GIMNAZJUM

STAN. ŚWID.

O IDEAŁY DZIECI I MŁODZIEŻY

Nowa szkoła w Polsce kładzie wielki nacisk na wychowanie ideowe dzieci i młodzieży a przejawem tego są liczne koła i organizacje klasowe, szkolne i międzyszkolne różnych odcieni i kierunków.

Wszystkie te placówki skupiają się niejako wokół uznanych i popieranych przez wszystkich L. O. P. P., Czerwonego Krzyża, Przysposobienia Wojskowego i t. d. z godłami sztandaru i patrona szkolnego na czele.

Znaczenie „Naszego sztandaru" szkolnego w użyciu zbiorowem młodzieży uwydatnił w broszurze pod tym tytułem dyr. W. Ambroziewicz, przytaczając w niej liczne wypowiedzenia młodzieży z ławy szkolnej i akademickiej, a nawet wspomnienia dorosłych, związane z tym tematem.

Wszystkie obecne poczynania na terenie szkoły nie roszczą sobie pretensji do tytułu wynalezienia jakiegoś nieomylnego sposobu czy recepty na rozwijanie i pogłębianie życia ideowego młodzieży — wychodzą raczej z założenia potrzeby rozwijania żywotności pokoleń, budzenie wiary w sens i cel życia, wzbogacania samopoczucia indywidualnego i społecznego.

Świat dzisiejszy idzie w kierunku wychowywania nie marzycieli, ale raczej realistów, dążących do podporządkowania swego życia wymogom i potrzebom ogółu, bez jednoczesnego lekceważenia osobistych interesów i korzyści. Metoda oderwanego od życia moralizowania, metoda nakazów i haseł bez ich uprzedniego realizowania, staje się absolutnym przeżytkiem, nudnym dla starych i młodych.

Szukamy więc nowych dróg i rejestrujemy uważnie rozmaite inicjatywy praktyczne w poszczególnych ogniskach wychowania społecznego. Odrzucamy rejowską metodę kar, rewidujemy lekturę o bohaterstwach przodków naszych, szukając raczej wzorów heroizmu w realnej powszedniości dnia dzisiejszego. Rozwijamy organizacje samorządu, samopomocy, sądów koleżeńskich. Wiążąc prace szkolne z psychiką i zainteresowaniami dzieci, budujemy odpowiednie listy lektury, „dysków olimpijskich" i podróży na bezdrożach morskich i tatrzańskich, nie lekceważąc zarówno egzotyki, jak i aktualnych zagadnień społecznych. Ostatnio zetknęliśmy się na terenie jednego z gimnazjów państwowych z próbą ciekawą, budzącą jednak pewne zastrzeżenia na tle zobrazowanych wyżej prób „ideologicznych". Oto pozostawiono dzieciom prawo doboru

I dlatego szkoła do tych warunków życia codziennego musi dostroić cały swój program wychowania moralnego, cały arsenał środków zapobiegawczych. Na terenie szkoły ofiarność w życiu zbiorowem rozporządza szeregiem metod i sposobów z życia wziętych, kształcąc obowiązkowość i pilność, prawdomówność, rzetelność i koleżeństwo.

Kryzys powojenny nie jest to tylko kryzys ekonomiczny, ale — co stokroć gorsze — przedewszystkiem moralny. Przyczyny i przejawy zdziczenia i demoralizacji, zwyrodnienia i zbrodni nietylko nie słabną, ale zarażają coraz liczniejsze szeregi starszych, a wraz z nimi i młodzież.

Liczba przestępców małoletnich wzrasta w odwrotnym stosunku do spadku liczby odpowiednich zakładów wychowawczych. I oto dlaczego rozbudowa programu i organizacji wychowania moralnego w Polsce staje się sprawą dziś najaktualniejszą nietylko dla szkoły i rodziny, ale ogółu społeczeństwa i potęgi Państwa.

MARJAN PLACZEK

ĆWICZENIA REDAKCYJNE

Jednym z 6 celów nauczania języka polskiego w nowem gimnazjum jest zaprawienie młodzieży „do poprawnego, jasnego i rzeczowego wypowiadania się w mowie i piśmie". (Program str. 22). Najwalniejszym systemem środków, prowadzących do tego celu, są racjonalnie zorganizowane ćwiczenia w mówieniu i pisaniu a jednym z tych środków ćwiczenie redakcyjne we wszystkich klasach (I — IV, str. 5, 15, 20), a mianowicie: „omawianie wspólne wypowiedzeń ustnych i prac piśmiennych w klasie; ocena ich stron dodatnich i ujemnych; wyszukiwanie i prostowanie błędów logicznych, językowych, stylistycznych i ortograficznych" (str. 5) celem nadania krytykowanemu tekstowi „możliwie najdoskonalszej formy pod względem logicznym, językowym i stylistycznym", dzięki dobieraniu „możliwie najlepszych wyrazów, zwrotów i t. p.", jakoteż dzięki przekształcaniu „budowy zdań poszczególnych i całych ustępów i t. p." (str. 42).

W tym dziale Programu nauki języka polskiego raz po raz powtarza się wyraz „stylistyczny", przyczem przez stylistykę program rozumie — zdaje się — „ocenę stron dodatnich i ujemnych" stylu, czyli wartościowanie ekspresji pod względem estetycznym. Program przewiduje nawet osobny podręcznik (normatywnej?) stylistyki, do którego nauczyciel ma w razie potrzeby odsyłać ucznia (str. 43). Czy polonista, szanujący indywidualizm ucznia, może się zgodzić na wspólne, przez całą klasę przeredagowywanie jego tekstu, polegające na „dobieraniu możliwie najlepszych (!) wyrazów, zwrotów i t. p." i przekształcaniu zdań, ustępów i t. p.? Przedewszystkiem polonista sam jest jeszcze zdezorjentowany w gąszczu licznych definicyj stylu i stylistyki.

Program wyraźnie nie wypowiada się w tej sprawie. Niewiadomo, czy stoi na jednostkowem stanowisku Wędkiewicza („indywidualny sposób językowej ekspresji"), czy na gruncie normatywnej stylistyki, względnie powszechnego zwyczaju językowego, czy też zajmuje stanowisko pośrednie, przyjmując, że

dywidualnych" (36). A zatem Program nie stoi na drodze bezpośredniemu, żywemu i uczuciowemu wypowiadaniu się ucznia a przecież to są cechy ekspresji artystycznej — pominąwszy egotyzm tworzywa — i takie wypracowanie piśm. jest dziełem artystycznem — literaturą.

Tak też do pewnego stopnia pojmuje wypracowanie piśm. Dańcewiczowa (Jak realizować nowy program jęz. pol. cz. II, str. 64/5), która wyróżnia: 1) wypracowania piśm. o charakterze poznawczym i 2) wypracowania piśm. o charakterze artystycznym, twórczym. „Różnią się one przedewszystkiem stosunkiem piszącego do treści i odmiennym językiem... Język wypracowań, mających charakter artystyczny, chce wywołać obrazy i nastroje uczuciowe. Cechą takiego języka jest przewaga wyrażeń obrazowych i uczuciowych, rzeczowość i wierność ustępuje z miejsca (!) ujęciu subjektywnemu" (64). „Sprawozdanie lub streszczenie może być ujęte jedynie rzeczowo i rozumowo...[1]) Opowiadanie, w przeciwieństwie do sprawozdania, należy raczej do rodzaju artystycznego i twórczego wypowiadania się... Opis może być rzeczowy i artystyczny" (64/5).

Jeśli więc wypracowanie piśm. jest w mniejszym czy większym stopniu dziełem sztuki, to czy wolno je poprawiać pod względem stylistycznym, pozbawiać cech indywidualnych a nadawać cechy zbiorowe a raczej cechy indywidualne innych jednostek? Wszak styl wypracowania „wyprostowanego" na madejowem łożu literackiego kolektywizmu klasy, stanie się „bezosobowym szablonem" (Dańcewiczowa str. 63). Takie prostowanie stylu nie jest obce naszej literaturze. Kwitło ono w okresie pseudoklasycznym, kiedy to Feliński, K. Koźmian, Osiński i in. poddawali krytyce uczestników obiadów literackich każdy wiersz, każde zdanie, każdy wyraz i zwrot, ba — nawet każdy rym swych utworów i z rad tych korzystali albo nie, ratując w ten sposób jedność idei, nastroju i formy utworu. A jednak utwory te są wyjałowione z wszelkich cech indywidualnych, są bezosobowe, martwe — i dlatego rozpaczliwie nudne. Któż w danym wypadku ma być czynnikiem, wartościującym każdy wyraz i zwrot wypracowania piśm.: nauczyciel, klasa (głosowanie — większość?), ten czy ów uczeń, czy autor danego wypracowania? Ten ostatni chyba najlepiej wie, dlaczego użył tego a nie innego wyrazu czy zwrotu i czy dany wyraz, wzgl. zwrot najjaśniej i najtrafniej wyraża jego myśl, obraz lub uczucie. Jak kolektywne dzieło plastyczne cechuje jedność idei, nastroju i formy dzięki czujnej opiece autora pomysłu nad współpracownikami, tak redaktorem kolektywnej pracy klasy nad prostowaniem, poprawianiem i doskonaleniem danego wypracowania piśm. powinien być jego autor — nie klasa ani nauczyciel — w tym właśnie celu, by utrzymać jedność idei, nastroju i formy tegoż wypracowania.

Linke jest przeciwny poprawianiu stylu. „Samo poprawianie stylistyczne jest bezpłodnem i niebezpiecznem przedsięwzięciem" (str. 113). Uznaje natomiast potrzebę poprawiania poprawności i dokładności obserwacji. Szyszkowski lęka się martwego i szablonowego stylu, od którego żąda wyraźnego zabarwienia indywidualnego, ale równocześnie solidaryzuje się bez zastrzeżeń z Programem. (Polonista IV, 1 — 2, str. 14). Nie ulega wątpliwości, że „prostowanie

[1]) Co do sprawozdania to trudno zgodzić się z autorką. Sprawozdanie z przeżyć musi być zabarwione uczuciowo.

błędów stylistycznych" i „dobieranie odpowiednich wyrazów i zwrotów i t. p." przez klasę uczyni styl prostowanego wypracowania martwym i szablonowym, ale nie jest rzeczą wykluczoną, że dzięki temu prostowaniu styl uczniów prostujących będzie się rozwijać i wzbogacać. Dane wypracowanie padnie ofiarą stylistycznego działania klasy, jak kwiat w pracowni przyrodniczej, ale eksperymentatorzy czegoś się nauczą, styl ich coś niecoś zyska.

Chodzi tylko o to, by polonista w stosowaniu ćwiczeń piśm., zwłaszcza redakcyjnych, nie poszedł za daleko w pogoni za „najdoskonalszą formą pod względem... stylistycznym" i, nie licząc się z psychiką ucznia, jego stopniem rozwoju i przyrodzonym mu stylem, nie narzucał mu obcej formy.

Linke rozróżnia 4 typy wypracowań piśm., które to typy nie są zależne od wieku ucznia, ale od stopnia rozwoju jego myślenia (str. 125/6). I. Samo wyliczenie szczegółów, bez względu na całość, luźne szeregowanie. II. Krótkie sprawozdanie szczegółowego zdarzenia w ujęciu osobistem i ściśle rzeczowem. III. Szersze przedstawienie, rozumne uporządkowanie, z układaniem szczegółów w większą całość. IV. Kształtowanie wrażeń jako świadome przedstawienie z uwzględnieniem słuchacza i czytelnika.

W klasie np. I gimn. mogą się znaleźć uczniowie, przynależni do tych wszystkich czterech stopni rozwoju myślenia, i teraz wyobraźmy sobie ich pracę nad prostowaniem błędów logicznych, językowych i stylistycznych wypracowania piśm. ucznia, stojącego np. na 2-gim stopniu rozwoju. Uczniowie, stojący na tym samym stopniu rozwoju myślenia, w poprawianiu tego wypracowania wybitnego udziału nie wezmą, będą się z niem solidaryzować; uczniowie stojący na 1-szym stopniu, wogóle żadnej aktywności nie okażą; przeredagowywać będą to wypracowanie uczniowie, stojący na 3-cim i 4-tym stopniu rozwoju, i zgodnie z naturą swej psychiki nadadzą mu całkiem nową formę, odpowiadającą ich psychice, przyczem żywioł subjektywny, decydujący o artyźmie wypracowania, zostanie zniekształcony lub zatracony, co jest wręcz niedopuszczalne.

Wypracowanie piśm., zabarwione subjektywizmem, (typ IV i ewent. II) jako utwory artystyczne nie powinny podlegać redakcji klasy poza stroną językową (i ewent. rzeczową przy typie 2-im). W wypracowaniach typu 1-go i 3-go mogą być prostowane przez klasę błędy rzeczowe, logiczne i językowe. Co do t. zw. błędów stylistycznych to tylko wyrazy obce i niewłaściwe i zwroty wzgl. zdania niejasne powinno się wymieniać , a gadulstwo, przesadę, nienaturalność i sztuczny patos tępić. Krańcowo pojęty indywidualizm kazałby nawet i te ujemne cechy stylu uszanować, ale względy wychowawcze — troska o charakter ucznia — nie pozwalają na tolerowanie i pielęgnowanie fałszu, nieszczerości, rozrzutności i niepowściągliwości.

Udział klasy w poprawianiu danego wypracowania piśm. powinien ograniczać się do proponowania wymian, przeróbek, dodatków, skrótów, porządku i t. p., ale autorowi trzeba dać możność polemizowania z temi propozycjami i prawo wyboru z nich tego, co uważa za stosowne. W ten sposób jednolitość dzieła artystycznego nie zostanie naruszona i indywidualność autora uchroniona.

Lekcję ćwiczeń redakcyjnych wyobrażam sobie w sposób następujący: 1) uczniowie na niewielkich kartkach papieru piszą czytelnie, atramentem krótkie (5 — 10 minutowe) wypracowania na jeden z tematów, zaleconych przez Program; 2) kilka (3 — 4) wypracowań odczytuje się w klasie, przyczem nauczy-

ciel wywołuje uczniów, stojących na różnych stopniach rozwoju myślenia; 3) jedno z nich, uznane przez klasę za najlepsze, umieszcza nauczyciel w epidiaskopie i wyświetla; 4) uczniowie proponują z odpowiedniem uzasadnieniem zmiany, poprawki, dodatki, skróty, poprawiają błędy językowe, rzeczowe i ortograficzne; 5) autor omawianego wypracowania polemizuje z temi propozycjami lub je przyjmuje; 6) atakowani się bronią; 7) autor im odpowiada; 8) na podstawie przyjętych propozycyj autor przeredagowuje swe wypracowanie i 9) odczytuje.

Pierwotny tekst wypracowania jakoteż tekst przeredagowany przechowuje nauczyciel. Resztę kartek przechowują uczniowie w swych teczkach. Lekcja taka, zależnie od rozmiarów wypracowania, może trwać nawet 90 minut.

IRENA MICHAŁOWSKA

„GRY" W NAUCZANIU HISTORJI

Niech mi będzie wolno jako młodej, niedoświadczonej jeszcze nauczycielce podzielić się tutaj kilkoma memi wrażeniami, jakie zebrałam w ciągu tak krótkiej praktyki nauczycielskiej, t. zn. od początku bieżącego roku szkolnego.

Na pierwszej tegorocznej konferencji warszawskiego „ogniska metodycznego" historji, kierowanego przez p. prof. Chodynickiego, długo debatowano nad wynikami nauczania.

Na konferencji zastanawiano się nad tem, jakie wyniki nauczania należy uważać za dostateczne, jakie za dobre, lub też jakie za niedostateczne. Program w swych bardzo ogólnych konturach zagadnienia tego nie rozwiązuje — nauczyciel zmuszony jest rozwiązać je samodzielnie. Zastanawiano się więc m. in. nad tem, czy wystarczy, jeśli uczeń rozumie pewne zagadnienia, a nie umie poprzeć ich przykładami, czy też należy żądać, aby rozumienie pewnych zjawisk było w ścisłym związku z umiejętnością przytoczenia szeregu przykładów na ich poparcie. Dyskusja była ożywiona — niestety, nie danem było mi doczekać końca jej wyników.

Ja osobiście zajęłabym stanowisko osób, które sądzą, że samo rozumienie nie wystarcza i że należy żądać od ucznia faktów. I, stojąc na takiem stanowisku, starałam się i staram w dalszym ciągu, ażeby uczennice moje umiały przytoczyć szereg faktów na potwierdzenie zrozumienia zjawisk historycznych. A zatem niektóre rzeczy muszą brać także pamięciowo. To jest i trudne i niebezpieczne. A niebezpieczeństwo polega na tem, by nie wpaść w bardzo zgubną ostateczność, mianowicie — by nie powrócić do dawnych, przebrzmiałych już na szczęście metod nauczania, polegających na „wkuwaniu" przez ucznia pewnych faktów.

Gdy niedawno poruszałam w klasie z memi uczennicami tematy, o których była mowa na samym początku roku szkolnego — zauważyłam, że część dziewcząt dobrze ich nie pamięta. Ogarnęła mnie depresja. Przedewszystkiem zwątpiłam w swe możliwości pedagogiczne. Ale ponieważ doszłam do przekonania, że zwątpienie ani nic nie pomoże, ani sprawy nie załatwi — więc, wzbudziwszy w sobie nanowo zapał i rozpęd do pracy, postanowiłam dołożyć wszelkich sta-

rań, by wymyślić i dać dzieciom coś, co pomoże im do trwałego zachowania w pamięci koniecznych wiadomości.
Pomógł mi w tym wypadku fakt, że jestem instruktorką P. W. K. A przecież w hufcach szkolnych stosujemy bardzo często prowadzenie pewnych wykładów w formie gier — gier polowych czy też wogóle zwykłych gier. Pomyślałam więc sobie, że jest rzeczą zupełnie możliwą wprowadzenie takich gier do nauczania historji, a przedewszystkiem historji starożytnej, t. zn. w I-ej klasie gimnazjum. Program wymaga przedstawienia obrazowego zjawisk starożytności. A więc nastręcza się znakomita sposobność do podania niektórych (broń Boże nie wszystkich) rzeczy w formie gier.
Postanowiłam spróbować. Obmyślałam poszczególne lekcje, szukając w nich możliwości do poprowadzenia ich w postaci gier. W międzyczasie wypadła mi lekcja — powtórzenie Egiptu. Wówczas to przyszedł mi do głowy pomysł, który natychmiast zrealizowałam.
Dziewczęta mówiły o nieograniczonej władzy Faraona; nie wszystkie jednak umiały pojęcie nieograniczoności poprzeć przykładami. Wówczas zaryzykowałam. Powiedziałam im, że skoro nie wszystkie umieją tę rzecz udowodnić faktami — zabawimy się. Jedna z uczennic, umiejąca wytłumaczyć, na czem polegała nieograniczona władza Faraona, jasno podała koleżankom swe wiadomości. Z kilku dziewcząt powstały natychmiast poszczególne czynniki tej władzy, a więc np. jedna była najwyższym sędzią, druga najwyższym kapłanem, trzecia wodzem i t. d. To jednak nie objęło całej klasy. A więc dołączyły się do tego jeszcze poszczególne zajęcia Egipcjan, religja (więc bóstwa, zjawiska przyrody, życie pozagrobowe), położenie geograficzne Egiptu (Nil, północnowschodnia część Afryki), wreszcie rozwój pisma egipskiego od obrazków dla oznaczania przedmiotów do ostatecznej fazy jego rozwoju.
Każda z uczennic była jakąś cząstką historji Egiptu. W klasie panowała skupiona cisza. Na moje słowa: „władza Faraona" — wstawały wszystkie czynniki tej władzy, po kolei wymieniając swą nazwę. Gdy powiedziałam: „rozwój pisma egipskiego" — wstawały kolejno poszczególne fazy tego rozwoju. Początkowo były — oczywiście — pomyłki, ale wkrótce wszystko poszło składnie. Pochwaliłam „władzę Faraona", która była najlepiej i najszybciej odtworzona. Powstała rywalizacja. „Zajęcia" chciały być pierwsze, „pismo" także pretendowało do pierwszeństwa — wszystkie zaś bez wyjątku uczennice były ożywione, podniecone i wsłuchiwały się uważnie w przebieg gier.
W rezultacie — na końcu lekcji — wszystkie dobrze znały najważniejsze przejawy historji Egiptu i gremjalnie orzekły, że na lekcji było bardzo przyjemnie i że teraz napewno będą dobrze umiały i rozumiały historję Egiptu. Ja osobiście wyniosłam z lekcji takie same wrażenia, jak i dziewczęta. Może są to wrażenia mylne — zobaczymy w przyszłości. Sądzę jednak, że ten mój „zabieg" będzie miał wynik dodatni, gdyż w tym wieku najłatwiej trafiają dzieciom do przekonania rzeczy podane w zabawach i grach.

To było powtórzenie. A teraz zastanawiałam się nad poprowadzeniem w ten sam sposób (grami) również nowej lekcji. W chwili, gdy to piszę, mam właśnie przygotować na następną lekcję organizację państwa perskiego. Lekcja ta wydaje mi się odpowiednią do poprowadzenia jej w formie gry.
Klasa będzie państwem, jedna z uczennic Darjuszem, kilka innych — jego czynnikami władzy. Całość klasy podzielimy na satrapje, w których wystąpią

poszczególni urzędnicy. Jedna z satrapij zechce podnieść bunt przeciwko królowi; przywódcą zbuntowanych będzie satrapa, który okaże się bezsilnym, odegra pięknie scenę swej złości, że nie ma wojska (generał wojskowy bowiem nie myśli o buncie), sekretarz zaś pośle czemprędzej tajną wiadomość o sytuacji w danej satrapji. „Oczy i uszy" królewskie wyruszą na zbadanie tej sprawy, król ukaże surowo satrapę i powie z zachwytem, że błogosławi chwilę, w której osadził w satrapji tych trzech urzędników, z których jeden bez pomocy drugiego nie umiałby przedsięwziąć żadnej akcji buntowniczej przeciw królowi. Cały szereg rzeczy dodatkowych powstanie napewno podczas samej lekcji.

Sądzę, że dzięki takiej „grze" uczennice zrozumieją tak trudne pojęcie, jakiem jest organizacja państwa i będą umiały podać fakty dla zilustrowania jak np. wyglądała organizacja państwa perskiego.

To są refleksje i projekty niedoświadczonej, ale posiadającej wiele zapału nauczycielki. Czy dadzą one jakie rezultaty — okaże się conajmniej po roku pracy.

H. POHOSKA

KONFERENCJA W SPRAWIE NAUCZANIA HISTORJI

(Dokończenie)

W niedzielę podjęto obrady już o 9 rano. Od tego dnia toczyły się one w pięknej sali Rady Miejskiej, a na galerjach dla publiczności zasiadali uczniowie i uczennice starszych klas szkół średnich z Bazyleji.

Tematem obrad drugiego dnia były stosunek historji ojczystej do powszechnej i sprawa podręczników szkolnych.

Zasadniczych przemówień było 9, przemawiali prof. Brandt (Niemiec), Isaac (Francuz), Locher (Holandja), Volpe (Włoch), Dąbrowski (Polak), Pratt Insch (Szkot), Gasser (Szwajcar), Martinez (Hiszpan), Whitney (U. S. A.). W dyskusji zabierało głos siedem osób. Obrady toczyły się w czasie dwóch posiedzeń rannego i popołudniowego. Już w pierwszych przemówieniach zarysowały się te same różnice i te same antagonizmy, co dnia poprzedniego. Długie i rzeczowe przemówienie wygłosił przedstawiciel Niemiec prof. Brandt. Mówca stwierdził, że w nauczaniu historji w Niemczech historja powszechna jest szeroko uwzględniona. Niemcy leżą w sercu Europy i ich historja ma ścisły związek z bardzo wielu krajami. Historja niemiecka jest zarazem historją europejską, historję powszechną. W średniowieczu Anglja i Francja nie odgrywały takiej roli, jak Niemcy. Święte Cesarstwo Rzymskie narodu niemieckiego było państwem uniwersalnem i spełniało rolę światową. W nowożytnych czasach Niemcy odgrywały też bardzo wydatną rolę. Bismark kształtował dzieje powszechne, podobnie też uniwersalnym jest kierunek „nazionalsozialistisch" dziś. Niemcy odegrały niesłychanie wydatną rolę w powszechnej historji kultury. Niemiecki humanizm, oświecenie, idealizm, romantyzm, to podstawy myśli europejskiej. Historja Niemiec nie jest historją narodową. Schiller mówił już

o znaczeniu historji powszechnej, a Ranke o konieczności współpracy między narodami romańskiemi i germańskiemi. Bez głębokiego wniknięcia w historję powszechną nie można zrozumieć historji Niemiec.

Nauczanie historji w Niemczech na wszystkich poziomach uwzględnia historję powszechną. Niema ani jednego podręcznika historji, któryby ją pominął. Na wszystkich kursach i wykładach, obok historji Niemiec, wykłada się historję powszechną. Podobnie jest w programach szkół średnich i powszechnych.

Narodowo-socjalistyczne państwo niemieckie uważa za konieczne zaznajamianie młodych Niemców z obecnemi kulturami i stwierdzanie ile Niemcy zyskały z tych kultur. Wódz narodu Hitler wprowadza nowe zasady, które z tem harmonizują.

Następny referat, **Isaac'a** z Paryża, miał zupełnie odmienny charakter. Autor przemawiał rzeczowo, pomijając teoretyczne rozważania. Zdał najpierw sprawę z konstrukcji programów francuskich i kwestję podziału materjału z historji ojczystej i powszechnej. Następnie przy charakterystyce podręczników do nauki historji referent daje szczegółowe wyliczenie materjału z historji powszechnej. Uważa on, że rewolucja francuska i Napoleon to tematy z dziejów powszechnych. Podręczniki dają sporo materjału do dziejów Anglji i Niemiec, mało do innych. O Chinach i Japonji mówi się stanowczo za mało, o Rosji jest zaledwie kilka ustępów o Iwanie Groźnym, Katarzynie w. i t. d., o Polsce tylko o Grunwaldzie, Sobieskim, o rozbiorach i powstaniach. Mało też ustępów dotyczy Szwajcarji i Hiszpanji, wreszcie innych krajów. Im bliżej współczesności, tem mniej w podręcznikach objektywizmu, szczególniej z wydarzeniami wielkiej wojny.

Francuzi wdzięczni są Niemcom t. j. prof. Reimanowi za krytykę podręczników francuskich, Francuzi nawzajem mogliby skrytykować niemieckie, zaczął to wykonywać van Kalken.

Następny mówca d-r Locher z Holandji mówił o specjalnej roli Holandji, wynikłej z jej położenia geograficznego. Rola Holandji od dłuższego czasu była w historji raczej bierną, podlegała ona wpływom Niemiec i Francji. Inaczej było w XVII w. Ale Holandja ma bardzo dawne tradycje pokojowe. Holandja łatwo asymiluje obcy dorobek kulturalny i stara się o rozpowszechnienie znajomości języków obcych. W nauce historji dzieje powszechne zajmują dużo miejsca, historja narodowa jest tylko częścią powszechnej. W szkołach powszechnych naucza się historji narodowej na tle powszechnej. W szkołach średnich szeroko uwzględnia się dzieje Anglji, Niemiec i Francji, innych państw bardziej pobieżnie. W Holandji przeprowadzono specjalne badania dotyczące nastrojów w nauczaniu historji. Rezultaty wykazują dążenie humanitarne, ale zbieranie materjałów jeszcze nie jest ukończone.

Z kolei przemawiał mówca z poprzedniego dnia **Volpe** imieniem Włoch. Zdaniem jego historja narodowa winna stanowić centrum nauczania historji, ale to nie powinno wykluczać szerokiego uwzględnienia dziejów powszechnych. Między jedną a drugą winien zachodzić ścisły związek. Nie należy w oderwaniu np. zajmować się historją kultury Ameryki przed Kolumbem, ani dziejami Japonji, a uwzględniać tylko związek tych kultur z ojczystą. Nie dzieje krajów, tylko dzieje związków między krajami, winny być tematami. Przedewszystkiem należy uczyć o tych zjawiskach, które mają znaczenie dla całej ludzkości

i uwzględniać odbicie się ich w ojczystych tradycjach. Każdy kraj winien być scharakteryzowany w jego najbardziej twórczych chwilach.
Niemieccy historycy wszystkich wielkich ludzi uważają za Niemców ,tak np. Dantego i Leonarda da Vinci, natomiast Francuzi we wszystkiem upatrują wpływu rewolucyj francuskich (np. w dziejach polskich powstań). Mówca przeciwstawia się takiej zachłanności.
Włoskie ministerstwo oświaty bada obecnie podręczniki i usuwa nie nadające się do użytku, szerzące nienawiść do innych narodów. Sprawdzianem stosunku do innych krajów nie jest ilość wiadomości zamieszczonych o nich, a sposób — jakość mówienia o nich. Historję można fałszować także i w duchu pacyfistycznym. Podręczniki włoskie są otwarte dla historji powszechnej i są objektywne, już dziś służą idei zbliżenia międzynarodowego.
Bezpośrednio po przedstawicielu Włoch przemawiał delegat Polski prof. Jan Dąbrowski.
We wstępie przemówienia zaznaczył, że Polska należy do kultury zachodniej i podlegá od wieków jej wpływom. W szczególności w dziedzinie kultury materjalnej Niemcom, a krajom romańskim w dziedzinie kultury duchowej. Ze swojej strony przez tysiąc lat Polska była krzewicielką kultury zachodniej na wschodzie.
Nauczanie historji w Polsce musi więc w szerokim zakresie uwzględniać dzieje krajów zachodnich, oraz wschodnich. Następne mówca charakteryzuje w ogólnym zarysie nowe programy historji.
Mówca zaznacza, że najlepszą służbą ojczyźnie jest mówienie prawdy historycznej, nawet wtedy kiedy to jest dla nas nieprzyjemne. Tego samego wymagać należy od innych narodów. Zgadza się mówca ze stanowiskiem Włoch, że historja kultury i historja polityczna wiążą się ze sobą. Przeciwstawia się stanowisku Niemców i zaznacza, że ich uwagi o podręcznikach są nieważne, bo poczynione na starym materjale .W zakończeniu przemówienia informuje mówca, że Polska Akademja Umiejętności przygotowuje pracę o podręcznikach polskich.
Krótkie przemówienie imieniem Szkocji wygłosił Pratt Insch. Stwierdził on, że nauczane historji narodowej w Szkocji musi być wyraźnie wyodrębnione, bo Szkocja późno wystąpiła na arenie dziejowej i związała się z historją powszechną. Dopiero od czasów reformacji związki te są wyraźniejsze i o tem uczy się w szkołach.
W następnem przemówieniu Gassera, nauczyciela gimnazjum z Bazyleji, znalazły się mocne akcenty, przeciwstawiające się postulatom niemieckim. Mówca twierdził, że naród niemiecki został opuszczony i sam stał się swoim mistrzem. Głosi obecnie ideały, których cały świat nie rozumie. Ideałów tych wcieleniem jest Hitler.
Niemiecka Szwajcarja związana jest z Niemcami związkami krwi, ale nie umie podtrzymać związków światopoglądowych. Wytworzyła się jakgdyby nieprzebyta ściana między sposobem myślenia Niemców, a niemieckich Szwajcarów. Nowe rządy w Niemczech — to nowe zasady wiary. Nauczanie historji jest ściśle uzależnione od polityki. W Szwajcarji uczą się objektywnie i w duchu porozumienia międzynarodowego. Na plan pierwszy wysuwa się zasady demokratyczne i ideę państwa, nie narodu. Nauczanie hołduje zasadom „jeden za wszystkich, wszyscy za jednego" i skierowane jest do zrozumienia współczesności.

Przedstawiciel Hiszpanji Martinez informował, że w Hiszpanji niema instrukcyj ministerjalnych przesądzających dobór materjału nauczania, istnieje pod tym względem zupełna swoboda. Historja Hiszpanji związana jest z kulturą ogólną, nie można wydać ani jednego podręcznika historji, któryby tego nie uwzględniał. Od czasów republiki istnieje dążenie do ściślejszej kontroli nauczania.

Ostatnie wreszcie przemówienie wygłosiła pani Whitney ze Stanów Zjednoczonych. Zaznaczyła ona na wstępie, że żaden naród nie może być bezstronnym i że „objektywni nauczyciele jeszcze się nie narodzili". W Stanach Zjednoczonych, przy zupełnej autonomji nauczania dla każdego stanu, istnieje zupełna swoboda nauczania historji. Historja powszechna zajmuje stosunkowo mało miejsca w nauczaniu. Podręczniki do nauki historji poruszają natomiast b. wiele zagadnień społeczno gospodarczych.

Na tem przemówieniu zakończono referaty zgłoszone i oficjalne, a przewodniczący zarządził dyskusję. Podobnie jak i poprzednio walka ideowa w dyskusji toczyła się przedewszystkiem między stanowiskiem Niemców i Francuzów. Ze strony Niemców przemawiał d-r Reimann z Berlina — autor uwag o podręcznikach niemieckich i obcych. Zaznaczył on, że z chwilą sformowania się nowego rządu w Niemczech musiały się ujawnić nowe akcenty i nowe podstawy w systemie nauczania i wychowania. Niemcy wdzięczne są opatrznościowemu mężowi, który je wyprowadził z ciężkiego położenia. Niemcy obecne przeżyły nie rewolucję, a przełom zasadniczy. Pomiędzy rządem a narodem jest zupełna harmonja. Jeżeli Szwajcarzy krytykują obecny stan rzeczy, to należy pamiętać, że i wielka rewolucja francuska spotykała się z krytyką Europy. Nie podejmujemy zarzutów Volpego, przedstawiciela Włoch, który mówił, że nazywamy Dantego Niemcem, ale stwierdzamy, że nordyjska, a nie romańska kultura dała światu wszystko. Cała najwyższa wartość kultury płynęła z północy zarówno w Azji, jak i w Europie. Korzystali z tego Słowianie i Romanie. W tem oddziaływaniu północy na południe jest coś mistycznego. W przemówieniu Gassera (Szwajcar) wyczuł mówca głos krwi niemieckiej i działanie północy. — Mówca polemizuje z Isaakiem, krytykując jego podręczniki i podnosząc ich zalety, gani wszystkie belgijskie i polskie podręczniki, jako przeniknięte duchem wojennym. Francuzi ciągle zarzucają Niemcom, że to oni spowodowali wojnę i nie mogą zrozumieć, że Niemcy byli do wojny zmuszeni.

Z delegacji francuskiej przemawiało dwóch mówców. Pagès krótko stwierdził, że aczkolwiek jest delegatem Ministerstwa Oświaty, ale przemawiał indywidualnie jako człowiek wolny i zgadza się z konkluzjami przemówienia Isaac'a. Następnie niesłychanie gorące i gwałtowne przemówienie wygłosił d-r Zeller, Francuz ze Strassburga. We wstępie zaznaczył on, że przy wysłuchiwaniu referatu Brandta przypomniał mu się Bossuet (Discours sur l'histoire universelle), a także France'a „Bunt Aniołów". Mówca podjąłby się dać odwrotne przemówienie, niż Brandt. Tamten twierdził, że historja Niemiec jest historją powszechną. Mówca stawia pytania: czem była Europa średniowieczna? czy to Niemcy ratowali Francję od najazdu barbarzyńców? czy to Niemcy ratowali Europę od najazdów na wschodzie — Turków, Tatarów? Czy to Niemcy obronili Wiedeń, a nie Polacy i Sobieski? Czy to Niemcy organizowali wyprawy krzyżowe? Święte cesarstwo było rzymskie, a nie niemieckie. Mówca uważa jednak, że takie przemówienia są tu nie na miejscu. Zjechali się tu delegaci

różnych państw, by radzić nie nad światopoglądami politycznemi i filozoficznemi, a nad nauczaniem historji. Konferencja niema służyć wygłaszaniu deklaracyj politycznych.

W odmienny ton przemówień uderzyło dwóch delegatów szwajcarskich. Thoma mówił o zasadach demokratycznych w nauczaniu historji, a d-r Zbinden z Zürichu zastanawiał się nad koniecznością wychowania „obywatela świata". Twierdził, że nauczanie zawsze na plan pierwszy wysuwać musi kształtowanie się osobowości ucznia, a nie zasady naukowe. Ostatnie przemówienie tego dnia wygłosił delegat polski Wałek-Czernecki. W odpowiedzi Amerykance Whitney zaznaczył, że obowiązkiem historyka jest dążenie do objektywizmu, choćby on był nieosiągalny w całej czystości. Mówca uważa, że między dwoma stanowiskami: naukowców i pedagogów potrzebny jest koniecznie kompromis. Pedagogowie każą kłaść nacisk główny na historję narodową, a nauka domaga się czegoś innego. Ed. Meier nie uznawał historji „narodowej" za naukę. Mówca proponuje, by w szkole powszechnej i na niższych stopniach szkoły średniej do 16 roku życia przewagę miały względy pedagogiczne, od 16 roku życia względy naukowe. Tam przewaga historji ojczystej, tu powszechnej. Dzieje każdego narodu oświetlane być winne w takiej proporcji, w jakiej przyczynił się on do stworzenia kultury ogólnoludzkiej. Na tem przemówieniu zamknięto obrady drugiego dnia. Wieczorem odbył się bankiet, z szeregiem przemówień oficjalnych, przyczem w imieniu polskich delegatów przemawiał prof. Dąbrowski. W czasie bankietu popisywały się chóry szkół męskich i żeńskich w Bazylei.

Trzeciego dnia obrady rozpoczęto od rana. Posiedzenie to miało być ostatnie i stanowić podsumowanie wyników obrad, oraz zająć się szeregiem zagadnień praktycznych. W zagajeniu przewodniczący prof. Nabholz stwierdził, że wszyscy zebrani są zwolennikami dążenia do poprawy w nauczaniu historji, większość jednak opowiada się za ścisłością naukową i zupełnym objektywizmem, a mniejszość zwraca uwagę przedewszystkiem na walory wychowawcze nauczania historji. W związku z drugim tematem obrad prof. Nabholz zaznaczył, że we wszystkich krajach obok historji narodowej uczy się powszechnej. Wszędzie starają się historycy o sprawiedliwe ujmowanie zagadnień międzynarodowych w podręcznikach historji. Gdzie brak jeszcze objektywizmu tam istnieje dążenie do poprawienia błędów. Istnieją jednak wielkie trudności przy ustalaniu punktów widzenia.

Po tym wstępie otwarta została jeszcze dyskusja merytoryczna, w której zabierali głos Edelman (z Niemiec), du Pagès (Francja) i Zeller (ze Strassburga). Edelmann polemizował z przemówieniami Francuzów i Szwajcarów z poprzedniego dnia. Zaznaczył on, że liberalizm nie prowadzi do prawdy i wolności, a do bezwładu i anarchji. Nowy rząd w Niemczech dąży do pokoju i spokoju. Trzeba jednak pamiętać, że gdy dom się pali to wszystkie sposoby są dobre dla ratowania go... a w takiem położeniu są Niemcy. Mówca nawiązuje znowu do argumentów historycznych, wspomina czasy monarchji Karola Wielkiego, która była kolebką narodów współczesnych. Niemcy poszukują obecnie nowych sił w narodzie. Delegat Niemiec uważa, że żadna definicja syntetyczna dla wszystkich, dotycząca celu i charakteru nauczania historji, nie jest możliwa.

Du Pagès dziękuje Edelmanowi za szczerość i dążenie do wytłumaczenia zebra-

Z. BOHUSZEWICZÓWNA

UWAGI O REALIZACJI PROGRAMU BOTANIKI W II KLASIE GIMNAZJALNEJ

(Dokończenie)

Porosty: Na wycieczce w początkach września zebraliśmy najpospolitsze okazy porostów i zapoznaliśmy się w terenie z warunkami ich życia. Korzystamy także ze zbiorów szkolnych, aby zapoznać uczniów z gatunkami porostów, nie zatrzymujemy się jednak nad tem dłużej, jak również nad morfologją, wyprowadzamy tylko pojęcie p l e c h a, uogólniając je do grzybów i glonów. Badanie mikroskopowe plechy nie nasuwa specjalnych trudności pod warunkiem, ż e w s k a ż e m y w y r a ź n i e u c z n i o m, c o m a j ą z o b a c z y ć i że przekrój plechy będzie dostatecznie przejrzysty. Opierając się na doświadczeniach i wnioskach o odżywianiu się glonów i grzybów (p. wyżej), łatwo przychodzi wyjaśnić sprawę współżycia. Biologję porostów, ich rolę i rozpowszechnienie geograficzne wyjaśniamy drogą dyskusji w klasie opartej na lekturze, na wiadomościach zaczerpniętych z wycieczki i t. p. W t e j c z ę ś c i k u r s u z a t e m (g l o n y, g r z y b y, p o r o s t y) k ł a d z i e m y n a c i s k n a z a g a d n i e n i e o d ż y w i a n i a (za „klamrę" służą porosty), poczem przechodzimy do mszaków.

Mchy przerabiamy na okazach płonnika i torfowca. Po dyskusji wstępnej omawiamy warunki środowiska i przystosowania mchów (na podstawie wspomnień z wycieczek, hodowli, lektury, wiadomości ucznia). Morfologję ograniczamy w celu skonstatowania obecności chwytników, łodyżki i listków do wyprowadzenia pojęcia „roślina osiowa" w przeciwieństwie do poznanej plechy. Podkreślamy przytem różnicę zabarwienia dolnych i górnych części gałązek mchu i wyjaśniamy jej przyczyny, co dopomoże uczniowi zrozumieć niebawem proces tworzenia się torfu. Badania mikroskopowe ograniczamy do rozpatrzenia listka w celu stwierdzenia budowy komórkowej, ciałek zieleni i t. p. Na tej podstawie łatwo wyprowadzić wnioski o czynnościach życiowych płonnika (przyswajanie); przechodzimy do rozmnażania, które przerabiamy częściowo na materjale świeżym, a częściowo na zakonserwowanym (rodnie i plemnie). O roli mchów w gospodarce przyrody, tworzeniu się torfu i znaczeniu gospodarczem mchów mówimy w osobnej pogadance po uprzedniem rozpatrzeniu torfowca i cegiełki torfu. Temat ten wzbudza duże zainteresowanie i ożywioną dyskusję. Sypie się wiele pytań, dotyczących strony gospodarczej, do których nauczyciel musi być dobrze przygotowany.

Paprotnikom poświęcamy mniej więcej 3 tygodnie i przerabiamy obszernie paproć. Morfologję ograniczamy znowu do najniezbędniejszych danych, podkreślając kłącze (zapasy), korzenie (po raz pierwszy u roślin zarodnikowych) i charakterystyczny kształt młodych listków. Na podstawie wspomnień z wycieczki, a także hodowli, wyprowadzamy wnioski o sposobie życia i przystosowaniach paproci, poczem przechodzimy do budowy wewnętrznej, którą można zbadać na przekroju przez ogonek liściowy albo przez kłącze, tylko dla stwierdzenia obecności tkanek a zwłaszcza naczyń. O czynnościach życiowych paproci

łatwo powiedzieć na podstawie badań nad jej budową zewnętrzną i wewnętrzną. Zagadnienie rozmnażania się zaczynamy od pokazania liścia z grupami zarodni, przyczem przez lupę i w mikroskopie badamy tylko budowę zarodni i zarodniki oraz przedrośle (o ile możności świeże ,w ostateczności zakonserwowane) [1]; budowę rodni i plemni jednak wyjaśniamy na tablicy i na rysunku, gdyż rozpatrywanie ich w mikroskopie w prętach gotowych zabrałoby zbyt wiele czasu i byłoby może zbyt trudne. Następuje wyjaśnienie przemiany pokoleń.
Skrzypy i widłaki przerabiamy pobieżnie, jednakże zmuszeni jesteśmy zbadać kłoski zarodnikonośne i obejrzeć w mikroskopie zarodniki (zwłaszcza skrzypów); poprzestajemy tylko na krótkiej wzmiance o dalszym rozwoju i przemianie pokoleń. Zato biologji i historji rozwoju paprotników poświęcamy więcej czasu, kończąc ciekawą lekcją o tworzeniu się pokładów węgla.
W tej części kursu (mszaki, paprotniki) punkt ciężkości spoczywa zatem na zagadnieniu rozmnażania.
Uwagi do rozdziału o paprotnikach: 1) Stwierdziłam, że badanie mikroskopowe tkanek paproci nasuwa pewne trudności: uczniowie, a zwłaszcza uczennice źle się orjentują w przekroju poprzecznym kłącza. Należy te badania oprzeć na dobrze ugruntowanem pojęciu o komórce, jako o bryle, 2) dać dokładniejsze pojęcie o tkance [3], pokazać wpierw naczynia na przekroju podłużnym, wytłumaczyć, jak powstały, nawet dowieść doświadczalnie do czego służą, a dopiero, zestawiać przekrój podłużny z poprzecznym, wyjaśnić budowę tkanek (naczyń) paproci. Wobec tego, że da się to wszystko o wiele łatwiej wykonać na roślinie kwiatowej (tulipan, fasola), sądzę, że wprowadzenie badań anatomicznych narządów paproci w I półroczu jest przedwczesne i dlatego zbyt trudne. Możnaby jednak podawać wzmiankę o naczyniach u paproci po przeprowadzeniu badań budowy naczyniowej roślin wyższych w II półroczu. 2) Drugą trudność stanowi zdobycie świeżego materjału do badań oraz hodowla paproci z zarodników, która w tej porze roku jest niemożliwa.

Drugie półrocze:

3) **Rośliny nasienne** (kwiatowe) rozpoczynamy jeszcze przed świętami B. N.; omawiamy tylko plan badań i doświadczenia oraz hodowle, które należy przygotować zawczasu. Hodujemy tulipan [4] (hjacynt), cebulę, groch (fasolę), bób, aby zbadać przebieg kiełkowania i przygotować materjał do doświadczeń ujawniających wpływ warunków zewnętrznych na rozwój rośliny.
Po ferjach przerabiamy kilka najważniejszych tylko z pomiędzy tych doświadczeń, wyprowadzamy wnioski, poczem przechodzimy do doświadczeń nad osmozą, wznoszeniem się soków w roślinie, rolą włośników. Pobieraniu pokarmów przez korzenie poświęcamy wogóle sporą ilość lekcyj, ze względu na szereg związanych z niem ważnych zagadnień, jak: przesiąkanie, ciśnienie korzeniowe i jego przyczyny, skład chemiczny rośliny, składniki gleby, wpływ gleby na rozwój rośliny, nawożenie i t. d. Badania tkanek w mikroskopie na-

[1]) Hodowla a także zdobycie okazów świeżych przedrośli w szklarniach w tej porze (grudzień) jest prawie wykluczone.
[2]) Przy glonach.
[3]) W tym celu dawałam do obejrzenia na początku kursu listek mozarki, a potem listek mchu (przy przerabianiu mchów), jednakże to nie jest wystarczające.
[4]) Pewną trudność w przeprowadzaniu tego planu sprawia ta okoliczność, że wielu uczniów wyjeżdża na święta i nie może odrobić zadań domowych.

tomiast winny być ograniczone do niezbędnego minimum, a więc do rozpatrzenia budowy anatomicznej korzenia i liścia; rozpatrywanie budowy łodygi w mikroskopie jest zbędne, dla wyjaśnienia jej udziału w przeprowadzaniu pokarmów, wystarczy zbadać makroskopowo gałązki, pokazać grupy wiązek (kukurydza) i dać doświadczenie na podnoszenie się soków w uciętej łodydze (tulipana). Przy liściu omawiamy gruntownie oddychanie, przyswajanie (najważniejsze doświadczenia były przerobione w jesieni) i przechodzimy do produktów przyswajania, których obecność wykrywamy przy pomocy j a k n a j p r o s t s z y c h prób. Parę lekcyj poświęcamy znaczeniu produktów asymilacji dla życia człowieka i zwierząt, oraz zagadnieniu przyswajania azotu przez rośliny motylkowe. Wobec wyjątkowo wczesnej wiosny lekcje te musieliśmy przeplatać wycieczkami na tematy: Rośliny kwitnące wczesną wiosną, kwitnienie drzew owocowych, sosna (kwitnienie, szyszki, nasiona), las jako zbiorowisko roślinne; pożądane byłyby wycieczki na temat: kwitnienie zboża (traw) i łąka jako zbiorowisko roślinne. Rozdział o zbożach ze względu na znaczenie ich gospodarcze przerobiliśmy gruntownie. Przy drzewach owocowych omówiliśmy rolę kwiatu i zjawisko rozmnażania (porównawczo z rośl. zarodnikowemi), natomiast opuścimy temat d r e w n o nietylko ze względu na brak czasu, ale i dlatego, że ćwiczenia mikroskopowe mało dają młodzieży. Oznaczanie roślin kwiatowych w II półroczu, a raczej przygotowanie do niego przeprowadzaliśmy na kilku godzinach lekcyjnych i podczas wycieczek przy pomocy „Zeszytu do oznaczania roślin kwiatowych" prof. B. Hryniewieckiego. Nieliczni tylko uczniowie mogli nabyć „Przewodnik do określenia roślin" J. Rostafińskiego.

Uwagi do rozdziału o roślinach nasiennych:

1) Wszędzie stosowaliśmy tylko najprostsze, najniezbędniejsze próby i eksperymenty wykonywane przy pomocy jak najmniej skomplikowanych przyrządów, często sporządzanych przez uczniów. Tylko dzięki temu zdążyliśmy kurs przerobić w całości.

2) Morfologję, a zwłaszcza anatomję staraliśmy się zredukować do niezbędnego minimum, wobec ograniczonej ilości czasu i małego zainteresowania młodzieży temi zagadnieniami.

3) Przy omawianiu samożywności i cudzożywności nie zdążyliśmy poruszyć zagadnienia roślin owadożernych. Brak tego tematu daje się odczuwać w programie.

4) Za mało czasu pozostało nam na pogłębienie kursu pod względem gospodarczo-państwowym; te ważne części kursu trzeba będzie uzupełniać przy pomocy odpowiednich rozdziałów podręcznika oraz lektury obowiązkowej p o z a l e k c y j n e j.

III. Warunki, w jakich odbywały się lekcje i najważniejsze trudności.

1) **Pracownie** w obydwu szkołach były dość skromnie zaopatrzone. Warunki temperatury nie sprzyjały prowadzeniu hodowli. 2) **Dział pomocy** był również niewystarczający, gdyż nieprzystosowany do nowego programu. Z tego względu starałam się wprowadzać tylko j a k n a j p r o s t s z e próby i eksperymenty, wykonywane przy pomocy najdostępniejszych przyrządów. Sądzę, że jest to w obecnych „kryzysowych" warunkach b. wskazane, umożliwia przy-

C) Tematy, które w praktyce nasuwają trudności:

W szkole męskiej:

Budowa anatomiczna narządów.

Oznaczanie roślin (oparte na ćwiczeniach z morfologji) gorzej się udaje z młodzieżą męską i mniej ją interesuje.

W szkole żeńskiej:

Budowa anatomiczna narządów (korzenia, liścia i t. p.), budowa rodni i plemni u mchów i paproci.

Przyswajanie a oddychanie.

Powstawanie pokarmów przerobionych w roślinie.

Przemiana materji i energji.

V. Wnioski ostateczne.

1) Nowy program botaniki jest interesujący dla nauczycieli i dla ucznia. Nauczyciel, przerabiając go, może dać w elementarnym zakresie zakończoną całostkę wiedzy przyrodniczej, uczeń zaś daje się w większym stopniu zainteresować różnemi zagadnieniami, zwłaszcza biologicznemi i gospodarczemi.

2) Program można przerobić w ciągu normalnego roku szkolnego pod warunkiem: a) że nauczyciel nie będzie dążył do zbyt obszernego „uniwersyteckiego" traktowania ćwiczeń mikroskopowych i eksperymentów z zakresu fizjologji roślin, a poprzestanie na elementarnych próbach i doświadczeniach, wykonanych przy pomocy prostych i dostępnych przyrządów; b) z tego względu w treści programu i w uwagach winno się poczynić pewne zmiany i uzupełnienia. Zmiany te mogłyby dotyczyć przedewszystkiem 1) zagadnienia przyswajania i oddychania, które należy przerobić na początku kursu, przy glonach; 2) fizjologji, co do której należałoby dodać w uwagach wzmiankę o potrzebie tylko elementarnego zakresu ćwiczeń i eksperymentów.

3) to samo dotyczyłoby anatomji i morfologji.

4) Zamiast oznaczania roślin podług klucza, które ze względu na ograniczony czas nie może być jak należy przeprowadzone, należałoby poprzestać na przygotowaniu do niego, polegającem na rozpatrywaniu przedstawicieli pospolitych rodzin w szkole i podczas wycieczek przy pomocy takich wydawnictw, jak zeszycik prof. B. Hryniewieckiego (lub bez nich). Oznaczanie podług klucza dla uczniów bardziej zamiłowanych możnaby przesunąć do zajęć kółka przyrodniczego.

5) Bardzo ważnym warunkiem należytego wykonania programu będzie dobry podręcznik. Winien on, zdaniem mojem, odpowiadać następującym warunkom: a) zawierać tylko najniezbędniejsze, ale pod względem metodycznym bez zarzutu zredagowane ćwiczenia i zadania; b) unikać podawania w gotowej formie (zwłaszcza opisowej!) tego, co uczeń sam może przerobić lub zaobserwować; c) unikać przeładowania zbędnemi dla poziomu gimnazjum zagadnieniami i szczegółami; d) zawierać umiejętnie wybrane i barwnie zredagowane rozdziały, dotyczące zagadnień biologicznych i gospodarczych, powiązane z treścią zadań w jednolitą całość.

Na zakończenie należy dodać, że dalsze lata pracy nad materjałem programowym mogą dać nowe wyniki; kto inny osiągnie moje rezultaty nieco odmienne. Byłoby zewszechmiar pożądane skrupulatne notowanie tych rezultatów i wniosków, celem podzielenia się niemi na łamach czasopisma „Gimnazjum" z gronem nauczycieli przyrodników.

ALFRED JESIONOWSKI

METODA AUDYTYWNA W NASZEJ PRAKTYCE SZKOLNEJ ZE SZCZEGÓLNEM UWZGLĘDNIENIEM PIERWSZEGO ROKU NAUCZANIA

Pierwsze próby stosowania płyt gramofonowych w nauce języka francuskiego czyniłem 4 lata temu, z polecenia swego wizytatora. Chodziło o zużytkowanie płyt literackich systemu Linguaphone dla poprawienia wymowy własnej i uczniów. Możliwości były niewielkie. Nauka języka francuskiego była częściowo nadobowiązkową, literatury na temat metody audytywnej nie znałem zupełnie, zresztą nie było wtedy jeszcze wielu prac na ten temat. Same zaś płyty literackie, t. j. dobór tekstów w większej części nie mieścił się w ramach programu nauki. Ponieważ Dyrekcja z polecenia wizytatora gramofon i płyty zamówiła i sprowadziła — trzeba było coś z tem zrobić. Poprawić wymowę! Przy omówieniu wizytowanych lekcyj zwrócił mi wizytator uwagę, że młodzież wymawia zupełnie indentycznie g jak ch (gens), że niedostatecznie rozróżnia samogłoski otwarte od zamkniętych, że — été — wypada jak ètè, beau — jak bo.

I to był pierwszy punkt wyjścia. Późniejsze obserwacje moje potwierdziły najzupełniej te spostrzeżenia wizytatora, szczególnie często w języku niemieckim słyszałem, że uczeń wymawia Licht jak Nacht, Ofen — offen. Przykładów innych możnaby znacznie więcej dostarczyć. Te niedokładności i niepoprawności przepuszcza nauczyciel nie dlatego, by sobie z nich nie zdawał sprawy, ale dlatego, że im nie przypisuje większego znaczenia, zadowolony, że uczeń dojdzie do tego, by jako tako myśl swoją wyrazić obcemi słowami. Jednakże zaniedbanie to jest znacznie większym grzechem, niżby się to wydawało. Cel utylitarny nauki jęz. nowożytnych nie zostaje osiągnięty. Człowiek o lichej, zaniedbanej wymowie będzie miał podwójne trudności w porozumieniu się w obcym kraju, bo do kłopotu znalezienia obcych wyrażeń dla wyrażenia myśli dojdzie zła wymowa, która utrudnia zrozumienie wypowiedzianej myśli. Zaniedbany zostaje cel estetyczny, czego bliżej uzasadniać nie trzeba, wreszcie pomija się ważne momenty wychowawcze: wdrażanie do dokładności, cierpliwości, wyrabianie silnej woli.

Jasną jest więc rzeczą, że dbałość o wymowę jest jedną z istotnych części nauki języków nowożytnych .Aby w uczniach wyrobić dobrą wymowę, musi sam nauczyciel mieć ucho czułe, sam dobrze lub w każdym razie poprawnie mówić, zdawać sobie sprawę z własnych błędów wymowy i dążyć do ich usunięcia. I tu oddać mu mogą wielkie przysługi dobrze nagrane płyty gramofonowe.

Kiedym się zabierał do pierwszych prób poprawiania wymowy moich uczniów, nie byłem zorjentowany ani w literaturze przedmiotu ani w materjale, jakim się można było posługiwać. Nauczyciel, który się dziś zabiera do systematycznej pracy płytą gramofonową, ma z czego wybierać i może się niezgorzej zorjentować w teorji pracy, jakkolwiek do dziś jeszcze obszerniejszej metodyki pracy audytywnej niema. Przy pierwszych więc swych próbach rozporządzałem

rzać z książki za płytą, zwrócić uwagę na pewne właściwości wymowy voisine — farmine (t. zw. niem. „e"). Zestawić dźwięki:

chanté	payerai	nouvelle
été	ayant	dit - elle
dépourvu	deplaise	interêt
crier	aise	prêteuse
subsister	faisiez - vous	emprunteuse
danser	chantais	

II. Omówienie treści tylko z płyty. Nauczenie się na pamięć.
Zarówno w IV jak i V klasie brałem płyty z bajkami w dłuższych odstępach jedna od drugiej miesiąc i więcej. Było razem w każdej klasie pełnych lekcyj gram. może 6 — 7, powtórki na parę minut, 20 — 30. Poprawa wymowy była zupełnie widoczna, sama praca tym systemem dawała dużo zadowolenia zarówno uczniom jak nauczycielowi.
W klasie VI (Les provinces francaises) w związku z Domrémy wziąłem płytę Jeanne d'Arc wyjątek z Micheleta (5 lekcyj).
Sposób prowadzenia był następujący:
Trzykrotne nagranie całości i stwierdzenie co zostało zrozumiane. Okazało się, że nie dużo. Nagrywanie następnie zdania po zdaniu z pisaniem na tablicy i w zeszytach. Po napisaniu kilku zdań, stanowiących pewną całość — omówienie treści, czytanie tekstu za płytą i bez płyty, korygowanie wymowy — uczenie się na pamięć. Uświadamianie pewnych błędów i zestawienie dźwięków.
W klasie VII. Bourgois gentilhomme. Scène entre le maître de philosophie et M. Jourdain. Przeczytanie tekstu z książki i omówienie. Nagranie płyty kilkakrotnie dla celów estetycznych. Nauczenie się tekstu rozdzielonemi rolami. Naśladowanie płyty.
W podobny sposób wykorzystać się dadzą następujące inne płyty tego cyklu:
Racine: Phèdre, Récit de Théramène.
Corneille: Cid: Stances de Rodrigue.
M-me de Sévigné: La mort de Turenne.
Voltaire: La tolérance.
B. de St. Pierre: Paul et Virginie: L'Ouragan.
Nim dojdę do wniosków ogólnych, przedstawię doświadczenia tegoroczne. Zaznajomiony dokładniej z literaturą, obecnie już dość obfitą, przedmiotu, zbadawszy szczegółowiej rozmaite płyty — wstawiłem rozdział materjału na II półrocze dla kl. I (pierwszy rok nauczania). Kilka płyt w celu poprawienia wymowy i akcentu, w celach estetycznych, a przedewszystkiem dla zbadania:
1) czy możliwe jest — i w jakiej mierze — stosowanie płyt gramofonowych w I-szym roku nauczania,
2) jakie rezultaty da ta nauka,
3) w jakim stosunku stać będzie normalny program nauki do tej obszernej wstawki,
4) jaka będzie reakcja młodzieży na tę naukę,
5) do jakich ostatecznych rezultatów i pozytywnych wniosków dojść można po tym okresie nauki.
Zdawałem sobie zgóry sprawę z tego, że płyty mówione stosować mogę w tej klasie tylko jako powtórkę i rozszerzenie poprzednio poznanego materjału.

Stąd jako uzupełnienie ustępów z podręcznika Kielskiego: La famille — Płyta Linguaphone: La famille Durand. Tekst nagrany jest wolno, stosunkowo łatwo zrozumiały. Jako druga płyta przewidziana była płyta Les enfants, jako trzecia Le temps, jako czwarta Les saisons, po dokładnem przerobieniu bez gramofonu odpowiednich ustępów z podręcznika, normalnych ćwiczeń gramatycznych, wstawek przewidzianych z Suplément. Nadto dwie pieśni z płyty: Au clair de la lune i Cadet Rousselle.

Cały program, szczegółowo przewidziany, uległ zmianie po pierwszych lekcjach gramofonowych, gdzie okazało się, że płyta: Les enfants, zginęła. Przeszedłem wobec tego, po płycie: La famille Durand, do płyty: Le temps. Praca trudna, męcząca i zniechęcająca wobec szybkiego nagrania płyty. Wziąłem po przerobieniu tej płyty wolno nagraną płytę Une visite. Razem było lekcyj gramofonowych 12. Kiedy przejść miałem do I-szej części płyty Les saisons, okazało się, że i ta płyta zaginęła. Nowa przeróbka programu, o której wspomniałem już na wstępie.

Z poszczególnych lekcyj prowadziłem dokładne protokóły. Normalny przebieg lekcji był następujący. Biorę za przykład płytę: Une visite. Tekst płyty jest następujący:

Nous sommes de noveau dans le salon. Quatre visiteurs viennent passer la soirée avec la famille Durand. La bonne ouvre la porte et fait entrer les visiteurs au salon. Ce sont M. Legris et sa femme, leur fils Georges et leur fille Colette. M-me Legris est la soeur de M. Durand; elle est la tante de Jacques, de Marguerite et du bébé. Son mari, M. Legris est leur oncle.

Nim przystąpiono do płyty, powtórzono ustęp 34 (str. 38) jaknajdokładniej. Obraz z książki rzucono na ekran. Nagrano wolno dwukrotnie pierwsze zdanie. Więcej niż połowa klasy uchwyciła je z wyjątkiem słówka de nouveau. Powtórzyłem zdanie sam bez gramofonu, potem powtórzył gramofon i za nim cała klasa. Napisać zdanie na tablicy i do zeszytów. Wyjaśnienie: de nouveau-encore une fois. Potem w ten sam sposób drugie zdanie, wyjaśnienie: la soirée — le temps entre 7 — 10 heures du soir, passer — viennent en visite (spędzić). I tak kolejno zdanie po zdaniu. Na jednej lekcji przerobiono w ten sposób cały ustęp bez ostatniego zdania. Zadanie do domu: starannie przepisać i nauczyć się na pamięć.

Następna lekcja: powtórzenie przez mówienie na pamięć. Młodzież stawia sobie pytania na ten temat, uzupełnione przez nauczyciela. Korektury przez płytę. II część. Nagranie pytań. Zrozumienie odrazu odpowiedzi uczniów, potem odpowiedź gramofonu. W ten sposób przerobiono 7 pytań — pisano nowo poznane słówka. Napisanie zdań z nowo poznanemi słówkami en tout, saluent, comment allez-vous. Następna lekcja: sprawdzenie zadania, powtórzenie na pamięć i poprawienie przez płytę. Pytania od nowa gramofonu. Pytanie się wzajemne. Cztery ostatnie pytania ustępu. Z nowo poznanemi słówkami zdania albo rekonstrukcja pytań.

Taki jest normalny przebieg lekcji z płytą gramofonową na podstawie poprzednio przerobionego materjału z książki. Płyt o zupełnie nieznanym tekście nie nagrywano. Prócz tego przerobiono z płyty dwie pieśni. Przedstawię przebieg jednej lekcji, piosnki: Au clair de la lune. Z końcem jednej lekcji napisano na tablicy tekst całej piosnki — bez żadnych wyjaśnień — z poleceniem przepisania tekstu starannie na następną lekcję.

ki — lub dając odbitkę maszynową tekstu do ręki, bo płyta jest szybko nagrana. Rozpocząć trzeba też od Conversation, rozpoczynając od słów: tenez, regardez ma montre — a opuszczając cały koniec od słów: suivant qu'il s'agit. Płyta ta zajmie conajmniej 4 lekcje intensywnej pracy [2]).

Idąc dalej za książką nie radziłbym: La maison, Le dîner, La chambre á coucher, jako stanowczo za trudne i przeładowane słownictwem. Natomiast po przerobieniu ustępu: la rue (58) z książki — można wziąć płytę: Une rue de Paris, przyczem opuściłbym ustęp 3 i 5. Tyle płyt Linguaphone'u na pierwszy rok nauczania, będzie to w sumie około 20 lekcyj — lekcyj związanych z tokiem normalnego nauczania, wskutek czego trzeba oczywiście trochę skrócić inny materjał. Sam np. nie przerabiałem systematycznie wszystkich ustępów L'homme, ograniczając się do zaznajomienia młodzieży z poszczególnemi częściami ciała ludzkiego — przy odpowiednio nadarzających się okazjach.

Na pytanie więc: czy możliwem jest i w jakiej mierze, stosowanie płyt gramofonowych w I roku nauczania? — odpowiem z czystem sumieniem twierdząco.

Poza programem naukowym, a jednak systematycznie i metodycznie stosować można płyty śpiewu — i to od pierwszej niemal lekcji. Miałem do śpiewu dwa rodzaje płyt: od Rudzkiego z Warszawy płytę: Berçeuse à nounoune i Soldats de plomb, melodje są prześliczne — cała bieda, że tekstów wydobyć nie można. Mozoliłem się nad tem niejeden wieczór. Wydobyć można szereg fragmentów — ale nie udało mi się uchwycić tekstu całkowitego, a od Rudzkiego nie można dostać tekstów. Te więc płyty, jak i kolendy francuskie, o ile się tekstu nie zdobędzie, są nie do użytku dla nauki, a nawet gdyby się tekst całkowity zdobyło — wymowa płyt jest tak szybka i niewyraźna, że według nich słów uczyćby nie można, conajwyżej melodje.

Natomiast doskonale nadają się płyty śpiewu nagrania Linguaphone'u. Już na drugiej lekcji można wziąć płytę z piosnką: Cadet Rousselle, opowiadając treść po polsku i wyuczyć ją bez pisania drogą naśladowania. Samemu wpierw powtarzać tekst francuski — aż pierwszą zwrotkę opanują zupełnie — potem nagrać płytę, poprawić po wyuczeniu melodji wymowę i na kolejnych lekcjach wyuczyć wszystkich 3 zwrotek. Żywe tempo melodji, miły głos śpiewaka, wyraźna wymowa zalecają tę płytę szczególnie na początek. Następnie dałbym pieśń: Au clair de la lune, również wyraźnie i czysto nagraną. Z ładnej pieśni: Chantons la belle au bois dormant, głos męski jest bardzo wyraźny i czysty, czego nie można powiedzieć o kobiecym głosie, który jest wprawdzie czysty, ale nie dość zrozumiały.

Wyraźnie nagrana jest piosnka: En passant par la Lorraine i Renouveau — melodje charakterystyczne i miłe, wprowadzające „couleur locale" — a pieśń: Chantons la belle ...nadaje się świetnie do inscenizacji, zarówno mówionej, jak śpiewanej. Nie dość wyraźnie nagrana jest: Berçeuse de ma chatte — nie uczyłbym tej piosnki, jakkolwiek melodja jest miła. Jeżeli się tekstu szczegółowo nie przerabia, nie potrzeba całej lekcji na wyuczenie jednej zwrotki — starczy 20 — 25 minut. Pieśni są przez młodzież bardzo lubiane, przyczyniają się ogromnie do poprawienia wymowy, wyrabiają znakomicie poczucie estetyczne,

---

[2]) Świeżo pojawił się komplet płyt polskiego nagrania pod redakcją p. Nacz. Kielskiego. Nagranie b. dobre, dużo płyt nadaje się do bezpośredniego włączenia do nauki.

zmysł krytyczny, stwarzają atmosferę obcego kraju, szczególnie, jeśli się piosnkę ożywi pokazem charakterystycznego obrazu (La Lorraine, Les Landes i t. d.), stanowią znakomite ożywienie lekcji. Szczególnie w pierwszem półroczu, w okresie pracy bezpodręcznikowej i później, uczyłbym dużo pieśni — najlepiej oczywiście z płyty, gdzie tekst odrazu łączy się z melodją, nagranie jest jednostajne, powtarzać można poszczególne frazy muzyczne i zdania tekstu, co nigdy z taką doskonałością nie uda się najmuzykalniejszemu nauczycielowi. Przytem nauka zupełnie nie jest męcząca dla ucznia, stanowi przyjemne odprężenie. Obserwowałem to dość często, gdym oznajmiał, że dziś nauczymy się nowej piosnki. Zakup albumu pieśni opłaci się sowicie każdej szkole i każdemu nauczycielowi. Z powyższem wiąże się odrazu pytanie: w jakim stosunku pozostaje normalny tok nauki i program do tej obszernej wstawki, czy możliwem jest wyczerpanie materjału? Dałem na nie częściowo odpowiedź już poprzednio. Przez uproszczenie całego działu: L'homme, zyskujemy conajmniej 6 lekcyj. Nie chciałbym tu podawać szczegółowo ustępów, jakie wyrzucić lub uprościć można, by zyskać czas na owe lekcje gramofonowe. Każdy sam, w związku z przerobionym materjałem, zorjentuje się, gdzie można coś zyskać. Możliwości są tu najrozmaitsze. 5. ustępów o mieszkaniu i jedzeniu można znakomicie uprościć — to samo 4 ustępy p. t. Les vêtements. Materjał, przy dokładnem przemyśleniu całości i ułożeniu sobie całorocznego planu, da się wyczerpać doskonale. Pieśni natomiast wstawiamy, gdzie nam wygodnie, umieszczając je jednak również w rozkładzie materjału i poświęcając im, szczególnie w samych początkach nauczania, całe lekcje. Bardzo łatwo je pomieścić w okresie bezpodręcznikowego nauczania, t. j. w pierwszych 3 — 5 tygodniach.

Jakież rezultaty daje nauka z płyt gramofonowych? Po tegorocznym okresie pracy z kl. I nie mógłbym tych rezultatów określić i ustalić z całą pewnością. Nie trzeba metodzie audytywnej przypisywać nadmiernego znaczenia, jak to czyni wielki entuzjasta tej metody, Plaut. W żadnym wypadku, przy naszym planie materjału płyt, nie można metody tej używać wyłącznie. Pożytecznem jest ustalić sobie na tę pracę ów okres, najczęściej koniec I i początek II półrocza, kiedy wspomniane płyty wchodzą niejako w skład normalnego toku nauczania. Przy pomocy płyt mówionych osiąga się bezsprzecznie: 1) znaczną poprawę wymowy, tem większą, im słabiej sam nauczyciel nad wymową panuje, 2) osłuchanie się w głosach rodowitych Francuzów, mówiących mową zwykłą w kursie podstawowym, a mową podniosłą w kursie literackim. Korzyści takiego osłuchania są znaczne: uświadomienie sobie melodji zdania, akcentu, słowa i zdania przez początkowo bierne, później świadome naśladowanie głosu zwłaszcza, doprowadza do ładnego stosunkowo mówienia. Oczywiście rezultaty te nie uwidaczniają się zaraz, trzeba na nie poczekać — wychodzą one potem w ciągu zwykłego naszego nauczania, 3) zwiększają sprawność w mówieniu, stanowią ważny bodziec do pilnowania dokładności wymowy, 4) płyty zwiększają zapas słownictwa codziennego, zmuszają do bardzo samodzielnej pracy, 5) wyrabiają uwagę, ostrzą słuch, wymagają skoncentrowania myśli i dużej dyscypliny, wyrabiają w znacznym stopniu wolę.

Płyty śpiewu: 6) ożywiają znakomicie lekcje, 7) powiększają poczucie estetyczne, 8) stwarzają „couleur locale"...

W odpowiedzi na pytanie: Jaka jest reakcja młodzieży na lekcje z płyt gramofonowych? — znajdzie się również odpowiedź na pytanie: jakie są wady tej metody?

Ponieważ pozostawiam zupełnie na boku kwestję historji i teorji metody audytywnej — odpowiedzi moje są wyłącznie rezultatem własnych obserwacyj i ankiety przeprowadzonej po ostatniej naszej lekcji gramofonowej w klasie. Dajemy więc wpierw głos młodzieży. Na pytanie: Czy lubisz uczyć się pieśni francuskich z płyt? — dano odpowiedzi następujące: lubi bardzo — 23, podobają się — 17. Ani jeden głos, że się pieśni nie podobały.

W motywach podano: Dla miłej wymowy — 16, dla ładnej wymowy — 12, dla odrębności melodji — 9, jako rozrywka — 6. Na pytanie: Czy łatwo, czy trudno jest uczyć pieśni z płyt? Odpowiedziało: 2 — trudno, 38 — łatwo.

W motywach, dlaczego łatwo, podawano: ładna melodja ułatwia uczenie się tekstu, że ułatwienie pochodzi z jednolitości nagrania, że tekst i melodja są ściślej ze sobą splecione na płycie, niż przy innem uczeniu się.

Na pytanie: Czy łatwo zrozumieć można treść z płyt śpiewu? Odpowiedź: Tak — 20, niezawsze — 13, nie — 4. W motywach, że nie, lub — nie zawsze, podano: siedzę za daleko od gramofonu, zbyt szybko nagrano, głos kobiecy niewyraźny i piskliwy, nie dość cicho w klasie.

Na pytanie: Jakie nasuwają ci się jeszcze spostrzeżenia w związku z nauką śpiewu z płyt? — odpowiedziało na 40 tylko 7, że ciekawi ich śpiew rodowitych Francuzów, że można obserwować rytm zdania, prośba o więcej pieśni i wolniejsze nagrywanie. Czyli w sumie młodzież wyraża się o płytach śpiewu dodatnio. Jedyną uwagę krytyczną zrobiono, że głosy kobiece są niezbyt wyraźne. Nie tak dobrze przedstawia się rezultat ostateczny z płyt mówionych.

Na pytanie: Czy lubisz płyty mówione? Odpowiedziało 22 — nie, 2 — niebardzo, 15 — tak.

Są interesujące dane dokładniejsze. „Tak" odpowiedziało sporo chłopców, którzy na lekcjach gramofonowych o wiele słabiej reagowali od dziewcząt. Z 8 zdecydowanie dobrych uczenic i uczniów odpowiedziało przecząco na pytanie pięcioro.

Motywy tych, którzy płyty „lubią" są mało przekonywujące, mianowicie lubią je dlatego, że można się z nich nauczyć dobrej wymowy.

Znacznie ciekawiej przedstawiają się motywy tych, którzy płyt „nie lubią", więc: zaprędko nagrane, siedzę zadaleko od gramofonu, słyszę niewyraźnie, nie rozumiem wszystkiego, bo trzeba się tekstu uczyć na pamięć, bo powtarza się wciąż to samo, lekcje są nudne, musi panować idealna cisza i bezruch; większość wyznaje, że lekcje bardzo męczą, że trzeba zanadto natężać słuch, a jeden nawet twierdzi (w co wierzę), że głowa boli na lekcjach gramofonowych mówionych.

Na pytanie: Czy rozumiesz dobrze, co płyta mówi? Odpowiedziało tak — 20, niezawsze — 15 (bo zadługie zdania, piskliwy gramofon, zacicho), nie — 2. Jak często trzeba nagrywać, by tekst był dobrze zrozumiały? W odpowiedzi: Przy absolutnej ciszy i większości znanych słówek 1 — 2 razy, przeciętnie 3 razy. Częstszego nagrywania domagają się chłopcy.

Czy nauka z płyty bardziej, mniej, czy jednako męczy? Bardziej — 30 głosów, jednako — 8, mniej — 1 (motywy omówię w konkluzji, częściowo już wspomniałem). Czy i jakie różnice spostrzegasz pomiędzy wymową płyty a wymo-

wą nauczyciela? Odpowiedź tak — 33, nie — 4. Płyta mówi prędzej, nauczyciel natomiast wyraźniej, na płycie niewyraźnie końcówki, różnica w wymowie litery „r", niektóre słowa inaczej.

Inne uwagi w związku z nauką płyt: 1) więcej i częściej piosnki — 11, 2) bliżej gramofon — 4, 3) wolniej nagrywać — 5, 4) zacicho — 2, 5) więcej lekcyj gramofonowych — 2.

Reasumując, stwierdza młodzież pozytywnie wyraźne i dobre zrozumienie płyt mówionych (stwierdza to więcej, niż połowa młodzieży), starczy przy zupełnej ciszy nagrać 1 — 2 razy, normalnie jednak 3. Negatywnie: więcej niż połowa młodzieży twierdzi, że nie lubi płyt mówionych, bo są zaprędko nagrane, bo męczą ogromnie szczególnie z końcem lekcji, a zwłaszcza , gdy lekcja przypada na lekcję 4 lub 5. Absolutna większość stwierdza większe, niż normalne, zmęczenie przy lekcji z płyt mówionych, a nawet ból głowy, wreszcie pewna część stwierdza zbyt ciche nagranie.

Sam stwierdziłem również silne zmęczenie młodzieży, szczególnie na ostatnich lekcjach, rozumiem dobrze mękę cichego siedzenia i natężenia słuchu — nie mogłem natomiast stwierdzić zbyt cichego mówienia. Chodziłem po rozmaitych kątach klasy — wszędzie słyszało się dość wyraźnie.

Jakież wnioski praktyczne wogóle? Kto przystępuje do pracy metodą audytywną musi sobie zgóry zdawać sprawę, że wymaga ona ogromnego wysiłku od nauczyciela i dużo od młodzieży. Musi być przygotowanym na to, że nieraz opadnie go zniechęcenie, szczególnie w początkach, kiedy rezultaty się nie rzucają w oczy. Zdecydowawszy się na metodyczną naukę płytami, musi przewidzieć ją w planie naukowym, rozkładzie materjału. Wszelka dorywcza praca nie doprowadza zupełnie do niczego i jest straconym czasem. Lekcje z płyt w pierwszym roku nauczania, to odrębny sposób powtórki i rozszerzenie materjału, przerobionego poprzednio w podręczniku.

Następnie, powinno się na lekcje gramofonowe przeznaczyć lekcje na początku dnia, przerywać je śpiewem lub ćwiczeniem śródlekcyjnem oraz dawać odpoczynek w połowie lekcji, nie mniej, niż 5 minut.

Gramofon i membrana muszą być pierwszorzędne, nie wydawać żadnego ubocznego szmeru. Aparat musi być ustawiony tak, by głos możliwie równomiernie wszędzie dochodził. Ważny jest dobór dobrej igły. Próbowałem sam 12 gatunków i przyznam się, że nie natrafiłem jeszcze na taką igłę, któraby mi odpowiadała w zupełności . Igły trzeba zmieniać bardzo często, płytę strzec od kurzu, często przecierać skórką irchową, dobrze przechowywać. Nie używać wstrzymacza Doegena, który niszczy płytę. Nie zatrzymywać igły na płycie, lecz podnosić membranę. Wypróbować dokładnie prędkość nagrania. Przy płytach powtórkowych nie trzeba tekstu naprzód dawać do rąk — starczy usłyszane zdanie napisać po nagraniu na tablicy. Dobrze jest rozpocząć pracę metodą audytywną z niezbyt wielkim zespołem. Po nabyciu pewnej wprawy w pracy metodą audytywną rezultaty są zupełnie widoczne i włożony w pracę wysiłek się opłaci.

D-r JULJUSZ NOWAK

PISMA MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH

(Dokończenie)

ORGANIZACJA PRACY REDAKCYJNEJ I ADMINISTRACYJNEJ PISMA

Prowadzenie pracy redakcyjnej spoczywa z reguły na barkach komitetu redakcyjnego, wyłanianego z samorządu uczniowskiego całej szkoły, ewentualnie z grona członków kółka literackiego, przyrodniczego, geograficznego, jeżeli pismo ma mieć więcej specjalny charakter. Zdarza się, że parę szkół czy wszystkie szkoły jednego miasta tworzą wspólny komitet redakcyjny, wydający jedno pismo międzyszkolne. Tak jest na terenie Tarnowa, Częstochowy, Dąbrowy Górniczej, Sandomierza, Stryja, Sambora, Lwowa, Torunia, Białegostoku. Niekiedy na gruncie wspólnej pracy redakcyjnej spotykają się szkoły paru miast sąsiednich (Ostrów — Inowrocław, Stary i Nowy Sącz, Wilno - Troki). Ta naturalna dążność do ekonomizacji i koncentracji pism daje dobre rezultaty w wydajności pracy redakcyjnej pism skomasowanych, które zdobywają się na zupełnie dobre artykuły o treści ogólnej, udzielając przytem dość miejsca zobrazowaniu życia wewnętrznego każdej ze szkół, należącej do spółki redakcyjnej. Dążność do tworzenia pism wspólnych doprowadziła niedawno do stworzenia dobrze prosperującego ogólnouczniowskiego pisma, prowadzonego przez samych uczniów — „Kuźni Młodych".

W samej pracy redakcyjnej pisma są nierówne. Osobisty zapał członków koła redakcyjnego sporą odgrywa rolę w powodzeniu pisma. Z obserwacji da się wysnuć wniosek, że jeżeli koło redakcyjne wyłoniło się z rzeszy uczniowskiej jako wyraz wewnętrznie odczuwanej przez uczniów potrzeby wydawania pisma, koło to nietylko tężeje z biegiem czasu w swym składzie, ale co jest zwłaszcza pożądane, staje się wielką siłą atrakcyjną, przyciągającą do siebie coraz nowych i chętnych członków. Koło redakcyjne trwa, wydając coraz nowe i lepsze numery. Jeżeli natomiast redakcja powstała za sprawą czynnika zewnętrznego, to jest dyrekcji szkoły czy rady pedagogicznej, zwykle rodzi się i ginie jak efemeryda po wydaniu jednego lub dwu mniej lub więcej lichych numerów. Jeśliby chodziło o charakterystykę techniki pracy redakcyj, da się zaobserwować dość częste zjawisko, polegające na braku koncentracji wysiłku redakcyjnego, jego rozstrzeleniu. Pisma szkolne w konsekwencji tego zjawiska rażą niekiedy zbyt wielką różnorodnością artykułów, t. zw. zasadniczych. Nieraz na 8 stronicach zwykłej ósemki znajdzie się w jednym numerze kilkanaście artykułów, z których każdy zawiera treść odrębną, oczywiście bardzo powierzchownie ujętą. Po lekturze takiego numeru rodzi się w czytelniku wrażenie wielkiej rozbieżności zainteresowań młodzieży, nie ujętych w jedno programowe łożysko pisma. Trudno oczywiście żądać od uczniów, aby pamiętali o naczelnej zasadzie dydaktyczno-wychowawczej: non multa sed multum, jest to jednak ważnym obowiązkiem dyskretnego, ale i zdecydowanego doradcy z grona nauczycielskiego. Każdy numer winien być montowany z uwzględnieniem jakiejś jednej linji łącznikowej, spajającej w organiczną całość poszczególne

jego artykuły. Nie każdy więc, najlepszy nawet nadesłany artykuł musi być drukowany w najbliższym numerze pisma.
Uwagi powyższe nie dotyczą oczywiście części pisma, obrazującej bujne i różnorodne nieraz życie szkoły. Przeprowadzanie jakiekolwiek uniformizmu w tej części pism byłoby błędem, fałszującym rzeczywistą prawdę życia szkolnego. W całości referatu podkreślono niejednokrotnie stosunek opiekuna pisma do wewnętrznej pracy w niem uczniów. Tutaj jedna jeszcze uwaga. Zdarza się, że niektóre pisma szkolne umieszczają artykuły nietylko uczniowskie ale i nauczycielskie. Jeżeli się stanie na gruncie możliwie najwięcej samodzielnego charakteru pism uczniowskich, to oczywiście będzie się musiało odrzucić tego rodzaju interwencjonizm nauczycielski, choćby się za nim opowiadali niektórzy z teoretyków pism szkolnych.
Dla czytelnika pism szkolnych jedna strona ich działalności musi dotychczas pozostać tajemnicą, a mianowicie ich finansowo-administracyjne funkcjonowanie. Domyślać się należy, że wydawca (samorząd, kółko czy nawet szkoła) pokrywa koszt druku. W treści pism brak natomiast powszechnie danych, w jakim nakładzie pismo się ukazuje i w jakim stopniu nakład jest wyczerpywany czyto drogą prenumeraty, czy rozprzedaży; brak danych, ile ewentualnie spółka wydawnicza dodaje do numeru, ewentualnie, jakie zyski z pisma czerpie. Do niedokładności administracji pisma dodać należy brak niekiedy uwidocznienia, ile ewentualnie numer pisma kosztuje, jeżeli pismo to rozchodzi się drogą rozprzedaży. Niektóre z tych danych, ciekawe dla całokształtu działalności pism, trudne są do wyraźnego w piśmie uwidocznienia ze względów technicznych, a może i zawodowych. Zespół Pism ma nadzieję zdobyć je wszystkie w roku najbliższym drogą ankiety, skierowanej do administracyj wszystkich pism szkolnych na terenie Państwa Polskiego.
Osobne sprawozdanie należy się ogólnopolskiemu pismu młodzieży szkół średnich, wspomnianej już wyżej „Kuźni Młodych".
„Kuźnia Młodych" wychodzi już rok drugi. W roku sprawozdawczym 1932/33 wydała 14 numerów. Do marca 1933 r. „Kuźnia" wychodziła jako miesięcznik, od tego czasu przekształciła się w dwutygodnik. Symptomatyczną cechą, wskazującą na rozrost czasopisma, jest jego cena. Numer wrześniowy z 1932 r. kosztował 60 gr., wakacyjny czerwcowy z 1933 r. kosztuje już tylko 25 gr. Jeżeli „Kuźnia Młodych" opiera swój byt obecny na samodzielnych podstawach finansowych, już sama jej cena obecna wskazywałaby na olbrzymi wzrost nakładu w przeciągu paru zaledwie miesięcy. Ten właśnie sukces i rozpowszechnienie „Kuźni Młodych" byłyby zupełnie usprawiedliwione zarówno formą pisma, jak i jego zawartością treściową.
Okładka konkursowa (już to konkursy „K. M." wszelkiego rodzaju są wypróbowanym i skutecznym środkiem propagandowym, prowadzącym do wciągnięcia do współpracy najszerszych sfer uczniowskich) — w modernistycznem ujęciu graficznem, gustowna i zawsze prawie nowa przy każdym numerze. Druk okładki barwny. Wprowadzono częściowo — i to z powodzeniem — druk wielobarwny wewnątrz pisma. Liczne i ładne ilustracje pomysłu samych uczniów i ich własne bardzo nieraz udane fotografje tworzą miłe urozmaicenie wnętrza pisma.
Treść „Kuźni Młodych" dzieli się na szereg wyodrębnionych często od siebie działów: literacko-artystyczny (literatura, sztuka), społeczno-gospodarczy, poli-

tyczny („W perspektywie"), sportowy, techniczny, rozrywkowy, regjonalny, techniczny, poradnik dla czytających książki („Co czytać?"), poradnik literacki, dział szkolny, informacyjny, obejmujący bieg pracy redakcyjno-administracyjnej i stosunek „Kuźni Młodych" do międzyszkolnych i szkolnych komitetów redakcyjnych; ostatnio wprowadzono t. zw. dodatek lokalny, wypełniany przez międzyszkolne i szkolne komitety redakcyjne. Dział literacki — na wysokim poziomie. Na wyróżnienie zasługują zręczne w formie wiersze (zwłaszcza grupy „Salamandra"), z wyraźną formistyczną tendencją, o całe niebo wyższej klasy „poetyckiej" od analogicznych prób w lokalnych pismach uczniowskich. Nie można tego powiedzieć o nowelistyce „Kuźni Młodych", przybierającej niekiedy charakter powieściowy. Jeśli chodzi o tę nowelistykę — pisma uczniowskie nie mają wogóle do niej szczęścia.

W zakresie materjału, dotyczącego sztuki, znajdujemy interesujące nieraz wywody o muzyce, rzeźbie, teatrze.

Dział polityczny świadczy o inteligentnym stosunku młodzieży do zagadnień politycznych.

Działy sportowy i techniczny (radjo, lotnictwo, fotografja) poświęcone są zagadnieniom, specjalnie interesującym młodzież i wskazującym na jej zainteresowania w omawianym zakresie. Wystarczy wspomnieć o gruntownych, obficie ilustrowanych wykresami, studjach samodzielnych z dziedziny radja czy artykułach sportowych, które mogą natchnąć entuzjazmem dla techniki czy sportu nawet laika, ba! człowieka, który nie miał nigdy i nie ma nic wspólnego z techniką czy sportem (da się to powiedzieć o piszącym te słowa poloniście, który uległ czarowi sportu pod wpływem entuzjastycznego artykułu „Idą nowi ludzie"). Specjalnego omówienia domagają się działy „Poradnika literackiego" i „Co czytać?", które oczywiście nie mogą posiadać objektywnej wartości, ale zato dają bezpośrednie źródło dla oceny literackich zainteresowań młodzieży, dalej dział regjonalny, w którym spotykamy się z pierwszemi tego rodzaju na łamach „K. M." poczynaniami młodzieży, nieśmiałemi jeszcze, ale mogącemi liczyć na pełne powodzenie w przyszłości.

W treści „K. M." coraz większą rolę zaczynają odgrywać zainteresowania młodzieży charakteru społeczno-gospodarczego. Znamiennym i godnym aprobaty jest fakt, że młodzież nie poprzestaje na słownem, akademickiem tych kwestyj potraktowaniu na łamach swego pisma, ale że od słowa poczyna przechodzić do czynu, pragnąc swe marzenia społeczne wcielić w czyn realny. Młodzież od teorji, jakżeż nieraz u nas w Polsce jałowej, przechodzi do praktyki. Jakżeż to wygląda w „K. M."? A więc „praca realizacyjna" napełnia troską młodych społeczników ze „Straży Przedniej", zabierających głos w „K. M.", każe im okolicznościowo dojść do trafnego przekonania, że najwłaściwszą formą uczczenia przez młodego Polaka dnia imienin Marszałka jest doraźny i konkretny czyn humanitarny zbierania dla ubogich dzieci książek, obuwia i odzieży, zmusza niektórych „fanatyków" pracy społecznej do zbawiennych uwag, co robi konkretnie młodzież szkolna dla społeczeństwa, nakazuje im zastanawiać się (dla celów praktycznych, które narazie nie znajdują wyraźnej formy zewnętrznej) nad niedolą głodnego proletarjatu w pośredniem z nim zetknięciu się w pamiętnikach bezrobotnych i bezpośrednim kontakcie w dzielnicach robotniczych Warszawy, każe im marzyć o budowie własnego Domu Ucznia Polskiego i t. d. Znajdujemy w „K. M." artykuły, ujawniające stosunek ucznia (niewolny czasem

od „zarozumiałości" młodzieńczej) do zagadnień dydaktycznych na terenie szkoły średniej. Pomijając starą sprawę nauczania literatury polskiej najnowszej w gimnazjum, która się mogła znaleźć w „K. M." zzewnątrz, wypada podkreślić nowe i oryginalne, zdaje się, dezyderaty młodzieży w sprawie uwzględnienia w programie szkoły średniej nauk społeczno-ekonomicznych, a nawet teoretyczno-muzycznych.

Całość artykułów (niezależnie od ich treści poszczególnej) przepojona jest duchem obywatelsko-państwowym (dość przytoczyć artykuł „Na marginesie Rzeszowa", pisany z okazji odsłonięcia pomnika Lisa-Kuli). Przy silnej indywidualności piszących nietrudno o konflikty ideowe. Konflikty odmiennych poglądów prowadzą do ożywionej i płodnej dyskusji, którą się nieraz obserwuje z zainteresowaniem w paru następujących po sobie numerach (dla przykładu wspomnę o polemice, odsłaniającej ciekawe przeżycie młodzieży natury historyczno-społecznej w związku z rocznicą powstania listopadowego, omawianego w różny sposób przez autorów poszczególnych, dalej ciekawe opinje w sprawie podniesienia kulturalnego i umysłowego ucznia szkoły średniej, wkładającego nieraz całą swą energję w sporty). Wyższy niż w pismach lokalnych poziom treści „Kuźni Młodych" nie jest zresztą zjawiskiem dziwnem: przecież „Kuźnia" stara się koncentrować w sobie najlepsze, najtęższe „młode pióra" średniaków całej Polski. Zważywszy zwłaszcza fakt ostatni, trudno nie podkreślić z naciskiem, że uprzywilejowane położenie „K. M." nakłada na nią specjalne obowiązki i że postulat doskonałości nierównie więcej obowiązuje „K. M.", niż jakiekolwiek inne pismo szkolne w Polsce. Na drodze tej doskonałości leżą jeszcze znaczne przeszkody. Już dzisiaj widać, że jedną z największych tych przeszkód jest ton pewnej pozy, bijącej z niektórych artykułów, niekiedy zaś drażniący nawet spokojnego czytelnika nastrój bezapelacyjnej pewności w rozstrzyganiu trudnych zagadnień, przerastających często siły młodzieży, owej pewności, która sąsiaduje ze swą nieodrodną siostrzycą — megalomanją.

Dla dalszej pracy redakcyjnej „K. M." może mieć zasadnicze znaczenie zjazd redakcyjny w październiku 1932 r., z którego sprawozdanie znajdujemy w Nr. 13 z r. ub. Zasługują na podkreślenie dwie rezolucje zjazdowe: jedna w sprawie rozbudowy w „K. M." działu regjonalnego, opracowywanego przez szkolne i międzyszkolne komitety redakcyjne lokalne, druga — w sprawie ograniczenia w niej materjału literackiego na korzyść społecznego. Drogą realizacji pierwszego postulatu „K. M." ma się stać pismem istotnie ogólnoszkolnem (bez zmniejszenia zresztą roli i znaczenia pism lokalnych), łącznikiem i więzią ideową całej braci szkolnej w Polsce. Urzeczywistnienie drugiej uchwały ma pozwolić na celowe kształcenie drogą pisma szkolnego pracowników społecznych nowego Państwa Polskiego. Wydaje się, że uchwałami swemi „Kuźnia Młodych" wchodzi na najwłaściwsze tory swego rozwoju. Regjonalizm szkolny dać może dobre odzwierciadlenie lokalnych ośrodków szkolnych (dotychczasowe dodatki śląski i lwowski zbyt może przeładowane są materjałem literackim, który się nadaje raczej do części ogólnej pisma). Oba postulaty zjazdowe, jak można było zaobserwować, zostały już częściowo zrealizowane.

Pismo szkolne stało się w Państwie Polskiem pozytywnym już dorobkiem szkoły polskiej, którego nikt nie zdoła przekreślić; ani ci nieliczni sceptycy, którzy widzieli w piśmie uczniowskiem li tylko objawy grafomanji czy wygórowanych ambicyj młodzieży, ani ci nieliczni również „ekonomiści", którzy ronili

łzy nad stratą czasu młodzieży, wkładanego w redagowanie i wydawanie swego pisma, jak również nad stratą pieniędzy na druk i papier („tyle przecież rękopisów dzieł naukowych spoczywa w szufladach biurek z braku pieniędzy na ich druk"). Już sam fakt, że pisma szkolne rozrosły się tak poważnie, jest dostateczną racją ich bytu. Z faktem tym, chcąc nie chcąc, wszyscy już liczyć się musimy. Na fakt istnienia pisma szkolnego, jako naturalnej i normalnej a silnej reakcji młodzieńczego organizmu duchowego, wszyscy zgodzić się muszą, jak się wszyscy godzić muszą np. na naturalne, normalne i silne zainteresowania sportowe młodzieży, w których następuje wyładowanie skoncentrowanej w młodzieży energji fizycznej.

W dziedzinie zainteresowań sportowych młodzieży, o wiele starszych od jej zainteresowań „czasopiśmiennych", dokonano ze strony władz szkolnych i nauczycielstwa pewnej już racjonalizacji, kierującej rozumnie i celowo temi zainteresowaniami. Przychodzi czas na racjonalizację „czasopiśmiennych" zainteresowań młodzieży.

Uwaga. Artykuł powyższy, oparty na studjum pism młodzieży szkolnej, wychodzących w r. szk. 1932/33, ukazuje się, niestety, w czasie spóźnionym, kiedy Zespół Pism rozporządza materjałem prasowym już z r. szk. 1933/34. Stwierdzić jednak muszę, że materjał nowy w całości swojej w niczem zasadniczo nie zmienia charakteru i treści uwag, wydedukowanych ze studjum pism z r. 32/33. Należałoby jedynie, skoro się już tyle uwagi poświęciło „Kuźni Młodych", skonfrontować treść rocznika 1933/34 z rocznikiem poprzednim. Odrazu stwierdzić trzeba, że uchwała redakcyjnego zjazdu z października 1932 r. nie została całkowicie zrealizowana. Pismo, wbrew postanowieniom zjazdu, kasuje lokalne dodatki komitetów redakcyjnych, wprowadzając zamiast nich — gwoli chyba uspokojeniu sumienia — namiastkę regjonalną p. t. „Poznajmy swój kraj", komponowaną w sposób niezawsze szczęśliwy, bo abstrakcyjnie i niezawsze przez uczniów. Druga uchwała z tegoż października w sprawie ograniczenia w „Kuźni" materjału literackiego na korzyść społeczno-gospodarczego przybrała konkretne formy. Pismo przestrzega wyraźnej ewolucji w kierunku radykalno-społecznym. Obok elementu społecznego coraz dobitniej w „Kuźni" dochodzi do głosu element polityczny. Niepożądanem w linji ewolucyjnej „Kuźni" jest zrywanie przez nią szerszego i bezpośredniego kontaktu ze szkolnem życiem, widoczne choćby w kasowaniu dodatków regjonalnych, redagowanych przez komitety lokalne. Gorzej jeszcze, bo „Kuźnia" zaczyna niepotrzebnie sterować ku poziomowi pism dorosłego społeczeństwa, których układ niekiedy kopjuje. Rodzi się stąd zaobserwowana już poprzednio pretensjonalność i poza, które się ujawniają szczególnie w recenzjach teatralnych, kinowych i książkowych. Niektóre z recenzyj nawet w treści budzą poważne zastrzeżenia (recenzja z „Don Juana — „Zorilli, z „Przebudzenia wiosny" — Wedekinda, z „Czwartego do bridża" — Grzymały-Siedleckiego i t. d.). Recenzje kinowe i książkowe wręcz drażnią sztucznością i pozą.

Za niepożądaną nowość w piśmie (wzór również pism społeczeństwa starszego) uważać należy zmerkantylizowanie numerów drogą umieszczania w niem wielkiej ilości ogłoszeń oraz specjalnych dodatków o ubezpieczeniach i ubezpieczalniach, środkach komunikacyjnych i t. d. Pożądany jest nacisk na redakcję, aby nawróciła do dawniejszej swej tradycji zagadnień z życia szkolnego, trakto-

wanych w płaszczyźnie bezpośrednich i szczerych, a więc naturalnych zainteresowań ucznia szkoły średniej: w tym tylko wypadku ładnie rozwijające się (nawet i teraz) pismo nie zejdzie na manowce jakiegoś „ponadszkolnego" dziwoląga.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

GŁOSY LITERATÓW O NAUCZANIU POLONISTYKI W SZKOLE ŚREDNIEJ.

Kaden-Bandrowski dwukrotnie poruszał na łamach **„Gazety Polskiej"** sprawę dokonującej się obecnie reformy programów szkolnych w zakresie polonistyki, stwierdzając dodatnie rezultaty, osiągnięte w tej dziedzinie **(Okno na świat)**, **„Gazeta Polska"** z dnia 23 września b. r. Oceniając więc wypisy na kl. VI szkoły powszechnej i II kl. kursu gimnazjalnego, podkreśla „wysoki stopień doskonałości" podobnych wydawnictw. Stanowią one szkołę nietylko dla młodzieży, ale i dla pisarzy, którzy przystępują do pisania dla młodzieży rzeczy oryginalnych na określony temat. Ten ostatni właśnie moment należy, zdaniem autora „Czarnych skrzydeł", wyzyskać i udoskonalić, szukać więc wciąż nowych sił literackich, starać się o ich oryginalność i różnorodność a jednocześnie je wyrabiać, niejako trenować.

Pogląd sprzeczny z tendencją nowych programów nauczania języka polskiego wypowiada **J. E. Skiwski** w artykule **„Czy należy uczyć literatury?" (Pion Nr. 43)**. Nauka literatury obejmuje dwie dziedziny: analizę literacką utworów, analizę niekoniecznie tylko estetyczną, oraz dziedzinę faktów, dat i materjałów. Skiwski wypowiada się za wyeliminowaniem pierwszej na korzyść drugiej, motywując swój pogląd faktem, że wykuwanie czy opanowywanie materjału pamięciowego nie dotknie ucznia w jego wrażliwości na piękno utworu czy też w uczuciach, jakie w nim budzi ten autor. Szkoła powinna dać uczniowi orjentację rzeczową w dziedzinie literatury, orjentację chronologiczną przedewszystkiem, dać ramy, które uczeń sam wypełni treścią, gdy zechce, lecz bez zniekształcenia schematów .Terenem na którym uczeń będzie mógł wykazać swoje zainteresowanie, będą prace piśmienne. Pogląd Skiwskiego budzi następujący sprzeciw: szkoła pracuje dziś nad materjałem uczniowskim, który nieraz należy dopiero zbliżać do literatury istotnie wartościowej, wprowadzać w świat kultury. Sam materjał faktyczny nie będzie do tego drogą, podobnie jak rozbiór estetyczny utworów nie przyczyni się do rozwoju czytelnictwa lub podniesienia jego poziomu. Analiza treści utworów, oczywiście ilościowo umiarkowana ,jest w szkole rzeczą konieczną i niezbędną.

W. P.

NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA.

Z PRAKTYKI KSZTAŁCENIA POLITYCZNEGO. — LOS DZIEWCZĄT. — SZKOLNICTWO AUSTRJACKIE W NOWEJ SZACIE. — PRZEBRZMIAŁE AKORDY.

Kilkakrotnie była już mowa o nowowprowadzonym „dniu młodzieży państwowej" — o tem dziwnem dla naszego odczucia rozporządzeniu, które życie ucznia rozdziela między szkołę (5 dni w tygodniu), pracę w partji (jeden dzień) i dom (niedziela). Drobiazgowe okólniki określiły dokładnie sposób praktycznego zrealizowania postanowień ministerstwa. Między innemi zalecały, aby młodzież, nie należąca do związku młodych hitlerowców — Hitlerjugend, w dniu poświęcanym pracy partyjnej uczęszczała na lekcje. Tematem tych lekcyj, raczej dwugodzinnych zajęć, ma być zobrazowanie dorobku narodowego socjalizmu i uświadomienie młodzieży czem dla Niemiec i ludzkości jest ruch Hitlera.

Łatwo się domyśleć, że realizacja zaleceń okólnika nie jest łatwa. Młodzież niezrzeszona w Hitlerjugend, rekrutuje się ze sfer bądź wrogich narodowemu socjalizmowi bądź zupełnie obojętnych ruchowi „odrodzenia narodu". Trzeba zatem oddziałać na grupę psychicznie conajmniej neutralną wobec hitleryzmu i przekształcić ją w grupę związaną fi-

życznie i duchowo z narodowym socjalizmem czyli, jak się obecnie mówi w Niemczech, — "należy ją doprowadzić do złączenia z narodem". To też z żywem zainteresowaniem wzięliśmy do ręki referat sprawozdawczy Gertrudy Loës (Pädagogische Warte Nr. 19) o dwugodzinnych zajęciach podczas dnia młodzieży państwowej. Loës wprowadziła już dawno, bo w 1933, t. zw. „lekcje o narodzie", podczas których omawiała aktualne zdarzenia polityczne. działalność partji narodowo-socjalistycznej, życiorysy znakomitych Niemców i t. d. Ten typ zagadnień został przeniesiony do obecnych zajęć z tą tylko różnicą, że ilustrowany wycinankami z gazet, rzucanemi na ekran za pomocą epidjaskopu, zdobył większą siłę sugestywną. Autorka wykorzystywała wszelkie możliwe święta, aby bądź w czasie zajęć zorganizować samodzielny obchód, bądź z młodzieżą odwiedzić uroczystość. Słuchała także z dziećmi audycyj radjowych, zwłaszcza narodowo-socjalistycznych. Nie omieszkała również zaznajamiać dzieci z działalnością herosów ruchu narodowego — takich jak Horst Wessel, Leo Schlageter, Katarzyna Weissgerber, oraz dobierała specjalnie opowiadania o młodocianych bohaterach organizacyj młodzieżowych Niemiec. W ten sposób zdołała grupkę 12 — 13-letnich chłopców i dziewcząt wciągnąć w krąg światopoglądu narodowo-socjalistycznego i „związać z narodem".

Postępowanie i metody Gertrudy Loës nie są pozbawione nerwu pedagogicznego: nie wątpimy, że zdołała wpłynąć na swych dwunasto i trzynastoletnich słuchaczy. Czy jednak wpływ ten będzie trwały? Czy pierwsze załamanie hitleryzmu nie zmieni nawróconych entuzjastów w ostrych przeciwników? Czas to okaże — tymczasem widać już trudności w realizowaniu haseł narodowo-socjalistycznych. Jedną z przyczyn powodzenia Hitlera wśród młodzieży była obietnica znalezienia pracy dla młodych. Oto na Wielkanoc 1935 opuści szkoły powszechne około 600.000 absolwentek. Jak wskazuje statystyka ledwie 15.000 pójdzie do szkół średnich — olbrzymia większość skończy już swą edukację. Cóż dalej będą robiły? Powinny w myśl przyrzeczeń dostać pracę. Pracę tę dostaną, lecz w specjalnej formie, w formie „Roku pracy gospodarskiej". Poszczególne abiturjentki szkół powszechnych zostaną przez wydział kobiecy N. S. D. A. P. przydzielone do domów, gdzie przy boku gospodyni mają wprawić się w prowadzenie domu, gotowanie, pranie, szycie, opiekowanie dziećmi. Okólnik (Zentralblatt Nr. 19, poz. 320) dość niejasno stawia sprawę wynagrodzenia, w każdym razie zaleca, by umieszczenie praktykantki nie pociągało za sobą wydalenia płatnej służącej czy wychowawczyni. W doborze domów mają być faworyzowane osiedla wiejskie i małomiasteczkowe, aby praktykantki mogły jednocześnie z kształceniem istotnych umiejętności, które stanowią cel życia kobiety (dom i dziecko), także związać się naturą i jej pięknem. W ten sposób duży odsetek abiturjentek otrzyma możność przeżywienia się przez rok, lecz co będzie po odbyciu praktyki? I co się stanie z temi dziewczętami, które ze względu na dość obojętne, a nawet wrogie nastawienie gospodyń, nie otrzymają przydziału? — Chyba nie powiększą grona entuzjastek Hitlera.

Z każdego artykułu „Die Österreichische Schule" bije nowy kurs obecnego porządku politycznego naddunajskiej republiki. Republiki ongiś demokratycznej — obecnie chrześcijańsko-stanowej. Nowej dyscypliny szkolnej żąda **Friedrich Glaeser** Nr. 8/9). Dyscyplina musi ulec zaostrzeniu głównie ze względu na państwo, któremu potrzebni są twórczy, karni i oddani obywatele. Należy zrewidować dotychczasowy pogląd, szanujący zbytnio osobowość dziecka i zaniedbujący skutkiem tego kształcenie uległości, tak ważnej w życiu religijnem i społecznem. Rewizji dotychczasowych pojęć domaga się również **Józef Hagen**, rozpatruje rolę świetlic, przedszkoli i ochronek w obecnem życiu Austrji. Instytucje te, stwarzano w socjal-demokratycznym okresie, aby zastąpić dom rodzinny. Rozumowano, że dzieci robotniczej rodziny, wobec nawału zajęć gospodarskich matki i pracy zawodowej ojca są puszczone samopas. Zadaniem państwa jest więc zapewnienie dzieciom odpowiedniej opieki przez stworzenie świetlic dla starszych a przedszkoli i ochronek dla młodszych dzieci.

Według autora nikt i nic nie zdoła zastąpić dziecku domu rodzicielskiego. Wszystkie instytucje wychowawcze mają charakter pomocniczy. Celem wychowawczym jest związanie młodzieży z państwem i religją i uzmysłowienie jej jak wielkie dobrodziejstwo przez utrzymanie świetlic, przedszkoli i ochronek wyrządza państwo młodemu pokoleniu. Wiedeński pedagog **Rudolf Smola** ogłasza na łamach „Schweizer Erziehungs Rundschau" (Nr. 7) swe doświadczenia z gazetką szkolną. Członkowie seminarjum nauczycielskiego razem ze swymi kierownikami wydawali, ilustrowali i drukowali pismo, zawierające następujące ciekawe działy: „Jacy jesteśmy i do czego dążymy?" „My i wy" — rubryka

W tych dniach ukazał się „Program elementarnego nauczania" w Irlandji. Program ten, który ma być „ulepszeniem" poprzedniego, powstał z jednej strony pod wpływem postulatów I. N. T. O. (Irish National Teachers' Organisation), z drugiej zaś strony jest wynikiem dążeń rządu do przyspieszenia nauczenia dzieci irlandzkich języka irlandzkiego. (Jak niedawno wyraził się irlandzki minister oświaty, obecnie tylko kilka tysięcy ludzi pracuje nad rozpowszechnieniem tego języka). Do tej pory język irlandzki tak absorbował w szkole czas, że był on właściwie jedynym przedmiotem w szkołach elementarnych. Jak widać z obecnie ogłoszonego programu, pod tym względem sytuacja nie wiele się zmieni. Tak zwana „rural science" (mniej więcej to, co nasze: „przyroda") ma zniknąć ze szkół elementarnych, jedynie czytanki angielskie dla oddziału V i VI mają uwzględnić ten przedmiot. Tak samo po macoszemu potraktowana jest algebra i geometrja: we wszystkich szkołach jedno, dwu i koedukacyjnych trzech-oddziałowych, nadto w szkołach, w których uczą kobiety (!), przedmioty te mają być nad-obowiązkowe; jedynie w szkołach męskich o trzech nauczycielach ma być obowiązkowa albo geometrja albo algebra. (W związku z tem potraktowaniem nauczycielek warto przytoczyć uchwałę komisji wychowania w jednym z okręgów szkolnych w Irlandji, pozwalającą nauczycielkom na pracę w szkolnictwie tylko do czasu zamążpójścia).
Ciekawa jest rola, jaką wyznaczono językowi angielskiemu: w klasach wstępnych niema go być zupełnie, w oddziale I jest przedmiot ten fakultatywnym, w wyższych oddziałach został mocno obcięty.
Nasi koledzy angielscy mogą słusznie budzić w nas zazdrość z powodu swego zwycięstwa na froncie uposażeniowym:
Jak wiadomo z dn. 1 lipca 1934 przywrócono nauczycielstwu połowę 10% obcięcia poborów, a z dn. 1 kwietnia 1935 ma być restytuowana pełna płaca, jaką nauczyciele otrzymywali przed 1 października 1931 r. Zupełne zadowolenie psuje jednak mała niespodzianka, mianowicie obecnie wyłoniła się kwestja wyrównawczych potrąceń na emeryturę za czas obciętych pensji. Ponieważ potrącenia te, obliczane procentowo od pensji (5%) w czasie obniżki zmniejszyły się, musiałaby ulec również redukcji emerytura, dlatego Skarb domaga się wyrównania wstecz różnicy procentowej między potrąceniami od pełnej pensji a obciętej, jeśli nauczyciele chcą otrzymać nie obciętą emeryturę, przyczem zgadza się rozłożyć zaległość na miesięczne raty przez trzy lata. Wskutek tego suma, którą musiałby zapłacić nauczyciel mający pensji nieobciętej £ 260 rocznie, wynosiłaby £ 4, przy rozłożeniu na raty 2 s. b. d. miesięcznie. Wygląda to na wielkie ustępstwo ze strony Rządu, ale słusznie pytają nauczyciele, dlaczego od nich wymaga się tych wyrównawczych potrąceń wstecz a darowuje się je równocześnie urzędnikom i policji.

Dr. J.K.

BUŁGARSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

SZKOŁA ŚREDNIA. — DROGI JEJ REFORMY. — SELEKCJA UCZNIÓW.

Szkolnictwo bułgarskie jest zorganizowane na podstawie t. zw. szkoły jednolitej. System ten umożliwia w zasadzie każdemu przebycie wszystkich poziomów, od przedszkola aż do uniwersytetu włącznie. Jednocześnie wypada podkreślić pewne osobliwości tej organizacji szkolnej w porównaniu z innemi państwami, a mianowicie szkoła powszechna przechodzi w etap drugi w postaci trzyletniego progimnazjum, szkoła średnia zaś składa się z dwóch „koncentrów": z trzyletniej szkoły realnej i dwuletniego gimnazjum.
Obecnym stanem bułgarskiego szkolnictwa średniego zajmuje się d-r Bielđiedow w miesięczniku p. t. „Uczitielska misl" („Srednitie ni uczilisczta i reformiranieto im", 1934, Nr. 6). Otóż, stan liczebny szkół średnich (gimnazjów, szkół pedagogicznych czyli seminarjów nauczycielskich, handlowych) przedstawia się tam pomyślnie. Pod tym względem rozwój był szybki, ale jednocześnie szkoły otwierano w warunkach jak najnieodpowiedniejszych, wskutek czego były one źle zorganizowane i nie przyniosły spodziewanych rezultatów. Podczas wojny bałkańskiej w roku 1912/13, kiedy ważyły się losy narodu bułgarskiego, a nauczycielstwo było w szeregach walczących, Ministerstwo otworzyło kilkanaście nowych gimnazjów. Podobnie i w czasie wojny światowej, w latach wyczerpania, głodu i wszelkich prywacyj powstają nowe szkoły średnie. Łatwo sobie wyobrazić, jaki był ich stan i co mogły one dawać swoim wychowańcom. Po wojnie, kiedy niemal wszędzie w Europie zaczęto mówić o reformie wychowania, o nowych systemach pedagogicznych, programach i metodach, w Bułgarji, zamiast reorganizować i reformować istniejące już szkoły średnie, wybrano utartą już drogę — otwierania nowych. Takie

stawie przepisanych egzaminów i badań na kurs niższy gimnazjum, chłopiec po jego ukończeniu zostanie ponownie poddany badaniom, które orzekną, czy nadaje się on do gimnazjum wyższego. Na zakończenie wypada dodać, że projektowany egzamin konkursowy do uniwersytetu ma dokonać definitywnej selekcji kandydatów.

Tadeusz Jakubowicz

NOWE KSIĄŻKI

Cecylja Świderkówna. Objektywne podstawy nauczania historji. Prace Dydaktyczne Oddziału Łódzkiego Polskiego Towarzystwa Historycznego. Nr. 2. Łódź, 1933. Str. 18.

Praca powyższa jest opublikowaniem w druku odczytu, wygłoszonego przez autorkę na posiedzeniach Sekcyj Dydaktycznych Polskiego Towarzystwa Historycznego w Łodzi i we Lwowie. Jest to moment dość istotny przy ocenianiu tej niewielkiej publikacji. Wiadomem jest bowiem, że referaty na posiedzeniach, szczególnie sekcyj dydaktycznych mają raczej charakter sprawozdawczokompilacyjny, zwłaszcza jeśli dotyczą zagadnień teoretycznych, niż oryginalnych wyników własnych badań; te ostatnie najczęściej ujmowane są w formę publikacyj książkowych. Cecha powyższa nie ujmuje zasadniczo wartości powyższego typu odczytom i to samo stwierdzić należy odnośnie do pracy p. Świderkówny.

Referat ten, oparty o poważną literaturę pedagogiczną i dydaktyczną obcą (Hessen, dr. W. Moog, N. Peters, Weniger i t. d.) i polską (B. Nawroczyński, St. Baley, J. Dąbrowski, H. Pohoska, H. Radlińska, Fr. Bujak i w. in.) nie gubi się w powodzi myśli wymienionych autorów, lecz stara się centralne zagadnienie swego referatu wydobyć o ile możności jak najbardziej na wierzch i okazać jego oblicze w aktualnym stanie szkolnictwa polskiego. I mimo, że niemało dydaktyków także i w polskiej literaturze poruszało ten problemat — zadanie autorki w przeważnej mierze się powiodło.

Zastrzeżenie może budzić nie dość wyraźne sprecyzowanie stopnia dydaktycznego, którego te uwagi dotyczą: czy odnoszą się one do wszystkich szczebli szkolnictwa publicznego czy do średniego w szczególności. Odnosi się wrażenie, że autorka, mówiąc o nauczaniu historji, ma zasadniczo na myśli niższe i średnie szkolnictwo, z uwzględnieniem nawet ostatniej reformy ustroju szkolnego, w takim jednak razie nie możnaby wszystkich konkluzyj przyjąć jako uzasadnione i to nietylko dla szkół powszechnych, ale poniekąd i gimnazjów.

Przez „objektywne podstawy" szkolnej nauki historji rozumie autorka dwa elementy: 1) element wychowawczy, sprowadzający się do zagadnienia, co z dorobku cywilizacyjnego przeszłości dalszej i bliższej przekazywać należy młodszej generacji i 2) element psychologiczny, zmierzający do ustalenia, jak i kiedy wpajać w młodzież daną wiedzę, by osiągnąć wyniki jak najlepsze.

Punktem wyjścia dla rozważań autorki był pogląd niektórych z historyków-uczonych, ujawniony jeszcze w r. 1925 na poznańskim Zjeździe Historyków i stwierdzający głęboką przepaść między nauczaniem a nauką historji w szkołach polskich. Pogląd ten należy już dziś znacznie zmienić, jeśli chodzi o praktykę w szkołach polskich. Jest jednak kwestją otwartą, czy ta „antynomja zasadnicza" nie jest do pewnego stopnia uzasadniona i czy musi ona być „przekonaniem przygnębiającem dla nauczycielstwa" (str. 18).

Postęp danej gałęzi nauki niezawsze idzie w parze ze sposobem kształcenia młodzieży w zakresie tej nauki. Dostarcza nam na to dosyć przykładów historja wychowania. A pozatem tkwi to poniekąd i w samym charakterze nauki, jako takiej i nauczania. O ile bowiem celem każdej nauki jest w pierwszym rzędzie dążenie do odkrycia prawdy i praw, działających w danej sferze, o tyle kształcenie ma urobić jednostkę żywą, silnie związaną z pewną konkretną rzeczywistością społeczną i polityczną, przyczem główny akcent tego kształcenia zmienia się w ciągu dziesiątek lat dość wydatnie.

Raz identyczny on jest z kształceniem umysłowem, kiedyindziej — moralnem, a czasem — choć znacznie rzadziej — stara się pogodzić te dwa cele. Niezmienności zatem celów ostatecznych nauki, a tem samem i historji przeciwstawia się zmienność celów w nauczaniu szkolnem. Antynomja więc ta nie jest rzeczą do zupełnego usunięcia.

Tem mocniej występuje ona, skoro mowa o metodach. Metody, stosowane w badaniach naukowych, uniwersyteckich nie mogą żadną miarą wkraczać do sal szkolnych, jako podstawy dydaktyki gimnazjalnej a tem bardziej dydaktyki szkół powsz. Nawet naj-

bardziej „uniwersytecka" metoda nauczania, mianowicie daltońska, w gruncie rzeczy nie jest metodą naukową. Przesadne jest zatem łączenie praktycznej dydaktyki historji z metodologją pracy historyczno-naukowej, zwłaszcza jeśli to dotyczy heurystyki i „ostatniego etapu naukowej czynności historyka, opracowania" (str. 3). Jeszcze krytyka i hermeneutyka są zrozumiałe przy szkolnem nauczaniu historji, narzucają się nieraz z siłą oczywistą. Ale żadną miarą nie można tego powiedzieć o „ostatnim etapie czynności historyka", który zdaniem autorki „znajduje zastosowanie w pracy szkolnej, w całej rozciągłości" (str. 3), bo — jak twierdzi ona — „niema podstaw do tego, by wymienione czynności miały być wykonywane na innych zasadach, niż te, które się stosuje w pracy naukowej".

Otóż właśnie te „inne zasady" są całkiem jasne i gruntownie inne. Odmienność ich tkwi w celu i metodzie. Uczeń nie jest w stanie tworzyć konstrukcji ani poglądu, analogicznie do pracy uczonego. Tamten ma nieograniczoną swobodę w doborze faktów i ich naświetlaniu, a przedewszystkiem ma rutynę i doświadczenie w syntetyzowaniu, których uczniowi nie zastąpi ani pomoc ani współpraca nauczyciela; uczeń ma ograniczoną ilość faktów, zaznajamia się z dziejami, najczęściej w „przekrojach poprzecznych", gdzie gubi się linja ewolucyjna problematu i ostateczny wniosek winien pokrywać się z celem dydaktycznym, jaki stawia sobie nauczyciel w związku z obowiązującemi go programami. Słusznem jest natomiast to, co za Hessenem powtarza autorka, że metodologja poszczególnych nauk ułatwia nauczycielowi spełnianie jego zadania, daje mu bowiem „metodę myślenia naukowego". Prawdą też jest równie oczywistą, jak i odwieczną w dydaktyce, że poziom nauczania zależy od przygotowania nauczyciela i jego stosunku do postępu nauki. To nie oznacza jednakże, że postęp nauki historycznej, ujawniający się w coraz silniejszej dyferencjacji i specjalizacji dziedzin, więc rozłożeniu się nauki dziejów na historję polityczną, kulturalną, społeczno-gospodarczą, dyplomatyczną, wojskową i t. d. i t. d. — powoduje wprowadzanie tych dziedzin do nauki szkolnej — jak stwierdza autorka u wstępu do swej rozprawy (str. 1).

Przyczyna wprowadzania niektórych dziedzin tkwi w konkretyzowaniu się ideału wychowawczego, do którego zmierza nowe nasze szkolnictwo, kierowane szczególnie wskazaniami ostatniej ustawy o ustroju szkolnym. Chodzi w niem o wychowanie człowieka pracy i jednostki, jak najmocniej związanej z strukturą państwową Polski, w związku z czem zyskują oczywiście momenty społeczne i gospodarcze w nauczaniu dziejów a usuwają się momenty np. wyłącznie dyplomatyczne lub militarno-wojenne, które mimo postępu odnośnych dyscyplin historycznych — tracą na wartości w nauczaniu szkolnem. Wiadomo jest rzeczą, że wojny, bitwy, pokoje, przesuwanie się granic i t. p. fakty ogranicza się w dzisiejszej dydaktyce historycznej coraz wydatniej.

Technicznie — praca p. Świderkówny jest bardzo zwarta i przejrzysta. Ujmuje ona problemat głęboko, akcentując słusznie postulat oparcia dydaktyki o psychologję ucznia. Toteż rozprawka, aczkolwiek krótka i w znacznej mierze zbierająca wyniki studjów innych autorów, już znane od kilku lat — winna nie ujść uwagi nauczycieli historji.

Dr. Marjan Tyrowicz.
(Lwów)

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI
— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA