

G I M N A Z J U M

Ś. P.

D-r ANZELMA ŻEBROWSKA

Numer niniejszy „Gimnazjum” przynosi szereg artykułów, poświęconych pamięci nieodżałowanej Koleżanki naszej — Anzelmży Żebrowskiej.

Odezwała się jedna z dyrektorek Zmarłej, odezwały się koleżanki i uczennice.

Kim była kol. Żebrowska dla nas? Kogo w Niej utraciliśmy my — członkowie Związku i uczestnicy Redakcji?

Koledzy, biorący udział w pracach Wydziału Wykonawczego Sekcji Szkolnictwa Średniego Z. N. P. oraz w posiedzeniach poprzedniego Zarządu Głównego Związku, spotykali Ją niemal na wszystkich posiedzeniach. Sumienna — w każdej podjętej przez Się pracy, nieraz wbrew surowym zakazom lekarzy — stawiała się na każde wezwanie organizacji. Podczas obrad wysłuchiwała w skupieniu sprawozdań, referatów, dyskusyj. Skromność wielkiej duszy powstrzymywała Ją od wypowiedzi. Dwie sprawy jednak niezawodnie wywoływały żywą a mocną reakcję koleżanki Żebrowskiej: krzywda zawodu nauczycielskiego oraz krzywda i prawo do swobodnego rozwoju dzieci i młodzieży. Wtedy, w nagłym umilknięciu zgromadzonych, padały Jej słowa — przejrzyste jak powietrze górskie, mądre mądrością głęboko miłującego serca, mocne mocą buntującego się przeciwko wszelakiemu bezprawiu i gwałtowi ducha.

I nie zdarzyło się nigdy, żeby zgromadzeni nie stawiali po stronie Jej prawdy i Jej słuszności — taka moc i prawość, szlachetność i ukochanie prawdy promieniowały ze wszystkiego, co nam ze Siebie ofiarowała. Walczyła o nową postawę wychowawczą wobec młodzieży. Postawa ta stanowiła bodajże największą troskę Anzelmży Żebrowskiej. Czytelnicy naszego pisma, a jeszcze dawniej „Ogniwa”, raz po raz stykali się z Jej artykułami. Do każdego artykułu długo trzeba było Ją namawiać. Wciąż zapewniała, że nic nie ma czytelnikom do powiedzenia. Pisała

o najistotniejszych zagadnieniach pedagogicznych, omawiała najistotniejsze troski szkoły i młodzieży. W „Ogniwie” pisała kolejno na temat stosunku młodzieży do nauczycieli, o odwiecznym konflikcie między „starymi” i „młodymi”, rodzicami a dziećmi, o lekturze i moralności naszych dziewcząt. W szeregu barwnych i plastycznych „Migawek szkolnych” dała świetne sylwetki dziewcząt w różnorodnych sytuacjach wychowawczych.

W pierwszym roczniku „Gimnazjum” ogłosiła większą pracę o prasie szkolnej. W numerze pierwszym z roku bieżącego znajdujemy ostatnią pracę kol. Żebrowskiej o „Prawdzie w szkole”.

We wszystkich swych artykułach domaga się oparcia pracy wychowawczej na jaknajczulszym rezonansie ze strony nauczyciela na pragnienia i potrzeby młodzieży. Dlatego wymaga od wychowawcy, żeby zdawał sobie należycie sprawę ze stosunku do niego młodzieży. Protestowała przeciwko traktowaniu uczniów jako „masy plastycznej, z której ulepić możemy to, co uznajemy sami za najlepsze”. Żądała poszanowania osobowości dzieci, nakazując zawsze wyrozumiałość w stosunku do drobnych i błahych wykroczeń, tak często — niestety — w praktyce szkolnej rozdymanych do wielkich tragedij. Pragnęła, aby wzajemny stosunek wychowawcy i młodzieży układał się na podstawach życzliwości i zaufania, bo — jak twierdziła: „Zasadniczymi podstawami dobrych stosunków ludzkich wogóle jest życzliwość i zaufanie”. Wołała o wypalenie z życia szkoły nagromadzenia fałszu i obłudy, w imię czystości atmosfery wychowawczej szkoły, w imię czystości dusz dziecięcych.

Pisała o tem pięknie w ostatnim Swym artykule. Może w przeczuciu bliskiego odejścia, a może w przeświadczeniu, że wypowiada w nim najdroższe prawdy, bardziej niż kiedykolwiek radowała się na myśl, że wkrótce ukaże się w druku. Już ze szpitala upominała się o odbitki korektorskie. Nie doczekała się ich. Przeszkodziła Jej bezlitosna korektorka — Śmierć.

Rozstaliśmy się z Anzelmą Żebrowską.

Lecz w sercach naszych zostanie nazawsze pamięć o pięknym Człowieku, godnym i światłym Wychowawcy-Obywatelu, który całem jeststwem swoim pragnął, żeby w wolnej i sprawiedliwej Polsce wolność i sprawiedliwość była szczęsnym udziałem dzieci i młodzieży; o wiernej Koleżance, godnie walczącej o szczytność powołania nauczycielskiego.

Cześć pamięci Anzelmży Żebrowskiej.

Redakcja „Gimnazjum”.

PANNA MUSZKA

Panna Muszka. Jakże wiele mówią mi te dwa słowa, jak wiele najlepszych wspomnień łączy się z nimi!

Poznałam Pannę Muszkę przed czternastu laty, kiedy w sierpniu 1920 r. przyjechałam do Warszawy, by objąć kierownictwo państwowego gimnazjum im. Marji Konopnickiej. Na gruncie warszawskim zetknęłam się jeżeli nie z niechęcią i małą życzliwością — to w każdym razie z wyraźną rezerwą mego nowego środowiska pracy. Uczennice obce, koledzy i koleżanki — również. Zepsuta przez dawne moje otoczenie w gimnazjum siedleckim, ciężko odczuwałam obcość nowego, warszawskiego otoczenia.

Głuche odgłosy walk dochodziły do mego pokoju: bolszewicy byli już pod Warszawą. Tęsknota do dawnej mojej szkoły siedleckiej, niepokój o męża służącego w charakterze ochotnika w wojsku, troska o przyszłe losy nasze, losy Polski — to była treść moich najpierwszych warszawskich przeżyć. Wśród takich nastrojów odczuwałam fizyczną wprost potrzebę serca, przyjaźni. I zupełnie nieoczekiwanie w bardzo krótkim czasie znalazłam i jedno i drugie. W kilka dni po moim przyjeździe do Warszawy przyszła do mnie p. Anzelma Żebrowska (wówczas nie mogła być jeszcze dla mnie Panną Muszką), by zawrzeć znajomość z nową dyrektorką. Po paru chwilach rozmowy, dzięki swej wrodzonej głębokiej intuicji, odczuła stan mej duszy. Rozmowa nasza nie miała w sobie nic suchego, oficjalnego — była ciepłą i serdeczną. P. Muszka odrazu zapominała o tem, że rozmawia z dyrektorką — widziała we mnie jedynie istotę, potrzebującą serca i przyjaźni. Drobną, wątlą jej postać w świadomości mojej zaczęła się stopniowo przeistaczać: dostrzegałam w Pannie Muszce ukryte potężne siły wewnętrzne, zdolne nie tylko koić cierpienia i łagodzić smutki, ale także kierować duszami. Dalsza praca z Panną Muszką w przekonaniu tem umocniła mnie całkowicie: przy bliższem zetknięciu się i współżyciu jej walory wewnętrzne potęgowały się jeszcze bardziej. Zapominało się o jej słabej kompleksji i oczekiwało się od niej czynów ludzi prawdziwie silnych. Będąc przyrodniczką nie tylko z wykształcenia (była doktorem zoologii), ale przedewszystkiem z prawdziwego zamiłowania, specjalną troską i opieką otaczała „wszystko, co żyje”. A już przedmiotem jej największego ukochania były dzieci i młodzież. Kochała je, bo stale twierdziła, że dziecko jest ogniskiem wszystkiego, co dobre, piękne, szlachetne i wzniosłe. Dziecko było dla niej tym pięknym pakiem przyszłego kwiatu, zawierającym w sobie wszystkie soki życiodajne, najcudniejsze barwy i upojne wonie. Klasa i szkoła były dla niej wielkim ogrodem, w którym należało pielęgnować te rozwijające się pąki-dzieci. Dbała też przedewszystkiem o to, by tym drobnym jeszcze roślinkom dać należycie użyźnioną glebę, dostarczyć odpowiednich soków żywotnych, otoczyć je zdrowem i czystem powietrzem, pogodnemi promieniami słońca, aby mogły rozwijać się normalnie i wreszcie rozwinąć swe różnobarwne płatki w trwałą i piękny kwiat życia. Kiedy spotykała wśród swego ogrodu pąki zmarznięte — ciepłem swego serca przywracała im radość życia. Roślinki nadłamańskie, pochylone ku ziemi pielęgnowała pieczołowicie, a chwasty ze swego ogrodu wyrывała umiejętną ręką.

I nic dziwnego, że te pąki-dzieci nieświadomie wyczuwały żar jej serca i z ufno-

ścią garnęły się do swej dobrej ogrodniczki. P. Muszka była powiernicą ich serc, przytułkiem dla zbłąkanych duszyczek, ostoją w trudniejszych przeżyciach dziecięcych i wewnętrznych „burzach” młodzieńczych.

Jako nauczycielka przyrody, umiała rozpałać do swego przedmiotu uczennice, budzić w ich umysłach głębokie zainteresowanie dla zjawisk przyrodniczych i zachęcać do pracy nad pogłębianiem wiadomości w tym kierunku. Jej bogata, twórcza natura nie uznawała żadnych szablonów i zgóry narzuconych metod nauczania — w dziedzinie nauczania i wychowywania szukała zawsze własnych dróg. Ażeby móc zrozumieć i należycie ocenić jej pracę pedagogiczną — należało samemu wznieść się ponad przeciętność i stamtąd dopiero ją oceniać. Ruchliwa, twórcza jej myśl zapładniała nie tylko rzesze dziecięce, ale i grono jej koleżanek i kolegów.

Jako wychowawczyni była niezrównana. Zdobywszy zaufanie dzieci, kierowała subtelnie ich krokami, nie narzucając żadnych utartych norm postępowania, budząc w nich natomiast dążność do szukania odpowiednich form ich pracy i samowychowywania się. Podłożem takiej jej pracy była niczem niezachwiana wiara w potęgę wartości moralnych, wiara w to, że tylko siłą własnego charakteru może człowiek przetwarzać się wewnątrznie i dążyć wzwyż. I ta jej wiara w potęgę utajonego w człowieku dobra wewnętrznego porywała za sobą całe rzesze dziecięce. W swych pracach wychowawczych na terenie gimnazjum im. Marji Konopnickiej szła ręką w rękę ze ś. p. Marją Krzyczkowską, tem „sumieniem szkoły”, jak trafnie określiły uczennice swą ukochaną wychowawczynię. Gdy ś. p. Marja Krzyczkowska była sumieniem szkoły — ś. p. Muszka Żebrowska była tej szkoły sercem. Sercem, które krwią swoją zapełniało i pobudzało do życia wszystkie arterje życia szkolnego.

A życie to było bujne i bogate.

W r. 1920 gimnazjum im. M. Konopnickiej nie posiadało jeszcze samorządu w pełnym znaczeniu tego wyrazu, ale wysiłki organizacyjne młodzieży przejawiały już swą żywotność. Najruchliwszą komórką uczniowską było koło przyrodnicze, na którego czele stała p. Muszka. Przeglądając się pracom tego koła, wkrótce spostrzegłam, że ów „Bałagan” (tak nazywało się wówczas to koło) nie ograniczał pracy swej do tematów wyłącznie przyrodniczych — całe życie współczesne, tak bogate w wielkie wydarzenia, wtargnęło do jego prac. P. Muszka, gorąca zwolenniczka Marszałka (wówczas Naczelnika Państwa), potrafiła rozpaść w duszach członkiń „Bałaganu” cześć i uwielbienie dla Niego z bezgranicznym oddaniem się sprawie, którą kierowała.

Po porozumieniu się z P. Muszką wciągnęłam „Bałagan” do pracy samorządowej i przy jej pomocy i pod jej bezpośrednim kierownictwem rozpoczęła się ta praca samorządowa. Pragnęliśmy gorąco, aby zapał „bałaganiarek” udzielił się całej szkole. W klasie VI-ej, kierowanej przez p. Muszkę, powstał pierwszy samorząd w szerokim znaczeniu tego słowa. Szukając oddawna dróg dla pracy samowychowawczej młodzieży, p. Muszka z radością powitała powstanie samorządu na terenie szkoły. Wkrótce też stanęła na czele specjalnego działu tej pracy, mianowicie działu kulturalno-oświatowego, dowcipnie przez młodzież nazwanego: Kakao (Koło kulturalno-oświatowe). Z natury subtelna i wrażliwa, p. Muszka dotkliwie odczuwała wszelkie niepowodzenia wychowawcze. Jednak w atmosferze obopólnego zaufania młodzieży i nauczycielstwa

prędko przechodziła do porządku dziennego nad drobnymi niepowodzeniami i jeszcze bardziej pomnażała swe siły w ramach prac wychowawczych.

Będąc pewnego razu na referacie „Bałaganu” (mowa tam była o głębinach morskich), stwierdziłam, że nawet największe entuzjastki polskiego morza nie są z tem morzem emocjonalnie związane. Należało więc zbliżyć dzieci do morza najpierw przez krótszą wycieczkę, później — przez zorganizowanie kolonji wypoczynkowej nad morzem dla naszej młodzieży. I tu znowu wysunęła się na czoło p. Muszka. Pomimo wątłego zdrowia nie omieszczała wziąć czynnego udziału w wycieczce, a wkrótce potem stanęła na czele jednej z pierwszych kolonji naszych w Borze.

Pamiętam zdziwienie rodziców, kiedy dowiedzieli się, że na czele kolonji w Borze — Jastarni stanie p. Muszka. Dziwiono się, że osoba tak wątła, nie umiejąc pływać, nawet nie kąpiąca się nigdy w morzu, podjęła się kierownictwa kolonją nadmorską. A tymczasem tam właśnie, na tych kolonjach (najpierw w Borze — Jastarni, potem w Chłapowie i Tupadłach) dar wychowawczy p. Muszki wystąpił w całej okazałości, wzbudzając podziw dla jej wielkiego autorytetu, jakim cieszyła się wśród uczennic.

Dla zdobycia bezwzględного posłuchu opracowała p. Muszka wraz z uczennicami regulamin kolonji, oparty całkowicie na poczuciu honoru. Kiedy setka dziewcząt szła do kąpieli do morza, p. Muszka stała na brzegu i siłą swego autorytetu trzymała cały ten tłum „szprotek” (tak wówczas przezwano nasze dziewczęta nad morzem) na odpowiedniej odległości od brzegu. Nikt nigdy nie wyłamywał się z przyjętych na siebie dobrowolnie zobowiązań. Takie świadome podporządkowanie się sile „wyższej” wpływało na charaktery młodzieży w sposób niezwykle dodatni. Dziewczęta odradzały się nad morzem nie tylko fizycznie, ale i duchowo.

W ciągu roku szkolnego w szkole p. Muszka przeżywała razem z młodzieżą jej troski i zmartwienia, jej radości i wzloty. Po kilku latach, kiedy formy pracy samorządowej uczennic uległy zmianie i koło kulturalno-oświatowe zostało zlikwidowane, stanęła p. Muszka do pracy nad podniesieniem poziomu życia artystycznego dzieci, pisząc dla nich okolicznościowe komedijki, scenariusze z życia szkolnego i t. p. Od pierwszych chwil powstania czasopisma szkolnego staje się p. Muszka gorącą zwolenniczką tego rodzaju wypowiedzianych przez młodzieży i wchodzi w skład redakcji, nie tylko jako opiekunka, przydzielona z ramienia rady pedagogicznej, ale jako czynny członek tej redakcji. W charakterze tym dotrwała do ostatnich chwil swego życia. A kiedy w gimnazjum im. M. Konopnickiej, wskutek wielkiego przepełnienia młodzieży, powstały oddziały popołudniowe — kierownictwo tej szkoły popołudniowej oddałam po kilku latach jej istnienia w ręce p. Muszki, która ze swych zadań kierowniczych wywiązała się doskonale.

* * *

Moje rozstanie ze szkołą, spowodowane objęciem stanowiska w Ministerstwie W. R. i O. P., nie przerwało mego bliższego kontaktu z p. Muszką. Wciągnęłam ją w orbitę wielkich prac przygotowawczych do reformy szkolnej. P. Muszka była członkiem pierwszej komisji wychowawczej, jaka powstała na terenie Ministerstwa. Jej referat o ideowych założeniach szkoły stał się podstawą na Gimnazjum

szych prac wychowawczych. W komisji wychowawczej objęła referat, dotyczący czasopism młodzieży, dostarczając nam cennych materiałów i uwag w tej sprawie. Od r. 1931-go brała czynny udział w komisjach wychowawczych, pracujących nad zagadnieniami podstaw wychowawczych dla nowych programów. Z chwilą zaś powstania Pracowni Wychowawczej stanęła na czele „Zespołu prasy szkolnej”, wkładając w tę pracę swą wiedzę, zapał i całkowitą bezinteresowność. Po trzech latach stała się ona w Pracowni Wychowawczej wyrocznią w sprawie czasopism młodzieżowych. Czytając te czasopisma, obcowiała p. Muszka już nie tylko z gronem swych najbliższych uczennic, ale z młodzieżą całej Polski.

Jako kierownicza „Zespołu” weszła p. Muszka na wiosnę r. b. do komisji czytelnictwa młodzieży, która przygotowała prace dla międzynarodowego kongresu wychowania moralnego, jaki miał miejsce we wrześniu tego roku w Krakowie. W komisji tej zgłosiła referat, dotyczący etyki młodzieży polskiej na podstawie jej własnych wypowiedzi oraz podjęła się organizacji na tym kongresie Wystawy Prasy Szkolnej.

Po rozpoczęciu roku szkolnego, będąc już chorą, rozpoczęła przerwane podczas wakacji letnich prace dla międzynarodowego kongresu wychowania moralnego z właściwym sobie zapałem i samozaparciem się. Omawiając ze mną treść swego referatu, zgłoszonego na kongres, ubolewała nad tem, że materiał przez nią zebrany wskazywał na to, że w szkole polskiej do dzisiejszego dnia jeszcze codzienna etyka młodzieży pozostawia wiele do życzenia. Radziła się też, jak należałoby ująć ten referat, by cudzoziemcy — broń Boże! — nie wyolbrzymili słabych stron naszej młodzieży. Bolejąc nad tem, jednocześnie tłumaczyła przede mną młodzież polską, mówiąc: „Niech mi pani wierzy — młodzież nasza jest dobra, ofiarna i czysta. Jeżeli nie jest jeszcze na wysokości etycznej — to jest to wina atmosfery szkolnej, winą starszych, którzy tak często nie rozumieją, że tylko w atmosferze prawdy dusza dziecka może rozkwitnąć w całej swej krasie i wielkości”.

W tydzień po tej rozmowie odezwała się do mnie telefonicznie, komunikując, że — będąc bardzo chorą — ani referatu swego napisać nie może, ani nie może podjąć się urządzenia wystawy prasy szkolnej na kongresie. O wystawę tę niepokoiła się bardzo. Starałam się uspokoić ją zapewnieniem, że wszystkiego dopilnuję osobiście i będzie dobrze. Prosiłam jednocześnie gorąco, by myślała o swem zdrowiu i ściśle stosowała się do wskazań lekarzy.

W dwa tygodnie potem wyjechałam do Krakowa, by spełnić daną pannie Muszce obietnicę i osobiście wystawę zorganizować. W tym czasie zgasiła dusza naszego „Zespołu”, odszedł człowiek wielkiej miary — przyjaciel serdeczny. Cześć jego wielkiej, świetlanej i czystej pamięci!

Jadwiga Michałowska.

*

*

*

Kiedy się myśli i mówi o p. Muszce, cisną się na usta słowa proste, a serdeczne. Właściwie nie potrafimy mówić o p. Muszce, gdyż ciągle jeszcze rozmawiamy z Nią, czujemy Ją obok siebie. Każdego dnia i każdej niemal chwili jest z nami, przy nas, wśród nas; czujemy lekkie dotknięcie Jej ręki, słyszymy Jej kroki,

głos (ciche: „a to dobre sobie”), szelest sukni. Szkoła była jej drugim — jakże serdecznie kochanym przez Nią — domem i długo jeszcze nim pozostanie. Pełniła tu ciężką, żołnierską niemal, służbę. Kruszyło się wątłe ciało od nadmiaru trudu i fizycznego cierpienia, — duch był zawsze jasny, pogodny, wielce chyba miły Bogu i kochany przez ludzi. Kochaliśmy ją wszyscy: dziewczynki, koledzy, służba. Nie nasza to jednak zasługa — zmuszała nas do tego swoją dobrocią, delikatnością i szlachetnością, a prócz tego uczyła miłować wszystkich i wszystko, nie wyłączając najlichszego robaczka, którego zawsze i wszędzie umiała otoczyć swoją troskliwą opieką. Ale nadewszystko bliską i drogą była Jej młodzież. Pełna niegasnącego nigdy zapału i entuzjazmu podejmowała wraz z młodymi każdą, choćby najcięższą pracę, jeśli mogła nią przysłużyć się słabym, potrzebującym lub pokrzywdzonym. W swojej obecności nie pozwoliłaby skrzywdzić nikogo, prócz siebie. Siebie jednej nie umiałaby bronić. Promieniowało od Niej ciepło i miłość; ciepłem tem i miłością przesycona była otaczająca Ją atmosfera pracy, którą umiała towarzyszym swym umilić szczerozłotym niewyczerpanym humorem. Nie miała zamiaru odchodzić od nas; bólem przejmowała Ją myśl, iż mogłaby pozostawić Matkę swoją samotną. „Na taki luksus jak śmierć nie wolno mi sobie pozwolić” — mówiła. A jednak odeszła... Skruszyło się wątłe ciało, niepodtrzymane odpowiednią pomocą wskutek naszej ludzkiej bezsilności i ograniczonej wiedzy. W kilka zaledwie godzin potem, kiedy nikt z nas jeszcze o tym bolesnym fakcie nie wiedział, duch Jej złożył ostatni żołnierski raport swej bezpośredniej władzy: „Już...” Lecz sam nie odszedł, pozostał między nami, jak snop, pełen najprzedniejszego ziarna, którem wielu z nas przez długie jeszcze dni będzie się żywić i zasilac.

Cz. Z.

*

*

*

Jest na świecie wartość bezcenna, niczem niezastąpiona, która w dni gorzkie, powszednie wolę dźwiga, najgorsze rozpaczę leczy: jest nią dobroć. I nietylko owa dobroć co z wysiłku powstała, z rozumnego postanowienia, z pracy nad sobą, lecz także owa dobroć, co jest prosta i wrodzona, promieniejąca wokół i natężeniem swego światła zdolna rzeczywistość przeinaczać, radość istnienia wskrzeszać.

Taką promienną dobrocią obdarzona była śliczna dusza ś. p. Anzelmży Żebrowskiej. Dobroć Jej największych mizantropów godziła z życiem i z ludźmi. Wierzyła Ona niezłomnie w szlachetność ludzkiej natury, w dobre pierwiastki, tkwiące na dnie każdej duszy; widziała zło, lecz źródła jego szukała nie w świadomej woli, ale w ignorancji i ciemnocie. Głębokie uświadomienie wartości moralnych było, zdaniem Jej, pierwszym krokiem do doskonalenia się własnego lub do pracy wychowawczej nad drugimi.

Dobroć Muchy Żebrowskiej była mądra: dobrą radą i słowem pocieszenia ukazywała drogę wyjścia w zawitych sytuacjach życiowych. Umiała wtedy dla ratowania człowieka być nawet surową i mówić twardą prawdę: stawiała go w obliczu rzeczywistości i nie pობłażała słabości, dopomagała do przezwyciężenia samego siebie.

Dobroć Jej była pogodna: Jej uśmiech, żartobliwa uwaga wyzwały zdrowe moce i zwalczały zwycięsko apatię i smutek. Mucha Żebrowska była przecież w gronie koleżeńskim czy to na ławie szkolnej, czy na uniwersytecie, czy na terenie szkoły, jako nauczyciel-wychowawca — uosobieniem dobrego humoru, dowcipu, wesołości. Wrażliwa, jak najczulsza matka, na smutki swych „dzieci”, umiała jak nikt osuszać łzy i uśmiech wywołać na dziecięcej twarzy. Dobroć Jej była bezinteresowna: przychodzili do Niej ludzie zdaleka, by zwierzyć jej swą troskę, wypowiadać się z wątpliwości i znajdowali w niej człowieka, który niczego dla siebie od nich się nie spodziewał, który nie zawodził, gdy wszyscy przyjaciele opuścili, który nie liczył na nich, a jednak im wierzył. Nikt nie czuł się przy niej obcy lub niepożądany: po wielu latach rozłąki znajdowała proste słowa powitania, jakgdyby rozstanie nigdy nie miało miejsca, wiążąc w cudowny sposób minioną przeszłość z bieżącą chwilą. Ludzie ci odnajdywali przy niej tę samą, znaną sobie zdawna, atmosferę przyjaźni i życzliwości, odnajdywali swoje „ja”, jakgdyby nic od tamtych czasów nie zmieniło się w nich, nie umarło.

Trudny, niezwykle trudny, dźwigała los. Dzieciństwo, młodość, wiek dojrzały upływały w zmaganiu się z cierpieniem fizycznym, w walce z wątłym organizmem. Niepomierne to musiał być wysiłek codzien odnawiany, by nieraz ukryć bolesne skrzywienie ust, by wytrwać i nie ugiąć się pod brzemieniem. Ci, którzy widywali Ją codziennie, nie mogli dostrzec śladów walki. Wszystko tragiczne działo się w utajonym świecie osobistych przeżyć, świecie nieraz niedostępnym nawet dla najbliższych. Mucha Żebrowska poznawała gorzki smak życia, by tem głębiej człowieka rozumieć i doli jego współczuć.

W moralnej postawie Muchy Żebrowskiej nie można było dopatrzeć się ani cienia sentymentalizmu, ckliwego rozczenia; natomiast świadomość, że ktoś cierpi, wstrząsała Nią do głębi, powodując nieraz zły stan zdrowia, depresję fizyczną i moralną.

Wnikając w pobudki ludzkich czynów, umiała wiele tolerować i przebaczyć i jeden tylko objaw w życiu prywatnym, publicznym, społecznym napełniał ją wstrętem: kłamstwo. Człowiek obłudny, nieszczerzy nie miał do niej dostępu: musiał bowiem, by współżyć z nią, rzucić maskę fałszu, lub odejść. Jej jasne, przenikliwe spojrzenie rozpraszało kłamstwo: Jej wychowanki nie oparły się nigdy wymowie Jej spojrzenia, Jej otoczenie musiało żyć w atmosferze czystości i prawdy.

Wierzyła mocno, głęboko w zwycięstwo prawdy w życiu prywatnym, społecznym, narodowym, państwowym. Polska wskrzeszona była tej wiary umocnieniem. Idei Niepodległości służyła czynnie w miarę sił i możliwości, wtedy, gdy inni, pogrążeni w zwątpieniu, czekali na cud. Była wśród garstki wierzących i wiernych naprzekór wszystkiemu, była w liczbie tych co wyprawiali Bataljon warszawski i tych co pierwsi szli składać hołd do Belwederu Naczelnikowi wskrzeszonej Ojczyzny i Twórcy Państwa Polskiego i tych co zachowali wiarę prostą i serdeczną w dniach rozterki i klęsk. Za Nią stały rzesze Jej „dzieci”, dziewcząt wychowanych przez Nią w miłości, poszanowaniu i czci dla idei, którą uosabiał Pierwszy Obywatel Polski.

Kochała człowieka. Była humanistką z usposobienia, z wrodzonych uzdolnień, z moralnych założeń swego światopoglądu; była zaś przyrodniczką z wybo-

ru, z intelektualnych zainteresowań. Kochała zwierzęta i kwiaty, nie jako przedmioty istniejące dla Jej rozrywki, przyjemności, lecz jako istoty żyjące własnem, obiektywnem życiem. Nie widziałam Jej zrywającej kwiaty: przechodząc obok nich, pochylała się nad niemi, pełna zachwytu, lecz i szacunku. Ani ludzie, ani zwierzęta, ani kwiaty nie były stworzone, zdaniem Muchy Żebrowskiej, dla służenia Jej, gdyż miały własny cel istnienia i własne zadanie do spełnienia.

W chwilach przełomowych, w godzinach męki fizycznej czy duchowej musiała i Ona sformułować sobie własny cel istnienia. Nie mówiła o tem nigdy, w prostocie, pokorze nieledwie ducha, unikając górnolotnych frazesów, które instynktownie nienawidziła — musiała jednak żyć wiarą w jakąś misję do spełnienia, skoro w życiu tak mało sobie miejsca wyznaczyła, skoro w ogólnym bilansie własnych i cudzych przeżyć tak mało było myśli o sobie. Myślała o sobie poprzez innych: na ile jest potrzebna Jej pomoc, Jej obecność. Najśliczniejsze było to, że nie zdawała się składać ofiary z niczego: poprostu mogła być szczęśliwą jedynie w zależności od szczęścia drugih i w poczuć swjej użyteczności. W ostatnich dniach swego życia, zmożona chorobą mówiła: „Chyba ja jeszcze nie umieram, mam przecież tyle rzeczy jeszcze do zrobienia”...

W dniach walk i załamań moralnych pewników, w chaosie obecnego świata, ludzie tacy jak Mucha Żebrowska mają wiele, nieskończenie wiele do zrobienia: podtrzymują wiarę w człowieka.

Kto słyszał płacz Jej „dzieci” nad Jej otwartym grobem, ten wie, jakie cudowne serce przestało bić na zawsze.

Halina Nieniewska.

Z „NASZEJ MYŚLI”

Czasopisma Gimn. im. M. Konopnickiej w Warszawie

Pierwszą nauczycielkę, jaką zobaczyłam w naszej szkole, jako nowowstępująca uczenica, była drobna, ciemno ubrana osóbką. Wydała mi się okropnie miła w swych dużych, rogowych okularach, z wiecznym uśmiechem na twarzy. Kto to? — zapytałam. Ach, to Panna Muszeńka! Czy dobra? — Poznasz Ją sama! Rzeczywiście, poznałam Ją tak prędko. Zawsze była jednakowa — wyrozumiała, uśmiechnięta... najlepsza. Nasza największa przyjaciółka.

Zresztą... Boże mój! Cóż ja mogę pisać o Pannie Muszczę?

Tego, co ja czuję, co my wszystkie czujemy — nie można... napisać. To przecież za mało. Charakterystyczna, przemiała twarz Panny Muszeńki bezustannie stoi mi przed oczyma. I tak bardzo ciężko jest pomyśleć, że nigdy nie zobaczę już Jej.

Czasem jestem wprost przekonana, że na następnej pauzie, gdy będę zbiegała na boisko, zatrzyma mnie Panna Muszka i powie: „Krysiu, jutro zebranie „Naszej Myśli”, nie zapomnij o protokóle”. „Dobrze, Panno Muszeńko, nie zapomnę”.

A na przypadającej lekcji będę z przyjemnością myślała o zebraniu... Jak to dobrze, że jest na jutro naznaczone. Pracować z Panną Muszką — taka przyjemność!

...I dopiero przy końcu lekcji, albo na następnej pauzie zaczyna krwawić w moim sercu mała ranka: Panna Muszka już nigdy nie przyjdzie na zebranie Redakcji, nigdy już nie powie mi „Krysiu”. Odeszła...

Kilka dni temu, gdy siedziałam z Mamusią przy herbacie, stanął mi przed oczyma mój pierwszy dzień w tej szkole i niepozorna osóbką, którą spotkałam na schodach. Polubiłam Ją odrazu od pierwszego wejrzenia. A później zobaczyłam całe moje życie szkolne... na każdym kroku widziałam Ją, najlepszą i najśodsza, która może być wzorem dla nas wszystkich. A na końcu przypomniał mi się pewien dzień słoneczny, jesienny. Dzwony... kwiaty... i trumna ze szczątkami kogoś ukochanego... I ta straszna wiadomość, że Naszej Panny Muszki już nie ma. Powieki mnie paliły, a moja herbata, nie wiem czemu, była taka słona... Pocułam tę wilgotną sól i na wargach... Zerwałam się od stołu i uciekłam do mego pokoju. Ciemno tam było i cicho.

Płakałam długo... Aż wreszcie zaczęłam się modlić. Nie wiem... zdaje mi się, że modliłam się do Panny Muszki...

I zupełnie nagle przyszło ukojenie i dziwna pewność, że Panna Muszeńka... nie odeszła na zawsze, że jest z nami i będzie z nami. To były moje ostatnie łzy, bo teraz wierzę, że Duch Naszej Opiekunki patrzy na nas stale i nadal nas kocha. I obiecałam Pannie Muszeńce, że Jej nigdy nie zrobię przykrości, że wszystko będę robiła dla Niej, jakgdyby Ona miała mnie kontrolować.

I przypomniały mi się słowa koleżanki: „Śpij spokojnie, Panno Muszeńko... Śpij spokojnie...”

K. — kl. IV.

* * *

Kwiaty, tyle kwiatów. Ale nie uśmiechają się dziś tak, jak zwykle, o nie... są smutne, bardzo smutne. Opuściły barwne główki, nie chcą patrzeć na nic. Tułają się tylko do kamiennego grobowca, jakgdyby tą pieszczotą chciały oddać ostatnią usługę... Złote promienie słońca tak delikatnie muskają je, ale równocześnie natarczywie tak, iż zdawałoby się, że chcą przeniknąć kolorową warstwę kwiecica, twardy, zimny kamień i dostać się głębiej, by z ostatniem pożegnaniem rozświetlić okrutną noc.

I brzmiały mi ciągle w uszach słowa koleżanki: „Jakże Cię żegnać mamy, Panno Muszko?!”.

Dotąd wierzyć nie mogę, że to prawda. Tak niedawno jeszcze rozmawialiśmy z Panną Muszeńką, tak niedawno powiedziała nam, że, jak się wyraziła, wejdziemy na Jej „podwórko”, to znaczy będziemy miały z Nią lekcje — a teraz... rozwiato się wszystko.

Pamiętam, jakby to było wczoraj, lekcje z Panną Muszeńką, zawsze takie ożywione, miłe. Przychodziło się na lekcje zwykle prawie już na początku pauzy, to znaczy o 10 lub 15 minut za wcześniej, ale cóż można było zrobić, gdy „pracownia tak ciągnęła do siebie”. Panna Muszeńka była tam już zawsze, witała nas z uśmiechem, a następnie kończyła swe zajęcia, pogwizdując czasem przystem. Potem rozlega się i rozpoczynała się lekcja. Przedewszystkiem więc „oby-

watelki proszone były o uspokojenie swych nerwów”, poczem następował wielki spokój i wykład lub ćwiczenia.

Przez dwa następne lata, niestety, nie miałyśmy lekcji z Panną Muszeńką i w tym roku dopiero miały one powrócić.

I właśnie w początkiem tego roku spadła na nas wiadomość. Panna Muszeńka chora. Dostałyśmy więc zastępstwo i lekcje przyrody odbywały się dalej normalnie. Stale jednak byłyśmy pewne, że zastępstwo to jest chwilowe, że w najbliższych dniach Panna Muszeńka powróci. W parę dni potem przyszła druga wiadomość: Panna Muszeńka ciężko chora. To nas przygnębiło jeszcze bardziej, a jeszcze nie wywołało żadnych przypuszczeń. Stale czekałyśmy Jej powrotu. O możliwości katastrofy żadna z nas nie pomyślała, poprostu wydało się to niemożliwem. Zresztą nie mogłyśmy wyobrazić sobie naszego gimnazjum bez Panny Muszeńki, którą wszystkie tak bardzo kochałyśmy. I później jeszcze dowiedziałyśmy się, że stan zdrowia ukochanej naszej nauczycielki jest beznadziejny.

Wtedy czarny cień przesunął mi się przed oczyma, lecz odegnałam go copędzej. Po raz drugi dostrzegłam ów cień, gdy nazajutrz rano zbliżałam się do gimnazjum. Zobaczyłam przy bramie duże, białe karty, czarno obramowane. Przeszłam szybko, nie czytając ich wcale. Chciałam znów odegnać z przed oczu czarne widmo i tym razem nie mogłam.

„Jakże Cię żegnać mamy, Panno Muszeńko?! — brzmi mi ciągle w uszach pytanie — i nie znajduję odpowiedzi — „bo niema w języku ludzkim takich słów, któremi możnaby mówić o Tobie”.

Kl. V.

* * *

Jednem z ulubionych zdań Panny Muszki, które mi nieraz cytowała, było zdanie następujące:

„Na świecie wielu jest ludzi mądrych i dobrych, ale niewielu — ludzi jasnych. Jasnym człowiekiem jest ten, co idąc przez życie, zbiera promienie słoneczne, promienie dobra i piękna, przepuszcza je przez pryzmat swego serca i rozrzuca je potem pomiędzy swych bliźnich.

Nie wiem, czy sobie zdawała sprawę z tego, że jedną z Jej cech, za które ludzie tak Ją kochali, była właśnie ciągła jasność i pogoda, która poprostu z Niej promieniowała. Zawsze w dobrym humorze, nigdy nie zniecierpliwiona, wyrozumiała bezgranicznie na nasze błędy, działała na mnie zawsze tak uspakajająco, że kiedy byłam nawet bardzo rozdrażniona i zniecierpliwiona, kilka słów z Nią zamienionych doprowadzało mnie natychmiast do równowagi. W chorobie pogoda nie opuszczała Jej do ostatniej chwili — na tydzień przed śmiercią jeszcze z nami żartowała, mimo, że była już tak strasznie cierpiąca i wyczerpana. Pytana podczas choroby o to, jak się czuje, odpowiadała zawsze: „Niema o czem gadać”, i dopiero na nasze usilne prośby odpowiadała na pytanie, dodając na końcu: I poco ja wam to wszystko powiadam?”. Broniła się zwykle przedtem, aby Jej nie całować w rękę. „Czy to ja biskup? — nie buchajcie mnie w mankiet — no, jak wyzdrowieję to już was tego odcuję, zobaczycie!”

Przez całe życie zbierała z pośród ludzi wszystko, co było Dobrem i Pięknem i rozrzucała potem pomiędzy nas wszystkie, pomiędzy całe swoje otoczenie. Pragnęła bardzo tego, byśmy i my stały się „jasnymi ludźmi”. I myślę, że dzięki Niej nieraz w życiu potrafimy się nie załamać i nie utracić pogody — a to będzie Jej wielka zasługa.

M. — kl. VI

J. GAJEWSKA

OD OPOWIADANIA; „POSĄGI BOGINI W ATENACH”¹⁾

WŁ. WITWICKIEGO DO GAZETKI ŚCIENNEJ

Zaden z moich chłopców z pierwszej klasy nie był nigdy w pracowni rzeźbiarza, ani w odlewni. Przy czytaniu opowiadania imponowała im wielkość Ateny Parthenos, interesowały szczegóły ubioru, ale najwięcej zaciekało to, w jaki sposób posąg powstaje i niepokoiło pytanie, czy dziś tak samo pracuje się nad rzeźbą, jak dawniej oraz, czy i w tej pracy też dadzą się zastosować odpowiednie zdobycze współczesnej techniki. Śledzili więc poważnie kolejność prac Fidjasza i doszli do przekonania, że w każdym razie dużo pracy i czasu potrzeba, aby rzeźba stała się dziełem sztuki. Obiecuję chłopcom zwiedzenie pracowni prof. Wittiga. Radość niesłychana. Przypominają sobie, jakie rzeźby tego artysty już znają, a więc: pomnik lotników, ktoś słyszał o Ewie, o projekcie pomnika Warneńczyka w Bułgarji, wszyscy poznali świeżo, w ostatnich dniach odstonięty, pomnik Peowiaków.

Na następnej lekcji chłopcy wymieniają pytania, które chcieliby zadać p. Wittigowi. Zbieramy je i ustalamy. Rodzi się myśl wywiadu.

Oprócz pytań zjawiają się fotografie, artykuły z czasopism, specjalne wydawnictwa z okazji odstonięcia pomnika lotników. Ktoś przynosi parę numerów pism z polemiką na temat pomnika Peowiaków. Ożywienie i zainteresowanie sprawą b. duże.

O godz. 1-ej mamy być w pracowni profesora, który łaskawie zgodził się przyjąć nas i pokazać swe prace. Chłopcy zabierają aparaty, notesy, ołówki; trzech najbardziej wygadanych, mających przeprowadzić wywiad, rozdziela między siebie pytania. Wszyscy są onieśmieleni, wzruszeni i zciekawieni. Wreszcie jedziemy.

Na miejscu czekamy trochę na profesora, więc chłopcy myszkują po pracowni. Przyciszone rozmowy, wymiana wrażeń, wyjaśnienia. Wreszcie nadchodzi p. Wittig; jest ujmująco grzeczny, bardzo przystępny; sam mówi dużo o wszystkich swych pracach; odpowiada na pytania, pozwala na dokonanie zdjęć projektów rzeźb, które już poszły lub idą w świat. Prosi, aby przyjść raz jeszcze w styczniu, gdy reszta jego prac wróci z wystawy w Moskwie.

Dziękujemy serdecznie, żegnamy się i wychodzimy. Na ulicy wyładowanie:

¹⁾ Mówią wieki — Balicki i Majkowski. Cz. I.

ogólne zadowolenie, radość z bezpośredniego zetknięcia się z artystą, sporo dumy i trochę zdziwienia, że tak łatwo poszło.

Proponuję chłopcom, aby spróbowali podzielić się temi wrażeniami z całą szkołą. Zgadza się chętnie. Ale jak to wykonać? Po krótkiej debacie wysuwają projekt napisania gazetki ściennej, ilustrowanej fotografiami. Będzie to w szkole nadzwyczajna nowość.

Projekt spodobał się wszystkim i gazetka ukazała się w grudniu 1933 roku, napisana, zredagowana i ilustrowana wyłącznie przez chłopców.

Oto główne artykuły tej pracy:

1. W pracowni prof. Edwarda Wittiga.
2. Wywiad z prof. Wittigiem.

„W PRACOWNI PROF. EDWARDA WITTIGA”.

Dnia 24.XI.1933 zwiedziliśmy pracownię prof. E. Wittiga. Składa się ona z dwóch sal. W pierwszej, wysokiej na 2 piętra, widzieliśmy w robocie pomnik poległych lekarzy i sanitariuszy naturalnej wielkości. Pomnik jest otoczony rusztowaniem i umieszczony na ruchomej podstawie, tak, żeby go można było obracać. Jest on jeszcze z gliny, codzień okładany mokremi szmatami, by się glina nie zeschła. Później ten pomnik zostanie odlany w gipsie w tejże pracowni, poczem przejdzie do odlewni, gdzie go odleją ze spiżu. Oprócz tego pomnika widzieliśmy jeszcze: popiersie Marszałka Piłsudskiego z napisem: „Summus Polonorum dux”, odlew pomnika Lisa Kuli (stoi w Rzeszowie), odlew posągu Ewy, znajdującego się w parku Ujazdowskim i w Paryżu (koło Trocadero, na Place de Varsovie). Widzieliśmy w pracowni b. dużo modeli, wykonanych z gipsu. Np. model pomnika poległych lotników, głowę lotnika naturalnej wielkości z tegoż pomnika, odlaną w bronzie. W drugiej sali, nieco mniejszej, widzieliśmy model pomnika Warneńczyka. Przedstawia on jeźdźca na koniu z berłem w ręku, patrzącego w dal. Pozatem w sali tej oglądaliśmy posązek Wolności, znajdujący się na pięcio-złotówkach i mnóstwo minjatur, odlanych w gipsie.

J. W.

„WYWIAD Z PROF. WITTIGIEM”.

Dnia 24.XI mieliśmy wywiad z prof. Wittigiem, rzeźbiarzem, prezesem Y. M. C. A. Witamy się z p. Wittigiem, przedstawiamy mu się. Pan profesor zaczyna bez wstępów: — „Będziemy mówili o genezie pomnika poległych lekarzy i sanitariuszy. Komitet uczczenia pamięci poległych lekarzy i sanitariuszy zaproponował mi zaprojektowanie pomnika, który miał wyrażać jednocześnie opiekę nad rannymi, a również ich ofiarną i niebezpieczną pracę na polu bitwy. Z początku wykonałem szkielet z drutów, na którym wyrzeźbiłem z gipsu figurkę żołnierza-sanitarjusza, podtrzymującego rannego. Po przyjęciu projektu przez komitet, wykonałem już większy z małemi poprawkami. Później zacząłem robić model pomnika z gliny — naturalnej wielkości, na mocnym szkielecie z szyn i żelaznych drągów. Na noc przykrywa się model mokremi płachtami, żeby glina nie wysychała i nie pękała. Następnie zrobiłem z gipsu formę, składającą się z wielu części, które idą do odlewni. Robię to już 3 lata, a myślę jeszcze robić 11 $\frac{1}{2}$ roku. Model ten można obracać, choć waży 3.000 kg., gdyż stoi na ruchomej podstawie. Koszt jego będzie wynosić 50.000 dolarów.

— Jakie pomniki robił pan profesor prócz tego? — pytamy.

— Pomnik poległych lotników i peowiaków w Warszawie, oraz Lisa Kuli w Rzeszowie. Prócz tych pomników, wykonałem jeszcze wiele rzeźb, jak Ewa i inne. Również moje rzeźby znajdują się zagranicą, np. w Paryżu. Dużo dzieł jest w tej chwili na wystawie w Moskwie.

— Jaka była geneza pomnika peowiaków, gdyż czytaliśmy, że pierwszy projekt p. profesora inaczej wyglądał, niż obecna rzeźba na Placu Małachowskiego?

Profesor na to:

— W roku 1914 w czasie wojny, po śmierci swego najlepszego przyjaciela, zrobiłem modelik pomnika pod nazwą „Walka”, który przedstawiał 3-ch walczących. Obecny pomnik peowiaków jest zmienioną nieco, trzecią częścią pierwotnej grupy. Umierający przedstawia moment przedśmiertnej walki, ostatniego wysiłku; jest uczczeniem pamięci tych wszystkich, którzy bezimiennie polegli w 1914—20 roku, walcząc w szeregach P. O. W.

— Czy p. profesor zrealizuje swój pierwszy pomysł?

Chwilę profesor namyśla się — wreszcie zdecydowanie odpowiada:

— Nie, gdyż widzicie, pomnik to plastyczna historia narodu. Wojna i tematy z nią związane już się przeżyły; są dalekie naszemu dzisiejszemu życiu. Dzisiaj naród pragnie gloryfikacji, chce wielbić swój wzrost, siłę, mocarstwowość, potęgę. Moje przyszłe pomniki muszą być wyrazem życia dzisiejszego i przyszłego”.

— A czy w tej chwili na p. profesor już gotowe projekty?

— Obecnie dostałem zamówienie z Bułgarii na wykonanie projektu pomnika króla Wł. Warneńczyka, który ma stanąć w Warnie. Model tego pomnika wysłałem na wystawę do Moskwy; przedstawia on młodzieńca na koniu z berłem w rękę, zapatrzonego wdał na zachód; tam bowiem zrealizowała się idea młodzieńczego króla: chrześcijaństwo, którego bronił, panuje dziś niepodzielnie w krajach graniczących z Warną.

Po dokonaniu zdjęcia naszej grupy wraz z p. profesorem, żegnamy p. Wittiga, dziękując serdecznie za miłe oraz ciekawe wyjaśnienia i wychodzimy. Jakże teraz innymi oczyma będziemy patrzeć na prace profesora Wittiga. K. O.

ZAKOŃCZENIE.

Wydanie numeru gazetki p. t. „Prace prof. Wittiga” zajęło nam miesiąc czasu, a ku jego końcowi mieliśmy już nowy temat, którym objęliśmy wszystkie warszawskie pomniki i nadaliśmy mu charakter propagandowo-krajoznawczy: „Zwiedzajcie Warszawę”. Chłopcy, podzieleni na grupy, zrobili dużo zdjęć i napisali sporo artykułów o historii powstania pomników. Udało im się także wydostać do I-go numeru gazetki zdjęcie z Bułgarii, gdzie ma stanąć pomnik Wł. Warneńczyka.

KONFERENCJA W SPRAWIE NAUCZANIA HISTORJI

(BAZYLEJA 9—11 CZERWCA 1934 ROKU)

Dwa lata minęło od czasu obrad pierwszej międzynarodowej konferencji w sprawach nauczania historii, która obradowała w Hadze w czerwcu 1932 r.

Na ówczesnej konferencji zapadły uchwały następujące:

1. Utworzono permanentną komisję międzynarodową dla spraw nauczania historii w składzie następującym: prof. Altamira przewodniczący, Colenbrander (Holender), Glotz i L'Héritier (Francuzi), Gould (Anglia), Schmidt i Brandt (Niemcy) Gallevresi i Vignola (Włosi), Bovet i Claparède (Szwajcarzy), Fries (Duńczyk), van Kalken (Belg), Halecki (Polak), Domanowsky (Węgier), Kassim (Egipcjanin), Mlle Portangen i ten Meulen (Holendrzy).
2. Ustalono, że stałą siedzibą komisji będzie Haga, gdzie powstanie biblioteka i archiwum.

3. Uznano konieczność wydawania stałego biuletynu międzynarodowego, poświęconego sprawom nauczania historii.

4. Ustalono, że co dwa lata odbywać się będą konferencje międzynarodowe w sprawie nauczania historii. Najbliższa miała się odbyć w Madrycie, a przedmiotem jej obrad miały być metodyka nauczania na wyższym poziomie szkoły średniej i w wyższych uczelniach, oraz sprawa kształcenia nauczycieli.

Przed rozważeniem przebiegu obrad konferencji tegorocznej należałoby rozważyć w jakiej mierze zostały wypełnione postulaty konferencji haskiej. Można je rozważyć w odwrotnym porządku, niż zostały zgłoszone.

1. Według uchwały z 1932 roku po dwu latach odbyła się następna konferencja w sprawie nauczania historii. Odwołano jednak zaproszenia do Madrytu z racji choroby przewodniczącego prof. R. Altamiry i zapewne z powodów politycznych. Dopiero w zimie 1933/34 ustalono miejsce konferencji, którem na zaproszenie Szwajcarów stała się Bazyleja. W pewnym skromnym zakresie uwzględniono życzenia co do tematu obrad, co rozważyć poniżej szczegółowo.

2. Biuletyn międzynarodowy został wydany w Paryżu przez specjalny komitet powołany do tego w składzie dwuosobowym: J. Isaac i G. Lapierre. W ciągu roku 1933 ukazały się dwa numery biuletynu p. t. „Bulletin trimestriel de la Conference Internationale pour l'enseignement de l'histoire” (artykuły ogłaszane w trzech językach). Pierwszy numer biuletynu był przede wszystkim sprawozdaniem z konferencji w Hadze, oraz uzupełniony był przez kilka artykułów luźnych. Drugi numer zawierał szereg artykułów sprawozdawczych, lub postulatowych, dotyczących nietylko metod, co nastrojów w nauczaniu historii. Następne numery biuletynu ukazać się mają po konferencji bazylejskiej.

3. Wbrew zapowiedzi praca komitetu nie koncentrowała się w Hadze, a w Paryżu przy redakcji biuletynu. Biblioteka i archiwum nie zostały stworzone z braku funduszków.

4. Współpraca permanentnej komisji międzynarodowej była niesłychanie utrudniona. W pełnym składzie nie zebrała się ona ani razu. Z osiemnastu jej członków na konferencji w Bazylei było obecnych tylko jeden prof. Brandt z Erlangen oraz doproszeni do niej redaktorzy biuletynu Issac i Lapierre. Właściwie więc komisja jako taka nie działała wcale, a konferencję bazylejską przygotował ad hoc powołany komitet szwajcarski w porozumieniu z redaktorami biuletynu.

Oto prawne, formalne podstawy konferencji w Bazyleji.

Zwołaną ona została na 9, 10 i 11 czerwca 1934 r., na trzydniowe obrady. Na przewodniczącego konferencji został wyznaczony prof. uniwersytetu w Zürichu H. Nabholz, przewodniczącym komitetu organizacyjnego był d-r M. Meier, dyrektor gimnazjum w Bazyleji. Już w zaproszeniach, wysłanych do komitetów organizacyjnych w poszczególnych krajach, zapowiedziano następujący porządek dzienny konferencji:

1. Jakim powinien być cel i charakter nauczania historii w szkołach średnich? (przygotowujących do matury).

2. W jakiej mierze podręczniki danego kraju uwzględniają historię powszechną? O ile istnieją możliwości dokładnego zapoznania się rolą różnych obcych krajów w dziejach świata? Czy i o ile nauczanie historii sprzyja porozumieniu między narodami?

3. Sprawy praktyczne:

a) wydanie biuletynu międzynarodowego w sprawie nauczania historii,

b) utworzenie międzynarodowego stowarzyszenia nauczycieli historii.

W związku z tym porządkiem dziennym delegacje poszczególnych krajów przygotowały odpowiednio referaty i głosy w dyskusji.

Z ramienia Polski na międzynarodową konferencję wyjechali: delegaci Polskiego Towarzystwa Historycznego: prof. Un. Jag. Jan Dąbrowski i d-r Marjan Serejski z Warszawy, delegat Zrębu, prof. Un. Warsz. Wałek-Czernecki i delegatka Związku Nauczycielstwa Polskiego, niżej podpisana. Referaty na konferencję przygotowali: w związku z pierwszym punktem Pohoska w imieniu Z. N. P. a w związku z drugim punktem prof. Dąbrowski. Przewodniczącym delegacji był prof. Dąbrowski i on porozumiewał się ze szwajcarskim komitetem organizacyjnym.

Obrady rozpoczęto w dniu 9 czerwca o g. 10 rano w wielkiej auli Muzeum Etnograficznego i Historii Naturalnej. Rozpoczęto naturalnie od szeregu mów powitalnych wygłoszonych przez członków komitetu organizacyjnego d-r Marxa, Meier'a i d-r Arminio Jannet'a, przez przedstawiciela zarządu kantonu Bazylejskiego i Departamentu Wychowania d-r Fritza Hauser'a oraz prof. H. Nabholza. Przemówienia były zwięzłe i krótkie, ale wygłaszane bądź przez jednego prelegenta w czterech językach (francuski, niemiecki, angielski, włoski) bądź tłumaczone na wszystkie cztery języki¹⁾.

Właściwe obrady zaczęły się od wygłaszania referatów na temat „celu i charakteru nauczania historii w szkołach średnich”, przyczem zachowano porządek alfabetyczny nazw krajów dla kolejności przemówienia. Zasadnicze referaty wygłosili: v. Ruyst (prof. un. Belg), Moritz Edelmann (Niemiec, przewodni-

¹⁾ Odrazu zaznaczam, że w toku konferencji tłumaczono stale przemówienia francuskie na niemiecki i odwrotnie, a przemówienia angielskie i włoskie na niemiecki i francuski.

czący stowarzyszenia nauczycieli historii) G. Pagès (prof. historii z Paryża), Volpe (Włoch, przedstawiciel ministerstwa oświaty), Pohoska (imieniem Z. N. P.) George Trott Insch (Szkot), Arnold Jaggi (Szwajcar), Martinez (Hiszpan) Zoretti (Francuz z Caën).

Przemówienia te wygłoszone były na sesji rannej i wieczornej (od 8 wiecz. zaczęto od referatu Pohoskiej). Po referacie Zorettiego rozpoczęto dyskusję, w której głos zabierali: Bouglé (Francja), Jungmann (Szwajcar), Cahen (dyr. Arch. Państw. Francuz), prof. Wałek-Czarnecki (z Warszawy, delegat „Zrębu”), Edelmann (Niemiec).

Na tem obrady pierwszego dnia zakończono.

Dziewięć referatów zasadniczych ujmowało zagadnienie celu nauczania historii z różnych, odmiennych stanowisk. Na samych krańcach znaleźli się Francuzi i Niemcy, w centrum Włosi i Polacy.

Referat niemiecki wygłoszony ze swadą i ogniem przez Edelmanna, gorącego wielbiciela nowego regim'eu politycznego w Niemczech, przyniósł następujące rozważania. Naturalną jest rzeczą, że i nauczycieli i młodzież winna ożywiać miłość do prawdy i winni oni zmierzać do jej zdobycia i przez nauczanie historii. Pozatem jednak celem naczelnym nauczania i wychowania jest przygotowanie do czynu. — Są to wymagania „ludu”. W Niemczech współczesnych nauczanie historii odgrywa niepospolitą rolę. Niemcy, kierowane przez jednego człowieka, ich duchowego wodza, szukają nowych dróg i wszyscy winni być przygotowani do pracy dla narodu i państwa. Nauczanie historii winno więc temu służyć. W ostatnich latach dokonała się cała rewolucja w systemie nauczania historii, z materiału historycznego wybiera się tylko to, co służy życiu i wychowuje do czynu. To nie są frazesy, a przygotowanie do rozwiązania społecznego szkoły. Materiał historyczny może być inny dla każdego narodu, a nawet w tym samym narodzie może odpowiadać własnym tendencjom. Należy się z tem całkowicie liczyć w nauczaniu historii i wybrać określony kierunek.

Zasadniczo przeciwne stanowisko zajęli Francuzi, z których G. Pagès, znany działacz humanitarny, wygłosił przemówienie o następujących тезach. Nauczanie historii winno mieć charakter ściśle naukowy, nie utylitarny. Należy zwalczać tendencje utylitarne, — które „orjentują nauczanie na teraźniejszość” — tymczasem nauczanie historii winno być „zorientowane na przeszłość”. Przez rozbudzenie zainteresowań ściśle naukowych, teoretycznych można nauczyć orjentowania się w świecie. Przez interesowanie teraźniejszością budzi się miłość do własnych rodaków, przez przeszłość do wszystkich ludzi, wszelkiej narodowości. Najlepszym środkiem do zbliżenia między narodami to zostawienie historii w nauczaniu szkolnem charakteru ściśle naukowego. Nauczyciele francuscy mają wysoki poziom naukowy i zmierza się jeszcze do jego podniesienia. Pod tym względem szkoły wyższe oddziaływują na średnie.

Bardzo charakterystycznym było przemówienie Volpego, delegata Włoch, który zajął stanowisko pośrednie. Volpe powołał się przedewszystkiem na ideały pedagogiczne humanistycznego pedagoga da Feltre, stwierdzając, że są one jeszcze i dziś aktualne. Pomimo słuszności dążeń do zbliżenia międzynarodowego, należy stwierdzić, że historia nie jest astronomją i nie można jej traktować w oderwaniu od życia. Historia ma wpływ na nasze życie współczesne i z tem trzeba się liczyć. Wychowanie kształtuje charakter człowieka, pochodzącego z określonej narodowości, kraju, mającego specyficzny własny stosunek

do Boga. Nie można stawiać zagadnień krąćcowo: pacyfizm, czy militaryzm w nauczaniu historii. Historia winna obejmować wszystkie zagadnienia, podobnie, jak je obejmuje życie. Centrum winna stanowić historia narodowa. Historia cywilizacji szeroko uwzględniona nie może usuwać historii politycznej, ani historii wojen, które stanowią „element konieczny i zasadniczy”.

Od 1923, w nauczaniu historii, we Włoszech zmierza się do zbliżenia jej do życia współczesnego, do narodu i państwa. Przez nauczanie historii wychowuje się obywatele państwa.

Bardzo zbliżone stanowisko do włoskiego zajął referat polski (Pohoska). Referentka stwierdziła, że nauczanie historii w szkołach średnich winno w równej mierze dążyć do uzyskania celów wychowawczych, jak i poznawczych. Cel wychowawczy stanowić winno wychowanie „viro honesto et bono cive” w duchu najgłębiej zrozumianego patriotyzmu i idei humanitarnej w myśl hasła: „pro patria per orbis concordia”: Młodzież winna też nauczyć się rozumować genetycznie, mieć pojęcie o „rozwoju” historycznym i o strukturalnej budowie życia w przeszłości i współczesności. Należy pamiętać, że prawda historyczna ma najsilniejsze wychowawcze znaczenie.

Poza temi czterema przemówieniami o określonym obliczu ideowym, pięć innych przemówień zbliżało się do stanowisk zajętych przez poprzedników.

Belg V. Ruyst (prof. uniwersytecki) zastanawiał się nad kwestją „czem” ma być historia nauczana w szkole średniej. Naczelną ideą w nauczaniu winna być idea kultury powszechnej, celem historii wyjaśnienie idei kultury współczesnej. Nauczanie historii winno zająć się problemem stosunku jednostki do masy i tworzeniem się elity kulturalnej. Należy w wychowankach obudzić chęć życia kulturalnego. Zdaniem referenta niema człowieka całkiem kulturalnego, są natomiast ludzie, którzy się wечно „ukulturalniają”. Kulturalność, to nie jest statystyka, a dynamika. Idee kulturalne wiążą ludzi między sobą bez względu na środowisko, z którego pochodzą. Wytwarza się typ humanisty z XVI w. „uomo universale”, jest on dziś jeszcze aktualny w krajach kultury zachodniej. Nauka historii winna być podstawą całego nauczania, bo wtedy młodzież zrozumie swój stosunek do współczesności. Współczesna kultura opiera się o trzy źródła: starożytność, religię chrześcijańską i przyrodę. Uczniowie winni zaznajomić się zarówno z kulturą ogólnoeuropejską jak i własną narodową.

Przedstawiciel Szkocji i Anglii, Szkot Georg Pratt Insch, w krótkich słowach scharakteryzował nauczanie historii w szkołach szkockich. Stwierdził, że, choć w Szkocji wiele pracuje się nad nauką historii w szkołach, nauczanie to nie stoi dobrze. Nauczyciele szkockcy uważają, że winno ono służyć życiu, być obiektywne jednak i przyzwyczajać do samodzielnego myślenia.

Szwajcar Arnold Jaggi w referacie swym podkreślił, że celem nauczania historii w szkole średniej winno być nauczanie wczuwania się w cudze uczucia. Od poznawania uczniowie winni przechodzić do wartościowania, zagadnienia prawdy i wiary winny splecać się ze sobą.

Przedstawiciel Hiszpanii Martinez omawiał stosunek do prawdy w nauczaniu historii i żądał ścisłego trzymania się jej. Wiedza uczniów winna być jego zdaniem dokładna, ale nie encyklopedyczna.

Ostatni z mówców, Zoretta z Caen, mówił jako przedstawiciel nauczycielstwa, ale nie historyk i wygłosił szereg zasad dotyczących nie wyłącznie historii.

Celem nauczania winien być rozwój osobowości dziecka, ale nie dla niego samego, a dla społeczeństwa, dla ludzkości, dla cywilizacji. Każda jednostka winna osiągnąć możliwie najwyższy rozwój. W nauce historii należy w szerokiej mierze uwzględniać historię gospodarczą i historię kultury.

Na tem zakończono oficjalne, zgłoszone przemówienia i przewodniczący prof. Nabholz zagałł dyskusję, prosząc, by zebrani wypowiedzieli się, jak pogodzić dwa zasadnicze sprzeczne stanowiska: naukowe i wychowawcze.

Pierwszy w dyskusji zabrał głos **Bouglé**, podtrzymując stanowisko francuskie. Uczony stwierdza, że cała nauka historii dokonywa „wyboru faktów”, więc i nauczanie historii winno go dokonywać. Według Lavissee’a historia ma wychowywać w duchu „nationale”, zdaniem mówcy winna uczyć szukać prawdy, a dopiero potem wychowywać. Należałoby się zastanowić nad warunkami uzyskiwania prawdy. W dalszym ciągu przemówienia Bouglé przeciwstawiał się tezom niemieckim, twierdził, że w Niemczech robi się wszystko dla zduszenia swobody myśli, nie dąży się wcale do prawdy. Zapanowała tam kompletna egzaltacja narodu i rasy. Młodzież winna być zapoznana z kulturą narodową, ale kultury narodowe umiędzynarodawiają się stopniowo. Nauczanie winno hołdować ideałowi humanitarnemu, prawu człowieka.

Z kolei Szwajcar **Jungmann** powoływał się na prace Jakóba Burckhardta i referował jego stanowisko wobec prawdy historycznej. Następnie L. Cahen, Francuz, wspominał o wysokim poziomie nauczycieli historii we Francji i o współpracy nauczycieli ze sobą.

Całkowitego poparcia stanowisku Francuzów, (referowanemu przez Pagés’a i Bouglé’go) udzielił prof. Wałek-Czernecki (delegat „Zrębu”). Przeciwwstawił się nadzwyczaj mocno podporządkowywaniu wiedzy historycznej celom utylitarnym. Historia jest nauką, ma za cel poznanie prawdy. Może ujawniać konflikty ras, narodów, państw, ale nie iść im na rękę. Historia jest ponad narodami.

Ostatnim mówcą, zgłoszonym do dyskusji, był Niemiec Edelman. Stwierdził on, że nie było jego zamiarem „nawracać” zebranych na ideologię współczesnych Niemiec. Uważa on, że nie wszystkie narody w równej mierze wpływały na bieg wydarzeń historycznych, ale naród winien w to wierzyć, że ma do odegrania specjalną rolę. Młodzież winna mieć uświadomione wyrażnie, co jej naród może zdziałać, mieć wiarę głęboką i pierwsze miejsce w sercu dawać swej Ojczyźnie.

Na tem zakończono wieczorne obrady (po 10 g. wiecz.) i wyczerpano dyskusję nad pierwszym tematem obrad. Minął tak pierwszy dzień konferencji, w czasie którego w przerwie obiadowej, zwiedzono grupami katedrę, muzeum historyczne, galerję obrazów, archiwum państwowe i muzeum etnograficzne.

(d. c. n.)

UWAGI O REALIZACJI PROGRAMU BOTANIKI W II KLASIE GIMNAZJALNEJ

W porozumieniu z Wydziałem Programowym M. W. R. i O. P. przeprowadziłam w roku szkolnym 1933/34 próbę realizacji programu botaniki równoległe w dwóch klasach czwartych: w gimnazjum państwowym męskim im. Staszica i w gimn. prywatnym żeńskim pp. R. Gaczeńskiej i E. Kacprowskiej. Podaję sprawozdanie z tej pracy w nadziei, że przyczyni się ono może do wyjaśnienia niektórych wątpliwości dotyczących sposobu realizowania programu. Pracę moją proszę traktować jedynie jako próbę bardzo niepełną: za usprawiedliwienie możliwych niedociągnięć niech mi posłuży ta okoliczność, że prowadziłam ją wśród obecnych niekorzystnych warunków (przepełnienie klas, brak pomocy przystosowanych do nowego programu, brak równomiernie ogrzanej pracowni) — warunków gorszych nieco od tych, jakie towarzyszyły mi w podobnej pracy w roku 1918 — 1921¹⁾.

Nowy program botaniki daje się przerobić w ciągu 90 — 100 godzin lekcyjnych²⁾, z których kilkanaście przeznaczonych jest na wycieczki, reszta (przełknięcie $\frac{2}{3}$) — na ćwiczenia i $\frac{1}{3}$ na lekcje poświęcone syntezie, zestawieniom i t. p.

Gimn. męskie	Gimn. żeńskie
5.IX-33 — Początek kursu ³⁾	26.VIII-33 — Początek kursu
5.IX — 20.IX — Głony ⁴⁾	26.VIII — 23.IX — Głony
20.IX — 11.X — Grzyby	23.IX — 14.X — Głazyby
11.X — 25.X — Porosty	14.X — 28.X — Porosty
25.X — 15.XI — Mszaki	28.X — 23.XI — Mszaki
15.XI — 6.XII — Paprotniki	23.XI — 14.XII — Paprotniki
6.XII — 20.XII — Rośliny nasienne	14.XII — 21.XII — Rośliny nasienne
(omówienie hodowli i doświadczeń)	(omówienie hodowli i doświadczeń)
20.XII — 16.I-34 — Przerwa świąteczna	21.XII — 16.I-34 — Przerwa świąteczna
Od 16.I-34 do końca roku szkolnego — rośliny nasienne.	Od 16.I-34 do końca roku szkolnego — rośliny nasienne.

Całą pierwszą część kursu (rośliny zarodnikowe) można doskonale zmieścić

¹⁾ Por. książkę moją p. t. „Lekcje botaniki w IV klasie szkoły średniej”, wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa, 1925.

²⁾ Pozostałe godziny w planie szkolnym przypadają na święta, obchody, wycieczki oraz inne przewidziane lub nieprzewidziane przeszkody.

³⁾ Z powodów niezależnych odemnie lekcje w gimn. męskim rozpocząłam z pewnym opóźnieniem, co zresztą dało się szybko wyrównać.

⁴⁾ Posługuję się tytułami rozdziałów wymienionymi w programie; nie potrzebuję jednak podkreślać, że punkt ciężkości w lekcjach w myśl wskazówek programu, spoczywał na biologii, nie na systematyce.

w I półroczu, licząc na to mniej więcej 40 godzin, druga natomiast daje się z trudnością przerobić w ciągu pozostałych 50 — 60 godzin. Kilka godzin w pracowni i na wycieczkach poświęcamy w jesieni zapoznaniu ucznia z oznaczaniem roślin kwiatowych (łubin, lnicza, tasznik i t. p.) i ze związaną z tem elementarną terminologią (oczywiście tylko praktycznie, na materiale żywym). Przytoczony powyżej (str. 60) rozkład ramowy materiału i jego szczegółowe uzasadnienie najlepiej zilustruje plan pracy.

UWAGA: Wycieczki odbywały się przeważnie poza godzinami lekcyjnymi.

Po przerobieniu kursu i gruntownem rozważeniu przebiegu poszczególnych jego części oraz wskazówek programu, doszłam do następujących rezultatów i wniosków.

I. Wnioski dotyczące ogólnego rozkładu materiału.

Na g l o n y należałoby przeznaczyć stosunkowo więcej czasu (4 — 5 tygodni), gdyż przy glonach winniśmy przerobić hodowle oraz eksperymenty, dotyczące oddychania i przyswajania, a także zapoznać ucznia dokładnie z komórką. Na g r z y b y przeznaczyłabym również 4 — 5 tygodni, program bowiem szeroko je uwzględnia a hodowla i eksperymenty (pleśń, drożdże) pochłaniają sporo czasu. P o r o s t o m wystarczy poświęcić kilka godzin lekcyjnych (4 — 5). M s z a k i i p a p r o t n i k i przerobić można w ciągu pozostałych tygodni przed ferjami, rezerwując kilka lekcji końcowych na omówienie hodowli i eksperymentów, dotyczących drugiej części kursu — roślin kwiatowych; na mszaki przeznaczyć 3 tygodnie, ze względu na ćwiczenia mikroskopowe i znaczenie gospodarcze torfu; pozostałe godziny oddać paprotnikom (3 tyg.) i zestawieniu roślin zarodnikowych. — Następuje omówienie hodowli i eksperymentów, które zawczasu trzeba przygotować do dalszych części kursu (kiełkowanie roślin nasiennych), a zacząć jeszcze p r z e d f e r j a m i, żeby zdążyć przerobić w II półroczu tę drugą, bardzo obszerną część kursu. Wyhodowane roślinki można będzie wykorzystać po świętach dla dalszych doświadczeń nad wpływem czynników zewnętrznych na wygląd i rozwój korzenia i pędu. W oczekiwaniu na rezultat (w ziemie mniej więcej 3 tygodnie) należy równolegle przerabiać dalsze części kursu: badania tkanek w nasieniu, pędzie i korzeniu (krótko). W miarę odrabiania doświadczeń na wzrost i tropizmy, omawiamy w międzyczasie na paru lekcjach ich wyniki, przeplatając nimi nużące ćwiczenia mikroskopowe. Ogółem powinno to zabrać nie więcej jak 4 — 4½ tygodnie (licząc od 16 stycznia). Dalej: osmoza, pobieranie pokarmów przy pomocy korzeni — 2 tygodnie; tyleż na „wznoszenie” się soków w roślinie, rolę chlorofilu i światła, znaczenie asymilacji (bez doświadczeń, gdyż te przerabiamy w jesieni). Dwa następne tygodnie poświęcamy „produktom asymilacji”. Znaczenie ich dla życia człowieka i zwierząt, zastosowanie w przemyśle i t. d. łącznie z zagadnieniem przyswajania azotu przez rośliny strąkowe zabiera nam tydzień.

Zbliża się połowa kwietnia. Pozostały czas przeznaczyć należy na zboża (2 tyg.), drzewa owocowe (2 tyg.), rośliny nagozalążkowe i las, jako zbiorowisko roślinne (3 tyg.) i t. d.

Jak widzimy, czasu na to jest mało, a nie braliśmy však jeszcze pod uwagę wycieczek, ćwiczeń w oznaczaniu roślin kwiatowych, pracy w ogrodzie szkol-

nym, świąt, które w II półroczu są liczne i in. nieprzewidzianych okoliczności, które się zawsze w życiu szkolnym zdarzają. To też rozplanowanie tej drugiej części kursu nie jest rzeczą łatwą; sędzę, że należałoby raczej zredukować do minimum niektóre tematy, zwłaszcza te, które młodzież mniej interesują (ćw. anatomiczne), aby program jak należy wykonać i wywiązać się z zadania tak, by „wyniki nauczania” były dobre.

II. Wykonanie poszczególnych punktów programu i jego uzasadnienie.

Pierwsze półrocze:

1) **Tematy wycieczek, ich rozplanowanie i korelacja z lekcjami.** Jesienią należy zorganizować najmniej dwie wycieczki: a) do stawu lub innego zbiornika wody, aby zaznaczyć uczniu w terenie z biologią glonów i wogóle roślin wodnych; część wycieczki można poświęcić wstępnym ćwiczeniom w oznaczaniu roślin kwiatowych, przyczem najpierw posługiwać się można zeszytami prof. B. Hryniewieckiego⁵⁾, następnie kluczem⁶⁾. Przyniesiony z wycieczki materiał służy do hodowli i do badań w szkole. b) Drugą wycieczkę należy poświęcić następnym grupom roślin zarodnikowym, a mianowicie grzybom, porostom, mszacom, paprotnikom, obserwacji ich w terenie, badaniu warunków środowiska, w którym żyją; należy również zebrać materiał do hodowli i do zbiorów. Część końcową wycieczki poświęcamy znowu ćwiczeniom w oznaczaniu roślin kwiatowych.

2) **Rośliny zarodnikowe:** Jak powiedzieliśmy wyżej, g l o n o m winno się poświęcić stosunkowo wiele czasu, gdyż przy glonach należy przerobić szereg zasadniczych doświadczeń, mających służyć za podstawę do wyprowadzenia zasadniczych pojęć z zakresu fizjologii, mianowicie: oddychaniu, przyswajaniu, gromadzeniu pokarmów (wykrywanie skrobi w komórkach glonu, liścia). Doświadczenia te należy koniecznie przerobić w jesieni, dlatego że: 1) wówczas warunki temperatury i światła są jeszcze korzystne; 2) wszystkie części kursu w pierwszym a nawet w drugim półroczu zmuszeni jesteśmy oprzeć na wnioskach, wysnutych z owych jesiennych doświadczeń. Na dowód wystarczy przytoczyć chociażby to, że: 1) nie możemy przeprowadzić porównania odżywiania się roślin zielonych i niezielonych (np. glonów i grzybów), o ile nie damy uczniowi z a w c z a s u zasadniczych pojęć o odżywianiu się roślin zielonych; 2) bez tego nie możemy również jak należy wyjaśnić zjawiska współżycia (porosty), i wreszcie 3) nakreślić pełnego obrazu życia płonika ani paproci. Jeszcze jeden ważny argument przemawia za przerobieniem tych doświadczeń we wrześniu: w ten sposób znakomicie się odciążą drugą, bardzo obszerną część kursu (rośliny nasienne) i zyska się na czasie.

Uwagi do rozdziału o glonach: A) Przy przerabianiu tego tematu pewną trudność sprawia skoordynowanie hodowli na pożywcę z wnioskami o jej rezultatach: zanim hodowla da wyniki, musimy rozpocząć dalsze części kursu. Pozostaje nam nastawić tę hodowlę zawczasu bez udziału młodzieży, co jest niepożądane, albo prowadzić ją równolegle z dalszemi lekcjami (o grzybach) i potem wysnuć wnioski. B) Podobnie i wyjaśnienie sprawy rozmnażania glo-

⁵⁾ Zeszyt do ćwiczeń praktycznych w oznaczaniu roślin kwiatowych, wyd. „Uranji”.

⁶⁾ To ostatnie idzie trudniej, gdyż nie wszyscy uczniowie mogą kupić „Przewodnik do oznaczania roślin”, prof. J. Rostafińskiego, który zresztą niezupełnie odpowiada celowi.

nów nasuwa pewne trudności: nie zawsze się udaje doprowadzić na zawołanie okazy skrzętnicy (lub innego glonu) do stadium rozmnażania; pozostaje więc wyjaśnić młodzieży to zjawisko na preparatach stałych, względnie na dobrych tablicach. C) Pokaz glonów Bałtyku winien być przeprowadzony na okazach zakonserwowanych, względnie (o ile możliwości) nawet żywych, czego szkoły przeważnie nie posiadają⁷⁾. D) Przy rozpatrywaniu komórki należy zwrócić baczną uwagę na dokładne pokazanie zarodki i jądra, i w tym celu posługiwać się nie tylko badaniem mikroskopowym glonów, lecz także innymi obiektami (listek moczarki kanadyjskiej — ruch zarodki z ciałkami zieleni, — błonka z soczystej łuski cebuli i t. p.). Ułatwi to operowanie pojęciami o zarodki i jądrze w dalszym ciągu nauki o roślinie.

G r z y b y należałoby zacząć od hodowli pleśni, która wyjaśni uczniowi odrębny sposób odżywiania się grzybów; w oczekiwaniu na rezultaty można przeprowadzić badanie budowy grzybów kapeluszowych, rozpoznawanie grzybów jadalnych i trujących i t. d. Na jednej z ubiegłych wycieczek zapoznaliśmy się z grzybnią, zbadaliśmy warunki środowiska (zwłaszcza podłoże) w którym żyją grzyby. — Tymczasem hodowla pleśni już dojrzała, następuje badanie jej gołem okiem i w mikroskopie, stwierdzenie istnienia grzybni, zarodników — a więc pokrewieństwa z grzybami kapeluszowymi; stwierdzenie podobnych warunków odżywiania i rozmnażania dopełnia obrazu.

Hodowlę drożdży należy przygotować zawczasu wspólnie z uczniami, podkreślić charakter organiczny podłoża; próby i doświadczenia nad drożdżami musielibyśmy jednak ograniczyć do n a j n i e z b ę d n i e j s z e g o m i n i m u m, żeby więcej czasu pozostało na omówienie zagadnień gospodarczych związanych z drożdżami i w ogóle z tematem „grzyby”. Nawiązując bezpośrednio do tych zagadnień, przechodzimy do grzybów pasorzytnicznych, z których uwzględniamy tylko najpospolitsze (bez wnikania w szczegóły a zwłaszcza w morfologję rozwoju): sporysz, rdzę zbożową, mącznik agrestowy, zarazę ziemniaczaną. W tem miejscu przeprowadzamy porównanie sposobu odżywiania się roślin zielonych a grzybów i podkreślamy pojęcia p a s o r z y t y a r o z t o c z e. W ten sposób uporaliśmy się już do pewnego stopnia z trudnem zagadnieniem odżywiania się roślin, co przyda się bardzo przy przerabianiu dalszych części kursu.

Uwagi do rozdziału o grzybach. Daje się odczuwać brak lektury uzupełniającej z zakresu biologji grzybów, jak również danych dotyczących strony gospodarczej; brak kolekcji lub okazów grzybów pasorzytnicznych, dobrych tablic i t. p. Niezbędne jest nawiązanie kontaktu ze stacjami doświadczalnymi rolnemi i biologicznymi, ze stacją ochrony roślin. Pożądana jest wydawniejsza pomoc ze strony Pracowni Dydaktycznych M. W. R. i O. P.

⁷⁾ Dużą pomoc w dostarczaniu trudniejszego do zdobycia materiału mogłyby tu okazać: pracownie dydaktyczne, a także centralna pracownia biologiczna, której jeszcze niestety, w stolicy nie posiadamy.

ZAGADNIENIE OCHRONY ZWIERZĄT W SZKOLE

Cywilizacja naszego stulecia, święcąca ogromne triumfy na polu techniki i wyłazczości materialnej, posiada wiele ciemnych stron. Jedną z tych ciemnych stron naszej cywilizacji to bezlitosny stosunek do zwierząt.

I nie jest to stosunek, podyktowany twardymi koniecznościami życia, koniecznościami eksploatowania zwierząt, ale niejednokrotnie bezmyślne, tępe okrucieństwo.

Przeglądając sprawozdania o postępie na całym świecie idei ochrony zwierząt, widzi się, że nasz kraj stoi tu nieledwie na szarym końcu. Towarzystwa Ochrony Zwierząt pędzą żywot bardzo suchotniczy i w najlepszym razie zasięg ich działalności ogranicza się do większych miast. Małe miasteczko i wieś są i dziś, tak jak przed wiekami, terenem znęcania się nad zwierzętami.

Mimo prób (zresztą dość słabych) ze strony organizacji, opiekujących się zwierzętami, przyciągnięcia do siebie młodzieży, akcja ta spaliła się całkowicie na panewce spowodu stanowiska władz szkolnych, które zabroniły zakładania na terenie szkolnym organizacji, poświęconych ochronie zwierząt.

Stanowisko to, motywowane rzekomo koniecznością zapobiegania przerostowi liczby organizacji szkolnych, nie da się jednak usprawiedliwić, jeżeli wziąć pod uwagę wysokie wartości etyczne ruchu ochrony zwierząt.

Nie potrzeba chyba uzasadniać, że dziecko, które nauczy się kochać zwierzęta i patrzeć się na nie, jak na żywe twory, bliżej stojące ludzkiego świata, niż się to ogólnie wydaje, a nie jak na bezczuciowe mechanizmy, dane „człowiekowi na użytek” — że dziecko to inaczej będzie się odnosiło i do ludzi.

O tem wszystkim my wiemy, a jednak — sami nieraz uczymy młodzież znęcać się nad zwierzętami.

Ruch młodzieży, opiekującej się zwierzętami, przybrał obecnie zagranicą olbrzymie rozmiary. Prym wiodą w nim Stany Zjednoczone, gdzie należą do organizacji opieki nad zwierzętami setki tysięcy młodzieży miejskiej i wiejskiej.

Zwłaszcza ogromną popularnością cieszą się koła im. Jacka Londona, których zadaniem jest zwalczanie cyrków i tresury zwierząt. W ostatnich czasach ogromne postępy poczyniła w Ameryce, stworzona przed dwu laty w Austrii, międzynarodowa organizacja „Błękitnego Krzyża”.

Wspomniana organizacja „Błękitnego Krzyża”, dzięki w prowadzeniu emblematów i uniformów, zbliżonych do harcerskich, stała się bardzo popularną wśród młodzieży austriackiej i należy do niej prawie cała młodzież szkolna. Równie popularną jest idea ochrony zwierząt w Anglii. Młodzież szkolna, nietylko w Anglii, ale nawet w kolonjach, należy do związków opieki nad zwierzętami. Co rok bywa w angielskich szkołach niższych i średnich ogłaszany konkurs na najlepsze ćwiczenie z zakresu ochrony zwierząt. Premjowanie ćwiczenia odbywa się bardzo uroczyście w Londynie w obecności rodziny królewskiej.

We Francji towarzystwa ochrony zwierząt są w stałym kontakcie ze szkołami i rozdają dzieciom kajety z odpowiednimi sentencjami, nalepki, bibuły i ulotki. W r. 1930 utworzyła się w parlamencie francuskim grupa przyjaciół zwierząt, która kładzie nacisk na wychowywanie młodzieży w duchu humanitarnym.

Jednym z najczynniejszych działaczy młodzieżowych na tamtym terenie jest konsul hiszpański z Nantes, p. de Silvera, który niedawno zwrócił się do Watykanu w sprawie większego propagowania przez kościół idei opieki nad zwierzętami i uzyskał od kardynała Gaspariego przyrzeczenie, że nowe wydania katechizmów dla dzieci będą zmodyfikowane w duchu ochrony zwierząt.

W Niemczech sprawa ochrony zwierząt jest złączona ze sprawą ochrony przyrody. Szkoły organizują dni a nawet tygodnie ochrony przyrody, obchodzone z wielką uroczystością.

Propagandą na terenie szkolnym zajmuje się tam „Liga Kobiet Ochrony Praw Zwierząt” ze znaną działaczką, p. Hedwig Maass na czele. Tylko u nas jest cicho.

Gdzienigdzie, jak światełka wśród powszechnej ciemności, przebłyskuje inicjatywa szlachetnych jednostek i osiąga na swych terenach piękne rezultaty. Nie mówiąc o stolicy, gdzie stosunkowo najwięcej przejawia się inicjatywy, np. w Kielcach powstają na terenach szkół „Koła litości dla zwierząt” i jedną sobie coraz liczniejszych zwolenników. Podobnie w Lublinie. Uczniowie gimnazjum i uczenice seminarjum zakładają kółka opieki nad zwierzętami. Budują domki dla ptaszków i karmiki.

Wydatną pracę w dziedzinie ochrony ptaków prowadzi Łowicz. Piękne pochody propagandowe organizuje Sochaczew. Wspaniały regulamin dla kół szkolnych opracowało wileńskie tow. op. nad zwierzętami. Bardzo piękne rezultaty ma Bydgoszcz. Ale wszystkie te inicjatywy, mimo dodatniego oddziaływania na najbliższe otoczenie, nie dadzą nam tego, czego potrzebujemy gwałtownie: — potężnego, jednolitego ruchu młodzieżowego.

A nie dadzą dotąd, dopóki nauczycielstwo, zwłaszcza szkół średnich nie udzieli mu swego poparcia.

D-r JULIUSZ NOWAK

PISMA MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH

(C. d.)

Najwięcej spotykana forma literacka, w którą się wkłada treść subiektywną, to forma wierszowana lub nowelistyczna (mamy zresztą nowele typu obiektywnego). W tym względzie młodzież ucieka się do gotowych wzorów, z jakimi się spotykała w szkolnym czy osobistym studjum literatury polskiej. Niebezpieczne to czasem wzory. Młodociani autorzy gotowi są niekiedy nie tylko formę, ale i treść wzruszeniową czerpać z wysokich wzorów klasyków literatury polskiej czy nawet czasami zagranicznej. W tym wypadku grozi autorowi koturnowość. Z drugiej strony prawie regułą zaobserwowaną jest, że kiedy młody poeta czy nowelista zapomni o swych mentorach z wysokiego Parnasu,

tworzy rzecz miłą, podbijającą czytelnika swą bezpośredniością. Z bardzo ładnymi próbami poetyckimi i nowelistycznymi spotkaliśmy się, poza innymi w „Naszej Gazecie” gimnazjum żeńskiego w Grudzieńsku, w piśmie pod tymże tytułem czwartego gimnazjum męskiego we Lwowie oraz w „Naszej Myśli” gimnazjum żeńskiego w Warszawie.

Ponieważ ściśle subiektywne przeżycia młodzieży są, jak wskazano wyżej, rzadkością, pisma szkolne poprzestawać muszą na opisach czy obrazach takich jej przeżyć, które się przenoszą na świat zjawisk zewnętrznych i które się tą drogą jakby obiektywizują. Są to typowe i powszechne odtwarzania wrażeń z wakacji, obozów harcerskich, obozów P. W., wreszcie obrazy wrażeń indywidualnych, które powstają z kontaktu jednostki z życiem danej szkoły w najszerszym tego słowa znaczeniu, a o czym będzie mowa na innym miejscu.

Do działu artykułów o treści literackiej zaliczyć należy artykuły, poświęcone zagadnieniom z dziedziny historii literatury, estetyki literackiej, historii polskiej i powszechnej. Teoretyczne te artykuły są bardzo nierównej wartości, przeważnie wartości niewielkiej. Nieczęsto spotkać się można z artykułem, któryby stanowił wyraz głębszego wżycia się autora w jakieś zjawisko literacko-estetyczne czy historyczne, wszystko jedno jakie wżycie się: trafne czy błędne z obiektywnego, naukowego punktu widzenia, zasadniczo bowiem nie o naukową wartość artykułu chodzi, której trudno wymagać od młodzieży szkoły średniej, lecz o indywidualne oświecenie przez ucznia omawianego zjawiska. Najczęściej artykuł taki jest szablonowym odtworzeniem tego, co uczeń przeczytał w Kallenbachu, Kleinerze czy Sliwińskim lub co usłyszał od swego nauczyciela. Nieraz uczeń publicznie wyznaje (co mu zresztą za zasługę należy poczytać), że artykuł swój traktuje jako streszczenie jakiegoś studjum z zakresu literatury polskiej.

Wydaje się, że z punktu wymagań treści pisma uczniowskiego tę stylową chybą wartość posiadające wypracowania literackie powinny najrychlej i bezpowrotnie zniknąć ze szpałt pisma szkolnego. Aspiracje naukowe młodzieży w pełni zaspokoić mogą artykuły o treści regionalistycznej, o których będzie mowa osobno.

Gdy się weźmie do ręki zeszyt recenzyjny, w którym zanotowano treść pism i zainteresowania młodzieży, spostrzec można od razu przewagę w pismach materiału, związanego ze stosunkiem młodzieży do przejawów życia: 1) polityczno-społecznego w naszym państwie, 2) szkolnego w najrozmaitszych jego objawach.

Materiał z zakresu pierwszego jest tem bujniejszy, im szkoła żywiej wiąże się z państwem i społecznymi formami organizacyjnymi starszego społeczeństwa. Dobrze zorganizowane i dobrze prowadzone pismo szkolne mogłoby być trafnym probierzem dla oceny państwowo-społecznego funkcjonowania danego organizmu szkolnego. Stwierdzić należy, że państwowe zainteresowania i przeżycia uczniowskie nie ujawniają się w najwłaściwszej swej formie. Najwięcej częstym, choć niepowszechnym zjawiskiem jest fakt zajmowania przez młodzież szkolną osobistego stanowiska wobec zjawisk z naszego życia państwowego w sposób jakoby okolicznościowy. Impulsem do takich wynurzeń stają się więc różne obchody i uroczystości szkolne, urządzone z okazji imienin Prezydenta Rzeczypospolitej, Marszałka J. Piłsudskiego, konstytucji majowej, święta morza polskiego, rocznicy Wyspiańskiego i in. Są to bodźce, któreby

można było nazwać zewnętrznymi, jeżeli już nie mechanicznymi. Uderza natomiast brak w pismach liczniejszych wynurzeń charakteru samorządowego, spon-tanicznego. Dezyderat samorządności młodzieży jest i w tym wypadku ko-niecznym, dlatego taki się nań nacisk kładzie. Nie wyklucza on jednak, jak i w innych zresztą wypadkach, ważnej roli opiekuna pisma, dyskretnego jego doradcy, tej roli, którą i w tym wypadku tylko wtedy właściwie spełnia opie-kun, jeżeli stanowi on nie jakiś zewnętrzny czynnik w kole redakcyjnym, ale jego nierozłączną, integralną część.

Jeśliby chodziło o scharakteryzowanie tego materiału z życia państwowego na-szego kraju, który znajdujemy w pismach, wyznać szczerze należy, że w wielu wypadkach nie może on zadowalać. Materiał ten jest niekiedy szablonowym, a jeżeli wziąć roczniki pism poprzednie, materiał ten może szablonieje. Mó-wiąc konkretnie, np. z okazji imienin Marszałka Piłsudskiego wypisuje się rok rocznie ten sam życiorys Marszałka, charakteryzuje się w ten sam prawie sposób Jego zasługi dla Polski, mówi się częstokroć o tem, co powinno być znane i napewno jest znane wychowankom zakładu skądinąd. Byłoby inaczej, gdyby inteligentny wychowanek gimnazjum (a w każdym zakładzie znajdzie ich się sporo) skorzystał z pewnej swobody, a wtedy oświecenie postaci Bu-downiczego Polski i jego czynów byłoby zawsze inne, zawsze żywe, zależne od każdorazowej indywidualności piszącego, zależne, co jest również ważne, od każdorazowego środowiska kulturalnego, społecznego i narodowego autora; oświecenie to dalekie będzie wtedy od częstego dzisiaj w pismach szkolnych, powiedzmy ściśle, martwego do pewnego stopnia schematyzmu. Te same uwa-gi dotyczą każdego innego artykułu, w związku z każdym innym doniosłem zjawiskiem z naszego życia państwowego.

Zastrzec się należy, że uwagi powyższe nie mają na celu generalizowania zja-wisk, że wiele jest pism, w których naczelny postulat wychowawczy pisma szkolnego, polegający na indywidualnem, żywym i bezpośrednim „podejściu” młodzieży do omawianych przez siebie zjawisk, jest w sposób właściwy i na-leżyty potraktowany.

Następną ważną dziedziną przeżyć młodzieży na łamach pism szkolnych są jej przeżycia charakteru społecznego, wypełniające niemal połowę przeciętnych numerów pism. Zjawisko to stoi niewątpliwie w związku z coraz więcej obec-nie rozbudowaniem życia organizacyjnego młodzieży. Nie będziemy tu bliżej pisać o t. zw. kronice życia szkolnego, w znacznej mierze życia organizacyjne-go, notującej czas, okresy, ilość, rodzaje zebrani rozmaitych organizacji mło-dzieży na terenie szkoły; informacje te interesują w pierwszym rzędzie teore-tyków samorządowego życia młodzieży. W każdym razie stwierdzić należy dla ścisłości, że dobrze prowadzone pismo szkolne i pod tym względem wielkie może oddać usługi, że teoretycy organizacji szkolnych wiele się z pism dowie-dzieć dla siebie mogą.

Ze swojego punktu widzenia zatrzymać się dłużej musimy na artykułach dysku-syjnych, oświeclających samorządowe życie szkoły. Najogólniejszy i często naj-mniej ciekawy charakter posiadają artykuły teoretyczno-abstrakcyjne, pisane na temat, jak powinna wyglądać najwięcej celowa z praktycznego punktu wi-dzenia samopomoc, gmina szkolna, harcerstwo, sodalicja, L. O. P. P., oddział szkolny młodzieży Czerwonego Krzyża, sklepik szkolny i t. d. Są to artykuły o tendencji idealistycznej. Nie ulega wątpliwości, że i te artykuły są ważne,

wskazując na zainteresowania młodzieży i służąc jako szkoła społecznego, często nawet logicznego myślenia. Nierównie większą jednak wartość mają artykuły realistyczne, dotyczące życia społecznego młodzieży na terenie szkoły, a odsłaniające najwięcej ciekawe strony indywidualności młodzieży, bo nie jej intelektualne upodobania, lecz olbrzymi niekiedy zakres jej życia emocjonalnego. Te realistyczne w tendencji artykuły odtwarzają rzeczywiste, konkretne przejawy organizacyjnego życia młodzieży, jakie się ujawniły w danej szkole. Tenor znów tych artykułów jest różny i waha się w następujących, zgrubsza nakreślonych granicach: obiektywnego odtworzenia stanu istniejącego i subiektywnego ustalenia stosunku autora do organizacji szkolnej i sposobu jej funkcjonowania. I znów powtórzyć trzeba, że pierwszy rodzaj interesować może tylko teoretyka samorządowego życia młodzieży.

Subiektywny stosunek młodocianego autora do zagadnień samorządowych szkoły w formie głównej ujawnia się najlepiej w kształcie polemiki. Ten rodzaj artykułów nie jest nazbyt liczny w skatalogowanych przez Zespół Pism czasopismach szkolnych. W tych pismach, które go posiadają, między innymi „Czyn” młodzieży gimnazjalnej szkół tarnowskich, „Gryf” liceum handlowego w Bydgoszczy, „Sztubak” gimn. Asnyka w Kaliszu, „Myśl młodzieży” siedlczan doprowadza do podniesienia wartości pism, wprowadzając do nich znaczne ożywienie treści pisma, dostrzegalne dla osób, które mają skalę porównawczą w rękę po przestudjowaniu stu kilkudziesięciu pism szkolnych. Polemika daje jeszcze coś więcej: wywołuje zwykle odpowiedzi, które, drukowane w numerach następnych, wiążą w jedną całość organiczną szereg numerów i usuwają w ten naturalny sposób niepokojące zewnętrznego czytelnika wrażenie rozstrzelenia treści numerów poszczególnych. Polemika ta, teoretycznie sprawę ujmując, daje poza tem pozytywne rezultaty 1) w sprawie poznania młodzieży, 2) w zakresie wychowawczym. Pierwsze z nich można było sprawdzić praktycznie: toć przecież w świetle dyskusyjnego artykułu zgoda nieznanym recenzentowi uczeń czy uczennica z wielką nieraz wyrazistością ujawniali mu się w swych upodobaniach, skłonnościach i temperamencie. W zakresie wychowawczym polemika uczniowska daje upust naturalnym w wieku młodzieży szkolnej skłonnościom krytycznym, jest najwłaściwszą drogą, na której, w sposób z punktu wychowawczego pożądanym, dokonywa się proces psychologiczny wyładowania tych nastrojów krytycznych, które występują u młodzieży nieraz w bardzo ostrej formie już od wieku przekory. Lepiej jest dać młodzieży tę naturalną kłapę bezpieczeństwa w formie artykułów polemiczno-dyskusyjnych, niż oczekiwać na wyładowanie jej temperamentu krytycznego na drodze niepożądaney.

Zaznaczyć jednak trzeba, że artykuły polemiczne w pismach uczniowskich stanowią ten dział, który wymaga specjalnej czujności ze strony opiekunów pism, który tym opiekunom najwięcej chyba sprawia trudności. Trudno zgodzić się na niczem niekrepowane atakowanie przez młodzież szkolną nie tylko jej własnych urządzeń na terenie szkoły i jej własnego trybu życia, ale i tych stron życia szkolnego, które tworzy nauczycielstwo i kierownik szkoły. Dokonano pod tym względem radykalnej próby zagranicą, ale to z zupełnie negatywnym pod względem wychowawczym wynikiem (pismo „Anfang” szkoły d-ra Wyrekena w Wickerdorfie w Turynji). Można i u nas (w nielicznych bardzo na szczęście wypadkach) stwierdzić, jak pozostawienie młodzieży pełnej swo-

body doprowadza do brutalnych i w formie, i w treści inwektyw, puszczonech do pisma chyba przez niedopatrzenie odpowiedzialnej za jego treść z łona Rady Pedagogicznej osoby. Z drugiej strony wielkie niebezpieczeństwo tkwi w zbyt stałym i zbyt silnym kielznaniu przez opiekuna pisma temperamentów polemicznych młodzieży, gdyż skutek tego odejmuje się pismom to, co jest w nich najcenniejszego, to jest bezpośredniość wrażeniową młodzieży. Ta druga ostateczność jest trudniejsza do praktycznego stwierdzenia od pierwszej przez czytelnika pism uczniowskich. Takt i umiar nauczyciela-opiekuna mogą tu zdziałać najwięcej i wskazać mu najwłaściwszą drogę pośrednią, na którą niema i nie może być żadnej teoretycznej recepty.

W związku z zagadnieniem krytycyzmu uczniowskiego stoi zagadnienie t. zw. humoru, reprezentowanego przez szereg pism; występuje ten humor często w t. zw. kąciaku humorystycznym. Dobrze jeszcze, jeżeli zawarte w nim „kawały” są oryginalną własnością młodzieży. Gorzej jest, jeżeli, co się zdarza, są „ściągnięte” z obcych źródeł. Doświadczenie z pismami szkolnymi uczy zresztą, że najczęściej wesołymi pismami są te, które nie posiadają osobnej rubryki humoru, ale które humor ten czynią integralną częścią całych artykułów, całych nieraz numerów. Zdarza się czytać nieraz najpoważniejsze artykuły, przybrane w żartobliwą, wesołą formę. Napewno takie artykuły cieszą się większą poczytnością. Młodzież nie lubi „poważnych” numerów i ma rację; pismo powinno być zawsze wesołe, pogodne, nawet w traktowaniu spraw poważnych. W świetle powyższych, doświadczalnie sprawdzonych wywodów, teza niektórych teoretyków pism uczniowskich, którzy się domagają dla nich specjalnej rubryki humoru, nie wytrzymuje próby życia. Specjalną natomiast dział — i to z pewnem większem powodzeniem — stworzyć może karykatura. Karykatura w rysunku (napotkaliśmy i na karykatury w słowie), parodująca znane osobistości z rzeszy uczniowskiej, a choćby nawet z grona nauczycielskiego, byleby tylko była utrzymana na właściwym poziomie estetyczno-etycznym, z powodzeniem zastępuje długie nieraz humorystyczne opisy czy opowiadania, nie mówiąc już o kurjerkowych” dowcipach. Karykatury takie, ładnie rozrzucone w numerze pisma, spełniają ponadto wskazaną już wyżej dekoracyjną rolę. Karykaturę dość umiejętną zastosowała u siebie np. „Błękitna Ósemka”, organ uczniów gimn. Witkowskiego w Krakowie, znajduje się ona zresztą i w innych pismach.

Pracownia Wychowawcza Min. W. R. i O. P. posiada szereg pism, których redakcje wyszły poza obręb zanalizowanych poprzednio indywidualnych, obywatelsko - państwowych i społecznych zainteresowań ucznia, wyszły poza obręb szkoły i rozpoczęły się rozglądać w poszukiwaniu nowych tematów po murach własnego miasta, a nawet po jego dalszej czy bliższej okolicy. W pismach tych zaczyna się coraz wyraźniej i szerzej ujawniać zainteresowanie młodzieży dla współczesnej czy minionej kultury ośrodka kulturalno-geograficznego, w którym tkwi i żyje dana szkoła. Rodzi się i z powodzeniem rozwija w pismach dział, który nazwijmy konwencjonalnie regionalnym. Różnaity jest zaobserwowany stopień i charakter tego regionalizmu. Niektóre pisma jak np. Strażnica Kresowa (gimn. w Krotoszynie) poświęcają mu całą treść swego pisma. Inne, liczniejsze oddają mu znaczną część numerów. Charakter znów tego szkolnego regionalizmu jest różny, zależny prawdopodobnie od upodobań młodzieży piszącej i redagującej, jej umysłowości, charakteru ośrodka, w jakim

się szkoła znajduje. Jedne więc pisma uderzają w ton folklorystyczny, rejestrują ludowe obrzędy, jak dożynki, wesela, pogrzeby, różne w różnych okolicach kraju, zapisują miejscowe legendy, notują właściwości gwary okolicznej. Do takich pism należą: „Zew gór” (Stary i Nowy Sącz), „Nasze Pismo” (Biała), „Szarotka” (Zakopane), „Nasze Pismo” (Radom), „Spójnia” (Sandomierz), „Echo gimnazjalne” (Września), „Z grodu Halszki” (Szamotuły), „Znicz” (Tczew), jednodniówka gimn. klas. w Kościerzynie „Nasze echo” (Wilno-Troki) i in. Inne pisma wprowadzają u siebie historię przeszłości politycznej i kulturalnej swego ośrodka, jak np. wspomniane już „Z grodu Halszki” i „Znicz”.

Niewszędzie i niezawsze regionalizm jest właściwie zrozumiany. Przykładem może być wypadek z jednym z pism z kieleckiego, które, mając u siebie pod bokiem ciekawy i przebogaty obszar Świętokrzyszczyzny, w swych regionalnych zapędach oparło się aż w puszczy białowieskiej, mało albo wcale nieznanej z autopsji autorowi artykułu. Opisy obrzędów, zwyczajów ludowych, teksty pieśni aż się proszą o ilustrację rysunkową i nutową, któreby mogły mile urozmaicić treść słowną, odejmując opisom wiele i tutaj niepożądanego werbalistycznego charakteru. Przy zapisywaniu właściwości gwarowych ważną rzeczą jest możliwie ścisła ich transkrypcja, o ile się da ona osiągnąć środkami drukarni miejscowej, nie posiadającej przecie czcionek fonetycznych. (Znakomita pomoc w dziele Nitscha „Wybór polskich tekstów gwarowych”). Poza uwzględnioną już treścią dałoby się jeszcze to i owo wciągnąć do działu regionalnego. Niewyzyskaną dotychczas jest np. dziedzina zainteresowań językoznawczych młodzieży. Kółko językoznawcze w szkole mogłoby z powodzeniem podjąć pracę nad geografją wyrazów, onomastyką miejscową, tem bardziej, że technika zbierania tych materiałów jest obecnie ułatwiona dzięki pracom Kazimierza Nitscha i Juliusza Zborowskiego (Biblioteka Towarzystwa Miłośników języka polskiego). Można było poza tem uwzględnić szersze życie gospodarcze własnego ośrodka i zająć się bliżej jego geografją.

Nie odrazu jednak Kraków zbudowano. Bez przesady rzec można, że studja nad tym materiałem i w tym zakresie, jaki się znajduje w rocznikach pism roku bieżącego, staje się dla ich czytelnika źródłem szczerej satysfakcji. Istnieje nadzieja, że rozpęd i zapal, jakich pisma w tym kierunku nabrały, pójdą dalej i będą tworzyć rzeczy coraz nowsze i cenniejsze.

A wydaje się, że studja regionalne młodzieży, „uwiecznione” na łamach jej pism, odegrać mogą przy dobrej redakcji i wspomnianym zapale wielką rolę przedewszystkiem we właściwej realizacji idei pisma na terenie szkolnym. Wspomniano wyżej, że redakcje pism przez zwrócenie większej uwagi na ładne pod względem estetycznym przyozdabianie numerów osiągną ubocznie cel ważny, polegający na wciągnięciu do współpracy nad pismem większej ilości wychowanków szkoły, nie tylko „literatów”, ale i „artystów”. Mimo tego poza zasięgiem pisma pozostaną liczne rzesze uczniowskie o aspiracjach zdecydowanie naukowych. Regionalizm różnego typu zużytkuje dobre chęci i uzdolnienia tych właśnie dotychczas pozanawiasowych uczniów, jak np. geografów, przyrodników, etnografów, historyków sztuki i językoznawców. Regionalizm folklorystyczny, geograficzny, historyczny i artystyczny zaspokoi w naturalny i najwłaściwszy sposób aspiracje naukowe tej części, nieraz bardzo znacznej, młodzieży, a to bez konieczności uciekania się z jej strony do bezwartościow-

wych i abstrakcyjnych nieraz roztrząsań na różnego rodzaju ogólnikowe tematy historyczno-literackie.

Kultywowanie na łamach pism czynnika regionalnego posiada inne jeszcze doniosłe znaczenie, już nie dydaktyczne, lecz wychowawcze. Drogą poznawania swego regionu młodzież nabierze do niego szczerego, świadomego przywiązania, opartego na konkretnie przemyślanych i przeżytach przez nią czynnikach. Miłość ojczyzny stanie się dla niej i z tych również względów czemś realnie koniecznem, naturalnem i nieodpartem.

(d. c. n.)

D-r And. Z.

Z PEDAGOGIKI HITLEROWSKIEJ

Ostatnie rozporządzenie ministerjalne, wprowadzające „Staatsjugendtag”, rozdzieliło jasno kompetencje wychowawcze państwa, szkoły i domu. Nie mogło jednak usunąć arcydoniosłego w procesie wychowawczym zjawiska: powstania wrogiego szkole napięcia psychologicznego. Na łamach „Gesundheit u. Erziehung” podnosi Hanns Sippel sprawę genezy nastawień wrogich szkole. Rodzice odczuwają bardzo ostro wyłączność swych uprawnień pedagogicznych i są niezmiernie czuli w razie jakichkolwiek ingerencji osób trzecich. Zdarza się np, że do szkoły wpadają rodzice, protestujący gwałtownie przeciwko niewinnym klapsom, które otrzymał ich syn (w Niemczech kara cielesna jest w szkołach powszechnych dozwolona). Ci sami jednak „czuli” rodzice niejednokrotnie tak dotkliwie biją swe dzieci, że siniaki są dobitnymi dowodami domowych zabiegów pedagogicznych. Sippel wskazuje dalej, że przykre wspomnienia niefortunnych lat szkolnych, pretensje do szkoły, utajone w okresie własnej młodości, mogą zostać przez rodziców zrzucone na szkołę ich dziecka. Trzecią wreszcie, bardzo często spotykaną, przyczyną niechęci — jest zawiedziona miłość własna rodziców. Dziecko, „ich” dziecko, posiadające dziezdzicznie wielkie zdolności, musi być pierwszym w klasie, musi w karierze życiowej wspiąć się wyżej niż ojciec czy matka. I jakże często taka „nadzieja” okazuje się uczniem słabym, z trudem przechodzącym z klasy do klasy. Prawdziwym ciosem dla tego rodzaju rodziców jest wieść o pozostawieniu na drugi rok. Wówczas winę ponosi szkoła, niesprawiedliwość nauczycieli, wadliwe metody nauczania i t. d. Najlepszym środkiem wyrównania nieporozumień — to częsty bezpośredni kontakt nauczycieli z rodzicami, to szereg rozmów, możliwie pozbawionych akcentów oficjalnych.

W poszukiwaniu dróg realizacji nowych programów szkolnictwa wpadł Kurt Kauenhowen (Zeitschrift für Deutschkunde, Nr. 6) na dość oryginalny pomysł. Władze domagają się, by szkoła uwzględniała zagadnienia rasowe, nie tylko z punktu widzenia naukowego, ale także — życiowego. Młodzież powinna z własnej obserwacji poznać przełomowe znaczenie, wpływu rasy na los człowieka. Winna zrozumieć możliwie bezpośrednio hasło zachowania czystości rasowej. Dla tego celu służy wiedza o rodzinie (Familienkunde). Każdy uczeń winien znać swe pochodzenie, znać swych przodków, conajmniej do

trzeciego pokolenia. Otóż Kauenhowen polecił uczniom najwyższej klasy, by starali się spisać jakąś rodzinną opowieść. Przytoczone urywki z referatów wskazują, jak dumną jest młodzież ze swych przodków. Jeden z młodych autorów konkluduje: „Kto odziedziczył krew tego męża, może chyba głowę nieco wyżej nosić, niż zwykli śmiertelnicy”. Dla nas próba mogłaby mieć inne zastosowanie: oto zachęcić młodzież do spisania tradycyjnych opowieści z okresu powstań, walki czynnej, wojny 20-go roku i t. d. Taka praca zbliżyłaby młodzież do rzeczywistości historycznej.

O rzeczywistości historycznej pisze w specjalny sposób **Walter Gehl**. (*Pädagogische Werte* Nr. 17). Jak przedstawić w nauczaniu historii kolonizację wschodu? Autor twierdzi, że zagadnienie to winno stać się jedną z osi nauczania historii to znaczy uświadamiania politycznego. Należy przedstawić uczniom każdego kursu problemat wschodniej ekspansji, wpieść go w całość kształtu nauczanego materiału i uczynić go walnym instrumentem uświadomienia politycznego. Tereny wschodnie to — oddając myśli Gehla — prastare siedziby germańskie. Z odpływem elementów germańskich — kraj stał się dzikim pustkowiem. Dopiero kolonizacja 11, 12 i 13 wieku ponownie zdobyła kraj dla kultury. Dzieje niemczenia Śląska, Pomorza, Prus — to dzieje cywilizowania tych krajów. W ten sposób ma nauczyciel wyprowadzić wniosek o duchowej spuściznie, jaką obecne pokolenie wzięło na swe barki, by w dalszym ciągu podtrzymać misję kulturalną Niemiec na wchodzie Europy.

O poziomie innych rozważań historycznych daje dobre pojęcie **Fritz Friedrich**. „Czy Karol Wielki był Francuzem” oto zagadnienie, które rozważa na łamach *Vergangenheit u. Gegenwart* (Nr. 9). Autor zupełnie nie zastanawia się nad tem, czy w VIII w. istniały już narodowości w naszym pojęciu tego słowa, lecz usilnie stara się wykazać, że wielki władca zachodniej Europy był — Niemcem!

Przerzucimy się obecnie do pozornie zgoła odrębnej dziedziny: sportu i gimnastyki, aby wykazać, że w akcji „wychowania politycznego” tak odległe dziedziny, jak ćwiczenia fizyczne i historia tworzą jednolitą całość. Jan **Adams** (*Die neue deutsche Schule*, Nr. 9) zastanawia się nad rolą wychowania fizycznego w państwie narodowo-socjalistycznym. Ma ono utrwalić harmonijny rozwój człowieka, wyzwolić całą gamę cech charakteru. A więc przyrodzony chłopcom instynkt walki, współpracę i współdziałanie, konsekwentne dążenie do celu, świadomość ulegania przywódcy. Ćwiczenia cielesne dają upust naturalnym popędom młodzieży, muszą być jednak twardo i umiejętnie kierowane, aby wytworzyć w młodzieży wyraźne uczucie, że wychowawcy nie folgują wszystkim zachciankom uczniów. Tylko w ten sposób urzeczywistni się ostateczny cel wychowawczy: ukształtowanie prawdziwego, sprężystego wojowniczego mężczyzny.

Z wychowaniem fizycznym łączy się ściśle „sport terenowy”. Tak się nazywa w Niemczech zajęcia pośrednie między wycieczkami a przysposobieniem wojskowem. Na temat tych zajęć wytworzyła się w Niemczech cała literatura, począwszy od skromnych artykułów, a skończywszy na grubych kompendjach. **Heinrich Schultze** (*Neue Bahnen*, Nr. 9) odnosi się bardzo krytycznie do wszelkich elukubracji na omawiany temat. „Sport terenowy” nie jest „przedmiotem” szkolnym, nie muszą istnieć fachowcy tych zajęć. Nie jest jego zadaniem systematycznie i planowo uczyć, gdyż cele jego są zupełnie inne. Po

pierwsze — sport terenowy, uprawiany przez młodzież 11 — 14 letnią tworzy naturalne ramy wyżywiania się młodzieży. Ma w sobie coś z zabaw „w Indian i traperów” i ten właśnie charakter powinien być utrzymywany. Po drugie służy zbliżeniu młodzieży z nauczycielem. Narodowy-socjalizm nie chce bezdusznych, zatabaczonych „wkuwaczy”, a chce by młodzieży przewodzili prawdziwi kierownicy i wodzowie. W czasie sportu nauczyciel ma możliwość zżycia się z klasą, ma okazję do wykazania swej tężyzny fizycznej i moralnej, może w pełni dowodzić młodzieżą.

Nauka historii kształci polityczną świadomość. Wykreśla najbliższe cele działalności politycznej Niemiec i stara się wpoić młodzieży hasła patryjotyczne. Wskazuje drogi ekspansji niemieckiej. Wychowanie cielesne kształci wojowniczego mężczyznę. Czy nie tworzą obie te tak odległe dziedziny pracy pedagogicznej jednolitej całości w akcji kształcenia nowego Niemca?

KRONIKA KULTURY

NIEMCY.

Rozporządzenie pruskiego ministerstwa nauki z dnia 7 kwietnia b. r. postanawia, że wszystkie opróżnione posady nauczycielek w szkołach publicznych dla dziewcząt winny być obsadzone przez mężczyzn, z uwzględnieniem przede wszystkim mężczyzn, którzy w czasie wielkiej wojny 1914 — 1918 ponieśli rany. Ograniczenia na rzecz kobiet przewidziano tylko przy obsadzaniu posad nauczycieli gimnastyki i biologii. Stosunek sił nauczycielskich męskich do żeńskich w szkołach dla dziewcząt ustalono na 3 : 2, gdy dotychczas według ustawy miał wynosić 2 : 2.

Liczbę kobiet, pragnących studiować medycynę, ograniczono do liczby 75 rocznie dla całych Niemiec. Ponieważ „kobieta-lekarz jest dwupłciową istotą, której naturalny i zdrowy instynkt narodowy musi unikać” (Gazeta Lekarska).

Wzrost liczby studujących na wyższych uczelniach w krajach europejskich

K R A J	Liczba studujących w roku			Przyrost w %
	1913	1925	1932	od 1913—1932
Niemcy . . .	77.143	88.096	129.606	68
Bułgaria . . .	1.822	5.905	8.709	377,9
Dania . . .	4.808	6.575	8.575	78,3
Francja . . .	41.044	49.732	73.088	78,7
Grecja . . .	3.345	11.726	8.409	151,4
Włochy . . .	28.026	43.436	47.723	70
Łotwa . . .	2.088	6.747	8.584	311,1
Holandja . . .	5.500	9.438	12.725	124,1
N. rwegja . . .	2.169	4.170	4.830	122,6
Austria . . .	18.749	19.852	25.092	31,2
Polska . . .	15.000	37.125	49.770	231,8
Szwecja . . .	6.363	8.989	11.302	72,6
Szwajcaria . . .	3.609	4.832	5.194	43,9
Hiszpanja . . .	19.858	29.366	35.992	81,2
Węgry . . .	17.105	15.645	16.002	6,5

Z wyjątkiem Węgier we wszystkich państwach liczba studentów szkół wyższych wzrosła o bardzo poważny procent, oczywiście nierównomierny. Najniższy procent przyrostu wykazuje Austria i Szwajcaria; najwyższy Bułgaria, Łotwa i Polska.

Wzrost liczby kobiet studujących na wyższych uczelniach krajów europejskich

K R A J	Liczba studentów w roku			Przyrost w % od 1913—1932
	1913	1925	1932	
Niemcy . . .	3.578	7.551	20.616	476,2
Francja . . .	3.830	10.953	19.191	311,5
Grecja . . .	17	725	548	306,4
Włochy . . .	1.634	5.633	6.705	310,3
Holandia . . .	654	1.414	2.206	245,9
Szwecja . . .	462	995	1.704	268,6
Szwajcaria . . .	386	655	804	146,6
Hiszpania . . .	186	1.176	2.011	497,8
Węgry . . .	475	1.458	2.278	421,7

Wzrost liczby kobiet, studujących na wyższych uczelniach przewyższa procentowo znacznie wzrost ogólny, do którego zostali wliczeni i mężczyźni, nawet na Węgrzech, gdzie statystyka wykazała znaczne obniżenie w liczbie studujących na wyższych uczelniach. Ławinowemu wzrostowi liczby słuchaczy nie mogą dotrzymać kroku w rozwoju ilościowym ani biblioteki ani też instytuty szkół wyższych.

ROSJA.

Akademja umiejętności została z dniem 1 lipca 1934 r. przeniesiona z Leningradu do Moskwy.

Według nowego rozporządzenia Centralnego Komitetu Partii Komunistycznej zawieszono naukę teorii marksistowsko-leninowskiej w szkołach powszechnych. Szkoły średnie otrzymały polecenie nieobciążania nadmiernego uczniów problemami politycznymi. Praca propagandowa organizacji pionierskich została uzależniona od komisarjatów szkolnych. Stalin i Mołotow podpisali dekret zmieniający organizację całego szkolnictwa. Nowa szkoła średnia została zbliżona w organizacji do typu dawnych gimnazjów. Nowy system szkolny obejmuje: czteroklasową szkołę elementarną, siedmioklasową „niepełną szkołę średnią” i dziesięcioklasową „pełną szkołę średnią”, której ukończenie jedynie uprawnia do studiów na uniwersytecie. Zorganizowano też na nowo i szkoły kształcące nauczycieli. Kierownictwo szkół średnich ma być powierzane tylko tym, którzy ukończyli szkoły akademickie. Do nauki historii zostaną przygotowane nowe podręczniki. Wprowadzono też na nowo do programu szkół średnich naukę fizycznej i gospodarczej geografii, jak również we wszystkich szkołach średnich zaprowadzono naukę języka francuskiego jako przedmiotu obowiązkowego.

PERSJA.

W Teheranie powstał perski narodowy uniwersytet. Ma on obejmować następujące fakultety: wiedzy o islamie; literatury, filozofii i wychowania; przyrody i matematyki; medycyny i farmaceutyki; prawa i inżynierji. Szereg profesorów zagranicznych ma zostać powołanych do zorganizowania poszczególnych wydziałów.

NORWEGJA.

Nowa reforma szkolna wprowadza w miejsce dotychczasowej trzyletniej szkoły średniej i trzyletniego gimnazjum, pięcioletnie gimnazjum i trzyletnią szkołę zawodową. W obu nowych szkołach uczyć się będzie języka norweskiego, łacińskiego, angielskiego oraz innych przedmiotów ogólnokształcących.

W wykonaniu planu gospodarczego około 40.000 bezrobotnych nauczycieli i około 300.000 młodzieży zostanie zatrudnionych. Małym gminom zostanie przyznany zasiłek ze strony państwa, celem umożliwienia im utrzymania szkół. Jedna czwarta ludności Kanady uczęszcza do szkół różnych typów. W 197 uniwersytetach może się kształcić 80.000 studentów. Ogólna liczba mieszkańców Kanady wynosi tylko 10 milionów.

S. T.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

ZAGADNIENIA PRAKTYCZNE, ZWIĄZANE Z REALIZACJĄ NOWEGO PROGRAMU: Z PRAKTYKI NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W I KL. GIMNAZJUM, WYCIECZKI W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO, PLAN PRZYSZŁEGO PODRĘCZNIKA GEOGRAFII ORAZ LITERATURY GEOGRAFICZNEJ DLA MŁODZIEŻY.

W związku z realizacją nowego programu gimnazjum rodzi się niejeden ciekawy pomysł z dziedziny dydaktyki i metodyki nauczania. W sprawozdaniu d-r Gizeli Reicher-Thonowej, zatytułowanym „Jak rozpoczęłam pracę w kl. I gimnazjum nowego typu?” interesująco przedstawia się przerabianie z klasą cyklu „Otwórzmy książkę” z wypisów H. Gaertnera i S. Łempickiego (Polonista, R. IV, zeszyt I — II). W pracy tej poświęcono sporo uwagi zagadnieniom bibliofilstwa. Kolejne etapy tej części cyklu obejmują: wyświetlanie przez epidiaskop tabliczek z pismem klinowym, starych rękopisów, pierwszych druków; lekturę „Niedzieli”, Morcinka; wycieczkę do jednej z łódzkich, miejskich bibliotek dla dzieci i związane z nią wypracowanie; czytanie i omówienie wiersza Piechala „O tych, którzy tak pięknie i gorzko umarli”, fragmentu Br. Ostrowskiej p. t. „Okładka”, fragmentu M. Smoiarskiego „Mały uczonek”, w końcu wycieczki do drukarni, aby pokazać „szary codzienny trud ludzi, pracujących przy udostępnieniu wszystkim tego skarbu, który mocniej pokochaliśmy — książki”. Autorka sprawozdania poszłaby, jak wyznaje, jeszcze dalej: do autora książek dla młodzieży. Zamknięciem cyklu było wypracowanie „Historia jakiejś książki przez nią samą opowiedziana”. Temat ów, dość już naogół zbanalizowany, nabrał w tym wypadku świeżości, oparł się na nowych wrażeniach i konkretnej wiedzy.

W zeszycie III — IV Polonisty omawiają d-r Stan. Kasztelowicz i d-r Inocenty Libura znaczenie wycieczek w nauczaniu języka polskiego. Rozróżniają trzy rodzaje wycieczek, związanych z nauczaniem języka polskiego: wycieczki, dostarczające materiału do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, 2) wycieczki, przygotowujące do lektury lub stanowiące jej pogłębienie, 3) wycieczki, związane z nauką o języku. Autorzy podają projekt wycieczek dla czterech klas gimnazjum. W kl. I z czytanką p. t. „Radjostacja” łączy się wycieczka do radjostacji, zaś czytanka „Pan kawałek papieru” — z wycieczką do sądu. Doskonałym uzupełnieniem nauki głosowni może być wycieczka do szkoły głuchoniemych. W kl. II lektura z epoki średniowiecza i czasów nowożytnych do XVII w. wymaga poznania zabytków Krakowa oraz doliny Ojcowskiej. Łączyłyby się owe wycieczki z programem ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, w których uwzględnić należy opisy budowli, dzieł sztuki, krajobrazów. Klasa III: twory epoki oświecenia i romantyzmu nasuwają myśl o wycieczkach do Warszawy i na Wileńszczyznę. W kl. IV lektura Żeromskiego oraz „Moich pierwszych bojów” Piłsudskiego łączy się z wycieczkami do Kielc i ich okolic, wycieczki zaś w Tatry i Podhale stanowić będą ukończenie lektury Tetmajera i Kaspro-wicza.

W „Czasopiśmie geograficznym” Nr. 3 — 4 Stanisława Niemcówna charakteryzuje istniejące u nas publikacje z dziedziny geografii i podrózpisarstwa i zwraca uwagę na braki w tej dziedzinie tem dotkliwsze, iż nowy program geografii wysuwa konieczność „uzupełnienia nauki szkolnej ucznia przy pomocy nowoczesnych atlasów i odpowiedniej litera-

tury". Brak w naszej literaturze geograficznej dla młodzieży popularnych publikacji o współczesnej Europie, nowocześnie ujętych opracowań o Japonii, Chinach, Indjach i Syberji. Literatura geograficzno-podróżnicza dla młodzieży oprócz się winna na opisach życia młodzieży w innych krajach i zasadniczo unikać takich pomysłów, które nie leżą w strefie nawet przypuszczalnych możliwości. Młodzież współczesna jest nastawiona realistycznie i powieści fantastyczne nie przemawiają do niej.

Z artykułu St. Konicówny dowiadujemy się interesujących szczegółów o podręcznikach geografii dla gimnazjów nowego typu. Rzeczą całkowicie nową w tych podręcznikach będzie związek między mapą, wykresami i tablicami statystycznymi a częścią słowną. Otóż materiały do nauki geografii będą tak ułożone i zaopatrzone takimi napisami, aby uczeń samodzielnie odcyfrował ich treść i zdobył sam najważniejsze wiadomości. Część zaś druga, będąca dotychczas słownym powtórzeniem mapy, zawierać będzie żywe i barwne opisy, odtworzy obraz całości. Uniknie się w ten sposób bezmyślnego kucia pamięciowego, rozbudzi samodzielność ucznia, dając mu jednocześnie znajomość metody pracy naukowej w geografii. Część opisowa, przeznaczona dla pracy domowej ucznia, musi oczywiście przemawiać doń pięknym stylem, musi być barwna i porywająca. Dodajmy od siebie, iż podobna koncepcja podręcznika geografii nasuwa możliwości współpracy współczesnych pisarzy polskich z nauczycielem, niejednokrotnie także korelacji między nauką geografii a nauką języka polskiego.

W. P.

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

FILM W NAUCZANIU SZKOLNEM: ECHA KONGRESU RZYMSKIEGO, PRZEGLĄD PRODUKCJI FILMOWEJ DLA SZKÓŁ, POMYSŁY STOSOWANIA FILMU W NAUCE O LITERATURZE.

W drugiej połowie kwietnia b. r. odbył się w Rzymie w siedzibie Międzynarodowego Instytutu Kinematografii Wychowawczej międzynarodowy kongres, poświęcony sprawie stosowania filmu dla celów wychowania i nauczania. Państw reprezentowanych na kongresie było 45, uczestników kongresu — 400, referatów zgłoszono 240. Kongres stanowił bezpośrednią manifestację działalności Międzynarodowego Instytutu Kinematografii Wychowawczej, koronę jego 5-letniej egzystencji. Celem jego była synteza o charakterze przeważnie praktycznym: chodziło o dyskusję nad sposobami realizowania dotychczasowych wyników teoretycznych. Ze spraw, omawianych na kongresie, najważniejsze były: wpływ psychiczny i fizjologiczny filmu na masy, dziecko i młodzież; zastosowanie filmu dokumentarnego dla celów propagandy zbliżenia międzynarodowego; znaczenie społeczne i międzynarodowe aktualii filmowych; problem podniesienia poziomu prasy filmowej; ochrony młodzieży przed filmem; kwestja filmów dla młodzieży o treści naukowo-kulturalnej i rozrywkowej jednocześnie; zbadanie wpływu kinematografii zachodnio europejskiej na narody pozaeuropejskie.

Kongres rzymski zwrócił uwagę pedagogów i oświatowców na rolę społeczną, polityczną i dydaktyczną kina. Echo kongresu w prasie francuskiej jest bardzo żywe. „Le Mois” Nr. 44 w dziale „Życie społeczne” przynosi artykuł p. n. „Cinema éducateur et cinema scolaire”, nawiązujący do prac kongresu. Z artykułu dowiadujemy się, iż największą ilość filmów o treści wychowawczej i nauczającej wyprodukowały dotychczas Niemcy. W Anglii natomiast zabrano się do tej kwestji w sposób bardziej metodyczny, w oparciu o liczne kwestionariusze, ankiety i badania. Brak w Anglii filmów związanych z programem nauki szkolnej, istnieją natomiast mnóstwo filmów o treści aktualnej i dokumentarnej, znajdujących zastosowanie w nauce szkolnej, np. film o wyspie Cypr, o rozwoju żaby, o pracy w kopalniach. Komitet, stojący na czele wytwórni filmowej, zasięgał stale rady pedagogów, badał wrażenia dzieci. W Stanach Zjednoczonych, mianowicie w Chicago, zrealizowano 80 filmów nauczających np. filmy ilustrujące teorię atomów, szybkość światła, zagadnienia takie jak ciepło i praca.

Z filmów francuskich na szczególną uwagę zasługują filmy Jean Bréault'a przeznaczone dla szkół I stopnia np. filmy „Morze”, „Bretania”, „Jak funkcjonuje maszyna parowa”. Szczególnie interesujący wypadł film, mający na celu uzmysłowić dzieciom, czym jest mapa. Przedstawiał on stopniową schematyzację krajobrazu, oglądanego z wznoszącego się do góry balonu. Film o Bretanii miał wersję dźwiękową, na którą składały się najpiękniejsze pieśni bretońskie.

„Revue Universitaire” w zeszycie VII przynosi nam rozprawę M. Thevenot, poświęconą filmowi w nauczaniu literatury w szkole i również inspirowaną przez prace kongresu rzymskiego. Autor podkreśla więc wartość użytkowania filmu dla zrozumienia ewolucji teatru, dla głębszego wnikięcia w biografię autora (np. film o Bretanii wyświetlany w związku z lekcją o Chateaubriandzie). Dla uczniów z prowincji duże znaczenie mieć będzie wyświetlanie na ekranie fragmentów utworów dramatycznych, przerabianych w szkole. Nad tworzeniem podobnych filmów pracuje gorliwie Pagnot, autor popularnej sztuki „Pan Topaz”. Próbuje on przetransponować na film klasyczny repertuar teatralny, zachowując przytem tekst niezmienny.

W. P.

N O W E K S I A Ź K I

W. Dewitzowa, R. Kern i G. Zółtowska — „Wir lernen deutsch” — Nowy podręcznik do nauki języka niemieckiego w I-szej klasie gimnazjum.

Z prawdziwym zaciekawieniem bierze się do ręki książkę Dewitzowej, Kerna i Zółtkowskiej p. t. „Wir lernen Deutsch” (dla I klasy gimnazjum). Odrazu uderza czytelnika nadzwyczaj estetyczna forma zewnętrzna. Podręcznik został podzielony na dwa tomiki przeznaczone na poszczególne półroczna pierwszego roku nauczania, które tworzą jakgdyby dwie odrębne książeczki. Będzie to miało zapewne dodatni wpływ i na zewnętrzny wygląd książki i na pobudzenie zainteresowania ucznia, który już po pierwszym półroczu będzie mógł o sobie powiedzieć, że przeczytał całą interesującą książeczkę niemiecką. Umyslnie użyłem tu wyrażenie „przeczytał”, gdyż treść podręcznika odbiega od dotychczasowego szablonu. Nie są to luźne albo wcale nie związane ze sobą ustępy, lecz opowiadanie ciągłe, a prawie że powieść dla młodzieży, która przenosi nas w ciągłą akcję obu części „Wir arbeiten und spielen” i „Rudolf und seine Freunde” z Polski do Austrii (Wiednia) i pozwala nam przypatrzeć się życiu młodzieży w szkole i poza szkołą u nas i w środowisku obcem. To środowisko obce rozszerza się w drugim tomiku: „Der Winter und der Wintersport” i „Hinaus ins Freie” na Niemcy, szczególnie Berlin i Heidelberg, co odrazu umożliwia uczniowi poznanie obcego kraju i jego ludzi. A młody człowiek stał się w tym podręczniku ośrodkiem, dokoła którego gromadzą autorowie coraz szerszy zasób słownictwa dla wyrażenia jego życia i działania. Zupełnie prawie usunięty jest wszelki opis, ruch i żywa rozmowa, przeżycia i wrażenia zastąpiły go omal że całkowicie. Statyka dawnych podręczników ustąpiła miejsca dynamice, przedmiot — człowiekowi, rzeczownik — czasownikowi. Nie zapomnieli przytem autorzy i o zdrowym humorze w dowcipach, zagadkach lub opowiadaniach jak np. „Eine ganze Schulklasse fährt zum Zoo” lub „Im Affenhaus”, a szczególny nacisk położyli na pierwiastki wychowawcze np. „Spar Junge, spar” (propaganda oszczędności), „Wie Max und Gustav sparen” (niedola bezrobotnych), „Peter bekommt einen Brief aus Wien” (akcja P. C. K.) lub „Der Muttertag”, dyskretnie potraktowali zagadnienie wychowania państwowo-obywatelskiego np. w ustępie „Wie wollen wir den Staatsfeiertag feiern?”. Całość urozmaicają liczne wierszyki i piosenki, dostosowane pod względem językowym do poziomu początkujących uczniów, które jednak odzwierciedlają ich świat uczuciowy. A przytem język łatwy, prosty i żywy, z umiejętnie dobranym słownictwem, które nawiązuje do zainteresowań naszej młodzieży i zdobytych cywilizacyjnych naszego stulecia. Szczerzy podziw budzi się w nas, gdy się dowiadujemy, że przy tem bogactwie treści autorowie ograniczyli się do 500 wyrazów czynnego i 200 wyrazów biernego słownictwa.

Długie doświadczenie pedagogiczne i wnikięcie we wszystkie szczegóły ostatnich zdobytych na polu dydaktyki i metodyki w nauczaniu języków obcych pozwoliły autorom stworzyć do swego podręcznika część metodyczną. Obie części metodyczne zdolne są zastąpić uczniowi samouczek i apelują wyraźnie do jego aktywności i samodzielności. Już ich zewnętrzna forma, osobnych książeczek, oddzielonych od tekstu, jest chyba właśnie tak pomyślana. Opracowanie metodyczne każdego ustępu składa się zasadniczo z trzech części: a) części poświęconej przyswojeniu nowego słownictwa, b) ćwiczeniom w mówieniu i c) ćwiczeniom gramatycznym. Autorowie starają się przesunąć ciężar

poznania nowego słownictwa na pierwsze półrocze, drugiemu zaś półroczu przeznaczają utworzenie zdobytego zasobu wyrazów oraz ich powiązaniu gramatycznemu. Jeśli uprzedzimy sobie, że program dla klasy I-szej wprowadza w drugim półroczu nowy język, łącznie, zrozumieniemy intencję autorów. Ćwiczenia w mówieniu każą wbrew dotychczasowej praktyce uczniowi samemu dorabiać pytania analityczne do ustępów, a przychodzą dopiero z pomocą i nauczycielowi i uczniowi przez pytania, nawiązujące na podstawie przeczytanego tekstu do własnych przeżyć i własnego środowiska ucznia.

Różnorodność i bogactwo możliwości zachęca zapewne nauczyciela do urozmaicenia swoich lekcji ku zadowoleniu i większemu zainteresowaniu uczniów. Niemniej umiejętnie wprowadzają aut. zy ucznia w znajomość gramatyki niemieckiej. Traktowana początkowo wyraźnie leksykalnie, zawsze jednak w związku zdaniowym, opracowana jest w różnych tabelkach, które noszą nazwę: „Grammatisches Spiel”, zabawy gramatycznej i przypominają swym układem znane nam i młodzieży krzyżówki.

Niewątpliwie grafika, tak hojnie użyta w tych ćwiczeniach, przemówi często lepiej do naszej młodzieży niż podana reguła.

Do podręczników dodane są „Uwagi Metodyczne”, poświęcone w głównej mierze okresowi bezpodręcznikowemu. I tu przychodzą autorzy z pomocą nauczycielowi, postawionemu w myśl nowego programu przed nieznanym mu zagadnieniem. Autorzy wskazują na 18-tu przykładowych lekcjach, obracających się w zakresie około 130-tu słów, drogę wiodącą do realizacji postulatów programu w okresie bezpodręcznikowym. Przyjmując za punkt wyjścia klasę, prowadzą nas poprzez szkołę, ulicę, dom rodzinny zpowrotem do szkoły i klasy, aby w tym krótkim okresie stworzyć możliwości porozumienia się nauczyciela z uczniami na tle ich najprostszych czynności w szkole i domu. Znowu podkreślam „czynności”, bo tendencja ta przewija się już całkiem wyraźnie w tych przykładowych lekcjach wstępnego okresu. Znajdzie tu poza tym nauczyciel ciekawe i pouczające wskazówki metodyczne oraz wyjaśnienia intencji autorów.

Jedno wielkie pytanie nasuwa się szerokim rzeszom nauczycieli języka niemieckiego podczas przeglądania omówionego podręcznika: „Czy też zdołamy zrealizować ten nietylę może trudny, ile obszerny podręcznik?” I tu możemy tylko jedno odpowiedzieć: „Realizujemy program, a nie podręcznik!” Jeśli okaże się zbyt obszerny, będziemy mogli potraktować niektóre ustępy jako lekturę kursoryczną, względnie opowiedzieć dla ciągłości ich treść naszym uczniom, niektóre opuścimy, mamy jednak przed sobą podręcznik, który pobudza i nauczyciela i ucznia do nowego wysiłku, prowadzącego do osiągnięcia właściwego celu: postawienia nauki języka obcego na odpowiednim poziomie i uzgodnienia tej nauki z duchem nowego programu. Wysokie wymagania jakie stawia nowy podręcznik pod adresem nauczyciela powinny być zachętą, a nie straszydłem. Doświadczenia najbliższego roku szkolnego na podstawie tego nowego podręcznika przyniosą nam zapewne niejedną ciekawą zdobycz dla naszej dalszej pracy dydaktycznej.

Józef Klinghoffer.

Kazimierz Czachowski: „Obraz współczesnej literatury polskiej 1884 — 1933”. Tom pierwszy. Naturalizm i neoromantyzm. Lwów 1934. Nakładem Państwowego Wydawnictwa Książek szkolnych, str. 2 nlb i 355.

Chcąc wejść w głębszy sens kompozycji książki Czachowskiego, niepodobna pominąć czterech pierwszych stronic, na których autor omawia pojęcie literatury, oraz zadania, zakres i podział swej pracy. Tembardziej musimy wniknąć w intencje autora, że rozporządzenie dokonuje się w myśl ustalonych poprzednio pojęć. Niezawsze, co prawda, wychodzi to dziełu na dobre, choć trzeba przyznać znakomicie wpływa na rozpraszanie powstających czasami nieporozumień. Wszelaką bowiem subiektywnie wyczułą wątpliwość sprowadza czytelnik ostatecznie do tego, że autor tak a nie inaczej założył sobie na wstępie. Autor wprawdzie zastrzega się (str. 2), że nie przyjmuje żadnych apriorycznych tez metodycznych, niemniej jednak po pierwsze założenie o „braku założeń” jest już tezą, a po drugie, kryterjum „indywidualnego rozpatrywania zjawisk” w praktyce jest nader wieloznaczne.

Literatura jest dla Czachowskiego „z b i o r o w e m dziełem twórczych indywidualności artystycznych” (str. 1). Możnaaby się pytać, co autor rozumie przez pojęcie: „zbiorowe dzieło”? A może chodziło mu prosto o to, że literatura jest z b i o r e m dzieł twórczych indywidualności artystycznych. Z tą poprawką zasada indywidualizacji, tak znamienna w pracy Czachowskiego, wystąpi jaśniej i racjonalniej. Autor jednak nie poprzestaje na niej: indywidualność wiąże z epoką, wyznacza jej funkcję dziejową i spo-

lęczną: ma ona, zdaniem autora nie tylko zdolność twórczego reprodukowania rzeczywistości ale również wolę rzutowania w przyszłość. Wielkość dzieła artysty zależy od stopnia indywidualności, skala artyzmu od talentu i świadomej pracy twórcy. Dzieła wielkich twórców tworzą obraz literatury. Oni to stanowią zasadę regulacyjną w szeregowaniu faktów o wiele lepszą niż chronologia kolejno ukazujących się dzieł literackich. Oni bowiem w swej własnej ciągłości rozwojowej wyrastają przedewszystkiem na tle epoki. Jestto humanistyczna, renesansowo-burckhardtowska zasada.

W praktycznym zastosowaniu wygląda ona tak, że w pracy krytyka zawsze przeważa c h a r a k t e r y s t y k a danego twórcy, a w niej mieści się również ogół zagadnień wynikających ze środowiska i chwili dziejowej. Stawiając zagadnienie w ten sposób, Czachowski zdaje sobie jasno sprawę z niedogodnych konsekwencji swego stanowiska. Zasada bowiem kreślenia obrazu epoki poprzez charakterystykę indywidualności skłania do liczenia się z tem, że „zdarzać się muszą z konieczności kolejne nawroty do wspólnych zagadnień, a nierówność okresów czasu, ograniczających działalność pisarzy, skupionych przy sobie w pierwszym ich węźle rozwojowym, prowadzi do wybiegania naprzód, co — niewątpliwie — wklą lub rozstrzela linie przewodnie” (str. 2). Autor jednak w uproszczony sposób stara się pozbyć „zbytich skrupułów”, mówiąc, że „powikłane i rozstrzelone jest też życie, którego literatura jest przejawem i wytworem” (str. 2).

Wszystko sprowadza się do życia, do jego prawdy; to jest całkowicie współczesny punkt wyjścia i dojścia. Obraz literatury będzie tem prawdziwszy, im bliższy będzie życiu. Dlatego też nie idee, ani ich systemy będą wewnętrzną więzią książki Czachowskiego, ale indywidualność twórcza, ostro rysująca się na tle epoki. Indywidualność ta zyskuje oświetlenie różnostronne, bo i od strony dzieł stworzonych i od momentu historycznego i od strony współczesnej dziełu krytyki. Nie wiadomo jednak, czy tak obfite, z jakąś bibliografistyczną pasją cytowanie głosów o dziele i twórcy wpływa na czystość obrazu. Omawiana „indywidualność” — trzymajmy się terminologii autora — tonie niejednokrotnie w powodzi określeń, co szczególnie daje się zauważyć n. p. w charakterystyce Sieroszewskiego.

Materiał tomu I obejmuje całą epokę naturalizmu poprzez „Chimerę” Miriama, estetyzm aż do „Życia” krakowskiego. I może to jest właśnie signum naszych czasów, że obraz literatury w s p ó ł c z e s n e j rozpoczyna autor o d n a t u r a l i z m u, może dzieje się to na mocy prawa retrospekcji kulturalistycznej, które duchowych przodków naszej obecności literackiej szukać każe w naturalizmie. Że takie postawienie sprawy jest zgodne z świadomą intencją autora, tego dowód znajdziemy w tem, iż bardzo często czyni on wypadki w stronę naszej współczesności, n. p. mówiąc o Rodziewiczównie, wspomina o „Nocach i dniach” Dąbrowskiej, przy Zapolskiej napomyka o Kadenie-Bandrowskim i in. Wogóle naturalizm polski w książce Czachowskiego zyskuje, poraz pierwszy bodaj, sprawiedliwą i oddawną oczekiwaną ocenę i rehabilitację. Szczególnie godną uwagi jest słuszna charakterystyka działalności Gruszeckiego i Dygasińskiego, podkreślenie roli „Wędrowca”, a przedewszystkiem naprawdę piękne karty poświęcone Stanisławowi Witkiewiczowi. Rozdziały o naturalizmie należą do najlepszych w I tomie książki Czachowskiego.

Zasługą jego również w sensie oddania należyj czci niestrudzonej pracy poetyckiej Edwarda Porębowicza jest wskazanie na przełomowe wręcz znaczenie rozprawy tego światowej miary tłumacza p. t. „Poezja polska nowego stulecia”, rozprawy, która w kryształizowaniu się nowego neoromantycznego kierunku poezji polskiej spełnia taką samą bodaj rolę, co rozprawa Brodzińskiego „O klasyczności i romantyczności”.

Z merytorycznych poprawek nasuwa mi się mimochodem jedna: „Głos więźnia”, organ X pawilonu cytadeli warszawskiej założył i redagował Józef Pławiński, a nie Sieroszewski, który był tylko współpracownikiem, jako autor głośnego wówczas wiersza „Czegóż chcą oni?”. Z uwag drobniejszych nasuwa mi się zastrzeżenie co do porównania charakteru pism społeczno-politycznych Witkiewicza z „Kazaniami sejmowemi” Skargi, nie dla specjalnego „zabronzowanego” kultu Skargi, ale choćby dlatego, że są to naprawdę rzeczy niewspółmierne. Podobne zastrzeżenie co do niewspółmierności wysunąłbym wobec zestawienia uwodziciela stróża Jana z „Kaśki Karjatydy” Zapolskiej z Łukaszem Niepołomskim z „Dziejów grzechu” Żeromskiego, znów nie dlatego, że Jan jest „stróżem” a Łukasz „Niepołomskim”, ale tylko dlatego, że problematyka grzechu w powieści Żeromskiego ma charakter kosmiczny, gdy sprawa Kaśki z powieści Za-

polskiej jest sprawą nawskroś społeczną, należy do t. zw. w filantropijnej prasie „bo-
lączek społecznych”.

Pozatem przedstawienie merytoryczne odznacza się wzorową niemal skrupulatnością: książka Czachowskiego jest naprawdę pożytecznym zbiornikiem konkretnej wiedzy o pi-
sarzach i ich dziełach, wiedzy, opartej na źródłach bezpośrednich, wyszkanym sumie-
nie i obiektywnie, co niezawsze da się powiedzieć n. p. o Feldmanie. Mając tak wy-
sokie wartości praktyczne, książka Czachowskiego stanowi w I swym tomie (a zapewne
i w dalszych również) jedyny dziś podręcznik zarówno dla publiczności jak też, co
zwiększa szczególnie jego wartość, dla kształcącej się młodzieży.

„Dział informacyjny”, zawierający biografje i bibliografje omawianych pisarzy, umożli-
wia samodzielne studjum czytelnika nad wybranym autorem. Ma to wielki pożytek
zwłaszcza dla czytelnika młodocianego z ławy szkolnej, jeśli przyjdzie mu opracowywać
źródłowo poszczególne zagadnienia z zakresu współczesnej kultury literackiej.

Stefan Kawyn.

Dr. Adam Fischer. — Polacy. — Książnica-Atlas.

Obecne programy szkół powszechnych i średnich kładą ogromny nacisk na wyzyskanie
tych treści kulturalnych, które tkwią w środowisku, na poznanie i rozumienie charakte-
rystycznych cech regionu, zarówno w nauczaniu jęz. polskiego, jak geografii, przyrody
i t. p. Ażeby uczynić zadość wymaganiom programu musi każdy nauczyciel zainteresować
się w większym stopniu etnografją i etnologją, zaznajomić się z bogatą już u nas i nie-
zmierznie ciekawą literaturą etnograficzną, w ten bowiem tylko sposób, przez samodziel-
ną pracę można będzie wypełnić luki w wiadomościach z tego zakresu.

Dlatego też zagadnienie bibliografji etnograficznej stało się obecnie niezmiernie aktualne.
Właśnie ukazało się niedawno na półkach księgarskich dzieło prof. dr. Adama Fis-
chera: „Polacy”, będące częścią szeroko pomyślanego dzieła „Etnografja Słowiańska”. Jest ono
przeróbką dawnego podręcznika etnografji polskiej, p. t. „Lud Polski”, opatrzony w bo-
gate ilustracje, mapy oraz bibliografję tego przedmiotu. Jestto dzieło o dużej wartości
naukowej, a jednocześnie posiada nieocenioną wartość dla każdego nauczyciela, daje bo-
wiem bogaty przegląd kultury ludowej, opisy najważniejszych zwyczajów dorocznych
i rodzinnych, zawiera też wiele cennych dla każdego nauczyciela wiadomości z zakresu
kultury materialnej, duchowej i społecznej. Wobec tego powinno się ono znaleźć w bibliot-
tekach pedagogicznych nauczycielskich, oraz w biblioteczce każdego nauczyciela.

Dr. Józef Gajek.

St. Podymowski: 1) „Ciągi liczbowe, ze szczególnem uwzględnieniem postępów”. 2)
„Teoria logarytmów oraz jej zastosowania praktyczne”. (Nakładem Drukarni Krajo-
wej. — Warszawa 1934).

Obie prace przeznaczone są dla klas wyższych szkoły średniej. Pierwsza zawiera naukę
o postępach i zwięzły wykład teorii ciągów nieskończonych zbieżnych, uzupełniony roz-
ważaniem nieskończonego postępu geometrycznego.

W drugiej książeczce znajdujemy nader przystępny wykład o funkcji wykładniczej i funk-
cji logarytmicznej, jako wstęp do nauki o logarytmach. W dalszym ciągu podane są pod-
stawowe własności logarytmów i wiadomości dotyczące tablic logarytmicznych oraz
równań wykładniczych i logarytmicznych.

Obie książki zawierają dostateczną liczbę umiejętnie dobranych zadań. Opracowane są
z tą samą sumiennością, jaką stwierdziliśmy poprzednio, podając ocenę podręcznika
algebry, opracowanego przez tegoż autora.

D-r Ludomir Wolfke.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

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

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA