowawcy, lecz i ze strony młodzieży, oraz wykazać, czego młodzież oczekuje i wymaga od tegoż, zwróciłam się do całego szeregu uczennic (od klasy III do VII włącznie) z propozycją, aby mi piśmiennie i jaknajtreściwiej odpowiedziały na dwa pytania: 1) czy wedle ich zdania pismo jest instytucją potrzebną w szkole?, 2) jakie pismo powinno być i jak ogół ma się do niego ustosunkować?

Na pierwsze pytanie wszystkie dziewczynki odpowiedziały, że pismo jest bezwarunkowo potrzebne, co zaś do drugiego — odpowiedzi były dość ciekawe i różnorodne. Pozwalam sobie przytoczyć dosłownie kilka z nich, najbardziej charakterystycznych.

I. Klasa III.

1) „Pismo szkolne powinno być wesołe, dowcipne i nieco ironiczne, by przemówić do sumień dziewczynek. Opowiadania w niem nie mogą być à la Wallace — o dorosłych, lub sentymentalne bajki o księżniczkach i rycerzach, ale głównie o młodzieży szkolnej. Coś jak „Sztychy", ale nie z „Kurjera Warszawskiego", tylko z „Naszej Myśli".

2) a) „W piśmie szkolnem powinny być omawiane przedewszystkiem bieżące sprawy szkolne. Więc działalność samorządu, samopomocy, ważniejsze zdarzenia z życia szkoły i t. p.

b) Powinny w niem znaleźć się oddźwięki myśli i przeżycia dziewczynek poza szkołą, aby można było wiedzieć, czytając pisemko, co uczennice interesuje.

c) Wiersze i wspomnienia, to także nasze myśli. Powinny więc być również drukowane w piśmie szkolnem, jednak pod warunkiem, że mają jakiś możliwy poziom".

II. Klasa IV.

„Chciałabym, aby nasze pisemko stało na odpowiednio wysokim poziomie literackim. Lecz nie chciałabym, aby były w niem same tylko poważne artykuły, lub pełno wzniosłych frazesów nad tem, jaki to powinien być ideał uczennicy, a co powinnyśmy robić dla społeczeństwa i t. d. Uważam, że w naszej gazetce, która wyraża nasze myśli, powinno być dużo pogody i wesołości, lecz wesołość, to nie znaczy pisanie wszystkiego, co strzeli do głowy i co ma pozory śmieszności, a jest prostem wygłupianiem się. Jednem słowem chciałabym, aby gazetka była prawdziwie „nasza" i żeby były poruszone w niej sprawy, zarówno dziejące się wewnątrz, jak i nazewnątrz szkoły.

III. Klasa V.

„Od pisma szkolnego wymagałabym w pierwszym rzędzie, żeby było łącznikiem między poszczególnemi uczennicami. Chciałabym, żeby tak, jak w obliczu sztandaru, tak i przy czytaniu pisma każda uczennica czuła, że należy do społeczności szkolnej, żeby poczuwała się do łączności z całą szkołą. Aby to było możliwe, pismo szkolne musi poruszać zagadnienia, interesując młodzież, musi być takie, żeby każda z uczennic od najstarszej do najmłodszej mogła w niem znaleźć coś z siebie i coś dla siebie. Pismo musi zawierać nasze własne myśli, wypowiadane szczerze i otwarcie, bez sztucznej przesady, ale też i bez sztucznej „swobody". Nie powinno i nie może być zbiorem ładnych wypracowań, ale też nie powinno się go uważać za odpowiednie pole do niemądrych dowcipów. Wogóle uważam, że gdyby pismo spełniało ten jeden warunek, że każda uczennica znalazłaby w niem coś z siebie i dla siebie, byłoby bez zarzutu".

IV. Klasa VI.

„Pismo szkolne powinno być wyrazicielem naszych myśli, zarówno wesołych, jak i smutnych, zarówno złych, jak i pięknych. Pismo, do którego mamy pełnię zaufania, przyczynia się do zżycia się i zespolenia w jedną całość uczennic od I do VIII klasy. Uczenice starsze nie powinny starać się o pisanie artykułów zbyt napuszonych i naukowych, powinny pisać rzeczy proste i właśnie przez tę prostotę, piękne. W ten sposób możemy uczynić wiele. Nie powinno się małym narzucać ideałów i myśli, ale możemy pokierować niemi przez pismo, zachęcić do owocnej pracy i t. d. „Mała", która znajduje w piśmie zbyt „uczony" artykuł starszej, nieośmieli się napisać i oddać do redakcji naiwnej powiastki. A często powiastki takie dają nam więcej od napuszonych zdań. Czy nasz stosunek do pisma jest szczery, o ile nie dozwalamy go zamykać, niezbyt popierając go artykułem i finansowo? Nie. Bo, czy może istnieć prawdziwie „Nasza Myśl", jeżeli jest to myśl jedynie kilkunastu naszych dziewczynek? Sądzę, że zainteresowanie ogólne pismem nie jest zależne jedynie od jego wartości, a dużą rolę tu gra ustosunkowanie się czytelników. Jeżeli każda czytelniczka znalazłaby swoje utwory w piśmie, to zainteresowanie byłoby większe mimo, że poziom pisma przypuszczalnieby się obniżył. Cenzura starszych jest, według mnie, w tych sto-

 sunkach zbyteczna. Sądzę nawet, że nasze najgorsze myśli zachowałybyśmy zawsze dla siebie, bez względu na nieistnienie cenzury. Może pisałybyśmy trochę rzeczy przykrych, ale uprościłoby to nasz stosunek do starszych i naodwrót.

V. Klasa VII. Odpowiedź ta, to cały niezbyt długi referat. Cytować go w całości, zajęłoby zbyt wiele miejsca, biorę więc zeń momenty najbardziej znamienne.

...„Myśląc o pisemku szkolnem, marzę o dwóch rzeczach, z niem związanych: o samej treści numerów, treści artykułów i o stosunku do pisemka. Pismo powinno być, według mnie, oddźwiękiem życia szkolnego. Pożądane są naturalnie artykuły, poruszające jakiekolwiek inne dziedziny, czy to z literatury, czy z życia kulturalnego poza szkołą, główny jednak nacisk powinien być położony na życie szkolne. Oprócz wesołych feljetonów, które bądźcobądź zawierają w sobie dużo przesady, chciałabym widzieć na łamach pisma krytykę naszego życia, naszych urządzeń, niektórych imprez, postępków. Wszystko, co wzbudza jakiekolwiek wątpliwości, niezadowolenie, czy też radość powinno znaleźć się w pisemku".

...„Przyjmując artykuły, należy, według mnie, zwracać baczną uwagę na treść, a mniej na walory stylu. Albowiem pismo powinno być organem całej szkoły, gdzie każdemu wypowiedzieć się wolno, a nie dla jednostek, mających pewne zdolności literackie. Bardzo korzystne byłyby polemiki, bez nich pismo nie stoi na wysokości zadania. Pismo powinno w jakiś sposób pokazać uczennicom, że pisać mogą bez obawy jakichkolwiek przykrości".

Bardzo charakterystyczny jest ustęp, traktujący o stosunku do pisma nauczycieli.

...„Pragnęłabym także, aby pp. profesorowie odnosili się do pisma przychylnie, interesowali się niem i dawali odczuć redakcji to swoje zainteresowanie, niekiedy pomagali radą, swem doświadczeniem, gdyż bez tego komitet redakcyjny pracować nie może. Zdaje mi się, że redakcji powinno się pozostawić zupełną swobodę w działaniu, dać możność inicjatywy. Konieczne jest jednak zainteresowanie ze strony nauczycieli, ono dodaje sił do pracy, bez niego opanowuje zniechęcenie".

A dalej, jako zakończenie: „Jeżeli nauczycieli pismo nie interesuje, powinni przyznać to, tem bardziej, jeżeli uważają je za zbyteczne. Wegetacja bowiem bez ogólnego zainteresowania jest bezcelowa".

* * *

Przytoczone wyżej zdania są bardzo ciekawe i chociaż zebrane są na terenie jednej tylko szkoły, z pewnością mogą być poczytane za charakterystyczne dla ogółu młodzieży, interesującej się życiem kulturalnem szkoły. A takiej młodzieży są zastępy całe, wiem to dobrze z długoletniego doświadczenia nauczycielskiego. Z żalem też przyznać trzeba, że nie wszystkie tego rodzaju tendencje na gruncie naszych szkół znajdują należytą realizację.

* * *

Na zakończenie pozwolę sobie zaznaczyć, że przy należytej organizacji i dobrem kierownictwie pismo szkolne stać się może terenem wymiany myśli młodzieży, wyrazicielem opinji oraz ogniskiem życia kulturalnego całej szkoły.

KRONIKA KULTURY

„PRECZ Z RĘKAMI OD NASZYCH DZIECI". Z okazji książki niejakiego Jana Sobolewa p. t.: „Karanie wychowawcze jako oddziaływanie na duszę w okresie chłopięcym", a podtytule: „O istocie potrzeby i stosowaniu kary cielesnej" wywiązała się w polskiej prasie ożywiona dyskusja na temat kary cielesnej. Właściwie, nie możnaby tego nazwać dyskusją. Były to tylko głosy słusznego oburzenia przeciwko publikowaniu wynurzeń sadysty i zboczeńca, jakim bezprzecznie jest autor książki. Kampanję tę rozpoczął świetny publicysta krakowski, Zygmunt Nowakowski, umieszczając w „Ilustr. Kurjerze Codziennym" feljeton p. t. „Rózga i chamy". Feljetonista słusznie uważa, książkę Sobolewa za ohydną i dziwi się, że tego rodzaju „wskazówki dla pedagogów" zostały przepuszczone przez cenzurę. Równem oburzeniem pała pani Helena Romer w „Kurjerze Wileńskim". Uważa ona książkę za „nieporozumienie i oczywistą pomyłkę", przyczem wyraża zdziwienie, że tego rodzaju publikacja uzyskała „imprimatur" władz kościelnych. Bardzo obszernie zajął się ową książką Boy Żeleński, umieszczając w „Wiadomościach literackich" artykuł p. t. „Sprawy najdrażliwsze" Omawia on obszernie książkę Sobolewa, dowodząc, że autor przeżywa niezdrowe wzruszenia, że książka ta jest objawem chorobliwym. Kończy okrzykiem „Precz z rękami od naszych dzieci". Wreszcie, w „Kurjerze Porannym" Marja Wielopolska, która na krótko przed ukazaniem się książki napisała cykl artykułów, potępiających karę cielesną, również rozprawia się ostro z chybionym pedagogiem.

POLSKA UNJA ZGODY NARODÓW. Przed kilkoma dniami odbyło się zebranie organizacyjne Polskiej Unji Zgody Narodów. Celem nowej organizacji jest realizowanie rozbrojenia moralnego, zwłaszcza w wychowaniu młodzieży oraz urabiania opinji publicznej w tym duchu drogą propagandy prasowej. W zebraniu tem były licznie reprezentowane sfery pedagogiczne, co pozwala się spodziewać, że cel zostanie istotnie osiągnięty. Nowe stowarzyszenie na terenie Międzynarodowym współpracować będzie z Union Mondiale pour la concorde internationale, mającą swoją siedzibę w Genewie, a dążącą do współdziałania i solidarności całej ludzkości.

NAGRODA MUZYCZNA MIN. W. R. I O. P. Nagrodę muzyczną ministra W. R. i O. P. otrzymał w roku bieżącym Piotr Maszyński, wieloletni dyrektor „Lutni". Utalentowany ten kompozytor zasłużył się poważnie na niwie pieśniarstwa polskiego, zbierając wiele cennych melodyj ludowych, komponując muzykę do utworów poetyckich polskich i wreszcie, organizując i prowadząc instytucję śpiewaczą „Lutnia". Odznaczenie Piotra Maszyńskiego uwieńczyło sprawiedliwie jego długoletni trud w służbie polskiej pieśni.

 jalnemi. Należałoby tylko skonfrontować tekst Sienkiewicza z innemi tekstami niż „Szkice“ Kubali.

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

REFORMA SZKOLNICTWA A WYCHOWANIE ZAWODOWE MŁODZIEŻY. — BEZROBOCIE INTELIGENCJI WE FRANCJI. — JAKIE CZYNNIKI DECYDUJĄ O WYBORZE PRZEZ MŁODZIEŻ SEKCYJ A LUB B W LICEUM.

W pedagogice francuskiej, dotychczas nastawionej nawskroś intelektualistycznie, społeczne zagadnienia wychowania pojawiają się w ostatnim czasie coraz częściej. Przybierają zazwyczaj formę pytania, w jakim stopniu francuskie programy i metody nauczania, francuski ustrój szkolnictwa spełniają zadanie przygotowanie młodzieży do życia praktycznego, do coraz ostrzejszej walki o byt.

W wywiadzie zamieszczonym w Nr. 34 „*Le Mois*“ (1933 r.) minister de Monzie wyraził się, iż reprodukcja elementów bezwartościowych w dziedzinie materjału ludzkiego jest jednym z czynników współczesnego kryzysu gospodarczego. Obecna reforma szkolnictwa ma na celu skierować aktywizm wszystkich członków społeczeństwa na właściwe tory. Pozornie wydawać się musi, iż uchwalenie bezpłatności nauczania w szkole średniej państwowej zwiększy nadprodukcję inteligencji. De Monzie oświadcza, iż ilość liceów i klas licealnych nie będzie nieograniczona, nadto wobec uczniów wstępujących do liceum wprowadzony zostanie nader ostry numerus clausus. Rozumnie przeprowadzona selekcja zatrzyma nadmierny przyrost inteligencji zawodowej. Reforma szkolna dba jednocześnie o podniesienie poziomu kultury zawodów przemysłowych i rolniczych. Szkolnictwo zawodowe rozwinie się szeroko i przygotowywać będzie pracowników zdolnych, wykształconych, o horyzoncie myślowym nie ograniczającym się wyłącznie do ram jednej specjalności. Podniesieniem w kraju poziomu szkół rolniczych i samego rolnictwa odciągnie się młodzież od wielkich ośrodków miejskich i zapobiegnie wyludnianiu się wsi.

„*Revue Universitaire*“ Nr. 10 (1933 r.) drukuje urywki z „Biuletynu Związku narodowego członków wychowania publicznego za maj 1933“, którego autor *M. Billon* wypowiada się obszernie na temat takiej reformy szkolnictwa średniego, któreby, zahamowała choć w części napływ elementów bezwartościowych do szkolnictwa wyższego. Proponuje: 1⁰ redukcję materjału wymaganego od maturzystów, ponieważ prowadzi on do encyklopedyczności graniczącej z ignorancją; 2⁰ reformę licencjatu, mianowicie powrót do licencjatu robionego za jednym zamachem a nie rozdrabnia go jak obecnie na szereg łatwych egzaminów oraz podniesienie poziomu licence ès sciences; 3⁰ wzmocnienie pozycji łaciny w szkole średniej; 4⁰ kształcenie w liceach przyszłych nauczycieli szkół I stopnia, aby nie następowała w przyszłości na łamach szkół uniwersyteckich t. zw. asyniolacja między dyplomami enseignement primaire i właściwego szkolnictwa średniego. Powoduje to bowiem bardzo nierówny poziom młodzieży akademickiej a w rezultacie wogóle obniżenie poziomu studjów.

W poprzednim zeszycie „*Revue universitaire*“ czytamy interesujący raport wizytatora *M. Pomot* z departamentu Puy de Dôme. Jest to sprawozdanie z ankiety przeprowadzonej w tymże departamencie wśród uczniów szkół średnich i ich rodziców na temat czynników decydujących o wyborze przez młodzież sek-

cji A lub B w liceum (B oznacza sekcja bez łaciny t. zw. sekcję sciences langues). Pomot ustala następujące fakty:

I⁰ Uzdolnienia dzieci wywierają nieznaczny wpływ na decyzję rodziców, tembardziej, iż trudno nieraz wydać konkretny sąd o uzdolnieniach jedenastolatków.

II⁰ Czynnikiem decydującym przy wyborze liceum z łaciną lub bez niej jest niewątpliwie wpływ środowiska rodzinnego. Ojciec, któremu wykształcenie klasyczne dało szereg korzyści praktyczno życiowych, chce aby i syn jego uczył się łaciny. Dla wielu wykształcenie klasyczne jest podstawą klasyfikacji społecznej. Klasy materjalnie upośledzone dążą do tego, aby przez wykształcenie klasyczne upodobnić się do klas zamożnych. Odgrywają tu oczywiście rolę i względy praktyczno życiowe, chęć dania dzieciom takiego wykształcenia, któreby zapewniło im dostęp do wszystkich zawodów akademickich.

III⁰ Rolę minimalną odgrywają czynniki natury politycznej i filozoficznej. Trafiają się jednak od czasu do czasu ojcowie rodziny, którzy oświadczają, iż niechcą, aby ich synowie uczyli się łaciny, ponieważ łacina jest językiem kościoła i sfer reakcyjnych.

IV⁰ Czynnikiem pierwszorzędnej wagi jest wiek uczniów. Bardzo wielu uczniów wstępuje do liceum już po otrzymaniu t. zw. „certificat d'études primaires" t. j. w 12 lub 13 roku życia. Przekroczywszy wiek, w którym normalnie wstępuje się do kl. VI wolą wstąpić do klasy V B. Łatwiej im bowiem przyjdzie wyrównać braki w zakresie drugiego języka nowożytnego niż w zakresie łaciny, której uczniowie „enseignement primaire" rzadko kiedy uczą się poza szkołą. W wielu prowincjonalnych zakładach naukowych stopnia średniego uczniowie przechodzą skrócony program kolegjum. Ci również masowo przechodzą do sekcji B liceum.

V⁰ Rodzice są nieraz źle poinformowani, nie znają obecnych programów i sądzą mylnie, iż obecna sekcja B odpowiada sekcji D z czasów, poprzedzających reformę Bérarda. Nie wiedzą, iż obecnie program matematyki i przyrody jest w obu sekcjach jednakowy i posyłają do sekcji B dzieci uzdolnione do nauk ścisłych lub mające w przyszłości poświęcić się studjom politechnicznym. Ważnym czynnikiem staje się wobec tego głos doradczy kierownika szkoły. Nauczyciele z reguły posyłają swe dzieci do sekcji A i każden dyrektor lub nauczyciel namawiać będzie rodziców na sekcję A. Motywuje iż: sekcja A otwiera młodzieży dostęp do wszystkich fakultetów uniwersyteckich; w sekcji B nauczanie drugiego języka jest zbyt powierzchowne, aby mogło dać młodzieży istotne korzyści praktyczne i ryzyko wstąpienia do sekcji A jest zresztą niewielkie, gdyż do sekcji B zawsze bardzo łatwo jest się przenieść. *W. P.*

NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

JESZCZE O MŁODZIEŻY. — GOEBBELS PRZEMAWIA. –

Czytelnicy „Gimnazjum", aż w dwóch z kolei zeszytach uraczeni w naszym dziale zagadnieniami „młodzieżowemi", zniechęcę się być może, iż znowu od młodzieży zaczynamy. Ale sprawa jest istotnie ważna i poważna: oto *Werner Kindt.* (Die Erziehung Nr. 4) daje sprawozdanie z ugrupowań młodzieży na terenie „nowego państwa". Kto zaś chce zrozumieć posunięcia rządu niemieckiego w dziedzinie oświatowej — nie może pominąć sposobów organizacji, kierunku ideowego i nastawiania umysłowego tych ugrupowań, wśród których kształci przyszłych członków społeczeństwa niemieckiego.

 17 czerwca 1933 Hitler mianował Baldura von Schirach „wodzem młodzieży niemieckiej". (Reichsjugendführer). Nowomianowany wódz postawił sobie za główny cel kompletną unifikację wszelkich związków młodzieży. Pierwszym krokiem było zawiązanie „Hitler - Jugend", drugim zniesienie wszelkich centralnych związków, jak „Związek związków młodzieżowych" (Reichsausschuss der deutschen Jugendverbände), „wielkoniemiecki związek („Grossdentscher Bund"), trzecim powołanie „niemieckiej rady kierowników młodzieży". W skład Rady wchodzi, poza Baldurem von Schirach, po jednym przedstawicielu katolickiego i ewangielickiego związku młodzieży, dalej kierownicy młodocianych związków zawodowych, sportowych, rzemieślniczych. W ten sposób Rada jednoczy przedstawicieli podstawowych grup dotychczasowych autonomicznych zrzeszeń młodzieży. Po kolei wcielono owe niezależne związki do Hitler - Jugend. Na pierwszy ogień poszły wszelkie związki sportowe i przysposobienia wojskowego, następnie „wcieleniu" uległy zrzeszenia młodocianych robotników i rzemieślników. Trudniej poszła sprawa z ewangelickiemi związkami. Jednakże, na podstawie kompromisu między Schirachem a biskupem Rzeszy Müllerem, ewangelickie związki podpisały swój akces do Hitler - Jugend, warując sobie jedynie swobodną działalność misyjną i ewangeliczną. Poza jednolitym frontem Hitler-Jugend znajdują się obecnie wyłącznie katolickie związki młodzieży, których autonomja jest zawarowana konkordatem. *Kindt* przypuszcza jednak, że kierownicy zrzeszeń katolickiej młodzieży sami postarają się o wyjście z tego duchowego ghetta w jakim się znajduję i doprowadzą do połączenia z szeregami Hitler-Jugend, szeregami pokolenia, które dźwigać i kształtować będzie losy przyszłych Niemiec.
Wyniki Baldura von Schirach, uwieńczone tak znacznym sukcesem, umożliwiają jednolite oddziaływanie na młodzież. Wyzyskuje je szef propagandy dr. *Goebbels*, który nie pomija żadnej okazji, aby przemawiać do młodzieży. Ostatnie jego przemówienie (według „Die Neue Deutsche Schule" Nr. 1A) skierowane do młodzieży uniwersyteckiej, wzywało studentów do wytrwałej i ofiarnej pracy na rzecz narodowego socjalizmu. Przebudowy państwa na nowych zupełnie zasadach nie da się uskutecznić w ciągu roku, dwóch a nawet pięciu lat. Trzeba na kompletny triumf idei narodowo-socjalistycznej, idei po raz pierwszy w historji stworzonej, dłuższego przeciągu czasu — może 20 lat. Od twardości młodzieży, zwłaszcza jej elity robotniczo-uniwersyteckiej, zależy powodzenie. To też nikt nie powinien się załamać, wszyscy wytrwale muszą dążyć naprzód.

Dr. And. Z.

NOWE KSIĄŻKI

Bertrand Russell: „Wychowanie a ustrój społeczny", tłumaczyła dr. Janina Hosiassonówna, Warszawa, 1933, Towarzystwo Wydawnicze „Rój", str. 286 i 1 nlb.

Jak wielkie znaczenie Russell przypisuje wychowaniu w dziele przebudowy społecznej, tego zewnętrznym wyrazem jest fakt, że prawie we wszystkich swych pracach socjologicznych zagadnieniu wychowania człowieka poświęca sporo miejsca. I tak w kapitalnem dziele p. t.: „Podstawy przebudowy społecznej" mamy osobny rozdział o wychowaniu, podobnie jak w innej znów pracy p. t. „Perspektywy cywilizacji przemysłowej". W „Szkicach sceptycznych" omawia zagadnienie wolności w wychowaniu. O wychowaniu w przekroju moralności seksualnej

mówi cała niemal książka „Małżeństwo i moralność". Z punktu widzenia eudajmonologji oświetla Russell pośrednio sprawę wychowania w rozważaniach p. t.: „Podbój szczęścia". O ideale pedagogicznym pacyfizmu traktuje broszura „Drogi do wolności", nie biorąc w rachubę szeregu artykułów w czasopismach amerykańskich.

Ideologja pedagogiczna Russell'a, w treści swej nie przynosi zasadniczo zmian czy nowości. Obraca się ona zupełnie w sferze pojęć liberalno-socjalistycznych zmodyfikowanych przez typowy angielski „common sense". Najważniejszym celem wychowania jest więc zasada pełnego i swobodnego rozwoju człowieka. Za nią dopiero idą wskazania społeczne pedagogji. Z jednej więc strony zgromadzone jest wszysto, co twórcze w człowieku, co indywidualne, co zaszczytnie wyróżnia; z drugiej zaś wpływ gromady, społeczeństwa na wychowanie jednostki. Kłócą się tu dwa zasadnicze poglądy na świat: humanistyczny, podkreślający przedewszystkiem indywidualne wartości w człowieku — i mechanistyczny, pojmujący człowieka tylko jako jedną składową cząstkę wielkiego mechanizmu społecznego. Stąd też pogląd ten zwalcza programowo wszelkie indywidualistyczne wybujałości, niwelując je do powziętego już zgóry przeciętnego poziomu, sprowadzając je do gotowej już koncepcji formy społecznej. Jest to dylemat bardzo wyjaskrawiony u Russell'a, szczególnie w „Perspektywach przemysłowej cywilizacji", dylemat, którego filozof kategorycznie nie rozstrzyga. To trzeba stwierdzić przedewszystkiem.

Oczywiście, sam Russell jest wyznawcą humanistycznego poglądu na świat. Wynika to z jego teorji poznania, której ośrodkiem jest, jak sam powiada, „logiczny atomizm", względnie „absolutny pluralizm". Przyjmuje on istnienie wielu rzeczy, ale zaprzecza istnieniu całości złożonej z tych rzeczy. Wszelkie bowiem całości, t. zw. syntezy, absolutne prawdy i t. p. psują obraz rzeczywistości, nie oddają jej całkowicie, a łącząc w sposób dowolny fakty, zniekształcają je do niepoznania.

Przeniósłszy teraz te pojęcia na teren rozważań socjologicznych, zauważymy, że tym podstawowym faktem społecznym jest jednostka, a nie ich matematyczna suma czy jakaś odmienna całość, gromada, miazga, pył ludzki. Nie gromada zatem, według Russell'a, ma wyznaczać jakieś cele rozwoju, ale właśnie jednostka, jedynie konkretna realność życia społecznego. Russell jednak jest zbyt wielkim ostrowidzem, by nie przewidywał skrajnych konsekwencyj tego poglądu z jednej strony i żywiołowych tendencyj społecznych w dzisiejszem życiu z drugiej. Uznaje konieczność współżycia pomiędzy ludźmi. W całej książce podkreśla ustawicznie ważność istnienia bodaj „minimum spójni społecznej". Powiada tylko, że podstawy jej muszą ulec zmianie. Ludzie w codziennych swych stycznościach muszą kierować się instynktowną sympatją, chęcią współdziałania i współpracy, muszą wytwarzać nawzajem maximum dobra. W ten sposób unikną wojny, a tem samem zagłady całej cywilizacji.

Ale jak doprowadzić do takiej zmiany stosunków? I tutaj reformizm Russell'a wskazuje wychowanie człowieka. Jednak przeciwko temu wychowaniu wysuwają się wrogie potwory współczesności: kapitalizm, nacjonalizm, klerykalizm, socjalistyczny industrjalizm z mechanistycznemi tendencjami w zasadniczem pojmowaniu roli jednostki w społeczeństwie. Wszystkie te siły pragną za wszelką cenę zagarnąć dla siebie osobowość człowieka, wyjałowić go ze wszystkich jego indywidualnych wartości twórczych, uczynić zeń powolne narzędzie własnych

 swych zamysłów, które, zrealizowane kiedyś w przyszłości, mają nieszczęsnemu dzisiaj człowiekowi zgotować raj na ziemi, „nowy wspaniały świat". Czynniki te uprawiają propagandę na szeroką skalę. Najświetniejsze swoje sukcesy odnosi ona na terenie wychowania. Zagarnęła poszczególne przedmioty nauczania, jak historję, geografję, religję, literaturę. Russell, widząc taki stan rzeczy, zaleca zgoła przeciwną metodę wychowania. Skierowuje je w zupełności na pole naukowe. Jednostronnej, a przeto z naukowego punktu widzenia fałszywej propagandzie w nauczaniu szkolnem, należy tem silniej przeciwstawić wychowanie naukowe. Celem jego jest wzbudzenie i wyrobienie w wychowanku zdolności do stworzenia sobie naukowego poglądu na świat.

I tu właśnie, w metodzie, którą proponuje, leży nowość w myślach o wychowaniu Russell'a. Nie brak ideałów powoduje cierpienia człowieka współczesnego w świecie, nie brak prawd, które tak łatwo dialektycznie można sobie utworzyć, ale brak jest człowiekowi racjonalnej postawy umysłu wobec rzeczywistości, wobec świata chaosu i zamętu.

Nie trzeba przesycać człowieka dydaktyzmem, nie trzeba go nabijać ładunkiem mniej lub więcej upajających ideałów. Trzeba mu dać tylko metodę, aby potrafił kierować swem życiem instyktów. umysłu i ducha, aby zawsze impulsy twórcze brały górę ponad instynktami niszczycielskiemi na chwałę człowieka, jedynego wielkiego budowniczego kultury. *Stefan Kawyn*

St. Podymowski. Algebra. Wykład dla klas wyższych szkoły średniej. Część I, str. 163. Część II, str. 100. — Nakładem Drukarni Krajowej. Warszawa, 1934.

Książka ta jest przeznaczona głównie do użytku uczniów klas wyższych; ma ona za zadanie: uzupełnić i usystematyzować wiadomości z algebry nabyte w klasach niższych. Autor unika dowodów zbyt długich: w sposób jasny i zwięzły wykłada główne działy elementarnego kursu algebry, zgodnie z programem obowiązującym dotychczas w szkole średniej. — Część pierwsza zawiera wiadomości wstępne o liczbach i wyrażeniach algebraicznych, o funkcji linjowej, oraz równaniach i nierównościach stopnia pierwszego. Część druga rozpoczyna się od rozważania przybliżeń liczbowych oraz pierwiastków z liczb i wyrażeń algebraicznych; pozostałe rozdziały zawierają naukę o równaniu kwadratowem i funkcji stopnia drugiego oraz pewne przypadki równań wyższych stopni i równania niewymierne.

Podręcznik p. St. Podymowskiego, napisany piękną polszczyzną, jest owocem długoletniej pracy doświadczonego pedagoga, miłującego wykładany przedmiot. Zewnętrzna strona książki robi wrażenie nader dodatnie.

Jako uzupełnienie omawianego podręcznika wydane zostały przez tegoż Autora (w osobnej broszurze) wzorowe rozwiązania zadań maturalnych: algebraicznych i geometrycznych — do użytku abiturjentów szkół średnich. *L. Wolfke.*

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI
— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA