

P. G. G. G. G.

MUZEUM

CZASOPISMO PEDAGOGICZNE, POŚWIĘCONE
SPRAWOM WYCHOWANIA, NAUCZANIA I ORGANIZACJI
SZKOLNICTWA

ORGAN TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH
I WYŻSZYCH

WYDAWANY STARANIEM OKRĘGU LWOWSKIEGO
T. N. S. W.

ROCZNIK L.

PAŹDZIERNIK 1935.

ZESZYT 4.



NAKŁADEM ZARZĄDU GŁÓWNEGO T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: LWÓW, UL. ŁYCZAKOWSKA 5.
(BIURA T. N. S. W.).

TREŚĆ ZESZYTU IV.

Sommaire.

Rozprawy:		Str.113—145
Zagadnienie reformy kształcenia nauczycieli szkół średnich.		
<i>Le problème de la réforme de l'instruction des professeurs de l'enseignement secondaire.</i>		
1. Redakcja:	Wstęp — Introduction	113
2. Dr. Wojciech Gottlieb	Kształcenie nauczycieli szkół średnich w Niemczech	115
	<i>L'instruction des professeurs en Allemagne.</i>	
3. Dr. Władysław Olszewski	Kształcenie nauczycieli szkół średnich we Francji	123
	<i>L'instruction des professeurs en France.</i>	
4. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski	Wytyczne reformy kształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce	132
	<i>Les règles de la réforme de l'instruction des professeurs en Pologne.</i>	
5. Redakcja	Wnioski — Conclusions	141
Sprawozdania:		
Dr. Maksymiljan Matakiewicz:	Opinia Politechniki Lwowskiej w sprawie liceów ogólnokształcących i programów zreformowanego gimnazjum, przedłożona Ministerstwu W. R. i O. P.	146
	<i>L'opinion de l'Ecole Polytechnique de Lwów, présenté au Ministère de l'Instruction Publique et des Cultes sur l'enseignement secondaire (premier et deuxième Degré).</i>	

Adres prywatny Redaktora: Lwów, ul. Jabłonowskich 26, m. 3.

D.01411



M U Z E U M

CZASOPISMO PEDAGOGICZNE,
POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA, NAUCZANIA I ORGANIZACJI
SZKOLNICTWA.

Rocznik L.

Październik 1935.

Zeszyt 4.

ROZPRAWY

Zagadnienie reformy kształcenia nauczycieli szkół średnich.

„Jest widoczną anomalją, że w czasie, gdy naokół wre praca, reformująca szkolnictwo średnie i powszechne, na uniwersytetach w dalszym ciągu odbywa się spokojnie przygotowywanie kandydatów nauczycielskich według dawnych przepisów, dostosowanych całkowicie do dawnych warunków szkolnych. Magisterja z wąskich specjalności naukowych, które wywoływały zastrzeżenia natury administracyjno-szkolnej jeszcze na gruncie dawnego 8-klasowego gimnazjum, dziś są istotnym anachronizmem... Chodzi o podkreślenie wobec Władz Szkolnych, że wielki już czas na podjęcie reformy studjów nauczycielskich...“¹⁾

Łatwo domyślić się, jest to głos Najwyższych Władz naszego Towarzystwa, które, tradycyjnie trzymając dłoń na pulsie życia szkolnego, pierwsze dają wyraz troskliwości o jego istotne potrzeby i rzucają hasło koniecznych reform.

Redakcja „Muzeum“, wytrwale spełniająca zadania pionierskie w dziedzinie zagadnień szkolnych, chętnie podejmuje się popularyzacji tych wielkich haseł i w tym celu zeszyt niniejszy prawie w całości poświęca zagadnieniu reformy kształcenia nauczycieli.

¹⁾ Przegl. pedag. Nr. 9. 1935 r., str. 137—138.

Wprawdzie Redakcja daleka jest od tego, ażeby zgóry narzucać Czytelnikowi gotowe kontury przyszłej reformy, spodziewa się jednak, że w przytoczonych rozprawach znajdzie On niemało takich form i szczegółów, które posłużą jako materiał nie tylko do rozmów w pokoju nauczycielskim, ale i do dyskusyj na szerszym terenie. Z zagranicznych systemów kształcenia nauczycieli Redakcja wzięła pod uwagę tylko niemiecki i francuski, stanowiące dwa zupełnie odmienne typy, od wielu lat walczące z sobą o pierwszeństwo. Państwa drugorzędne na kontynencie nie stworzyły w tej dziedzinie nic oryginalnego i przeważnie wzorują się na przemożnych sąsiadach.

W przytoczonej na wstępie enuncjacji podniesiono tylko jeden ujemny moment z zakresu zawodowych kwalifikacji dzisiejszego nauczyciela, mianowicie zbyt wąską jego specjalizację, ograniczającą się przeważnie do jednego przedmiotu. Życie tymczasem wysuwa cały szereg innych trudności, domagających się niezwłocznego rozwiązania.

Wobec tego Redakcja pozwala sobie na szersze ujęcie zagadnienia, niż uczyniły to Władze naszego Towarzystwa i rozpoczyna dyskusję celem spowodowania rewizji całego systemu kształcenia nauczycieli.

Istotnie oprócz wyżej podniesionej sprawy specjalizacji, wylania się w tej dziedzinie cały szereg innych, niemniej poważnych zagadnień. Naprzykład — czas trwania kształcenia nauczycieli (w Niemczech 7 lat, we Francji — przy równych wynikach — 3 lata); poza tem zagadnienie doboru sił najlepiej kwalifikujących się, sprawa „wychowania“ kandydatów, albo niemniej ważna sprawa utrzymania ich na koszt państwa i t. d., i t. d.

Przy dobrej woli odpowiedź na powyższe zagadnienia Czytelnik znajdzie w przytoczonych rozprawach..., o ile potrafi wnieść się ponad panujące od wieków przesady i potraktuje intencje Redakcji *sine ira et studio*.

Redakcja.

Kształcenie nauczycieli szkół średnich w Niemczech.

Jak wiadomo, Niemcy nie stanowią — a w każdym razie do niedawna nie stanowiły — jednolitego obszaru administracyjnego, tak w różnych innych gałęziach życia publicznego, jak i w szkolnictwie. Organizacja szkół była (i jest prawie do dziś dnia) sprawą poszczególnych krajów, wśród których istniały w tej dziedzinie znaczne różnice. Najważniejszą rolę odgrywają oczywiście Prusy, nie tylko dlatego, że zajmują około dwie trzecie obszaru Rzeszy, lecz również ze względu na przodujące stanowisko tego kraju i wynikający z tego wpływ zarządzeń pruskich na instytucje w innych krajach. Tylko Bawaria zachowała aż do ostatnich czasów wyraźną odrębność także co do organizacji wychowania publicznego. Od czasu rządów narodowych socjalistów tendencje ujednostajnienia wzmogły się tak silnie, że różnice, o ile prawnie jeszcze istnieją, zacierają się coraz więcej. Rozpatrzenie instytucji pruskich da nam zatem dość wierny obraz stanu w całej Rzeszy. Ta zasada tyczy się także zagadnienia, o którym tu mowa, mianowicie kształcenia nauczycieli szkół średnich.

* * *

W Prusach sprawa ta jest uregulowana ustawą z 28 lipca 1917, która od tego czasu została tylko w szczegółach uzupełniona.

Warunkiem dopuszczenia do studjów filologicznych (tą wspólną nazwą oznacza się w Niemczech wszelkie studia, przygotowujące do zawodu nauczyciela szkół średnich, zarówno humanistyczne, jak i matematyczno-przyrodnicze) jest uzyskanie świadectwa dojrzałości publicznej pełnej szkoły średniej ogólno-kształcącej (*Vollanstalt*). Dla studjów humanistycznych poza tem wymagane są egzaminy uzupełniające z łaciny i greki, jeżeli kandydaci ukończyli szkołę średnią typu nieklasycznego. Wyjątki od zasadniczego wymagania świadectwa dojrzałości są bardzo rzadkie i najważniejszy odnosi się do nauczycieli szkół powszechnych, którzy po dwóch latach służby również są dopuszczani do studjum filologicznego. Absolwenci akademij pedagogicznych, zastępujących obecnie dawne seminarja nauczycielskie, są *eo ipso* uprawnieni do wstąpienia na uniwersytet, gdyż te zakłady uważane są za *Vollanstalten*.

Studjum uniwersyteckie dla przyszłych nauczycieli szkół średnich trwa normalnie 4 lata (8 semestrów). Wyjątkowo kandydaci mogą być dopuszczeni do egzaminu po 6 lub 7 semestrach. Plan studjów uniwersyteckich nie jest urzędowo ustalony, zgodnie z ogólną zasadą „wolności nauczania i uczenia się“ (*Lehr-und Lern-*

freiheit) na uniwersytetach niemieckich. Reguluje go tylko przepis, że przewodniczący komisji egzaminacyjnej nie dopuszcza do egzaminu kandydatów, którzy „ułożyli swe studia tak mało celowo, iż nie mogą one być uważane za właściwe przygotowanie”. Przy każdym uniwersytecie istnieją poradnie, wskazujące studentom najbardziej celowe plany studiów odpowiednio do wybranego fachu.

Studjum uniwersyteckie obejmuje uczęszczanie na wykłady zarówno z wybranego fachu, jak i z filozofii i pedagogiki, oraz skuteczną pracę w seminarjach lub pracowniach, udowodnioną świadectwami. Kandydaci są poza tem zobowiązani conajmniej przez 2 semestry brać udział w ćwiczeniach cielesnych, kierowanych przez nauczyciela uniwersyteckiego tego przedmiotu, oraz uczęszczać przez ten sam czas na teoretyczne wykłady o wychowaniu fizycznym. Tylko wyjątkowo inne studia mogą być zaliczone do normalnego okresu przygotowania kandydatów, n. p. 4 semestry na politechnice dla matematyków, fizyków i chemików, lub 2 semestry studiów w wyższych szkołach obcego kraju dla neofilologów.

* * *

Po zakończeniu normalnych studiów kandydaci mogą się zgłosić do jednej z komisji egzaminacyjnych, ustanowionych w siedzibach uniwersytetów dla poszczególnych prowincyj. Członkami komisji egzaminacyjnych są profesorowie uniwersytetu, nauczyciele szkół średnich i urzędnicy administracji szkolnej; przewodniczący zawsze należy do drugiej lub trzeciej z tych grup. Członkowie i przewodniczący mianowani są przez ministra oświaty.

Egzamin naukowy (*pro facultate docendi*) obejmuje 2 przedmioty główne, 1 przedmiot dodatkowy, oraz filozofję. Przedmiotami głównymi mogą być: religja, język niemiecki, łaciński, grecki, francuski, angielski, historia, geografia, matematyka, fizyka, chemia, biologia (zoologia i botanika). Przedmiot dodatkowy kandydat może wybrać albo również spośród powyższych przedmiotów, albo też z dość obszernej listy dodatkowej, w której znajdujemy m. in. śpiew, gimnastykę, roboty ręczne, a także różne języki, również polski.

Kandydat, który zdał egzamin, uzyskuje kwalifikację nieograniczoną do nauczania przedmiotów, wybranych przez siebie jako główne, a kwalifikację ograniczoną (głównie do niższych klas) odnośnie do przedmiotu dodatkowego. Kwalifikacja niemieckiego nauczyciela szkół średnich jest zatem znacznie obrzerniejsza niż u nas, przyczem znamienne jest, że statut nie krępuje kandydatów w wyborze przedmiotów; można kombinować zarówno matematykę

z fizyką (przedmioty główne) i biologią (przedmiot dodatkowy), jak n. p. matematykę z językiem francuskim i gimnastyką.

Wymagania naukowe są oczywiście ustalone dla każdego przedmiotu z osobna, przyczem nie różnią się naogół zasadniczo od analogicznych przepisów u nas i w innych krajach. Na egzaminie z filozofii kandydat ma wykazać znajomość zasadniczych praw psychologii, etyki, logiki i epistemologii, oraz zdać sprawę z dzieł jednego ze znanych filozofów lub z jednego z problematów filozoficznych, bliżej związanego ze studjami fachowemu kandydata.

Egzamin składa się: 1) z prac domowych, 2) ewentualnie z piśmiennej pracy klauzurowej, oraz 3) z egzaminu ustnego.

Pierwsza grupa obejmuje: a) t. zw. zadanie główne (*Hauptaufgabe*) z zakresu tego z przedmiotów głównych, któremu kandydat w pierwszym rzędzie się poświęcił, oraz b) zadanie drugie, wybrane albo z zakresu drugiego przedmiotu głównego, albo z dziedziny filozofji. Na wykonanie obu prac kandydat otrzymuje łącznie termin pięciomiesięczny.

Praca klauzurowa może być zarządzona według uznania przewodniczącego komisji i tylko przy językach obcych jest ona w każdym razie wymagana. Przeznacza się dla niej 3 godziny.

Egzamin ustny odbywa się przed dwoma członkami komisji, z których jeden pyta, a drugi protokołuje.

Wynik egzaminu ustala się na podstawie wszystkich jego faz dla każdego przedmiotu stopniami: niedostateczny, dostateczny, dobry, celujący. W razie wyniku ujemnego, dopuszczalne są powtórzenia i uzupełnienia w pewnej ograniczonej mierze.

Kandydaci, którzy zdali egzamin naukowy z wynikiem conajmniej dostatecznym, otrzymują tytuł „referendarza naukowego” (*Studienreferendar*). Z tą chwilą zaczyna się drugi etap przygotowania zawodowego, mianowicie część pedagogiczno-praktyczna.

Już podczas studiów uniwersyteckich, przed egzaminem naukowym, studjący mają możliwość zapoznania się z praktyką szkolną. Sprawa ta uregulowana jest rozporządzeniem ministra oświaty z 7 lipca 1926 o udziale studujących w pracy kolegów nauczycielskich szkół średnich. Udział ten jest zupełnie dobrowolny i nie ma żadnego wpływu na dopuszczanie do egzaminów; studującym, korzystającym z niego, nie wystawia się żadnych świadectw. Rozporządzenie wymienia jako korzyści, wynikające dla studujących z tych praktyk wstępnych: możliwość wczesnego badania własnego uzdolnienia i zamiłowania do pracy nauczycielskiej; poznanie strony wychowawczej zawodu, co zachęca do zajęcia się teorią pedagogiczną;

wreszcie zapoznanie się z techniką nauczania, co powinno nadawać studjom fachowym praktykujących odpowiedni kierunek, nie naruszając zresztą ich poziomu naukowego.

Do praktyki wstępnej mogą się zgłaszać studenci, począwszy od 4-go semestru u dyrektora szkoły, w której pragną praktykę odbyć. Dopuszczenie zależy od decyzji rady pedagogicznej. Studenci mogą się też zwracać do Kuratorjum (*Provinzial-Schulkollegium*) z prośbą o wskazanie im szkoły, w którejby mogli praktykować; zasadniczo jednak żaden zakład nie jest zmuszony do przyjmowania praktykantów. Cała instytucja ma mieć charakter najzupełniej dobrowolny. Niema też przepisów co do zajęć praktykantów; reguluje je dyrektor zakładu. Praktykanci powinni brać udział „w całym życiu szkoły“ (*am Gesamtleben der Schule teilnehmen*), ale nie mogą w żadnym razie pracować samodzielnie, zastępować nauczycieli i t. p. Praktykę odbywa się zwykle w czasie feryj uniwersyteckich, nie pokrywających się w Prusach z wakacjami szkół średnich, a więc od sierpnia do października; musi ona trwać conajmniej 4 tygodnie.

* * *

Właściwe praktyczne przygotowanie kandydatów odbywa się jednak w Prusach dopiero po złożeniu egzaminu naukowego, a więc po osiągnięciu stopnia referendarza naukowego. Przygotowanie praktyczne trwa dwa lata. Młody referendarz zgłasza się w Kuratorjum prowincji, w której chce odbyć praktykę, przedstawiając świadectwo egzaminu naukowego, oraz świadectwo lekarza urzędowego co do zdolności fizycznej. Wobec wielkiej ilości kandydatów tylko część z nich może być przyjęta do „normalnego przygotowania praktycznego“; reszta zostaje skazana na „wolne przygotowanie praktyczne“, nieuregulowane przepisami, co w praktyce jest równoznaczne z utratą widoków na uzyskanie stanowiska nauczycielskiego. Przy doborze kandydatów decydują obecnie głównie względy polityczne, to też dokonywa go władza administracyjna drugiej instancji (*Oberpräsidium*).

Normalne przygotowanie praktyczne polega na przydziale referendarza do „seminarjum naukowego“ (*Studienseminar*), składającego się z dwóch, niezwiązanych z sobą stopni: seminarjum zakładowego (*Anstaltsseminar*) w pierwszym roku i z seminarjum okręgowego (*Bezirksseminar*) w drugim roku praktyki. Przy przydziale referendarze składają przysięgę służbową.

Instytucja „seminarjum zakładowego“ nie jest właściwie niczem innym, jak przydziałem kandydatów do jednego zakładu, w którym

odbywają praktykę pod kierownictwem dyrektora i kilku nauczycieli. Ilość referendarzy, przeznaczonych do jednego zakładu, wynosi przeważnie kilku do kilkunastu. Referendarze przebywają na lekcjach, poczem na regularnych konferencjach (2 godziny tygodniowo) dyrektor lub wprowadzający nauczyciel omawia z nimi zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne, zwykle nawiązując do odbytych lekcji lub do innych wypadków bieżących, a więc bez systematycznego planu. Referendarze ze swej strony opracowują referaty z tych dziedzin i prowadzą protokoły konferencji. Raz w półroczu składają dłuższą pracę piśmienną na temat pedagogiczny lub dydaktyczny. Wreszcie zobowiązani są do prowadzenia dziennika, zawierającego streszczenia ich pracy przygotowawczej.

Wyniki pracy seminarjów zakładowych są bardzo różne, zależnie od zainteresowania, jaki dany zakład poświęca przygotowaniu przydzielonych referendarzy. Dawniej i drugi rok praktyki odbywał się w jednym z zakładów naukowych, ale nie w tym samym co pierwszy. Nierówność rezultatów doprowadziła do utworzenia odrębnej organizacji na drugi rok (rozporządzenie z 1 kwietnia 1931).

Seminarjum okręgowe, do którego przydziela się referendarzy na drugi rok w ilości 20—50, stanowi instytucję systematycznego przygotowania praktycznego. Posiada ono kierownika (*Seminarleiter*) oraz kilka sił fachowych (*Fachleiter*), własny lokal i własną bibliotekę. Celem seminarjum okręgowego jest kształcenie referendarzy w kierunku teorii pedagogicznej, psychologii rozwojowej, etyki, pedagogiki praktycznej, zwłaszcza seksualnej, oraz w sprawach organizacji i administracji szkolnej, higieny i t. p. Do jednego seminarjum należy kilka zakładów jako szkoły ćwiczeniowe. Referendarze udzielają tam nauki w różnych klasach pod kierunkiem przydzielonych nauczycieli. Od czasu do czasu odbywają się lekcje pokazowe (*Lehrproben*) w obecności całego kierownictwa. Poza tem obowiązki referendarzy co do referatów i prac piśmiennych są analogiczne jak w pierwszym roku. Sprawy ściśle fachowe traktuje się w łonie podgrup fachowych, sprawy ogólne i wychowawcze w pełnym gronie.

W obu latach praktyki referendarze powinni brać udział w całokształcie życia szkolnego, a więc w konferencjach, obchodach, wycieczkach, w sporcie, w samorządzie, kółkach i innych organizacjach młodzieży i t. p. W miarę możliwości powinni też przebywać na lekcjach innych przedmiotów, a także odwiedzać zakłady innego typu, jak szkoły powszechne, zawodowe, specjalne etc.

W wypadkach wyjątkowych referendarze mogą otrzymać urlop do 1/2 roku w celach naukowych. Raz w roku odbywa się

wizytacja seminarjów naukowych przez właściwego wizytatora (*Oberschulrat*). Referendarze nie otrzymują remuneracji, a więc muszą się utrzymywać sami. Tylko niewielka ich liczba może uzyskać bardzo zresztą skromne zapomogi.

Po ukończeniu praktyki kierownik seminarjum redaguje obszernie sprawozdanie o każdym kandydacie osobno, w którym opinuje przebieg i wyniki jego pracy teoretycznej i praktycznej, oraz daje ocenę jego ogólnego przygotowania do zawodu. Bardzo silny nacisk kładzie się na charakter kandydata i na jego zdolność prowadzenia młodzieży, a także na jego udział w ćwiczeniach cieleśnych, zwłaszcza w t. zw. ćwiczeniach terenowych (*Geländesport*), stanowiących przysposobienie wojskowe.

Referendarz po odbyciu praktyki zgłasza się do egzaminu pedagogicznego. Komisje egzaminacyjne, mianowane przez ministra, składają się z przedstawicieli władz szkolnych, dyrektorów i nauczycieli. Kierownik seminarjum okręgowego zawsze jest członkiem komisji i egzaminatorem pedagogiki dla swoich referendarzy. Komisji egzaminacyjnej przedstawia się wyżej wymienione sprawozdania kierownika seminarjum z przebiegu praktyki poszczególnych kandydatów. W razie niekorzystnej oceny komisja może kandydata nie dopuścić do egzaminu.

Egzamin pedagogiczny składa się: z domowej pracy pisemnej, z 2 lekcji pokazowych i z egzaminu ustnego. Praca pisemna traktuje temat z dziedziny pedagogiki lub dydaktyki, wybrany przez kandydata za zgodą dyrektora seminarjum. Czas na opracowanie wynosi dwa miesiące. Praca nie ma być streszczeniem lub omówieniem obcych poglądów, znanych z literatury, lecz wyrazem własnych zapatrywań kandydata, nabytych w czasie praktycznej pracy przygotowawczej.

Tematy lekcji pokazowych podaje komisja kandydatowi na 48 godzin przed ich terminem. Kandydat ma przedłożyć pisemny plan lekcji.

Egzamin ustny obejmuje pedagogikę teoretyczną i praktyczną, dydaktykę, naukę o młodzieży, zwłaszcza psychologię rozwojową, i inne pokrewne dziedziny, stanowiące przedmioty przygotowania praktycznego.

Wynik egzaminu wyraża się jednym ze stopni: niedostateczny, dostateczny, dobry, celujący. Referendarze, którzy zdali egzamin z wynikiem co najmniej dostatecznym, mianowani są asesorami naukowymi (*Studienassessor*). Asesorowie mają charakter urzędników

państwowych, stojących do dyspozycji władz szkolnych, jednakże bez prawa do wynagrodzenia.

Tylko pewną, z góry ustaloną ilość asesorów zapisuje się co roku na listę akcesystów (*Anwärterliste*), zależnie od wyniku praktyki i egzaminów, oraz niewątpliwie od względów politycznych. Asesor, zapisany na listę, pobiera już stałe wynagrodzenie, nawet w tym wypadku, jeżeli nie znajduje jeszcze zajęcia w szkole. Zwykle jednak ci asesorowie pełnią już całkowite funkcje nauczycielskie w szkołach średnich i po pewnym czasie osiągają upragniony cel, mianowicie stanowisko nauczyciela etatowego, czyli, jak to w Niemczech nazywają, radcy naukowego (*Studienrat*).

Obraz, który skreśliliśmy o przygotowaniu fachowem nauczycieli szkół średnich w Niemczech, nie byłby zupełny, gdybyśmy nie wspomnieli o obowiązku półrocznej służby w obozie pracy, ciężącym na studentach filologii narówni z innymi słuchaczami szkół wyższych. Celem tej służby jest wychowanie społeczne kandydatów przez współzycie z towarzyszami, pochodzącymi z wszystkich warstw narodu, zbudzenie zrozumienia dla pracy fizycznej, zahartowanie fizyczne i moralne. Ze służbą obozową połączone są ćwiczenia w sporcie terenowym, czyli przysposobienie wojskowe. Od roku bieżącego dochodzi do tego jeszcze ogólna powinność wojskowa, co może wywoła pewne zmiany w organizacji służby pracy.

* * *

Długa i niełatwa jest droga, jaką przebyć musi w Niemczech przyszły nauczyciel szkół średnich, zanim uzyska wprawdzie nie stanowisko jeszcze, lecz przynajmniej pełną kwalifikację. Rozpatrując krytycznie główne cechy systemu niemieckiego, stwierdzamy przede wszystkim charakterystyczny fakt, że przygotowanie składa się z dwóch, niczem prawie nie związanych części: ze studjów fachowych naukowych, oraz z przygotowania praktyczno-pedagogicznego. Pierwsza część odbywa się na uniwersytecie, bez żadnego związku z przyszłym warsztatem pracy kandydata; druga odbywa się w szkole średniej, bez żadnego związku z uniwersytetem. Ten dualizm przede wszystkim odczuwany jest jako uciążliwy i stał się kilkakrotnie przedmiotem ostrej krytyki.

Zwolennicy systemu podkreślają, że łączy on niemiecką tradycję wolności studjów uniwersyteckich i wysokiego poziomu naukowego nauczycielstwa szkół średnich z wymaganiami wychowawczymi czasów obecnych. Wskazują na instytucję dobrowolnych praktyk wstępnych z jednej strony, a wykładów uniwersyteckich z dziedziny pedagogiki i pokrewnych z drugiej, które służą jako

pomosty między nauką a praktyczną częścią studjów. Uważają wreszcie, że instytucja „seminarjów naukowych“ w doskonały sposób urzeczywistnia postulat przygotowania praktycznego, połączonego z pełnym uświadomieniem teoretycznym w dziedzinie wychowania i nauczania, i powołują się na entuzjastyczne niekiedy wyrazy uznania, z jakimi instytucja ta spotkała się u fachowców innych krajów.

Nie chcemy zabierać głosu w dyskusji o wartości systemu niemieckiego, tem bardziej, że można to uczynić z pożytkiem tylko na podstawie dokładnej znajomości jego działania w konkretnej rzeczywistości. Tylko jeden moment narzuca się nieodparcie — mianowicie długość okresu przygotowawczego.

Po egzaminie dojrzałości 4 lata studjów uniwersyteckich, $\frac{1}{2}$ roku służby pracy, $\frac{1}{2}$ roku minimalnie przygotowania do egzaminu naukowego, 2 lata praktyki, razem 7 lat, nie licząc służby wojskowej — to ogromnie dużo w stosunku do tego, co się osiąga: stanowisko źle płaconego, przeciążonego pracą funkcjonariusza publicznego, którego pozycja społeczna i karjera życiowa, mimo pięknych tytułów, nie należą do najlepszych. Czy to nie za wysoka cena? Dużo głosów odzywa się w tym właśnie sensie.

Dzisiaj w Niemczech wszystko jest płynne. Być może, że już najbliższy czas przyniesie głębokie zmiany całego szkolnictwa, a więc również omówionego tu systemu przygotowania nauczycieli szkół średnich. Pójdą one przypuszczalnie w kierunku ograniczenia swobody uniwersyteckiej, być może nawet teoretyczno-naukowego przygotowania wogóle. Takie zmiany wynikałyby z ogólnych założeń politycznych dzisiejszych Niemiec i nie mogłyby stanowić bezpośredniego wzoru dla innych krajów. Kto świadom jest nieocenionych wartości, wniesionych do dorobku nauki niemieckiej w ciągu ostatniego stulecia przez nauczycielstwo szkół średnich, kto wierzy, że osobowość wychowawcy i jej poziom więcej znaczy niż technika wychowawcza — ten nie bez żalu przypatrywałby się zanikowi świetnej tradycji¹⁾.

Dr. Wojciech Gottlieb.

¹⁾ Przepisy urzędowe, omówione w niniejszym artykule, najłatwiej dostępne są w wydaniu *Weidmannsche Taschenausgaben*: Nr. 2, *Güldner, Der Student der Philologie und die wissenschaftliche Staatsprüfung der Philologen*, oraz Nr. 3, *Güldner, Der Studienreferendar*. Obszerna dyskusja nad tym tematem znajduje się w *Monatsschrift für höhere Schulen*, rocznik 1934.

Kształcenie nauczycieli szkół średnich we Francji.

We Francji nauczyciel szkół średnich posiada zaszczytny tytuł profesora i zajmuje poczesne miejsce w hierarchji społecznej. Opinia publiczna, oceniając należycie wartość i doniosłość jego zawodowej pracy, darzy go należytem szacunkiem i zaufaniem.

Kandydaci przeważnie pochodzą ze sfer drobnomieszczańskich i urzędniczych, albo są synami takich samych nauczycieli. Nierzadko się zdarza, że zawód nauczycielski przechodzi tradycyjnie w jednym rodzie z pokolenia na pokolenie, wytwarzając specyficzny typ „profesora“, niespotykany gdzieindziej.

We Francji kształcenie nauczycieli szkół średnich posiada ściśle zawodowy charakter i ogranicza się do rzeczy, mających bezpośrednie zastosowanie w szkolnym nauczaniu. Na tem właśnie polega zasadnicza różnica między systemem francuskim a niemieckim, któremu, jak wiadomo, przyświecają przedewszystkiem cele naukowe, niekępowane żadnymi względami praktycznymi. Gdy w Niemczech i naogół w Europie przeważa zasada koinstrukcji nauczycieli wszystkich kategorii szkół średnich, we Francji tymczasem dla każdej kategorii istnieje nietylko specjalny program, ale i specjalna uczelnia.

Niemniej charakterystyczną cechą francuskiego systemu jest i to, że koszty utrzymania i nauki kandydatów całkowicie ponosi skarb państwa. Reguluje to napływ kandydatów i tem samym zapobiega nadprodukcji sił zawodowych, oraz umożliwia należyłą selekcję uzdolnień i charakterów.

Kandydaci kształcą się i wychowują przeważnie w specjalnych zakładach. Są to sławne „Ecoles normales supérieures“ — „Wyższe szkoły normalne“, których we Francji jest cztery: w Paryżu, Sèvres, Saint-Cloud i Fontenay-aux-Roses¹⁾.

O każdej z nich pomówimy z osobna.

1. *Szkoła paryska*²⁾. Na pierwszym miejscu należy tu wymienić znaną powszechnie „Ecole normale supérieure“ w Paryżu (rue

¹⁾ Kandel: „The Reforme of Secondary Education in France“, N. Jork 1929. Nouveau Dictionnaire Pedagogique r. 1932.

Otto Völker: „Das Bildungswesen in Frankreich“ 1926.

Dr. Laue: „Das französische Schulwesen“ 1927.

Opieram się również na własnych obserwacjach.

²⁾ „École normale supérieure et bourses de licence“ w publikacji pt. „Programme des conditions ...pour l'admission à l'École normale supérieure...“ 1928. Paris-Vuibert. „Centenaire de l'École normale“ r. 1895, oraz publikacje wymienione wyżej.

d'Ulm), przeznaczoną wyłącznie dla mężczyzn. Bez przesady można powiedzieć, że niema na świecie drugiej uczelni, któraby tak chlubnie zapisała się w dziejach umysłowości swojego kraju. Od chwili powstania aż do dni naszych dostarcza ona doskonale wykwalifikowanych nauczycieli dla liceów i kolegów oraz światłych i uczonych profesorów dla fakultetów. Jest ona zarazem pepinierą elity umysłowej Francji: w jej murach kształcili się ludzie tej miary, jak Wiktor Cousin, Cournot, Tain, Augustyn Thierry, Duruy, Fustel de Coulange oraz cały szereg wybitnych przedstawicieli współczesnego świata, jak Bérard, Herriot i inni.

Szkoła powstała za czasów konwencji w r. 1794. Od czasów Napoleona był to zamknięty w sobie zakład kształcenia nauczycieli. W tym charakterze przetrwał prawie sto lat. Dopiero wiek XX poczynił wielkie zmiany w jego pierwotnej strukturze. Mianowicie w r. 1903 szkołę wcielono do organizacji Uniwersytetu Paryskiego i naukę w znacznej części przeniesiono do Sorbony. Dziś kandydaci imatrikują się w uniwersytecie i uczęszczają na wykłady wydziału historyczno-filologicznego — „*Faculté des Lettres*“ i matematyczno-przyrodniczego — „*Faculté des Sciences*“.

Wprawdzie akademicka swoboda uczenia się przysługuje i kandydatom do stanu nauczycielskiego, w praktyce jednak ta swoboda ulega rozmaitym ograniczeniom, a to z tego powodu, że dobór wykładów oraz zakres nauki uzależniony jest od charakteru i programu zawodowych egzaminów „*Licence*“ i „*Agrégation*“. Egzaminy te posiadają tak wielkie znaczenie, że bez przesady można powiedzieć, iż studja nauczycielskie są niczem innym, jak tylko przygotowaniem się do nich.

Pomimo to szkoła daje poważną i głęboką wiedzę, opartą na postępowych metodach. To samo należy powiedzieć i o studjum pedagogicznym, które posiada ściśle naukowy i filozoficzny charakter i bez wątpienia stoi na wysokości współczesnych wymagań. Jednakowoż brak „*Lycée d'application*“ — t. j. szkoły ćwiczeń w wielkim stopniu obniża praktyczną jego wartość.

Szkoła posiada bardzo bogate zbiory naukowe, oraz liczne i wzorowo urządzone pracownie. Biblioteka zawiera zgórą 400 tys. tomów. Trzeba jednak przyznać, że internat, stanowiący integralną część szkoły, niemało jeszcze pozostawia do życzenia.

Kandydatów jest bardzo dużo, co oczywiście ułatwia wybór sił najlepiej przygotowanych. Przyjęcie odbywa się na podstawie bardzo uciążliwych egzaminów konkursowych. Wymagania z mate-

matyki i fizyki są tak wielkie, że licea zmuszone były powołać do życia roczne, a czasem i dwuletnie kursy przygotowawcze — „*Classes de mathématiques spéciales préparatoires*“, których zakres i poziom nie ustępują dwom pierwszym latom uniwersyteckim¹⁾.

Uczniowie dzielą się na dwie sekcje — „*Section des Lettres*“ i „*Section des Sciences*“ i w każdej z tych sekcji wybierają sobie dział specjalny. Takich działów w „*Section des Lettres*“ jest pięć: 1) *Lettres* — literatura francuska i powszechna, 2) *Grammaire* — języki francuski, łaciński i grecki, 3) Historia i geografia, 4) Języki nowożytne i 5) Filozofja.

W „*Section des Sciences*“: 1) Matematyka, 2) Fizyka i chemja, 3) Przyrodznawstwo.

Wprawdzie nauka postawiona jest na poziomie uniwersyteckim, jednak kandydaci otrzymują tylko tyle fachowej wiedzy, ile tego wymaga charakter szkoły, w której mają pracować. I nie ponadto. Tem się tłumaczy, że na przygotowanie do zawodu nauczycielskiego zużywa się daleko mniej czasu, niż gdzieindziej.

Nauka zasadniczo trwa trzy lata, wyjątkowo tylko cztery. W pierwszych dwóch latach uczniowie przygotowują się do egzaminu na stopień „*de Licence*“. Po trzech latach nauki otrzymują świadectwo ukończenia studjów nauczycielskich — „*Diplôme d'Etudes Supérieures*“ i już jako absolwenci składają ostateczny egzamin — „*Agrégation*“, polegający na szeregu pisemnych i ustnych ćwiczeń. Każdy dział posiada swoją „agregację“. Istnieje więc „*Agrégation de Philosophie*“, „*Agrégation de Grammaire*“, „*Agrégation de Mathématiques*“ i t. p. Egzamin agregacyjny jest bardzo trudny, wymaga poważnej wiedzy i wszechstronnie rozwiniętej inteligencji. Ma on za zadanie stwierdzić nie tylko wiedzę kandydata i wyczerpującą znajomość całej dziedziny zagadnień pedagogicznych, ale i umiejętność praktycznego ich stosowania. Wobec tego nie należy się dziwić że „*Professeur agrégé*“ jest istotnie zaszczytnym tytułem²⁾.

¹⁾ Arrêtés fixants le programme des classes de mathématiques spéciales... 18. VII. 1925

²⁾ Zasadniczo od kandydata na nauczyciela wymaga się t. zw. „*Licence es Lettres*“ albo „*Licence es Sciences*“ t. j. licencjatu, który można otrzymać po dwóch latach nauki. Razem z prowizoryczną nominacją, której udziela kurator — „*Recteur d'Académie*“, kandydat otrzymuje tytuł „*Professeur stagiaire*“ i niezwłocznie rozpoczyna zawodową praktykę, polegającą na szeregu konferencji, na odwiedzaniu wzorowych lekcji oraz na praktycznych zajęciach w klasie pod okiem kierownika zakładu. Praktyka trwa jeden, czasem dwa trymestry. Jeśli jej wymagania są zadowalające, „*stagiaire*“ otrzymuje tytuł „*Professeur titulaire*“, nadający mu prawo

Niezależnie od tego bardzo dużo nauczycieli posiada doktry, uzyskane na fakultetach.

Nauczyciele języków obcych z reguły kończą studia na zagranicznych uniwersytetach. Naogół wszyscy nauczyciele bez trudności otrzymują stypendja na wyjazd zagranicę dla dalszego kształcenia się. Są to sławne „*Bourses de voyage*“.

Zasadniczo wszyscy kandydaci są na utrzymaniu skarbu państwa i dzielą się na pensjonarzy i eksternistów. Pensjonarze mieszkają w internacie i otrzymują wszystko, co jest potrzebne do życia i nauki. Eksterniści natomiast pobierają stypendjum w wysokości 5500 fr. rocznie, żonaci 6500 i oprócz tego mogą korzystać ze wszystkich urzędzeń i pomocy naukowych, jakie są w dyspozycji zakładu. Mają za to wysłużyć w szkolnictwie przynajmniej 10 lat.

Poza tem kandydaci mogą przygotowywać się do egzaminu na stopień „*De Licence*“ i w prowincjonalnych uniwersytetach. W tym celu otrzymują specjalne stypendja — „*Bourses de Licence*“, wynoszące 1500—3000 fr. rocznie, o które muszą ubiegać się również drogą konkursowych egzaminów. Po większej części przyjmują oni posady „*Surveillant d'internat*“¹⁾ w liceach jakiegokolwiek uniwersyteckiego miasta, gdzie zupełnie spokojnie mogą oddawać się nauce.

Niemiecka publicystyka z przekąsem przeważnie odzywa się o francuskiej „*Licence*“. „Egzaminu tego nie można porównywać z niemieckim egzaminem państwowym“²⁾, oto zdanie, które często daje się słyszeć wśród niemieckich nauczycieli. Zachodzi tu wszakże małe nieporozumienie: państwowy egzamin niemiecki posiada naukowy charakter, gdy „*Licence*“ — ściśle zawodowy. Porównanie zaś z „*Agrégation*“ z pewnością nie wypadłoby na korzyść egzaminu niemieckiego.

Zresztą, jeżeli uprzytomnimy sobie, że kandydaci doskonale przygotowani są do studjów, że przechodzą przez filtr egzaminów konkursowych, które przepuszczają tylko prawdziwie uzdolnionych i że nauka ogranicza się do rzeczy najniezbędniejszych, mających

nauczania w szkołach średnich. Jest to *minimum* wymagań. Od wielu bowiem lat istnieje tendencja, ażeby wszyscy nauczyciele byli „*agrégés*“.

Kandydaci, którzy z dobrym wynikiem złożyli tylko część pisemną „*agregacji*“, pracują w szkole średniej przeważnie w charakterze nauczycieli kontraktowych. Urzędowa ich nazwa — „*Professeur chargé de cours*“.

¹⁾ Pomocnik wychowawcy w państw. internacie.

²⁾ Dr. Völker i Dr. Laue — l. c.

bezpośrednie zastosowanie w szkole średniej, dojdziemy do wręcz przeciwnych wniosków, niż nasi niemieccy koledzy.

Zresztą, czyż na rezultaty pracy francuskich kandydatów nie wpływa i ta okoliczność, że nie znają oni troski o codzienne potrzeby życia, tej troski, która gdzieindziej, nie wyłączając i Niemiec, robi tak straszne spustoszenie wśród akademickiej młodzieży?

Pomimo tych zastrzeżeń co do „*Licence*“ pisarze niemieccy przyznają, że nauczycielstwo we Francji stoi na wysokości zadania i nie szczędzą mu pochwał i komplementów¹⁾. Naogół literatura, traktująca o szkolnictwie francuskim, stale i jednogłośnie podkreśla znakomite przygotowanie nauczycieli pod względem naukowym, ich wysoką kulturę pedagogiczną i bardzo poważny stosunek do zawodowych obowiązków²⁾. Można niejednokrotnie spotkać się ze zdaniem, że nauczyciele licealni przynoszą Francji prawdziwą chlubę!

* * *

2. *Szkoła w Sewr*³⁾. Nauczycielki żeńskich liceów i kolegów zawodowe wykształcenie otrzymują w specjalnym zakładzie, znanym powszechnie pod imieniem „*Szkoły w Sewr*“ — „*Ecole normale de Sèvres*“. Powstanie jej i rozwój ściśle wiąże się z dziejami szkolnictwa żeńskiego, dla którego od wielu lat dostarcza doskonale wykwalifikowanych nauczycielek. Otwarcie jej nastąpiło w r. 1881. Szkoła mieści się w zabudowaniach dawnej fabryki porcelany, oczywiście odpowiednio przerobionych.

Regulamin życia wewnętrznego, metody nauczania i nawet programy zapożyczono narazie od pokrewnej szkoły męskiej z ulicy d'Ulm. Jednak z biegiem czasu szkoła przybrała odrębny charakter, zastosowany wyłącznie do potrzeb szkolnictwa żeńskiego.

Wszystkie uczennice utrzymują się kosztem skarbu państwa i po większej części mieszkają w internacie, urządzonej bardzo wygodnie i dostatnio. Budynki toną w zieleni starego parku, którego cieniste aleje pamiętają jeszcze czasy Ludwika XIV.

¹⁾ Dr. Laue i Dr. Völker — l. c.

²⁾ W tej mierze powołuję się na pisarzy z dwóch zupełnie odrębnych światów: p. Kandel z N. Jorku w dziele „*The Reforme of Secondary Education in France*“ i p. Ciesielska-Borkowska z Krakowa w rozprawie „*Zagadnienia szkoły jednolitej we Francji*“, drukowanej w „*Roczniku Pedagogicznym*“ z r. 1928.

³⁾ Oprócz wymienionych już dzieł na str. 123 powołuję się jeszcze na publikacje: „*Ecole normale de Sèvres; Certificats d'Aptitude; Agrégation*“ 1928. Paris-Vuibert, oraz p. Amieux: „*Chez les Sèvriennes*“ w „*Revue de deux Mondes*“ — październik 1928.

Wielką zaletą szkoły jest i to, że znajduje się w zacisznym ustroniu, gdzie uczennice, oderwane od zgiełku wielkiego miasta, mogą w skupieniu oddawać się pracy umysłowej.

Przy szkole istnieje żeńskie liceum doświadczalne — „*Lycée d'application*“, odgrywające rolę „szkoły ćwiczeń“. Zakład ten jest tak umiejętnie i celowo zaopatrzony w potrzebne rekwizyty i tak doskonale prowadzony, że z zupełną słuszością może uchodzić za „szkołę wzorową“. Jest on przedmiotem serdecznej troskliwości wszystkich studentek.

„*Ecole normale*“ posiada kilka wzorowo urządzonych pracowni, bogaty zbiór pomocy naukowych i dobrze zaopatrzoną bibliotekę.

Zakres i poziom studjum niewiele różni się od uniwersyteckiego. Jednak trzeba pamiętać, że nauka ogranicza się do tych rzeczy, które mają bezpośrednie zastosowanie w szkolnym nauczaniu. Naogół w szkole panuje atmosfera naukowości — „*l'esprit scientifique*“, która podług wyrażenia dyrektorki zakładu p. Amieux ma polegać na „metodycznym poszukiwaniu prawdy“¹⁾.

Przyjęcie do szkoły odbywa się na podstawie egzaminu konkursowego, który posiada ten sam charakter, co i w pokrewnej uczelni męskiej.

Kandydatki muszą posiadać albo bakalaureat, albo „*Diplôme d'études secondaires des jeunes Filles*“²⁾, albo nawet „*Brevet supérieure*“³⁾. Napływ kandydatek jest bardzo wielki. W r. 1927 zapisało się do egzaminów konkursowych 189; z tej liczby przyjęto w charakterze internistek tylko 27⁴⁾.

Kurs nauk trzyletni. Pod koniec pierwszego roku uczennice składają przejściowy egzamin, który w pewnych okolicznościach daje im prawo do objęcia posady w liceum żeńskim w charakterze „*chargée de cours*“. Jednak korzystają z tego tylko w wyjątkowych wypadkach. Przeważnie kontynuują naukę aż do ukończenia studjów.

W drugim roku rozpoczyna się specjalizacja. Uczennice dzielą się na dwie grupy: „*Ordre de Lettres*“ i „*Ordre de Sciences*“ i do studjów obierają jedną z sekcji, z jakich składają się powyższe grupy. Tak w „*des Lettres*“ istnieją sekcje literacka i historyczna, w „*de Sciences*“ — matematyczna i przyrodniczo-fizyczna. W tym samym czasie rozpoczyna się i praktyka w „*Lycée d'application*“.

1) „*Chez les Sèvres*“ — l. c.

2) Świadectwo z ukończenia oddziału liceum żeńsk. bez matury.

3) Świadectwo z ukończenia seminarjum nauczycielskiego — *École normale*.

4) „*Chez les Sèvres*“ — l. c.

Pod koniec trzeciego roku studjów uczennice obowiązane są przystąpić do egzaminu agregacyjnego, który, jak i wszystkie egzaminy francuskie, wymaga wielu wysiłków i bardzo często kończy się niepowodzeniem. Poziom jego jest nieco niższy, niż w pokrewnej szkole paryskiej, natomiast zakres znacznie szerszy, gdyż ten sam materiał naukowy tam mieści się w siedmiu sekcjach, tu zaś skupia się w czterech. Po pomyślnie złożonym egzaminie kandydatki otrzymują zaszczytny tytuł „*Professeur agrégé*“ i razem z nim pewne przywileje służbowe oraz wyższe uposażenie, niż nauczycielki, nie posiadające tego tytułu. Udając się na posady, otrzymują zaopatrzenie na drogę i na pierwsze potrzeby. Muszą jednak, jak i absolwenci szkoły paryskiej, wysłużyć w szkolnictwie 10 lat.

Reforma szkoły średniej, dokonana w r. 1925, wywołała potrzebę reformy również i szkoły sewrskiej. Nic jeszcze wiadomo, kiedy to nastąpi: do dnia dzisiejszego nawet nie zaznaczono ogólnych konturów oczekiwanych zmian. Tymczasem już w r. 1932 zjawily się pierwsze zastępy kandydatek, które ukończyły sekcję „*Baccalauréat*“ w zreformowanym liceum żeńskim.

Dużo również mówi się o unifikacji kształcenia nauczycieli i nauczycielek szkół średnich. Ale są to tylko hasła; konkretnych projektów jeszcze nie widać.

* * *

3. Szkoły w Fontenay-aux-Roses i Saint-Cloud¹⁾. Nauczyciele i nauczycielki seminarjów — „*Ecoles normales*“ oraz wyższych szkół powszechnych zawodowe wykształcenie otrzymują w specjalnych zakładach, znanych powszechnie jako „*Ecoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud*“. Wewnętrzna ich organizacja ściśle dostosowana jest do potrzeb seminarjów nauczycielskich i organicznie wiąże się z całym systemem szkolnictwa powszechnego.

Pomimo rozmaitych zarzutów, stawianych tym szkołom, możemy je z zupełną słuszością zaliczyć do kategorii wyższych zakładów naukowych.

Szkoła w Saint-Cloud (depart. *Seine*) przeznaczona jest wyłącznie dla mężczyzn, w Fontenay-aux-Roses kształcą się tylko kobiety. Organizacja ich jest zupełnie identyczna. Przedewszystkiem

1) Oprócz wymienionych już dzieł na str. 123 powołuję się jeszcze na publikację urzędową: „*Programme et conditions d'admission aux écoles normales supérieures de Fontenay aux-Roses et Saint-Cloud*. r. 1928. Paris-Vuibert. Dokładną wiadomość o tych szkołach podaje półurzędowa publikacja „*L'Annuaire de la Jeunesse*“ z 1926 r.

posiadają po dwa wydziały: „*Section des Lettres*“ i „*Section des Sciences*“, które znowu dzielą się na grupy. Tak wydział „*Des Lettres*“ posiada grupy — 1) języka i literatury francuskiej; 2) historii i geografii i 3) języków obcych. Wydział „*Des Sciences*“ — 1) matematyki i fizyki i 2) fizyki, chemii i przyrodoznawstwa. Oprócz tego w Saint-Cloud istnieje odrębny wydział nauk stosowanych — „*Sciences appliquées*“, na którym wykłada się matematykę, technologię przemysłową, elektryczność w zastosowaniu do przemysłu, mechanikę, rysunek geometryczny i przemysłowy.

Przedmiotami wspólnymi dla wszystkich wydziałów jest filozofia, psychologia i pedagogika, które tym szkołom nadają specyficzny charakter.

Przyjęcie odbywa się na podstawie egzaminu konkursowego. W jego zakres wchodzi nie wszystkie przedmioty, objęte programem seminarjów, lecz tylko pewne grupy, w których kandydaci zamierzają specjalizować się. Wymagania, stawiane przez Komisję Egzaminacyjną, są tak wielkie, że zdanie tego egzaminu nie należy do rzeczy łatwych: selekcję przeprowadza się z całą ścisłością. W całym szeregu seminarjów, ażeby ułatwić kandydatom przygotowanie się do tego egzaminu, zorganizowano czwarty, piąty i nawet szósty rok nauki. Część pisemną kandydaci składają w kuratorjach prowincjonalnych, ustną zaś w Paryżu. Kandydat, przyjęty do zakładu, otrzymuje odpowiednie zaświadczenie, wystawione przez Ministerstwo.

Nauka trwa tylko dwa lata. Pod koniec pierwszego roku uczniowie składają egzamin przejściowy. Pozostawanie na rok drugi jest zupełnie wykluczone. Pod tym względem panuje tak wielki rygor, że uczeń, którego na egzaminie spotkało niepowodzenie, musi niezwłocznie opuścić zakład.

Egzamin wstępny stanowi jednocześnie część pierwszą egzaminu profesorskiego. Część drugą składa się po zupełnym ukończeniu studjów. Dyplomy, których szkoła udziela po odbytych pomyślnie egzaminach, dzielą się na dwie kategorie: „*Professorat des Lettres*“ oraz „*Professorat des Sciences*“. Przytem w każdym dyplomie wyszczególnione są grupy przedmiotów, w których kandydat specjalizował się. Dyplomy te noszą urzędową nazwę: „*Certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures*“¹⁾.

¹⁾ Dzisiejszą formę egzaminów stworzył Herriot na podstawie dekretu Prezydenta z d. 19 lipca 1928 r.

Zarówno w Saint-Cloud, jak i w Fontenay-aux-Roses od czasu do czasu organizuje się rok trzeci nauki, przeznaczony wyłącznie dla doksztalcania kandydatów na inspektorów szkół powszechnych i dyrektorów seminarjów. Poza swoją specjalnością, którą przy tej sposobności mogą rozszerzyć i pogłębić, muszą oni przerobić bardzo poważny kurs z psychologii i pedagogiki oraz wysłuchać wykładów z dziedziny prawodawstwa i szkolnej administracji.

Obydwa zakłady mieszczą się w okazałych gmachach. Otaczają je cieniste parki i obszerne boiska. Liczne i wzorowo urządzone pracownie, hojnie zaopatrzone gabinety i bogate księgozbiory nadają im charakter bardzo poważnych instytucyj. Pod tym względem zazdrościć im może niejeden uniwersytet.

Skarb państwa ponosi wszystkie koszty nauki i utrzymania uczącej się młodzieży. Internaty nie pozostawiają nic do życzenia. Wszędzie panuje nadzwyczajna czystość i porządek. Sale rekreacyjne, sypialnie i gabinety uczniów — obszerne i pełne światła. Na każdym kroku odczuwa się atmosferę dostatku i spokoju.

Wprawdzie nauka trwa tylko dwa lata. Jednak, dzięki znakomitej organizacji wewnętrznego życia, wychodzą z tych zakładów nauczyciele doskonale przygotowani do swojego zawodu. Przyczynia się do tego brak troski o codzienne potrzeby życia i przede wszystkim wielkie poczucie obowiązku, stanowiące wyróżniającą cechę młodzieży francuskiej.

Dr. Władysław Olszewski.

Wytyczne reformy kształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce.

Na życzenie Redakcji „Muzeum“ po raz trzeci powracam do tego tematu, który ciągle jest aktualny. Możliwość sądzić, że wystarczy odesłać Czytelników do artykułów dawniej drukowanych i nie zabierać miejsca „Muzeum“. Ale życie płynie, w szczególności szkolnictwo polskie przechodzi przemiany zasadnicze, domagające się nowego przedyskutowania zagadnień, które jeszcze niedawno wydawały się całkiem jasne, niemal oczywiste, a dziś zostają pod znakiem zapytania.

Jak najgruntowniejsze przygotowanie naukowe w wybranym przedmiocie przyszłych nauczycieli gimnazjalnych było jeszcze przed laty czemś tak pewnym i zrozumiałym, że jakiegokolwiek rozważania na ten temat, były zbędne. Organizacja studjów i egzaminów magisterskich na wydziałach humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych szła w kierunku gruntownej, choćby ciasnej specjalizacji: w przeciwieństwie do wymagań przedwojennych ograniczono zakres wymaganej wiedzy i ilość przedmiotów dodatkowych, by tem gruntowniej opanować gałąź wybraną. Nie wchodzę w to, czy środki wybrane były trafne, podkreślam samą zasadę.

Tymczasem reorganizacja gimnazjów i ograniczenie ich do czterech klas w miejsce dawnych ośmiu, przy równoczesnym podniesieniu ze względów finansowych wymiaru obowiązkowych godzin dla nauczycieli etatowych, spowodowały, że dla fachowców braknie lekcji nawet przy uwzględnieniu przedmiotu dodatkowego. Praktyka więc domaga się rozszerzenia zakresu naukowego przygotowania nauczycieli, co pociągnęłoby albo znaczne przedłużenie studjów, obecnie tak kosztownych, albo ich obniżenie. Gdy więc dawniej zaniebane było przygotowanie zawodowe i w tym kierunku należało pracować, teraz grozi niebezpieczeństwo naukowego dyletantyzmu tem więcej, że praca naukowa nauczycieli nie jest wcale mile widziana, a owszem jawią się pomysły, choć jeszcze niepublikowane, by tworzyć osobną „kastę“ uczonych, osobno i inaczej kształconych, inaczej nawet tytułowanych (licencjat). Natomiast usiłuje się nauczycielstwo wciągnąć do rozmaitych tz. „prac społecznych“, nieraz bardzo dalekich od czynności nauczycielskich.

Tymczasem, o ile nie chcemy doprowadzić do obniżenia kulturalnego naszej inteligencji, musimy cenić i kultywować naukę i baczyc, by ci, którzy tę inteligencję mają formować, sami stali na odpowiednim poziomie naukowym, owszem sami, choćby w drobnym zakresie, przyczyniali się do pomnożenia nauki. Zapomina się

u nas nieraz, co już Skarga głosił, że więcej się uczeń u tego mistrza nauczy, na którego robotę patrzy, niż który mu o robocie mówi. Zupełnie błędne jest mniemanie, jakoby nauczycielowi wystarczyła znajomość przedmiotu w zakresie szkoły, w jakiej pracuje. Taki nauczyciel może stanowić tylko namiastkę, wystarczającą w początkach naszej państwowości, gdyśmy cierpieli na brak sił kwalifikowanych, dziś ten stan jest nie do pomyślenia. Nowoczesne metody, dążące do samodzielnej pracy ucznia i na niej się opierające, wymagają gruntownego opanowania przedmiotu przez nauczyciela i sumiennego opracowania każdej lekcji, która może przynieść niespodzianki, jakich nie było, gdy źródłem wiedzy był tylko przepisany podręcznik. Powtórzę, że „wyrobienie naukowych upodobań, umiejętność samodzielnego badania choćby w drobnym zakresie, zdobycie „czucia naukowego“ u ogółu, a samodzielnym koncepcyj twórczych u wybranych, uważam za przerwszorzędne zadanie nauczycielskiej pracy profesora akademickiego. Nauczyciel gimnazjalny powinien nie tylko prawdy popularyzować, ale, choćby w drobnym zakresie, przyczyniać się do ich zdobycia; bez tej samodzielnej myśli i pracy nie będzie wydatną jego działalność dydaktyczna, nie wzbudzi kultu dla wiedzy i nauki“. W historii naszej mamy liczne przykłady takich cichych pracowników po szkołach średnich, a nawet niższych; nie tylko wielu późniejszych profesorów uniwersyteckich tam zaczynało swą działalność, ale wielu szkół nie opuściło, że przykładowo wymienię Ludwika Kubalę, Władysława Kulczyckiego, Bolesława Kotulę, Marjana i Jarosława Łomnickich, Stanisława Schneidra, Franciszka Tonderę... Poważne artykuły w „Gazecie Polskiej“ p. Al. K., podnoszące wagę pracy naukowej młodzieży, świadczą, że i nasza najwyższa Magistratura szkolna żywi pełne zrozumienie w tym kierunku, a odstępstwa, z jakimi się niekiedy spotykamy, dotyczą subalternów i jednostek, niezupełnie ukwalifikowanych do swych zaszczytnych stanowisk.

Wobec tych wysokich wymagań naukowych uważam, że przygotowanie nauczycieli szkół średnich winno odbywać się wyłącznie na uniwersytecie na odpowiednim wydziale. Stworzenie osobnej szkoły zawodowej, jak to projektuje p. Redaktor Dr. W. Olszewski¹⁾, uważam za niepożądane, a nawet niebezpieczne. Niebezpieczeństwo widzę tak dla nauki, jak dla szkolnictwa. Utworzenie osobnych akademii czy instytutów fachowych o nastawieniu prak-

¹⁾ Dr. W. Olszewski: Na marginesie reformy szkolnej. Muzeum XLVII, 5. — Lwów 1932.

tycznym, jakie istniały w Rosji carskiej, a dominują w Związku Sowieckim, w przeciwieństwie do uniwersytetów, którymby zostawiono wyłącznie zadania naukowe, byłoby niebezpieczne dla samych uniwersytetów, a więc i dla samej nauki i kultury. Przecież niema sposobu wskazania u wstępu nauk, że dany adept okaże się naukowo twórczym. Dopiero w miarę postępujących prac występują walory pożądane, które desygnują młodzieńca na drogę samodzielnej pracy naukowej. Z setek studentów, przesuających się corocznie przez poszczególne wydziały, tylko niewielki procent odda się wyłącznie i owocnie twórczej pracy naukowej. Tych wyławiają kierownicy seminarjów i laboratorjów uniwersyteckich. Ale praca naukowa nie zapewnia warunków bytu i utrzymania. Wobec tego, że uniwersytet w razie wyłączenia czynników utylitarnych, nie zapewniałby warunków bytu, mogłaby z niego korzystać wyłącznie młodzież zamożna, a tej, jak wiemy, jest u nas niewiele i nie wszystka ma upodobania i uzdolnienia naukowe. Ogół zatem kierowałby się do akademij zawodowych, uniwersytety zaś byłyby skazane na uschnięcie. A chyba nikt nie będzie uważał tego za pożądane ze stanowiska kultury narodowej. Uniwersytetu nie mogą zastąpić akademie fachowe. Ich ściśle praktyczne nastawienie nietylko nie będzie dążyć do wyrobienia samodzielnej twórczości naukowej, ale nawet zacieśni zakresy wiedzy. „Studjum powinno zawierać tylko te działy danej gałęzi wiedzy — powiada dr. Olszewski — które mają bezpośrednie zastosowanie w szkolnej nauce“. Doprowadziłoby to nietylko do wstrzymania twórczości naukowej, ale zacieśniłoby horyzonty naukowe nauczycielstwa i obniżyłoby jego poziom naukowy, dlatego temu postulatowi muszę się przeciwstawić.

Ale jak pogodzić postulat pielęgnowania twórczości naukowej i związanej z tem akademickiej wolności nauczania z zupełnie słusznym postulatem pierwszym dra Olszewskiego: „Studjum powinno dać pełne, choć skondensowane kursy tych gałęzi wiedzy, które figurują w programach szkolnych“? Uważam, że tego rodzaju ogólne wykłady powinny być zorganizowane jako wstępne do właściwego studjum naukowego i w wielu wypadkach obecnie jest to w pełni realizowane. Powszechnie np. są prowadzone wykłady matematyki, fizyki, chemii dla przyrodników, nie specjalizujących się w tych przedmiotach, one właśnie obejmują ten „pełny choć skondensowany kurs“ i stanowią wstęp do prac dalszych, poważniejszych. Takie kursy należałoby zorganizować i z innych przedmiotów, a słuchacze mogliby je przechodzić od razu, przyczem nie specjalizujący się w tym przedmiocie na tem swe studjaby kończyli, fachowcy

zaś przechodziliby dalej studja specjalne. O ile profesor sam nie prowadziłby takiego ogólnego kursu, a docenci również ograniczali się do wykładów monograficznych, specjalnych, potrzebne byłyby wykłady zleczone, jak to się już i dziś często dzieje, które nawet mógłby prowadzić wykładowca metodyki odnośnego przedmiotu. Sądzę, że takie ogólne przygotowanie mogłoby być nawet przy zwiększeniu ilości przedmiotów dodatkowych wyczerpane w ciągu dwu pierwszych lat studjów, oczywiście przy odpowiedniej selekcji młodzieży. Odpowiadałoby tym zadaniom, jakie uniwersytetom nakreślił Marszałek Piłsudski, mówiąc (w r. 1921): „Uniwersytety... wszędzie mają podwójne, nieco sprzeczne pomiędzy sobą zadania. Jedno z nich jest ściśle utylitarne — uczelnie muszą dostarczyć narodowi i państwu dostatecznej ilości fachowców, zawodowców, którzy mogą spełniać swe zawody jedynie po otrzymaniu wyższego stopnia naukowego. Drugie zadanie jest odmienne: uniwersytety i wyższe uczelnie muszą dążyć w swej pracy do tego, aby być przybytkiem czystej nauki... To spełnienie drugiego zadania tworzy dostateczną pewność, że i pierwsze będzie należycie wypełnione“.

* * *

Przygotowanie pedagogiczne, zawodowe wyrobienie przyszyłych nauczycieli, jak pięknie wyraził się dr. Olszewski¹⁾: „powinno stanowić jednolity i zwarty w sobie system, którego składniki, ogarniając całą osobowość kandydata, wytwarzają to, co my pospolicie nazywamy kulturą zawodową. Jest ona owocem skoordynowanej współpracy studjum naukowego i pedagogicznego. Jeżeli nie będzie tej współpracy, nie będzie i systemu: pozostaną tylko luźne, niezogniskowane wysiłki...“

Pisząc poprzednie artykuły, snułem wnioski na podstawie pewnych teoretycznych założeń, opartych o dane psychologii wychowawczej, dziś dysponuję materiałem empirycznym, zdobytym w praktyce w Uniwersytecie Poznańskim, gdzie w r. 1930 Ministerstwo W. R. i O. P. zorganizowało pełne studjum pedagogiczne na swoistych podstawach.

Studja te obejmują dwa kursy, jeden specjalny dla studjujących nauki pedagogiczne, mających naukowo pracować w tej dziedzinie i zdobyć magisterjum z tego zakresu, drugi przeznaczony dla ogółu kandydatów zawodu nauczycielskiego, oczywiście w skromniejszym zakresie. Bliższe uzasadnienie tego rozdziału wydaje mi się tak jasne, że nie potrzeba niemię się zajmować.

¹⁾ l. c.

Kurs ogólny, przeznaczony dla wszystkich kandydatów zawodu nauczycielskiego, prowadzony jest równoległe obok studiów naukowych przez cały czteroletni okres nauk uniwersyteckich. Motywy, które uzasadniają tę drogę, a nie przesuwanie studjum pedagogicznego na lata po odbyciu studiów naukowych, są następujące:

1) Wedle znanych praw psychologii pedagogicznej wszelkie studjum, rozłożone na dłuższy okres czasu, jest mniej nużące, a w wynikach swych gruntowniejsze i trwalsze.

2) Kilkuletni okres pracy pozwala na naturalne i metodyczne ugrupowanie poszczególnych przedmiotów pedagogicznych, przez co szczegóły stają się bardziej zrozumiałe, a całość nauki organicznie zwarta.

3) Studja naukowe nie doznają nienaturalnej po roku czwartym przerwy przez nawal przedmiotów nowych, metodycznie różnych i absorbujących, wskutek czego często obcych i przykrych, zwłaszcza wobec tak dużych dawek, stosowanych z konieczności razem i równomiernie.

4) Przerwa wątku pracy naukowej, jak słusznie zwraca uwagę dr. Olszewski, może spowodować osłabienie, często i zanik nastawienia naukowego, a w każdym razie, jak mówi doświadczenie, nawiązanie jest bardzo trudne i nader rzadko dochodzi do skutku, co byłoby stratą dla nauki i kultury, a także, jak mówiliśmy, i dla owocności pracy dydaktycznej na tym stopniu.

5) Wcześniejsze zetknięcie się z naukami pedagogicznymi i dłuższy czas ich studiów bez kondensacji i pośpiechu chroni przed monotonią, a równocześnie pozwala na wyrobienie większych upodobań w pracy pedagogicznej nie tylko praktycznej, lecz i teoretycznej. Rzecz charakterystyczna, że wśród tych, którzy w naszym uniwersytecie zdobyli doktorat z nauk pedagogicznych, a więc wykazali zainteresowania i twórczość naukową w tej dziedzinie, większość weszła na uniwersytet z innym nastawieniem naukowym, a dopiero zaznajomienie się z teorią pedagogiczną, „zdobyło“ ich, i doprowadziło do naukowej pracy w tym kierunku, co prawdopodobnie nie zdarzyłoby się, gdyby zetknięcie się z pedagogiką nastąpiło dopiero po studjach naukowych. Wielu też takich „zdobytch na innych przedmiotach“ liczymy wśród naszych magistrów.

Jedyny zarzut, jaki się stawia temu systemowi, to obawa przed rozproszeniem umysłowym i wywołaną przez to powierzchownością. Wykazaliśmy wyżej, że właśnie nasz system wzmacnia i pogłębia gruntowość, oczywiście, jeśli wykładowcy i egzaminatorzy stoją na wysokości zadania; co się zaś tyczy rozproszenia, to trzeba

pamiętać, że umysłowość polska bardzo łatwo i szybko umie się dostosować do zmian i różnorodności, a natomiast najgroźniejsze niebezpieczeństwo dla owocności pracy stanowi u nas monotonia i nuda.

Doświadczenia poznańskie popierają nasze poglądy. Program był tak ułożony, że można go było przechodzić bądź równoległe obok studiów naukowych, przez lat cztery, a z praktyką pięć — bądź w ciągu roku po ich zakończeniu. Ogół wybiera studja równoczesne, niektórzy, rozmiłowawszy się, dobierają czasem wykłady i ćwiczenia specjalne, przeznaczone dla przyszłych magistrów pedagogiki. O wartości systemu daje świadectwo fakt, iż wielu nie tylko wybitnych, ale nawet średnich magistrów pedagogiki odznaczyło się w zawodzie nauczycielskim i zajęło w szybkim czasie stanowiska kierownicze, lub nadzorcze.

* * *

Co do czasu trwania studiów, to doświadczenia nasze stwierdzają, że program ten może być bez trudu zrealizowany na wydziale humanistycznym obok studjum naukowego w ciągu lat czterech tak, że piąty może być przeznaczony na praktykę w szkołach. Pewne trudności z powodu większej ilości obowiązkowych przedmiotów sprawia on na wydziale matematyczno-przyrodniczym zwłaszcza biologom. Lecz i ci przeważnie studjują równoległe, choć zdarzają się opóźnienia. Ale nawet i wtedy okres ten byłby krótszy niż przy studjum następczym, co ze względów ekonomicznych nie jest bez znaczenia.

Jasna rzecz, że studjum tego rodzaju powinno być zorganizowane w uniwersytecie. Domaga się tego nie tylko wzgląd na koszty, wszystkie bowiem małe akademje, o ile będą należycie wyposażone, są kosztowniejsze już choćby z powodu odrębnej administracji i samodzielnych katedr, niż analogiczne wydziały uczelni dużych. Tak samo i studenci nie uiszczają wtedy podwójnych opłat czesnego. Są jednak i inne rzeczowe względy. Dr. Olszewski podniósł jeden zasadniczy moment, mianowicie konieczność jednolitości i harmonii w pracy, której nie można rozdzielać, ani rozrywać. Są i inne. Praca nauczyciela szkoły średniej jest wzniosła i zaszczytna, uczelnia, która do niej przygotowuje, powinna być otoczona jak największą powagą, gromadzić siły wyborowe. A tu tradycji wieków, związanej z uniwersytetami, nie można zastąpić nawet, gdyby przyznano tym odrębnym uczelniom prawa szkół akademickich. Ta tradycja, duch korporacyjny wielkiej uczelni, troska o utrzymanie godności i należytego poziomu naukowego, autonomia akademicka, choćby

ograniczona, dają gwarancję pracy głębszej, poważniejszej i skuteczniejszej. Mały specjalny instytut mimo nawet wyposażenia tego dać nie może, jak możemy widzieć, zestawiając wydziały teologiczne uniwersytetów z diecezjalnymi seminarjami duchownymi, które mimo zgodnego planu nie mogą się z nimi równać. Z tego też powodu studia takie powinny być urządzone w poważnych ośrodkach kulturalnych, gdzie praca naukowa jest ułatwiona, gdzie są bogate zbiory, muzea, biblioteki.

Z tych względów wypowiadam się przeciw osobnym instytutom, czy akademjom pedagogicznym. W tym zresztą kierunku odbywa się ewolucja w kulturalnych krajach zachodu. Paryska „Ecole normale supérieure“, na którą powołuje się dr. Olszewski, jest całkowicie złączona z odpowiednimi wydziałami uniwersytetu (Sorbonne). Tak samo i na innych terenach szkoły farmaceutyczne np. stanowią obecnie wydziały odpowiednich uniwersytetów. W Niemczech współczesnych widzimy też tendencje unifikacyjne, małe uczelnie fachowe przyłącza się jako wydziały do większych, nawet nie w tej samej miejscowości (Tharandt).

Czy należałoby dążyć do tworzenia osobnych wydziałów pedagogicznych? Narazie przynajmniej uważam to za przedwczesne, a nie wiem, czy i w przyszłości będzie to wskazane, czy nie byłaby to zbyt „amerykanizacja“ uniwersytetu, nie odpowiadająca naszym stosunkom. Obecnie studia te powinny wchodzić w skład wydziałów humanistycznych i być reprezentowane przez kilka katedr zasadniczych, mianowicie pedagogiki i dydaktyki, pedagogii i psychologii wychowawczej, historii wychowania i szkolnictwa, wychowania fizycznego i higieny szkolnej, z którymi to katedrami połączoneby były odpowiednie instytuty naukowe. Prócz tego współdziałałyby katedry filozofii, psychologii ogólnej, socjologii, a nadto potrzebny szereg wykładów i ćwiczeń zleconych, prowadzonych przez docentów lub wykładowców, jak organizacja szkolnictwa, prawodawstwo szkolne, retoryka, oraz metodyki poszczególnych przedmiotów.

* * *

Pozostaje jeszcze sprawa praktyki szkolnej. W związku z wykładami i ćwiczeniami z zakresu dydaktyki określonego przedmiotu powinna być dana możność słuchaczom widzenia realizacji zasad, poznanych z teorii. Oczywiście wzór ten powinien być ile możności doskonały. W tym celu potrzebna jest odpowiednia szkoła ćwiczeń, ściśle związana ze studjum pedagogicznym i jemu służąca. Musiałaby to być pełna szkoła średnia ogólnokształcąca, a więc obejmująca gimnazjum i liceum ze wszystkimi wydziałami, może nawet także

i szkołę powszechną, tem więcej, że obecnie wielu nauczycieli szkół powszechnych przechodzi studia akademickie. Szkoły te powinny być „akademickie“, zależeć w dziedzinie naukowej od kierownika studjum pedagogicznego, obejmować siły wzorowe tak, by kandydaci „widzieli w nich idealny wzór do nauki i naśladowania“. Z nauczycieli tych szkół rekrutowaliby się przede wszystkim wykładowcy metodyk poszczególnych przedmiotów. Oczywiście i materialne wyposażenie tej szkoły musi stać na wysokości zadania. Szkoła taka byłaby też terenem zasadniczym badań i naukowych doświadczeń w dziedzinie nauk pedagogicznych.

W szkole tej kandydaci zawodu nauczycielskiego przypatrywaliby się i przysłuchiwali nie tylko lekcjom i zajęciom praktycznym, ale braliby też udział w konferencjach pedagogicznych, zebraniach młodzieży i rodziców. Zajęcia takie byłyby przeznaczone na przedostatni rok studjów pedagogicznych, gdy w ostatnim mieliby już sami być czynni i prowadzić pracę wychowawczą i nauczycielską pod kierunkiem odpowiedniego fachowca. Zasadniczo taka już czynna praktyka powinna się odbywać w tejże samej szkole ćwiczeń, gdyby jednak był nadmiar kandydatów, możnaby ich przeznaczyć jeszcze do innych szkół średnich danej miejscowości, albo i dalszej prowincji, jeśli tam będzie pracował odpowiedni dzielny fachowiec.

Dr. Olszewski w swym interesującym artykule poruszył myśl, by koszta nauki i utrzymania kandydatów ponosił skarb państwa i by mieszkali oni obowiązkowo w internacie.

Projekt zasadniczo słuszny, ale wymaga pewnych ograniczeń. Przecie zawodowi nauczycielskiemu mogą się poświęcać jednostki, które są dostatecznie zamożne, by móc zrezygnować z pomocy państwa. Takie powinny same łożyć na swe utrzymanie, a z zasiłków mogą korzystać jedynie jednostki niezamożne. Co się tyczy zaś internatu, to mają one pewne zalety, ale są też i pewne niebezpieczeństwa. Specjalnie internat czy konwikt o stałym regulaminie życia może łatwo wyrodzić się w rodzaj koszar, co dla zawodu nauczycielskiego nie byłoby wskazane, bez względu na ducha, jakiby w nim panował. Tresura ma swoją wartość, ale przy wychowaniu nauczyciela, zwłaszcza szkoły średniej ogólnokształcącej, która ma dostarczać kwiatu inteligencji, jest już raczej niebezpieczna: może złamać i zniechęcić najwartościowsze jednostki. Iluż mamy nauczycieli, którzy bardzo swobodnie, nawet wesoło żyli w czasie studjów akademickich, a przecie mimo to właśnie i dla tego są znakomitymi pedagogami, rozumiejącymi młodzież. Wolałbym tedy

raczej normalne domy akademickie, któreby ułatwiały życie mniej zamożnym, któreby też były ośrodkiem życia towarzyskiego i „wychowywały“ kandydatów, co słusznie pokreśla dr. Olszewski, ale były wolne od przymusu i szablonu. Wszak wychowawca dorastającej młodzieży musi być artystą, nie rzemieślnikiem.

Jeżeli chodzi o nauczycieli szkół średnich zawodowych, to sądzę, że powinni oni być również dobrymi fachowcami, a więc odbyć prawidłowe studia techniczne we właściwej szkole akademickiej (politechnice), przynajmniej, jeśli chodzi o licea. Czy wobec obfitości programu naszych politechnik dałoby się zorganizować równoległe studia pedagogiczne, można wątpić. W takim razie trzeba by z konieczności zorganizować kursy po ukończeniu. Osobiście wolałbym całość studjów przedłużyć, by móc jednak owo przygotowanie nauczycielskie rozłożyć na czas dłuższy i prowadzić systematycznie. Myślę, że wystarczyłoby przedłużenie o jeden semestr tem więcej, że przygotowanie nauczycielskie można ograniczyć, zacieśniając je do strony dydaktycznej głównie, a rezygnując z pierwiastków filozoficznych i historycznych, w szkołach zawodowych bowiem uczą zawsze także i humaniści, którzy mogą uzupełniać luki. W każdym razie program przygotowania nauczycieli szkół zawodowych wymaga odrębnego opracowania.

Parę słów chcę jeszcze poświęcić egzaminom nauczycielskim. Pomijam egzaminy naukowe, zajmę się pedagogicznymi, tzn. państwowymi. Uważam, że, jak obecnie, powinny one stanowić pewną całość, nie być rozdrabniane na egzaminy cząstkowe. Sądzę jednak, że mogą one być zdawane bez uprzedniej praktyki dwuletniej, wszak są teoretyczne. Przy proponowanej organizacji studjów mogłyby się odbywać zaraz po ich ukończeniu. Co do treści, to za zbędne dla ogółu uważam egzaminy z organizacji szkolnictwa i prawodawstwa, zwłaszcza wobec tak częstych zmian, reform i uzupełnień. Zupełnie zbędne jest odbywanie próbnej lekcji, które zresztą zwykle odpada, zastąpić je powinno świadectwo odbytej skutecznie praktyki, którą w razie niewystarczających wyników możnaby przedłużyć.

Troska o należyte przygotowanie nauczycielstwa w obecnej dobie jest tem ważniejsza, że nowy ustrój szkoły średniej wymaga niezwykle wyczerpanej pracy nauczyciela, bez której nietylko zamiary reformatorów nie byłyby urzeczywistnione, ale owszem mogłaby się zjawić groza obniżenia kulturalnego.

Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski.

Wnioski.

Osnową powyższego artykułu p. prof. *Jaxy-Bykowskiego* do pewnego stopnia jest polemika ze stanowiskiem, jakie zająłem w sprawie kształcenia nauczycieli szkół średnich. Zwrócenie uwagi na moje wywody — niemały to dla mnie zaszczyt. Obawiam się tylko, że ułamkowe ich przedstawienie może wytworzyć u czytelnika fałszywe wyobrażenie o moich poglądach. Z tego powodu uważam za wskazane raz jeszcze choć w sumarycznym ujęciu sformułować podstawowe myśli mojego artykułu, traktującego o powyższym zagadnieniu¹⁾. Stanie się to gwoli zasadzie „*audiatur et altera pars*“ i zarazem będzie zamknięciem cyklu rozpraw w interesującej nas sprawie.

1) *Czas trwania.* W nowej ustawie proces kształcenia nauczycieli podzielono na trzy stadja: czteroletnie studjum naukowe, roczny kurs pedagogiczny i conajmniej roczną praktykę. Zdobycie więc dyplomu nauczycielskiego *teoretycznie* ma kosztować sześć lat. *Teoretycznie...*, bo w *rzeczywistości* rzadko który student kończy uniwersytet po czterech latach. Przeważnie zużywa się na to 5—6 lat.

Poza tem kształcenie pedagogiczne najprawdopodobniej rozciągnięte na 2 lata, przewiduje to nawet i ustawa i w rezultacie na przygotowanie się do zawodu nauczycielskiego trzeba będzie poświęcić conajmniej *siedem lat*, to znaczy, więcej niż na uzyskanie dyplomu księdza, inżyniera, lekarza itp. Gdybyśmy skapitalizowali połączone z tem koszta, uzyskalibyśmy bardzo poważną sumę. Każdy przyzna, że jest to niewspółmierne ani z pozycją społeczną nauczyciela, ani z jego życiowymi resursami. Byle buchalter, który przeszedł tylko niższą szkołę handlową, otrzymuje wyższe wynagrodzenie za swoją pracę, pewniejsze zabezpieczenie na starość i daleko większą swobodę w życiu. Czyż takie postawienie sprawy nie urąga elementarnym poczuciom sprawiedliwości i logiki? Zresztą siedm lat jest to zbytek, na który nas nie stać. Jest to marnowanie sił ludzkich w najwięcej produktywnym i twórczym okresie życia! Jesteśmy najbiedniejszym społeczeństwem w Europie i to powinno nas zmuszać do większej ekonomji kosztów i wysiłków.

Francuzom w zupełności wystarcza na powyższy cel tylko okres trzech lat. — Pomimo to w cywilizacyjnym pochodzie ludzkości zajmują przodujące stanowisko.

¹⁾ Na marginesie reformy szkolnej“ Muzeum. XLVII, 5.

Reforma powinna rozwijać się w tym kierunku, ażeby te same rezultaty, których spodziewamy się po siedmiu latach, można było osiągnąć w daleko krótszym czasie.

Nasza ustawa rozkłada kształcenie nauczycieli na trzy stadja, kolejno po sobie następujące: studjum naukowe, kurs pedagogiczny i praktyka. Otóż poważam się twierdzić, że koncepcja ta zasadniczo jest błędna, gdyż podstawą procesu kształcenia w żadnym wypadku nie może być kolejność tych składników, lecz przeciwnie — ścisły ich synchronizm. Tylko wtedy potrafią one ogarnąć całą osobowość kandydata i wytworzyć to, co my pospolicie nazywamy „kulturą zawodową“. Kultura ta jest owocem żywej współpracy teorii i praktyki. Jeśli nie będzie tej współpracy, nie będzie i systemu: pozostaną tylko luźne, niezogniskowane wysiłki.

Potrzeba skoordynowanej współpracy z szczególną siłą wypukła się w dziedzinie dydaktyki. Jeżeli studjum naukowe potraktujemy z zawodowego punktu widzenia, z łatwością uświadomimy sobie, że każde zagadnienie, rozwinięte i uzasadnione naukowo, musi być przerobione również i z dydaktycznego punktu widzenia. Dotyczy to i podręczników szkolnych oraz literatury danego przedmiotu, której analizy i oceny również należy dokonać z dwójakiego punktu widzenia. Czyż nie wynika z tego konieczność nieustannej współpracy dydaktyki i naukowości? Jeżeli zerwiemy ten naturalny węzeł i potraktujemy je z osobna, możemy doczekać się tego, co już przeżyły analogiczne kursy w Rosji. Mianowicie dydaktyka, pozostawiona sama sobie i wyzuta z naukowego materiału, utraciła swój życiowy charakter i stała się suchą papierową mądrością.

Do jakiego więc dochodzimy wniosku? Oto obydwie kategorie studjów oraz praktyka, ze względu na wspólny obiekt zainteresowań, powinny zlać się w jednolity i zwarty w sobie system. *Tylko wtedy możemy mówić o zharmonizowanym procesie zawodowego kształcenia.*

2) *Studjum naukowe.* Nasze uniwersytety nie posiadają studjów, w całej pełni zastosowanych do istotnych potrzeb nauczania szkolnego. Wydziały humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze mają na oku tylko cele naukowe. Ich wysiłki zmierzają wyłącznie ku temu, ażeby zaznajomić swoich uczniów z postępami metodami naukowych badań i tą drogą ułatwić im zdobycie poważnej wiedzy. Potrzeby szkoły średniej zupełnie nie wchodzą z zakres ich zainteresowań. Dla nich istnieje tylko czysta wiedza, którą przeważnie traktują fragmentarycznie, nie dając jej całokształtu. Tymczasem

naukowe studjum dla przyszłych nauczycieli powinno posiadać charakter zawodowy, w zupełności dostosowany do roli, zadań i potrzeb szkoły średniej. To znaczy:

A) Studjum powinno dać pełne, choć skondensowane kursy tych gałęzi wiedzy, które figurują w programach szkolnych. Bardzo często początkujący nauczyciel nie zna całokształtu tego przedmiotu, który ma wyklądać w szkole. Luki zazwyczaj zapełnia „wiedzą“, zaczerpniętą z podręcznika. Stwierdziłem to niejednokrotnie, kierując przez szereg lat praktyką początkujących nauczycieli.

B) Studjum powinno zawierać tylko te działy danej gałęzi, które mają bezpośrednie zastosowanie w szkolnej nauce. Jeżeli przeprowadzimy reformę pod tym kątem widzenia, z pewnością okaże się dużo rzeczy zbędnych, które dadzą się usunąć bez uszczerbku dla zawodowej kultury kandydata.

C) Organizacja studjum zarówno w swoich składowych częściach jak i w całości powinna być nastawiona przede wszystkim na potrzeby, cele i charakter szkolnego nauczania.

Zupełnie jest niezrozumiałe, dlaczego taka organizacja ma wykluczać „wyrobienie naukowych upodobań, umiejętność samodzielnych badań, zdobycie czucia naukowego...“ i t. p.¹⁾ Studja nie utracą dotychczasowego charakteru, ich poziom i metody pozostaną te same. Tylko celowo uporządkuje się naukowy materiał i nieco zwężą się jego ramy, które dziś zawierają niejedną pozycję, zupełnie zbędną z punktu widzenia szkolnego nauczania.

Powinniśmy nareszcie uświadomić sobie, że przyszły nauczyciel ma przede wszystkim zdobyć to, co mu będzie potrzebne w jego zawodzie i że jego „czucie naukowe“ nie ma dla szkoły istotnego znaczenia.

3) *Praktyka.* Trzecim składnikiem zawodowego kształcenia nauczycieli są praktyczne ćwiczenia. Teoretyczne wykłady tylko wtedy osiągną swoją całkowitą wartość, jeżeli będą poparte żywym przykładem praktyki szkolnej. Takie tereny ćwiczeń i eksperymentów istnieją oddawna jako *szkoły ćwiczeń*²⁾, jednakowoż ich organizacja pozostawia jeszcze bardzo dużo do życzenia. Widzimy to nawet w takich państwach, które posiadają bogatą szkolną tradycję. Struktura tego rodzaju szkół powinna mieć na oku nie tyle

¹⁾ „Rocznik Pedagogiczny T. II. rok 1922, str. 10—12”.

²⁾ Patrz moje prace: „Szkoła wzorowa“ — Przegl. Pedagog. Nr. 27. 1930 r. oraz — „Ogniska metodyczne czy szkoła wzorowa“? Nr. V. „Muzeum“ r. 1933.

interes kształcącej się w nich młodzieży, ile wymagania nauczycielskiej praktyki. Byłyby to szkoły o podwójnym charakterze — „szkoły ćwiczeń“ i „szkoły wzorowej“ i nawet tego typu, które w Niemczech nazywają „Versuchsschule“. Tego rodzaju instytucja z jednej strony powinna zdobyć się na tak doskonale formy ustrojowe, dydaktyczne i wychowawcze, ażeby kandydat widział w nich idealny wzór do nauki i naśladowania, z drugiej zaś strony, ażeby w jej murach skupiły się wszystkie elementy praktycznego kształcenia nauczycieli, rozproszone dziś w rozmaitych instytucjach.

„Szkoła wzorowa“ byłaby terenem ćwiczeń i eksperymentów w trzecim roku nauki.

Właściwa praktyka przypadłaby na rok czwarty. Kandydaci w rozmaitych szkołach danego miasta musieliby w ciągu roku pełnić obowiązki opiekunów klasy i jednocześnie wykładać swój przedmiot w 3—6 godzinach tygodniowo, oczywiście pod kierunkiem wytrawnych instruktorów. To nie przeszkodziłoby im w uniwersytecie kończyć studia naukowe.

Jak z tego widzimy, cały proces kształcenia nauczycieli mógłby z powodzeniem i łatwością zmieścić się w ramach czteroletniego kursu. Zyskalibyśmy conajmniej trzy lata.

4) *Selekcja.* Zakres działalności i wpływów nauczyciela jest tak wielki, głęboki i odpowiedzialny, że wymaga nie tylko zawodowego przygotowania, ale i wrodzonych zdolności i skłonności. „*Poetae nascuntur*“. To samo należy powiedzieć i o powołaniu nauczycielskim. Kto nie posiada wrodzonego talentu, nigdy dobrym nauczycielem nie będzie. Zresztą cała jego indywidualność, jego przyrody lub wady, nawet zewnętrzna prezencja wywierają głęboki wpływ na cały układ życia szkolnego. Powstaje więc konieczność skrupulatnego doboru uzdolnień i charakterów. Jest to zagadnienie niezmiernie doniosłości, którego rozwiązanie mogłoby nastąpić, gdyby skarb państwa wziął na siebie wszystkie koszty utrzymania i nauki kandydata.

W obecnych warunkach o selekcji nie może być mowy. Bo kto dziś obiera zawód nauczycielski? Oto najslabsi ciałem i duchem, tacy, którzy padli na egzaminach konkursowych na innych wydziałach, albo nie mieli odwagi do nich przystąpić. Po większej części są niezamożni, czasem zupełnie ubodzy, z wielką trudnością przebijający się przez życie. Nigdzie troska o elementarne życiowe potrzeby nie robi tylu spustoszeń, co pośród tej kategorii młodzieży.

Jeżeli państwo swoim kosztem wychowuje nauczycieli szkół powszechnych, jeśli na swój koszt kształci oficerów, czyż nie równe, a może i większe mają do tego prawo przyszli nauczyciele i wychowawcy elity narodu i państwa? Jest to postulat niezmiernej wagi, który jednak można bez wielkich zabiegów i ofiar zrealizować nawet i w dzisiejszych warunkach, a to przez oddanie na ten cel kredytów i urzędzeń kilku seminarjów, posiadających internaty.

Tylko w tej drodze dałoby się rozwiązać wielkie i skomplikowane zagadnienie zdrowej selekcji talentów i charakterów. Powstałby wielki napływ kandydatów. Probierzem byłby poważny konkursowy egzamin i umiejętna kontrola pracy. Organizacja taka w francuskich „*Ecoles normales supérieures*“ daje znakomite wyniki. Analogiczne wyniki były i w rosyjskich „Instytutach Historyczno-Filologicznych“, które stale posiadały świetny dobór uczniów.

5) *Wychowanie.* Poza tem niepodobna pominąć milczeniem, że nasz system zupełnie ignoruje sprawę *wychowania* młodych kandydatów do ich przyszłej roli, jako kierowników i nauczycieli dorastających pokoleń. System traktuje ich zupełnie tak samo, jak traktuje adeptów innych życiowych zawodów — inżynierów, adwokatów, lekarzy. *Powinniśmy nareszcie uświadomić sobie, że nauczyciel spełnia w społeczeństwie taką rolę, do której trzeba go przygotować przez odpowiednie wychowanie.* Ale o zabiegach wychowawczych będzie można mówić tylko wtedy, jeżeli kandydaci zamieszkają w internatach, które usuną od nich wszelkie troski o potrzeby codziennego życia i stworzą ciepłą atmosferę domowego ogniska.

Trudno dziś obliczyć te możliwości, jakie powstałyby, gdyby państwo wzięło na siebie koszty utrzymania i nauki kandydatów!

Dr. Władysław Olszewski.

SPRAWOZDANIA

Opinia Politechniki Lwowskiej w sprawie liceum ogólnokształcącego i programów zreformowanego gimnazjum, przedłożona Ministerstwu W. R. i O. P.

Opracowaniem jej zajmowała się specjalna Komisja, złożona z delegatów wszystkich Wydziałów, której podpisany był przewodniczącym i referentem.

CZĘŚĆ I.

Liceum ogólnokształcące.

Pytanie I. Jaka winna być ilość Wydziałów liceum ogólnokształcącego?

Wyrażamy zapatrywanie, że licea ogólnokształcące powinny się rozpaść na dwa oddziały, a to:

- a) klasyczny i
- b) matematyczno-przyrodniczy.

Uważamy przede wszystkim, że tworzenie zbyt wielkiej liczby oddziałów liceum, a więc np. czterech, lub nawet trzech, połączone byłoby z trudnościami tak dla zarządu oświaty, jak i dla uczniów, dla których wybór byłby trudny i może niezawsze trafny.

Powtóre, pozostałe dwa typy z czterech wymienionych w powołanym reskrypcie Ministerstwa, t. j. oddziały:

- c) humanistyczny i

d) biologiczno-geograficzny, jakkolwiek może mają pozory praktyczności i celowości dla osób, które na wykształceniu licealnym poprzestaną, jednak nie może ulegać wątpliwości (jak to nawet już stwierdza dotychczasowa praktyka co do obecnego typu humanistycznego), że pod względem możliwości spełniania zasadniczego celu szkoły średniej, t. j. dania gruntownego ogólnego wykształcenia, stoją w porównaniu z typami a) i b) znacznie niżej.

W szczególności, typ c) nie oparty jest na wyraźnie zaznaczonym celu naukowym, czy kierunku kształcenia i przedstawia się

wobec typów a) i b) jakby jakieś ułatwione liceum dla kandydatów słabszych. Wreszcie, o ileby chodziło o dalsze kształcenie na stopniu uniwersyteckim, to typ ten miałby zbyt ograniczony zakres zastosowania.

Co do typu d), który mógłby może pociągać takich uczniów, którzy pragną przejść po skończeniu liceum na pewne działy Wydziału matematyczno-przyrodniczego Uniwersytetu, to jednak stanie się on napewne zbyt wąskim, o ile utworzony będzie licealny oddział klasyczny.

Możnaby jeszcze postawić pytanie, czy nie wystarczyłoby wogóle tylko jeden typ liceum? Dla ścisłości dodaje się tu, że i takie rozwiązanie proponowano w ciągu obrad. Byłoby to wprawdzie najprostsze rozwiązanie, jednak stwierdzić trzeba stanowczo, że wymogi tak naukowe, jak i życiowe, wykluczają takie rozwiązanie.

Nie ulega dziś żadnej wątpliwości, że istnieją dwa i tylko dwa zasadnicze kierunki kształcenia, a mianowicie jeden, oparty na historii i badaniu rozwoju kultury świata i narodów od czasów najdawniejszych aż do najnowszych, drugi zaś oparty na studjum przyrody, w którym matematyka i metody eksperymentalne są najistotniejszymi narzędziami.

Te dwa kierunki musi reprezentować szkoła średnia, a wobec ograniczenia jej do jednolitego czteroletniego gimnazjum, musi je reprezentować także i liceum ogólnokształcące.

Biorąc rzecz praktycznie i pamiętając o celu, jaki zakreślono liceum — t. j. danie studjum wyższemu lepiej przygotowanemu materiału uczniów i uwolnienie studjów akademickich od balastu zajmowania się rzeczami zbyt elementarnymi, nie ulega wątpliwości, że jeden typ liceum nie spełniłby tego zadania. Wszak dziś, przy istnieniu różnych typów, Politechnika i Uniwersytety ciągle narzekają na nieodpowiednie przygotowanie absolwentów szkół średnich, żądając należytego zorganizowania typu szkoły średniej ogólnokształcącej; potrzebom studjum politechnicznego może odpowiadać tylko liceum typu matematyczno-przyrodniczego.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że typ ten, należycie zorganizowany, oparty o gimnazjum z łaciną, umożliwiając również nabycie języków nowoczesnych, dający dobre wiadomości przyrodniczo-matematyczne, będzie typem odpowiadającym licznym gałęziom kształcenia wyższego; będzie zaś zadowalniał również i tych, którzy na kształceniu licealnym poprzestaną i będzie typem z pewnością najbardziej frekwentowanym.

A teraz drugi typ liceum, który nazwaliśmy typem klasycznym, względnie oddziałem klasycznym. Pomimo różnych zarzutów, stawianych dawnej klasycznej szkole średniej ogólnokształcącej, czyli dawnemu t. zw. gimnazjum klasycznemu, w liceum typ ten nie może zniknąć i to nie tylko z zasadniczego powodu, zaznaczonego na wstępie, ale również i dlatego, że zawiele ludzi i wyższych studjów takiego przygotowania potrzebuje. Jednak to wszystko z pewnymi zastrzeżeniami.

W czasach dzisiejszych, w momencie, kiedy dawny porządek świata ulega daleko idącym przeobrażeniom, kiedy uległy zachwianiu rozmaite zasady społeczne i prawne, oraz t. zw. prawa gospodarcze, kiedy życie jest w stanie chorobliwie płynnym, a nauka we wszystkich swych działach przebywa okres niebywałego rozwoju, dawny typ gimnazjum klasycznego z czasu zaborów, odziedziczony po wieku dziewiętnastym i początku dwudziestego, wydaje się w pewnej mierze anachronizmem. Jest to typ skostniały, niedostosowany do obecnego stanu rzeczy. Hypertrofia studjów nad literaturą klasyczną grecką i rzymską — zawodzi z punktu widzenia spodziewanych korzyści. Te bowiem elementy piękna i uczucia, których ona nam dostarczyć może, można znaleźć w literaturze pięknej niemal każdego cywilizowanego narodu. Zbytne spetryfikowanie programu, wysuwającego na pierwszy plan perspektywę odległych stuleci, odsuwającego zaś zagadnienia aktualne na plan drugi, tworzy szkołę w dużej mierze oderwaną od życia.

Ponieważ jednak jest bardzo wiele dodatnich stron kierunku klasycznego, polegających nietylko na sięganiu do cywilizacji, która się stała kolebką cywilizacji narodów współczesnych, ale i na korzyściach jakie wynikają z nauki języków klasycznych w zakresie kształtowania sposobu myślenia, studjum form językowych, kształcenia pamięci i t. d., przeto powinna istnieć szkoła średnia ogólnokształcąca typu klasycznego.

O ile miałyby taka szkoła spełniać dzisiaj swe zadanie, musiałaby oprzeć się na pewnym kompromisie — musi się stać mniej jednostronną. Obok nauki języków klasycznych i lektury autorów (może w mniejszej cokolwiek mierze, niż pierwotnie), musi być położony znacznie większy nacisk na naukę historii starożytnej, gdyż może właśnie dziś, w epoce kryzysu nowoczesnego państwa, tam należałoby szukać pewnych form ustrojowych, nadających się do adaptacji.

Należy przytem w tym typie otworzyć okno na nowoczesną cywilizację i gruntownie zmienić sposób udzielania nauk przyrodniczych, które i tu nie mogą być zepchnięte na drugi plan. W ten sposób pogodzi się dawny kierunek z wymogami życia współczesnego i stworzy się szkołę o kierunku konserwatywnym, ale idącą z duchem czasu.

Początek dało tu już ukształtowanie nauki w nowym typie czteroletniego gimnazjum; resztę zrobi liceum klasyczne. Musi ono posiadać w dalszym ciągu naukę łaciny, oraz w odpowiednim wymiarze godzin naukę greki. Z uwagi jednak na potrzeby tych, dla których liceum będzie zakończeniem nauki, którzy zatem nie zamierzają przejść go studjów wyższych, należy stworzyć w typie klasycznym dwie gałęzie: jedną z łaciną i greką, drugą zaś z łaciną, ale bez greki, natomiast z rozszerzonym kształceniem w kierunku języków i literatur nowoczesnych. W ten sposób stanie się zbędnym równoczesne stwarzanie osobnego liceum humanistycznego.

Pytanie II. Jaki zakres wiadomości, umiejętności i sprawności winien posiadać absolwent w liceum w poszczególnych dziedzinach wiedzy?

a) Uwagi ogólne. Wyrażamy zapatrywanie, że w obu proponowanych oddziałach liceów, nauki ogólnokształcące powinny być traktowane dalej, a nie kończyć się w czteroklasowym gimnazjum. Tak samo zaznaczamy, że w oddziale klasycznym liceum powinno się dalej prowadzić naukę przedmiotów matematycznych i przyrodniczych, choć w zmiejszonym zakresie, niż w oddziale matematyczno-przyrodniczym. Chodzi o to, aby między obu oddziałami nie było zbyt wielkich różnic, tak, aby uczeń bez wielkich trudności i bez zbyt wielkiego nakładu dodatkowej pracy, mógł po ukończeniu liceum przejść na dowolny wydział szkoły akademickiej. Dziś bowiem wybór właściwego studjum po ukończeniu całego gimnazjum, t. j. po 18 roku życia — nastęczał nieraz trudności i sprawiał zawody. Należy zatem unikać tego, zwłaszcza wobec przesunięcia tego wyboru na jeszcze wcześniejszy okres życia ucznia, bo na czas po 16 roku.

Szczególniejszą uwagę pragniemy zwrócić na naukę języków obcych, tak ważnych w życiu bezpośrednim, a tak niezbędnych dla studjów wyższych. O ile chodzi o potrzeby studjum politechnicznego, to dziś poważna praca naukowa i to nietylko twórcza, ale mająca nawet na celu li tylko zorjentowanie się w zdobyczach naukowych i praktycznych obcych narodów, bez znajomości języka niemieckiego, francuskiego i angielskiego, jest niezmiernie utrudniona. Przytem dla przyszłego inżyniera nie tyle potrzebne jest, (choć z innych względów bardzo cenne) literackie opanowanie języka i znajomość odnośnej literatury, jak przewszystkiem nabycie zdolności porozumiewania się i czytania dzieł naukowych i zawodowych w obcych językach. Należy zatem położyć w przyszłości duży nacisk również na naukę języka angielskiego, który jest tak u nas zaniedbany. — Jest on wprawdzie trudny do gruntownego opanowania, natomiast łatwy do wyuczenia się go w tym stopniu, aby uzyskać wstęp do obszernej literatury technicznej angielskiej. Resumując, stwierdzamy, że dla przyszłego inżyniera języki obce stanowią narzędzie, a nie ostateczny cel nauki.

Wreszcie pozwalamy sobie zwrócić uwagę na konieczność powołania do współpracy przy układaniu szczegółowych programów licealnych profesorów szkół akademickich i to tak typu uniwersyteckiego, jak i politechnicznego.

W następujących uwagach szczegółowych zajmujemy się tylko przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi, w obrębie liceum tegoż typu.

b) Uwagi szczegółowe. 1. **Matematyka z geometrią.** Nauka ta powinna być wykładana przez wszystkie cztery półrocza liceum, a program jej powinien objąć następujący zakres:

a) **Matematyka.** Powtórzenie 6-ciu działów, logarytmy, użycie wysuwki.

Rozszerzenie nauki o równaniach: a) Wstępne wiadomości o wyznacznikach, b) liczby zespolone (wzór Moivre'a), c) równania stopni wyższych, dające się sprowadzić do równań stopnia drugiego, d) przybliżone metody rozwiązywania równań. Nierówności. Kombinatoryka (wzór Newtona). Ciągi, granica ciągu, szeregi. Rachunek procentu składanego, rachunek rat, (amortyzacyjny). Zastosowanie geometryczne pojęcia granicy (łuki, pola, objętości, w najprostszych przypadkach).

Pojęcie funkcji. Wykresy. Metody graficzne. Użycie papieru logarytmicznego. Ciągłość i granica funkcji.

b) **Geometria**. Trygonometria płaska, obszernie. Najprostsze wzory z trygonometrii sferycznej (trójkąt prostokątny, twierdzenie sinusowe i cosinusowe).

Geometria analityczna płaska utworów 1-go i 2-go stopnia. Dyskusja ogólnego równania stopnia 2-go o 2 zmiennych.

Wstępne wiadomości z geometrii analitycznej przestrzennej.

Jeżeli chodzi o traktowanie matematyki i geometrii w liceum matematyczno-przyrodniczym, które będzie wstępem do studiów inżynierskich w Politechnice, to pamiętać należy, że matematyka nie jest dla inżyniera celem, lecz ważnym środkiem i narzędziem. Należy zatem położyć wielki nacisk na gruntowne i trwałe nabycie koniecznych wiadomości i dążyć za pomocą ćwiczeń i uwzględniania zastosowań, do uzyskania dużej sprawności i samodzielności w rachowaniu i ścisłości w formułowaniu twierdzeń i prawideł.

2. Fizyka. Należy przede wszystkim w umysłach uczniów utrwalić przekonanie, że fizyka jest ścisłą nauką przyrodniczą, która, opierając się na pomiarach, umożliwia przewidywanie przebiegu procesów fizycznych, nie tylko jakościowo, lecz również ilościowo.

Od absolwentów liceów przychodzących na Politechnikę należy więc wymagać: znajomości podstawowych pojęć i zasad z całego zakresu fizyki, o ile je można uzasadnić i zrozumieć przy pomocy matematyki elementarnej w ujęciu ilościowym, oraz zastosowania ich w życiu i technice, biegłości w rozwiązywaniu prostszych zadań, odnoszących się do zagadnień fizycznych lub technicznych, a wreszcie znajomości prostszych przykładów i metod, stosowanych do pomiarów fizycznych.

3. Chemia. Program chemii powinien w liceum matematyczno-przyrodniczym obejmować cały zakres chemii nieorganicznej, systematycznie, na podstawie naturalnego podobieństwa pierwiastków, zawsze tylko w wiadomościach najważniejszych i zawsze z odwoływaniem się do życia praktycznego (przemysł, rolnictwo i t. p.), a dalej szerszy już zakres chemii organicznej. Ten ostatni powinien już dać uczniom wyobrażenie o zasadniczych połączeniach i klasach połączeń chemicznych w tej dziedzinie, znowu na gruncie rzeczy ważnych w praktyce. Podstawą nauczania chemii musi być ujęcie zjawisk nie tylko pod względem jakościowym, ale przede-

wszystkiem pod względem ilościowym. Za główne oparcie nauki tej uważalibyśmy, z powodów wyszczególnionych bliżej w części II, lekcje ogólne, na gruncie eksperymentu nauczyciela i dobrego podręcznika, oraz na gruncie ćwiczeń w pracowni. Te ostatnie jednak należałoby stosować tylko w takim zakresie, w jakim są dane możliwości zakładów i środków naukowych, a tendencją do ich rozszerzenia o tyle, o ile nie stanie temu na przeszkodzie sprawa podziału godzin. Uważamy wprawdzie, że taki program może być uważany za teoretycznie gorszy od programu identycznego co do ilości materiału naukowego, ale zupełnie różnego odnośnie do samodzielności uczniów, na którym oparte są założenia teraźniejszego programu gimnazjum. Mimo to uważamy, że sposób tu proponowany w naszych warunkach daje lepsze praktycznie wyniki i przyswaja uczniom więcej i trwalszych wiadomości.

Co do ilości godzin tu potrzebnych, to oczywiście nie można w odpowiedzi ściśle ich skonkretyzować, gdyż na to trzeba by przeprowadzić dłuższe i bardziej szczegółowe studium. Sądzymy jednak, że potrzebna tu ilość godzin powinna wynosić $\frac{1}{4}$ do $\frac{1}{3}$ godzin przeznaczonych na fizykę wraz z chemią.

Uważamy również za konieczne, by tak w liceum, jak i tembardziej w gimnazjum, nauczycielem chemii był chemik z zawodu, a nie fizyk.

Uważamy wreszcie, że pewien program chemii, zarówno jak i fizyki, powinno się zachować i w liceum klasycznym. Metoda nauczania winna tu zostać ta sama, a tylko zmniejszyłaby się ilość materiału. Materiał ten należałoby jednak i tu podać z zakresu chemii nieorganicznej i organicznej zupełnie systematycznie.

4. Biologia. Wiadomości biologiczne, związane z wiadomościami z higieny, przyswojone przez uczniów w gimnazjum nowego typu, powinny być uzupełnione przez uczniów w liceum, przez dwugodzinną naukę biologii ogólnej i higieny, w jednej z klas licealnych, najlepiej w ostatniej. Prócz tego trzeba także dać na tym poziomie pewne wiadomości z teorii descendencji i paleontologii. Ta ostatnia kwestja wiąże się ze sprawą nauczania geologii. Nauki geologiczne (mineralogia, petrografia i geologia) są zupełnie pominięte w programie gimnazjum nowego typu. Potrzebna jest zatem niezbędnie nauka tych przedmiotów w liceum, w zakresie 2 godzin tygodniowo, przez rok, w jednej z klas licealnych.

5. Geometria wykreślna i rysunki geometryczne. Dopiero zorganizowanie liceum matematyczno-przyrodniczego umożliwi należyte uwzględnienie tego przedmiotu, tak ważnego i podstawowego dla studium politechnicznego, który w dotychczasowej szkole średniej zupełnie nie istniał, z wielką szkodą dla absolwentów, którzy musieli zasad tego przedmiotu uczyć się poza szkołą, aby uzyskać wstęp na politechnikę, przez zdanie egzaminu kwalifikacyjnego.

Głównym celem nauczania geometrii wykreślniej i rysunku geometrycznego w liceach, przygotowujących swych uczniów do studiów w Politechnikach, jest zrozumienie i przyswojenie sobie

przez uczniów zasadniczych wiadomości z geometrii wykreślnej, w zakresie przepisany w programie, a odnoszącym się do odwzorowania przestrzennych utworów geometrycznych na płaszczyźnie rzutów, oraz nabycie biegłości w rozwiązywaniu zadań konstrukcyjnych w odniesieniu do tych utworów i wprawy w wykonywaniu i opisywaniu rysunku geometrycznego.

Pracy nad osiągnięciem powyższego celu towarzyszyć winno wdrożenie ucznia do ścisłego rozumowania, oraz rozwinięcia jego intuicji geometrycznej wogóle, a zwłaszcza zdolności dokładnego wyobrażenia sobie przestrzennych utworów geometrycznych.

Wynikiem nauczania geometrii wykreślnej winno być: Wyrobienie wyobraźni przestrzennej, przez dokładne opanowanie metod geometrii wykreślnej. Dokładna znajomość zależności geometrycznych i twierdzeń, odnoszących się do sposobów odwzorowania przestrzennych utworów geometrycznych na płaszczyznach rzutów. Stosowanie poznanych zależności geometrycznych do konstrukcyjnego rozwiązywania zadań z zakresu materiału nauczania. Wprawa w wykonywaniu i opisywaniu rysunków geometrycznych.

Co się tyczy programu, to winien on obejmować w obu klasach liceum matematyczno-przyrodniczego po dwie godziny wykładów i trzy godziny rysunków. Materiał nauczania powinien zawierać:

Klasa I. 1) Wiadomości wstępne. Utwory podstawowe: punkt, prosta i płaszczyzna i wzajemne położenie prostych i płaszczyzn w przestrzeni, w rzucie równoległym i prostokątnym na jedną płaszczyznę.

Metoda rzutów prostokątnych na dwie rzutnie do siebie prostopadłe, aż do rzutów wielościanów umiarkowanych (w najprostszych położeniach). Ślady prostej. Obroty. Powinowactwo środkowe. Wyznaczenie prawdziwej wielkości wieloboków, których rzuty są dane. Rzuty wielościanów. Wyznaczenie prawdziwej wielkości kątów nachylenia między prostymi i płaszczyznami.

2). Rysunek geometryczny. Użycie przyrządów rysunkowych. Opisywanie rysunków, użycie normografu. Pewność i biegłość w rozwiązywaniu zadań konstrukcyjnych z zakresu wyłożonego materiału.

Klasa II. 1). D. c. metod rzutów prostokątnych na dwie rzutnie do siebie prostopadłe. Wyznaczenie płaszczyzny przez punkty i proste. Przenikanie się dwóch wieloboków płaskich. Cienie Przekroje wielościanów płaszczyzną. Przenikanie się ostrosłupów i graniastosłupów.

Kolineacja środkowa, powinowactwo środkowe, podobieństwo środkowe, przystosowanie środkowe, symetria środkowa.

Rzuty prostokątne na trzy rzutnie; ślady prostych i płaszczyzn.

Krzywe i powierzchnie. Powinowactwo środkowe koła z elipsą. Najważniejsze właściwości elipsy, hyperboli i paraboli. Rzuty stożka, walca, kuli.

Przekroje. Cienie.

Elementarne wiadomości o rzucie środkowym (perspektywa).

2) Rysunek geometryczny. Pewność i biegłość w rozwiązywaniu zadań konstrukcyjnych z zakresu materiału wyłożonego.

6. Rysunek wolnoręczny i techniczny. Rysunek wolnoręczny jest przedmiotem przygotowawczym do studiów politechnicznych niezmiernie ważnym. Rozwija on wyobraźnię przestrzenną i umiejętność myślenia kategoriami przestrzennymi. Rysunek ma praktyczne zastosowanie w codziennym życiu niemal każdego zawodu. Ponadto wprowadza jednostkę ogólnie wykształconą do zrozumienia wartości artystycznych, w obrębie nauk plastycznych.

Rysunek odręczny należy prowadzić, unikając metod szablonowych i zmechanizowania, a rozwijać indywidualny i twórczy sposób wypowiedzenia się ucznia.

Na naukę rysunku należy położyć wielki nacisk i należyście dobierać nauczycieli. Rysunek jest w myśleniu i wyrażaniu myśli lub wrażeń niemniej ważnym narzędziem, jak słowo, dając przytem obraz trwały. Umiejętność rysowania zaostrza zmysł spostrzegawczy.

Z rysunkiem wolnoręcznym łączyć się powinien, o ile chodzi o liceum matematyczno-przyrodnicze, rysunek techniczny.

Niezmiernie ważne znaczenie dla celów studium politechnicznego ma wdrożenie do szkicowania przedmiotów z przyrody, nie wyłączając kształtów terenu, a dalej przyrządów technicznych i budowli.

Przy rysunku technicznym należy nauczyć odręcznego znormalizowania pisma.

Wreszcie dodać należy, że niezmiernie ważne znaczenie ma rysunek dla celów przysposobienia wojskowego. W dzisiejszych czasach, gdzie każdy powinien otrzymać przysposobienie wojskowe, każdy także powinien umieć rysować.

Na rysunek wolnoręczny i techniczny przeznaczyć należy przynajmniej po 2 godziny we wszystkich czterech semestrach liceum.

Szkic programu liceum matematyczno-przyrodniczego. (Nauki obowiązkowe).

	Klasa I. godzin tygod. przez cały rok	Klasa II. godzin tygod.
Religia	2	2
Język polski	3	3
Język obcy I	3	3
Język obcy II	3	3
Historja i geografja	3	3
Matematyka	4	4
Geometria wykreślna	2	2
Rysunek geometryczny	3	3
Fizyka z ćwiczeniami	4	4
Chemja z ćwiczeniami	2	2
Biologja i higjena	—	2
Nauki geologiczne	2	—
Logika, psychologja i historja filozofji	1	1
Rysunek wolnoręczny i techniczny	2	2
Razem	34	34

Ilość godzin nauki, 34 w tygodniu, wypadła z sumowania ilości godzin potrzebnych na poszczególne przedmioty. Sumę tę (34 godziny na tydzień) uważać należy jako maksymalną i dążyć raczej do obniżenia do 30.

Pytanie III.

Jakie winny być metody pracy w liceum?

Nie jesteśmy zwolennikami propagowania zgóry jakiejś specjalnej metody pracy w liceum. Uważamy, że w zasadzie metoda powinna się niewiele różnić od metod stosowanych w wyższych klasach gimnazjum. Należy uczniów tylko powoli i ostrożnie wprowadzać w pracę samodzielną, co odbywać się może przez dawanie im do opracowania niezbyt obszernych elaboratów, wymagających sięgnięcia do przystępnej im literatury, przeprowadzania porównań, lub przedstawienia krytycznych uwag. Należy kształcić u uczniów zdolność poprawnego i płynnego wyrażania się w słowie i piśmie i ścisłego i samodzielnego formułowania myśli.

Co się tyczy nauk matematyczno-przyrodniczych, to należy położyć przy wykładzie szczególniejszy nacisk na jak najlepsze wyjaśnienie podstaw problemu, a jeżeli się to nie da zrobić środkami, jakie są dla ucznia zrozumiałe, trzeba mu to wyraźnie powiedzieć. Bardzo słuszną zasadą, aby uczyć rozumowo, a nie pamięciowo, nie zawsze w całej pełni może być zastosowana; nieraz pewien zasadniczy problem zaczyna się dobrze rozumieć dopiero po długim okresie od jego poznania. Tem bardziej zatem w szkole średniej muszą zachodzić pod tym względem niejednokrotnie kompromisy.

Należy przy wszelkich sposobnościach, jak wykładach, egzaminowaniu, zadaniach z zakresu matematyki, geometrii, fizyki i chemii, przeprowadzać szczegółową dyskusję, rozwijając w ten sposób u ucznia zmysł badawczy i krytyczny.

Należy dążyć do osiągnięcia przez ucznia biegłości w operacjach, co może nastąpić tylko zapomocą zadań domowych, obejmujących przykłady bardzo starannie dobrane, wprowadzające nowe momenty, a nie szablonowe i uciążliwe dla ucznia kręcenie się w kółko w tym samym materiale.

Wielki nacisk należy położyć na racjonalne egzekwowanie; trzeba raz zerwać z dopuszczaniem niedoleźnego odpowiadania ucznia, który jak dotąd, w 90 wypadkach na 100, zwraca się ciągle do nauczyciela, szukając i wzywając jego pomocy. Odpowiedzi muszą być samodzielne i dobrze sformułowane. Należy żądać dalej, aby uczniowie wszelkie notatki i wypracowania prowadzili w odpowiedniej, porządnej formie, a wykluczyć wszelki brud, nieporządek i niedolestwo.

Wreszcie w liceum należy wprowadzić zdawanie materiału partjami, celem wdrożenia uczniów do opanowania większego materiału, co jest potrzebne przy studjach akademickich.

CZEŚĆ II.

Uwagi do programu nauki w zreformowanym gimnazjum.

Wychodząc z założenia, że oddzielenie ostatnich dwu klas dawnego gimnazjum i stworzenie z nich liceów, o specjalnych do pewnego stopnia kierunkach kształcenia, ma stworzyć lepsze podstawy dla studjum wyższego, jak to jest obecnie, musi się żądać, aby podstawa naukowa, jaką da czteroletnie gimnazjum uczniowi przechodzącemu do liceum, nie była gorsza, niż ta, którą dawało dotychczasowe gimnazjum na przejściu z szóstej do siódmej klasy. W przeciwnym razie, t. j. w razie obniżenia poziomu nauki w czteroletnim gimnazjum w porównaniu z odpowiednimi klasami gimnazjum dawnego, liceum fachowe umożliwiłoby tylko nadrobienie pewnych zaniedbań w gimnazjum, lecz nie stworzyłoby postępu i odciążenia studjum wyższego z rzeczy podstawowych i elementarnych, które powinny być nabyte w szkole średniej.

Na podstawie zatem gruntownego zbadania przesłanego Politechnice Lwowskiej przez Ministerstwo W. R. i O. P. tymczasowego programu gimnazjum, podaje się tu krytyczne uwagi, mające na celu takie ukształtowanie nauki w gimnazjum czteroletnim, aby gimnazjum to mogło dać wystarczającą podstawę dla liceum matematyczno-przyrodniczego, a liceum mogło spełnić dalszy swój cel, t. j. należyte przysposobić do studjum politechnicznego. Z tego powodu omówione tu będą w pierwszej linii przedmioty matematyczno-przyrodnicze.

a) Uwagi ogólne.

Już w ciągu nauki gimnazjalnej możnaby rozwinąć dążność do pewnej specjalizacji, która nie może jednak polegać na wprowadzeniu pewnych nowych przedmiotów, czy ich części, lecz winna uwzględniać specjalne talenty i zamiłowania uczniów. W każdej klasie znajduje się tak różnorodny materiał uczniów, że można i trzeba — w granicach możliwości — traktować ich do pewnego stopnia indywidualnie. Tak na przykład, uczniowi traktującemu pewien przedmiot z zamiłowaniem, można wskazać dostępną mu i nietrudną książkę, lub przerobić z nim trudniejsze ćwiczenia, a prócz tego umożliwić lepsze, jak dotychczas, wyzyskanie t. zw. przedmiotów nadobowiązkowych. Z przedmiotów tych dotychczas mała była korzyść; zapisywał się na nie kto chciał, a nauka ich, wobec innej, ważniejszej i pilniejszej, t. j. nauki przedmiotów obowiązkowych, traktowana była na ostatnim planie.

Do przedmiotów tych należą przede wszystkim nauka obcych języków (drugiego języka obcego), rysunki i muzyka. Na przedmioty te powinni być zapisani przede wszystkim uczniowie zdolniejsi, którzy bez trudności pokonują materiał przedmiotów obowiązkowych, a przede wszystkim ci, którzy do tych przedmiotów okazują szczególniejsze uzdolnienie i zamiłowanie.

Co do języków obcych, to dla ucznia zdolniejszego uczenie się dwu języków obcych nie jest niczem nadzwyczajnym — wszak w zaborze rosyjskim uczono języka rosyjskiego i niemieckiego lub francuskiego, w zaborze austriackim i pruskim — w szkole realnej — języka niemieckiego i francuskiego.

Młodzież gimnazjalna szwedzka, czechosłowacka i węgierska, uczy się w zasadzie przynajmniej dwu, a czasem i trzech języków obcych. Wynika z tego, że i u nas należałoby położyć większy nacisk na naukę obcych języków.

Co do rysunków, to fatalnym błędem nowego programu czteroletniego gimnazjum jest to, że nie obejmuje on zupełnie (w żadnej klasie) obowiązkowej nauki rysunku. A przecież umiejętność rysowania, poza stroną rozwojową, stanowi niejako konieczność życiową każdego człowieka. Nietylko artysta lub inżynier muszą umieć rysować, ale nawet prawnik, sędzia, czy adwokat, stają częstokroć wobec konieczności naszkicowania sobie sytuacji miejsca zdarzenia, lub też wyglądu spornego obiektu. A wreszcie umiejętność rysowania, jak niemniej znajomość języków, może dać wielu ludziom skromną, lecz niezależną pozycję życiową, dającą im utrzymanie. Można tu powołać się na oświadczenie jednego z profesorów Politechniki Lwowskiej, którzy po skończeniu studiów politechnicznych, zaangażowany został jako rysownik ptaków do Australji. Stwierdza on, że nigdy już później w życiu tak dobrze nie zarabiał, jak wtedy.

Z tych wszystkich powodów w czteroletnim gimnazjum rysunek powinien być dla wszystkich uczniów przedmiotem obowiązkowym, choćby w minimalnym wymiarze godzin. Należałoby gruntownie rozważyć, czy nie lepiej będzie wprowadzić obowiązkowo rysunek, a natomiast objęte programem zajęcia praktyczne, stanowiące, zwłaszcza w niższych klasach, raczej praktyczną zabawę, lub wstęp do zajęć rzemieślniczych, uczynić nadobowiązkowymi. Rozumiemy, że te zajęcia praktyczne mają także pewien poważny cel, mający ucznia wdrożyć do praktycznego działania i wykorzenić lenistwo i niedołęstwo w praktyce, jednak rysunkowi przypisujemy tu znacznie szersze i donioślejsze znaczenie. Poza tem nie ulega najmniejszej wątpliwości, że właśnie rysunek stanowi zasadniczą podstawę wszelkich robót praktycznych, a przede wszystkim rzemieślniczych. Wreszcie, upośledzając naukę rysunków w gimnazjum, do którego uczęszczają uczniowie w wieku już 13—16-stu lat, stawia się barierę rozwojowi talentów artystycznych i utrudnia ich odkrycie.

Dalej wspomnieć należy o muzyce i innych umiejętno-

ściach, może nawet nie reprezentowanych dziś w czteroletnim gimnazjum, do których uczniowie mogą czuć zamiłowanie i okazywać do nich uzdolnienie. Tu potrzebne jest ściśle porozumienie i współdziałanie szkoły z rodzicami, celem najkorzystniejszego pokierowania ucznia.

Podnosząc tu zasadę uwzględnienia indywidualności ucznia, co jednak będzie możliwe tylko wtedy, jeżeli klasy nie będą zbyt liczne, a nauczyciele będą prawdziwymi wychowawcami, przeciwni jesteśmy wszelkiemu przeciążeniu uczniów zdolnych i pilnych, jak również lekceważeniu uczniów o słabych zdolnościach, którzy przecież w przyszłości mogą się zawsze rozwinąć.

b) Uwagi szczegółowe do poszczególnych przedmiotów programu.

1. Rozkład godzin przeznaczonych na przedmioty w poszczególnych klasach i półroczach.

Razi tu niejednostajny rozkład godzin przedmiotów wykładanych przez całe gimnazjum. Tak na przykład w klasie I-szej:

Język polski 6/3, język łaciński 0/5, jeden język obcy 6/4. Uważamy, że łacina powinna być traktowana równomiernie przez wszystkie półrocza czteroklasowego gimnazjum. Jest to przedmiot, który wymaga dużego nakładu pracy; trzeba go zacząć uczyć jak najwcześniej, kiedy uczeń ma najlepszą pamięć i rozłożyć go jednostajnie.

Powtórę, uderza zupełny brak w klasie I. geometrii; jest to brak bardzo poważny, a jego następstwem będzie to, że uczniowie zapomną z geometrii wszystko, czego się nauczyli w szkole powszechnej, t. j. o linii, trójkącie i kole.

2. **Matematyka.** Bez żadnej przesady stwierdzić można z ubolewaniem, że program nauki tego tak ważnego przedmiotu jest cofaniem się wstecz z pozycji zajętej już bardzo dawno. Z programu widoczne jest znaczne obniżenie poziomu w porównaniu nawet nie z dawnymi szkołami realnymi, czy gimnazjami matematyczno-przyrodniczymi, ale nawet z dawnymi gimnazjami klasycznymi.

Klasa I. (dawna 3-a) nie daje niczego nowego poza powtórzeniem materiału ze szkoły powszechnej i uwydatnia tylko stratę czasu, jaką powstała przez przyłączenie dwu najniższych klas dawnego gimnazjum do szkoły powszechnej.

Jeżeli do tego dodamy wspomniany powyżej zupełny brak geometrii, to okazuje się, że klasa I. jest dla matematyki prawie stracona.

W klasie II-giej (dawnej czwartej), również niski poziom — zaledwie równania pierwszego stopnia i wyrażenia algebraiczne, których mianowniki są liczbami szczegółowymi. Podobnie niski poziom panuje w klasie trzeciej (dawnej piątej).

W klasie IV (dawnej szóstej) dopiero jest mowa o pierwiastku kwadratowym i równaniach 2-go stopnia, a w zakresie geometrii traktuje się dopiero twierdzenie Pytagorasa.

Budzi zdziwienie zupełny brak logarytmów i trygonometrii, które to obydwa działy były w dawnej klasie szóstej gruntownie wyłożone i przećwiczone.

Wyrażamy zdanie, że podstawa naukowa, jaką dałoby gimnazjum przy takim programie matematyki dla liceum, byłaby zupełnie niewystarczająca.

3. Fizyka i chemja. Odnosi się wrażenie, że program przypisuje zbyt wielkie znaczenie do wyjaśnienia uczniowi praktycznych przypadków i wynalazków (np. rozlicznych maszyn i przyrządów), których zrozumienie jest nieraz nawet dla inżyniera z innego działu, lub nauczyciela fizyki, bardzo trudne. Natomiast zbyt mało uwzględnia potrzeby realnej i konkretnej wiedzy, podanej systematycznie, która ma być podstawą do dalszego studjum. Musimy się pozbyć wszelkiej przesady i zrozumieć, że nawet człowiek inteligentny i wykształcony, nie może być wszytkowiedzącym i wszystko rozumiejącym. Racjonalny i nowoczesny system nauki nie może polegać na daniu uczniom tylko zewnętrznego poloru, polegającego na możliwości mówienia o wszystkim, lecz musi dążyć do dania mu w określonym kierunku gruntownych podstaw, umożliwiających samodzielne myślenie, badanie i studjowanie. Z tego powodu program ten, który tak wielki nacisk kładzie na rozpatrywanie zadań praktycznych, w kierunku nauki systematycznej jest zbyt ograniczony i ciasny.

W szczególności:

a) Co się tyczy fizyki. Program nie podkreśla dostatecznej znaczenia niektórych podstawowych pojęć fizyki i nie przywiązuje odpowiedniej wagi do przebiegu ilościowego zjawisk. Tak np. w mechanice pojęcie masy bezwładności jest równie ważne, jak pojęcie siły, a zostaje wprowadzone dosłownie dopiero po ukończeniu mechaniki i to tylko jako własność masy grawitacyjnej. Wskutek tego nie można podać wzoru na energię kinetyczną, który dopiero przekonuje ucznia, że pojęcie to różni się od energii potencjalnej. Opierając się na wzorze na energię kinetyczną, możnaby też uzasadnić elementarnie prawo ruchu spadkowego w postaci poprawnej: $s = \frac{gt^2}{2}$.

Byłoby, również wskazaniem w nauce o elektryczności, pojęcie napięcia wprowadzić przy pomocy elektrostatyki, jako bardziej pogładowe.

Liczba godzin dla fizyki wydaje się niewystarczająca, zwłaszcza wobec poświęcenia większej części czasu na ćwiczenia.

b) Co się tyczy chemji. Chemja jest traktowana we wspólnym dziale z fizyką, razem po 4 godziny w klasie III-ciej i IV-tej.

Jednakże wynika ze szczegółowego programu, że chemja ma obejmować tylko drugie półrocze III-ciej klasy. W tem półroczu ma chemja cztery godziny tygodniowo, z czego trzy godziny ćwiczeniowe w pracowni, a tylko jedna godzina lekcji ogólnej. Do tego doliczyć należy w pewnym znaczeniu część zakresu przedmiotu „zajęcia praktyczne“, gdyż obejmują one dmuchanie szkła, oraz konstrukcje przyrządów fizycznych i chemicznych.

Program chemji obejmuje poznanie szeregu ciał i zjawisk chemicznych, wraz z innemi zastosowaniami — na drodze eksperymentów ucznia, na zasadzie samodzielności myślenia i eksperymentowania pod kierownictwem nauczyciela. Eksperyment nauczyciela jest odsunięty całkiem wyraźnie na drugi plan; podobnie ma się rzecz z podręcznikiem.

Uważamy, że powyższy plan może mógłby dać w wyjątkowych warunkach wykształcenie wystarczające dla jego dalszego ciągu w liceum, jeśli nie zwróci się uwagi na pewne, może bardziej już szczegółowe usterki. Jednakże z drugiej strony podnosimy z naciskiem, że program ten na nasze stosunki jest bardzo trudno wykonalny.

Dla uzyskania dobrych wyników z takiego programu jest konieczne:

Znakomite wyposażenie pracowni zakładu w pomoce naukowe, t. j. przyrządy, szkło, odczynniki i t. p., — następnie nieprzekraczalna poza maximum 20 liczba uczniów w klasie, — wreszcie osoba nauczyciela, bardzo dobrego pedagoga, z fachu — bardzo dobrego chemika.

Znakomite wyposażenie pracowni byłoby konieczne dlatego, że braki pod tym względem przedłużają pracę doświadczalną tak bardzo, iż wyczerpanie programu pod względem materiału — byłoby bez tego bardzo znacznie utrudnione, względnie wogóle uniemożliwione.

Ograniczenie liczby uczniów jest konieczne, gdyż wykonanie takiego programu z liczbą większą niż 20, jest, jak praktyka wskazuje, niemożliwe. Podział na grupy ćwiczące zdaje nam się też jest niemożliwy, ze względu na trudności w ułożeniu podziału godzin.

Osoba nauczyciela w programie, wymagającym samodzielnego dochodzenia przez ucznia do najbardziej podstawowych praw, jest sprawą najważniejszą. Przedewszystkiem musiałby to być specjalista chemik i to bardzo dobry, gdyż nauczanie chemji na tym stopniu jest rzeczą bardzo trudną; ponadto musiałby to być chemik — znakomity pedagog. Tymczasem najczęściej będzie się zdarzało, że nauczycielem chemji będzie fizyk z fachu. Obawiać się wobec tego należy, że nauka chemji będzie wskutek tego niedociągnięta do poziomu, jakiego wymaga program.

Resumując, uważamy, że program jest może teoretycznie dobry, ale bardzo trudno wykonalny. Uważamy go raczej za cel, do którego spełnienia należałoby dążyć przez podwyższenie stopniowo środków

materjalnych i ilości etatów personalnych. Sądzymy natomiast, że zachodzi konieczność uwzględnienia w praktyce szkolnej tem większego zakresu dla eksperymentu nauczyciela i dla podręcznika, im więcej lokalne warunki danej szkoły odbiegają od tych wyposażań, jakich obowiązujący program koniecznieby wymagał.

4. Biologia. Opracowany program jest naogół dobry, zwłaszcza, o ile chodzi o botanikę. Co do zoologii, jaskrawą wadą jest pominięcie robaków, które dla zrozumienia całości świata zwierzęcego są absolutnie niezbędne. Powinien być nadto zmieniony porządek grup zwierząt. Jest on w programie niekonsekwentny: zaczyna się od stawonogów, zwierząt o swoistej, złożonej organizacji, idzie się następnie do najprostszyc i wreszcie kończy się na kręgowcach, znowu na organizmach bardzo złożonych. Należy przyjąć kolejność konsekwentną, albo od najbardziej złożonych do najprostszyc, albo odwrotnie.

Wkońcu ten dział wiadomości należałoby uzupełnić wiadomościami z higieny.

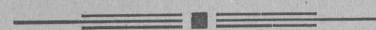
Dr. Maksymiljan Matakiewicz
Profesor Politechniki.



KIEROWNIK WYDAWNICTWA: **DR. WŁADYSŁAW OLSZEWSKI.**

ODBITO W DRUKARNI URZĘDNICZEJ — LWÓW, ZIELONA 7. TEL. 291-07.

Następny zeszyt wyjdzie z druku w grudniu b. r.



WSZYSCY CZŁONKOWIE T. N. S. W. OTRZYMUJĄ
CZASOPISMO „MUZEUM“ **BEZPŁATNIE.**

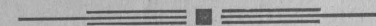
Cena w drodze prenumeraty:

rocznie	zł. 10—
półrocznie	„ 5—
zeszyt pojedynczy	„ 2·50

Cena ogłoszeń w r. 1935:

Za stronę 100 zł., za pół strony 50 zł., za ćwierć strony 25 zł., za wiersz 3 zł.

Konto w P. K. O. Nr. 154.375.



Administracja „Muzeum“ najusilniej prosi Sz. Dyrekcje
o niezwłoczne uregulowanie zaległej prenumeraty za
r. 1934 i 1935.

Pp. Prezesów miejscowych Kół T. N. S. W. uprasza się
o łaskawą i skuteczną interwencję w tej sprawie.



Redakcja prosi najuprzejmiej WPanów Dyrektorów Gimnazjów oraz
pp. Kierowników pism, redagowanych przez uczniów, o łaskawe
nadsyłanie bieżących numerów Swoich wydawnictw pod adresem
Redaktora „Muzeum“ — Lwów, ul. Jabłonowskich l. 26, m. 3.

RYSZARD SKULSKI:

„P A N T A D E U S Z J A K O K S I A Ź N I C A S Z K O L N A“

Zarząd Okręgu Lwowskiego T. N. S. W., pragnąc uczcić pięćdziesięciolecie naszego Towarzystwa, wydał swoim nakładem powyższą pracę, której powstanie związane jest z myślą upamiętnienia setnej rocznicy ukazania się w druku „PANA TADEUSZA“.

Autor, chlubnie znany pedagog-publicysta, tak barwnie i pomysłowo przedstawił stopniowe w ciągu wieku przenikanie tego arcydzieła do szkoły polskiej, że utwór jego czyta się jednym tchem — z niesłabnącem zainteresowaniem.

Edycja wytworna, zawierająca kilka reprodukcji z pierwotnych wydań.

Nie ulega wątpliwości, że piękna praca p. Skulskiego znajdzie się niebawem w księgozbiorze nie tylko każdego zawodowego polonisty, ale i każdego inteligentnego Polaka.

Do nabycia we wszystkich księgarniach i w biurach Zarządów Okręgowych T. N. S. W.

SKŁAD GŁÓWNY:

KSIAŹNICA-ATLAS

Lwów, ul. Czarnieckiego 1. 12.

CENA KSIĘGARSKA ZŁ. 1'80.