

G I M N A Z J U M

LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

W dn. 2 ub. m. odbyło się posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego, na którym została zagajona dyskusja nad organizacją i programem liceum ogólnokształcącego.

Publikujemy poniżej skrót projektu ministerjalnego Wytycznych dla autorów programów.

W ten sposób otwieramy dyskusję nad sprawą Liceum Ogólnokształcącego i wzywamy wszystkich Kolegów do wzięcia w niej jak najżywszego udziału.

PROJEKT WYTYCZNYCH.

1. Charakter i zadania liceum oraz główne wytyczne konstrukcji programu.

1. Podział szkoły średniej ogólnokształcącej na gimnazjum i liceum. Wytyczne uzasadniają celowość podziału szkoły średniej ogólnokształcącej na gimnazjum i liceum i przychodzą do wniosku: „Konieczną jest więc rzeczą rozłożyć w czasie realizację... zadań szkoły średniej ogólnokształcącej, jednocześnie bowiem trudno je spełniać (trudności te wystąpiły wyraźnie w dawnej szkole średniej). Podział pełnej szkoły średniej na gimnazjum i liceum umożliwia lepszą realizację każdego z tych zadań: w gimnazjum zwraca się szczególną uwagę na przygotowanie do życia, w liceum na przygotowanie do studiów wyższych”.

2. Podział liceum na Wydziały. Zgodnie z art. 22 ustawy o ustroju szkolniczym, liceum różniczkuje się pod względem programowym na wydziały, których podstawę dydaktyczną stanowią odpowiednio dobrane grupy przedmiotów. Od ilości wydziałów zależy wybitnie ukształtowanie podstawy dydaktycznej. Przy większej ilości wydziałów ilość przedmiotów, wchodzących w skład podstawy dydaktycznej będzie mniejsza, ich wyposażenie w godziny — lepsze; mniejsza ilość wydziałów powoduje zwiększenie ilości przedmiotów podstawy dydaktycznej, mniejszą ilość godzin na każdy z nich, skutkiem zaś tego wyłaniają się bardziej skomplikowane zagadnienia programowe. Należy również liczyć się z możliwościami przejścia uczniów liceów do wyższych uczelni oraz zagadnieniem sieci szkolnej. Projekt staje na stanowisku wprowadzenia trzech wydziałów: humanistycznego, klasycznego, matematyczno-przyrodniczego. Wytyczne wypowiadają się za tem, żeby w jednej miejscowości istniały co najmniej dwa wydziały: humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy i pozostawiają jako sprawę otwartą kwestję powiązania organizacyjnego liceum z gimnazjum.

3. Zadania liceum jako szkoły ogólnokształcącej. Mimo podziału na wydziały jest liceum szkołą ogólnokształcąca, nie specjalizującą. Powinno zatem — po-

MATERIAŁ NAUCZANIA.

RELIGJA.

Wytczne dla programu nauki religii zostaną określone oddzielnie.

JĘZYK POLSKI.

Wszystkie wydziały. Klasa I. Historia literatury i lektura. 1) Zarys historii literatury od czasów najdawniejszych do okresu romantycznego. 2) Lektura wybranych arcydzieł pisarzy polskich z szerszym uwzględnieniem twórczości Kochanowskiego, Krasińskiego i Mickiewicza. W związku z omawianiem literatury czasów Odrodzenia, Oświecenia i Romantyzmu, lektura wybranych znamienitych arcydzieł literatury powszechnej tych epok, w całości lub w wyjątkach. 3) Lektura uzupełniająca, związana z zainteresowaniami młodzieży.

Nauka o języku. Język a całość duchowego życia człowieka. Rozwój języka osobniczego. Styl. Język jako środek porozumiewania się i jego zróżniczkowanie. Udział języka w rozwoju kultury materialnej i duchowej.

Klasa II. 1) Zarys historii literatury polskiej od romantyzmu do czasów najnowszych. 2) Lektura wybranych arcydzieł pisarzy polskich, z szerszym uwzględnieniem twórczości Słowackiego, Prusa i Wyspiańskiego, oraz zwróceniem szczególnej uwagi na piśmiennictwo z czasów najnowszych. W związku z omawianiem literatury doby romantycznej, pozytywistycznej oraz neoromantycznej, lektura wybranych najbardziej znamienitych arcydzieł literatury powszechnej tych epok. 3) Lektura uzupełniająca, związana z zainteresowaniami młodzieży.

Nauka o języku. Język jako materiał twórczości artystycznej; styl poezji i prozy artystycznej a prozy naukowej; styl mowy potocznej. Zmienność formy i znaczenia języka w czasie i najważniejsze jej przyczyny. Język jako jedno ze źródeł poznania procesów kulturalnych minionych i współczesnych na podstawie wybranych przykładów.

HISTORIA.

Przegląd dziejów powszechnych od czasów najdawniejszych do chwili obecnej, ze szczególnym uwzględnieniem historii Polski: w klasie I — do r. 1764, w klasie II — do chwili obecnej. Materiał nauczania należy ująć w odpowiednie, dobrane zagadnienia, skonstruowane wedle przekrojów poprzecznych przez dzieje powszechne z uwzględnieniem Polski, stosując układ chronologiczny i wydobywając wyraźnie związki genetyczne. Przy doborze zagadnień należy zwrócić szczególną uwagę na momenty zwrotne w dziejach ludzkości, zwłaszcza zaś te, które oddziaływały na ukształtowanie się współczesności. W doborze zagadnień należy uwzględnić momenty polityczne, ustrojowe, społeczne, gospodarcze oraz kulturalne.

JĘZYK ŁACIŃSKI.

Wydział humanistyczny i klasyczny. Klasa I. Wybrane utwory lub większe fragmenty Owidiusza, Cyserona i Wergiliusza. Nadto w wydziale humanistycznym — uwzględnienie urywków lub krótszych utworów pisarzy polsko-łacińskich; w wydziale zaś klasycznym — odpowiednio dobrane urywki łatwych tekstów prawa rzymskiego oraz z pism Ojców Kościoła.

W klasie II — wybrane ustępy z Ksiąg Liwiusza oraz wybrane utwory Horacego. Nadto w wydziale humanistycznym — uwzględnienie urywków lub krótszych utworów pisarzy polsko-łacińskich, w klasycznym — lektura fragmentów z dzieł innych pisarzy łacińskich (np. Tacyta, Sallustiusza, Cyserona). Lektura uzupełniająca dla obu klas i wydziałów. Wybór: a) pisarzy łacińskich i greckich w tłumaczeniu polskim, b) przystępnych rozpraw w języku polskim z dziedziny kultury antycznej.

Wydział matematyczno-przyrodniczy. W klasie I urywki z dzieł autorów, zgrupowane około wybranych przejawów życia prywatnego, społecznego i politycznego Rzymian, z uwzględnieniem pism Cyserona, Wergiliusza, Pliniusza; b) wzorowe przekłady pism autorów greckich i rzymskich — w całości lub w wyjątkach.

Materiał gramatyczny. Uzupełnienie nabytych w gimnazjum wiadomości z dziedziny morfologii, składni i stylistyki.

W klasie II. a) urywki z dzieł autorów (jak w kl. I) z uwzględnieniem pism Cyserona

i Horacego. Przy doborze materiału należy m. in. uwzględnić dostępne urywki z pism, dotyczących zagadnień z zakresu nauk ścisłych (np. Plinusz, Seneka, Witruwiusz); b) wzorowe przekłady pism autorów greckich i rzymskich — w całości lub wyjątkach — z szczególnem uwzględnieniem urywków, obrazujących poglądy i zdobycze starożytnych w dziedzinie nauk ścisłych. Materiał gramatyczny jak wyżej.

JĘZYK GRECKI.

Wydział humanistyczny. (Przedmiot nadobowiązkowy). a) Klasa I i II — Wypisy greckie (jeden podręcznik na dwa lata), zawierające treść, zaczerpniętą z życia i kultury greckiej, z uwzględnieniem przysłów, cytów, napisów oraz wprowadzeniem — w klasie I w mniejszym, a w klasie II w większym zakresie — łatwych oryginalnych tekstów greckich, w razie potrzeby uproszczonych, względnie spreparowanych tak, aby nie było gromadzenia trudności. b) Uproszczony kurs gramatyki, uwzględniający najniezbędniejsze wiadomości z morfologii i składni.

Wydział klasyczny. Materiał rzeczowy: Wypisy greckie, ułożone tak, aby dawały możliwość zdobycia i utrwalenia najkonieczniejszych wiadomości z morfologii i składni; treść ich winna być zaczerpnięta z życia i kultury greckiej; wskazane są przytem cytaty z autorów greckich, przysłowia greckie i — w miarę postępu nauczania — stopniowe wprowadzenie oryginalnych tekstów greckich. Nadto — uproszczony kurs gramatyki. Na lekturę uzupełniającą składa się wybór pisarzy greckich w tłumaczeniu polskim oraz przystępne opracowania i rozprawki z dziedziny kultury greckiej w języku polskim w całości lub wyjątkach.

W klasie II — wybrane ustępy z dzieł Ksenofonta i Homera oraz najłatwiejsze wyjątki z Herodota lub Platona. Z gramatyki — uzupełnienie wiadomości z morfologii i składni. Lektura uzupełniająca — jak w klasie I.

MATEMATYKA.

Wydział humanistyczny i klasyczny. Klasa I. 1) Postępy: postęp geometryczny nieskończenie malejący. Logarytmy. Wstępne wiadomości o metodzie indukcji matematycznej. 2) Funkcje trygonometryczne. Rozwiązywanie trójkątów prostokątnych. Zastosowania w planimetrii i stereometrii.

Klasa II. Krótki przegląd rozszerzenia pojęcia i liczby rzeczywistej. Pojęcie funkcji. Obraz jej graficzny. Granica funkcji. Pochodna i jej najprostsze zastosowania. Dobrane przykłady równań miejsc geometrycznych i spółrzednych prostokątnych.

Wydział matematyczno-przyrodniczy. Algebra. Pojęcie ciągu. Postęp arytmetyczny i geometryczny. Postęp geometryczny nieskończenie malejący; pojęcie ciągu zbieżnego. Funkcja wykładnicza. Logarytmy. Zastosowanie logarytmów do obliczeń. Wielomiany. Rozkład na czynniki. Równania algebraiczne, dające się rozwiązać zapomocą rozkładu na czynniki. Nierówności. Układy równań i nierówności. Metoda indukcji matematycznej. Trygonometria. Funkcje trygonometryczne. Rozwiązywanie trójkątów prostokątnych i ukośnych. Zastosowania. Uzupełnienie geometrii gimnazjalnej i geometrii wykresłna. Powtórzenie wiadomości o wzajemnem położeniu prostych i płaszczyzn przestrzeni. Rodzaje rzutów. Rzuty prostokątne na dwie płaszczyzny. Rzuty punktów i prostych, ślady prostych i płaszczyzn.

Klasa II. Algebra. (Przeciętnie 2 godz. tygodniowo). Przegląd rozszerzenia pojęcia liczby rzeczywistej. Pojęcie funkcji. Obraz graficzny funkcji. Granica funkcji. Pochodna funkcji elementarnych. Zastosowania pojęcia pochodnej: styczna; potem badanie prostych funkcji; zagadnienie maximów i minimów. Zastosowanie pojęcia granicy w geometrii. Geometria wykresłna i geometria analityczna. 1. Geometria wykresłna. Powtórzenie i uzupełnienie wiadomości o wielościanach. Rzuty prostokątne graniastosłupów oraz walców i stożków w najprostszych położeniach. Przejsie od rzutów prostokątnych do rzutu równoległego ukośnego. Przykłady rozwinięć powierzchni graniastosłupów i ostrosłupów. Przekroje graniastosłupów i ostrosłupów; kłady ścian i przekrojów. Przekroje walców i stożków w najprostszych położeniach, ich kłady. 2. Geometria analityczna. Układ współrzędnych prostokątnych. Linia prosta. Okrąg koła, elipsa, hiperbola, parabola. Zastosowanie geometrii analitycznej do zagadnień, tyczących się miejsc geometrycznych.

FIZYKA I CHEMIA.

Wydział humanistyczny i klasyczny. Wybrane zagadnienia z fizyki i chemii, zgrupowane około wielkich odkryć i wynalazków, z uwzględnieniem postaci najwybitniejszych badaczy i odkrywców. Materiał nauczania winien objąć w przybliżeniu około 12 tematów. Przykłady tematów z fizyki: 1) odrodzenie badań eksperymentalnych w XVII w. Galileusz. Badanie spadania ciał, jako przykład zastosowania metody eksperymentalnej. 2) Zasady dynamiki klasycznej Newtona i prawo powszechnego ciążenia. Rozwój pojęć o wszechświecie: Ptolomeusz — Kopernik — Newton — Laplace — poglądy współczesne i t. p. Z chemii: 1) Teoria palenia od flogistonu (Stahl, Lavoisier). Podstawowe zagadnienia termochemiczne. 2) Dzieje trucizn lotnych (zagadnienie obrony przeciwgazowej) i t. p.

Wydział matematyczno-przyrodniczy. Fizyka. Systematyczny kurs fizyki, obejmujący podstawowe dziedziny fizyki klasycznej. Klasa I. Kinematyka. Dynamika. Uzupełnienia z nauki o cieple. Klasa II. Nauka o elektryczności. Elementy nauki o promieniowaniu. Zarys kosmografii.

Chemia z mineralogią i geologią. Systematyczny kurs, obejmujący chemię nieorganiczną, z uwzględnieniem mineralogii i geologii, oraz wybrane tematy z chemii organicznej. Przy doborze materiału należy szczególniejszą uwagę zwrócić na zagadnienia obrony przeciwgazowej.

Klasa II. Chemia nieorganiczna. Odkrycie pierwiastków promieniotwórczych i nowoczesny pogląd na budowę materii. Układ okresowy pierwiastków. Przemiana chemiczna. Zagadnienia podstawowe z termochemii, elektrochemii. Równowaga chemiczna. Szybkość reakcji. Metale ciężkie i t. d. Chemia organiczna. Związki łańcuchowe. Węglowodory nasycone, nienasycone. Homologia. Izomerja. Wzory sumaryczne i strukturalne. Pochodne chlorowcowe. Alkohole. Etery. Ketony. Kwasy. Związki o funkcjach mierzonych. Aminy. Estry. Tłuszcze. Węglowodany. Białka i t. d.

BIOLOGIA.

Wydział humanistyczny i klasyczny. Zasadnicze wiadomości z morfologii organizmów. Ogólne wiadomości o procesach życiowych roślin i zwierząt. Krańczenie materii w przyrodzie. Roślina a zwierzę. Rozmnażanie bezpłciowe i płciowe. Wzrost i rozwój organizmów. Elementarne wiadomości o dziedziczności, mendelizmie, zmienności gatunków, teorii ewolucji. Pogląd na zasady higieny indywidualnej, ze szczególnym uwzględnieniem higieny pracy umysłowej, odpoczynku i sportów. Wprowadzenie w zagadnienia higieny społecznej, z uwzględnieniem elementów eugeniki.

Wydział matematyczno-przyrodniczy. Klasa I. Ogólna morfologia organizmów, łącznie z wprowadzeniem w zasady systematyki oraz wstępne wiadomościami z teorii ewolucji. Budowa wewnętrzna i zewnętrzna roślin. Budowa wewnętrzna zwierząt. Dziedziczność i jej podłoże materialne. Powstawanie i zmienność gatunków. Klasa II. Organizmy jako podłoże życia. Czynności życiowe organizmu. Wprowadzenie we współczesne poglądy na zasadę ewolucji w biologii. Pogląd na zasady higieny.

FILOZOFIA.

Wybrane zagadnienia z logiki, psychologii, teorii poznania, metafizyki, socjologii, etyki i estetyki, zgrupowane około następujących zasadniczych tematów: 1) Poznanie zmysłowe świata zewnętrznego. 2) Myślenie. 3) Zagadnienia logiczne. 4) Zagadnienie nauki. 5) Świat ducha i świat przyrody. 6) Jednostka ludzka. 7) Społeczeństwo. 8) Zagadnienie dobra i piękna.

NAUKA O PAŃSTWIE.

Klasa I. Struktura społeczna i gospodarcza Polski dzisiejszej. Współczesne prądy społeczne w świecie. Współczesne problemy gospodarcze w świecie.

Klasa II. Współczesny ustrój polityczny Polski. Prawo polityczne w Polsce. Współczesne ustroje polityczne w świecie. Zagadnienia geopolityczne. Państwo a oświata i kultura w Polsce. Stosunek Państwa do oświaty i kultury w innych państwach współczesnych.

JĘZYK OBCY NOWOŻYTNY I.

Klasa I. 1) Wypisy, zawierające: a) Utwory prozaiczne i poetyckie, wiążące się z wybranymi przejawami życia współczesnego. b) Utwory poetyckie i prozaiczne z czasów

nowszych i najnowszych, wiążące się z wybranymi przejawami życia i kultury obcego narodu w przeszłości do końca XVIII wieku. c) Teksty popularno-naukowe. 2) Utwory wydane oddzielnie. 3) Dzienniki.

Klasa II. Jak w klasie I, z wyjątkiem punktu b), który brzmi: Utwory poetyckie i prozaiczne z czasów nowszych i najnowszych, wiążące się z wybranymi przejawami życia i kultury obcego narodu poruszający od w. XIX do czasów współczesnych. Nauka o języku. Klasa I i II. Pogłębienie i uzupełnienie wiadomości z dziedziny morfologii i składni, nabytych w gimnazjum. Rozszerzenie wiadomości ze słownictwa i pewne elementy z semantyki.

JĘZYK OBCY NOWOŻYTNY II.

A. Język, który był już uczony w gimnazjum. Wypisy, zawierające: opowiadania, ilustrujące na tle współczesnego środowiska wybrane strony życia, zwyczaje i obyczaje obcego narodu; odpowiednio dobrane artykuły o charakterze popularno-naukowym; urywki z arcydzieł literatury. 2) Odpowiednio dobrane utwory, wydane oddzielnie. 3) Dzienniki. B. Język, którego nauka rozpoczyna się w liceum. Opowiadania, ilustrujące na tle współczesnego środowiska wybrane strony życia, zwyczaje i obyczaje obcego narodu; przystępne artykuły popularno-naukowe.

JĘZYK OBCY NOWOŻYTNY III (NADOBOWIĄZKOWY).

A. Język, który był już uczony w gimnazjum. Wypisy, zawierające: opowiadania, ilustrujące na tle współczesnego środowiska wybrane strony życia, zwyczaje i obyczaje obcego narodu; odpowiednio dobrane artykuły o charakterze popularno-naukowym; urywki z arcydzieł literatury. 2) Odpowiednio dobrane utwory, wydane oddzielnie. 3) Dzienniki. B. Język, którego nauka rozpoczyna się w liceum. Opowiadania, ilustrujące na tle współczesnego środowiska wybrane strony życia, zwyczaje i obyczaje obcego narodu; przystępne artykuły popularno-naukowe.

CWICZENIA CIELESNE.

Młodzież męska. Gimnastyka. Gry drużynowe: koszykówka, jordanka, szczypiornik, palant, hokey. Sporty: lekka atletyka, pływanie, wioślarstwo, kolarstwo, łyżwiarstwo, narciarstwo, saneczkarstwo, wycieczki.

Młodzież żeńska. Gimnastyka. Gry drużynowe: siatkówka, koszykówka, jordanka. Sporty.

RYSUNEK.

Szkice z natury, z zastosowaniem różnych technik rysunkowo-malarskich przedmiotów użytkowych, twórców przyrody, fragmentów architektury, krajobrazu, postaci ludzkiej w ruchu — z uwzględnieniem zjawisk perspektywicznych i światłocieniowych. Rysunek z wyobraźni, obejmujący wyrażanie kształtu i barwy przedmiotów pojedynczych i zestawionych w grupy, w rzucie równoległym, ukośnym oraz w widoku perspektywicznym. Wprowadzenie w najważniejsze fazy rozwoju sztuki plastycznej, przede wszystkim polskiej oraz europejskiej.

MUZYKA.

Materiał zespołów chórnych: polska pieśń choralna w kompozycjach oryginalnych oraz polska pieśń ludowa w układach, odpowiadających wymaganiom artystycznym. Materiał zespołów instrumentalnych: łatwiejsze tria fortepianowe, kwartety smyczkowe — w całości lub w częściach, przystępniejszych pod względem technicznym; transkrypcje dzieł symfonicznych na mniejsze zespoły instrumentalne. Audycje muzyczne.

ZAJĘCIA PRAKTYCZNE.

Wydział matematyczno-przyrodniczy. Obróbka ręczna, a w sprzyjających warunkach także na obrabiarkach mechanicznych drzewa, metalu, szkła i wykonywanie różnych przyrządów, aparatów i pomocy naukowych z dziedziny fizyki, chemii, geometrii i t. p. oraz przedmiotów użytkowych. Zaznajomienie uczniów w toku pracy z łączeniem drzewa na zasów pletwowy i wczepy pletwowe otwarte. Wycieczki: zwiedzanie zakładów fabrycznych, zwracanie uwagi na rolę obrabiarek mechanicznych, organizację, warunki i bezpieczeństwo pracy.

NAUCZYCIELSTWO ZWIĄZKOWE WOBEĆ LICEALNYCH WYTYCZNYCH PROGRAMOWYCH

Po otrzymaniu projektu Wytycznych dla autorów programów dla Liceum Ogólnokształcącego Zarząd Główny Sekcji Szkolnictwa Średniego Z. N. P. odwołał się do szeregu specjalistów z prośbą o wydanie opinii w sprawie zaprojektowanego przez M. W. R. i O. P. rozwiązania sprawy Liceum.

W dn. 29 września odbyło się posiedzenie Zarządu Głównego Sekcji S. Ś. Z. N. P., na którym szczegółowo omówiono projekt ministerjalny.

Przemówienie kol. St. Drzewieckiego na posiedzeniu Państw. Rady Ośw. Publicznego w dn. 2 b. m. było wyrazem uzgodnionej opinii Z. G. Sekcja.

Po przemówieniu p. prof. B. Nawroczyńskiego zastanawiałem się przez dłuższą chwilę, czy nie usunąć ze swego przemówienia ustępów i wniosków, w niezwykle sposób pokrywających się ze stanowiskiem p. profesora, naturalnie bez pogłębionej motywacji pedagogicznej, na jakiej oparł swe wywody p. prof. Nawroczyński.

Nie uczyniłem tego jednak dla dwóch względów: 1) to, co mam oświadczyć, jest nakazem kolegów, którzy wyznaczyli, w jakim kierunku ma iść moja ocena Wytycznych; 2) niezwykle zbieżność opinii dwóch grup nauczycielskich, różniących się ideologią, światopoglądem, nawet — powiedzmy — temperamentem, zainicjowana przez przedstawicieli dwóch organizacyj nauczycielstwa szkół średnich, winna zaświadczyć o tem, że widocznie Wytyczne poruszyły jakieś najdroższe dla nich sprawy, dotknęły jakichś najistotniejszych ich trosk, a może zagroziły najbliższym im umiłowaniami i przeświadczeniami.

Sam fakt ogłoszenia Wytycznych należy przywitać z największym uznaniem. Przedewszystkiem jako wyraz stanowczej woli Min. W. R. i O. P. doprowadzenia do końca rozpoczętej reformy szkolnej. Wytyczne zostały opracowane, pomimo zawziętej kampanji przeciwko reformie — kampanji, prowadzonej przez różne czynniki, dla których sama sprawa oświaty jest dość obojętna. Nie zapominamy również o tem, że w dobie obecnej Polska — pomimo wciąż piętrzących się trudności kryzysowych — jest jedynym bodajże państwem, które prowadzi systematyczną pracę nad przebudową szkolnictwa. Stąd też płynie wielkie zainteresowanie zagranicy dla poczynąń oświatowych Polski. Liceum, to punkt kulminacyjny całej reformy, decydujący sprawdzian, czy przebudowa ustroju szkolnictwa jest pomyślana życiowo i celowo. To wszystko zobowiązuje nas do-

nader czujnej analizy projektu ministerjalnego. Ta troska w zupełności usprawiedliwia naszą ostrą krytykę projektu, pomimo, że przynosi on wiele szczerliwych pomysłów i rozwiązań.

Należyta ocena Wytycznych wymaga skonfrontowania ich z przesłankami ustawowemi, prawnemi, które zgóry wyznaczyły ogólne ramy konstrukcji Liceum. Zagadnienie było nowe i dzisiaj można wykazać, jak stopniowo krystalizowała się koncepcja Liceum. Już ustawa z dn. 11 marca 1932 o ustroju szkolnictwa przyniosła mocne sformułowanie misji wychowawczej szkoły. We wstępie czytaliśmy:

„Ustawa niniejsza wprowadza takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązkach i twórczych obywateli Rzeczypospolitej...

Zgodnie ze Wstępem, art. 19 Ustawy określa zadanie szkoły średniej ogólnokształcącej:

„Szkoła średnia ogólnokształcąca ma za zadanie dać młodzieży podstawy pełnego rozwoju kulturalnego, przygotować ją do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa oraz przygotować ją do studiów w szkołach wyższych”.

Jak widzimy, artykuł ten na pierwszym miejscu stawia zadania wychowawcze szkoły średniej, jako cel wtórny — zgodnie ze wstępem, który mówi również o umożliwieniu „zdolniejszym... i dzielniejszym jednostkom ze wszelkich środowisk... osiągnięcie najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia” — przygotowanie do studiów w szkołach wyższych. Gdyby zaś art. 22 p. 2 („Program liceum opiera się na programie gimnazjum i daje teoretyczno-naukowe przygotowanie do studiów w szkołach wyższych”) upoważniał do redukcji roli liceum do roli „przedszkola uniwersyteckiego”, to niejasność tę całkowicie tłumaczy następne, niewątpliwie pełniejsze ujęcie roli Liceum w „Programie nauki w gimnazjach państwowych”, gdzie na str. XIII czytamy:

„Dwuletnie liceum — stopień wyższy szkoły średniej ogólnokształcącej, oparty na gimnazjum — stanowi, podobnie, jak gimnazjum, w pewnym znaczeniu zamkniętą całość i ma na celu danie młodzieży takiego wychowania i ogólnego wykształcenia, aby po jego ukończeniu absolwenci, którzy nie będą uczyli się dalej, mogli pełnić w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa funkcje, wymagające pełniejszego i głębszego przygotowania niż to, które zapewnia gimnazjum. Przygotowanie licealne jest również podstawą do studiów w szkołach wyższych”.

Takie sformułowanie upoważnia do stwierdzenia, że liceum zostało potraktowane jako część składowa szkoły ogólnokształcącej, która przede wszystkim jest szkołą wychowującą, przysposabiającą młodzież do życia zarówno przez

swe zabiegi wychowawcze, jak i pracę nauczającą. Bezpośrednią zaś konsekwencją tych poczynąń szkoły będzie zaprawienie i przysposobienie wychowanków do studiów wyższych.

Tymczasem Wytyczne przeciwstawiły przygotowanie do życia przygotowaniu do studiów wyższych. Na str. 7-ej projektu czytamy:

„...w gimnazjum zwraca się szczególną uwagę na przygotowanie do życia, w liceum na przygotowanie do studiów wyższych”.

Takie rozumienie celu liceum zaciążyło na całym projekcie i zdecydowało o tem, że projekt ministerjalny przekreśla rolę wychowawczą liceum, a wzamian bynajmniej nie przynosi należytej podstawy dla przysposobienia naukowego.

A zastrzeżona w różnych punktach Wytycznych troska o wyrobienie poglądu na świat, o uwzględnienie zainteresowań młodzieży, o poszanowanie indywidualności ucznia, o zapewnienie mu samodzielności w pracy, zostaje przekreślona przez sposób, w jaki potraktowano przez nie sprawy zarówno organizacji liceum, jak i projektów ram programowych

W świecie przedwojennym panowało przeświadczenie, że tylko taka szkoła średnia ogólnokształcąca należycie przygotowuje do studiów wyższych, która uwzględni w swym programie maksymalną liczbę przedmiotów nauczania. Wystarczy zajrzeć do przedwojennych programów gimnazjów niemieckich lub austriackich, żeby się o tem przekonać.

Autorzy naszego projektu nagromadzili

w wydziale humanistycznym 16 przedmiot. — 12 obowiązk., 4 nadobowiązk.

„ „ klasycznym 16 „ — 13 „ 3 „

„ „ matem.-przyrod. 17 „ — 12 „ 5 „

przyczem w niektórych wypadkach przydział godzin czyni nauczanie zgola iluzorycznem. Np. w wydziałach humanistycznym i klasycznym matematyka otrzymuje 2 godziny tygodniowo. Wyłącznie jednogodzinne lekcje na tym poziomie nie są pożądane, więc przy lekcjach dwugodzinnych matematyka wypadnie raz w tygodniu! Jeszcze gorzej wypadł przydział godzin dla filozofii (dalej wrócimy jeszcze do programu tego przedmiotu), która otrzymuje daleko obszerniejszy program, a traci 1 godzinę w stosunku do stanu obecnego (2 zamiast 3-ech).

To nagromadzenie przedmiotów należy chyba przypisać tradycyjnemu naciskowi ze strony wyższych uczelni, które przez długi czas dopatrywały się źródła słabego przygotowania maturzystów w programach szkolnych. Ta sugestia programowa jeszcze niedawno była tak wielka, że kiedy 9 kwietnia 1925 r. Ministerstwo Oświaty rozesłało do szkół akademickich ankietę w sprawie przygotowania młodzieży gimnazjalnej do studiów wyższych, odpowiedzi profesury wypadły tak, że Departament Szkół Średnich musiał wyjaśnić j. n.: „...ogromna większość uczelni nie widzi całego splotu przyczyn nieprzygotowania młodzie-

ży..., lecz dopatruje się przyczyny zła wyłącznie w nieodpowiednich programach Ministerstwa. Tymczasem programy Ministerstwa ukazały się w druku: a) dla gimnazjum niższego w r. 1919, b) dla gimnazjum wyższego: dla klasy IV (wraz z ramami dla V — VIII) w roku 1920, dla całego gimnazjum wyższego w r. 1922, i nie od razu weszły w życie na całym obszarze Rzeczypospolitej. Z zestawienia dat widać, że programy nie mogły być przyczyną nieprzygotowania tych abiturjentów..., na których opierają swe opinie wyższe uczelnie, i że opinie p. p. profesorów w tym względzie polegają na nieporozumieniu..."¹⁾). I dzisiaj — niestety — powtarzają się podobne „nieporozumienia” między szkołami akademickimi a szkołami średnimi.

W tem miejscu muszę podkreślić z całą stanowczością, że stosunek nasz do profesury uniwersyteckiej jest pełen szacunku i wdzięczności. Najlepiej przekonali się o tem ci z p. p. profesorów, którzy mieli sposobność bliższego kontaktu z nauczycielstwem szkół średnich i powszechnych. Dość, że powołałam się na doświadczenia tych przedstawicieli uczelni wyższych, którzy znaleźli się wraz z nami w jednej organizacji. Co więcej, mamy na naszych wyższych uczelniach świetnych pedagogów. Nie mówię o obecnych, ale wspomnę tylko nazwiska prof. prof. Baley, Błachowskiego, Mysłakowskiego, Radlińskiej, Szumana i t. d. i t. d. To, co powiem, w żadnym więc wypadku nie powinno nikogo z przedstawicieli uczelni wyższych w najmniejszym stopniu dotknąć.

Chodzi mi o to, że — jak to uczciwie przyznał jeden z dziekanów, kiedy mi wypadło odpowiadać na ankietę Ministerstwa w sprawie liceum — profesura uniwersytecka szkoły średniej, jej życia, metod, programów nie zna. Co więcej, daleka jest od zagadnień dydaktycznych, którym tyle uwagi poświęca nauczycielstwo szkół powszechnych i średnich. Na uczelniach zagranicznych odbywa się ogromna praca na polu dydaktyki uniwersyteckiej. W St. Zjedn. A. P. szereg profesorów (powołałam się na prof. Thurstone'a z Chicago), niektórzy uniwersytety (np. Ohio State University) pracują specjalnie nad zagadnieniem t. zw. College Education, nad metodami egzaminowania studentów, wdrażania ich do pracy seminaryjnej i laboratoryjnej. U nas o tem głucho²⁾). I dlatego

¹⁾ Patrz Rocznik Pedagogiczny, t. III, seria II, r. 1928 — S. Dickstein: Szkoła średnia a uczelnie akademickie.

²⁾ W tygodniku akademickim „Dekada” z dn. 8 — 15 h. m. czytamy w artykule A. Bronikowskiego p. t. „Profesor a student” uwagi następujące: „Poza kilku fakultetami (szkołami), na których stosunek profesorów i studentów jest bliższy, i wyraża się koniecznością stałego i regularnego uczęszczania na wykłady i seminarja, — na wszystkich innych wydziałach (a te stanowią chyba 90%) student może widzieć się z profesorem tylko 2 razy: pierwszy — to gdy weźmie podpis zgłoszeniowy, a drugi, po roku, gdy się... oblieje na egzaminie!... Zastanówmy się teraz jak wyglądają egzaminy i jak wygląda zapas wiedzy młodego dyplomanta.

....Możnaby śmiało zaryzykować twierdzenie, że gdybyśmy musieli zaraz po skończeniu uniwersyteiu wrócić do gimnazjów, wówczas ich dyrektorowie, podobnie jak obecnie

trudno jest nam — praktykom gimnazjalnym — porozumieć się z profesurą. Ku wielkiemu naszemu żalowi.

P. prof. Estreicher np. w dzisiejszej dyskusji dowodził, że „jeżeli nie będzie egzaminów maturalnych, to liceum nie podoła swoim zadaniom, że niezbędnym jest, żeby uczeń na jeden dzień opanował cały materiał...” A ambicje szkoły powszechnej i średniej idą w kierunku bardziej racjonalnej selekcji, któraby pozostawała w zgodzie ze zdobyczami dzisiejszej psychologii pedagogicznej. Szereg mówców czyniło szkołę średnią odpowiedzialną za to, że student nie umie należycie wystawiać się, ułożyć płynnie paru zdań. Proszę łaskawie zwrócić uwagę na to, jak my wszyscy brzydko mówimy, jak nieporządnie wystawia się otoczenie bliższe i dalsze ucznia. Nasze szkolne ćwiczenia w mówieniu nie są dostateczną przeciwwagą dla braków kultury językowej środowiska. Maturzyści piszą nieortograficznie. Ale właśnie medycyna i psychologia uniwersytecka powinny wytłumaczyć, jakie to czynniki psycho-fizyczne wpływają tak ujemnie na dzieci powojenne nie tylko Polski, ale i Francji i Anglii, gdzie we wszystkich sprawozdaniach pomaturalnych pełno narzekań na upadek ortografii. Gdyby profesura uniwersytecka częściej szukała kontaktu z nauczycielstwem, może ustałyby te żalosne w swych konsekwencjach nieporozumienia.

Dlatego też np. z prawdziwą radością i z największym zadowoleniem słuchaliśmy przemówienia p. prof. d-ra Schramma, który w nowym zgola świetle przedstawił sprawę wzajemnego stosunku uniwersytetu i szkoły średniej i zajął stanowisko całkowicie pokrywające się ze stanowiskiem nauczycielstwa gimnazjalnego. Zresztą już we wspomnianej ankiecie, której wyniki ogłoszone zostały w Roczniku Pedagogicznym, spotykamy utyskiwania nie tylko na braki rzeczowe, ale w większym stopniu na ogólny brak przysposobienia do pracy w uczelni wyższej: na brak cierpliwości do analizy, na to, że studenci nie umieją jasno myśleć, jasno i dokładnie formułować swoich myśli, na brak samodzielności w ujmowaniu najprostszych nieomal zagadnień. Młodzież — zdaniem autorów odpowiedzi — nie umie uczyć się sama, notować, korzystać z wykładów i ćwiczeń, nie umie czytać książek naukowych.

I dlatego postulaty ankiety idą po tej samej linii, jaką podczas dzisiejszej dyskusji wytknęli niektórzy z p. p. profesorów: należy zredukować ilość przedmio-

profesorowie uniwersytetów o maturzystach, wyraziliby się bardzo niepochlebnie o naszej uczoności”.

„Reasumując, stwierdzamy: brak bliskiego i stałego kontaktu między uczącymi a uczącymi się jest przyczyną nieuczenia się, przepuszczania przez egzaminy na zasadzie przypadku i niemożności przeprowadzenia właściwej selekcji...”

....„Dobrze ocenić wiedzę uczącego się, poznać jego wartość wewnętrzną, możliwości pracy i przyszłych osiągnięć — to konieczne zmiany”.

rów 3), zmienić program szkoły średniej w ten sposób, żeby go można było na leżycie pogłębić, bo — jak twierdzi w swej odpowiedzi prof. Wł. Natanson: „Mawiamy codziennie, że nauczanie uniwersyteckie zasadza się na podstawie przygotowawczego średniego nauczania, ale twierdzenie to jest tylko porównaniem, niezawsze szczęśliwem i trafnem... wydaje mi się, że pozytywne wiadomości młodzieży (poza pewnem oczywiście minimum) nie są nam w uniwersytecie niezbędnie potrzebne. Potrzebne nam są raczej duchowe zasoby i siły młodzieży: prawy i czysty charakter, umiłowanie prawdy, wstręt do krętactwa, wybiegów i błagi, idealizm, szlachetność, dzielność i opanowanie, sumiennność i wytrwałość, zainteresowanie intelektualnemi zagadnieniami, głód wiedzy, zdolność do entuzjazmu, cześć dla nauki, uszanowanie pracy, zasługi, przeszłości, tradycji, miłość bliźnich, prawdziwy patriotyzm, zapał bujny, optymizm i rozmach młodzieńczy, wesołość, pogoda, wiara w przyszłość, — wogóle zdrowie, wiosenne zaiste zdrowie, moralne, umysłowe, uczuciowe i fizyczne...”

Każdy musi przyznać, że zadania, stawiane przez prof. Natansona, są przede wszystkim zadaniami wychowawczemi. Podobnie podczas dzisiejszej dyskusji oświadczył p. prof. d-r Schramm, że ilość materiału naukowego, potrzebna uczelniom wyższym, może być zredukowana do względnie nieznacznego minimum. Uczelniom wyższym zależy przede wszystkim na tem, by umysł młodzieńca był wygimnastykowany i dostatecznie pogłębiony, by młodzież reprezentowała pewien poziom kultury umysłowej i umiejętności logicznego myślenia.

I dlatego widzimy sprzeczność między zadaniem liceum w ujęciu ustawy o ustroju szkolnictwa, a interpretacją ustawy przez autorów projektów Wytucznych. Bo skoro największym brakiem w przygotowaniu młodzieży szkół średnich jest nieumiejętność samodzielnej pracy, należało oczekiwać, że podział szkoły średniej na gimnazjum i liceum nie będzie li tylko mechanicznem przedzieleniem sześcioletniego gimnazjum na dwie części (bo w takim razie nie warto go było dzielić!), ale że podział ten ma wynikać z dążenia do tego, by młodzież na terenie liceum zetknęła się z odmiennem traktowaniem materiału niż podczas czterech lat w gimnazjum.

Podczas debat nad projektem ustawy ustrojowej argumentowano konieczność podziału szkoły średniej na dwa szczeble w pierwszym rzędzie potrzebą takiego zorganizowania pracy na szczeblu wyższym, któryby przygotował ucznia do samodzielnego zdobywania wiadomości i wyrabiania umiejętności przyswajania ich sobie. Wymiar zatem czasu, poświęconego na pracę w zakresie przedmiotów, tworzących podstawę dydaktyczną programu licealnego, miałby być maksy-

^{d)} Patrz Rocznik Pedagogiczny, str. 109 — „...prof. Świętosławski wypowiada się stanowczo przeciw przeladowaniu młodzieży w programach szkół średnich i uważa, że programy te powinny być poddane rewizji i bardzo znacznej redukcji...”

malny. Wszak i u ludzi dojrzałych wyrobienie samodzielności myślowej, zdolności do krytycznego korzystania ze źródeł, ich opracowywania, wysnuwania z nich wniosków jest możliwe tylko przy ograniczonej ilości przedmiotów pracy. Cóż dopiero, kiedy mamy do czynienia z młodzieżą.

Podstawowe elementy kultury ogólnej uczeń powinien być otrzymać w gimnazjum. Nakazem naczelnym dla liceum powinno być: dużo czasu — mało przedmiotów!

Rozkład planu godzin w Wytocznych, stanowiący kompromis między dawnym programem 5-cio czy 8-klasowego gimnazjum a koncepcją liceum, temu postulatowi bynajmniej nie czyni zadość. Autorzy projektu wyszli z założenia: „szkoła miała być ogólnokształcąca, należało więc za wszelką cenę uniknąć specjalizacji!”.

A czyż jej naprawdę uniknięto?

Programy wydziałów klasycznego i matematyczno-przyrodniczego są tak odmienne, że możnaby je nazwać właściwie specjalizującami. Podobnie jak fakt przesunięcia języka polskiego w wydziale mat.-przyrodniczym do rzędu przedmiotów uzupełniających ze skromną liczbą 3-ech godzin tygodniowo jest również typowym pociągnięciem na rzecz specjalizacji.

Natomiast przy nagromadzeniu przedmiotów, które przynoszą Wytoczne, liceum ani nie podola zadaniom szkoły ogólnokształcącej, ani nie zadowoli potrzeby indywidualizowania pracy, różniczkowania materiału, selekcji, uwzględnienia zainteresowań młodzieży. I dlatego dla nas nie istnieje nierozwiązalny dylemat, wobec którego stanęli autorzy Wytocznych:

Str. 8 — „Przy większej ilości wydziałów ilość przedmiotów, wchodzących w skład podstawy dydaktycznej będzie mniejsza, ich wyposażenie w godziny — lepsze; mniejsza ilość wydziałów powoduje zwiększenie ilości przedmiotów podstawy dydaktycznej, mniejszą ilość godzin na każdy z nich...”

Według naszego rozumienia ducha reformy szkolnej, do przyjęcia jest jedynie rozwiązanie pierwsze — w postaci zwiększenia liczby wydziałów, ze wszystkimi konsekwencjami programowymi z tego płynącymi. Przeciwno powiększeniu liczby wydziałów przytacza się szereg argumentów, które dają się sprowadzić do trzech:

1) liceum ma być ogólnokształcące — o tem wspominałem już przed chwilą; tutaj tylko dodam, że — zdaniem najwybitniejszych umysłów współczesności — więcej zdziałamy dla ukształtowania kultury ogólnej naszych wychowanków przez skupienie ich pracy na grupie mocno związanych ze sobą przedmiotów (naprz. łacina w ścisłej korelacji z j. polskim, j. obcym, historią i t. d.), niż przez rozproszenie wysiłków młodzieży na opanowanie całej masy niezwiązanych ze sobą przedmiotów;

2) potrzeba przygotowania do uniwersytetu: abiturjenci liceum będą mieli

zręczności ze strony uniwersytetów, które będą odmawiały przyjęcia ich w tych wypadkach, kiedy nie zdołają wykazać się przerobieniem odpowiednich do fakultetu przedmiotów; pomijam stronę formalną tego argumentu; doświadczenie nas przekonało, że wychowankowie dobrych gimnazjów humanistycznych w ciągu miesięcy wakacyjnych dorabiają materiał, wymagany na egzaminach konkursowych na politechnikę i pomyślnie wychodzą z konkursów; jestem najgłębiej przekonany, że jeżeli liceum prawdziwie zaprawi uczniów do sumiennej i samodzielnej pracy, to sprostają wymaganiom uczelni wyższych; 3) argument społeczny, ekonomiczny: w obecnych czasach kryzysowych łatwiej będzie uruchomić dwa wydziały, niż cztery, łatwiej da się rozwiązać zagadnienie sieci szkół licealnych; gdybym chciał być złośliwy, przypomnielibym, że na względy kryzysowe powoływali się przeciwnicy ustawy ustrojowej („jakże w czasach srożącego się kryzysu podejmować tak kosztowną przebudowę ustroju szkolnictwa!?"); kol. Machowski wskazał, że znacznie poważniejsze względy społeczno-gospodarcze zostały przeoczone przez autorów projektu, np. prawie że całkowite zamknięcie dostępu do liceum przed wsią. Nie można — sądzę — uzależniać trwałej konstrukcji organizacyjnej od przemijających czynników aktualnej konjunktury gospodarczej.

Zresztą, gdybyśmy mieli liczyć się z względami gospodarczymi, to nie należałoby tworzyć odrębnych wydziałów humanistycznego i klasycznego, bo różnica między wydziałami temi, według wytycznych, jest minimalna: w humanistycznym mamy grekę, jako przedmiot nadobowiązkowy, w wymiarze 2 godzin tygodniowo przez obydwa lata, w wydz. klasycznym j. grecki otrzymuje 5 godzin; natomiast redukcje godzin j. polskiego (zamiast 10 tylko 8) oraz historii (zamiast 8 tylko 5) w wydz. klas. wydają się usprawiedliwione wyłącznie jako przesunięcia mechaniczne (dla zyskania czasu!) — podobnie, jak odmienne potraktowanie w każdym z tych wydziałów fizyki i biologii. Cała więc różnica istotna sprowadza się do nadwyżki trzech godzin greki, dla których doprawdy nie warto tworzyć samodzielnego liceum. W razie ostatecznym wystarczyłaby bifurkacja na podwydziały liceum humanistycznego. Potrzebę tworzenia wydziałów humanistycznych i klas. autorzy Wytycznych motywują tem, że „te dwa kierunki odpowiadają... dwóm zasadniczym drogom rozwoju myśli ludzkiej i kultury". Słusznie. Ale w takim razie wolno wymagać równoległego respektowania ostatnich etapów rozwoju myśli ludzkiej i kultury współczesnej. Żyjemy w czasach rozkwitu nauk ścisłych, przyrodniczych, techniki, dla których młodzież dzisiejsza przejawia tak żywe zainteresowanie. W związku z przemianami gospodarczymi, rozpadają się całe organizmy państwowe; Polska Odrodzona szuka dróg samoistnych, któreby ją prowadziły do rzeczywistego odrodzenia społeczno-gospodarczego. To wszystko wymaga zerknięcia młodzieży w całą pełnię z kulturą doby obecnej. Dlatego wysuwa-

my postulat utworzenia zamiast jednego wydziału matematyczno-przyrodniczego, dwu wydziałów: matematyczno-fizycznego i biologiczno-geograficznego. Celem zasilenia podstawy dydaktycznej każdego wydziału konieczne jest usunięcie na wydziale humanistycznym przedmiotów uzupełniających. Na wydziale matematyczno-fizycznym i biologiczno-geograficznym należałoby wprowadzić naukę rysunków, jako przedmiot obowiązkowy 4).

Język polski powinien na wszystkich wydziałach zachować najwyższy wymiar godzin.

Tylko w tych warunkach umożliwimy wyposażenie przedmiotów podstawy dydaktycznej w należyłą liczbę godzin, a przez to samo umożliwimy zastosowanie takich metod pracy, które zapewnią wypełnienie przez liceum jego zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Przy obecnym podziale przedmiotów i przydziale godzin lekcyjnych intencje autorów projektów na korzyść usamodzielnienia pracy ucznia stają się utopją, podobnie jak złudzeniem jest postulat, żeby praca domowa ucznia nie absorbowała go dłużej niż trzy godziny dziennie. Proponowany projekt zmusiłby w toku realizacji do przewagi wykładu nad pracą laboratoryjną, do powrotu tych wszystkich niedomogów, które w latach ostatnich usiłnie szkoła ze swego terenu usuwa: metody „paznokciowej”, kucia, werbalizmu.

Żeby nie być gołosłownym, zwróć uwagę na programy niektórych przedmiotów.

Język polski. Zatrzymam się nad nim nieco dłużej. Nietylko dlatego — że jako poloniście, najłatwiej mi o nim mówić. Ale musimy być konsekwentni. Skoro wytknięta została oś ideowa dla całego programu „Polska i jej kultura” to rzecz oczywista, że nauczanie języka ojczystego nie może być spychane na plan drugi — tak, jak to czyni projekt, stopniowo redukując przydział godzin tego przedmiotu: w wydziale humanistycznym — 10 godzin, w wydziale klasycznym — 8 godzin, a w wydziale matematyczno-przyrodniczym już tylko 6 godzin!

Niedość na tem. W wyniku długiej i wszechstronnej dyskusji polonistycznej, która znalazła swój wyraz w szeregu rozpraw i debatach zjazdów polonistów — dyskusji na temat „Historja literatury czy literatura”, polonistyka nasza stanęła mocno na tem, że pracujemy nad utworami, a historję odsuwamy do studiów wyższych. W przeciwnym wypadku tworzylibyśmy ze szkoły średniej już nie podbudowę dla uniwersytetu, lecz nadbudowę przez oddanie pierwszeństwa syntezie przed analizą. Tymczasem projekt cofa nas w znacznym stopniu do

4) W ankiecie Rocznika Pedag. znajdujemy głos prof. Łomnickiego, który w referacie kolegium profesorskiego politechniki lwowskiej podkreśla szczególne niedbalstwo i niedołęstwo, które ujawniło się przy egzaminach z rysunków.

czasów Mazanowskich, moment bowiem historii literatury podkreśla jeszcze mocniej, niż to czyniły programy dawniejsze. Zarys historii literatury od czasów najdawniejszych do czasów najnowszych — oto ramy programu. Tendencja historyczna tak dalece góruje nad całym programem j. polskiego, że nie obeszło się nawet bez powszechnie potępionej „wplywologii”, bo — według projektu — spośród arcydzieł literatury powszechnej należy szczególnie uwzględnić te, „które wywarły decydujący wpływ na twórczość polską”.

Autorzy Wytycznych pragną uwzględnienia w lekturze uzupełniającej różnorodnych zainteresowań młodzieży oraz doprowadzenia kursu literatury do czasów najnowszych. Materiał jest tak obszerny, że nie starczy na to czasu. Program wzoruje się na starym programie gimnazjalnym: kl. VII od Reja do Mickiewicza włącznie, kl. VIII od Słowackiego do czasów najnowszych. A przecież doniedawna wobec ogromu materiału dążyło się w wypadkach szczęśliwszych przerobić „Ludzi bezdomnych” i „Wesele”. Gdyby projekt stał się podstawą dla opracowania programu j. polskiego, to młodzież — tak żywo zainteresowana w literaturze współczesnej, szukająca w niej odpowiedzi na najbardziej trapiące ją zapytania — skazana byłaby na ślęczenie w ciągu półtora roku nad literaturą przedrozbiorową, pochłaniającą moc czasu, obcą dla młodzieży, wymagającą nakładu komentarzy, oraz nad literaturą romantyczną, która na tym poziomie staje się dla młodzieży czymś, co odręca ją na całe życie późniejsze od twórczości wieszczów.

Historia literatury nie może być opanowana na poziomie szkoły średniej metodą pracy samodzielnej, a musi być wyuczona z podręcznika, młodzież bowiem nie przyniesie do liceum z gimnazjum zapasu należycie pogłębianego materiału literackiego, któryby mógł służyć za podstawę do syntezy historycznej. Wobec tego uczniowi pozostanie w lepszym wypadku podręcznik, w gorszym zaś skrót lub bryk.

Nie poddaję projektu szczegółowej analizie. Zastanawia jednak dwukrotny nawrót do romantyzmu, bo uczniowie mają go raz poznać przy Mickiewiczu w kl. I, a po raz wtóry w kl. II z racji przechodzenia Słowackiego. Zdawałoby się logiczniejsze przetrabianie łączne wieszczów, ale oczywiście nie mieszczą się w kl. I. Zastanawia pominięcie Krasińskiego. Nie było go w gimnazjum, nie będzie w liceum. Uczeń opuści szkołę średnią, nie wyniosłszy znajomości takiego arcydzieła, jakim jest niewątpliwie „Nieboska Komedja”. Projekt wskazuje na Wyspiańskiego jako typowego przedstawiciela neoromantyzmu. Czyżby nie należało tutaj uwzględnić zainteresowań młodzieży i dłużej zatrzymać się np. na bliższym jej Zeromskim?

Wypowiadamy się bezwzględnie za literaturą, co nie wyklucza w końcu kl. II krótkiej syntezy historycznej, opartej na przepracowanym uprzednio materiale i skorelowanej odpowiednio z kursem historii.

my postulat utworzenia zamiast jednego wydziału matematyczno-przyrodniczego, dwu wydziałów: matematyczno-fizycznego i biologiczno-geograficznego. Celem zasilenia podstawy dydaktycznej każdego wydziału konieczne jest usunięcie na wydziale humanistycznym przedmiotów uzupełniających. Na wydziale matematyczno-fizycznym i biologiczno-geograficznym należałoby wprowadzić naukę rysunków, jako przedmiot obowiązkowy 4).

Język polski powinien na wszystkich wydziałach zachować najwyższy wymiar godzin.

Tylko w tych warunkach umożliwimy wyposażenie przedmiotów podstawy dydaktycznej w należyłą liczbę godzin, a przez to samo umożliwimy zastosowanie takich metod pracy, które zapewnią wypełnienie przez liceum jego zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Przy obecnym podziale przedmiotów i przydziale godzin lekcyjnych intencje autorów projektów na korzyść usamodzielnienia pracy ucznia stają się utopją, podobnie jak złudzeniem jest postulat, żeby praca domowa ucznia nie absorbowala go dłużej niż trzy godziny dziennie. Proponowany projekt zmusiłby w roku realizacji do przewagi wykładu nad pracą laboratoryjną, do powrotu tych wszystkich niedomogów, które w latach ostatnich usiłnie szkoła ze swego terenu usuwa: metody „paznokciowej”, kucia, werbalizmu.

Żeby nie być gołosłownym, zwrócę uwagę na programy niektórych przedmiotów.

Język polski. Zatrzymam się nad nim nieco dłużej. Nietylko dlatego — że jako poloniście, najłatwiej mi o nim mówić. Ale musimy być konsekwentni. Skoro wytknięta została oś ideowa dla całego programu „Polska i jej kultura” to rzecz oczywista, że nauczanie języka ojczystego nie może być spychane na plan drugi — tak, jak to czyni projekt, stopniowo redukując przydział godzin tego przedmiotu: w wydziale humanistycznym — 10 godzin, w wydziale klasycznym — 8 godzin, a w wydziale matematyczno-przyrodniczym już tylko 6 godzin!

Niedość na tem. W wyniku długiej i wszechstronnej dyskusji polonistycznej, która znalazła swój wyraz w szeregu rozpraw i debatach zjazdów polonistów — dyskusji na temat „Historja literatury czy literatura”, polonistyka nasza stanęła mocno na tem, że pracujemy nad utworami, a historję odsuwamy do studiów wyższych. W przeciwnym wypadku tworzylibyśmy ze szkoły średniej już nie podbudowę dla uniwersytetu, lecz nadbudowę przez oddanie pierwszeństwa syntezie przed analizą. Tymczasem projekt cofa nas w znacznym stopniu do

4) W ankiecie Rocznika Pedagogicznego znajdujemy głos prof. Łomnickiego, który w referacie kolegium profesorskiego politechniki łwowskiej podkreśla szczególnie niedbalstwo i niedołęstwo, które ujawniło się przy egzaminach z rysunków.

czasów Mazanowskich, moment bowiem historii literatury podkreśla jeszcze mocniej, niż to czyniły programy dawniejsze. Zarys historii literatury od czasów najdawniejszych do czasów najnowszych — oto ramy programu. Tendencja historyczna tak dalece góruje nad całym programem j. polskiego, że nie obeszło się nawet bez powszechnie potępionej „wplywologii”, bo — według projektu — spośród arcydzieł literatury powszechnej należy szczególnie uwzględnić te, „które wywarły decydujący wpływ na twórczość polską”.

Autorzy Wytycznych pragną uwzględnienia w lekturze uzupełniającej różnorodnych zainteresowań młodzieży oraz doprowadzenia kursu literatury do czasów najnowszych. Materiał jest tak obszerny, że nie starczy na to czasu. Program wzoruje się na starym programie gimnazjalnym: kl. VII od Reja do Mickiewicza włącznie, kl. VIII od Słowackiego do czasów najnowszych. A przecież doniedawna wobec ogromu materiału dążyło się w wypadkach szczęśliwszych przerobić „Ludzi bezdomnych” i „Wesele”. Gdyby projekt stał się podstawą dla opracowania programu j. polskiego, to młodzież — tak żywo zainteresowana w literaturze współczesnej, szukająca w niej odpowiedzi na najbardziej trapiące ją pytania — skazana byłaby na ślęczenie w ciągu półtora roku nad literaturą przedrozbiorową, pochłaniającą moc czasu, obcą dla młodzieży, wymagającą nakładu komentarzy, oraz nad literaturą romantyczną, która na tym poziomie staje się dla młodzieży czymś, co odrzuca ją na całe życie późniejsze od twórczości wieszczów.

Historia literatury nie może być opanowana na poziomie szkoły średniej metodą pracy samodzielnej, a musi być wyuczona z podręcznika, młodzież bowiem nie przyniesie do liceum z gimnazjum zapasu należycie pogłębionego materiału literackiego, któryby mógł służyć za podstawę do syntezy historycznej. Wobec tego uczniowi pozostanie w lepszym wypadku podręcznik, w gorszym zaś skrót lub bryk.

Nie poddaję projektu szczegółowej analizie. Zastanawia jednak dwukrotnie na wrót do romantyzmu, bo uczniowie mają go raz poznać przy Mickiewiczu w kl. I, a po raz wtóry w kl. II z racji przechodzenia Słowackiego. Zdawałoby się logiczniejsze przerabianie łączne wieszczów, ale oczywiście nie mieszczą się w kl. I. Zastanawia pominięcie Krasińskiego. Nie było go w gimnazjum, nie będzie w liceum. Uczeń opuści szkołę średnią, nie wyniosłszy znajomości takiego arcydzieła, jakim jest niewątpliwie „Nieboska Komedja”. Projekt wskazuje na Wyspiańskiego jako typowego przedstawiciela neoromantyzmu. Czyżby nie należało tutaj uwzględnić zainteresowań młodzieży i dłużej zatrzymać się np. na bliższym jej Żeromskim?

Wypowiadamy się bezwzględnie za literaturą, co nie wyklucza w końcu kl. II krótkiej syntezy historycznej, opartej na przepracowanym uprzednio materiale i skorelowanej odpowiednio z kursem historii.

Projekt przewiduje bardzo interesujące i instruktywne zagadnienia z dziedziny nauki o języku. Niestety, obawiamy się, że znowu praca sprowadzi się głównie do podręcznika i wykładu, młodzież bowiem nie przyniesie z gimnazjum dostatecznego przygotowania dla pracy samodzielnej nad większością wysuniętych w projekcie zagadnień. Specjaliści zwrócili poza to naszą uwagę na to, że po zgonie ś. p. profesorów Rozwadowskiego i Gaertnera, niema obecnie na uczelniach polskich profesorów, którzyby specjalnie pracowali nad temi zagadnieniami językowymi i mogli wykształcić nauczycieli. Wypadłoby znowu skompilować na podstawie Handbuchów niemieckich większy podręcznik dla nauczyciela, żeby mógł wysłuchiwać uczniów, obkurtych z mniejszego podręcznika... Wrócilibyśmy do ponurej a minionej sytuacji, kiedy to opowiadał się, że nauczyciel umie o dwie lekcje więcej od ucznia!...

Te wszystkie okoliczności podważają najlepszą wolę autorów projektu. Zważyć musi podręcznik, zapanować bierna postawa ucznia, w dalszych konsekwencjach werbalizm i błaga — to wszystko, od czego wraz z autorami pragniemy szkołę na zawsze uwolnić.

I ostatnia uwaga. Tyle nasłuchaliśmy się o potrzebie korelacji. Program kl. I kończy się na Mickiewiczu, a program historii na wstąpieniu na tron Stanisława Augusta. Jakże tu korelować?

Historja i nauka o Państwie. Opinie specjalistów, które zdążyliśmy otrzymać, wypowiadają się w tym sensie, że obydwie programy pomyślane są szczęśliwie i pozostawiają duże pole dla twórczej inicjatywy nauczyciela zarówno w nauczaniu, jak i wyzyskaniu przedmiotu dla pracy wychowawczej.

Zostały wysunięte natomiast następujące wątpliwości:

- 1) wobec tego, że punktem wyjścia jest historia powszechna, czy nie należałoby zaznaczyć jako granicę programu w kl. I-ej roku 1788, ewent. koniec w. XVIII, bo data 1764 nie tłumaczy się należyście;
- 2) niejasno lub sprzecznie brzmi sformułowanie — „Przegląd dziejów i t. d.”, a dalej „Materiał nauczania należy ująć w odpowiednio dobrane zagadnienia...” podobnie niezupełnie jasne są wskazówki co do ujęcia materiału — ma on być „skonstruowany wedle przekrojów poprzecznych...”, stosując układ chronologiczny i uwydatniając wyraźnie związki genetyczne” — czy to należy rozumieć w ten sposób, że układ chronologiczny dotyczy wyboru zagadnień w przekroju poprzecznym, a związki genetyczne mają być wyszukiwane między faktami różnych przekrojów?

W swoim czasie specjalna Komisja Ministerjalna opracowała szczegółowy program nauki obywatelskiej, prowadzonej przez całą szkołę jako osobny przedmiot. Materiał ten został następnie rozprowadzony pomiędzy poszczególnymi przedmiotami. Czy nie należałoby jednak w kl. I-ej licealnej skupić pracę na

historji, w kl. II zaś dać naukę o Państwie, jako zamknięcie całego dorobku historycznego. Tembardziej, że według projektu historyk będzie poruszał wielokrotnie te same zagadnienia gospodarcze, społeczne, kulturalne i ustrojowe, o których będzie po raz drugi mowa w tym samym czasie na lekcjach nauki o Państwie.

Rzecz oczywista, że wyposażenie tak decydującego pod względem wychowania obywatelskiego przedmiotu w dwie zaledwie godziny, spowodzi znowu pracę do wykładu i podręcznika.

J. łaciński. Zdaniem filologów, projekt faktycznie pominął jedną z najważniejszych dziedzin wykształcenia humanistycznego — naukę o języku, która to dziedzina nadaje się szczególnie do korelacji i z nauką j. polskiego, i z poznaniem rozwoju kultury.

Budzą również zastrzeżenia wskazania co do metody i organizacji pracy. Jak z założenia projektu wynika, zadaniem nauczania j. łacińskiego w liceum nie może być zaprawianie do korzystania ze słownika i gramatyki, co uczeń miał już zdobyć w gimnazjum. Tu ma się nauczyć korzystania ze źródeł, t. j. tekstów dzieł autorów, komentarzy, dokumentów (jak inskrypcje antyczne).

Systematyzowanie na tym stopniu nauki nie może się ograniczyć do szufladkowania wiadomości li tylko z j. łacińskiego, lecz powinno zawierać bogaty materiał porównawczy zarówno z dziedziny nauki o języku, jak i wiadomości z kultury europejskiej.

W ten sposób dopiero w nauce j. łacińskiego uwydatni się ścisła łączność przedmiotów, tworzących podstawę dydaktyczną programu licealnego.

W zakresie samego materiału tylko na karb przeoczenia położyć należy to, że tak cenne pod względem wychowawczym urywki z tekstów prawa rzymskiego, podane w programie liceum klasycznego, pominięte zostały w liceum humanistycznym.

Matematyka w liceum humanistycznym i klasycznym, wobec minimalnego przydziału godzin, musi oprzeć się na wykładzie, na co zwracają uwagę same Wytyczne, podobnie jak przy omawianiu nauczania w tych wydziałach fizyki piszą:

„Nauczanie odbywa się w zasadzie przy pomocy wykładu...”.

Program matematyki w liceum matematyczno-przyrodniczym jest o wiele obszerniejszy, niż program ten w obecnych klasach VII i VIII gimnazjum matematyczno-przyrodniczego, przy mniejszym wymiarze godzin.

Zupełnie nierealny jest przydział godzin na geometrię, gdyż każdy z podanych dwu działów (geometria wykreslna i geometria analityczna) w zupełności wyczerpują cały przydział, nie zostawiając nic na drugi.

Fizyka zaś w tym typie, jeżeliby miała istotnie oprzeć się na pracy samodzielnej młodzieży, musiałaby rozporządzać pięcioma godzinami.

Biologia w wydziale humanistycznym — nauczanie, według Wyrycznych, ma odbywać się w formie wykładu.

Punktem szczytowym całego projektu, najjaskrawiej charakteryzującym postrzeganie pracy szkolnej w sposób przeciwstawny metodom aktywizacji młodzieży, które w latach ostatnich zaczęły brać górę w szkolnictwie — projektu, który cofa szkołę wstecz o cały dorobek powojenny, jest projekt programu Filozofji. Poprzestaję na przytoczeniu wyjątków z opinii jednego z najwybitniejszych dydaktyków tego przedmiotu, pracujących w szkolnictwie średnim:

„...w porównaniu z dwoma punktami ośrodkowymi dawnego programu tutaj mamy dziewięć „zasadniczych tematów” z 7 obszernych i przy dzisiejszym stanie nauki samodzielnych zakresów badawczych, niemożliwych do opanowania przez żadnego nauczyciela.

I na to zamiast dawniejszych trzech godzin, dwie godziny tygodniowo, czyli w sumie około 70 godzin. Jeżeli materiał miałby być choć pobieżnie wyczerpany, można by to zadanie spełnić jedynie za pomocą dogmatycznego wykładu albo poprostu 70 odczytów na różne tematy, ewentualnie przy posługiwaniu się podręcznikiem, podającym gotowe i apodyktyczne rozwiązania podyktowanych zagadnień. Byłoby to hodowanie werbalizmu i bezkrytyczności, zabicie wszelkiej samodzielności myśli, o ile była nabyta w gimnazjum lub na innych lekcjach w liceum. Prowadziłoby do wychowania dyletantów i ciasnych niewolników myśli, a nie świadomych i twórczych obywateli”.

„Wykonania projektowanego programu w ciągu 2 godzin tygodniowo żaden poczuwający się do odpowiedzialności nauczyciel, choćby posiadał wymaganą uniwersalność, nie podejmie się”.

Na tych paru przykładach pragnęłam stwierdzić, że projekt w toku jego realizacji nie tylko że nie przyniósłby podstawy przysposobienia młodzieży do studiów wyższych, ale musiałby szkołę cofnąć w jej postępie, czyniąc ją znowu ze szkoły wychowującej, któraby zdołała zaprawić ucznia do pracy samodzielnej, wyposażyć go w niezbędny dla studiów wyższy materiał naukowy i maximum sprawności, któraby zdołała ukształtować jego kulturę intelektualną i uczuciową, zadowalając w ten sposób wymagania uczelni wyższych, a jednocześnie w granicach swych możliwości przysposobiła do życia — szkołą nauczającą.

A to byłoby równoznaczne z całkowitem wypaczeniem reformy szkolnej, wyznaczonej przez Ustawę z r. 1932.

To nasze przeświadczenie, płynące z najserdeczniejszej troski o celową realizację reformy, nakazuje nam odwołanie się do Pana Ministra z wnioskiem, by obecny projekt został rozesłany do senatów akademickich, instytucji naukowych, organizacji nauczycielskich celem poddania go wszechstronnej dyskusji.

Dyskusja ta powinna dostarczyć danych dla wypracowania Wytycznych, zgodnych z dotychczasowymi poczynaniami Ministerstwa.

Na zakończenie muszę poruszyć jeszcze jedno zagadnienie, ubocznie wiążące się z dzisiejszą naszą dyskusją. Jesteśmy interpelowani przez kolegów z różnych terenów, zaniepokojonych pogłoskami, że nauczanie w liceum ma być powierzone docentom i profesorom uniwersyteckim, nauczyciele zaś odpowiednich klas VII i VIII przerzuceni do szkół powszechnych. Zastrzegam się odrazu, że nie uważamy szkoły powszechnej za warsztat pracy mniej zaszczytny niż szkoła średnia. Dlatego też nie przeciwstawialiśmy się przydzielaniu kolegów z likwidowanych klas I i II gimnazjalnych. Ale praktyka wykazała, że przenoszenia są często używane jako zabieg represyjny, albo pizenosi się do szkoły powszechnej starszych a gorszych nauczycieli szkół średnich. Wywołuje się rozgorzyczenie nauczycieli szkół powszechnych, dopatrujących się w przybywających nauczycielach szkół średnich intruzów, obniżających poziom ich szkoły. Zresztą nie bez słuszności. Najczęściej bowiem nauczyciel ten jest niecelowo zużytkowany jako specjalista, albo — i to są najczęstsze wypadki — zgoła nie zna metod pracy dzisiejszej szkoły powszechnej i nie potrafi się do nich dostosować. Nauczyciel szkoły średniej w szkole powszechnej pracuje z przygnębieniem go przeświadczeniem, że cały ciężar reformy spada na jego barki. Prosimy Pana Ministra o stanowcze i życzliwe roztoczenie swej opieki nad nauczycielstwem szkół średnich. Nauczycielstwo to zasłużyło sobie na nią tym wielkim wysiłkiem, jaki wkłada w swą pracę.

WITOLD WYSPIAŃSKI (Sosnowiec).

W SPRAWIE PROGRAMU LICEUM

Artykuł kol. M. Placzka w n-rze 1 „Gimnazjum” z b. r. oddał dobrą usługę, poddając dyskusji sprawę liceów ogólnokształcących, projekty kol. P. budzą jednak pewne zastrzeżenia.

Kol. P. proponuje zróżnicowanie liceum na trzy wydziały: 1) humanistyczny, 2) fizyczno-matematyczny i 3) biologiczno-geograficzny. Pierwsze dwa nie wzbudzają wątpliwości, niewątpliwie bowiem istnieją odpowiadające im typy uzdolnień odpowiednie typy studiów wyższych i—co ważne—zapotrzebowan społecznych. Wydział humanistyczny byłby właściwą podbudową studiów prawnych i teologicznych, matematyczno-fizyczny zaś studiów politechnicznych, pozatem zaś oba byłyby oczywiście podstawami dla pewnej ilości młodzieży, obierającej studia czysto naukowe, względnie naukowo-pedagogiczne w zakresie nauk należących do wymienionych grup. Odrazu rzuca się w oczy, że oba te wydziały nie dają specyficznej podbudowy dla licznej rzeszy pracowników po-

święcących się dziedzinom, w których na plan pierwszy wysuwa się człowiek fizyczny oraz przyroda żywa lub martwa, pojmowana nie czysto teoretycznie matematyczno-fizycznie, lecz traktowana jako swoiste całości, nastrożone przez rzeczywistość. Mam tu na myśli liczną rzeszę przyszłych lekarzy, farmaceutów, rolników, weterynarzy, bakterjologów, leśników, ogrodników, chemików praktycznych oraz naukowców i pedagogów w zakresie biologii i chemii stosowanej, zwłaszcza organicznej, w szczególności pedagogów w licznych typach odpowiednich szkół zawodowych. Śmiem twierdzić, że dla przyszłych ekonomistów i handlowców, dla specjalistów w zakresie wychowania fizycznego a nawet dla przyszłych wojskowych pożądane byłoby przygotowanie licealne raczej tego typu, jaki uznać należy za racjonalny dla wyliczonych powyżej zawodów — możnaby rzec — biologiczno-chemicznych.

Dla tej grupy istnieje w projekcie kol. P. wydział biologiczno-geograficzny, z szerszym uwzględnieniem biologii i geografii, a znacznie słabszym chemii. Jasne zaś jest, że geografia ma tu w istocie znacznie mniejszą doniosłość niż chemia. Projektowanie wydziału biologiczno-geograficznego jest może echem stosunków, zachodzących przy studiach nauczycielskich, przy kombinowaniu eratów. Dla potrzeb wymienionej trzeciej grupy pracowników konieczny byłby wydział biologiczno-chemiczny z szerokim uwzględnieniem chemii, geografia zaś musiałaby tu zejść do szczupłych ram. Projekt takiego liceum rozwijam poniżej. Z poprzednich rozważań wynika, że takich liceów nie powinno być mniej niż liceów pierwszych dwóch typów.

Z uwag ogólnych w sprawie programu liceum humanistycznego nasuwają się następujące: Humanista, nie mający pogłębionego zrozumienia podstawowych pojęć i metod nauk przyrodniczych, będących najbardziej typowym „humanum” współczesności, nie jest humanistą. Dlatego też w wydziale humanistycznym powinna się znaleźć nauka, obejmująca przegląd wybranych najważniejszych zagadnień przyrodoznawstwa, w ilości dwóch godzin tygodniowo przez oba lata. W półroczu pierwszym mogłaby objąć ta nauka wybrane rozdziały z fizyki, w drugim miejsce to zajęłyby chemia i mineralogja, w trzecim geografia ogólna i geologia, w czwartym zaś biologia ogólna. Te wybrane tematy byłyby odpowiednio pogłębiane, ujmowane ogólnie i teoretycznie, co byłoby znakomitem ćwiczeniem humanistycznym, natomiast mniejszy możnaby kłaść nacisk na zajęcia praktyczne. Jednocześnie byłyby tu, zwłaszcza w pierwszym roku, sposobność do zapobiegania zbyt wczesnemu zapominaniu matematyki gimnazjalnej. Miejsce dla tej encyklopedji przyrodoznawstwa możnaby znaleźć kosztem drugiego języka obcego (wzgl. greckiego), który i tak w projekcie kol. P. jest niezrozumiale zbyt hojnie uposażony godzinami, oraz kosztem historii. W imię prawdziwej humanistyki należałoby się też domagać rozszerzenia w tym typie propedeutyki filozofji, a mianowicie w pierw-

szym roku do 3 godzin tygodniowo, kosztem łaciny. Do rozwijania myślenia filozoficznego nadawałby się też waleń wspomniany przegląd zagadnień przyrodniczych, traktowany jak wyżej.

Wydziałowi fizyczno-matematycznemu w ujęciu kol. P. i wogóle grozić może preponderancja matematyki. Życie wymaga, aby był on raczej fizycznym niż matematycznym. Na skutek trudnej jeszcze, nawet dla wychowanka liceum, swej abstrakcyjności, może matematyka zbyt absorbować ucznia kosztem innych zagadnień. Wszak dotąd udawało się jej programom wyprzedzać bez protestów rozwój umysłowy ucznia i ten stan posiadania zapewne zapragnie w liceum zatrzymać. Niebezpiecznem jest też wnoszenie przez matematykę tam, gdzie zachodzi jej silny wpływ, nadmiernych dyspozycji do myślenia typu dedukcyjnego. Jest to uwodzicielka, dla innych nauk poniekąd niebezpieczna — jej samowystarczalność, konsekwentne prowadzenie do wyżyn specjalnego znanstwa, imponującego laikom, mogą zbyt nęcić charaktery dążące do odgradzania się, względnie pociągać ku sobie wrodzony u wielu snobizm. Te uwagi możnaby także skierować pod adresem filologii klasycznej w szkole średniej, równie odciągającej od zagadnień żywych. W myśl tych rozważań należałoby ilość godzin matematyki w tym typie liceum stosować z umiarem, natomiast konieczne jest tu wprowadzenie, np. w drugim roku, kursu geografii ogólnej z geologią (1-e półrocze) i biologii ogólnej (2-e półrocze), bez czego absolwent tego wydziału nie byłby pełnym przyrodnikiem. Ze względu na potrzeby górników powinienby kurs chemii objąć dość szeroko mineralogię, o geologii już wspominałem. W nauce chemii należałoby położyć odpowiedni nacisk na chemię ogólną, fizyczną.

Przechodzę do typu biologiczno-chemicznego. Wysunięta przez kol. P. na czoło geografia nie jest w tym typie przedmiotem jednym z najważniejszych, niemniej jednak powinno tu znaleźć się miejsce na odpowiednie pogłębienie geografii ogólnej, dotąd po macoszemu traktowanej w szkole ogólnokształcącej, przyczem w skład tej geografii ogólnej powinny wejść zasady geografii gospodarczej. Mam tu na uwadze potrzeby przyszłych ekonomistów, którzy przede wszystkim z tego typu liceum wychodzić powinni. Dalej owa geografia ogólna powinna być zespolona z elementami geologii. Byłoby niezrozumiałem, dlaczego program licealny miałby nie zapewnić sprawiedliwego miejsca wielkim wartościom geologii. Te uwagi w sprawie programu geografii ogólnej i geologii odnoszą się oczywiście i do innych typów liceum. W liceum biologiczno-chemicznym mógłby ten przedmiot znaleźć się w planie 2-go roku w ilości 3 godzin tyg. Usuwana z tego typu przez kol. P. matematykę uważałbym za konieczną w 1-ym roku w ilości 3 godzin tyg. Pożądany tu byłby rodzaj propedeutyki wyższej matematyki dla przyrodników typu biologiczno-chemicznego, co dawałoby podstawę do odpowiedniego traktowania w tem

liceum pewnych zagadnień z fizyki, chemii, geografii ogólnej a nawet może i biologii. Fizyka w 2-im roku (3 godz.) mogłaby być też przedewszystkiem fizyką dla biologów i chemików. Chemia w pierwszym roku (4 godz.) obejmowałaby chemję nieorganiczną i mineralogję, w drugim (3 godz.) elementy chemii fizycznej i chemję organiczną w ścisłej korelacji z biologją. Biologja (4 godz.) będzie tu mieć ważne zadanie udowodnienia, że nie jest dziś już tylko „historją naturalną” lub zabawką, lecz nauką związków, zależności, uogólnień, dającą pole do szerokiego stosowania korelacji z innymi naukami przyrodniczymi. Zajęcia laboratoryjne z biologii należałoby ograniczyć do prawdziwie wartościowych i dających wyniki pewne. Biologja ogólna nie może być uszczuplana przez lęk przed pozanaukowemi potęgami a stare doświadczenie o giętkości tych czynników powinno by działać uspokajająco.

We wszystkich typach ważną rolę ma t. zw. nauka obywatelska oraz fizjologia. Projekt kol. P. nie usuwa dotkliwego braku propedeutyki nauk społecznych, której konieczność w ramach nauki obywatelskiej musi być specjalnie podkreślona. Dla tej propedeutyki odpowiedni byłby rok pierwszy, natomiast w drugim proponuję naukę o Polsce współczesnej, opartą na jej przeszłości i obejmującą teorię obowiązków Polaka współczesnego. W takim zaś razie wprowadzenie osobnego kursu historii Polski stałoby się zbędne.

T a b l i c a I.

Wydział	Humanistyczny		Fizyczno-matemat.		Biologiczno-chem.	
Rok	I	II	I	II	I	II
Religia	2	2	2	2	2	2
Filozofja	3	2	2	2	2	2
Język polski	3	3	3	3	3	3
Nauka obywat. . . .	3	3	3	3	3	3
Higiena	2	—	2	—	2	—
Ćwiczenia ciała . . .	2	2	2	2	2	2
Język obcy I.	3	3	3	3	3	3
Język łaciński	4	+	—	—	—	—
Język grecki						
wzgl. obcy II . . .	3	3	—	—	—	—
Geografja ogólna						
i geologia	2	2	—	2	—	3
Biologja			4	4	4	4
Fizyka			3	3	4	3
Chemja			4	4	3	—
Matematyka	—	—	2	2	2	2
Rysunki	—	—	—	—	—	—
Język polski						
wzgl. mniejsz. . . .	3	3	—?	—?	—?	—?
Historja powsz. . . .	—	3	—	—	—	—

Nauka filozofji nie może ograniczać się, jak dotąd, do logiki i psychologii. Psychologii jako koniecznej podbudowy nie należałoby uszczuplać, natomiast logika, która i tak w normalnej nauce ma szerokie zastosowanie praktyczne, mogłaby zostać zredukowana do tematów najważniejszych w ramach kursu, obejmującego poza psychologią przegląd najistotniejszych pojęć i zagadnień filozofji oraz zarys jej historii.

Hasłami zaś przewodnimi programu liceum powinny być humanitaryzm i umiowanie prawdy!

Rozkład godzin w poszczególnych wydziałach przedstawiałby się wówczas następująco (patrz tabl. I).

W szkołach mniejszości w dwóch ostatnich typach ilość godzin języka polskiego mogłaby być zredukowana do 2, zaś język mniejszości miałby po 3 godziny; tygodniowa ilość godzin wynosiłaby wówczas 32.

Prawdopodobnie względy praktyczne zadecydują, że należy wprowadzić tylko dwa typy liceum: humanistyczny i przyrodniczy. W takim wypadku wydawałby się uzasadniony plan następujący:

Tablica II.

Wydział Rok	Humanistyczny		Przyrodniczy	
	I	II	I	II
Religia	2	2	2	2
Filozofja	3	2	2	2
Język polski	3	3	3	3
Nauka obywat.	3	3	3	3
Higiena	2	—	2	—
Ćwiczenia ciał.	2	2	2	2
Język obcy I	3	3	1	3
Język łacinski	4	4	—	—
Język grecki lub język obcy II	3	3	—	—
Geografia ogólna i geologia	—	—	—	2
Biologia	—	—	3	1
Fizyka	—	—	3	3
Chemja	—	—	2	2
Matematyka	—	—	3	3
Rysunki	—	—	2	2
Język polski wzgl. język mniejsz.	3	3	por. tabl. I.	
Historja powsz.	—	—	—	—

Uzasadnienie takiego planu oraz zarys programu jego przedmiotów mieszczą się w poprzednich rozważaniach.

JAK ANGLJA ZORGANIZOWAŁA SWE LICEA?

W chwili, gdy ustala się wytyczne dla naszego liceum i wchodzimy w ostatnią fazę reformy naszego szkolnictwa, warto przypomnieć, jak podobne zagadnienie rozwiązała praktyka angielska i zastanowić się, czy możemy co skorzystać z doświadczeń angielskich. Jak wszystko w Anglii, tak i ta kwestja szkolna nie została uregulowana drogą jakiegoś przemyślanego systemu, lecz układała się sama zapomocą życiowego przystosowywania się. Nie będzie to obrazą naszej reformy szkolnej, jeśli powiemy, że wykazuje ona duże analogje do ustroju szkolnictwa angielskiego, choć oczywiście widać także poważne różnice (np. kontynuacja szkoły powszechnej równolegle do średniej). Nic więc dziwnego, że i dla naszych liceów da się znaleźć odpowiednik w postaci „sixth form” przy public schools — i „advanced courses” przy samorządowych secondary schools. W jednych i drugich ma się kształcić młodzież w wieku 16—18 lat po ukończeniu szkoły średniej, w obu nauka ma mieć charakter więcej akademicki i specjalny. Rozpatrzmy kolejno kwestję typów licealnych, matury licealnej, liczby 1) liceów i „demokratyczną drabinę szkolną”.

I. Typy liceów.

Kiedy w 1917 r. Fisher wprowadził „advanced courses”, postanowiono, żeby ten wyższy kurs dwuletni obejmował studia w zakresie grupy pokrewnych przedmiotów, lecz żeby równocześnie $\frac{1}{4}$ do $\frac{1}{3}$ czasu poświęcano przedmiotom uzupełniającym, traktowanym mniej gruntownie. Celem tego zastrzeżenia było niedopuszczenie do zbytnej specjalizacji. Zwyczajem angielskim nie narzucono zgóry typów liceów. Zalecono tylko, żeby w programie liceum uwzględnić w szerokim zakresie język angielski, literaturę, historję. Z biegiem czasu wytworzyły się następujące trzy główne typy: 1) Science and Mathematics, 2) Classics, 3) Modern studies. Do tego dołączyły się jeszcze: 4) Classics modern studies, 5) geography, 6) inne kombinacje. (Liczbowe dane poniżej). Widać z tego, że program liceów jest płynny a dobór przedmiotów determinowany raczej rodzajem „matury licealnej”, do której uczeń się przygotowuje.

II. Matura licealna.

Po dwóch latach studjów uczeń może przystąpić do drugiego egzaminu (Hig-

1) Dane faktyczne zaczerpnąłem z dzieł Ward'a, Kendal'a, i z roczników The Year's Book of Education 1932—5.

her Sch. Ex.) przed Uniwersytecką Komisją Egzaminacyjną. Istnieją cztery typy „matury licealnej”:

1. Classics — grecka i łacińska gramatyka, literatura i historia, tłumaczenia expromptu i przygotowane, kompozycja grecka i łacińska.
2. Łacina, j. nowoczesne, literatura angielska, historia, geografia, sztuka.
3. Wyższa matematyka.
4. Nauki przyrodnicze, matematyka.

Nadto przedmioty pomocnicze: łacina, greka, j. francuski, niemiecki, rosyjski, włoski, literatura angielska, historia, matematyka, fizyka, chemia, botanika, geografia (Francji lub Niemiec), religia, muzyka, sztuka.

Kandydat musi zdać egzamin z trzech przedmiotów i „English essay”. Szczegółowe przepisy normują, ilu przedmiotom równają się poszczególne grupy, jak też zakres przedmiotów pomocniczych. Jasne wobec tego jest, że jakość i ilość przedmiotów nauki ucznia liceum zależy od tego, w jakiej grupie chce zdawać egzamin i jakie przedmioty uzupełniające wybrać. Choć więc wydaje się, że panuje wielka swoboda w studiach licealnych, mimo to odzywają się głosy domagające się jeszcze większej elastyczności w programie nauki i pozostawienie decyzji w tej sprawie kierownikowi liceum (patrz „Gimnazjum” N. 2 r. 1935). Egzamin licealny nie jest egzaminem wstępnym na Uniwersytet (choć „matura gimnazjalna” (First Sch. Ex) jest przez niektóre Uniwersytety pod pewnymi warunkami uznawana za równoważną matrykulacji!), a stał się w dużej mierze egzaminem konkursowym do 300 stypendjów państwowych.

III. Statystyka licealna.

Liczbę liceów i podział według typów uwidoczni następująca tabelka (31 Lipiec 1933 r.):

	Liczba szkół	S.—M.	Classics	Modern Sl	Cl. & M St.	Geogr.	Irre	Suma
Męskie	16	161	55	61	6	5	25	291
Żeńskie	109	27	1	91	—	—	10	129
Koedukacyjne	55	44	1	23	1	1	5	75
	340	232	57	175	7	6	40	495

A więc przy 340 średnich szkołach (Sec. Sch.) istnieje 495 kursów licealnych, t. zn. że nie każda szkoła prowadzi wszystkie rodzaje tych wyższych kursów: są szkoły, które mają tylko dwa typy albo nawet i jeden typ. Jeśli zaś zważymy, że ogólna ilość szkół średnich (oczywiście Council S. S.) wynosi 1378, to ilość liceów jest większa niż $\frac{1}{3}$ gimnazjów. Liczba uczniów wykazuje wiel-

kie odchylenia: trafiają się kursy złożone tylko z kilku uczniów²⁾, choć subwencja rządowa dla liceów w wysokości £ 400 rocznie na kurs zwykle bywa udzielana o ile liczba uczniów nie jest mniejsza niż sześciu. W rozmieszczeniu liceów na terenie kraju nie widać wielkiej planowości, tak np. w 14 hrabstwach niema ani jednego typu klasycznego liceów. W r. 1933 zdało maturę licealną 5,109 chłopców i 2,514 dziewcząt (gimnazjalną 23,758 chłopców i 17,223 dziewcząt).

IV. Demokratyzacja nauki szkolnej.

Do początku XX w. nauka poza-elementarna była dostępna tylko dla warstw zamożniejszych. Reformy obecnego wieku zmierzają do uprzystępnienia szkoły średniej (secondary education for all — oto hasło pedagogiczne i polityczne), a nawet wyższej wszystkim warstwom. Dążeniem władz szkolnych i społeczeństwa jest, żeby nie zmarnować zdolności wskutek braku środków na ich kształcenie i niczego tak bacznie nie śledzą Anglicy w statystykach szkolnych jak tego, ile dzieci z powszechnych szkół dotarło do Uniwersytetu t. j. przeszło całą Huxley'a „drabinę szkolną”. Liczby są pod tym względem coraz pomyślniejsze i tak w r. 1933 wstąpiło na Uniwersytety angielskie 2.325 studentów, którzy wyszli z szkół powszechnych t. zw. free places (bezpłatnie) i 589 fee-paying (płatne), t. j. 66.3% wszystkich maturzystów i 24.6% immatrykulowanych. Że w Anglii zdolny a niezamożny chłopiec może dotrzeć aż do Oxfordu, zawdzięcza to szeroko rozgałęzionemu systemowi stypendjów państwowych i samorządowych, jak również zasadzie „wolnych miejsc” w szkołach. Każda szkoła, która chce otrzymać subwencję rządową, musi przyznać 25% minimalnie (więcej niż 50% wymaga zgody władz) bezpłatnych miejsc uczniom niezamożnym metodą konkursowych egzaminów. Prócz tego istnieją trzy rodzaje stypendjów dla uczniów: 1) Junior or Minor Scholarships przy przejściu ze szkoły powszechnej do średniej (w 1929 r. pobierało je 66,401 uczniów, przeciętnie £ 8.7 s.), 2) Intermediate Sch. po „maturze gimnazjalnej”, 3) Senior Sch. dla studentów (państwowych 907 na 39,180 studentów).

V. Wnioski z praktyki angielskiej.

Sporu między jedno- a wielotypowością liceum praktyczny Anglik nie rozciął apodyktycznie: ustalając pewne zewnętrzne formy, zostawił do pewnego stopnia wewnętrzną swobodę. Lecz i to wydaje się niektórym pedagogom angielskim zbyt normatywnem i domagają się oni jeszcze większej elastyczności w grupowaniu przedmiotów i rozstrzyganiu tej kwestji nie w górze, lecz na miejscu przez dyrektora liceum. System egzaminów nie zachwyca nas: zarówno uzna-

²⁾ Niestety, na to nie możemy sobie pozwolić.

wanie „celujących” matur gimnazjalnych za równoznacznych matrikulacyj-nemu egzaminowi, jak też odmawianie tego prawa „maturom licealnym” 3). Lecz i tu widać początki reformy. I tak Komisja Egz. Półn. Uniw. uchwaliła uznać dwie te matury łącznie za kartę wstępu na Uniwersytet bez specjalnej matrikulacji 4). Tak samo musi budzić zastrzeżenie przypadkowość rozmieszczenia liceów na terenie krajów, gdyż grozi to utrudnieniem studjów uczniom mniej zamożnym a dalej mieszkającym. Natomiast zazdrościć należy stworzenia warunków pracy licealnej nawet dla nielicznych kandydatów, z najwyższym również uznaniem musimy przyjąć szeroko rozwinięty system pomocy materialnej dla uczniów zdolnych a niezamożnych czy to w formie „wolnych miejsc”, czy to stypendjów. W związku z obecną reformą szkolną, zmuszającą ucznia do zmiany miejsca pobytu częściej niż poprzednio (licea będą mniej liczne niż gimnazja), kwestja ta staje się palącą i aż dziwne, że tak mało poświęca się jej uwagi. Oczywiście, że nie możemy w tym względzie rywalizować z tak bogatym krajem jak Anglja, gdzie budżet samej tylko oświaty przewyższa cały nasz, zwłaszcza w czasach kryzysu, lecz ciężar ten powinny podzielić samorządy tak, żeby zdolny syn ubogiego chłopca z Polesia czy Podkarpacia mógł przebyć całą „drabinę szkolną” i ukończyć Uniwersytet w Wilnie czy Krakowie.

A. Z.

O JĘZYKACH KLASYCZNYCH W LICEUM

Z każdym dniem bliżsi jesteśmy chwili, w której ujrzyć mają światło dzienne licea, przewidziane w ustawie o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. Nic dziwnego, że zainteresowanie tym nowym typem szkoły jest duże 1), że wzrasta ono w miarę zbliżania się decydującej chwili. — Jakaż będzie treść tej nowej szkoły? Że będzie *n o w a*, nie wątpimy. Wszakże nie o odmienną nazwę chodziło twórcom ustawy, ale zależało na włożeniu *n o w e j t r e ś c i* w nową formę. Nową, bo przystosowaną do nowej, dzisiejszej i przyszłej formy i treści bytu państwowego.

Czynnikami najbardziej zainteresowanym w tej kwestji są współtwórcy nowej szkoły — nauczyciele; pilnie śledzą oni za wszystkim, co zapowiada tę treść —

3) Choć „maturzysta licealny” po dostaniu się na Uniwersytet zwolniony bywa z t. zw. intermediate examination.

4) W dzisiejszych warunkach bywały wypadki, że chłopak dostawał się na Uniwersytet dopiero po „czterech maturach” (!): gimnazjalnej (F. S. Ex.), licealnej (H. S. Ex.), egz. matrikulacyjnym (Matriculation) i egz. konkursowym stypendjalnym.

1) P. artykuły w „Gimnazjum” Nr. 4, 5, 6, 7, 8, 9 r. ub.

za programami, raczej za projektami programów. Czyhają wprost na nie. Wchodzi tu w grę ciekawość w najszlachetniejszym swym przejawie — zainteresowanie czynne. Rzecz jasna, że pociąga ono za sobą i krytykę. Ale i ta w pełni zasługuje na uznanie, jest to bowiem krytyka twórcza, mająca na celu dobro tych, których nowa już szkoła ma przygotować „do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa”, dobro tego właśnie społeczeństwa, w którym wychowankowie liceum w przyszłości działać będą. To zadanie „przygotowania do studiów wyższych” ma — według wskazówek dla autorów programów — wpłynąć na

„dobór materiału nauczania i na metodę pracy. W zakresie materiału podniesie się poziom nauczania przez wprowadzenie (głównie w przedmiotach podstawy dydaktycznej) układu bardziej zbliżonego do systemów naukowych oraz przez znacznie obszerniejsze niż w gimnazjum uwzględnienie elementów teorii”.

Rozważmy, o ile obecny projekt programu w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania czyni zadość przytoczonym wymogom ustawy i wskazań. Mamy przed sobą program 2 typów liceum: klasycznego i humanistycznego. Jeden z przedmiotów podstawy dydaktycznej w obu tych typach stanowi język łaciński, w typie klasycznym jedno z naczelných miejsc (liczbowo najpokaźniejsze) zajmuje język grecki. O ileż projekt programu obu tych przedmiotów podstawy dydaktycznej: 1) zadowala wymagania wychowawcze, 2) realizuje przygotowanie do studiów wyższych?

W obu punktach należy wziąć pod uwagę dobór materiału, metody pracy, różnice między dotychczasową a nową szkołą. Podkreślamy raz jeszcze, że nowa ustawa nastawiła nas na nową szkołę. Oczekujemy zmian. Czekamy reform tak śmiałych i celowych w treści życia szkolnego, jak śmiałymi i celowymi są zmiany w ustawie o szkolnictwie. Skoro życie spowodowało stworzenie nowej ustawy, to tem usilniej domagać się ono będzie nowych czynników w treści szkoły, pociągając je i tworzyć. Treścią tą jest materiał nauczania oraz sposób jego podawania przez uczących i przyswajania go sobie przez uczniów. Podaje tę treść i przyswaja ją sobie wielka ilość różnych osób. Quot capita tot sententiae! Przed zbytnią w tym kierunku wybujałością i rozbieżnością chronią programy. Stanowią one mają pewną linię demarkacyjną, obejmującą przestrzeń, po której jednak swobodnie mogłyby się poruszać jednostki i podające i przyswajające sobie wiedzę.

WARTOŚCI WYCHOWAWCZE

„Świadomy swych obowiązków i twórczy obywatel państwa” musi być przede wszystkim człowiekiem świadomym obowiązków ludzkich, człowiekiem, który umie szanować to, co jest ludzkie, bez względu na czas i miejsce, który rozumie,

gdyż odczuwa i uświadamia sobie łączność swoją ze wszystkimi członkami rodu ludzkiego, t. j. nie tylko z tymi, którzy teraz żyją, ale i z tymi, którzy byli tak dawno temu i tak daleko, że ledwie myślą tam sięgnąć można. Tylko wtedy bowiem budzi się też świadoma troska o tych, którzy dopiero będą w wiele lat po nas, wytwarza się poczucie odpowiedzialności wobec przyszłości i przyszłych pokoleń, potrzeba i świadomość konieczności pracy twórczej, gruntownej, nie tylko dla chwili bieżącej lub najbliższego jutra. To poczucie łączności między „wczoraj, dziś i jutro”, łączności kulturalnej specjalnie ludzkiej, różniącej ludzi od innych stworzeń, dają studia humanistyczne, a specjalnie klasyczne. (Zdzisław Zmigryder-Konopka „Humanizm jako czynnik wychowania moralnego”).

DOBÓR MATERJAŁU NAUCZANIA

Ze względu na ograniczony czas nauki licealnej z zakresu podstawowych przedmiotów humanistycznych, t. j. języka greckiego i łacińskiego, należałoby wybrać dla młodzieży to, co jest w tym kierunku najbardziej wartościowe dla niej. Tu decydujące, zdaje się, winny być względy psychologiczne. Nie wszystko to z literatury starożytnej, co wydaje się dojrzałemu umysłowi ciekawem i wartościowem historycznie, ma prawdziwą wartość dla umysłów młodych, niedoświadczonych jeszcze, nie umiejących pobłażać. Skutkiem doboru materiału, który myślowo nie „chwytą” młodzieży, jest to, że młodzież odnosi się do dzieł starożytnych nieraz z pewnem lekceważeniem, uważając poglądy starożytnych za naiwne, sądząc z fragmentów dobranych nieodpowiednio, niejednokrotnie tylko ze względu na „łatwość” językową, o całości, autorach starożytnych i starożytności wogóle. Dzieje się to często przy lekturze pism Xenofonta, czasem i Neposa. Młodym ludziom należałoby chyba dać to, co musi im zaimponować prawdziwą wielkością i pięknem myśli i formy. Autor tylko „łatwy”, to zbyt mała, zdaje się, kwalifikacja.

JĘZYK GRECKI

Jeśli chodzi o język grecki, to nauczanie jego powinno być i mogło być oparte całkowicie niemal na lekturze autorów: Homera, Herodota, Platona, które projekt programu zaleca. Należałoby też uwzględnić pisma Arystotelesa, Lysyasa, papyrus i napis grecki (zwłaszcza, że według wskazówek programowych dopuszczalne są teksty spreparowane, a metoda pracy wymaga korzystania z komentarzy). Ze względu na krótki okres czasu nauczania j. greckiego, wartoby zrezygnować z czytania utworów Xenofonta, a urywki z utworów innych autorów ująć w kompleksy zagadnień, dające obraz całości, w pewnych zaś partiach zastosować układ, któryby wytworzył całość chronologiczno-systematyczną. Nauczanie materiału gramatycznego wartoby oprzeć na podstawie historycznej,

przyjmując jako punkt oparcia lekturę utworów Homera. Tu wszak znajdzie się wdzięczne pole do wprowadzenia w życie jednej z wyciecznych programu, dotyczącej „podniesienia poziomu nauczania przez wprowadzenie układu bardziej zbliżonego do systemów naukowych oraz przez znacznie obszerniejsze, niż w gimnazjum, uwzględnienie elementów teorii.”

Wielką trudność stanowi potraktowanie języka greckiego w liceum humanistycznym jako przedmiotu nadobowiązkowego i przede wszystkim przeznaczona mu ilość godzin — 2 godziny tygodniowo. Jest to bardzo zbliżone do wyrugowania greki z liceum, chociaż projekt programu mówi, że

„wykreślenie greki z nauczania średniego byłoby rezygnacją z b. ważnego elementu kulturalnego oraz skazaniem jego wpływu na kulturę polską na powolne zamieranie.”

Jeśli zdajemy sobie sprawę z ważności wpływu kultury antycznej greckiej i rzymskiej na kulturę wogóle, z jej wpływu wychowawczego na młodzież, z dodatnich skutków, jakie może mieć dla całego społeczeństwa wychowanie moralne, które oprzeć się musi na wykształceniu humanistycznym, to może przy ustalaniu programów poczynniejsze miejsce przyznamy językowi greckiemu.

JĘZYK ŁACIŃSKI

Przejdźmy teraz do języka łacińskiego. Weźmy pod uwagę przede wszystkim materiał nauczania.

Program 8-io klasowego gimnazjum humanistycznego polecał w kl. VII i VIII lekturę pism Cyserona, ewentualnie Sallustjusza i Tacyta oraz Wergiljusza i Horacego, ponadto lekturę kursoryczną z rozmaitych autorów. Projekt programu nowego liceum przewiduje w kl. I

„wybrane utwory lub fragmenty większe Owidjusza, Cyserona, Wergiljusza, odpowiednio dobrane urywki łatwych tekstów prawa rzymskiego oraz z pism Ojców Kościoła.”

W kl. II

„wybrane ustępy z „Ksiąg” Liwjusza oraz wybrane utwory Horacego. — lekturę fragmentów z dzieł innych pisarzy łacińskich np. Tacyta, Sallustjusza, Cyserona), zgrupowaną około pewnych zagadnień, dotyczących życia i kultury starożytnych Rzymian.”

W wydziale humanistycznym w obu klasach przewidziana jest

„w związku z lekturą uwzględnianie wybranych urywków lub krótkich utworów pisarzy łacińsko-polskich.”

Zmiana w doborze materiału polega zatem zewnętrznie tylko na przeniesieniu na ten poziom lektury pism Owidjusza i Liwjusza (dotychczas w kl. VI).

i przewidywaniu lektury tekstów prawniczych. Prawda, że utwory autorów wymienionych we wskazówkach, nie mogą być pominięte, bo są to przecież czołowe dzieła literatury antycznej. Lektura tekstów prawniczych ma pewne walory kształcące, nie powinno się jednak, jak się zdaje, pomijać sposobności zetknięcia bezpośredniego młodzieży z kulturą starożytną przez zapoznanie jej z inskrypcjami (temi, rozumie się, które nie są dostępne na poziomie gimnazjalnym).

Ale nie pod tym względem zmiany są najważniejsze, nie tu ich czekamy. Wskazówki dla autorów programu podkreślają też „uwydatnienie postaci autorów na tle epoki” i lekturę fragmentów „zgrupowaną około pewnych zagadnień, dotyczących życia i kultury starożytnych Rzymian”, oraz „przystępnych opracowań i rozpraw w j. polskim (w całości lub w wyjątkach) z dziedziny kultury antycznej”. Są to pewne inowacje, pewne, podkreślamy, gdyż wiele z nich znajdowało już miejsce w szkole naszej, ale nie o nie chodzi. Ważniejszą daleko wydaje się wzmianka, ujęta we wskazówkach skromnie w nawias. Mianowicie: w ustępie „Lektura uzupełniająca dla obu klas. Wybór a) pisarzy łacińskich i greckich w tłumaczeniu polskim” uderza mile dodatek: „(łac. — odpowiednie wyjątki w oryginale z komentarzem ²⁾ lub bez)”, pojawiający się też przy omawianiu metody pracy. I tu zbliżamy się do sedna rzeczy — do pożądanych zmian z dziedziny metody i organizacji pracy.

METODY PRACY

Jeżeli liceum ma w myśl wskazówek ogólnych przygotowywać do samodzielnej, twórczej pracy, i do studiów w szkołach wyższych, niechże i metody pracy, jak to podkreślają wskazówki, będą „dostosowane do metod dziedziny wiedzy reprezentowanych przez przedmioty podstawy dydaktycznej”. Ta reforma metody to jedna z najbardziej chyba potrzebnych w oczekiwanym typie szkoły. A skoro metoda ma być, jak podają wskazówki w innym miejscu, „bardziej zbliżona do metod szkoły wyższej”, zatem do metod pracy naukowej, musi ona iść bardzo daleko, mianowicie dać nauczycielowi swobodę i to dużą. Tu wrócić musimy na chwilę do doboru materiału nauczania. Metoda naukowa wymaga, by stosowali ją ludzie nauki, naukowcy. Nie lękajmy się! Nie o jednostronnych specjalistach mowa; chodzi o ludzi, którzy w szeroko pojętym zakresie swojej specjalności mają pewne naukowe zainteresowania i zamiłowania. Uwagi te należą już wprawdzie do działu czy tematu „przygotowanie nauczycieli do liceum”, ale jest to kwestja tak ściśle związana z metodą i organizacją pracy w liceum, że trudno o nią już tu nie zawadzić przynajmniej. Psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne przygotowanie nie pozwoli nauczycielowi na zbytnią

²⁾ Podkreślenie nasze.

specjalizację w stosunku do młodzieży szkół średnich. Oróż praca w liceum zyskałaby, zdaje się, wiele, gdyby dobór lektury (autora i utworu) i sposób jej prowadzenia (wykład, interpretacja nauczyciela, praca pod kierunkiem nauczyciela, przy pomocy komentarzy i t. d.) był dowolny zależny od upodobań nauczyciela, nastawienia i potrzeb klasy, charakteru czytanego utworu. Materiał elastyczny, swoboda w jego doborze w zależności od danej klasy i zamiłowania nauczyciela, możliwość korzystania z różnych metod — oto elementy, które z nauczania j. łacińskiego w liceum uczynić mogą wartościowy czynnik wykształcenia ogólnego. Materiał nauczania przy odpowiedniej metodzie pracy przyniesie nie tylko spory zasób wiadomości, ale przyczyni się w znacznej mierze do wyrobienia sprawności umysłowej, tak bardzo potrzebnej, ba, nawet koniecznej dla każdego przyszłego samodzielnego pracownika umysłowego (a takich przygotować ma liceum).

W doborze materiału i metody pracy winno by się znaleźć ujęcie dla właściwych wiekowi przyszłych licealistów skłonności do spekulatywnego ujmowania zagadnień, dla docieklivosti charakteryzującej ten wiek. Należałoby więc m. in. podkreślić na tym poziomie korzystanie z komentarzy, słownika i innych pomocy naukowych (pamiętając jednak o tem, że zaprawa do korzystania ze słownika i gramatyki powinna znaleźć miejsce w gimnazjum). Agonistyka, skierowana narazie prawie wyłącznie do fizycznej sprawności, mogłaby na tym poziomie odegrać ważną rolę wychowawczą (w miarę, rzecz jasna, stosowaną).

Nauczanie języka łacińskiego daje, jak wiadomo, sposobność do nauki o języku wogóle. Na tym poziomie zaś specjalnie warto wykorzystać naukę języka łacińskiego jako czynnik, kształcący umysł, nadaje się ona bowiem do wyrabiania zdolności obserwacyjnych i sprawności w analizowaniu zjawisk językowych. Nauka składni łacińskiej jest swoistą nauką logiki, nie przez to, rozumie się, że uczeń będzie wiedział, iż w takim lub owakim zdaniu stosuje się *coniunctivus*, ale przez zrozumienie, że *coniunctivus* wyraża przeżycia psychiczne, że jest on formą, która służy do komunikowania innym naszych życzeń, marzeń i t. p.

Nauka języka łacińskiego winnaby też dać pole do obserwacji subtelności stylistycznych, co kształci umiejętność korzystania z żywego słowa i pociąga za sobą zdolność obserwacji i oceny różnicy zjawisk kulturalnych, a tem samem i cech charakterystycznych dla różnych kultur. Tu ujawni się istota aktualizacji. Odpowiednio zorganizowana nauka języków klasycznych w liceum jest nie tylko przygotowaniem do studiów humanistycznych, ale zaprawą do humanistycznego myślenia — kształci ona zarówno umysł jak charakter człowieka. Te czynniki powinienby z niej wydobyć program i nauczyciel.

Nauczyciel musi jednak prócz odpowiedniego przygotowania, o którym pomówimy przy innej sposobności, dysponować odpowiednią ilością godzin pracy

Trudno zrozumieć, dlaczego w liceum klasycznym i humanistycznym w tej szkole o specjalnem nastawieniu, wymiar godzin przeznaczonych na naukę j. łacińskiego ma być niższy ilościowo (4 g. tyg.) niż w dotychczasowym gimnazjum (5 g. tyg.)?

Wobec wymagań samodzielnej pracy młodzieży szczególną rolę odegrają przy nauce języków klasycznych w liceum — biblioteka, zbiory reprodukcji dzieł sztuki — rzeźby, architektury, ceramiki (fotografie, odlewy i t. d.) — wszystko to, co może przed okiem wychowanków rozrozczyć plastyczne odbicie świata starożytnego. W sferze marzeń musi narazie pozostać zwiedzanie przez ogół wychowanków liceum — krajów kultury antycznej — Grecji i Italji.

Istnieje jednak inne marzenie, którego realizacja jest i w naszych warunkach możliwa — to odpowiednie, komentarzami opatrzone wydania autorów starożytnych i podręcznik filologii klasycznej.

Bez zrealizowania tego „marzenia” jakże realizować program?

PODRĘCZNIK

Zostawmy narazie na uboczu kwestję, czy dogodniejsza jest jedna książka, czy szereg małych książeczek, odnoszących się do pewnych kwestyj. To wydaje się nam w tej chwili mniej ważnem. Aktualnem jest dla nas zagadnienie, czego mielibyśmy wymagać od podręcznika filologii klasycznej dla uczniów liceum?

Z istoty programu i naszych żądań wynika, że chcielibyśmy znaleźć w nim materiał pomocniczy do opracowywania najbardziej podstawowych zagadnień z różnych dziedzin życia starożytnego. Nie zadowol. jednak wymagań naszych ujęcie w formie schematu encyklopedycznego (jak podręcznik Szczepańskiego lub Terlikowskiego). W nowym podręczniku kultury klasycznej szukać będziemy materiału, przedstawiającego bądź w oryginale, bądź w tłumaczeniu polskim źródła, dokumenty, ilustracje, teksty — wszystko z odpowiedniami komentarzami i odpowiedniemi uzupełnieniami pominiętych dzieł, z ewentualnem odesłaniem do odpowiedniej lektury. Podręcznik ten, rodzaj Vademecum, byłby zaokrągleniem całej pracy nad językami klasycznymi w liceum, pracy, w której nie chodzi o wiedzę filologiczną, będącą w szkole średniej tylko jednym ze środków wiodących do celu, ale o ukształtowanie i rozwinięcie umiejętności orjentowania się w zjawiskach życia i ludzkiego ustosunkowania się do nich. Oto realizacja drugiego podstawowego zadania liceum „dania młodzieży podstaw do tworzenia własnego poglądu na świat”.

J. ŁACIŃSKI W LICEUM MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZYM

Projekt programu przewiduje też język łaciński jako przedmiot nadobowiązkowy w liceum matematyczno-przyrodniczym, określając go jako przedmiot „mający przeciwdziałać jednostronności wykształcenia”. — Realizacja materiału

rzeczowego i celu podanego w projekcie programu jest tu wątpliwa ze względu na zbyt małą ilość godzin przeznaczoną na pracę (2 godz. tyg.). — Tu przy doborze materiału wskazana jest jeszcze większa ostrożność niż w wydziale humanistycznym, gdyż mała ilość czasu wymaga dania tego, co jest naprawdę najistotniejsze. Do takich rzeczy nie będzie należała np. wskazana w projekcie programu lektura urywków z dzieła Plinjusza St., którego poglądy będą dla młodzieży mało przekonujące, wydadzą się jej naiwne, i nie dadzą jej poznać właściwej wartości świata starożytnego.

Oczywista, że, gdyby można czytać Euklidesa czy Herona (nawet w przekładzie polskim), byłaby to lektura bardziej wprowadzająca w istotę rzeczy, mająca znaczenie sugestywne, ucząca właściwego podziwu dla wiedzy bez względu na dzielącą nas od niej przestrzeń czasu.

DZIAŁ SPRAWOZDAWCZY

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

Kierunki nowe i najnowsze w pedagogice. — Zagadnienie pracy w wychowaniu. — Pojęcie czasu w wychowaniu. — Inteligencja a demokratyzacja oświaty. Z artykułów, poświęconych kierunkom ogólnym współczesnego wychowania, notujemy H. Walczaka i A. Ryłskiego „Tło socjologiczne szkoły nowej i najnowszej” w numerze 41 (106) *Pionu*. Autorowie używają terminów „szkoła nowa” i „szkoła najnowsza” jako podstawy dla odróżnienia tych prądów pedagogicznych, które są hasłem dnia, od tych, które uchodzą za współczesne, mimo iż przestały być aktualne. Rozróżnienie to autorowie opierają na następujących cechach: szkoła nowa wyrosła na podłożu nauk psychologicznych i filozoficznych, szkoła najnowsza — opiera się na badaniach socjologicznych, szkoła nowa głosiła hasła bezautorytatywności i oparcia współżycia między wychowawcami a wychowankami na zasadach przyjaźni i koleżeńskości, szkoła najnowsza powraca do zasad autorytetu i dystansu. Szkole nowej brakowało konkretnego celu życiowego, szkoła najnowsza jest świadoma swoich celów. Mniej wyraźne są w artykule określenia konkretnej treści wychowawczej szkoły najnowszej. Autorowie stwierdzają, iż „szkoła najnowsza jest wyrazem ideałów odradzającego się społeczeństwa, nacechowanego nieprzepartą dążnością do unifikacji wysiłków polityczno-ekonomicznych i integracji kultury”. Trudność sprecyzowania stosunku szkoły najnowszej do szkoły nowej jest bardzo duża, gdyż wśród prądów myśli wychowawczej chronologicznie najnowszych niejedne przeciwstawiają się temu, co przez treść swoją należy do zespołu ideowego „szkoły najnowszej”. Do prądów takich zaliczymy nowy humanizm, dążący do wyzwolenia człowieka współczesnego z ucisku społecznego i gospodarczego. Na nowym gruncie reprezentuje ten kierunek Bohdan Suchodolski. W jednej z ostatnich rozpraw swoich, zatytułowanej „Praca jako zagadnienie kultury” (*Kultura i Wychowanie* R. II, zeszyt 4), poddaje krytyce jednostronność wychowania współczesnego i szuka takich sformułowań dla celów i metod wychowawczych, któreby umożliwiły wychowanie pełnego

człowieka. Na gruncie aktywnego pojmowania natury ludzkiej powstaje re wizja stosunku człowieka do pracy i pojęcia pracy jako elementu kształcącego. Powstaje pytanie, czy hasła t. zw. szkoły pracy zdolne są kształcić pełnego i twórczego człowieka. Przeciwnicy haseł szkoły pracy wysuwają następujące argumenty: 1-o ograniczenie się do metod szkoły pracy jest ograniczeniem warunków rozwoju młodzieży, 2-o nieokreśloność celu pracy prowadzi do apoteozy pracy wogóle i każe zapomnieć o tem, że nie każda praca jest wartościowa i że nie każda praca kształci. Dla zwolenników nowego humanizmu jednym z naczelných haseł musi być krytyka przesadnego opierania się na metodach szkoły pracy w wychowaniu. Aby wychować pełnego człowieka, szkoła ma być nie tylko szkołą pracy, ale i szkołą współżycia; musi kształcić wszechstronnie, a więc kształcić nie tylko stosunek do pracy, ale i stosunek do człowieka, do Boga i przyrody, do dziejów i państwa. Praca może być jedną z najgłębszych form wyżycia się człowieka, ale aby to się stało, „musi być przewyższony bierny stosunek do pracy, jaki od wieków cechuje społeczeństwa europejskie”.

Na marginesie powyższych rozważań, których treścią zasadniczą było przeciwstawienie się spustoszeniom, jakich w psychice ludzkiej dokonywa mechanizacja i technizacja współczesnego życia, wyrosły uwagi wyżej wspomnianego autora o „Roli pojęcia czasu w wychowaniu” (Chowanna Nr. 7). Autor wprowadza odróżnienie „czasu mechanicznego”, mającego bieg stały, niezależny od osobistych doświadczeń, i „czasu przeżywanego”, pulsującego rytmem przeżyć osobistych. Pierwsze pojęcie czasu łączy się z koncepcją wychowania jako tlesury; zaś pojęciu czasu jako elementu przeżywania odpowiada wychowanie, pojęte jako proces wzrostu, jako stałe powiększanie zasobu naszych doświadczeń.

Rozróżnienie dwóch rodzajów czasów rzuca światło na trzy grupy zagadnień: po 1-e na zagadnienie procesu i wyników; po 2-e na zagadnienie indywidualizacji rytmu życia i po 3-e na zagadnienie trwałości dóbr kulturalnych. Programy szkolne oparte są na koncepcji czasu mechanicznego i nie ułatwiają młodzieży procesu przeżywania, wychowawcom zaś — indywidualizowania rytmu życia. Zdaniem autora, wychowanie powinno nadto „zaszczepiać i umacniać poczucie niejednakowej władzy czasu nad rzeczywistością i dać odczucie tego, co przemijające”. Postulat ten ma na celu przeciwdziałać tworzeniu się fałszywych poglądów na rolę postępu w dziejach kultury.

Z obfitego w ostatnich czasach działu artykułów, omawiających społeczną strukturę inteligencji, notujemy artykuł St. Szczutowskiego p. t. „O ład w demokracji” (Pion Nr. 39 (104)). Poglądy autora są krańcowo odmienne od tych, jakie referowaliśmy w październikowym przeglądzie prasy, (artykuł St. Rogoża p. n. „Niema przepelnienia na uniwersytetach”) choć nie wyrosły na gruncie polemiki. Autor uważa, iż zbyt daleko posunięta demokratyzacja inteligencji nie tylko dezorganizuje dotychczasowy układ społeczny, ale sprowadza dewastację kultury. Ze stanowiska elitaryzmu, którego autor jest, jak się zdaje, zdecydowanym zwolennikiem, dopływ świeżej krwi ludowej „nie powinien doraznie przekraczać pewnej miary, zwłaszcza zaś nie powinien trwać zbyt długo w tej żywiołowo chaotycznej postaci, w jakiej odbywa się dotąd”. Inteligencja polska była, zdaniem autora, karmiona przesadnym kultem „szarego człowieka”, stąd jej niezdolność do zajęcia roli kierowniczej wobec niego. Uzdrawienia

dotychczasowych stosunków spodziewa się autor od reformy szkolnictwa i realizacji nowego ustroju szkolnego. Rozbudowa szkolnictwa zawodowego stworzy właściwy system selekcjonowania materiału ludzkiego, system ten uzupełnić należy filtrem selekcjonującym dostęp do wyższych uczelni. Autor obawia się, iż pęd na uniwersytety nie rozwinie zamięłowania do bezinteresownej wiedzy, lecz zawsze wyrastać będzie z potrzeb praktyczno-zawodowych. Głód zatem bezinteresownej wiedzy należy zaspakajać w inny sposób, mianowicie przez organizowanie odpowiednich kursów i wykładów. Różnemi zatem, jak widać z powyższego streszczenia drogami, dochodzimy do konieczności organizowania oświaty inteligenckiej, poza studjami uniwersyteckimi. W. P.

Z ŻYCIA SEKCJI

LESZNO

8.X. b. r. odbyło się zebranie Sekcji Szkolnictwa Średniego Z. N. P. w Lesznie. W wyniku wyborów do Zarządu Sekcji miejscowej weszli kol. kol. Nowackiewicz (prezes) i Jeske (sekretarz).

NISKO

Na zebraniu Sekcji Szkolnictwa Średniego w dniu 17 b. m. wybrano nowy Zarząd S. S. S. w następującym składzie: kol. kol. Paweł Kupczy — przewodniczący, Tadeusz Juraszek — vice-przewodniczący, Irena Paciorkowiczowa — skarbnik, Silberschlag — sekretarz.

BIAŁA PODLASKA.

27 b. m. odbyło się zebranie sprawozdawcze tutejszej Sekcji Szkolnictwa Średniego. Sekcja została zorganizowana w kwietniu ub. roku szkolnego. Z kol. powszechniakami pracujemy podczas konferencji rejonowych, metodycznych i w pracy społecznej na terenie L. O. P. P., Z. P. O. K. i t. d.

W opracowanym na b. rok szkolny planie pracy przewidziano: propagandę idei związkowej wśród nauczycielstwa niezrzeszonego, referat przedstawiciela Zarządu Okręgu na temat działalności Z. N. P. i propagandę prasy związkowej. W związku z bolączkami nauczycielstwa szkół średnich państwowych, upoważniono kol. przewodniczącego do postawienia na zebraniu Oddziału Powiatowego następujących postulatów: domagania się podjęcia zdecydowanej akcji przeciwko zmniejszaniu przez władze oświatowe ilości godzin nadliczbowych w ciągu roku szkolnego, zmniejszaniu stosowanemu wbrew zasadzie ciągłości nauczania, zaliczenia nauczycielstwu szkół średnich państwowych lat służby, odbytej uprzednio w szkolnictwie prywatnym, nienotowania jako opuszczonych w pracy szkolnej dni pobytu nauczyciela na zjazdach naukowych, zebraniach ognisk metodycznych i t. d., wreszcie przyznania pierwszeństwa w uzyskaniu posad w szkolnictwie państwowym bezpłatnym praktykantom.

W wyniku wyborów do Zarządu Sekcji weszli kol. kol.: Seweryn Podkowiecki — przewodniczący, kol. Janina Rekaszytówna — sekretarz i kol. K. Mann — skarbnik.

Do Zarządu Ogniska weszli kol. kol. Ziółkowski i Rekaszytówna, do Komisji Rewizyjnej: kol. kol.: Kisielewiczówna i P. Toc. Superarbitrem Sądu Koleżeń-skiego został kol. Seweryn Podkowiecki.

TRZY POSTULATY

Instytucja, stworzona dla umożliwienia obywatelowi intensywnego i tak pożytecznego w skutkach oszczędzania, P. K. O. łączy dziś milion ośmset tysięcy obywateli, posiadających łącznie 673 miliony złotych wkładów oszczędnościowych. Główny skok w powiększeniu się tych oszczędności prywatnych, grających jednocześnie kolosalne znaczenie społeczno-gospodarcze, dokonał się w najtrudniejszych czasach kryzysowych, co świadczy korzystnie o hartie i sile woli naszego społeczeństwa. Przyrost na książeczkach oszczędnościowych wynosi obecnie, w porównaniu z końcem roku 1934, około 370.000 sztuk. Dziś już co 18-ty mieszkaniec Polski posiada książeczkę oszczędnościową P. K. O., gdy rok temu przypadała jedna książeczka oszczędnościowa na 23 obywateli. Również i w innej, wyższej formie oszczędności, mianowicie w ubezpieczeniach na życie w P. K. O. suma ubezpieczenia wzrosła z 18,8 miljn. zł. w roku 1928 do 170,8 miljn. zł. na koniec sierpnia 1935.

Powyższe liczby nie są oczywiście imponujące, jeśli się je zestawi z olbrzymimi stanami oszczędnościowymi w państwach Zachodu. Musimy jednak pamiętać, że w ostatnich 6-ciu latach stan naszych oszczędności potroił się. Taki skok w okresie najbardziej uciążliwym uczyniły oszczędności tylko w Polsce. Gdzie indziej oszczędności wzrosły o kilka, kilkanaście, lub najwyżej kilkadziesiąt procent. Wzrost oszczędności polskich o przeszło 200% mówi nam o tem, że umiemy dawać sobie radę wśród najgorszych okresów rozstroju ekonomicznego. Zahartowani ciężkimi warunkami niewoli i uciążliwym wysiłkiem długiej wojny niepodległościowej — jesteśmy bardziej zajadli w walce o nasz byt i bardziej wytrzymali na wszelkie niedostatki i braki.

W tem właśnie jest nasza siła. Dzięki temu, rozglądając się w Dniu Oszczędności po naszym życiu, możemy stwierdzić rozwój i postęp na różnych polach. Rozwój ten, dokonany własnymi siłami, podziwiany jest i komentowany przez obcych, coraz życzliwiej przyglądających się odbudowie naszego państwa i jego rosnącej potęgze.

Jakież są nasze plany i zamiary na przyszłość najbliższą? Nietrudno je wskazać. Praca człowieka ma na celu przede wszystkim stworzenie lepszej przyszłości. Pracujemy dla pokoleń przyszłych. Dlatego narówni z intensywną propagandą oszczędności, narówni ze wskazywaniem jej znaczenia dla obywateli i dla całego kraju — musi iść uświadamianie haseł oszczędnościowych naszej młodzieży, która rozpoczęta przez nas sprawę poprowadzi dalej. Młodzież nasza musi doczekać się czasów bardziej szczęśliwych i warunków bardziej korzystnych — niż nasze.

Nie może ona zmarnować i uronić żadnej z naszych zdobyczy. Będzie ona musiała skończyć, w naturalnem przemijaniu pokoleń, troszczyć się o swoje „dzis” i o swoje „jutro”. Dlatego od wczesnej młodości zaprawiana jest nasza młodzież do oszczędzania w praktyce, do oszczędzania nie tylko pieniędzy, ale także zdrowia i odzieży, utensylii szkolnych i własności swojej lub cudzej. Te wartości wychowawcze kultywowane są przez sieć szkolnych kas oszczędności, opartych o P. K. O.

Szkolne Kasy Oszczędności powstały dotychczas w przeszło 5.400 szkół na ogólną liczbę 27.000 zakładów naukowych. Hasłem więc nowego rozpoczynają-

cego się roku oszczędności powszechnej będzie założenie Szkolnych Kas Oszczędności tam wszędzie, gdzie ich nie ma. Niech każdy nauczyciel i każdy wychowawca, niech wszyscy rodzice i opiekunowie, niech uświadomiona młodzież żąda zakładania szkolnych kas oszczędności i dąży do ich pomyślnego funkcjonowania. Niech wszyscy obywatele zrozumieją, że młodzież przezorna i oszczędna jest młodzieżą lepszą, szlachetniejszą, w pożyciu miłą, w perspektywach rozwojowych dużo obiecującą.

W interesie swoim i w interesie młodzieży żądać musimy z całą stanowczością, żeby w wychowaniu i wykształceniu naszej młodzieży nie zabrakło hasła oszczędnościowych.

To jest postulat szczególnie ważny, realizowany przez P. K. O. dla przyszłości. Jest jasne, że choć młodzież szkolna jest liczebnie dziś najsilniejszą grupą oszczędzającą w P. K. O., to przecież z natury rzeczy oszczędności młodzieży szkolnej nie mogą wynosić sum poważnych. Chodzi tu więc o wysiłek, obliczony na daleką i lepszą przyszłość społeczeństwa.

Drugim ważnym postulatem jest pobudzenie do bardziej intensywnej oszczędności kobiet.

Zarządzając 75% ogólnego obrotu pieniężnego rodzin, kobiety nasze, choć naogół bardzo przezorne i oszczędne, nie są dostatecznie uspołecznione, nie są należycie uświadomione co do gospodarczego, społecznego znaczenia oszczędności. To też wysiłki oszczędnościowe naszych kobiet idą często na marne. Lokowane na sposób przedpotopowy oszczędności przepadają lub ulegają kradzieżom po różnych skrytkach, w siennikach, w bieliźnie, na strychu. Na porządku dziennym są w całej Polsce kobiece pożyczki, oddawane różnym ludziom na procent, a właściwie na wieczne nieoddanie.

Dobrobyt rodzin byłby o wiele większy, a poprawa stanu gospodarczego całego państwa postępowałaby o wiele szybciej, gdyby wszystkie obywatelki polskie przyjęły bardziej gorliwy udział w rozwoju racjonalnego oszczędzania w P. K. O., liczącej dziś przeszło 1.000.000 składających. Dotychczas nawet udział szkół żeńskich w organizowaniu Szkolnych Kas Oszczędności jest zawstydzająco niski. Kobiety polskie powinny podwoić liczbę oszczędzających, stając w szeregach uspołecznionych i gospodarczo uświadomionych. Otwiera się przed nimi wielkie pole działania. To jest postulat drugi.

Trzecim postulatem jest powszechność oszczędzania. Niech nikt nie pozostawia propagandy na rzecz oszczędzania tym organizacjom, które już na jej rzecz pracują. Każdy z nas powinien pracować nad powiększeniem liczby oszczędzających. Namawiając drugich do otwarcia książeczek oszczędnościowych — dajemy im najlepszą radę. Przynosimy korzyść jednocześnie wszystkim: i poszczególnym obywatelom, i społeczeństwu, i sobie — zyskując przyjaciół. Oszczędzajmy zatem sami i stale zachęcajmy innych do oszczędzania! Niech nikt nie zapomina o tym dobrym uczynku — tak prostym i łatwym do wykonania.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZOWNA

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

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