



Grey Scale #13



Part Code
ST1316

DANES
-PICTA
.COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

Pamiętnik III. Konferencji

Dyrektorów i Delegatów Rad Pedagogicznych państwowych
i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących
na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego

EGZAMINY DOJRZAŁOŚCI

TREŚĆ:

	Str.		Str.
1. Wstęp — Jan Owiński	3	b) z historii — B. Kozubowski	89
2. Program konferencji	5	c) z jęz. łacińskiego — A. Buse	99
3. Zagajenie — Tadeusz Czapczyński	7	d) z jęz. niemieckiego — Dr. M. Brandstätter	109
4. Egzaminy dojrzałości zagranicą — Dr. W. Olszewski	14	e) z jęz. francuskiego — E. Mayzłowa	123
5. Dobre i złe strony „Regulaminu gimnazjalnych egzaminów dojrzałości z d. 19. XII. 1925” — Dr. L. Kalisz	42	f) z matematyki — E. Ruciński	128
6. Cel i sposób pytania przy egzaminie dojrzałości:		g) z fizyki — B. Guthke	132
a) z języka polskiego — P. Gorczykowski	75	h) z przyrodoznawstwa — J. Piątkowski	136
		7. Wnioski uchwalone na Konferencji	141

ŁÓDŹ — 1927

Nakładem Konferencji Dyrektorów i Delegatów Rad Pedagogicznych
szkół średnich

Skład główny: Książnica-Atlas, Warszawa — Lwów



Pamiętnik III. Konferencji

Dyrektorów i Delegatów Rad Pedagogicznych państwowych
i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących
na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego

EGZAMINY DOJRZAŁOŚCI

TREŚĆ:

	Str.		Str.
1. Wstęp — Jan Owiński . . .	3	b) z historii — B. Kozubowski	89
2. Program konferencji . . .	5	c) z jęz. łacińskiego — A. Buse	99
3. Zagajenie — Tadeusz Czapczyński . . .	7	d) z jęz. niemieckiego — Dr. M. Brandstätter . . .	109
4. Egzaminy dojrzałości zagranicą — Dr. W. Olszewski . . .	14	e) z jęz. francuskiego — E. Mayzłowa . . .	123
5. Dobre i złe strony „Regulaminu gimnazjalnych egzaminów dojrzałości z d. 19. XII. 1925” — Dr. L. Kalisz . . .	42	f) z matematyki — E. Ruciński . . .	128
6. Cel i sposób pytania przy egzaminie dojrzałości:		g) z fizyki — B. Guthke . . .	132
a) z języka polskiego — P. Gorychowski . . .	75	h) z przyrodoznawstwa — J. Piątkowski . . .	136
		7. Wnioski uchwalone na Konferencji . . .	141

ŁÓDŹ — 1927

Nakładem Konferencji Dyrektorów i Delegatów Rad Pedagogicznych
szkół średnich

Skład główny: Książnica-Atlas, Warszawa Lwów

DRUKARNIA PAŃSTWOWA

— w ŁODZI —

ULICA PIOTRKOWSKA Nr. 85

Pamiętnik III. Konferencji

Dyrektorów i Delegatów Rad Pedagogicznych państwowych
i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących
na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego

EGZAMINY DOJRZAŁOŚCI

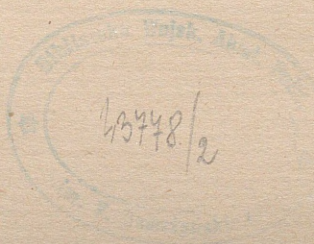


ŁÓDŹ — 1927

Nakładem Konferencji Dyrektorów i Delegatów Rad Pedagogicznych
szkół średnich

Skład główny: Książnica-Atlas, Warszawa — Lwów

371



Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85, tel. 29.

Otwarcie Konferencji

przez Kuratora Okręgu Szkolnego Łódzkiego, Jana Owińskiego.

Przedewszystkiem pozwolę sobie na wstępie powitać reprezentantów M. W. R. i O. P. dyrektora Departamentu II dr. Zygmunta Zagórowskiego i wizytatora Tadeusza Łazowskiego, którzy na Konferencję naszą przyjechali, dając tem wyraz przekonaniu, że sprawa, nad którą mamy radzić, choć to tylko jeden z wielu problemów naszego ustroju szkolnego, jest fragmentem pierwszorzędnej wagi, łączącym się organicznie z całością kształtem ustroju szkoły średniej i wyższej; zarazem będą się oni mogli przekonać o pracy Waszej — Szanowni Państwo — dowiedzieć się wprost bezpośrednio o Waszych spostrzeżeniach i doświadczeniach, jakie porobiliście przy swych warsztatach pracy, a wreszcie — co uboczne, ale z całym naciskiem chcę podnieść — widzieć zapał, chęć i ofiarność nauczycielstwa naszego.

Witając Was, Szanowni Państwo, Dyrektorów i Dyrektorki oraz Delegatów Rad Pedagogicznych wszystkich prawie szkół średnich w okręgu, którzy nie szczędząc trudu, bezinteresownie zjechali się na nasze wezwanie, aby tu spokojnie, rzeczowo, na podstawie swych doświadczeń omówić sprawę egzaminu dojrzałości, stwierdzam, że temat sam rzeczywiście poruszył i zainteresował wszystkich; nikt nie szczędził pracy, a najlepszym tego dowodem opracowanie ankiety w tej sprawie, dziesiątki konferencji i sesyj, odbytych w całym okręgu, oraz na tym materiale opracowane liczne referaty, których za chwilę wysłuchamy.

Dobrze będzie, że w chwili obecnej, kiedy wzrosły animozje, a nawet nieusprawiedliwione częstokroć uroszczenia, szarpanie nieraz czci ludzkiej w dyskusji nad ustrojem szkolnictwa naszego, odezwie się poważny, męski głos, owiany idealizmem trudu i twórczej męki, usiłowań i pragnień, powodzeń i niepowodzeń samego nauczycielstwa pod kątem widzenia „Salutis Rei Publicae”.

Władze szkolne okręgowe nie chciały Wam — Szanowni Państwo — narzucać swych poglądów i sądów; na Waszych spostrzeżeniach Wasi koledzy opracowali swe referaty i wniośki; K. O. S. Ł. przez swój Wydz. II zajęło się jedynie samą

stroną organizacyjną. Jest więc zachowana bezpośredniość opinii, a o to nam chodziło; nie ulega wątpliwości, że w całej dyskusji ten sam szczery i bezpośredni głos usłyszymy.

Temat sam, jak każdy bardziej życiowy temat w Polsce, napotyka na mnóstwo krańcowo rozbieżnych nieraz rozwiązań: od hasła zupełnego zniesienia „matury”, do żądania jej obostrzenia, od zarzutu jej rzekomej „papierowości”, do szczerej obrony; jest w tem cała skala różnych żądań i życzeń, niezawsze usprawiedliwionych i słuszych; spór zresztą stary, który poznaliśmy sami, wchodząc kiedyś w życie i który bodaj, że zestarzeje się jeszcze z nami. Nie będziemy go załatwiać; zajmie nas przede wszystkim chwila obecna, stan dzisiejszy problemu, uregulowanego znanem rozporządzeniem Ministerstwa.

Wkońcu byłbym niesprawiedliwym, gdybym nie podziękował za pracę Pp. Prelegentom, którzy wszechstronnie rzecz opracowali, oraz P. Naczelnikowi Wydziału II, Tadeuszowi Czapczyńskiemu, który dał inicjatywę i zajął się zorganizowaniem Konferencji.

Program

Konferencji Dyrektorów i Delegatów Rad Pedagogicznych szkół średnich ogólnokształcących na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego, poświęconej sprawie Regulaminu gimnazjalnych egzaminów dojrzałości.

Piątek, dnia 4 lutego 1927 r.

Posiedzenie I.

Otwarcie Konferencji przez P. Kuratora Jana Owińskiego.

Zagajenie — Naczelnik Wydziału II Tadeusz Czapczyński.

„Egzaminy dojrzałości zagranicą” — prof. dr. W. Olszewski.

„Dobre i złe strony Regulaminu gimnazjalnych egzaminów dojrzałości z dnia 19. XII. 1925 r.” — dyr. dr. Ludwik Kalisz.

Posiedzenie II.

„Cel i sposób pytania przy egzaminie dojrzałości”:

1. z jęz. polskiego — prof. P. Gorczykowski;
2. z historii i nauki o Polsce — dyr. B. Kozubowski;
3. z jęz. łacińskiego — prof. kand. A. Buse;
4. z jęz. niemieckiego — dyr. dr. M. Brandstätter;
5. z jęz. francuskiego — prof. E. Mayzlowa.

Sobota, dnia 5 lutego 1927 r.

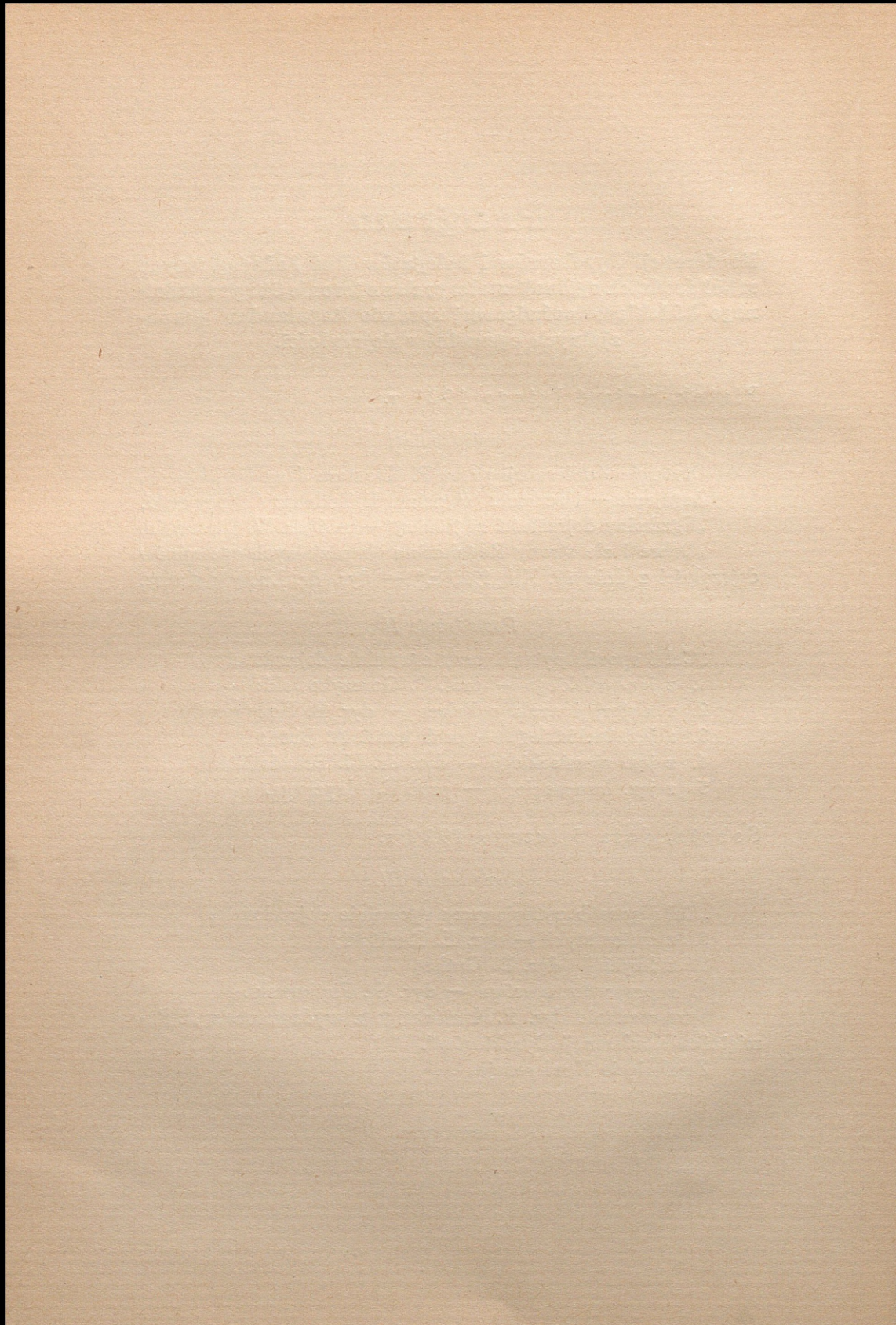
Posiedzenie III.

„Cel i sposób pytania przy egzaminie dojrzałości”:

6. z matematyki — dyr. E. Ruciński;
7. z fizyki — dyr. B. Gutke;
8. z przyrodoznawstwa — dyr. St. Piątkowski.

Sprawozdanie dyr. P. Macińskiego z wydawnictwa „I. Pamiętnika Konferencji Dyrektorów”.

Zamknięcie Konferencji.



TADEUSZ CZAPCZYŃSKI.

Zagajenie.

W okólniku, dotyczącym nowego „Regulaminu dla gimnazjalnych egzaminów dojrzałości”, Ministerstwo W. R. i O. P. wyjaśnia, że „wydanie regulaminu ma na celu nietylko ujednolicienie stosunków, lecz również *przeprowadzenie pewnych zasadniczych wskazań, dotychczas w danej dziedzinie pracy jeszcze nie stosowanych*”. To wyjaśnienie Ministerstwa jest jednocześnie wytlumaczeniem potrzeby „Konferencji”, poświęconej sprawie egzaminów dojrzałości. Chodzi o to, czy i o ile egzaminy dojrzałości w roku ubiegłym były wyrazem wskazań Ministerstwa, a jeśli nie, to o określenie, gdzie tkwią i na czym polegają niedomagania.

Te nowe wskazania dotyczyły przede wszystkim ograniczenia liczby przedmiotów egzaminacyjnych i możliwości ich wyboru. Ma to z jednej strony pewne ekonomiczne i higieniczne znaczenie, ale przede wszystkim chodzi o nowy sposób badania dojrzałości ucznia. Promocja z klasy ósmej, dopuszczająca ucznia do egzaminu dojrzałości, zamyka niejako okres badania zakresu jego wiedzy, egzamin dojrzałości zaś, przyjmując przygotowanie materialne za niewątpliwy stan faktyczny, ma zająć się przede wszystkim drugą, ważniejszą stroną, ma zbadać, jakie wartości indywidualne wnosi abiturjent w życie, jakie ma zamiłowania, uzdolnienia, jak potrafi operować tym materiałem, który jest mu szczególnie bliski. Chodzi zatem o wykazanie zdolności do pracy „możliwie jak najbardziej samodzielnej i osobistej” (Program, str. VII), co tak silnie podkreśla już „Program dla klas wyższych”. Z tej zasady wynika, że uczniowi, odznaczającemu się w pewnym dziale, można darować pewne niedomagania w działach innych, stąd też wynika możliwość niebrania w rachubę nawet pewnych przedmiotów, stąd wreszcie wynika odmienny charakter egzaminu, którego główną treścią nie może być „poszukiwanie tego, czego kandydat nie umie i w czym jest niedołężny, lecz badanie, co umie i potrafi, więcej nawet: *co umie najlepiej i w czym jest najbardziej biegły*”.

Rozumie się, że te zasady nie mogą dotyczyć tylko egzaminu dojrzałości, że wpłynąć one muszą na charakter pracy w szkole wogóle. Nietylko w klasie ósmej, ale i w klasach niż-

szych nauczycieli obok pewnego minimum, wymaganego od wszystkich, musi uczniom, specjalnie uzdolnionym czy przejawiającym zainteresowanie żywsze w pewnych przedmiotach, ułatwić osiągnięcie wyższego stopnia, musi im umożliwić „jak najbardziej samodzielną i osobistą pracę”. Jak wiemy, programy te rzeczy przewidują. Konsekwencją zupełnie naturalną tego rodzaju pracy jest podniesienie poziomu wymagań, bo przecież odpowiadać będą przedewszystkiem ci, którzy nie tylko umięją dany przedmiot w zakresie pewnego minimum, ale to minimum w znacznej mierze przekroczyli. Nie wyklucza to wprawdzie, że będzie obok nich zawsze szara masa obojętnych, o nijakiej indywidualności, ale przy odpowiedniej metodzie pracy ta szara masa powinna się coraz bardziej zmniejszać jako nie odpowiadająca wymaganiom regulaminu.

Tak się przedstawia cel nowego regulaminu.

W roku ubiegłym ze względu na spóźnioną porę ogłoszenia regulaminu cel ten w małej tylko mierze mógł być osiągnięty. Nie wszyscy dostatecznie rozumieli intencje nowych przepisów, nie we wszystkich szkołach naukę prowadzono tak, aby nowy regulamin można było ściśle zastosować. Dotyczy to tak nauczycieli, jak uczniów. U pierwszych działało przyzwyczajenie do dawnego systemu, u drugich przeróżne rachuby, nie mające nic wspólnego z intencją nowego regulaminu. Jak się wywiązali ze swego obowiązku nauczyciele, omówią to referaty, dotyczące poszczególnych przedmiotów. Co do uczniów świadczą o tem najlepiej zestawienia statystyczne, dotyczące wyboru przedmiotów^{*)}. Wynika z nich jasno, że młodzież poszła drogą utartą, że wybrała przedewszystkiem te przedmioty, które były przedtem przedmiotami egzaminu, że zatem z prawa wyboru nie skorzystała, albo do wyboru nie była dostatecznie przygotowana. Dziwnie to wygląda zwłaszcza w tych przedmiotach, z których i dawniej młodzież z powodu dobrych ocen była od egzaminu zwalniana, a których przy egzaminie prawie zupełnie nie wybrała.

Tak było w roku ubiegłym i z tego Ministerstwo sprawę sobie jasno zdawało. W roku bieżącym winno być jednak inaczej, regulamin winien być wykonany w całej rozciągłości, jak to zaznacza okólnik ministerjalny. Kuratorjum, by ułatwić wprowadzenie w życie postanowień regulaminu, zwołało dziśszą Konferencję. Konferencja ta ma za zadanie ustalić pewne normy postępowania, wyjaśnić stosunek przepisów regulaminu do programu nauczania, omówić metodę pytania z poszczególnych przedmiotów, a nadto zastanowić się nad ewen-

^{*)} Patrz tablica 1.

WYBÓR PRZEDMIOTÓW.

Wydział Humanistyczny			jęz. polski			historia		jęz. łaciński		jęz. francuski		jęz. niemiecki		matematyka		fizyka		przyroda
			ustny	piśm.	ustny	piśm.	ustny	piśm.	ustny	piśm.	ustny	piśm.	ustny	piśm.	ustny	piśm.		
razem	chłopców	dziewcząt	306 = 100 0/0	100 0/0	89 0/0	100 0/0	11 0/0	37 0/0	37 0/0	41 0/0	41 0/0	22 0/0	22 0/0	89 0/0	89 0/0	11 0/0	11 0/0	—
331 = 100 0/0	100 0/0	81 0/0	100 0/0	19 0/0	31 0/0	31 0/0	19 0/0	50 0/0	50 0/0	91 0/0	91 0/0	9 0/0	9 0/0	—				—
637 = 100 0/0	100 0/0	85 0/0	100 0/0	15 0/0	34 0/0	34 0/0	30 0/0	30 0/0	36 0/0	36 0/0	90 0/0	90 0/0	10 0/0	10 0/0	—			—
Wydział Mat. - Przyrodniczy			jęz. polski			historia		jęz. łaciński		jęz. francuski		jęz. niemiecki		matematyka		fizyka		przyroda
razem	chłopców	dziewcząt	99 = 100 0/0	97 0/0	97 0/0	30 0/0	3 0/0	—	—	53 0/0	45 0/0	43 0/0	42 0/0	70,50 0	64,50 0	63,50 0	48 0/0	
247 = 100 0/0	78 0/0	78 0/0	22 0/0	22 0/0	—	—	23 0/0	22 0/0	54 0/0	47,50 0	86 0/0	85,50 0	51 0/0	50 0/0	86 0/0			86 0/0
346 = 100 0/0	84 0/0	84 0/0	16 0/0	16 0/0	—	—	32 0/0	29 0/0	51 0/0	46 0/0	81,50 0	80 0/0	54,50 0	49 0/0	80,50 0			80,50 0

UWAGA: Zestawienie dotyczy egzaminów zwyczajnych i opiera się na wyborze przedmiotów, dokonanym przez abiturien-
tów przed egzaminami dojrzałości. Zmian, które wyniknęły wskutek zwolnień po egzaminie piśmiennym, zestawienie nie uwzględnia.

tualnemi zmianami, któreby cel egzaminu dojrzałości, określony przez Ministerstwo, jeszcze bardziej wzmocniły. Dla Kuratorium jednak może ważniejsze znaczenie od dzisiejszej „Konferencji”, której zadaniem jest już ostateczne wyciągnięcie wniosków i opracowanie wspólnej platformy postępowania, miały poprzedzające Konferencję zebrania Rad Pedagogicznych, wygłoszone na nich referaty i przeprowadzone dyskusje. Te zebrania, na których zastanawiano się nad regulaminem i nad związanymi z nim okólnikami, musiały wpłynąć na dostosowanie metody pracy tak w klasie ósmej jak i poprzednich do wymagań Ministerstwa. Dyskusja zaś, która się rozwinie po referatach, zapozna nas niewątpliwie bliżej z dokonaniem doświadczeniami, z drogami, jakie wybrano, by cel egzaminów dojrzałości osiągnąć, zwłaszcza zaś, by wybór przedmiotów przez uczniów oparty był na głębszych i istotnych podstawach.

Taki był cel zwołania Konferencji, w której obok dyrektorów biorą udział również delegaci Rad Pedagogicznych. Kuratorium jednak pragnęło, aby rozważania, dotyczące egzaminów dojrzałości, oparte były na pewnej szerszej podstawie, aby cel ich przedstawić na tle porównawczem i w ten sposób tem silniej uwydatnić to, co w regulaminie jest nasze, własne, a co oparte na wzorach obcych, a nadto aby wykazać, czy dążenia Ministerstwa na tle zamierzeń państw innych uważać możemy za postęp czy za cofanie się, za zgodne z rozwojem myśli pedagogicznej czy też nie. Tęgo rodzaju porównawcze zdanie sobie sprawy z treści obowiązującego w Polsce regulaminu przyczyni się też z pewnością do bardziej obiektywnej, niż to się obecnie aż nazbyt często dzieje, oceny.

Wreszcie poruszyć muszę sprawę, która na pierwszy rzut oka mogłaby doprowadzić do wniosku, że Konferencja obecna jest bezprzedmiotowa, punkt bowiem piąty zasadniczych tez, ogłoszonych przez Ministerstwo W. R. i O. P., a dotyczących reformy ustroju szkolnictwa, głosi: egzamin dojrzałości ma być zniesiony, natomiast mają obowiązywać egzaminy wstępne do gimnazjów, względnie do uczelni akademickich, dostosowane do poziomu właściwych uczelni.

I rzeczywiście nie byłoby o czem mówić, gdyby naprawdę egzamin dojrzałości został natychmiast zniesiony. O tem jednak niema mowy, punkt bowiem ósmy wspomnianych tez wyraźnie mówi: reforma winna być realizowana z energią, ale zarazem z całą oględnością, przy zachowaniu zasady stopniowego, ewolucyjnego przekształcenia szkolnictwa istniejącego.

Z tego wynika, że gdyby nawet projekt Ministerstwa utrzymał się w całości, gdyby go w niczem nie zmieniła pro-

jektowana konferencja fachowców i ciała ustawodawcze, zniesienie egzaminów dojrzałości może nastąpić dopiero za lat kilka. Z chwilą, kiedy się za zasadę przyjmuje stopniowe, ewolucyjne przekształcanie szkolnictwa istniejącego, mowy być nie może o tem, aby w pewnej chwili stworzono próżnię, aby bez odpowiedniego przygotowania usunięto odrazu pewne obowiązujące formy szkolne. W każdym razie przed ostatecznem zniesieniem egzaminów dojrzałości musiałyby zostać wprowadzone pewne formy przejściowe, zwolna przygotowujące szkolnictwo średnie do nowych warunków.

Miedzy innemi musiałoby nastąpić rozwiązanie zagadnienia uprawnień, związanych z różnemi świadectwami szkolnemi, opracowanie programu egzaminów gimnazjalnych, egzaminów do wyższych uczelni i t. p. Ponieważ jednak te wszystkie prace związane są z reformą całokształtu ustroju, a pierwsze egzaminy do gimnazjum, które będzie odpowiadało obecnej kl. VII i VIII, mogą się odbyć najprędzej za lat cztery, gdyby reforma szkolna weszła w życie już od września 1927 r., wobec tego w najlepszym razie dopiero za lat sześć egzamin dojrzałości wygaśnie sam przez się. A choćby nawet w międzyczasie zmieniano jego kształty, to jednak śmiało jeszcze można mówić o egzaminach dojrzałości. Dlatego uważać należy za mocno przedwczesną radość przeciwników, a smutek zwolenników egzaminu dojrzałości. Zniesienie egzaminów dojrzałości odczują bowiem jedynie ci, którzy zrezygnują z wyższych studiów.

Wogóle konieczną rzeczą jest uświadomienie sobie, że reformy szkolne nie mogą się odbywać z dnia na dzień, że nie mogą być robione nagle. Wyraźnie to zresztą podkreślił w jednym z przemówień swoich obecny minister W. R. i O. P., dr. G. Dobrucki, oświadczając, że reforma ustroju szkolnego odbyć się musi w ciągu całego szeregu lat. Jakiś rok 1945 czy w najlepszym razie 1940 ujrzy ostateczne rezultaty dzisiaj dokonywanej reformy.

A zatem można, a nawet trzeba mówić o egzaminie dojrzałości.

Jeśli się mówi o egzaminie dojrzałości, to trzeba sobie jasno zdać sprawę z całego szeregu zagadnień z nim związanych. Egzamin dojrzałości bowiem z jednej strony daje pewne uprawnienia czy to do wyższych uczelni czy do urzędów lub instytucyj, spełnia zatem rolę urzędowego dokumentu, otwierającego młodzieńcowi drogę życia w pewnym kierunku, z drugiej strony jest pewną formą kontroli szkół, to znaczy pracy tak nauczyciela jak ucznia, a przedewszystkiem rozwoju duchowego ucznia. Dla szerokiego ogółu ważniejsze znaczenie ma

moment pierwszy, dla ludzi, głębiej wnikających w istotę sprawy, główną rolę odgrywa moment drugi. Chodzi bowiem o prawie ostateczną selekcję, o najodpowiedniejszy dobór tych ludzi, którzy za lat kilka po skończeniu wyższej uczelni tworzyć mają skarb przedewszystkiem duchowej kultury państwa. Z tym momentem selekcyjnym liczą się i to może jeszcze bardziej, niż to się dzieje obecnie, projekty ministerjalne. Znosi się egzaminy dojrzałości po skończeniu gimnazjum, ale wprowadza się egzaminy wstępne do gimnazjum i egzaminy wstępne do wyższych uczelni. Z tego wynika, że przez to sito egzaminacyjne przesiewać się będzie nie raz, ale dwa razy w ciągu dwóch lat, że zatem chodzi nie o ułatwienie dostępu do uniwersytetu, ale raczej o utrudnienie, by naprawdę tylko najlepsi, najbardziej uzdolnieni do pracy uniwersyteckiej mogli stanąć do przyszłej twórczej budowy państwa.

Zdaje sobie sprawę, że tego rodzaju oświecenie zamierzonej przez ministerstwo reformy popsuje niejednemu przeciwnikowi egzaminów dojrzałości humor, skoro sobie uświadomi, że projekt przygotowuje drogę bardziej ciernistą od tej, którą tworzą dzisiejsze regulaminy. Ale właśnie ten i tak rozumiany projekt, jeśli chodzi o stosunek do szkół wyższych, stwierdza fakt głębokiego przemyślenia przez ministerstwo stosunków, które wytworzyło dzisiejsze łatwe przechodzenie przez szerokie wrota maturalne. Hiperprodukcja pseudointeligencji; zalewanie wyższych uczelni przez masy młodzieży, w ogromnie wielu wypadkach niedostatecznie przygotowanej w złe wyposażonych i złe wyposażonych, nie stojących na odpowiednim poziomie szkołach średnich, coraz słabszych obecnie z powodu ciężkiego kryzysu finansowego; załamywanie się młodzieży akademickiej w czasie studjów (około 10,000 akademików rokrocznie rezygnuje ze studjów wyższych w ciągu studjów), brak stanowisk dla tych nielicznych nawet, którzy kończą te wyższe studia, oto wyniki obecnego stanu, który 15,000 „dojrzałych” ludzi wyrzuca co rok na bruk życia. Zmienienie biegu tej ciągle jeszcze modnej fali, utrudnienie dostępu do wyższej uczelni, a skierowanie na drogę innych zawodów, które wymagają również uzdolnionych ludzi, ale uzdolnionych w innym kierunku, niż tego żądają wyższe uczelnie, oto myśl przewodnia projektów reformy ustroju szkolnictwa. Ze zniesienia egzaminów dojrzałości cieszyć się mogą — jak już wspomniałem — tylko ci, którzy wybierają inną drogę, niż uniwersytet, dla swej kariery życiowej.

Tę myśl zasadniczą powinniśmy rozważyć, a jeśli uznamy ją za słuszną, obowiązkiem naszym jest dążyć, by już dziś w obecnych warunkach powoli zbliżyć się do tego celu, by

obecne egzaminy dojrzałości pod tą wielką odpowiedzialnością doboru jak najodpowiedniejszych sił prowadzić, tak interpretować obowiązujący regulamin i tak go wykonywać. Regulamin ten może nie jest bez błędu, ale tkwi w nim głęboko pomyślana zasada nietylko uwzględniania, ale wprost wydobywania i wytworzenia bujnej i bogatej indywidualności ucznia, który przez okazanie własnego duchowego obrazu, przez przedstawienie swoich zainteresowań i własnego kierunku myśli pragnie wstąpić na wyższy szczebel kulturalnego rozwoju. Trzeba tylko umieć i chcieć te wartości wydobyć, trzeba umieć i chcieć do wydobywania tych wartości przygotować młodzież przez lata szkolne.

Nowe zatem projekty nie są zerwaniem czy potępieniem obecnego stanu, nadają tylko kierunek pracy już rozpoczętej i zbudować pragną dalsze, jeszcze głębiej w życie sięgające ogniwa nowoczesnej myśli pedagogicznej. Dyskusje zatem na temat obecnego egzaminu dojrzałości nie są bezcelowe. Przeciwnie, głębokie zastanawianie się nad nim, obserwowanie wyników i wyciąganie wniosków na przyszłość jest rzeczą konieczną.

Dr. WŁADYSŁAW OLSZEWSKI.

Egzaminy dojrzałości zagranicą.

Szkolnictwo średnie przeżywa obecnie okres wielkich reform, sięgających niejednokrotnie aż do podstaw jego bytu. Co moment wyłaniają się nieznane dotąd problemy, powstają nowe koncepcje i nowe dezyderaty. Na porządek obrad, razem z zagadnieniami zasadniczymi, występują również i zagadnienia drugorzędne, które dzięki rozmaitym okolicznościom nabierają aktualności i coraz natarczywiej dobijają się o rozwiązanie. Do takich zagadnień w pierwszym rzędzie należy problem egzaminu dojrzałości. Ostatnimi czasy do dyskusji w tej sprawie wprowadzono w niektórych państwach momenty polityczne, które z natury rzeczy nie wróżą jej rozwiązania na odpowiedniej płaszczyźnie.

W poglądach na zagadnienie egzaminów maturalnych opinia świata cywilizowanego rozbiła się na dwa, co prawda bardzo nierówne obozy. Wschód rosyjski usiłuje za wszelką cenę zdyskredytować i podważyć zasadę egzaminów. Na Zachodzie natomiast powyższa zasada zdobywa coraz poważniejsze i głębsze podstawy. Rosja pierwsza wypowiedziała walkę egzaminom maturalnym. Już w r. 1903, w dodatku do półurzędowego wydania programów szkolnych, znajdujemy zupełnie skryształizowany pogląd pewnego odłamu nauczycielstwa na tę sprawę¹⁾. Dziś tylko Rosja bolszewicka nie posiada matury: zniosła ją niedawno, w okresie krwawych walk z inteligentną warstwą narodu i to z pobudek politycznych, nie mających nic wspólnego z pedagogią.

1. W STANACH ZJEDNOCZONYCH²⁾.

Czynniki, domagające się zniesienia matury, stale powołują się na szkolnictwo Stanów Zjednoczonych, które, jak twierdzą, znakomicie spełnia swoje zadanie, pomimo, że wcale nie zna egzaminów dojrzałości. Zdaje mi się, że tu zachodzi bardzo poważne nieporozumienie, które powstało z tego powodu, że, nie znając dokładnie szkolnictwa amerykańskiego, przypisu-

1) „Programy i prawał mużskich gimnazij” str. 204, rok 1904.

2) Janżuł — „Amierikanskaja szkoła”, S. Burstall: „Impresions of American Education in 1908” i Miżujew: „Szkoła i obszczestwo w Amierikie”.

jemy mu wszystkie formy europejskie i oświeciliśmy wyłącznie z europejskiego punktu widzenia.

Ameryka nie posiada szkoły średniej w naszym tego słowa rozumieniu. Tam istnieją tylko szkoły powszechne, podzielone na trzy stopnie nauki: początkowy „*primary departament*”, średni „*grammar departament*” i wyższy „*high school*”, która stanowi zakończenie wykształcenia powszechnego; my zaś „*high school*” przez analogję traktujemy narówni z europejskimi gimnazjami i naogół uważamy ją jako normalną średnią szkołę ogólnokształcącą. Wprawdzie „*high school*” posiada dużo pozorów szkoły średniej, ale nią nie jest: stoi znacznie niżej niż nasze gimnazja i przypomina raczej szkoły wydzielowe w przedwojennej Małopolsce, lub „*gorodskija uczyliczka*” w Rosji lub w b. Królestwie. Daje się w niej odczuwać przewaga haseł spencerowskiego utylitaryzmu szkolnego. Wobec zupełnej decentralizacji szkolnictwa, panuje tam wielka różnorodność pod względem programowo-organizacyjnym tak, że o stworzeniu pewnego schematu szkół amerykańskich nie może być mowy: w Stanach trudno znaleźć dwie szkoły zupełnie do siebie podobne. Jedne są 4-letnie, inne pięcioletnie; są nawet o kursie trzyletnim. Jedne posiadają liczne wydziały i sekcje, naprz. w „*high school*” w St.-Luis istnieje aż 9 sekcji; w innych natomiast w zupełności wystarczają 3 nauczycielki o średnim wykształceniu. Doskonałą ilustracją tych stosunków jest nauka historii. Nieboszczyk Korzon, któremu nie można odmówić znajomości szkolnictwa amerykańskiego, tak mówił o tem: „Komitet „siedmiu” wykazał, że więcej niż połowa szkół uczy historii angielskiej i amerykańskiej, niepełna połowa — greckiej i rzymskiej, dokładna prawie połowa prowadzi wykłady historii powszechnej, a trzecia część ma w swych programach historję francuską lub europejską wieków średnich i nowożytnych. Zakres historii amerykańskiej zacieśnia się czasem do dziejów jednego rodzinnego stanu. Starożytna historia znajduje się w jednych szkołach na początku, w drugich na końcu kursu”¹⁾. Naogół „*high school*” nie jest pepinjerą kadrów uniwersyteckich. Zaspakaja ona do pewnego stopnia pęd do oświaty i w pewnej mierze przygotowuje do życia. Na tem zupełnie wyczerpuje się jej zadanie.

Wobec tego powstaje pytanie, skąd wyższe zakłady naukowe otrzymują kontyngent odpowiednio przygotowanych słuchaczy? Tu trzeba zaznaczyć, że amerykańskie szkoły akademickie rządzą się po większej części autonomicznie. Wzajemny ich stosunek, zarówno jak i stosunek do „*high school*” jest zu-

1) Korzon: „Historja Nowożytna” p. IX.

pełnie nieuregulowany. Z tego powodu i proceder przyjmowania kandydatów na studia jeszcze nie jest ujęty w regulaminy, obowiązujące wszystkie wyższe uczelnie. Panuje tu nadzwyczajna rozmaitość. Dość znaczna liczba uniwersytetów organizuje u siebie własne egzaminy wstępne, które bardziej są wyczerpujące, niż matura europejska: kandydat musi przygotowywać się do nich z wielkim nakładem pracy i kosztów. Jaki jest poziom wymagań, dosadnie ilustrują następujące cyfry: w uniwersytecie Columbia w New-Jorku w r. 1905 na 970 kandydatów złożyło egzamin wstępny 520; w tym samym roku w uniwersytecie horwadskim pod Bostonem na 1050 kandydatów złożyło egzamin 480, w uniwersytecie w Ohio na 520 kandydatów — 180 i t. p.¹⁾.

Bardzo dużo szkół akademickich przyjmuje młodzież bez żadnych egzaminów, tylko na podstawie świadectwa ukończenia „*high school*”, ale wzamian organizuje u siebie we własnym zarządzie kilkuletnie kursy przygotowawcze. Tylko po skończeniu ich i po zdaniu odpowiedniego egzaminu kandydat może rozpocząć normalne studia akademickie.

Oprócz tego istnieją ogniwa pośrednie pomiędzy „*high school*”, a szkołą akademicką. Są to t. zw. „*colleges*”, które przeważnie posiadają charakter zakładów przygotowujących do studiów uniwersyteckich. Końcowy egzamin w kolegiach, zwany z francuska *baccalaureat*em, zupełnie równa się europejskiej maturze. Niepodobna stworzyć schematu tych egzaminów, gdyż każdy zakład posiada swoją odrębną metodę egzaminowania.

Pewna grupa uniwersytetów zaprowadziła u siebie t. zw. „system uwierzytelniający”, który polega na tem, że te uniwersytety za wspólnem porozumieniem się uznają świadectwa ukończenia pewnych szkół za równoznaczne ze zdaniem egzaminu wstępnego. Szkoły te muszą poddać się pod zupełną kontrolę uniwersytetów. Obdarzając szkołę zaufaniem, uniwersytet rozciąga nad nią tak ścisły nadzór i tak czujną opiekę, że taka szkoła staje się jakby składową częścią uniwersytetu i kursem przygotowawczym do studiów. Odbywają się nieustanne wizytacje zakładu przez członków uniwersytetu, którzy skrupulatnie i drobnostkowo badają prace piśmienne uczniów, bacznie kontrolują ich postępy w naukach i niejedno mają do powiedzenia nauczycielom w sprawie metod nauczania. Nie ulega wątpliwości, że taka kontrola zmusza kierownictwo zakładu do zwrócenia bacznej uwagi na sprawy nauczania i do nieustannej czujności, oraz bardzo dodatnio wpływa na charakter i poziom nauki. Trzeba jednak przyznać, że ten system nie

1) Mizujew: „Szkoła i obszczestwo w Amierikie”.

cieszy się w amerykańskim świecie pedagogicznym wielkiem uznaniem. Nieustanna kontrola, wnikająca we wszystkie drobiazgi życia szkolnego, trzyma w ciągłym naprężeniu zarówno nauczycieli, jak i uczniów i ujemnie odbija się na stanie ich nerwów. Przytem jest bardzo kosztowna, gdyż wymaga całego sztabu wizytatorów-fachowców. Naogół system ten nie osiąga rezultatów, których po nim należałoby się spodziewać.

Reasumując powyższe, raz jeszcze muszę zaznaczyć, że w Stanach niema matury w europejskim tego słowa rozumieniu, ale istnieją jej surogaty, które posiadają daleko więcej stron ujemnych, niż to widzimy w naszych egzaminach maturalnych.

Z powyższego szkicu widać, że powoływanie się w dyskusji nad problemem egzaminów maturalnych na przykład szkolnictwa amerykańskiego jest zupełnie nie na miejscu i... niebezpieczne.

2. W EUROPIE.

Europejska opinia publiczna, zaniepokojona agitacją, nieustannie płynącą ze Wschodu, zmuszona była zdecydować się na rewizję całej ideologii egzaminów maturalnych. Inicjatywę wzięły w swoje ręce najstarsze i najpoważniejsze organizacje szkolne, posiadające kilkuwiekową tradycję i głęboką pedagogiczną rutynę. Rewizja poglądów na cel i charakter egzaminów weszła na porządek dzienny razem z wielkim problemem przebudowy szkolnictwa średniego. Opinia europejska z całą świadomością i stanowczo wypowiedziała się za utrzymaniem dotychczasowego stanu rzeczy. Matura więc nie została zniesiona. Owszem, znalazła głębsze i poważniejsze niż dotąd uzasadnienie. Świat pedagogiczny uznał ją jako składową część szkolnej nauki i naogół, jako bardzo poważny czynnik w wychowawczo-kształcącym procesie. Nie dość tego, Anglja, Francja, Włochy, Rumunja, Hiszpanja, Belgja, Szwajcarja, Danja i Szwecja zachowały u siebie egzamin maturalny niższego stopnia, jako wstęp do matury istotnej: w Anglji „*first examination*“, we Włoszech „*l'esame di licenza ginnaziale*“, we Francji „*première partie du baccalauréat*“ i t. p. Po za tem kilka narodów o pierwszorzędnej kulturze, jak naprz. Francja, Włochy, Hiszpanja, Rumunja, Belgja, Szwecja, Finlandja i t. p. zachowały w większych lub mniejszych granicach egzaminy promocyjne z klasy do klasy; w Anglji w całej mocy pozostają nietylko dwa stopnie egzaminów maturalnych, lecz także egzaminy promocyjne, które odbywają się trzy razy do roku, a nadto cały szereg egzaminów konkursowych i stypendjalnych.

Mówiąc o egzaminach maturalnych, biorę pod uwagę tylko systemy rozwijające się samodzielnie i z pełną świadomością; w pierwszym rzędzie system niemiecki i francuski, które wytworzyły dwa odrębne typy, od wielu lat walczące z sobą o wpływy wszechświatowe. Państwa drugorzędne w tej dziedzinie nie stworzyły nic oryginalnego. W systemach egzaminów maturalnych Rumunji, Danji, Holandji, Belgji na każdym kroku można zauważyć wpływy potężnych sąsiadów. Pod tym względem klasycznym krajem jest Szwajcaria, gdzie wpływy francuskie, niemieckie i włoskie od wielu lat staczają z sobą zawziętą walkę. Spotykamy tu i typowy pruski „*Reifeprüfung*“, i francuski „*baccalauréat*“, i włoski „*l'esame di maturità*“¹⁾.

3. W NIEMCZECH.

Niedawne to czasy, kiedy wszystkie poczynania w dziedzinie szkolnictwa nad Sprewą były uważane jako ostatnie słowo pedagogii, a pomysły stamtąd płynące przyjmowano z zupełnym zaufaniem. Przed wojną szkoła austriacka bez zastrzeżenia wzorowała się na szkole niemieckiej. Szkolnictwo rosyjskie w Niemczech szukało wzorów dla siebie. Europa północna i południowa, Azja bliższa i dalsza, nawet Chiny i Japonja niewolniczo naśladowały wszystkie poczynania niemieckie. Reforma szkolna Wielopolskiego była oparta na podstawach, zbudowanych na wzór niemiecki. Nie ulega wątpliwości, że i dzisiejsze szkolnictwo polskie posiada bardzo dużo składników zapożyczonych z nad Sprewy. Ten wszechświatowy wpływ pedagogii niemieckiej wkłada na polski świat pedagogiczny obowiązek bliższego zapoznania się z systemem szkolnym, panującym w Niemczech. To zniewoliło również i mnie do przedstawienia zasadniczego momentu w życiu szkoły niemieckiej, t. j. egzaminów maturalnych wyczerpująco i na podstawie źródeł z pierwszej ręki. Korzystałem w tej mierze z następujących wydawnictw: „*Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart*“, „*Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen*“ r. 1925: „*Versetzungs und Prüfungsbestimmungen für die öffentlichen höheren Lehranstalten*“ r. 1926.

Niesłychane klęski wojenne i przewrót polityczny, dokonany w 1918 r., zniewoliły niemiecką opinię publiczną do poważnego zajęcia się problemem wychowania narodowego. W pierwszym rzędzie zwrócono baczną uwagę na szkołę, wypatrując w niej źródła odrodzenia i potęgi. Od r. 1920 rozpoczęła się praca nad reorganizacją szkoły niemieckiej. Wkrótce zostały

¹⁾ Dr. A. Zielenčzyk: „Świadectwo dojrzałości“ — „Muzeum“ r. 1926.

sformułowane zasadnicze postulaty reformy, mianowicie 1) szkoła ma w zupełności realizować nowoczesne filozoficzne i naukowe tendencje, 2) ma rozwijać się na podstawie najnowszych ideałów pedagogicznych i, 3) spełniać wielką misję przysposobienia narodu do nowych warunków bytu i... do przyszłego rewansu. Zreorganizowana szkoła ma wychowywać świadomych i twórczych obywateli niemieckich. A więc przez zastosowanie najdoskonalszych metod nauczania ma wydobyć wszystkie zdolności i talenty, drzemące na dnie duszy młodzieży; przez, niczem nie skrzepowany, rozwój indywidualności ma rozwinać w stopniu najwyższym dodatnie cechy narodu; przez wychowanie fizyczne położyć tamę fizycznej degeneracji rasy. Po kilkuletniej walce powyższe postulaty otrzymały konkretną formę w urzędowych programach, które wyszły z druku po raz pierwszy w r. 1925 p. t. „*Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen...*”¹⁾.

Dla łatwiejszego zorientowania się pozwolę sobie przytoczyć kilka szczegółów z organizacji współczesnego szkolnictwa niemieckiego.

Jak wiadomo, pomimo radykalnej reformy w dziedzinie nauczania i wychowania, charakter zewnętrzny szkolnictwa w rysach zasadniczych pozostał bez zmiany: dziewięcioletnie gimnazjum o dwóch koncentrach — „*Unterstufe*”, obejmującym 6 klas niższych i „*Oberstufe*” — 3 najwyższe. W pewnej bardzo nielicznej kategorii szkół, t. zw. „*Deutsche Oberschule*” i w niektórych szkołach realnych — „*Oberrealschule*” na próbę zwinięto trzy klasy najniższe, które ma zastąpić szkoła powszechna. Najgłówniejsze typy szkoły średniej są następujące:

a) gimnazjum — jest to przeciętny typ szkoły klasycznej, w której dydaktyczną podstawą są języki starożytne, — łaciński, grecki i fakultatywnie hebrajski;

b) „gimnazjum realne” i „zreformowane gimnazjum realne z łaciną” — typ humanistyczny z rozszerzonym programem działu fizyko-matematycznego;

c) „wyższa szkoła realna” — jest to nasz typ przyrodniczo-matematyczny;

d) wyższa szkoła niemiecka — „*Deutsche Oberschule*” — nowy typ szkoły o charakterze neohumanistycznym, w którym współczesna pedagogia niemiecka widzi źródło odrodzenia ducha germańskiego.

1) Wprawdzie powyższe „*Richtlinien*” w pierwszym rządzie przeznaczone są dla szkół pruskich, jednakowoż wpływ Berlina na ustrój szkolnictwa Rzeszy jest tak wielki, że „*Lehrpläne*” stały się podstawą reorganizacji szkolnictwa w przeważnej części Niemiec. Wpływy te datują się nie od dziś. Patrz: „*Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart*” K. Knabe.

Nie potrącam o inne jeszcze typy, jako nie odgrywające poważnej roli w zróżniczkowaniu egzaminów maturalnych.

Wszystkie szkoły posiadają 9 klas. Klasa najwyższa — „Ober-Prima” ma za zadanie nietylko uzupełnienie kursu nauki szkolnej, co należyte przygotowanie abiturjentów do egzaminów dojrzałości. W tej klasie uczeń obiera sobie specjalność, pisze t. zw. „pracę roczną” — „Jahresarbeit” i przez systematyczną i programową lekturę wyrabia w sobie światopogląd, krystalizując przekonania i pojęcia.

Reforma szkoły, oparta na zupełnie nowych dydaktycznych podstawach, pociągnęła za sobą konieczność reorganizacji egzaminów maturalnych. Podnosiły się wprawdzie głosy w sprawie zupełnego ich zniesienia, ale tak nieśmiało i nieliczne, że prawie nie zaważyły na ich losach. Niemiecka opinia publiczna wypowiedziała się w formie katégorycznej za zachowaniem egzaminów maturalnych w dawniejszych ramach. Znamienna jest uchwała szkolnej konferencji państwowej z roku 1920, która uznała maturę jako składową część nauki szkolnej i naogół jako bardzo poważny czynnik w wychowawczo-kształcącym procesie. Po wszechstronnej i wyczerpującej dyskusji, której odgłosy odbiły się nawet na łamach prasy zagranicznej, regulamin egzaminów dojrzałości został nareszcie zaaprobowany przez Ministerstwo Oświaty dnia 22 lipca 1926 r. i ma być po raz pierwszy zastosowany na wiosnę roku 1927. W druku wyszedł w roku 1926 p. t. „*Versetzungs- und Prüfungsbestimmungen für die öffentlichen höheren Lehranstalten in Preussen*”.

Jak widać z tytułu, regulamin przeznaczony jest dla szkół pruskich. Jednakowoż, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że szkoły pruskie stanowią prawie 60% ogólnego stanu szkolnictwa niemieckiego, z zupełną słuszością będziemy mogli traktować powyższy regulamin jako ogólnoniemiecki, a to tem bardziej, że znaczna część niemieckich państweczek przyjęła go z bardzo wielkimi zmianami.

Charakter zewnętrzny egzaminów maturalnych nie wielkiej uległ zmianie. Pozostały te same przepisy i formy, jakie widzimy w regulaminie z dnia 1 listopada 1901 r. Natomiast tendencje wewnętrzne są zupełnie nowe i wyływają bezpośrednio z charakteru i zadań zreformowanej szkoły.

W pierwszym rzędzie regulamin nie traktuje egzaminów maturalnych jako procedury zupełnie uniezależnionego od szkoły i samodzielnego. Przeciwnie, uważa „egzamin maturalny jako organiczne zakończenie pracy szkolnej w zakresie nauczania i wychowania” (§ 1 Regulaminu). A więc matura ma

stanowić organiczną część wielkiego kształcąco-wychowawczego procesu. Z tego względu ostateczna decyzja o dojrzałości abiturjenta powinna opierać się nie tylko na wynikach egzaminów, lecz i na jego wartości wewnętrznej, jako przyszłego członka społeczeństwa. § 8 mówi: „należy mieć na względzie nie tylko rozwój umysłowy i ukształtowanie się charakteru ucznia, lecz zarazem jego zmysł obserwacyjny, zdolność jasnego rozumowania, wyobraźnię, siłę przedstawienia rzeczy, pracę w dziedzinach życia poza szkołą, udział w ruchu młodzieży, stan zdrowia, stan majątkowy i t. p.” Poza tem ocena wypracowań egzaminacyjnych abiturjenta ściśle wiąże się z wartością jego pracy naukowej w szkole. § 17 regulaminu mówi: „decyzję o dopuszczeniu do egzaminów ustnych opiera się na pracy w szkole — *„auf Grund der Klassenleistungen“*”.

Drugą bardzo charakterystyczną cechą egzaminów jest taka ich organizacja, która powinna ułatwić abiturjentowi wykazanie w stopniu najdoskonalszym wszystkich jego umysłowych i duchowych wartości. Coprawda, wszystkie istniejące systemy egzaminacyjne mają również te same zadania, ale tylko metoda niemiecka w regulaminie swoim wskazuje konkretne sposoby dojścia do tego celu.

I tak po pierwsze, każdy abiturjent w ciągu ostatniego roku nauki szkolnej powinien przygotować poważną rozprawę, opartą na źródłach, t. zn. pracę roczną, *„Jahresarbeit“*, która ma być sprawdzianem jego poziomu umysłowego. § 7 tak o tem mówi: „uczeń, mający przystąpić do egzaminu maturalnego, ma przedstawić pracę roczną, która powinna dowieść, że potrafi on korzystać z pewnych metod pracy i panować nad materiałem naukowym. Uczeń ma wolny wybór tematu, który jednak musi być w związku z materiałem przerobionym w szkole”.

Powtórę, abiturjentowi wolno specjalizować się w szkole w jakiegokolwiek gałęzi wiedzy, która na egzaminie ma być traktowana w formie wyjątkowej: „musi być wskazany przedmiot, w którym zdający chce wykazać swoje szczególne uzdolnienie” (§ 17). Wychodząc z tego założenia, regulamin zaleca egzaminowanie z tych przedmiotów, które abiturjent zna dobrze, pozwala natomiast zwalniać z tych, w których nie czuje się zupełnie pewnym. § 19 mówi: „jest bardziej celowe egzaminowanie ucznia z przedmiotów, w których może on wykazać samodzielnie własne siły, niż z tych, do których ma mniejsze powołanie”. W metodyce egzaminów maturalnych jest to rzecz zupełnie nowa, gdzieindziej wcale nieznana. Zarówno w niemieckim, jak i austriackim świecie pedagogicznym to ostatnie postanowienie wywołało powszechny entuzjazm.

Takie postawienie sprawy, wprowadzające świeże prądy do zatęchłej rutyny egzaminów maturalnych, wywarło wielkie wrażenie w sferach pedagogicznych całego świata i niebawem pobudziło inne państwa, pozostające pod urokiem Berlina, do naśladownictwa w mniejszym lub większym stopniu.

Przypatrzmy się teraz bliżej organizacji egzaminów.

Wszystkie średnie zakłady naukowe, zarówno państwowe jak i komunalne, posiadają własne komisje egzaminacyjne, składające się bezwarunkowo z nauczycieli, wykładających w klasie ostatniej. Przewodniczącym zasadniczo jest delegat „*Provinzialschulkollegium*“, t. j. kuratorjum. Jednakowoż delegatem i przewodniczącym zazwyczaj bywa dyrektor szkoły. Godne jest uwagi, że w szkołach prywatnych udział w komisji egzaminacyjnej bierze również przedstawiciel korporacji, do której dany zakład należy. Nauczyciel, biorący udział w komisji, wstrzymuje się od głosowania, jeżeli chodzi o abiturjenta, który nie uczęszczał na jego wykłady lub nie brał udziału w ćwiczeniach praktycznych prowadzonych przez niego (§ 3 Regul.).

Egzaminy maturalne składają się z czterech odrębnych części:

1) pracy rocznej domowej, 2) egzaminów klauzurowych piśmiennych, 3) egzaminów ustnych i 4) egzaminów ze sprawności fizycznej.

W pierwszym półroczu klasy IX abiturjent składa podanie o dopuszczenie go do egzaminu dojrzałości. W podaniu zaznacza dziedzinę wiedzy, którą zajmował się ze szczególnym upodobaniem i wskazuje przedmiot egzaminu ustnego, w którym pragnie uwydatnić swoje uzdolnienie. Abiturjent może być zwolniony od egzaminu piśmiennego tylko z tego przedmiotu, którego dotyczy jego „praca roczna“, oczywiście, o ile odpowiada wymaganiom egzaminacyjnym.

Wszyscy bez wyjątku abiturjenci we wszystkich zakładach naukowych wszystkich istniejących typów piszą wypracowanie egzaminacyjne z języka niemieckiego i z matematyki.

Oprócz tego:

a) w gimnazjach klasycznych trzy wypracowania z języków starożytnych: łacińskiego, greckiego i hebrajskiego;

b) w „gimnazjach realnych“ i „gimnazjach realnych reformowanych z łaciną“, po jednym wypracowaniu z języka francuskiego i angielskiego; przyczem tłumaczenie z języka angielskiego na życzenie ucznia można zamienić na tłumaczenie z łaciny;

c) w wyższej szkole realnej wypracowanie z języków obcych i z przyrody, t. j. abiturjent wybiera dowolnie temat z fizyki, chemii lub biologii;

d) w wyższej szkole niemieckiej (*Deutsche Oberschule*), wypracowanie z zasadniczego języka obcego i z historii lub geografii.

Przy każdym egzaminie wyznacza się tylko jeden temat. Wyjątek stanowi egzamin z języka niemieckiego, z którego daje się z reguły 4 tematy do wyboru abiturjentów. Poszczególne tematy muszą odpowiadać rozmaitym zagadnieniom z dziedziny nauki, języka i piśmiennictwa.

Na wypracowania niemieckie przeznacza się 5½ godzin; na matematyczne 4½; na wszystkie inne przedmioty po 3 godziny. Komisja może przedłużyć czas przeznaczony na wypracowanie z fizyki, chemii lub biologii do 5 godzin w wypadku, jeżeli żądane jest wykonanie doświadczenia. Jeżeli abiturjent nie potrafi rozwiązać tematu lub nie może pokonać jakiejkolwiek przeszkody, powinien zaznaczyć piśmiennie, jak daleko zaszedł w wypracowaniu i co go zatrzymało.

Wartość wypracowań egzaminacyjnych ocenia się stopniami: „*Sehr gut*“, „*Gut*“, „*Genügend*“, „*Nicht genügend*“.

Wypracowania w pierwszym rzędzie przegląda i ocenia egzaminator - fachowiec, i po wystawieniu stopnia puszcza w obieg pomiędzy innych członków komisji, która ostatecznie decyduje o wartości pracy. Przewodniczącemu przysługuje dyskrecyjne prawo zmieniania stopnia ustalonego przez komisję. Regulamin niemiecki nie krępuje komisji egzaminacyjnej żądaniami ściślejszemi przepisami w sprawie dopuszczania abiturjenta do egzaminów ustnych i pozostawia jej zupełną w tej mierze swobodę. Czynnikiem decydującym jest wewnętrzne przekonanie egzaminatora. Jako podstawa do decyzji służą zarówno wypracowania egzaminacyjne, jak i piśmienne prace klasowe z klasy „prima“.

W zakres egzaminu ustnego wchodzi wszystkie przedmioty wykładane w klasie ostatniej. Jednakowoż panuje zasada, ażeby liczbę przedmiotów, z których abiturjent ma być egzaminowany, ograniczać jaknajbardziej. Komisja sama ustala te przedmioty. Abiturjentowi tylko daje się możliwość „wybrać przedmiot, w którym pragnie wykazać szczególne uzdolnienie” (§ 17). Pozatem regulamin w § 19 mówi: „jest bardziej celowe egzaminowanie kandydata z przedmiotów, w których może on wykazać samodzielnie swoje siły, niż w tych, do których ma mniejsze powołanie“.

Pozatem godny jest zanotowania § 5 regulaminu, który brzmi: „egzamin wtedy najdoskonalej spełni swoje zadanie,

kiedy każdy nauczyciel pozna postępy uczniów nie tylko w swoim, ale i we wszystkich innych przedmiotach. Szczególnie dyrektor przez nieustanne wizytacje „Ober-Primy” powinien wyrobić sobie należyłą opinię o postępach uczniów”.

Regulamin w § 20 traktuje wyłącznie o egzaminach ustnych. Przedewszystkiem „egzaminować z danego przedmiotu powinien odpowiedni profesor, wykładający ten przedmiot w ostatniej klasie”. Abiturjenci dzielą się na grupy; egzamin danej grupy musi być zakończony w tym samym dniu, przytem „przewodniczący powinien zwracać uwagę, ażeby... podczas egzaminu... nie był przekroczony roboczy czas dnia”. Pozatem następuje cały szereg przepisów, dotyczących się metodyki egzaminowania.

I tak „przy egzaminie ustnym należy pozostawić abiturjentowi jaknajwięcej swobody, aby mu dać możność wykazania wszystkich swoich uzdolnień i wiedzy”. Co się tyczy tematów egzaminacyjnych, muszą one być tego rodzaju, „ażeby abiturjent mógł je rozwiązać o własnych siłach i gdzie to jest możebne, rozwinąć w formie wolnego wykładu”. Należy dążyć do tego, „ażeby abiturjent mógł wykazać uzdolnienie do ujęcia danej kwestji, umiejętność wypowiedzenia o niej trafnego sądu i wyjaśnienia swoich poglądów na całą pokrewną dziedzinę”. Zalecane są tematy, które zmuszają abiturjenta „do przeprowadzenia prostego badania, do wykonania jakiegokolwiek doświadczenia...” do zastosowania metody syntetycznej i analitycznej, do dedukcji i indukcji, do krytyki i porównań. Wreszcie mogą być i takie tematy, „przy których abiturjent mógłby przedstawić na tablicy w formie rysunku pojęcia i sposprzeżenia, przez siebie poczynione”. Pozatem regulamin zaleca nie dopuszczać do mechanicznego wypowiadania rzeczy, których abiturjent nauczył się na pamięć. „Dla przygotowania się do rozwiązania danego zagadnienia można abiturjentowi pozostawić czas do spokojnego namysłu”. „Nawet należy pozwolić abiturjentowi na poczynienie drobnych notatek, które mają mu służyć za podstawę do wykładu”. „Trzeba za wszelką cenę wystrzegać się zadawania pytań, nie mających ze sobą wewnętrznego związku”.

a) Przy językach starożytnych „egzamin rozpoczyna się od przetłumaczenia tekstu, który powinien być w miarę trudny. Nie należy dawać tekstu przerobionego podczas nauki szkolnej, w żadnym zaś wypadku takiego, który opracowywano w ostatniej klasie”. „W czasie pozostawionym do namysłu należy abiturjentowi udzielić pomocy w tej formie, jak to się dzieje przy tłumaczeniu tekstów w klasie”. „Pytania gramatyczne należy

stawiać tylko o tyle, o ile one wpływają bezpośrednio z tekstu”.

b) Przy językach nowożytnych „podstawę egzaminu stanowi ustęp z dzieła znanego pisarza i to takiego dzieła, którego w klasie nie przerabiało się. Abiturjent powinien albo przetłumaczyć dany ustęp, albo przeparafrazować go w obcym języku, albo też wykazać w rozmowie, prowadzonej z egzaminatorem w tym języku, że tekst doskonale zrozumiał. Gramatyczne pytania wyłaniają się również w związku z tekstem; lecz odpowiedź na nie nie powinna zawierać pojedynczych, pamięciowo przyswojonych prawideł, ale musi dowiedzieć, że abiturjent posiada dokładną znajomość wewnętrznych zależności gramatycznych”.

c) Egzamin z geografii „powinien wykazać, jakie abiturjent posiada wiadomości o podstawowych zjawiskach geograficznych i ich wzajemnym stosunku, oraz o ich wpływie na rozwój wszechświatowej gospodarki i polityki. Abiturjent powinien umieć przedstawić położenie różnych miejscowości na szkicu odręcznym”.

d) Egzamin z matematyki „powinien wykazać, jakie abiturjent posiada wiadomości z dziedziny zależności matematycznych w obrębie kursu szkolnego. Znajomość praw i formuł nie wystarcza. Abiturjent ma wykazać znajomość drogi, którą dochodzi się do danego wzoru. Poleca się wplatać pytania, dotyczące historii matematyki”.

e) Z różnych gałęzi nauk przyrodniczych „należy egzamin poprowadzić w ten sposób, ażeby uzyskać pełny obraz wiedzy abiturjenta o zjawiskach przyrody i ich wzajemnym stosunku. Należy unikać zmuszania abiturjenta do powtarzania materiału pamięciowego, lecz umożliwić mu wykazanie rozumnie zdobytej wiedzy”.

f) Egzamin z fizyki „należy przeprowadzić w ten sposób, ażeby można było osądzić, do jakiego stopnia abiturjent posiadał znajomość praw fizycznych w zakresie kursu szkolnego. Przytem należy zbadać, czy rozumie on zastosowanie danych praw w technice i ich znaczenie w świecie fizycznym. Należy unikać nadmiernego użycia matematycznych środków pomocniczych”.

g) Na egzaminie z chemii „należy zbadać, o ile abiturjent rozumie istotę zjawisk chemicznych i zna najważniejsze związki i prawa chemiczne. Należy zwrócić uwagę, czy abiturjent uświadamia sobie znaczenie chemii dla techniki i dla innych gałęzi wiedzy”.

h) Egzamin z biologji „ma wykazać, jakie abiturjent posiada wiadomości z dziedziny warunków, zjawisk, oraz rozwoju życia”.

W okresie między egzaminami piśmiennymi i ustnymi odbywa się egzamin dojrzałości z uzdolnienia fizycznego, który ma dać świadectwo „siły, szybkości, odwagi, wytrwałości, trzeźwości, samodzielności i przytomności umysłu”. Abiturjenci składają egzamin z wyszkolenia cielesnego, z gimnastyki i gier ruchowych. Ucenice oprócz tego ze sportów, śpiewu i tańców. Zadania egzaminacyjne podaje się abiturjentom na trzy dni przed egzaminami.

Oceniając w sposób należyty znaczenie tego egzaminu, mającego za zadanie wykazanie fizycznej dojrzałości abiturjenta, niepodobna zaprzeczyć, że pomysł egzaminu z uzdolnienia fizycznego wykazuje głęboką troskę, która ogarnęła niemiecki świat pedagogiczny wobec skonstatowania fizycznej degeneracji rasy.

Przed decyzją, czy abiturjent zdał egzamin, formułuje się sąd o poszczególnych przedmiotach, oraz ćwiczeniach i wypracowaniach, przerobionych w klasie ostatniej. Za podstawę tej decyzji winny służyć postępy abiturjenta w szkole, wyniki piśmiennych i ustnych egzaminów i „praca roczna”, o ile jest uznana za pracę egzaminacyjną. Abiturjent zdał egzamin, o ile ogólna ocena ze wszystkich przedmiotów wypada co najmniej „dostatecznie” (§ 23 art. 2—3).

Przyznanie dojrzałości skutecznia się na podstawie większości głosów. O ile język niemiecki lub inny przedmiot, charakterystyczny dla danego typu szkoły ma ocenę niedostateczną, „Nicht genügend”, świadectwo dojrzałości przyznaje się większością $\frac{3}{4}$ głosów. „Przy wadawaniu świadectwa dojrzałości komisja rozstrzyga, czy abiturjent zdał egzamin, czy zdał dobrze, czy wreszcie zdał z odznaczeniem. Komisja również decyduje, czy ma być zaznaczone w świadectwie specjalne uzdolnienie abiturjenta w jakimkolwiek kierunku.

Reprobowani mogą jeszcze dwa razy w rocznych odstępach stawać do egzaminów. Natomiast reprobowani, którzy nie mają zamiaru nadal uczęszczać do szkoły, otrzymują zwyczajne świadectwo odejścia. Matura niemiecka bez względu na typ szkoły otwiera przed abiturjentem podwoje wszystkich wyższych zakładów naukowych w państwie niemieckim.

4. W AUSTRII

Reorganizacja egzaminów maturalnych w Niemczech wywołała wielkie wrażenie w sąsiednich państwach, pozostających pod urokiem Berlina. Wszędzie rozpoczęła się gorączkowa pra-

ca w celu „zmodernizowania” matury podług wzorów niemieckich. Najdalej poszła Austria, która pewne postulaty niemieckiego świata pedagogicznego rozwinęła do granic ostatecznych. Wprawdzie Ministerstwo Oświaty od kilku lat robiło zabiegi w celu zredukowania znaczenia egzaminów maturalnych, uzależniając otrzymanie matury od postępów ucznia w szkole¹⁾, ale już w r. 1922 pod wrażeniem poczyniń berlińskich następuje nagły zwrot w kierunku znacznego obostrzenia wymagań egzaminu maturalnego. Ankieta rozpisana przez organizacje nauczycielskie dla Ministerstwa była niespodzianką. Nauczycielstwo znaczną większością głosów zaprojektowało przyjęcie w całości projektów, które wtedy poczęły wyłaniać się w Berlinie. Pomimo to Ministerstwo dekretem Nr. 22011 z dnia 14-go października 1924 roku wprowadziło w życie nowy regulamin, który bardzo odchyła się od linii, po której poszło szkolne prawodawstwo niemieckie.

Egzamin dojrzałości w Austrii składa się z trzech części:

- 1) domowej pracy piśmiennej, która bardzo przypomina niemieckie „*Jahresarbeit*”;
- 2) z piśmiennego wypracowania klauzurowego i
- 3) z egzaminów ustnych.

Praca domowa ma wykazać, w jakim stopniu abiturjent jest w stanie sformułować jasno pewien zakres pojęć, posiłkując się niewielką ilością prac naukowych.

Nauczyciel powinien unikać tematów, co do których istnieje niebezpieczeństwo, że przy ich opracowaniu abiturjent będzie przytaczał cudze myśli, już podane w jakiegokolwiek pracy obcej. Należy również wykluczać tematy, które przekraczają zakres wiadomości i zdolności abiturjenta. Wybór tematów może być uskuteczniiony już w drugim półroczu przedostatniej klasy.

Niedostateczna ocena pracy domowej nie stanowi przeszkody do dopuszczenia abiturjenta do egzaminów piśmiennych.

Piśmienne egzaminy klauzurowe są następujące:

a) w gimnazjum klasycznym: wypracowanie z języka niemieckiego, 2 wypracowania z języków starożytnych i zadanie z matematyki;

b) w gimnazjum realnym: z języka niemieckiego, opracowanie tematu w języku francuskim, tłumaczenie z włoskiego

1) Dr. A. Zieleńczyk: „Świadectwo dojrzałości”—„Muzeum” r. 1926 Nr. 4

lub angielskiego, prace matematyczne i praca z geometrii wykreślnej.

Na wypracowanie daje się od 6 do 3 godzin czasu. Tematy przysyła Ministerstwo.

Egzamin ustny stanowi:

1) egzamin z tego przedmiotu, z którego abiturjent wykonał pracę domową;

2) egzamin z dowolnie przez abiturjenta wybranego przedmiotu pod warunkiem, że o ile praca domowa dotyczy przedmiotu grupy matematyczno-przyrodniczej, to do ustnego egzaminu można wybierać przedmiot grupy humanistycznej i naodwrot. Każdy średni zakład naukowy posiada własną komisję egzaminacyjną, której z zasady przewodniczy delegat Ministerstwa. Skala ocen pozostaje przedwojenna.

Przeciwko nowemu regulaminowi organizacji nauczycielskie wystąpiły z gorącym protestem.

Nauczycielstwo żadną miarą nie mogło się zgodzić na zredukowanie egzaminów maturalnych tylko do dwóch przedmiotów i przede wszystkim na wybór tych przedmiotów przez abiturjenta. Sprawa oparła się o parlament, w którym pewne partje przeniosły ją na teren polityczny, z natury rzeczy nie rokujący normalnego rozwiązania.

Bardzo znamienne, że przeciwko nowemu regulaminowi złożyli do Ministerstwa protest również i absolwenci rocznika 1924/25. Również społeczeństwo poczyną składać podpisy na zbiorowej prośbie o cofnięcie regulaminu.

5. WE FRANCJI.

Z kolei rzeczy przechodzimy do omówienia systemu egzaminów naturalnych we Francji. Zaznaczam, że wiadomości moje w tej mierze opierają się na własnych obserwacjach i przede wszystkim na następujących wydawnictwach: „*Annuaire de la Jeunesse*” z r. 1911, „*Plan d'études*” r. 1924, „*Horair, programmes, instructions*” r. 1925 i „*Programmes des examens du Baccalauréat*” r. 1924. Pewne informacje zawdzięczam profesorowi z *Collège de Drôle p. Seguin*, któremu za jego uprzejmą współpracę niniejszym składam serdeczne podziękowanie.

Dla łatwiejszego orjentowania się w przebiegu i charakterze egzaminów francuskich uważam za wskazane przytoczyć tu kilka szczegółów organizacji szkolnictwa francuskiego. Średnia szkoła francuska jest jednolita w tem znaczeniu, że stanowi tyl-

ko jeden organizacyjny i dydaktyczno-programowy typ i jest albo rządowa i wtedy nazywa się „*lycée*” — liceum, albo utrzymywana przez gminy miejskie lub prywatne instytucje i w tym wypadku nosi miano „*collège*” — kolegium. Nauka zarówno w liceum, jak i kolegium dzieli się na trzy cykle, które odpowiadają naszym pojęciom o stopniach nauki, czy koncentrach i na sekcje. Sekcje moglibyśmy traktować jako wydziały danej klasy. Podział na sekcje polega na tem, że obok przedmiotów wspólnych i obowiązujących wszystkich uczniów danej klasy kładzie się szczególny nacisk na pewne grupy przedmiotów pokrewnych, których nauka obowiązuje tylko pewną część uczniów. W niektórych szkołach sekcje stanowią równoległe oddziały klasy. W każdej szkole istnieją następujące sekcje:

A — *latin-grec* — jest to typ klasyczny;

B — *latin-langues vivantes* — typ humanistyczny z przewagą języków obcych;

C — *latin-sciences* — typ humanistyczny z przewagą nauk ścisłych;

D — *sciences-langues vivantes* — typ realny.

W roku siódmym nauki uczniowie poszczególnych typów przechodzą do *classe de philosophie*, lub do *classe de mathématique*.

Pod względem administracyjnym szkolnictwo francuskie rozpada się na okręgi, noszące nazwę akademii — „*Inspection Académique*”. Na czele stoi *Inspecteur d'Académie*. Zwierzchnikiem kilku okręgów jest rektor uniwersytetu, względnie wydziału — „*faculté*” i z tego tytułu nazywa się „*Recteur d'Académie*”. Kierownikiem liceum jest „*Proviseur*”, kolegium — „*Principal*”. Dyrektorami nazywają się tylko kierownicy szkół powszechnych.

System oceny postępów i sprawowania jest nieco inny, niż u nas i naogół w środkowej Europie.

Ocenia się punktami od 0 do 20, z czego:

9, 10, 11 są dostateczne — *passables*;

11, 12, 13 — dosyć dobre — *assez bien*;

14—17 — dobre — *bien*

i 17—20 b. dobre — *très bien*.

Matura czyli „*baccalauréat*” jest dwóch typów, odpowiednio do podwójnego charakteru klasy najwyższej: „*de l'enseignement secondaire classique*” — filologiczna i „*de l'enseignement secondaire moderne*” — przyrodniczo-matematyczna.

Egzaminy maturalne we Francji posiadają pod pewnym względem znaczenie aktu prawnopństwowego; z tego powodu odbywają się nie w szkole, którą abiturjent ukończył, lecz przed specjalną państwową komisją, ze szkołą nie mającą nic

wspólnego. Komisje funkcjonują albo przy uniwersytetach („*faculté des lettres et des sciences*”), albo, jeśli uniwersytetu w pobliżu nie ma, w „*Inspection Académique*”, t. j. w kuratorjum. Komisja jest wspólna dla abiturjentów wszystkich szkół danego okręgu, zarówno państwowych, jak i prywatnych. Z tego wynika, że szkolnictwo francuskie nie zna t. zw. „eksternów”, gdyż wszyscy abiturjenci przez komisję jednakowo są traktowani. Z drugiej strony i szkoły prywatne nie mają żadnej potrzeby ubiegania się o t. zw. „prawa rządowe” — czy kategorje: Jedyną ich ambicją jest doskonałe przygotowanie swoich pupilów do egzaminów, co daje zakładowi dobrą opinię i gwarantuje jego rozwój.

Komisje składają się z profesorów fakultetu i nauczycieli akademickiego liceum, desygnowanych pokolei przez rektora. Tylko tacy nauczyciele licealni biorą udział w egzaminach, którzy posiadają t. zw. „*agrégation*”, są „*agregés*”, t. j. posiadają wyższe kwalifikacje nauczycielskie.

Egzaminy odbywają się w dwóch terminach, w lipcu i październiku. W odpowiednim czasie zwierzchnicy zakładów naukowych składają w akademii listy kandydatów do egzaminów. Wyszczególnia się sekcję, w której egzamin ma się odbywać i wiek ucznia. Kandydat powinien mieć co najmniej 16 lat skończonych. Taksa egzaminacyjna w r. 1922 wynosiła 150 fr. Indeksy szkolne, czyli t. zw. „*carnet scolaire*”, w których wystawione są stopnie za naukę i sprawowanie z ostatnich paru lat pobytu w szkole, abiturjent w razie potrzeby składa do dyspozycji komisji.

Egzaminy maturalne rozpadają się na dwa stopnie: egzamin stopnia niższego, *première partie du baccalauréat*, odbywa się po skończeniu klasy przedostatniej, *classe de première*, i właściwy egzamin maturalny, *deuxième partie*, który abiturjent składa po skończeniu klasy ostatniej, *classe de philosophie*, względnie *classe de mathématique*.

Tak w pierwszym, jak i w drugim wypadku, egzaminy są piśmienne — klauzurowe i ustne. Piśmienne odbywają się w całej Francji w tym samym dniu, wyznaczonym przez Ministerstwo i wszędzie rozpoczynają się o tej samej godzinie. Tematy wybierają profesorowie fakultetu po jednym dla każdego przedmiotu na niższym stopniu egzaminów i po trzy do wyboru kandydatów na stopniu wyższym. Wszystkie wypracowania abiturjent pisze na arkuszach z firmą fakultetu, specjalnie przygotowanym do egzaminów. Na rogu wypisuje swoje nazwisko i róg ten zalepia. W ten sposób ani poprawiający, ani też komisja nie zna autora wypracowania. Dopiero po ustaleniu

stopnia wymienia się jego nazwisko. Dzieje się to w celu uniknięcia zarzutu stronniczego traktowania wypracowania.

Ocenia pracę fachowiec, członek komisji. Jednakże cała komisja nie tylko może, lecz nawet jest obowiązana skontrolować podstawy opinii referenta i nawet ocenę może zmienić. Jak widzieliśmy, identyczna zasada panuje i w niemieckich komisjach egzaminacyjnych. Przewodniczący, którym zazwyczaj bywa dziekan fakultetu, nie posiada pod tym względem szczególnych praw. Naogół kompetencje jego daleko są mniejsze, niż to widzimy w Niemczech, Polsce, Czechosłowacji i t. p. Ocena wyraża się punktami od 10 do 20, po zaopiniowaniu wszystkich prac abiturienta liczby dodaje się, suma musi wynosić minimum 60. W razie gdyby punktów było mniej, komisja może dopuścić kandydata do egzaminów ustnych, jeżeli w jego „*carte scolaire*” przeważają stopnie *passable* i *assez bien*. Z tego wynika, że przy dopuszczeniu kandydatów do egzaminów ustnych bierze się pod uwagę również postępy jego w szkole. Tu trzeba nadmienić, że ustne egzaminy odbywają się przed tą samą komisją, chociaż można je przesunąć do następnej kadencji egzaminacyjnej.

Egzaminy stopnia niższego mają za zadanie stwierdzić znajomość kursu nauk, objętych urzędowym programem. Przedmioty egzaminacyjne grupuje się podług sekcji. Egzaminy piśmienne, na które przeznaczają się po 3 godziny, są następujące:

Dla sekcji A:

1) wypracowanie francuskie. Rozwijanie tekstu lub charakterystyka,

2) tłumaczenie z języka łacińskiego,

3) tłumaczenie z języka greckiego.

Na te tłumaczenia przeznacza się około 30 wierszy z dzieł wybitnych prozaików starożytnego świata.

Dla sekcji B:

1) wypracowanie francuskie,

2) tłumaczenie z języka łacińskiego, jak w sekcji A,

3) tłumaczenie z języka obcego nowożytnego, albo temat do opracowania w tym języku.

Dla sekcji C:

1) wypracowanie francuskie — jak wyżej,

2) tłumaczenie z języka łacińskiego — jak wyżej,

3) z matematyki i fizyki — wypracowanie z części kursu lub rozwiązanie odpowiedniego zadania.

I nareszcie dla sekcji D:

1) wypracowanie francuskie — jak wyżej,

- 2) z języka obcego nowożytnego — jak w sekcji B,
- 3) z matematyki i fizyki — jak w sekcji C.

Wszyscy aspiranci bez względu na to, do której należą sekcji, muszą składać ustne egzaminy z języka francuskiego, z geografii i historii. Co do historii, sekcje C i D składają z okresu od 1715 do 1815 r.; A i B oprócz tego z kursu historii starożytnej. Powyższe okresy muszą być tak pogłębione i rozszerzone, ażeby abiturjent swobodnie mógł rozwinąć zadany temat, potrącając o zagadnienia wyższego rzędu. Poza tem zakres egzaminów wchodzi wszystkie dyscypliny, objęte programem poszczególnych sekcji. Regulamin nie przewiduje pod tym względem zwolnień. Świadectwo złożenia egzaminu pierwszego stopnia upoważnia do składania właściwej matury.

Deuxième partie du Baccalauréat czyli właściwa matura ma na celu zbadanie nie tyle materialnej strony umysłowości egzaminowanego, co poziomu jego inteligencji i zainteresowania się przedmiotem. Abiturjent ma wykazać, w jakiej mierze potrafi on ogarnąć wyniki nauki i duchowo nimi rozporządzać.

Jak wyżej nadmieniałem, uczniowie wszystkich sekcji po złożeniu pierwszej części egzaminu grupują się w dwóch samodzielnych oddziałach klasy najwyższej, — filozoficznym i matematycznym. Stosownie do tego wyższy stopień egzaminów maturalnych rozpada się na dwa typy, jeden o przewadze humanjorów, drugi przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, czyli po naszymu na maturę humanistyczną i realną.

Na tym stopniu abiturjenci piszą po dwa wypracowania. Przedewszystkiem t. zw. „*dissertation*”. Abiturjent ma do wyboru aż trzy tematy, zazwyczaj treści ogólnej o podkładzie filozoficznym. Humanisci otrzymują tematy filozoficzno-literackie, *dissertation philosophique - litteraire*, matematycy zaś filozoficzno-naukowe, *dissertation philosophique scientifique*. Na *dissertation* przeznaczają się 4 godziny. Oprócz tego kończący klasę filozofji piszą krótkie wypracowanie z fizyki lub przyrody, kończący zaś matematykę, z matematyki lub fizyki. Na te wypracowania, noszące szumną nazwę „*composition*”, przeznaczają się po 3 godziny.

Zarówno „*composition*”, jak i tematy podawane abiturjentom do rozwiązania podczas egzaminu ustnego, koncentrują się dokoła problemu, zawartego w dysertacji. Egzaminator daje tylko jedną kwestję do rozwiązania i ogranicza się do jaknajmniejszej liczby pytań. Pedagogja francuska jest tego mniemania, że takie skoncentrowanie całego egzaminu dokoła jednego zagadnienia z jednej strony daje możliwość abiturjentowi wykazania wszystkich walorów swojej umysłowości i z drugiej

ułatwia egzaminatorom wydanie obiektywnego sądu o jego wiedzy i inteligencji. Na ustne odpowiedzi udziela się zazwyczaj 15—20 minut. Egzamin z przedmiotów podstawowych trwa nieraz i godzinę, w zależności od tego, jak abiturjent wywiązuje się z zadania. W zakres egzaminu ustnego wchodzi wszystkie przedmioty, wykładane w odpowiedniej sekcji klasy ostatniej. Zwolnień nie bywa żadnych. Humanisci więc muszą składać egzamin z bardzo poważnie określonego kursu filozofji, t. j. z logiki, psychologii, etyki, estetyki, metafizyki oraz muszą posiadać znajomość najwybitniejszych przedstawicieli filozofji od Platona do Comta i Spencera. Pozatem w zakres egzaminu wchodzi matematyka, fizyka, chemja, biologia, historia, geografia i języki obce. Matematycy składają egzamin z tych samych przedmiotów, z tą jednak różnicą, że kurs filozofji jest bardzo ograniczony, natomiast z wielką powagą traktuje się dział nauk matematycznych i przyrodniczych. Na egzaminie ustnym abiturjent musi otrzymać za wszystkie przedmioty przeciętny stopień 10. Abiturjent, który nie złożył egzaminów ustnych, zwalniany jest od egzaminów piśmiennych na dwóch kolejno po sobie następujących kadencjach egzaminacyjnych. Reprobowanemu zwraca się połowę taksy za egzamin.

Dyplom bakaleuratu wydaje fakultet za podpisem rektora. Wszczególnia się w nim tylko wiek bakalarza i charakter egzaminu, t. j. albo *de l'enseignement classique* albo *de l'enseignement moderne*. Żadnych natomiast stopni nie wystawia się. Dyplom bez względu na swój charakter otwiera przed bakalarzem drzwi do wszystkich wyższych uczelni.

Egzaminy maturalne we Francji są daleko trudniejsze, niż u nas, trudniejsze, niż w szkolnictwie niemieckiem. Komisja stawia bardzo poważne wymagania i po większej części traktuje je z nieustępliwą surowością. To też procent reprobowanych jest daleko większy, niż w Polsce, albo w Niemczech. Według wydawnictwa *Annuaire de la Jeunesse* w roku 1911 na 17173 kandydatów, składających pierwszą część matury, złożyło ją 8241, t. j. 48%. W tym samym roku z liczby 12357 aspirantów do części drugiej, złożyło 7126, t. j. 58% ¹⁾.

Rysem charakterystycznym matury francuskiej, zupełnie nieznanym w innych państwach, są kary za nadużycia podczas egzaminów, nakładane drogą sądową i to w wysokości od 100 do 10,000 franków lub więzienie od 1 do 3 miesięcy. Wynika to z poglądu na egzamin maturalny, jako na akt o prawno-państwowym charakterze.

1) rok 1911, p. 299.

5. WE WŁOSZECH.

Dane o egzaminach maturalnych we Włoszech zaczerpnąłem ze znanego wydawnictwa prof. Gatti'ego p. t. „*Enciclopedia scholastica*” i szczególnie z „*Programmi d'insegnamento*” r. 1924, „*Norme utili agli studenti*” r. 1923 i „*Programmi d'esame*” r. 1925. Opieram się również na własnych spostrzeżeniach.

Nie można uważać metody egzaminów maturalnych w szkolnictwie włoskiem za produkt rodzimej pedagogii. Jak i gdzieindziej, górują w niej składniki obce, przeważnie zapożyczone z dalekich Niemiec. Na każdym kroku spotykamy tu te same utarte formy, do jakich przyzwyczailiśmy się czy to w Rosji, czy w b. Austrii, czy w innych państwach, pozostających pod urokiem Berlina. Ten wpływ datuje się od czasu powstania „trójpzymierza”, w którym Niemcy niezwłocznie ujęły w swoje ręce nie tylko militarną, ale i duchową hegemonję. Na szczęście w kilka lat po wojnie światowej nastąpiła reakcja. We wszystkich dziedzinach życia poczęły rozlegać się hasła nawrotu do „źródeł duszy włoskiej” i do przebogatej spuścizny po przodkach. W tym odruchu odrodzeniowym żywy udział bierze i szkoła. Współczesnym jej ideałem jest wskrzeszenie wielkich ojczystych tradycji, które streszczają się w pojęciu humanizmu, czyli raczej neohumanizmu włoskiego. Godne jest uwagi, że prądy, które weszła dzisiejsza szkoła włoska, bardzo przypominają ruch dydaktyczno-naukowy, zainaugurowany przed stu laty w Niemczech przez Aleksandra Humboldta również pod imieniem „neohumanizmu”. Ta tylko zachodzi między nimi różnica, że neohumanizm niemiecki jako najdoskonalsze źródło kultury uważał „Hellenizm”, gdy we Włoszech za niezrównany i niczem nie dający się zastąpić czynnik wychowawczo-kształcący poczytują spuściznę po klasycznej Romie i własny dorobek z okresu Humanizmu i Odrodzenia. Takim duchem owiana jest dzisiejsza szkoła włoska. Odbija się to i na charakterze egzaminów maturalnych, w których z poza utartych form poczyną już wyzierać nowy kierunek.

We Włoszech, podobnie jak i w Anglii i Francji, zasada egzaminów głęboko jest zakorzeniona zarówno w opinii publicznej jak i w życiu szkolnem i posiada wielowiekową bogatą tradycję. Włoski świat pedagogiczny uważa każdy egzamin za bardzo dodatni czynnik pedagogiczny i traktuje go skrupulatnie i z wielką powagą. Szczególnie wielkie znaczenie przypisuje maturze, która, pomimo wszystko, zawiera dużo pouczających, nieznanych gdzieindziej momentów.

Dla łatwiejszego zrozumienia charakteru egzaminów maturalnych uważam za wskazane powiedzieć parę słów o organizacji współczesnej szkoły włoskiej.

Włoska szkoła średnia posiada dwa zasadnicze typy: klasyczny („classico”) i realny („moderno”). W typie klasycznym „humaniorom” zapewniona jest zupełna przewaga. Natomiast w typie realnym ciężar nauczania skupia się na grupie matematyczno-przyrodniczej. Trzeba jednak zaznaczyć, że w typie pierwszym dziedzina przyrodniczo-matematyczna, chociaż słabiej jest potraktowana, niż w typie drugim, stoi jednak na bardzo wysokim poziomie. Z drugiej strony w typie realnym język łaciński traktuje się z nie mniejszą powagą. (W ośmiu klasach tygodniowo: w typie klas. godzin 45, w realnym — 35).

Pod względem administracyjnym szkoła średnia dzieli się na dwa stopnie, rozwijające się w zupełnie od siebie niezależnych instytucjach: stopień niższy z pięcioletnim gimnazjum „ginnasio” z „Il Direttore” na czele i stopień wyższy — z trzyletnim liceum „liceo”, pozostającym pod zwierzchnictwem „Il Preside”. Na czele okręgu szkolnego — „provincia” stoi „Il Proveditore”.

Przechodząc do systemu egzaminów, należy przede wszystkim nadmienić, że świadectwo ukończenia czterech klas szkoły powszechnej upoważnia do wstąpienia do klasy I-ej zupełnie bez egzaminów. Poza tem istnieją zwyczajne egzaminy wstępne „esame d'ammissione”, promocyjne „di promozione”, uzupełniające „di integrazione” i nareszcie dwa stopnie matury: niższy — „gli esami di licenza di ginnasio” i właściwa matura — „esame di maturita”. Oprócz tego istnieją jeszcze egzaminy trymestralne kwalifikacyjne „esperimento trimestrale”. Na podstawie tych „esperimento” trzy razy do roku (co trymestr) odbywa się klasyfikacja uczniów. Roczna klasyfikacja decyduje o zwolnieniu uczniów od egzaminów promocyjnych częściowo lub w całości. Wszystkie egzaminy odbywają się w dwóch kadencjach, wiosennej i jesiennej.

Ocena postępów i sprawowania uczniów zarówno jak i ocena prac egzaminacyjnych wyraża się liczbami od 0 do 10, przy tem „6” jest stopniem promocyjnym i odpowiada naszemu „dostatecznie”.

Do egzaminów maturalnych („esame di maturita”) mają prawo przystąpić abiturjenci, którzy posiadają licencję gimnazjalną i ukończyli kurs nauk w liceum. Oprócz tego do tych egzaminów mogą być dopuszczeni i tacy uczniowie, którzy kursu wprowadzie nie ukończyli, jednakże przy promocji z klasy II do III otrzymali z przedmiotów zasadniczych co najmniej

9 i z drugorzędnych 8. Jest to nagroda dla uczniów pilnych i bardzo uzdolnionych. Z tej dyspensy korzystają i tacy uczniowie, którym w klasie trzeciej przypada termin stawienia się do wojska lub którzy w tym czasie kończą 25 lat życia. Matura ich odbywa się w kadencji jesiennej. Taksa egzaminacyjna dla uczniów wynosi 75 lir, dla eksternów 200.

Każde państwowe liceum posiada własną komisję egzaminacyjną, składającą się z miejscowych nauczycieli pod przewodnictwem *Il Preside*. Kurator — „*Proveditore*“ może delegować swojego przedstawiciela, który jednakże odgrywa tylko rolę obserwatora. Abiturjenci składają egzaminy we własnym zakładzie. Razem z nimi składają egzaminy i eksterniści.

Egzaminy maturalne składają się 1) z egzaminów piśmiennych kłauzurowych i 2) z egzaminów ustnych. Egzaminy piśmienne w całym państwie rozpoczynają się w jednym dniu, wyznaczonym przez ministra.

W liceach klasycznych egzaminy piśmienne odbywają się z języka włoskiego, łacińskiego i greckiego. W liceach o charakterze realnym („*moderno*“) z języków włoskiego, francuskiego i matematyki.

Egzamin z języka włoskiego trwa 6 godzin. Abiturjent ma do wyboru dwa tematy, historyczny i literacki. Temat literacki polega na analizie estetycznej znanego utworu poetyckiego lub ustępu klasycznej prozy.

Egzamin z języka łacińskiego. Dwa tematy do wyboru kandydata: tłumaczenie z języka łacińskiego na włoski, albo tłumaczenie ustępu klasycznej prozy włoskiej na język łaciński.

Egzamin z języka greckiego. Jeden temat: tłumaczenie ustępu od 20 do 30 wierszy prozy greckiej na język włoski lub łaciński — do wyboru abiturjenta. Tłumaczenie na język łaciński ocenia się na kilka punktów wyżej, niż na włoski. Na egzaminy z języków starożytnych przeznaczają się po 5 godzin i dozwolone jest użycie dykcjonarza.

Opinię o wartości wypracowania wydaje fachowiec, członek komisji. Jednakowoż jego opinię musi dzielić większość członków komisji. Egzaminy piśmienne łącznie z odpowiedziami ustnymi stanowią materiał, na podstawie którego formułuje się ostateczną opinię o dojrzałości abiturjenta.

Od ustnych egzaminów niema żadnych zwolnień. Abiturjent musi składać egzaminy ze wszystkich przedmiotów, wchodzących w zakres trzech klas licealnych, i co godne jest zaznaczenia, podług programu, specjalnie przystosowanego do potrzeb egzaminów maturalnych. Zawarty w nim materiał naukowy w porównaniu z kursem szkolnym jest dosyć ograniczony.

pod względem ilościowym, natomiast bardzo wybitnie pogłębiony. W zakres egzaminu w „*liceo classico*” wchodzi: języki włoski, łaciński i grecki, historia, ekonomja polityczna, filozofja, matematyka, fizyka, chemja, biologja, geologja, geografja fizyczna i astronomiczna i historia sztuki. W „*liceo moderno*” zamiast języka greckiego, jeden z języków nowożytnych i geografja ekonomiczna. Na egzamin z języków przeznaczają się po 30 min., na inne przedmioty po 15—25 min. Opinię o dojrzałości formułuje się łącznie na podstawie oceny egzaminów piśmiennych i ustnych.

Abiturjent, którego stopień ogólny wynosi „6”, zostaje uznany jako dojrzały i otrzymuje świadectwo dojrzałości. Jeżeli abiturjent z jakiegokolwiek przedmiotu otrzymał ocenę mniej niż 5, natomiast z języka włoskiego i z przedmiotu zasadniczego 6, w takim wypadku ma prawo składać ponowny egzamin z tego przedmiotu w następnej kadencji. Reprobowani mają tę ulgę, że składają ponowny egzamin nie ze wszystkich przedmiotów, lecz tylko z tych, z których nie zdali egzaminów. Tacy uczniowie mają prawo uczęszczania do liceum na wykład wyłącznie tych przedmiotów.

Jako humanista pozwałam sobie zatrzymać się przede wszystkim na „humaniorach”, których kurs jest tak urozmaicony, obszerny i głęboki, że równego niema w żadnym europejskim szkolnictwie. Zasługuje na uwagę bardzo poważne postawienie nauki języka łacińskiego i filozofji. Bez przesady można powiedzieć, że egzamin z tych przedmiotów posiada prawie akademicki charakter. Mówiąc o egzaminach piśmiennych, podniosłem szczegół, że przez komisję egzaminacyjną dobrze jest widziane, jeżeli abiturjent prozę grecką tłumaczy na język łaciński. Miałem sposobność przeglądania takich tłumaczeń w liceum w Ankonie: były dokonane w poprawnym, nawet wytwornym stylu.

Program egzaminacyjny z języka łacińskiego jest następujący:

1) znajomość wybranego dowolnie okresu dziejów rzymskich na podstawie jakiegokolwiek dzieła klasycznego autora;

2) abiturjent obowiązany jest a prima vista tłumaczyć, parafrazować i rozbierać następujące dzieła: Liwjusza — *Ab urbe condita*; Salustjusza — *Catilinaria* i *Jugurtina*; Tacyta — *Historję*, *Annales* i *Germanję*;

3) powinien znać filozofję i kulturę rzymską na podstawie dzieł Cyserona, Seneki, Kwintyljana i Plinjusza młodszego;

4) charakterystyki estetyczne najgłówniejszych poetów łacińskich na podstawie ich twórczości, Horacjusza, Wirgilju-

sza, Lukrecjusza, Catulla, Tibulla, Propercjusza, Owidjusza i t. p. Satyry i epigramy. Comoedia palliata. Plaut, Terencjusz;

5) literatura chrześcijańska — znajomość dzieł Laktancjusza, Tertuljana i św. Augustyna;

6) najwybitniejsi krytycy i autorzy dzieł, traktujących o literaturze rzymskiej;

7) najważniejsze zabytki sztuki rzymskiej¹⁾.

Nie mniej poważnie potraktowany jest materiał egzaminu z filozofji. W programie klasy III figuruje logika, psychologia i etyka. Stosując się do programu egzaminacyjnego, abiturjent musi poznać również cały kurs historii filozofji, oparty na lekturze wybitnych utworów filozoficznych. Cały materiał program dzieli na cztery serie. Abiturjent przygotowuje do egzaminu jakąkolwiek serję w ten sposób, ażeby każde dzieło był w stanie swobodnie przekomentować i rozwinąć zawartą w nim doktrynę. Pozwolę sobie przytoczyć tu serję B na rok 1925. Lukrecjusz — *De rerum natura* (libri II a V.). Giordano Bruno — *De la causa, principio e uno*. Galileusz — *Antologia*. Bacon — *Cogitata et visa, de dignitate* (libri II—IX). Locke — *Uwagi o intelekcie ludzkim*. Leibnitz — *Nowe uwagi* (wstęp i książka I). Berkeley — *Traktat o zasadach poznania*. Hume — *Traktat o naturze ludzkiej*. Condillac — *Traktat o wrażeniach* (wyciągi). Galluppi — *Wyciągi z „listów filozoficznych” i lekcyj*. Schopenhauer — *Świat jako wola...* księga I. Rosmini — *Wstęp do filozofji* (wyciągi). Gioberti — *Wstęp do nauki filozofji* (wyciągi) i *Protologia*. Herbart — *Wprowadzenie do filozofji*²⁾.

Inne serie zawierają w sobie równie poważny i obszerny materiał. Nie mniej imponująco potraktowano i inne gałęzie wiedzy nie tylko z działu humanistycznego, ale i z przyrodniczo-matematycznego. Dużo pouczających pod tym względem rzeczy można dowiedzieć się z książeczki p. t. *„Programmi d'esame in vigore nei ginnasi e licei classici”* Bologna. 1925.

6. W ANGLJI.

Na zakończenie kilka uwag o egzaminach maturalnych w Anglii. Układając niniejszy szkic, oparłem się na następujących pracach: Sorokin, prof. Miżujew — *„Oczerk razwitja i sewremiennaho sostojanja sredniaho obrazowanja w Anglii”*,

1) Programi d'esame r. 1925 str. 42.

2) Programi d'esame p. 48.

Bouffałł — „Szkolnictwo średnie w Anglii“, tudzież J. Hellmann — „Ustrój szkolnictwa w Anglii“ r. 1924 i wreszcie P. Sandiford: Szkolnictwo angielskie 1927.

Anglja zupełnie nie posiada szkół państwowych. Średnie zakłady ogólnokształcące albo stanowią prywatną własność „szkolnych przedsiębiorców“, albo należą do rozmaitych samorządów i korporacji, albo też byt swój opierają na bogatych fundacjach, sięgających odległych wieków. Jedne szkoły uznają nad sobą kontrolę państwa; inne takiej kontroli nie uznają i są od Głównego Urzędu Szkolnego — *Board of Education* zupełnie niezależne. Naprzykład szkoła w Eton, ufundowana w roku 1440, w Shrewsbury w 1551 r., Merchant Taylors School — 1561, Westminster — 1560, Rugby — 1567 i t. p. Szkoły te cieszą się wielką popularnością nie tylko w Anglii, lecz i na kontynencie, posiadają statuty po większej części zatwierdzone przez parlament i królów i nie uznają nad sobą żadnej władzy.

Pod względem programów i metod nauczania istnieje tak wielkie zróżniczkowanie, że o jakimkolwiek specjalnie angielskim typie szkoły nie może być mowy.

Naogół szkołę angielską można podzielić na dwie kategorie: humanistyczno-klasyczną — „*classical side*“ i realną — „*modern side*“. Większość szkół posiada klas 8, podzielonych na 3 stopnie nauki. Niektóre 10. Klasy najwyższe VI junior i VI senior, zwane inaczej „*lower*“ i „*upper bench*“, jak niemiecka Ober-prima, mają za zadanie nietylko zakończenie kursu nauk, co należyte przygotowanie do matury.

Wobec takiego stanu rzeczy nie może być mowy o jednolitym schemacie egzaminów maturalnych. Każda szkoła posiada swój odrębny system i własne metody; a pamiętajmy, że szkół średnich koncesjonowanych i subwencjonowanych było w Anglii w roku 1924 aż 1481 z 327,281 młodzieży¹⁾. To tylko jest wspólne dla wszystkich szkół, że zasada egzaminów do tego stopnia stała się codziennym składnikiem życia szkolnego, iż podług złośliwego, co prawda, wyrażenia naszego rodaka p. Bouffałła „egzaminowanie uczniów stało się głównem zadaniem szkoły średniej“²⁾. Egzystują tam w całej rozciągłości egzaminy wstępne, egzaminy promocyjne, które zasadniczo odbywają się trzy razy do roku, egzaminy konkursowe, stypendjalne (około 90) i nareszcie dwa egzaminy maturalne, niższy dla uczniów 16-letnich i wyższy dla uczniów 18-letnich. Ma-

1) Sandiford str. 145 i n.

2) Bouffałł str. 25.

tura angielska posiada swoje wieloletne dzieje i bogatą literaturę.

Każda szkoła, dbająca o swoją reputację dawnymi czasy zapraszała osoby, cieszące się powszechnem poważaniem, do asystowania przy egzaminach uczniów opuszczających szkołę. Naturalnie, takie egzaminy miały tylko moralne znaczenie, gdyż pragnący wstąpić do Oksfordu lub Cambridge musieli składać egzaminy wstępne. To wytwarzało bardzo dużo trudności i nieporozumień. Wobec tego opinia publiczna zwróciła się do tych dwóch uniwersytetów z żądaniem, aby one sprawę uregulowania egzaminów maturalnych ujęły w swoje ręce. Wzmiankowane uniwersytety podjęły się tego zadania i opracowały schemat egzaminów dla abiturjentów tych szkół, które zechciały poddać się ich dyrektywie i kontroli. Za ich przykładem poszły młodsze uniwersytety w Durham, Manchester („Victoria University”), Birminghamie, Londynie i w wielu innych miejscowościach. Dokoła tych uniwersytetów powstały wielkie ugrupowania szkół średnich, zupełnie od nich uzależnionych pod względem dydaktyczno-wychowawczym. Szkoły, którym zależy na uzyskaniu uprawnień, chętnie poddają się wymaganiom uniwersytetów i ulegają ich ścisłej kontroli. Wyłoniły się specjalne uniwersyteckie komisje, których zadaniem jest organizowanie egzaminów maturalnych w zależnych od siebie szkołach. Naprzykład, „*The General School Examination of the University of London*”, „*the Oxford and Cambridge Joint Board Higher Examination*”, „*the Morthern Universitics Joint Matriculation Board*”, „*the Scotch School Examination*” i t. p.

Zadanie komisji polega na opracowaniu programów egzaminacyjnych, ułożeniu tematów, ustanowieniu wysokości opłat, wreszcie na wybraniu stałych przewodniczących lokalnych komisji, tudzież wyznaczeniu członków tych komisji z pomiędzy zamieszkałych w mieście, gdzie ma się odbywać egzamin, t. zw. „*graduates*”, t. j. osób, posiadających stopnie akademickie. Nauczyciele szkół średnich pod żadnym warunkiem w skład komisji egzaminacyjnej wchodzić nie mogą. Egzaminy są wyłącznie piśmienne i dzielią się na dwa stopnie, niższy („*first examination*”) i wyższy, czyli właściwą maturę („*second examination*”). Stopień niższy obejmuje tylko pewne grupy przedmiotów. Grupa I: język angielski, historia i geografia. Grupa II: języki klasyczne i języki nowożytne i grupa III: matematyka i przyroda. W zakres egzaminu stopnia wyższego wchodzi wszystkie przedmioty, wykładane w dwóch klasach wyższych, „*sexta junior*” i „*sexta senior*”. W dniu oznaczonym, jednym dla wszystkich szkół publicznych całej Anglii, przewodniczący

otwiera w obecności abiturjentów i egzaminatorów kopertę z tematami, poczem odbywa się egzamin piśmienny pod najściślejszą klauzurą. Z każdego przedmiotu daje się tylko jeden temat. Abiturjenci wypracowania piszą na uniwersyteckich blankietach, nazwiska, wypisane na rogu, zalepiają. Po ukończeniu egzaminów, na które daje się od 3 do 5 godzin, przewodniczący rozdaje wypracowania do oceny członkom komisji. Ostateczną opinię o wypracowaniach ustala się na ogólnem posiedzeniu komisji. Taki abiturjent zostaje uznany za dojrzałego, który za wszystkie bez względu wypracowania otrzymał stopnie zadawalające. Od kandydatów pobiera się opłatę egzaminacyjną w wysokości 1 funta. Komisje uniwersyteckie po ukończeniu egzaminów ogłaszają szczegółowe sprawozdania wraz z wykazem kandydatów, którzy otrzymali świadectwo dojrzałości („*high certificate*”).

W opinii publicznej procent abiturjentów, którzy pomyślnie zdali egzaminy maturalne, decyduje o wartości szkoły. Egzaminy są zazwyczaj bardzo trudne. W roku 1914 na 13500 kandydatów drugi stopień matury zdało 8320¹⁾. W roku 1921 pierwszy egzamin zdało 25599, natomiast drugi tylko 3026²⁾.

Pozatem niektóre wyższe uczelnie nie uznają żadnych świadectw maturalnych i dopuszczają kandydatów do studiów uniwersyteckich wyłącznie na podstawie egzaminów wstępnych, złożonych przed własną komisją. Są to t. zw. „*Matriculation Examination*”. Bardzo nieliczne uniwersytety przyjmują kandydatów na podstawie egzaminów maturalnych, zorganizowanych przez zarządy szkolne („*School examination*”). Jest to t. zw. system uwierzytelniający „*accrediting system*”, jak wi dzieliśmy, bardzo popularny w Ameryce³⁾.

Wprawdzie system egzaminów dojrzałości pozostawia dużo do życzenia i od niedawna dopiero stał się przedmiotem badań i konferencyj, jednak zdaniem poważnej opinii angielskiej przynosi namacalne korzyści. Dzięki starannemu wyborowi członków komisji i egzaminatorów, tematy przez nich układane służą nie tylko do sprawdzania wiedzy uczniów, lecz i do korygowania metod dydaktycznych. Wyczerpujące sprawozdania o wynikach egzaminów dają możność zarówno pedagogom, jak i szerszej publiczności dokładnego orjentowania się w zasadniczych kwestjach. W przekonaniu angielskiego pedagoga charakter dumnego syna Albionu dużo ze swych dodatnich rysów zawdzięcza egzaminom.

1) Sorokin — Obszczeobrazownatielnaja szkoła w Anglii p. 75.

2) Hellmann — p. 32.

3) Dr. Zieleńczyk — Świadectwo dojrzałości „Muzeum” Nr. 4 r. 1926.

DR. LUDWIK KALISZ.

Dobre i złe strony „Regulaminu egzaminów dojrzałości“.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego okólnikiem z dnia 13.IX 1926 r. L. II. 3097/26 zwróciło się do szkół średnich ogólnokształcących swego okręgu z wezwaniem, by przesyłały referaty i sprawozdania z dyskusyj Rad Pedagogicznych na temat: „Dobre i złe strony nowego regulaminu egzaminów dojrzałości“.

Wszystkich szkół średnich na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego, które w ubiegłym roku przeprowadziły u siebie gimnazjalne egzaminy dojrzałości, jest 67. Z tej liczby tylko 39 (a więc 57,9%) nadesłało materiał ankietowy, a mianowicie: Łódź — 18, prowincja — 21. Według narodowości w ankiecie uczestniczyło szkół polskich — 31 (79,4%), innych — 8 (20,5%) z czego: niemieckich — 2 (5,1%), żydowskich — 6 (15,3%).

Rodzaj poruszanych w ankiecie spraw nie usprawiedliwia jednak stosowania podziału ani ze względu na narodowość, ani na miejscowość, ani na płeć, wyraźne natomiast różnice dają się widzieć w ankiecie zależnie od: 1) typów (wydziałów) szkół, oraz 2) uprawnień szkół w zestawieniu z gimnazjami państwowymi.

Cały materiał ankietowy podzielić zatem należy: 1) ze względu na typy i 2) ze względu na kategorie kwalifikacyjne szkół.

W ankiecie są reprezentowane tylko gimnazja humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze. Ponieważ ilość szkół typu matemat.-przyr., uczestniczących w ankiecie, jest procentowo mała (13,8%) i uwagi ich różnią się od uwag szkół humanistycznych prawie tylko co do § 21, t. j. kombinacji przedmiotowych, a natomiast wybitniejsze różnice występują zależnie od t. zw. kategorii szkoły, przeto ugrupowanie materiału ankietowego według posiadanych praw szkół wydaje się najbardziej odpowiadające celowi.

Rzecz to zupełnie zrozumiała, iż szkoła wysuwa te punkty nowego regulaminu, które w wybitnym stopniu zmieniły dawniejszy system egzaminu i te, których interpretacja budziła w praktyce poważniejsze wątpliwości. Najwięcej zmian wprowadził nowy regulamin w szkołach państwowych i tych szkołach niepaństwowych, które posiadają pełne (kat. A) i niepełne

bez zastrzeżeń (kat. B) prawa gimnazjów państwowych, nieznaczne w gimnazjach o niepełnych prawach z zastrzeżeniem i bez praw; nic w tem zatem dziwnego, że najwięcej uwag nadesłała pierwsza grupa. Obejmuje ona 9 szkół państwowych i 23 niepaństwowych, czyli razem 71% wszystkich szkół uczestniczących w ankiecie. Opinie tych szkół tak ze względu na rodzaj jak ilość materiału będą głównym przedmiotem niniejszego referatu, a zarazem sprawdzianem poglądów większości szkół Okręgu Szkolnego Łódzkiego na „dobre i złe strony nowego regulaminu”.

Są pewne punkty w regulaminie, które wywołały żywe zainteresowanie w szkołach obu typów i wszystkich kategorii. Są to punkty, które ustalają kompetencje przewodniczącego Komisji egzaminacyjnej. Kompetencje te są większe przy egzaminach rozszerzonych, a zatem §§ 34 i 35, normujące ocenianie wyników egzaminów piśmiennych i § 39/B, normujący zwalnianie od egzaminu ustnego, są głównie przedmiotem zarzutów wytaczanych przez szkoły t. zw. kategorii B (—). Uwagi tych szkół dotyczą głównie „złych stron” regulaminu, jakkolwiek nowy regulamin zmniejszył w tych szkołach ilość wypracowań piśmiennych z 5 do 4, ułatwiając przez to dopuszczenie do egzaminu ustnego przy 50% ocen ujemnych z prac piśmiennych, podczas gdy dawniej możliwe to było tylko przy 40%. Nie wypowiadają zadowolenia z tego powodu, że regulamin dopuszcza jedną ocenę niedostateczną na świadectwie dojrzałości, jednym słowem reagują głównie na ujemne, ich zdaniem, strony regulaminu.

Szkoły o niepełnych prawach bez zastrzeżeń nowy regulamin szczególnie uprzywilejował. Pozostawił im te same uprawnienia przy egzaminie, które już posiadały, a nadto przez wcielenie ich do tej samej kategorii egzaminu, co i szkoły państwowe i niepaństwowe o pełnych prawach, ułatwił tak egzamin piśmienny jak i ustny. Kategoria ta zdaje egzamin zwycięzajny.

Prawie połowa tych szkół zwraca główną uwagę na złe strony nowego regulaminu, co więcej, kwestionuje celowość samego egzaminu a nawet domaga się zupełnego zniesienia egzaminu dojrzałości.

W poglądach szkół niepaństwowych o pełnych prawach (4 szkoły) i państwowych (9 szkół) nie występują wyraźniejsze różnice. Obie grupy skutkiem nowego regulaminu znalazły się w gorszym położeniu. Dotąd na mocy specjalnych zwolnień przeprowadzały egzamin szybko, gdyż zwykle około 75% egzaminów ustnych odpadało z powodu niewysokich wymagań dodatkowego rozporządzenia do regulaminu. Zwolnio-

nym mógł być od egzaminu ustnego każdy abiturjent, o ile przez wszystkie okresy w kl. VIII-ej i od wszystkich recenzentów z prac piśmiennych przy egzaminie otrzymał ocenę co najmniej dostateczną. Na zasadzie nowego regulaminu warunki zwolnień zostały o jedną skalę podniesione z tem, że każdy kandydat musi co najmniej z jednego przedmiotu być egzaminowany. Te szkoły nie mają zatem powodu do wypowiadania swego zadowolenia, bo widząc w otrzymywanych dotychczas przywilejach egzaminacyjnych dowód zaufania władz szkolnych, miały podstawy do oczekiwania, że nowy regulamin nie tylko zapewni dotychczasowe zdobycze, ale jeszcze je rozszerzy w kierunku powolnego zmniejszania wymagań egzaminacyjnych, aż do zupełnego zniesienia egzaminu dojrzałości. Tego zresztą oczekiwała i opinia publiczna.

Zaskoczono ograniczeniem dotychczasowych ułatwień podjęły zasadniczą dyskusję na temat nie tylko wartości nowego regulaminu, ale i wartości samego egzaminu dojrzałości. Niektóre z nich domagają się zupełnego zniesienia egzaminu dojrzałości, a wszystkie nowy regulamin traktują jako formę przejściową i tylko z tego punktu odpowiadają na ankietę. Dobrych stron widzą niewiele, ze złych podkreślają głównie cel egzaminu, ideę i zasadę wyboru przedmiotów egzaminacyjnych, a więc kwestję objęte § 1 i § 21 oraz okólnikiem Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 15.II 1926 r. (Nr. 4 rok IX).

Zbierając to wszystko, można powiedzieć, że ankietę tylko w małej części jest dostosowana do tematu, sprowadza się bowiem właściwie tylko bądź do złych stron regulaminu, bądź do sprawy egzaminu wogóle, bądź do ustroju szkolnictwa. Tłumaczy się to tem, że uczestnicy ankiety nie określili swego stanowiska, z jakiego nowy regulamin rozpatrują. Tak czy inaczej można nabrać przekonania, że tylko te części regulaminu są ujemne z ich punktu widzenia, które atakują, punkty zaś nie poruszane prawdopodobnie uważają za „dobre strony” regulaminu.

Uwagi nad ankietą na temat „dobre i złe strony regulaminu” zredukują się zatem w pierwszym rzędzie do „złych stron” regulaminu.

Te wszystkie myśli, sądy i wnioski, zawierające poważne zastrzeżenia co do wartości nowego regulaminu są znamienne ze względu na sferę, której są wyrazem. Sferą tą jest nauczycielstwo szkół średnich, które w nowym regulaminie nie widzi jeszcze tych walorów, które wymienia cytowany okólnik Ministerstwa W. R. i O. P.

I nic dziwnego.

Stojąc na gruncie dzisiejszego stanu szkolnictwa i patrząc na nowy regulamin, jako na objaw niewielkiego zaufania władz szkolnych, nie może go witać entuzjastycznie. Z takiego stanowiska regulamin ten może budzić poważne zastrzeżenia, może nie odpowiadać oczekiwaniom ogółu, może wywołać dyskusję na temat zniesienia egzaminu dojrzałości.

Ankieta ma charakter polemiczny. Polemika ta nie przedstawia się jednolicie. Niekiedy utrzymana jest w konwencjonalnych granicach tematu, niekiedy znów zajmuje się nie tylko nowym regulaminem i związanymi z nim programami nauczania, nie tylko obchodzi ją sam egzamin dojrzałości, ale cele nauczania i wychowania, cały ustrój szkolnictwa, i wogóle cała polityka szkolna naszych władz tak prawodawczej jak wykonawczej. Głosy te będą o tyle tylko uwzględnione, o ile istotnie wypływają z rozważań nowego regulaminu i o ile oświetlają wypowiedziane dezyderaty.

Punktem wyjścia polemiki jest § 1 nowego regulaminu, t. j. cel egzaminu, czyli sprawa, co egzamin dojrzałości ma wykazać: osiągnięcie przez kandydata wymaganego stopnia rozwoju umysłowego, czy stopnia wykształcenia, czy wreszcie w myśl regulaminu jedno i drugie.

Zdania się podzieliły. Prawie połowa głosów domaga się, by egzamin dojrzałości miał na celu jedynie zbadanie stopnia dojrzałości umysłowej, słowem inteligencji kandydata, z wykluczeniem badania sumy wiedzy, podczas gdy reszta, nieznaczna większość, obok badania wyrobienia umysłowego chce widzieć w egzaminie dojrzałości w myśl § 45 także i to, jak dalece kandydat „nad swą wiedzą panuje i jak umie ją stosować”.

Zwolennicy badania tylko inteligencji kandydata dowodzą w sposób następujący: „O wiedzy ogólnej decydują świadectwa roczne; gdyby było inaczej, należałoby chyba kwestionować sumienność nauczycieli, stawiających mu stopnie pozytywne. Niepomyślna zatem matura, traktowana jako egzamin z wiedzy ogólnej, kwestionuje klasyfikację przy ukończeniu klasy VIII-ej. Uniknie się tej niekonsekwencji, jeżeli matura będzie egzaminem stwierdzającym inteligencję kandydata, jego dojrzałość umysłową a nie sumę wiedzy.

Ta sama zasada powinna obowiązywać wszystkie szkoły, a jeżeli tak, to czy nie lepiej byłoby zamiast stosowania egzaminu rozszerzonego stosować zastrzeżenia § 3 co do składu Komisji egzaminacyjnej tam, gdzie dziś obowiązuje egzamin rozszerzony”.

Obrońcy celu egzaminu według nowego regulaminu bądź poglądów swoich nie argumentują bądź powołują się na uni-

wersytety, uskarżające się na brak wiedzy absolwentów szkół średnich.

Po jednej i po drugiej stronie dochodzi się do skrajności. I tak niektórzy (11%) zwolennicy badania inteligencji twierdzą, że do jej zbadania wystarczy egzamin tylko z jednego przedmiotu, a nawet jednej dziedziny dobrowolnie wybranego przedmiotu, gdy niektórzy (13%) obrońcy badania sumy wiedzy w obawie, że stopień wiedzy nie zostanie dokładnie i wszechstronnie zbadany, chcieliby stosować egzamin dojrzałości ze wszystkich bez wyjątku przedmiotów klasy VIII-ej, nie ignorując oczywiście i znaczenia inteligencji. I jedni i drudzy w dalszej konsekwencji nie są zwolennikami egzaminu zwyczajnego, opierającego się na wyborze, ze stanowiska jednych zbyt dużej, ze stanowiska drugich zbyt małej ilości przedmiotów egzaminacyjnych.

Kamieniem węgielnym nowego regulaminu jest § 5 ustalający dwa rodzaje egzaminów: 1) zwyczajny i 2) rozszerzony.

Przeciwnicy tego podziału, a jest ich prawie 30% we wszystkich kategoriach szkół prywatnych jak i w szkołach państwowych, uderzają w ten paragraf ze stanowiska konsekwencji zawartej w poprzednim regulaminie. Zarzuty swe przedstawiają w formie opisu przebiegu egzaminu zwyczajnego mniej więcej w sposób następujący:

Kuratorjum niema zaufania do szkoły, proponuje więc, by Min. W. R. i O. P. dało jej tylko niepełne prawa z zastrzeżeniem i przeprowadza w niej egzamin rozszerzony z Komisją według § 4. I na tem koniec.

Abiturjenci w zestawieniu z egzaminem na podstawie dawnego regulaminu napotykać na pewne utrudnienia przy dopuszczaniu do egzaminu, to znowu na pewne ułatwienia przy egzaminach piśmiennych; po nich przeżywają dni i godziny w obawie o swój los, złożony w ręce przewodniczącego, a kiedy im się fortuna uśmiechnie, są po staremu bądź zwalniani, bądź egzaminowani i znowu z pewnymi ułatwieniami uzyskują patent dojrzałości do studjów wyższych. To wszystko już było, tylko obecnie naogół dokonało się to i prędzej i nieco łatwiej.

Prawda, nie było dawniej dzisiejszych obostrzeń przy dopuszczaniu do egzaminu dojrzałości, ale dziś przy „dobrej woli” obostrzenia te mogą być fikcją, zwłaszcza, że oceny z gimnastyki i śpiewu mogą pokryć ocenę ujemną w innym przedmiocie.

Po staremu abiturjent, jeżeli w dwóch ostatnich klasach uczył się dobrze i jest solidnie przygotowany, pisze tylko prace piśmienne, gdyż na zasadzie § 39 B jest od egzaminu ustnego zwolniony, a Komisja egzaminacyjna według § 47 ustala oceny

ostateczne na podstawie 1) wyniku egzaminu piśmiennego, 2) postępów w ciągu pobytu abiturjenta w szkole, 3) opinii członków Komisji o jego dojrzałości umysłowej.

Co do pierwszego punktu, to na podstawie §§ 34, 35 i 36 z wartości prac piśmiennych zdaje sobie sprawę tylko dwóch członków Komisji, o ile inni nie skorzystają z prawa § 36 przejrzania prac piśmiennych. Według punktu 2 i 3 wszyscy członkowie Komisji wydają opinię wyrobioną w czasie szeregu lat o kandydacie. Opinia ta niekoniecznie pokrywa się z opinią przewodniczącego, urobioną na podstawie tylko prac piśmiennych i niemych ocen okresowych i rocznych.

Jakże więc wykonany został postulat § 45 zbadania stopnia rozwoju i wyrobienia umysłowego kandydata itd.?

Czy egzamin taki wykazał, że: „kandydat osiągnął taki stopień wykształcenia i rozwoju umysłowego, jaki odpowiada wymaganiom, stawianym przez program jednego z wydziałów gimnazjów państwowych?”

Jest rzeczą widoczną, że taki egzamin był tylko zbędną formalnością, zabierającą czas Komisji, bo poza przewodniczącym, który zresztą nie jest uniwersalny, nikt z Komisji nie zmienił czy nie uzupełnił swej opinii. Dla niej egzamin taki mógł być co najwyżej materiałem z psycho-patologii kandydata, gdyby egzamin piśmienny nie zupełnie się powiódł.

Czy tu może być mowa o dążeniu twórców nowego regulaminu, dążeniu określonym i szeroko uzasadnionym w okólniku Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 15.II. 1926 r., by abiturjent przy egzaminie ujawnił to, co umie, a nie, czego nie umie. Czy wogóle w egzaminie rozszerzonym może być o tym postuluacie mowa? A przecież ten motyw wysuwa się jako główną zaletę nowego regulaminu! Nawet regulamin nie ułatwia mu egzaminu ustnego na własne życzenie, gdyż § 39 B o tem milczy, a więc abiturjent ten jest zgoła pozbawiony sposobności popisania się swą inteligencją czy wykształceniem.

To samo w formie rezolucji:

§ 5 nowego regulaminu w porównaniu z regulaminem dawnym, burzy jednolity system egzaminu dojrzałości we wszystkich szkołach, nie wprowadzając istotnych zmian w przebiegu egzaminu w szkołach o niepełnych prawach z zastrzeżeniem (B—) i w szkołach bez praw.

Taka jest naogół opinia w ankiecie o egzaminie rozszerzonym.

Co mówi ankieta o egzaminie zwyczajnym?

Egzamin zwyczajny polega, jak wiadomo, na redukcji przedmiotów egzaminacyjnych, opartej na wyborze odpowied-

niej kombinacji przedmiotów zróżniczkowanej w zależności od typu szkoły.

Głosy ankiety zależnie od zasadniczego poglądu na cel egzaminu kwestionują tak zmniejszenie ilości przedmiotów egzaminacyjnych, jak i sam wybór, a mianowicie ideę, zasadę i termin wyboru.

Zwolennicy badania sumy wiedzy przy egzaminie dojrzałości twierdzą, że redukcja przedmiotów egzaminacyjnych utrudnia wyrobienie sądu o poziomie wykształcenia.

Zwolennicy badania dojrzałości umysłowej, godząc się na ograniczenie ilości przedmiotów egzaminacyjnych, stawiają zarzuty następujące:

1) Idea wyboru wykazuje tendencje niezgodne z zasadami pedagogicznymi podziału przedmiotów na pierwszo i drugorzędne, podczas, gdy w szkole średniej ogólnokształcącej, jako podbudowie i wstępie do wyższych uczelni, miejsca na taki podział, usankcjonowany wyborem w zakresie grup przedmiotowych, być nie powinno.

2) Typy szkół ogólnokształcących są już pewnym rodzajem specjalizacji, nie jest zatem wskazane zachęcać młodzież do dalszej specjalizacji na własną rękę, „bo to sprzeciwiałoby się pojęciu szkoły ogólnokształcącej”.

3) Wybór obecny spowodzi lekceważenie pewnych przedmiotów, z których uczniowie nie zamierzają zdawać egzaminu.

4) Wybór pociągnie za sobą usuwanie się uczniów od egzaminów z tych przedmiotów, z których nauczyciele stawiają ostre wymagania, skutkiem tego uczniowie słabsi, co do których w pierwszym rzędzie zachodzi potrzeba sprawdzenia inteligencji i stopnia rozwoju umysłowego przez egzamin, będą wybierali nie przedmiot najlepiej im znany, lecz przedmiot, z którego według ich mniemania będzie najlepiej zdać egzamin — czyli, że w rezultacie najwięcej kandydatów do egzaminu będą mieli nauczyciele pobłażliwi.

5) Podstawą wyboru jest nie zamiłowanie, ale poprostu wyrachowanie, zwłaszcza, że typem dominującym jest uczeń nie zdradzający szczególnych zamiłowań — t. zw. przeciętny uczeń, bo ideę wyboru przyjęła młodzież jako sposób ułatwiający pokrycie niedomagań.

Wprawdzie odezwało się kilka głosów, korzystnie wypowiadających się o wyborze, jak np. ten, że: „wybór pobudza do zastanawiania się nad kierunkiem swych zamiłowań i przyszłych zajęć lub studjów”, albo taki, że wybór „rozвивa samodzielność, pozwalając iść po linii swoich upodobań i zdolności”, ilość ich jednak jest zbyt mała (3%), by mogła zaważyć na

sza!i opinii ogółu, zwłaszcza, że wśród przeciwnych głosów wystąpił jeden skrajnie sceptyczny, kwestionujący wogóle możliwość uświadomienia sobie zamiłowania przez „dzieci w wieku szkolnym“.

A teraz kwestja zasady wyboru. Zwartą ławą przeciwnicy uderzają w zasadę wyboru, podkreślając, że należałoby raczej pozwolić na wybór między dziedzinami przedmiotów: humanistyczną albo matematyczno-przyrodniczą. Liczne głosy nauczycieli różnych przedmiotów domagają się należytego respektowania przedmiotów, których uczą. I tak:

Poloniści, powołując się na uchwały zjazdu z r. 1924 żądają, by egzamin z języka polskiego był obowiązkowy we wszystkich typach, jako język państwowy.

Nauczyciele *Nauki o Polsce* współczesnej domagają się tego samego dla swojego przedmiotu.

Filologowie są niemiłe zdziwieni tem, że w typie humanistycznym zepchnięto łacinę do rzędu innych przedmiotów, zwłaszcza języka obcego; domagają się w tym typie obowiązkowego egzaminu z języka łacińskiego, jako należącego do podstawy dydaktycznej, a gdyby to nie było do przeprowadzenia, to przynajmniej tego, by nauczyciel języka łacińskiego miał głos decydujący w sprawach każdego abiturjenta, wymaga tego bowiem stanowisko łaciny w typie humanistycznym, jako czynnika zbliżającego do źródła kultury polskiej. Na zestawienie z językiem obcym nowożytnym się nie godzą, gdyż język łaciński i nowożytny nie są traktowane w szkole średniej jednakowo, rezultaty więc nie mogą jednakowo odpowiadać celom zaznaczonym w § 1 regulaminu. Zdaniem jednego filologa matura bez łaciny w typie humanistycznym jest zamachem na gimnazjum humanistyczne.

Matematycy domagają się zniesienia prawa wyboru w typie matematyczno-przyrodniczym między matematyką i fizyką.

Przyrodnicy są zdania, że nie powinno być egzaminu ustnego z przyrodoznawstwa w typie matematyczno-humanistycznym, jeżeli abiturjent nie uczył się tego przedmiotu w klasie VIII-ej, dowodząc, że egzamin wtedy jest mało poważnym.

Fizycy podkreślają rozdźwięk w typie humanistycznym między programem a egzaminem (w programie nie przewiduje się prac piśmiennych z fizyki w nauce szkolnej) i byłiby skłonni zrezygnować z egzaminu piśmiennego, o ile nie powiększy się liczby godzin tygodniowo.

I jeden *nauczyciel propedeutyki filozofji* chciałby widzieć swój przedmiot obowiązkowym w egzaminie, gdyż tu kandydat mógłby łatwiej, niż w innym przedmiocie ujawnić dojrzałość umysłową odnośnie do § 1.

Co do zasady wyboru dają się więc słyszeć przeróżne głosy, a więc:

1) znieść egzamin wogóle z tych przedmiotów, z których ocena roczna jest dobra lub b. dobra;

2) znieść egzaminy piśmienne, a wprowadzić egzamin tylko z ogólnej inteligencji, ustalając oceny z poszczególnych przedmiotów na podstawie ocen z szeregu lat;

3) wyboru dokonać może tylko Rada Pedagogiczna przy uwzględnieniu ocen rocznych;

4) dopuścić wogóle swobodę wyboru;

5) pozwolić na wybór między dziedzinami o tyle tylko, o ile uczeń naprawdę i istotnie wykazuje uzdolnienia w tym kierunku;

6) znieść wybór wogóle, a zmniejszyć ilość przedmiotów egzaminacyjnych;

7) znieść egzamin rozszerzony, wszyscy zdają zwyczajny;

8) znieść egzamin zwyczajny; wszystkich obowiązuje rozszerzony;

9) usunąć niekonsekwencję w zasadzie wyboru;

10) egzamin powinien uwzględniać typ szkoły.

Następną kolei sprawą jest termin dokonania wyboru.

Jedna ze szkół uważa „za wręcz szkodliwy i dezorganizujący pracę w szkole przepis zezwalający na wybór przedmiotu, z którego się zdaje, na dwa miesiące przed maturą”, wprowadza to bowiem lekceważenie niewybranych przedmiotów. Dlatego jest za przeniesieniem terminu wyboru przedmiotu aż po klasyfikacji. Inna szkoła domaga się, by wybór był możliwy między przedmiotami, z których ocenę ostateczną roczną uzyskał abiturjent dobrą, czyli wybór musiałby nastąpić również po klasyfikacji.

Stąd pytanie, czy celowe jest pozostawienie wyboru samym uczniom: wybór byłby celowy, gdyby pozostawiono albo zupełną swobodę, albo dopuszczone były kombinacje w pewnych dziedzinach nie przedmiotach.

Inny głos idzie dalej i radzi przeprowadzić specjalizację już w klasie VI-ej.

Zupełne inne stanowisko zajmują dwie szkoły. Obie stoją na stanowisku regulaminu jako koniecznie obowiązującego szkoły i chcą do niego zastosować przeprowadzenie praktyczne.

I tak jedna żąda, by ze względu na specjalizację przy egzaminach kończyć kurs nauk już w klasie VII-ej, a w klasie VIII-ej przeprowadzić specjalizację uczniów.

Ze sprawą egzaminu zwyczajnego poruszoną w § 5 i § 21 nowego regulaminu łączy się również sprawa roli poszczególnych przedmiotów w różnych typach szkół. Znaczna część

szkół (33%) zdecydowanie wysuwa potrzebę obrony równorzędności roli wszystkich przedmiotów ze względów wychowawczych. Zdaniem tych szkół, przeważnie państwowych, zasada równorzędnego traktowania wszystkich przedmiotów w szkole ogólnokształcącej została naruszona przez § 15, regulujący sprawę dopuszczania do egzaminów.

Wyrażnie przeciw dopuszczaniu do egzaminów dojrzałości z jednym stopniem niedostatecznym wystąpiły cztery Rady Pedagogiczne (10%), które stoją na stanowisku, że to wogóle nie powinno mieć miejsca, a w każdym razie z takiego przedmiotu kandydat winien przede wszystkim zdawać egzamin.

Nadto sposób pokrycia jednej oceny niedostatecznej kilka Rad Pedagogicznych uważa za nieracjonalny, bo praktyka wykazała, że ocena ujemna pokrywana była przez oceny wyższe przedmiotów takich, jak gimnastyka, śpiew, rysunki, a wiadomo, że wysokie oceny z tych przedmiotów uzyskuje się łatwo.

Jeden z dyrektorów szkół państwowych jeszcze i dlatego ten punkt uważa za niesłuszny, gdyż pozwala uczniowi w roku nie uczyć się przedmiotu, a nauczycieli zmusza poniekąd do sztucznego śrubowania ocen.

Jeszcze inna Rada Pedagogiczna żąda, aby w takich wypadkach dopuszczano do egzaminu tylko wtedy, jeżeli nauczyciele przedmiotów składających się na pewną grupę zamkniętą stwierdzą uzdolnienie specjalne w danym kierunku i wypowiedzą się za dopuszczeniem do egzaminu.

Ta sama Rada Pedagogiczna chce także widzieć tę tendencję w regulaminie, że abiturjentom, którzy dalej kształcić się nie będą, nie należy utrudniać otrzymania świadectwa dojrzałości, które jest przecież także jedynie pełne prawa dającym świadectwem ukończenia szkoły średniej.

Ze sprawą dopuszczenia do egzaminu dojrzałości łączy się artykuł 49, w szczególności punkt A tego artykułu łącznie z § 52 oraz z wzorem C świadectwa dojrzałości.

Otóż według § 15 na świadectwie dojrzałości może znajdować się ocena niedostateczna, bądź jako ocena roczna (przy egzaminie zwyczajnym), bądź ocena egzaminacyjna (przy egzaminie rozszerzonym).

Siedm Rad Pedagogicznych (18%) opowiedziało się przeciw temu. Argumenty są następujące:

1) wzgląd na uniwersytety zagraniczne, gdzie takich świadectw niema;

2) wzgląd na dążność do jednolitego respektowania ocen wszystkich przedmiotów;

3) względ na charakter świadectwa (ocena niedostateczna jest wyrazem niedojrzałości umysłowej w danej dziedzinie lub przedmiocie, co nie jest w zgodzie z charakterem świadectwa).

A teraz przejdźmy do techniki egzaminu piśmiennego.

Cały szereg Rad Pedagogicznych domaga się zwiększenia czasu na prace piśmienne z matematyki i fizyki.

Filologowie prawie wszyscy domagają się, by przy zadaniach łacińskich kandydaci mogli korzystać ze słowników. Uzasadniają tem, że jeżeli abiturjent da sobie radę z tekstem przy pomocy słownika, to odpowiada w zupełności wymaganiom, stawianym w zakresie czytania tekstów w szkole średniej.

Bardziej piękną okazała się sprawa, związana z ocenianiem wyniku egzaminów piśmiennych. Paragrafy, regulujące tę sprawę, uznane są wręcz za „złe strony” regulaminu. §§ 34 i 35 atakuje 18 głosów (46%) Rad Pedagogicznych.

Występują one przeciw ilości recenzentów i przeciw ustalaniu oceny ostatecznej z wypracowania przez przewodniczącego.

Żądają przywrócenia oceniania prac przez trzech recenzentów, jak było w poprzednim regulaminie (§ 27).

Żądanie to wysuwają cztery szkoły państwowe, dziesięć szkół z prawami pełnymi i niepełnymi bez zastrzeżeń oraz cztery szkoły z niepełnymi prawami z zastrzeżeniem.

Jedne argumentują, inne nie. Argumenty sprowadzają się do zarzutu, że przewodniczący nie jest na tyle uniwersalnym, aby nieodwołalnie wyrokować w wątpliwych wypadkach. W argumentacji podkreślają także, że więcej gwarancji bezstronności dają dwie oceny recenzentów, przewodniczącemu zaś więcej materiału porównawczego, niż jedna.

Niektóre Rady Pedagogiczne są zdania, że przewodniczący wogóle wyposażony jest w zbyt dużą władzę na niekorzyść Komisji.

Posłuchajmy głosu gimnazjum państwowego!

„Na szczególną uwagę zasługuje dziwnie niesympatyczne potraktowanie całego składu Komisji przez autora obowiązującego już regulaminu. Regulamin odebrał Komisji, względnie poszczególnym jej członkom niemal prawo decyzji i wyposażył w nie przewodniczącego. Nigdzie się to tak nie daje odczuć, jak przy wypracowaniach piśmiennych. Zniesienie drugiego recenzenta jest rzekomo obciążeniem nauczycieli. Cóż jednak spotykamy wzamian za to? Artykuł 35 regulaminu mówi, że „przewodniczący Komisji Egzaminacyjnej przegląda wszystkie wypracowania i ustala za nie oceny ostateczne. Może on przytem zmienić ocenę egzaminatora, winien jednak wówczas umotywowować swoją decyzję przy ustalonej ocenie”. Artykuł bar-

dzo znamienny. Daje on nieznane dotąd prawa przewodniczącemu Komisji. Skoro dotąd przewodniczący był właściwie trzecim recenzentem i miał stanowczy jedynie głos przy ustaleniu ostatecznej noty z wypracowania piśmiennego, która była wypadkową wszystkich trzech not, to obecnie przewodniczący ma prawo nie tylko drugiego recenzenta, ale wręcz ma prawo ustalania noty bez porozumienia się z Komisją, gdyż jej członkowie według § 36 dopiero po ustaleniu ocen mogą zaznajomić się z wypracowaniami. Precedens ten jest niedemokratyczny i ryzykowny. Niedemokratyczny, bo poniża autorytet nauczyciela - egzaminatora, który nie ma prawa rekursu do Władzy wyższej od zdania przewodniczącego, jest to pewnego rodzaju votum nieufności, a właściwie brak zaufania do egzaminatora.

„Jest precedens ten ryzykowny. Zbyt daleko posunięte zaufanie do przewodniczącego stawia tego ostatniego czasami w dosyć trudnem położeniu. Cóż bowiem ma zrobić przewodniczący - przyrodnik, nie znający np. języka francuskiego, skoro mu przyjdzie ustalać notę wypracowania, zwłaszcza wówczas, jeżeli przypuścmy, odnośny nauczyciel nie cieszy się jego zaufaniem? Postawienie względnie „ustalenie” noty pociąga za sobą odpowiedzialność!

„Czyż może postawić w tym wypadku na „chybił-trafił” notę, czyż będzie w zgodzie z sumieniem zwłaszcza, jeżeli nota jest niedostateczna? Poradzić się — ściśle rzeczy biorąc — nie można nikogo, bo wszakże wypracowania są pokryte tajemnicą.. i nikomu zdradzić jej nie wolno. Tak zatem zostaje w położeniu kłopotliwem, a co najważniejsze cierpieć może na tem i autorytet nauczyciela i może również niejednokrotnie kandydat”.

Tylko trzy głosy występują w obronie tego paragrafu nowego regulaminu.

Jeden z nich widzi w zmniejszeniu liczby recenzentów prac piśmiennych większe zaufanie do nauczyciela, pierwszego recenzenta.

Drugi i trzeci widzą tylko zbliżenie do rzeczywistości, bo drugi recenzent najczęściej także nie jest specjalistą, jego więc głos przy ustaleniu ostatecznej oceny, jako głos niefachowca, narusza równowagę.

Są propozycje kompromisowe, jak ta, żeby w Komisjach własnych oceniał prace piśmienne tylko nauczyciel-egzaminator, a w Komisjach obcych pozostali, jak dawniej, trzej recenzenci.

Jest i propozycja odosobniona treści następującej: „Licząc się z pewną często napotykaną w czasie egzaminu depresją moralną młodzieży, należałoby przy wystawianiu ocen za prace

piśmienne, uwzględnić oceny roczne za też prace o tyle, że stanowiłyby one równorzędny z oceną egzaminacyjną składnik. Średnia arytmetyczna tych dwóch składników powinna być uważana za ocenę ostateczną wartości danej pracy. (Wszystkie prace za cały rok są do dyspozycji Komisji Egzaminacyjnej)“.

§ 39 traktujący o warunkach zwolnienia od egzaminu ustnego wywołał szereg zastrzeżeń.

Różnice w uprawnieniach zdających egzamin rozszerzony i zwyczajny są znaczne. Zarzuty dotyczą 1) braku jednolitości w stosowaniu zwolnień z poszczególnych przedmiotów, 2) braku jednolitej zasady co do całkowitego zwolnienia od egzaminu ustnego.

Przykład I-szy: W egzaminie zwyczajnym jest abiturjent zwolniony na mocy regulaminu, w rozszerzonym — może być zwolniony tylko za zgodą przewodniczącego, jak to było w regulaminie poprzednim (32, część II).

Przykład II-gi: W egzaminie zwyczajnym nikt nie może być całkowicie zwolniony od ustnego egzaminu nawet, gdyby wszystkie oceny roczne jak i z prac piśmiennych były bardzo dobre.

Egzamin rozszerzony zwolnienie całkowite z ustnego egzaminu dopuszcza za zgodą przewodniczącego.

Ponieważ w egzaminie zwyczajnym zwolnień zupełnych od ustnego egzaminu być nie może, stąd głosy z gimnazjów państwowych uważają to za forytowanie szkół prywatnych z prawami niepełnemi z zastrzeżeniem na niekorzyść szkół państwowych, i domagają się usunięcia tego uprzywilejowania.

Wogóle gimnazja państwowe i prywatne z prawami pełnemi (Kat. A) wołałyby nadal korzystać z ulg specjalnych, t. zn. ze zwolnień od egzaminów ustnych w tych wypadkach, gdy oceny w klasie VIII-ej we wszystkich okresach były conajmniej dostateczne i piśmienne od wszystkich recenzentów także conajmniej dostateczne. W przedmiotach, gdzie egzaminu piśmiennego nie ma, chciałyby widzieć zwolnienia na podstawie oceny rocznej dobrej.

Szkoły, które przeprowadzają egzamin rozszerzony, uważają za niekorzystne wymaganie przy zwolnieniach rocznej oceny nie tylko z kl. VIII-ej ale i VII-ej, domagając się brania pod uwagę ocen tylko z kl. VIII-ej.

Są uwagi zbyt radykalne, jak te, że egzamin ustny w razie dostatecznych ocen rocznych i dostatecznych ocen z prac piśmiennych jest zbyteczny, pożądanym zaś jest tylko wtedy, gdy oceny roczna i egzaminacyjna różnią się od siebie. Ponadto dwa głosy domagają się usunięcia ostatniej części

§ 39/B w sprawie kompetencji przewodniczącego zarządzania egzaminu dodatkowego.

Ze sprawą zwiększenia kompetencji przewodniczącego łączą uczestnicy ankiety sprawę zmniejszenia kompetencji członków Komisji klasowej. O tem mówi § 7 regulaminu.

Punkt ten skupił koło siebie kilkanaście głosów (46%) — wszystkie z wyjątkiem jednego przeciwne treści tego punktu. Głosy te żądają powrotu do dawnego systemu głosowania, uważając ograniczenia tam zamknięte za niesłuszne i niezrozumiałe. Zdaniem niektórych Rad Pedagogicznych ograniczenie praw członków Komisji przy głosowaniu rozbija Komisję i obniża powagę egzaminu. Jeden referent dowodzi, że głos decydujący o wydaniu świadectwa dojrzałości powinni mieć wszyscy nauczyciele, uczący w klasie VIII-ej, inny wysuwa umotywowane (!) propozycje:

„Zważywszy, że nowy regulamin dopuszcza w pewnych warunkach możliwość taką, że uczenica zdająca np. z jednego przedmiotu jest oceniana tylko przez danego profesora i przewodniczącego... (sic!) stawiam wniosek, żeby o wydaniu matury decydowała cała Komisja”.

Kilka szkół skarży się na niejasność redakcji tych paragrafów, które regulują kompetencje członków Komisji Egzaminacyjnej. Dotyczy to §§ 7, 43 i 47. Ponadto jest kilka zarzutów mniejszego znaczenia odnośnie do §§ 3 i 4 co do składu Komisji Egzaminacyjnej, § 6 co do egzaminu dla uczniów gimnazjów bez praw, § 16 co do uprawnień uczniów, którzy wstąpili do kl. VIII danej szkoły, § 19 co do naklejania fotografii na świadectwie dojrzałości, §§ 42 i 44 co do czasu trwania egzaminu, § 45 co do sposobu egzaminowania, § 53 co do formy świadectwa dojrzałości, § 54 co do prawa powtarzania egzaminu, wreszcie § 64 co do wieku eksternów.

Na szczególniejszą uwagę zasługują głosy szkół państwowych jako w rezultatach egzaminów dojrzałości najmniej zainteresowanych. Gimnazja państwowe rozpatrują teoretycznie nowy regulamin ze stanowiska celowości egzaminu dojrzałości i wogóle wskazują na niekonsekwencje między celem egzaminu, a jego przebiegiem, stoją na stanowisku, że do zbadania stopnia wykształcenia nie wystarczy egzamin z czterech przedmiotów (zwyczajny) a do zbadania rozwoju umysłowego nie potrzeba egzaminu aż z 7-miu przedmiotów (rozszerzony). Ponieważ zaś badanie stopnia wykształcenia przy maturze jest zbędne, gdyż dokonała tego klasyfikacja klasy VIII-ej, należy zatem zmienić cel egzaminu, pozostawiając jedynie zbadanie stopnia rozwoju umysłowego, co znowu odbyć się winno przy uniwersytetach; szkoła średnia wydawałaby dyplomy tylko z ukończenia szkoły

średniej. Są zdania, że wartość egzaminu maturalnego należy rozpatrywać łącznie z całą organizacją szkolnictwa, a obecny regulamin ma tylko wartość przejściową. Te ich rozważania teoretyczne w praktyce stoją na gruncie rzeczywistości i licząc się już z faktem dokonaniem, starają się o ile możliwości sprawdzić wartość życiową nowego regulaminu.

Główny zarzut skierowany został przeciw §§ 7, 21 i 22, 35, 38 i 39, 49 i 52, t. j. 1) przeciw systemowi uprawnień członków Komisji Egzaminacyjnej, 2) przeciw zasadom podziału na grupy przedmiotowe w egzaminie zwyczajnym, 3) przeciw systemowi oceniania wyników egzaminów piśmiennych, 4) przeciw ustalonym warunkom dopuszczania do egzaminu ustnego, 5) przeciw systemowi zwalniania od tego egzaminu, 6) przeciw systemowi ustalania ostatecznego wyniku egzaminu dojrzałości, i 7) przeciw formie świadectwa.

Krótko mówiąc, zarzuty zostały skierowane przeciw głównym zmianom, dokonanych w nowym regulaminie w porównaniu z dawnym.

To są opinie na temat: „dobre i złe“, a właściwie tylko „złe“ strony nowego regulaminu dojrzałości.

Z obowiązku sprawozdawcy wysunę jeszcze dezyderaty szeregu szkół, z tematem ściśle nie związane, a rzucające dużo światła na zagadnienie egzaminu dojrzałości wogóle.

Zniesienia egzaminu dojrzałości w szkole średniej domagają się przedewszystkiem szkoły państwowe z przeniesieniem go na uniwersytet jako egzaminu wstępnego, dowodząc, że 1) abiturjent często zasługuje na świadectwo ukończenia szkoły, a nie jest należycie przygotowany do studiów wyższych, 2) praca przed egzaminem dojrzałości jest zbyt gorączkowa, a w rezultacie nie daje zdobycia całokształtu wiedzy.

Z czterech szkół prywatnych kat. A dwie stoją na stanowisku, że winno się wydawać świadectwa z ukończenia szkoły średniej, a wyższe zakłady niechaj badają specjalne uzdolnienia kandydatów w obranym kierunku.

Jedna z nich formułuje swe rezolucje jak następuje:

I. „Egzaminy dojrzałości w szkołach mających zaufanie państwowych władz szkolnych, czyli w szkołach z prawami szkół państwowych są zbędne i pożytku nikomu nie przynoszą, a to z następujących powodów:

- 1) egzaminatorami są nauczyciele w danej szkole nauczający,
- 2) sąd o intelektualnej dojrzałości abiturjenta urabia sobie nauczyciel-egzaminator w czasie normalnej szkolnej wspólnej pracy, a nie ustala go sobie dopiero w czasie egzaminów dojrzałości w warunkach nienormalnych, w jakich zawsze z natury rzeczy odbywa się pytanie i odpowiadanie,

- 3) zniesienia egzaminów dojrzałości domaga się interes samej nauki, gdyż uczeń zgóry wiedząc, że nie istnieje możliwość w formie egzaminu doj-

rzałości naprawienia braków wykazanych w czasie nauki gimnazjalnej, będzie się starał usunąć przekonanie nauczyciela o swej niewiedzy, sumiennie i gruntownie pracując w czasie studjów w gimnazjum".

Z gimnazjów z niepełnemi prawami tylko 10 zajmuje się tą sprawą: z tych 8 opowiada się za zniesieniem matury bez zastrzeżeń, a tylko dwie za utrzymaniem matury.

Reszta (62%) albo staje na stanowisku istniejącego stanu, albo wogóle sprawy tej nie porusza.

Przeciwnicy istnienia egzaminu dojrzałości rozpatrują rzecz ze stanowiska praktyczności:

1) wobec egzaminów wstępnych na uniwersytecie, egzamin dojrzałości w szkole średniej jest zbędny.

2) Rada Pedagogiczna bez egzaminu dojrzałości doskonale orientuje się, który z abiturjentów zasługuje na przyznanie mu świadectwa dojrzałości („utrzymać go należy jako zło przejściowe, aż do zupełnego unormowania się stosunków w szkolnictwie”).

3) Na orzeczenie Komisji Egzaminacyjnej wpływają czynniki takie, jak pilność i warunki pracy ucznia obok ocen, co powoduje napływ mierznot do wyższych uczelni.

4) Nie usuwa depresji duchowej — a zatem należy znieść zupełnie egzaminy końcowe, przeprowadzić natomiast staranniejszą kontrolę przy promowaniu.

Jeden z głosów przeciwny jest maturze, gdyż daje pole do nadużyć, co jest ze względów pedagogicznych szkodliwe.

Inna Rada Pedagogiczna jednej ze szkół prowincjonalnych wypowiedziała się zdecydowanie za zniesieniem matury ze względów higjeny (psychoza egzaminacyjna, wyczerpująca praca nocna w okresie przedegzaminacyjnym). Jest zdania, że punkt ciężkości kontroli państwowej z egzaminów maturalnych należałoby przenieść na życie szkolne wogóle".

Zwolennicy (15%) egzaminu dojrzałości dowodzą, że nie można go usunąć ze względu na niecałkowicie jeszcze skoordynowaną organizację szkolnictwa — na bardzo jeszcze często przygodnie, nie z powołania pracujące na polu pedagogicznym nauczycielstwo, że „dokonywanie tego rodzaju sprawdzenia jest konieczne ze względu na nader różnolity poziom naukowy w szkole średniej".

Nie mogąc omówić tego zagadnienia, kończę swe uwagi tem, że najlepiej opinię większości szkół wyrażają postulaty sprecyzowane przez referenta jednej ze szkół państwowych.

1) Szkoła średnia ma prawo wydawać uczniom po jej pomyślnem ukończeniu odpowiednie dyplomy, mające charakter państwowo-prawny, dające prawo wstępu na służbę państwową, ulgę wojskową i inne przewidziane ustawami przywileje, bez prawa jednak wstępu na uniwersytety lub odpowiednie im szkoły wyższe. Dyplom ten stwierdza jedynie ukończenie szkoły średniej.

2) Przy wstępowaniu do szkół wyższych mogą być stosowane odpowiednie egzaminy stwierdzające: 1) ogólny stopień rozwoju umysłowego i zdolności orientacji, 2) stopień wiedzy kandydata z dziedziny nauk, którą sobie do studjów wyższych obiera.

3) W związku z tem t. zw. egzamin dojrzałości w szkołach średnich ogólnokształcących winien być zniesiony.

4) Na okres przejściowy zostawia się egzaminy dojrzałości o charakterze dzisiaj obowiązującego egzaminu zwyczajnego. Natomiast znosi się egzaminy rozszerzone i dla eksternów. Eksterni zdają egzamin z zakresu VIII-miu klas szkoły średniej, przyczem przysługuje im prawo zdawania z w y c z a j n e g o egzaminu dojrzałości.

Z konieczności pomijam cały szereg ciekawych projektów jak np. projekt zreformowania szkoły średniej pod hasłem walki z encyklopedyzmem, a w duchu wydobywania jak największej sumy radości życia (w szkole takiej odbywałyby się egzaminy dwukrotnie: po kl. V-ej jako popis sił, igrzyska umysłowe i fizyczne, po kl. VIII-ej popis w rodzaju habilitacji uniwersyteckiej o rzeczywistej już specjalizacji.

Aby wydać właściwy sąd o wartości głosów poruszających naogół tylko „złe strony” nowego regulaminu egzaminu dojrzałości, należy zbadać, z jakiego stanowiska wartość regulaminu rozpatrywały.

Stanowiska te były różne i tu należy szukać powodów różniczkowania poglądów tak na cel egzaminu dojrzałości jak i na jego przebieg.

Egzamin dojrzałości przeprowadzony pod przewodnictwem delegata Kuratorjum jest po największej części odczuwany jako kontrola szkoły, bo od wyników tej kontroli, t. j. od ilości wydanych świadectw dojrzałości, według mniemania wielu, zależna będzie kwalifikacja szkoły, stopień jej zaś w znacznej mierze podnosi autorytet, a w dalszych skutkach i frekwencję szkoły.

Nic więc dziwnego, że do nowego regulaminu, rozszerzającego kompetencje przewodniczącego, szkoły zainteresowane odnoszą się nieufnie. Szkoły te rozpatrują wartość egzaminu przeważnie tylko pod kątem ambicji własnej. Wszystko, co ich zdaniem, w regulaminie utrudnia złożenie egzaminu dojrzałości przez ich wychowanców, nie należy do dobrych stron regulaminu.

Takie stanowisko przy rozpatrywaniu wartości regulaminu nie może wchodzić w rachubę naszych rozważań, odpada więc około 30% wszystkich opinij.

Są głosy, przeważnie pojedynczych nauczycieli, ustalające wartość regulaminu nie ze stanowiska czynników, którym zależy na kwalifikacji szkoły, ale ze stanowiska młodzieży. I znowu nie chodzi tu tyle o dobro młodzieży, o poważniej-

szą myśl pedagogiczną, ale poprostu o obronę młodzieży, wydanej jakoby na łup czyhającego na swe ofiary regulaminu, reprezentowanego przez przewodniczącego. I to zjawisko nie jest niezwykle. Taki nastrój wytwarza się w Komisji egzaminacyjnej, w której przewodniczącym nie jest dyrektor danej szkoły. Wtedy zazwyczaj taki przewodniczący ma przeciw sobie zwartą opinię członków Komisji, nauczycieli danej szkoły, uczących w kl. VIII-ej. Jest to dosyć zrozumiałe, ale i stanowisko tych głosów nie może dawać rękojmi bezstronności (5%).

W głosach ankiety wyraźnie odróżnić można jeszcze i stanowisko nauczyciela. Utrzymanie autorytetu nauczyciela wobec ucznia jest jednym z postulatów pedagogiki. W nowym regulaminie są pewne paragrafy, które może mimo woli prawodawcy stwarzają niebezpieczeństwo zachwiania się tego autorytetu wobec przewagi roli przewodniczącego. Dotyczy to §§ 34 i 35 w sprawie oceniania wypracowań piśmiennych. Zastrzeżenia nauczycieli co do tych punktów mają dużo realnej podstawy. Ale obok tego odezwało się sporo głosów, które albo bardzo mało, albo nic nie mają wspólnego z postulatami pedagogicznymi. Jest to domaganie się zniesienia wyboru między pewnymi przedmiotami, domaganie się postawienia w egzaminie zwykłym pewnych przedmiotów poza wyborem, jako z reguły obowiązujących przedmiotów egzaminacyjnych, domaganie się wysunięte bez wczuwania się w ducha ustawy, bez troski o całość, a tylko dla dogodzenia własnej ambicji, która każe respektować wyjątkowo nietylko wykładany przez siebie przedmiot ale i wykładającego.

I takie głosy nie mogą być uwzględnione przy obiektywnym rozpatrywaniu wartości regulaminu (13%).

Na uwagę zasługują tylko takie głosy, które powstały z prawdziwej troski o dobro ogólne, które są wyrazem istotnej myśli pedagogicznej. Na dobro powierzonej sobie młodzieży prawdziwi wychowawcy patrzą pod kątem dobra społecznego, dobra narodu. Taki testament przekazała nam i Komisja Edukacji Narodowej. Znany powszechnie i uznany jest pogląd, że młodzież jest przyszłością narodu, jego skarbem wielkim, dobro młodzieży jest więc zarazem dobrem narodu ze stanowiska myśli patrzącej dalej, ujmującej wartość współczesnych zjawisk społecznych ze względu na ich trwałość i ważność dla pokoleń następnych.

Na nowy regulamin spojrzeć nam zatem trzeba pod kątem dobra narodu, ale perspektywicznie, nietylko pod kątem wymagań dnia dzisiejszego ale i jutrzejszego, a dostrzeżemy w nim wytyczne na przyszłość, ideał, do którego zdążać należy.

Jako wyraz tego, co być powinno, przedstawi się nam w lepszym świetle i to w takim świetle, że pewne jego cienie zmaleją wobec promieni rzuconych daleko w przyszłość szkolnictwa naszego. Z takiego stanowiska łatwo dostrzec „dobre” strony nowego regulaminu.

Nowy regulamin egzaminu dojrzałości ukazał się jako rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 19 grudnia 1925 roku L. 18655/II z ważnością z dniem 1 marca 1926 r. Moc prawna tego rozporządzenia opiera się na artykule 117-ym Ust. z dnia 18 marca 1921 r. o Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Druga część powyższego artykułu brzmi jak następuje: „Wszystkie szkoły i zakłady wychowawcze, zarówno publiczne jak i prywatne, podlegają nadzorowi władz państwowych w zakresie przez ustawy określonym”.

Jak wiemy, ustawy szkolnej, określającej „czas, zakres i sposób pobierania tej nauki” jeszcze nie ma, a rozporządzenie władzy wykonawczej, która jest organem władzy zwierzchniej Rzeczypospolitej Polskiej, Narodu, ma charakter prawny, ale przejściowy. Ponieważ źródłem wszelkiej władzy w Państwie jest Naród, i rozporządzenia wykonawcze dobro narodu mają mieć na celu, zatem na rozporządzenie w sprawie egzaminu dojrzałości spojrzeć należy przede wszystkim ze stanowiska dobra narodu.

Pojmowanie dobra narodu było różne w różnych czasach. Zależało ono od uświadomienia sobie celu życia. Historia uczy nas, że ideał życiowy zawsze przystosowany był do czasu i potrzeb chwili. Jak w starożytności tak i obecnie ideę tę stanowi harmonja życia fizycznego i duchowego, tak jednostkowego jak i zbiorowego; ideał ten związany jest zatem silnie z życiem społecznym.

Życie społeczne dąży do zapewnienia szczęścia jednostkowego i ogólnego. Nad tem, jak uzgodnić dążenia i pragnienia jednostki i ogółu, pracowały mózgi i serca ludzkie już w zaraniu kultury dzisiejszej. Chodzi tu o to, aby oba czynniki wydobły z wzajemnego stosunku jak najwięcej korzyści duchowych i materialnych. Sprawa ta jest aktualną i jako taka nie może nigdy skrzepnąć, lecz postępować musi wraz z życiem, które stwarza coraz to nowe formy i coraz to nowe cele.

Życie narodu w Polsce odrodzonej wymaga od jednostki dużo wysiłku na wszystkich polach pracy społecznej. Ze stanowiska ogromu zadań polityczno-społecznych wynika postulat samodzielności sądu i wykształcenia myśli, wysunięty w § 1 i § 45 nowego regulaminu. Ostatnia wojna nauczyła ludzką cenić tę wartość, jaką jest samodzielność, a skomplikowana organizacja życia społecznego coraz więcej zróżniczkowanego, coraz więcej

wymaga kwalifikacyj; szkoła więc zmuszona została do wzięcia na swe barki przygotowania do życia.

Ludzkość zrozumiała, że do życia potrzebna jest zdolność spotęgowania życia, twórczy pęd. Wydobywanie, rozwijanie tego pędu, jako niezbędna na dziś treść metody pracy wychowawczej, znajduje swoje odbicie w nowym regulaminie.

Gdzie ten pęd twórczy i w czym się ujawnia?

W zajęciach wywołanych potrzebą, własnym interesem, w zainteresowaniu. A właśnie nowy regulamin w daniu abiturjentowi możliwości ujawnienia zainteresowania, wyrażonego przez wybór przedmiotów egzaminacyjnych, jest nowym w istotnym słowa znaczeniu. Zasada została wysunięta, ale należało teraz umożliwić jej zrealizowanie. I tu natknęto się na trudności i przeszkody. Musiano wziąć pod uwagę rzeczywisty stan naszego szkolnictwa, jego braki i... zwicznęto prostoliniowość konsekwencji. Zasada wychowawcza — słuszną, ale możliwą do zrealizowania powoli, stopniowo, musiała się skłócić z zasadą dyscypliny państwowej, i dla tej ostatniej musiano, na pewien czas przynajmniej, zrezygnować z jednolitości zasady wychowawczej.

Tak pozostał obok egzaminu zwyczajnego, egzamin rozszerzony. Ta dwoistość egzaminów wypływać może poniekąd z chwiejnego dotąd określenia celu szkoły średniej ogólnokształcącej. Zdania szkół średnich w sprawie tego celu również są podzielone. Dowodem tego wyniki ankiety przeprowadzonej przez Kuratorium Łódzkie w r. 1925.

Jedna część uczestniczących jest zdania, że celem szkoły średniej powinno być przede wszystkim „przygotowanie młodzieży do studiów wyższych”, co powinno pociągnąć za sobą selekcję młodzieży, druga część pragnęłaby w szkole średniej widzieć całość w sobie zamkniętą i jako taką, służącą przede wszystkim celom wychowawczym.

20% odpowiedzi domaga się dwóch typów szkoły średniej ogólnokształcącej. Jeden typ dawałby wykształcenie ogólne, a drugi przygotowałby do wyższych uczelni.

45% odpowiedzi na kwestionariusz idzie po linii programu obecnego, to znaczy że szkoła średnia ma łączyć oba zadania: przygotowywać do życia, do dalszej, samodzielnej nad sobą pracy drogą albo studiów uniwersyteckich, albo samowyszkolenia.

Według tego zdania nie specjalizacja kosztem innych przedmiotów, ale gruntowne, ogólne wykształcenie powinno być celem szkoły średniej. „Specjalizacja bowiem w szkole średniej wydaje zastępy młodzieży niezdatnej do życia praktycznego, niezaradnej, upadającej łatwo przy pierwszych niesprzyjających okolicznościach. Nadto w wielu wypadkach ten zapas wiedzy, jaki wynosi się ze szkół średnich, musi starczyć na całe życie, gdyż w wyższych uczelniach specjalizacja zabiera zbyt dużo czasu”.

„Szkoła średnia, mająca na celu przede wszystkim przygotowanie do uniwersytetu, musiałaby traktować nie pewną grupę, lecz cały szereg różnorodnych przedmiotów nauczania, jako specjalności”.

Jest i взгляд praktyczny.

„Niewielka jest ilość kończących studia wyższe w stosunku do ilości młodzieży, kończącej corocznie szkołę średnią, a zatem byłoby rzeczą nie-słuszną, naginać cele szkoły średniej do potrzeb nielicznego grona, które i tak da sobie radę”.

„Natomiast szkoła ogólnokształcąca, mająca na celu możliwie harmonijny rozwój zdolności człowieka, uzdolniłaby ucznia również do zdobywania wiedzy i do badań naukowych w uczelniach wyższych”, to znaczy, że szkoła średnia mimo, iż jest ogólnokształcąca, ma przygotowywać do szkół wyższych.

Ta dwoistość celu szkoły średniej ogólnokształcącej zaciążyła na programach szkolnych i na określeniu celu egzaminu dojrzałości w nowym regulaminie.

Ale sprawa wartości nowego regulaminu nie jest istotną; istotnem zagadnieniem jest reforma całej szkoły średniej. Nowy regulamin traktować więc musimy jako konieczność okresu przejściowego. Ponieważ go do czasu stosować będziemy, warto było rozpatrzyć jego ujemne strony, bo warto, zanim stanie nowa budowa, podeprzeć i poprawić starą, aby do czasu jeszcze z niej korzystać.

Nowy regulamin traktujemy więc, jako przeprowadzoną restaurację starej budowy. Czy okaże się ona pożyteczną, życiową — czas pokaże. Dzisiejsze zaś rozważania prowadzą do praktycznego ustalenia, jak się przedstawia po pierwszej próbie trudu maturalnego i do teoretycznego przewidywania, jak rolę swą będzie pełnił nadal.

Przystąpię odrazu do trzonu całego regulaminu, do jego idei przewodniej, której wyrazem są §§ 5 i 21. Pierwszy z nich ustala dwa rodzaje egzaminu dojrzałości: 1) zwyczajny, 2) rozszerzony.

Egzamin zwyczajny zdają uczniowie gimnazjów państwowych i tych niepaństwowych, które posiadają pełne lub niepełne bez zastrzeżeń prawa gimnazjów państwowych.

A zatem prawodawca istnienie takich szkół i egzaminów w takich szkołach uważa za stan zupełnie normalny, za coś z y c z a j n e g o, przesądzając zgóry, że inne szkoły nie mają racji bytu, a jeżeli są, to z faktem tym trzeba się zgodzić, jako z czemś nienormalnem, tymczasowem, na dziś, na teraz.

Gdy te inne szkoły ruszą z miejsca, podniosą się, uzyskają większe prawa, to odpadnie wogóle ich niska klasyfikacja, odpadnie wtedy i konieczność egzaminu nadzwyczajnego, t. zn. r o z s z e r z o n e g o, odpadnie zarzut niekonsekwencji w nowym re-

gulaminie, skłócenia się zasad wychowawczych z koniecznymi wymaganiami państwowymi, odpadnie tak dotkliwie odczuwana kontrola władz, a stąd i nieufność, zmniejszy się ilość zarzutów przeciw egzaminom, bo wtedy stępi się jego ostrość wobec puklerza solidnego przygotowania abiturjentów, odpadnie nerwowość przedegzaminacyjna, a nastąpi radosne oczekiwanie próby młodych sił.

Oto całe nieporozumienie między prawodawcą a interpretatorami.

Jednym tchem chciałbym odpowiedzieć przeciwnikom egzaminu zwyczajnego, a w szczególności przeciwnikom wyboru. Uderzmy się w piersi! Nie umieliśmy w młodzieży rozwinąć zainteresowania, nie zdołaliśmy wzbudzić zamiłowania, nie nauczyliśmy jej kochać wiedzy, nauki, prawdy, maltretowaliśmy ją, zamiast zachęcać, poiliśmy goryczą, zamiast gasić naturalne pragnienie wiedzy krynicą ożywczej nauki, a teraz umywamy ręce, dziwimy się, wzruszamy ramionami, lub rozdzieramy szaty w nieszczerym patosie i z cycerońską wymową wygłaszamy szeroko i długo sążniste tyrady na temat mizernej aktywności umysłowej naszej kochanej, drogiej młodzieży.

Nauczyliśmy ją zato bać się każdej „klasówki“, bośmy jej do niej należycie nie przygotowali, a teraz dziwimy się, że młodzież z lękiem zasiada do piśmiennych egzaminów dojrzałości.

Nauczyliśmy ją bać się każdego „wrywania“, bo zasada naszą było pytać, czego nie umie, a przy ustnym egzaminie dojrzałości domagamy się odpowiedzi poprawnej, jasnej, trafnej i wyczerpującej, i dziwimy się jeszcze wysiłkom władz, które chciałyby ten stan, obłożnie chory stan naszego nauczania, uleczyć, że nie mają poczucia rzeczywistości!!

Ależ twórca regulaminu doskonale wypowiedział swój sąd o stanie szkolnictwa średniego, wyposażając przewodniczącego w tak szerokie prerogatywy, wprowadzając obok zwyczajnych i egzaminy rozszerzone!

Właśnie z powodu niejednorodności pracy szkolnej, znacznego zróżniczkowania szkół średnich, poświęcił jednolitość systemu egzaminów i konsekwencję pomysłu! Cóż łatwiejszego było, jak konsekwencję tę utrzymać! Przecież to skróciłoby pracę nad regulaminem i sam regulamin. A jednak stanął twardo na gruncie rzeczywistości, ryjąc w spiżu po lewicy nieubłagane prawa dla tych, którzy zbyt opieszale podążają ku świtowi wielkiego jutra Polski, a zwiastując po prawicy niedaleką chwilę nowego życia nowego człowieka tym, którzy niezmordowanie, z uporem i hartem, w poświęceniu i wierze dążą i dążą po trudnych złomach obowiązku. Tak, prawodawca

sam pierwszy zastosował się do nowego regulaminu. Oto podał szkoły egzaminowi w taki sposób, by ujawniły to, co umieją. I teraz słucha bacznie i bada, czy naprawdę złożą egzamin dojrzałości pedagogicznej.

Tam, gdzie to jest konieczne — zatrzymuje obostrzenia, kontrolę, tam gdzie można, poleca wydobyć szkole z siebie wszystko najlepsze, tam gdzie trzeba, wskazuje, jak to najlepsze przedstawić się powinno, jak kiedyś będzie i być musi.

Prawodawca chce widzieć w szkołach państwowych i z pełnemi prawami, wreszcie z niepełnemi prawami bez zastrzeżeń dobraną młodzież, rozwiniętą umysłowo normalnie, dobrze przygotowaną, t. zn. panującą nad każdym przedmiotem w dostatecznej mierze, a posiadającą oprócz tego specjalne zamiłowania, specjalne zainteresowania. Chciałby więc zainteresowania jeszcze zwiększyć, poczucie życia spotęgować, siły twórcze rozwinać. Jeżeli jeszcze tak nie jest, czyż mamy z dążeń do takiego stanu rezygnować?

Jeżeli rzeczywiście większa część młodzieży dokonywa wyboru z wyrachowania, to czy tak być powinno? Poszlibyśmy właśnie po linii najmniejszego oporu, gdybyśmy zbyt pochopnie zrezygnowali z podniesienia wartości pracy naszych szkół średnich.

Właśnie autorowi regulaminu musiało chodzić o to, 1) że za mało w szkole średniej rozwija się zamiłowania, 2) że młodzież, idąc na uniwersytet, nie ma zupełnie skryształowanego sądu o własnem zainteresowaniu, stąd zraża się łatwo i rezygnuje, 3) że jest za mało na wybitnych placówkach ludzi fachowych, a za wielu dyletantów; musiało mu chodzić o istotne dobro młodzieży, a zarazem narodu.

Użyję tu argumentu negatywnego.

Czy ci abiturjenci, którzy wybrać nie umieją, którzy kierują się tylko rachubą na łatwiejszy do zdania przedmiot, gdyby zdawali egzamin typu dawniejszego nie szukaliby również sposobów wyrwania się z opresyj egzaminowych drogą różnych kombinacyj?

Inny przykład. Uczeń pracuje z nauczycielem, do którego odnosi się z zaufaniem częściowem lub pełnem. Dotąd ten nauczyciel był jedyną, prawie bezapelacyjną instancją. Nagle dowiaduje się, że nowy regulamin pozbawia tej władzy nauczyciela, a przekazuje ją sfinksowi, którym jest każdy obcy przyśłany przewodniczący, czy jak było do niedawna — delegat.

Cóż dziwnego, że uczeń mierzy wielkość zaufania do takiego przewodniczącego miarą swego interesu, miarą wysokości zdobywanych ocen? Jeżeli oceny te nie będą przypadkowe, jeżeli przewodniczący matur zyskają sobie zaufanie młodzieży,

to miejmy nadzieję, egzamin maturalny nie będzie ciężką operacją pod znakiem życia i śmierci operowanego, ale miłym epizodem, śmiałym przejawem tężyzny psychicznej naszej młodzieży — a wyjątkową sposobnością dla naszego nauczycielstwa oglądania własnymi oczyma pięknych owoców swej żmudnej pracy.

Pamiętajmy o tem, że jak długo istnieją jednostkowe oceny z poszczególnych przedmiotów, tak długo ocena będzie najważniejszym czynnikiem w egzaminie.

Cały regulamin wybitnie zdąża w tym kierunku, aby ocena miała wartość jak najszerszą, podstawę jak najmocniejszą, przyczynę jak najgłębszą.

Niech najprzód nauczycielstwo stanie na wysokości regulaminu, a o młodzież możemy być spokojni.

To rzecz wcale nie drugorzędna, jak egzaminator zabierze się do badania „stopnia wykształcenia i rozwoju umysłowego abiturjenta”, jak on te pojęcia rozumie, jak zharmonizuje, jak potrafi odtworzyć własną syntezę w umyśle abiturjenta.

Nielada to zagadnienie, a od tego przecież zależy atmosfera egzaminu, która bezpośrednio oddziałuje na zdającego i albo go dusi albo orzeźwia.

Nie przerażajmy się więc tem, że w roku ubiegłym, że dziś jeszcze, młodzież nie umie wybrać: nikt jej do tego nie przygotowywał.

Nowy regulamin spadł nieoczekiwanie, to prawda, ale to tylko jest jego największym „minusem”. Idea wyboru, jako wyraz myśli wychowawczo-społecznej, jest zdrowa, zastosowanie wyboru jest możliwe; tylko zasady wyboru budzą pewne zastrzeżenia.

Znany nam jest już prawie jednomyślny pogląd ankiety, że należało raczej przeprowadzić wybór między dziedzinami przedmiotów. Rzeczywiście, jeżeli kandydat ma wykazać, co najlepiej umie, „do których przedmiotów okazał zamiłowanie, to naprawdę podstawą wyboru powinny być nie poszczególne przedmioty, ale dziedziny przedmiotów. Najlepiej postulat regulaminu, a zwłaszcza rozporządzenia Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 19.I. 1926 r. w Dzienniku Urzędowym z dnia 15.II. 1926 r. Nr. 4 rok IX dałyby się przeprowadzić, gdyby kandydatom dało się możność swobodnego wyboru między dziedziną humanistyczną a matematyczno-przyrodniczą.

Według nowego regulaminu jest to osiągalne tylko w nowym typie klasycznym. Tam abiturjent może wybrać np. do egzaminu piśmiennego język polski, łaciński i grecki, do ustnego zaś jęz. polski, łaciński, grecki i kulturę klasyczną. Najłatwiej tę samą zasadę dałoby się wprowadzić w typie humanistycz-

nym np. przy egzaminie piśmiennym języki: polski, łaciński i francuski, przy ustnym: polski, historia, łaciński, francuski.

Dla specjalnie uzdolnionych czy zamiłowanych w grupie matematyczno-fizycznej pozostawałaby nadal możliwość zdawania z obu pokrewnych przedmiotów.

Sprostowanie i uzupełnienie zasady wyboru w poszczególnych typach szkół nie przedstawiałoby naogół większych trudności z wyjątkiem typu neo.-hum., w którym wyboru dziedzin nie da się w żaden sposób przeprowadzić, mimo dania możliwości wybierania nie po jednym przedmiocie z grup 2 i 3, ale tych grup razem wziętych.

Jeżeli bowiem egzamin ma być sprawdzianem „stopnia wykształcenia i rozwoju umysłowego” (te pojęcia nie są w stosunku równorzędnym), jeżeli celowi temu nie przeszkadza przy dopuszczeniu do matury uwzględnienie typu szkoły, to to uwzględnienie powinno się również ujawnić w kombinacjach przedmiotów egzaminacyjnych.

Wybór różnych dziedzin może pozostać, jako wdzięczna sposobność ujawnienia zamiłowania w przedmiotach niepodstawowych dla danego typu, gdyż praktyka wykazuje, że mimo istnienia różnych typów szkół o wyborze szkoły przez ucznia decyduje w wielu wypadkach konieczność lub przypadek.

Sprawy terminu ustalania wyboru nie uważam za zasadniczą.

O ile do wspaniałej idei wyboru egzaminu zwyczajnego dostosuje się sposób nauczania, sprawa ta sama przez się ulegnie rozstrzygnięciu. Wtedy nie będzie zażaleń nauczycieli na uprzywilejowanie jednych przedmiotów, nie będzie sztucznego szukania zamiłowania przez uczniów, wyboru z wyrachowania na podstawach nic wspólnego nie mających z intencjami regulaminu.

Jakkolwiek §§ 5 i 21 dały najwięcej materiału dyskusyjnego (pomijam dwa gotowe projekty nowych zasad wyboru), to jednak niepodobna polemizować z przytoczonymi sądami, pragnieniami i postulatami, gdyż to przekroczyłoby ramy niniejszych uwag; ograniczamy się zatem do podsumowania zasadniczych postulatów, poddając je w formie rezolucyj opinii dzisiejszego zebrania. Do dyskusji podsunąłbym następujące pytania:

1) w jakich warunkach ma się dokonywać wybór przedmiotów egzaminacyjnych?

2) o ile wybór ma uwzględniać typ szkoły?

3) jakie cele wobec dokonanego wyboru powinien mieć egzamin piśmienny?

4) o ile możliwe jest zupełne zwolnienie od egzaminu ustnego w obu rodzajach egzaminu?

A teraz przejdźmy do samych egzaminów.

§ 15 regulaminu reguluje sprawę dopuszczenia do egzaminów. Jak wiemy, większość szkół opowiedziała się przeciwko dopuszczeniu do egzaminów dojrzałości z jedną oceną niedostateczną, stojąc na stanowisku równouprawnienia wszystkich przedmiotów w szkole średniej ogólnokształcącej. Osobiście uważam artykuł 15 raczej za liberalny, za ustępstwo na rzecz młodzieży.

Pominięto tu klauzulę, która występuje w poprzednich regulaminach, a mianowicie, że sprawę dopuszczenia do egzaminu rozstrzyga się na podstawie nietylko postępów, ale i sprawowania się kandydata. Czyli innemi słowy dziś sprawowanie się ucznia w kl. VIII w żadnym wypadku nie wpływa na sprawę dopuszczenia do egzaminu. Praktyka jednak wykazuje co innego. Wiadomo, że w wypadkach nienależytego sprawowania się kandydata nie stosuje się takiej wyrozumiałości, jak co do uczniów o sprawowaniu się bez zarzutu. Możnaaby zatem przywrócić dawną klauzulę.

§ 16 co do uprawnień uczniów VIII-ej klasy, którzy wstąpili do danej szkoły po upływie miesiąca od początku pracy w danym roku szk. jest dla nich korzystny w porównaniu z poprzednim regulaminem, niezrozumiałe są zatem zarzuty tych Rad Pedagogicznych (3), które domagają się przywrócenia dawniejszego artykułu 7-go. Dla każdego, kto w tę sprawę głębiej wniknie, wydaje się to zupełnie jasnem.

Sprawa nalepiania fotografii, jak i sprawa taksy egzaminacyjnej objęte § 19 są drobniejszego znaczenia.

Co do § 22 uważam za bardzo szczęśliwe połączenie algebry i geometrii w jeden przedmiot, gdyż dotąd matematyka dominowała w egzaminie pismienym z pokrzywdzeniem przedmiotów humanistycznych.

Artykuł regulaminu o wyznaczaniu tematów wypracowań pismienych podnosi autorytet kierownika szkoły przez rozszerzenie jego kompetencji.

Na podstawie §§ 23 i 25 kierownik ponosi odpowiedzialność tak za jakość proponowanych tematów, jak i za dokonanie wyboru nadesłanych z Kuratorjum tematów egzaminacyjnych. Zmiana ta dokonana na niekorzyść nauczyciela ma zapobiec przewidywanym nieporozumieniom, jak to nieraz praktyka wykazała, może jednak wprawić w kłopot kierownika, jeżeli niewystarczająco orjentuje się w danym przedmiocie. W tej sprawie nikt głosu w ankiecie nie zabierał.

Zwiększenie ilości nadsyłanych tematów zwłaszcza z języka polskiego powitane zostały z zadowoleniem. Z zadowoleniem również powitać należy fakt, że dopuszczone są z języka polskiego tematy nie tylko z lektury polskiej, ale i ogólne, a w typie neo-hum., nawet z nauki o języku, co jest zupełną nowością i walecznym zwycięstwem językoznawstwa, dotąd w szkole średniej upośledzonego.

W sprawie obecności właściciela szkoły w czasie wykonywania wypracowań piśmiennych pożądanymby było, aby Kuratorjum sprawę tę zasadniczo i aż do odwołania rozstrzygnęło. Szczególniej w szkołach żeńskich pożądana byłaby stała opieka żeńska ze względu na obowiązki szkoły roztoczenia opieki nad młodzieżą w momentach, które mogą wywołać niepożądane zaburzenia psychiczne, a w następstwie odruchy nerwowe.

Co do lokalu, w którym mają się odbywać egzaminy piśmienne, jestem zdania, że zasadniczo każda szkoła powinna mieć egzaminy maturalne sama dla siebie w własnym lub wynajętym lokalu (§ 28).

Cały szereg Rad Pedagogicznych domaga się zwiększenia czasu na prace z matematyki do 5 godzin, a fizyki w typie hum. do 4 godzin. Praktyka wykazuje, że postulaty te są uzasadnione. W związku z tem uważam za wskazane podkreślić, by egzaminy ustne nie odbywały się nigdy w zbyt późnej porze dnia.

Co do § 30, uważam za zupełnie słuszny jednolity i zgodny głos filologów, by młodzieży dano możliwość posługiwania się słownikiem łacińskim, wzgl. greckim.

Co do §§ 34 i 35, traktujących o systemie oceniania wyników egzaminów piśmiennych, to jakkolwiek godzę się z tem, co mówi ankiet, t. zn. że członkowie Komisji doznali uszczuplenia zakresu swych uprawnień na rzecz przewodniczącego, to jednak mam podstawy do stwierdzenia, że na tem nie tylko nikt nie straci, ale właśnie całość egzaminu może zyskać na bezstronności i dokładności.

Nie jestem zwolennikiem oceniania prac piśmiennych przez trzech recenzentów, bo w praktyce opinia drugiego recenzenta nie ma wielkiego znaczenia, zwłaszcza tam, gdzie trudno znaleźć drugiego fachowca.

W tej części regulaminu, która mówi o dopuszczeniu do egzaminu ustnego i zwalnianiu od tego egzaminu nie są pożyteczne, moim zdaniem, zmiany zasadnicze. Za ograniczenie w egzaminie zwyczajnym uważam to, że abiturjent poza dokonanym wyborem nie ma możliwości zdawania z dowolnego przedmiotu.

Daje się odczuwać również brak wyjaśnienia, czy w wypadkach zwolnienia od egzaminu ustnego, zwłaszcza w egzaminie rozszerzonym, ustala się od razu oceny ostateczne, czy też należy wstrzymać się z ustaleniem tej oceny do posiedzenia w myśl § 47.

Sprawa przebiegu egzaminu ustnego poza niejasnością redakcji §§ 43 i 45 nie stanowi poważniejszego materiału do dyskusji.

Pewne wątpliwości, związane z tą sprawą, a wyrażone w ankiecie, mogą być usunięte przez dodatkowe wyjaśnienie i wydanie szczegółowych instrukcyj dla przewodniczących.

W związku z niejasnością redakcji powyższych paragrafów łączy się niejasność redakcji § 7, mówiącego o kompetencjach członków Komisji Egzaminacyjnej (§§ 7 i 47). Na tę niejasność zwraca uwagę kilka głosów ankiety.

Weźmy pod uwagę nadesłaną interpretację § 7: „zważywszy, że nowy regulamin dopuszcza w pewnych warunkach możliwość taką, że uczenica zdająca np. z jednego przedmiotu jest oceniana tylko przez danego profesora i przewodniczącego — stawiam wniosek, żeby o wydaniu matury decydowała cała Komisja”.

W postulatcie powyższym są poruszone dwie sprawy:

- 1) sprawa oceniania z poszczególnego przedmiotu,
- 2) sprawa ostatecznego wyniku egzaminu.

To pomieszanie różnych spraw jest oczywistym dowodem, że redakcja paragrafów regulujących sprawę oceniania wyników egzaminu, nasuwa różne rodzaje interpretacji.

Przedewszystkiem przy takiej interpretacji nie mógłby być zastosowany § 47 (ocena ostateczna wyniku egzaminu dojrzałości), w którym wyraźnie powiedziano, że oceny ostateczne ustala się na podstawie wyniku egzaminów piśmiennych, ustnych i postępów w ciągu pobytu abiturjenta w szkole—a postępy te, to nie mało mówiące martwe oceny, tylko opinia o całokształcie pracy ucznia w poszczególnych przedmiotach nauczycieli, którzy winni się wypowiedzieć w takich wypadkach, gdy występują wybitne różnice między wynikami egzaminów a postęпами w pracy szkolnej.

Muszę z naciskiem podkreślić, że różnorodność interpretacji ma swoje źródło w niejasności wyrażenia: „istotnie zdaje egzamin”. Istotnie zdaje egzamin każdy z każdego przedmiotu, który wybrał do egzaminu piśmiennego, niezależnie od późniejszych zwolnień z ustnego, a także istotnie zdaje z tych przedmiotów, z których niezależnie od wyboru (poza wyborem) zdawać musi.

Aby niejasność tę usunąć, należałoby zmienić redakcję. Ale nie tylko chodzi tu o redakcję. Praktyka wykazała, że system głosowania w tym paragrafie opisany, stwarza dla wydawania trafnych ocen szereg trudności. Powstają bowiem takie sytuacje, iż głos w sprawie egzaminu z matematyki obok matematyka egzaminatora ma filolog lub romanista, historyk i polonista, a pozbawiony jest fizyk, który najwięcej miałby do powiedzenia. Dalej, ponieważ nie ma żadnej wzmianki o konieczności oddania głosu, mogą zająć wypadki wstrzymania się od głosowania poszczególnych członków Komisji i rozstrzyga o egzaminie właściwie sam przewodniczący. Przykład: egzamin z matematyki: dyrektor jest przewodniczącym, a zarazem egzaminatorem z języka polskiego, romanista i historyk wstrzymują się od głosowania; głosuje przewodniczący i matematyk. Zdania ich są podzielone; na podstawie równości głosów rozstrzyga przewodniczący.

Powiedzmy jasno. § 7 A wyłącza od głosowania nad odpowiedziami z poszczególnych przedmiotów egzaminatorów z tych przedmiotów, które nie zostały wybrane przez kandydata oraz egzaminatora z religii, o ile kandydat uzyskał z religii ocenę roczną co najmniej dobrą.

Zastanowić się warto, w jakim celu ogranicza § 7 A prawo głosowania członków Komisji do istotnych egzaminatorów, gdy natomiast § 7 B (egz. rozszerzony) pozostawia je prawie bez ograniczeń.

Czy jest to wyrazem zbliżenia się do rzeczywistości, dążności do odtworzenia tego, co praktyka wykazała?

Do ograniczenia praw członków Komisji mogło skłonić prawodawcę dążenie do nadania większej sprężystości aparatowi egzaminacyjnemu. Ważnem wydaje się tu i to, że przy dawniejszych przepisach udział w głosowaniu i wpływ na wynik egzaminów mieli wszyscy członkowie Komisji, co majorzowało odosobniony głos bądź egzaminatora, bądź przewodniczącego. Myślę, że i zasada wzajemności nie była tu zlekceważoną. Tak na podstawie § 46 jak § 47 głosuje się tylko i wyłącznie co do przedmiotów egzaminacyjnych, a więc przedmioty niewybrane zatrzymują oceny roczne, na podstawie których rozstrzygano sprawę dopuszczenia do piśmiennego egzaminu dojrzałości. Skala tych ocen jest już zamkniętą i nienaruszoną. Komisja Egzaminacyjna odtąd nie ma prawa nie tylko egzaminować z tego przedmiotu z własnej inicjatywy, ale nawet nie wolno jej pozwolić abiturjentowi, by na własne życzenie poddał się egzaminowi (gdyby np. chciał uzyskać wyższą ocenę), jak to wskazuje § 39 A. O skali ocen nauczyciele niewy-

branych przedmiotów zadecydowali ostatecznie sami, bez dopuszczenia do głosu innych członków Komisji klasowej (naturalnie, o ile nauczyciel miał zaufanie dyrektora, i nie były zastosowane specjalne Komisje przedmiotowe). Ci więc nauczyciele, obecnie członkowie Komisji, byłiby uprzywilejowani w stosunku do innych, którzy nie sami ustalają ostateczną ocenę na świadectwo, a tak jest z każdym przedmiotem, podlegającym egzaminowi, bo zdarzyć się może (a tak było), że nikt nie wybierze fizyki, fizyk wtedy byłby uprzywilejowanym, mając prawo głosowania w innych przedmiotach, gdy co do jego przedmiotu żadnego głosowania nie było.

Ta zasada wzajemności utrzymana jest w par. 7 B, t. j. przy egzaminie rozszerzonym. A zatem w egzaminie zwyczajnym nie są pokrzywdzeni inni członkowie Komisji, mogą przecież być nieobecni, a przybyć na narady przewidziane par. 47, w czasie których mają prawo zabierania głosu.

Nie jest pokrzywdzony i nauczyciel religii, gdyż do głosu ma prawo na podstawie par. 47 w czasie obrad nad ostatecznym wynikiem egzaminów dojrzałości, co więcej, można powiedzieć, że przedmiot religii jest uprzywilejowanym, gdyż nie podlega wyborowi, a nauczyciel religii sam rozstrzyga o egzaminie z religii; zresztą uczeń może z religii na własne życzenie poddać się egzaminowi, a wtedy nauczyciel religii będzie mógł interwenjować we wszystkich przedmiotach. W każdym razie autorytet nauczyciela religii wcale nie uległ zmniejszeniu.

Par. 47 objęty jest tytułem: „Ocena ostatecznego wyniku egzaminu dojrzałości”.

Komisja egzaminacyjna, będąc w posiadaniu gotowego już materiału egzaminacyjnego, jak i materiału zebranego w czasie pobytu abiturjenta w szkole, ma przystąpić do ostatecznego ustalenia wyniku egzaminu dojrzałości.

Prawo głosowania na tem posiedzeniu mają członkowie Komisji egzam. w myśl § 7, prawo zabierania głosu natomiast wszyscy członkowie Komisji, egzaminatorowie przedmiotów egzaminacyjnych, niezależnie od dokonanego wyboru w egzaminie zwyczajnym, zwłaszcza, że na tem posiedzeniu na ostateczną ocenę z danego przedmiotu wpływają postępy w ciągu pobytu abiturjenta w szkole, a przede wszystkim opinia członków Komisji o jego dojrzałości umysłowej i to opinia po wzięta nie podczas egzaminu ustnego, jak to było w regulaminie poprzednim (par. 39, str. 5), ale opinia, jaką sobie urobili członkowie Komisji wogóle t. zn. w ciągu pracy szkolnej jak i przebiegu egzaminu.

Nareszcie więc nowy regulamin usankcjonował to, czego wymagały zasadnicze warunki psychologiczne. Bo czyż członek Komisji, który przez co najmniej jeden rok pracował z abiturjentem, może ze spokojnem sumieniem rozstrzygać, gdy wyniki pracy abiturjenta w ciągu pobytu w szkole były zadawalające, a wyniki egzaminu są słabe, czy może z głębokiego przekonania rozstrzygać o ujemnym wyniku egzaminu dojrzałości?

Rzecz jasna, że bez zadania sobie gwałtu rozstrzygać tak nie może. Bo egzamin, jak już o tem była mowa, mógł być jedynie egzaminem pamięci i nerwów u jednostek wrażliwych, nerwowych, wyczerpanych fizycznie i psychicznie, mógł zatem zawieść oczekiwania egzaminatorów. Czyż z tego powodu odmawiać abiturjentowi świadectwa dojrzałości, odmawiać kwalifikacji do dalszych studiów w uczelni wyższej? Poprawka do § 47/4, polegająca na usunięciu wyrażenia: „powziętej podczas egzaminu ustnego”, powstała w myśl określenia celu egzaminu w § 1, gdzie żąda się badania stopnia wykształcenia i rozwoju umysłowego, jaki kandydat osiągnął wogóle.

Teraz na tem posiedzeniu mogą być wzięte pod uwagę prace piśmienne z ostatniego roku, o których mowa w § 40, by członkowie Komisji mogli się z niemi zapoznać, gdyby zachodziła konieczność poparcia dowodami rzeczowemi swej opinii. Teraz jest sposobność wyczerpującego przedstawienia pracy abiturjenta, i to nie tylko w ostatnim roku, ale wogóle w ciągu pobytu abiturjenta w szkole.

Jest ten paragraf regulaminu dużym krokiem naprzód, uwzględniającym tak życie szkolne abiturjenta wogóle, jak i podstawy swobody sędziowskiej członków Komisji wyposażonych teraz w atrybucje sędziów przysięgłych.

Jeszcze kilka spraw mniejszego znaczenia:

1) Wyodrębnienie ocen rocznych od ocen egzaminacyjnych spotkało się z zastrzeżeniami ze względu na uniwersytety, które mogą z tego powodu robić pewne trudności w przyjmowaniu.

2) Usunięcie na drugi plan szkoły, która przez szereg lat ucznia kształciła i wychowywała, oraz dyrektora, który jako taki świadectwa nie podpisuje, uchodzi w opinii niektórych szkół za objaw niepedagogiczny.

3) Kilka szkół, powołując się na tradycję, chciałoby mieć nazwę gimnazjum, figurującą jak przedtem w nagłówku na naczelnem miejscu.

4) Przywrócenie ocen z geografii i przyrodoznawstwa w typie hum., ze względu na studia wyższe czy zajęcia praktyczne jest pożądane.

5) § 1 regulaminu powołuje się na program jako źródło wymagań egzaminacyjnych, program jednak mówi tylko o ce-

lach nauczania, a więc o celach do jakich nauczyciel zdążyć powinien a nie uczeń, pożądane zatem byłoby zręczniejsze sprecyzowanie tak §§ 1 i 45, jak również określenie celu egzaminów piśmiennych.

Reasumując wyniki ankiety stwierdzam, że wartość regulaminu przedstawia się naogół korzystnie, jeżeli jest rozpatrywana ze stanowiska najogólniejszego, a mianowicie dobra narodu. Niech mi jednak będzie wolno wypowiedzieć własną, na doświadczeniu opartą opinię, że dopóki egzaminy istnieć będą, dopóty nie regulamin, ale atmosfera stworzona przez żywych ludzi — egzaminatorów a nie regulaminowych członków Komisji, dopóty nie teoretyczny, ale praktyczny, rzeczywisty sposób egzaminowania będą rozstrzygały o celowości egzaminu.

O celu i sposobach egzaminowania będą mówili specjaliści poszczególnych przedmiotów, ja tylko ogólnie zaznaczę, że ponieważ egzamin jest nie tylko sprawdzianem dojrzałości umysłowej, ale zarazem próbą wytrzymałości sił nerwowych, warunkiem powodzenia egzaminu jest odpowiednie nastawienie psychiczne, a to zależy przede wszystkim od dyspozycji egzaminatorów.

Egzaminator osiągnie cel przez takie przeprowadzenie egzaminu, aby abiturjent mógł ujawnić posiadane walory intelektualne i moralne. Egzaminator jest więc „spiritus movens” egzaminu.

Ocena trafna a sprawiedliwa należy do Komisji egzaminacyjnej, która powinna przede wszystkim oceniać wartości dydaktyczne egzaminatora, a później dopiero dojrzałość umysłową kandydata. W nieskoordynowaniu obu czynników mają swe źródło nieobliczalne często wyniki.

By egzaminator mógł swobodnie spełnić swe zadanie, powinien być psychicznie dodatnio dysponowany, intelektualnie dodatnio przygotowany, a moralnie jak najbardziej doskonały. Jeżeli powagę egzaminu rozumie, jeżeli z celu jego dobrze zdaje sobie sprawę, to i środki intuicyjnie znajdzie, by egzamin właściwie przeprowadzić.

Wytyczne, jakie usłyszymy co do sposobów egzaminowania z poszczególnych przedmiotów, winien egzaminator przeżyć głęboko, przemyśleć wszechstronnie, zważyć stosunek zadań do możliwości rozwiązań i to bez zarozumiałstwa, ale uczciwie, a wtedy stanie na wysokości swego zadania. Inaczej nie będzie obustronnego opanowania psychicznego i atmosfery czystej, wolnej od jakichkolwiek zabarwień uczuciowych.

Aby taki egzamin spełnił swoje zadanie, powinien być należycie przygotowany. Takie przygotowanie wyobrażam sobie w ten sposób, że cała Komisja Egzaminacyjna z przewodniczą-

cym na czele bezpośrednio przed egzaminem ustnym, po ustaleniu, z których przedmiotów kandydat zdaje, układa porządek egzaminu według wymagań psychologii pedagogicznej i tak zestawia tematy różnych przedmiotów tej samej dziedziny, aby stanowiły ciągłość zagadnienia. Ponieważ nie każdy egzaminator orientuje się dostatecznie we wszystkich przedmiotach, zrobić to winny sekcje przedmiotowe pokrewnych grup i oddać do ostatecznego zatwierdzenia przewodniczącemu, który oczywiście ma na podstawie § 44 głos decydujący, a który już przedtem winien ustalić sobie opinię o danym kandydacie na podstawie egzaminów piśmiennych i określić prowizorycznie czas jego egzaminowania. W każdym razie przewodniczący musi zgóry wiedzieć, z czego kandydat będzie pytany, jakie egzaminator wyznacza mu tematy, egzaminatorowie zatem winni mu przed egzaminem złożyć odpowiednie wnioski.

Może byłoby najlepiej, gdyby Ministerstwo W. R. i O. P. osobnem rozporządzeniem szczegółowo prawa i obowiązki przewodniczącego pod tym względem określiło.

Ale nauczyciel musi do tak pojętego egzaminu dojrzałości przygotować ucznia w ciągu pracy szkolnej. Praca z uczniem winna zatem być prowadzona stale pod hasłem badania stopnia dojrzałości umysłowej a nie tylko sumy wiedzy. Badanie tego, co uczeń umie, powinno być stale dewizą postępowania dydaktycznego i jeżeli na te tory zejść metody dydaktyczne, to nowy regulamin spełni swe zadanie, znacznie poważniejsze w skutkach, niż regulowanie przebiegu egzaminów; spełnienie tego zadania będzie nietylko „dobrą”, ale najlepszą jego stroną.

PIOTR GORCZYKOWSKI.

Cel i sposób pytania przy egzaminie dojrzałości z języka polskiego.

Zagadnienie egzaminu dojrzałości, będące zakończeniem nauczania w szkole średniej, zawsze wysuwa się na plan pierwszy wówczas, kiedy zastanawiamy się nad całokształtem dorobku pedagogicznego, osiągniętego w ciągu ośmioletniego pobytu ucznia w gimnazjum.

Przeżywalismy okres omawiania metod nauczania, usunęliśmy stare sposoby, wprowadziliśmy nowe, posunęliśmy się nawet dalej, rozpoczęliśmy rewizję tych metod.

Zkolei rzeczy słusznie przechodzimy do dyskusji nad rezultatem naszej pracy, wyrażającym się w końcowym egzaminie.

Już w 1919 roku poruszono kwestję sposobu egzaminowania i opierając się na wydanym ówczesnie regulaminie egzaminów dojrzałości, przedyskutowano jego podstawy. Obecnie w związku z wydaniem nowego regulaminu, mającego udoskonalić dotychczasowy system, ta kwestja wyłoniła się ponownie.

Jesteśmy w momencie rozważań dorobku ogólnego, jaki dała szkoła polska w wolnej Rzeczypospolitej. Ośmioletni okres istnienia tej szkoły upoważnia nas do tego.

Omawiane zagadnienie rozbijemy na dwie części: cel i sposób pytania.

Zacniemy od pierwszego, t. j. jaki stawiamy sobie cel przy egzaminowaniu z języka polskiego?

Egzamin ostateczny ma być sprawdzianem pracy wykonanej. Nie poruszamy tu wcale kwestji, czy ten sprawdzian jest potrzebny. Postaramy się tylko jasno określić, 1-o do czego przezeń mierzamy i 2-o co się w nim wyraża.

Na egzaminie dojrzałości, który jest końcowym aktem ośmioletniego pobytu ucznia w szkole, pragniemy jeszcze raz w krótkim uroczystym momencie zobrazować stan umysłowy wychowanka. W akcie tym z jednej strony mieści się chęć stwierdzenia, jakgdyby zdobycia ostatecznego sprawdzianu, czy uczeń w należytej mierze rozwinął władze duchowe i opanował treść przedmiotów nauczania, z drugiej zaś strony uczeń ma wykazać, czy tym wymaganiom zadość uczynił.

A więc egzamin ma być sprawdzianem osiągniętych rezultatów kształcenia w szkole: rozwinięcia władz duszy, zdobycia dostatecznej sumy wiedzy oraz jej jakości.

Odrzućmy więc pytanie, czy na pierwszym miejscu powinniśmy postawić sumę wiedzy, czy też rozwój umysłowy.

Z dawnych czasów przypominamy sobie, że ten sprawdzian głównie i przeważnie stosowano dla zorientowania się w zakresie ilości materiału.

Nowsze metody nauczania cały nacisk położyły na rozwój inteligencji, stąd i na egzaminie dojrzałości bada się w pierwszym rzędzie inteligencję ucznia. Wychodzimy z tego założenia, że materiał jest do zdobycia zawsze, istotną rzeczą są funkcje duchowe. Przez ich ćwiczenie, ciągły i w dobrym kierunku rozwój dochodzimy do wprawy i wyszkolenia i ten dorobek jest dopiero trwały i wszechstronny. Przy gromadzeniu wiedzy składamy jej zapas w pamięci i głównie tę dyspozycję psychiczną ćwiczymy.

Chodzi więc nam o to, aby wysiłek rozłożyć we wszystkich kierunkach: ćwicząc pamięć, ćwiczyć również i inne, stokrót ważniejsze władze duchowe. Egzamin ma być sprawdzianem ogólnego rozwoju umysłowego, a nie jednej tylko władzy — pamięci. Dobra pamięć nie jest miarą przygotowania do studiów naukowych lub do życia.

To jest jasne i logiczne i w tym kierunku podążyły metody nauczania, a więc i cel egzaminów winien być zgodny z nowymi metodami określony. Na zasadzie nowego Regulaminu egzaminów dojrzałości, wydanego w roku 1926, celem jego jest: „wykazać, czy kandydat osiągnął taki stopień wykształcenia i rozwoju umysłowego, jaki odpowiada wymaganiom, stawianym przez program” (§ 1).

§ 45 określa bliżej cel pytań ustnego egzaminu: „pytania powinny zmierzać do zbadania, jaki jest stopień rozwoju i wyrobienia umysłowego abiturjenta, jak gruntownie on sobie przyswoił zasadnicze składniki wykształcenia ogólnego, jak dalece nad swoją wiedzą panuje i jak umie ją stosować”.

W porównaniu z Regulaminem z 1919 roku (§ 35) wyraźniej mamy obok rozwoju i wyrobienia umysłowego podkreśloną potrzebę zbadania gruntowności zasadniczych składników wykształcenia, opanowania wiedzy i umiejętności jej stosowania. Jest to znamienne podkreślenie.

W okólniku Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 28 stycznia 1926 r. L. II. 840/26 myśl nowego regulaminu została uzasadniona w następujący sposób:

„Celem egzaminu dojrzałości według tego systemu ma być nie sprawdzanie raz jeszcze, czy uczeń zapamiętał możliwie największy zasób wiadomości i osiągnął w wielkiej liczbie działów nauki jakąś znośną sprawność, lecz stwierdzenie, czy jest pewna liczba przedmiotów, do których okazał zamiłowanie,

w które włożył dużo pracy i które opanował naprawdę, t. j. w stopniu odpowiadającym wymaganiom nie minimalnym tylko, lecz większym i poważniejszym". „Zmniejszenie liczby przedmiotów egzaminacyjnych i zastosowanie zasady wyboru winny bezwzględnie pociągnąć za sobą znaczne podniesienie poziomu wymagań”.

Otóż jasno należy podkreślić, co to znaczy badać inteligencję i zasób wiedzy. Nieuwzględnienie obu tych pierwiastków egzaminu szkodliwie odbiłoby się na celu, który sobie stawiamy.

Słusznie na pierwszy plan wysuwamy konieczność badania rozwoju umysłowego, ale to nie znaczy, że zapominamy o wiedzy, którą uczeń winien przejawić. Tylko z zakresu pytań, stawianych uczniowi, usuniemy szczegóły, które nie świadczyłyby o dorobku umysłowym i nie byłyby niezbędne do dalszego kształcenia. Uprzymiśnienie sobie tego ustrzeże nas przed wieloma błędami.

Pozorem istotnej ogólnej inteligencji łatwo mogłaby się stać błyskotliwość umysłu, zdolność do rezonowania, dyskusowania na wszelki temat bez znajomości rzeczy samej.

Zgódźmy się na to, że te niebezpieczeństwa tkwią w złe zrozumianej heurzezie i metodzie dyskusyjnej szkolnej pracy.

Badanie rozwoju umysłowego, nieoparte na konkretnym materiale, na gruntownej znajomości przedmiotu byłoby powierzchniowe.

Nie zapominajmy o tem, że nie wszystko w materiale nauczania jest balastem. Można nie pamiętać pośrednich stopni w ciągłym wznoszeniu się na wyższy poziom, można nie pamiętać drobiazgów i mniej ważnych szczegółów, są jednak elementy, na których wznosi się cały dalszy gmach wiedzy, jest pewne minimum z zakresu każdej umiejętności, bez którego pojęcia danego szeregu stają się niejasne.

Stąd wniosek: egzamin dojrzałości wogóle musi być sprawdzianem rozwoju umysłowego ucznia i jego funkcji psychicznych, egzamin zaś z poszczególnych przedmiotów, a w danym wypadku z języka polskiego musi być sprawdzianem uzdolnienia w tym kierunku i wiedzy w zakresie tej dziedziny.

Bez tych elementów, bez podstawowych prawd, bez koniecznego minimum mętne byłyby pojęcia i niejasny obraz całości. Abiturjent nie mógłby w dalszym ciągu studiów w tym kierunku prowadzić i gdyby zdecydował się wstąpić na tę drogę, ciągle uczuwałby lukę niezastąpioną, która odbiłaby się na rezultatach jego pracy. Albo też, skoro wybrałby inną drogę, pozbawiony stałby się tego, co szkoła obowiązana mu była dać, o tyle zakres jego pojęć byłby biedniejszy.

Stąd celem egzaminu dojrzałości z języka polskiego jest również sprawdzenie znajomości podstawowych elementów, pewnego wymaganego minimum, które jest konieczne do dalszych studiów tego przedmiotu lub też dla siebie jako minimum obowiązujące w życiu z zakresu pojęć tej dziedziny.

Jakość poznania tego materiału posłuży jednocześnie za sprawdzian wyrobienia umysłowego. Nie może uczeń nie wiedzieć, co to jest czasownik, musi się orjentować w nauce o stylu, nie wolno mu było nie czytać zasadniczych arcydzieł literatury polskiej, skoro ma się stać inteligentnym obywatelem, władającym w słowie i piśmie językiem polskim, skoro przez wchłonięcie pierwiastków kultury narodowej ma ukształtować w sobie duszę polską i myśl polską. (Nawiasem wtrącimy, jak wobec tych założeń można było dopuścić, żeby język polski z bezwzględnie obowiązującego na egzaminie dojrzałości stał się przedmiotem fakultatywnym na egzaminach z skołach typu matematyczno-przyrodniczego, kategorja A.) A skoro na to zgadzamy się, więc sprawdzian musi iść i w tym kierunku.

Wniosek ten dałby się jeszcze obronić przez uprzytomnienie sobie następującego zjawiska psychicznego: tylko dobre apercypowanie, dokładne przyswojenie sobie treści przedmiotu daje w rezultacie dobre ćwiczenie władz apercypcyjnych i spotęgowanie sprawności funkcji myślowych, a więc rozwój inteligencji i zarazem i wzbogacenie świadomości o nowe pojęcie. Złe i niedbałe przyswajanie przy niedostatecznej uwadze, małej koncentracji, niewielkim wysiłku i słabym napięciu naszych władz myślowych szkodliwie odbija się na ich sprawności, a w dalszym stadium obniża inteligencję, ani nie wzbogacając jej ilością pojęć, ani nie ćwicząc umysłu. To jest źródło złego, z którego w dostatecznej mierze nie zdajemy sobie sprawy w naszej pracy pedagogicznej. Sprawdzanie przeto ilości pojęć dobrze przyswojonych i poznawanie zagadnień dobrze prze-myślanych jest jednocześnie sprawdzaniem w dużej mierze rozwoju władz duchowych i odwrotnie. Inaczej dla zbadania inteligencji chyba posługivalibyśmy się testami psychologicznymi, toby doprowadziło jednak egzamin do zmechanizowanych czynności, określających automatyzm naszych funkcji duchowych.

To wszystko, cośmy dotąd powiedzieli, jednakową ocenę posiada dla nas w wypadku, kiedy twierdzimy, iż celem ukończenia szkoły średniej jest przygotowanie do studiów wyższych, czy też, że szkoła średnia ma dać swoim wychowankom zakres wykształcenia, niezbędny dla obywatela, powołanego do czynnej roli w życiu. Zarówno przy uznaniu pierwszego, jak i drugiego poglądu, liczyć się musimy z tem, że abiturjent obowią-

zany jest wykazać rzetelną wiedzę i normalny rozwój umysłowy.

Jeżeli abiturjentowi gorzej przygotowanemu uda się zdobyć świadectwo, życie dlań stanie się surowszym egzaminatorem i ciągle na każdym kroku pociągać go będzie do odpowiedzialności, dając pierwszeństwo bardziej uzdolnionym i gruntowniej przygotowanym.

Liczyć się musimy jednak również z tem, iż warunkiem wstępu na uniwersytet jest ukończenie szkoły średniej, a więc szkoła wyższa może wymagać właściwego przygotowania od abiturjentów szkół średnich. Studja w szkole wyższej z natury rzeczy muszą się oprzeć na wiedzy zdobytej w szkole średniej. I tutaj potrzeba ilości i jakości wiedzy wyraźnie wystąpi. Szkoła średnia winna dać swym abiturjentom dostateczny zasób wiadomości naukowych, służących za podstawę do dalszych studiów. Powinna dać również przygotowanie do wiedzy ścisłej.

Kandydat do studiów naukowych po wstąpieniu na uniwersytet nie może zaczynać pracy od wyrzucenia z siebie tego, czego nauczył się w szkole, a w pierwszym rzędzie metody szkolnej pracy. Myślenie naukowe można już zdobywać na początkowym stopniu nauczania przy wymaganiu ścisłości określeń, samodzielności pracy, a nie pobieraniu gotowej wiedzy, odróżnianiu wiadomości wziętych z zewnątrz od własnych myśli, umiejętności zapoznania się z tem, co powiedzieli w danej materji inni.

Przy uwzględnieniu tych wymagań zmieniłby się ogromnie charakter egzaminu. To byłoby celem naszych usiłowań.

Abiturjent, wybierając język polski jako przedmiot egzaminacyjny, a więc ten, „do którego okazał zamiłowanie, w który włożył dużo pracy i który opanował naprawdę”, chyba obowiązany jest posiadać zasób pojęć z dziedziny nauki o języku i historii literatury w znacznie wyższym stopniu, aniżeli z innych przedmiotów, pominiętych w wyborze. Mamy prawo sądzić, iż receptywność jego umysłu w tym kierunku była wyższa, skoro dobrowolnie obrał tę dziedzinę za przedmiot egzaminu, chyba że kierował się innemi względami, jak się to często zdarzać będzie w praktyce.

Zgódźmy się na to zastrzeżenie, że szkoła średnia nie kształci wyłącznie na filologów, polonistów, matematyków lub przyrodników, jednak każdy z jej abiturjentów w tym kierunku pójść może.

Uprzymiśnienie sobie braku tej wyłączności nie pozwoli nam pochopnie rozszerzać zakresu wymagań. Przyszły słuchacz wydziału filozoficznego, zamierzający poświęcić się polonistyce, jak również abiturjent, pragnący studja prowadzić

w innym kierunku i ten, który poprzestanie na szkole średniej i wprost wejdzie w życie, z zakresu języka polskiego musi wykazać znajomość elementarnej gramatyki, nauki o stylu, teorii języka, znajomość dziejów literatury na celniejszych jej pomnikach. W przeciwnym razie szkoła swego zadania nie spełniłaby.

W jaki sposób sprawdzamy poziom władz duchowych, t. j. inteligencję i co właściwie poznajmy? W czym się ma ona wyrazić na egzaminie z języka polskiego?

W kulturze uczuciowej i umysłowej, kultury bowiem woli bezpośrednio na egzaminie nie poznajemy. Ze sferą uczuć możemy się zapoznać jedynie tylko na egzaminie z tego przedmiotu. Uczucie estetyczne np. uczeń przejawia w związku z pytaniami, poruszającymi zjawiska piękna lub przy rozbiorze pierwiastków artystycznych w poezji. Lekcje języka polskiego w ciągu pracy szkolnej dają wiele pokarmu w tym kierunku.

A więc celem egzaminu z języka polskiego będzie również poznanie kultury uczuć estetycznych. Na egzaminie języka polskiego w pierwszym rzędzie uczeń winien wykazać, w jakiej mierze umie władać mową polską, jaki zasób leksykalny posiada, jak dalece opanował ją w jej wartościach stylistycznych. Ocena formy wypowiedzania się jest jednym z celów tego egzaminu.

W jaki sposób wyrazi się poziom kultury estetycznej? W określeniu stosunku osobistego ucznia do przejawów piękna. Obcowanie z dziełem wytworzy w świadomości ucznia pewne przejawy, które można będzie przy ponownem zetknięciu ze znanymi wartościami artystycznymi wywołać zpowrotem, jako dawne lub nowe doznanie. Szablonowość odpowiedzi w tym względzie unaocznia słabą stronę danej dziedziny duszy. Bogactwo i poziom tych uczuć, osiągnięte na innych przedmiotach nauczania, np. na lekcjach rysunków, będzie miało możność tylko tutaj się przejawiać.

Na egzaminie z języka polskiego może być określona wewnętrzna treść psychiczna ucznia, jego uczucia społeczne, dojrzałość moralna i obywatelska. Tej możliwości nie da żaden inny przedmiot egzaminacyjny. Orjentujemy się w znaczeniu owego egzaminu z punktu widzenia wychowania, jakie ma dać szkoła polska. Takiej odpowiedzialności na siebie nie weźmie i nie może wziąć inny przedmiot.

Znowu stwierdzamy, jakie następstwa powoduje fakultatywność wyboru języka polskiego na egzaminie dojrzałości w pewnej kategorii szkół. Wybór pozostawia się indywidualności uzdolnień. To, co wnosi jednak do wychowania i do kultury język polski, chyba nie powinno podlegać wyborowi

w szkole polskiej. Egzamin z historii tych wartości z abiturjenta nie wydobędzie.

Oprócz kultury uczuć mamy poznać kulturę umysłową, wyrazi się ona w umiejętności operowania materiałem zdobytym, w sprawności władz duchowych.

Postrzeżenie, pamięć, wyobraźnia, rozumowanie, zdolność wydawania sądów i wyciągania wniosków, oto elementy naszej świadomości, które znajdą swój wyraz na egzaminie. Pierwiastki te wystąpią również przy egzaminowaniu z innych przedmiotów. Funkcyj tych nie badamy bezpośrednio, poznamy je w związku z omawianymi zagadnieniami.

Jasność, ścisłość i samodzielność myślenia, to zasadnicze cechy, co do których musimy zdać sobie sprawę na egzaminie.

I tutaj wystąpi jaskrawo i ujawni się wyraziście, z czym abiturjent staje do egzaminu.

Błędy pracy szkolnej, nieumiejętność stosowania metod, zdawkowość wiedzy, brak gruntowności — wszystko to przejawia się obecnie. A w pierwszym rzędzie wystąpi metoda pracy. Jeżeli uczeń tylko słuchał wykładu, dobrze lub źle powtórzy to, co słyszał, trudno go będzie zmusić do samodzielnego wypowiedzenia się i zaznaczenia swej indywidualności. Bardzo łatwo będzie zorjentować się, czy uczeń przemyślał i wchłonął zagadnienia, z którymi się zetknął.

Jeżeli tylko „przeżywał”, poddając się nastrojom, wywołanym przez dzieło sztuki, najwyżej zdoła wywołać te akty uczuciowe. Nie to będzie zasadniczym celem poznania na egzaminie dojrzałości.

Jako cel najistotniejszy określimy poznanie czynnej indywidualności ucznia, przejawionej w zetknięciu się z dziełem. Ta aktywność wyrazi się nie w powtarzaniu zapamiętanych wywodów, nie w określeniu tylko reakcji uczuciowej, lecz w ujawnieniu samodzielnego, pełnego krytycyzmu stosunku do dzieła lub poruszonego zagadnienia.

Zadaniem egzaminatora winno być w pierwszym rzędzie zmuszenie ucznia do zajęcia czynnej roli, do zajęcia stanowiska, w którymby wyładował się egzaminowany całkowicie i przejawiał możliwie najgłębiej i najszerzej pierwiastki swej duszy.

Jeżeli egzaminator zdoła to uczynić, usunie nieprzyjemny pierwiastek kontroli, zdobędzie sam zadowolenie, jak również umożliwi zdobycie zadowolenia wewnętrznego u ucznia, które płynie z wyzwolenia z siebie utajonych sił.

Im pełniejsze, głębsze i wszechstronniejsze nastąpi wyładowanie, tem większe zadowolenie będzie towarzyszyło temu aktowi.

Odpadną cechy inkwizytorskiego znęcania się i gnębienia delikwenta, co zwykle widzi w nich ogół, odpaść może również i owa zwykła nuda, rozpościerająca się na obliczach kolegów, słuchających z musu odpowiedzi z innych przedmiotów.

Taki bogaty aparat zorganizowano, tyle było wyczekiwania i przygotowania, dorobek ośmioletniej pracy ma być zobrażony, tymczasem odczuwamy, że nic tu się nie dzieje, nic nie tworzy. Stereotypowe pytania i szablonowe odpowiedzi, a wszystko pod pozorem potrzeby kontroli, która przecież stokroć lepiej i w normalniejszych warunkach przeprowadzana jest w ciągu roku.

Otóż celem naszych wysiłków powinno być, aby w tym akcie coś się stawało i tworzyło. Przepisy formalne treścią go nie wypełnią.

W ciągu pracy szkolnej ciągle kształtują się władze duchowe, krystalizują pojęcia, rozwija się wola, uczucie i intelekt. Poznajemy w tej pracy tylko poszczególne stadja.

Na egzaminie dojrzałości, na zakończenie pracy wychowawczej czynimy w uroczystym akcie obrachunek całości. Uczeń na tle zasadniczych, wybranych przez siebie przedmiotów, daje jakby syntezę pojęcia o sobie.

W ciągu pracy szkolnej wciąż „stawał się”, obecnie w końcowym momencie już „stał się”, ukształtował swą duszę.

Kim jest na tle wiadomości zdobytych, jaką wartość sam przedstawia, jak korzysta z materiału nabytego — oto cel naszego poznania.

Jakie dyscypliny umysłowe kierują jego świadomością, jakie nawyki przejawiał w dziedzinie sposobów myślenia — w ostatecznej formie teraz uprzytomni. Tak rozumiemy cel egzaminu dojrzałości z języka polskiego.

A po tem poznaniu nastąpi z naszej strony ostateczny sąd.

Zkolei przechodzimy do drugiego zagadnienia, t. j. do sposobu pytania z języka polskiego.

Mówiąc o celu egzaminu, wiele myśli już wypowiedzieliśmy i na ten temat, a więc, jak zmierzać do osiągnięcia celów wyłuszczonych, jak egzaminować.

Chodziłoby tylko o jak najlepszą realizację tych założeń, o urzeczywistnienie idealnego celu w praktyce.

Rozważania na ten temat konkretnie się przedstawiają na tle rozbioru materiału, zebranego ze szkół województwa przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego.

W celu zorientowania się w kwestji zapatrywań na cele i sposoby pytania na egzaminie dojrzałości Kuratorium zarzą-

dziło nadesłanie odpowiedzi na ankietę oraz odpisu pytań, stawianych w czasie egzaminów w roku 1925/26.

Poglądy na sposób pytania i cele egzaminu z języka polskiego nadesłało tylko niewiele szkół, odpowiedzi jednak poruszyły głównie sprawę regulaminu i programu, co bezpośrednio do naszego tematu nie należy.

Wykaz pytań przesłało 46 szkół, 21 z Łodzi i 25 z innych miast województwa. Męskich 19 szkół, żeńskich 19 i koedukacyjnych 8; państwowych 9, prywatnych 37, polskich 35, żydowskich 8, niemieckich 3.

Pytania dotyczą 731 uczniów i uczenic; z Łodzi 377, z poza Łodzi 354.

Obfity ten materiał w pierwszym rzędzie zorientuje nas co do treści pytań, cel pytania nie zawsze się przejawia, sposób bardzo rzadko.

Pytania dostarczone nie są bowiem dokładnym protokołem egzaminu, podają jedynie jeden zasadniczy temat poruszony lub kilka zagadnień, krótko sformułowanych.

W ogólnej liczbie postawiono 1603 pytań. Wszystkie pytania myglibyśmy podzielić na dwie kategorie: jedne, badające wyłącznie erudycję w zakresie przedmiotu, takich pytań było 128, t. j. 7%, inne zaś, dające możność przejawienia rozwoju umysłowego, takich pytań było 1475.

To nas zorientuje co do celu egzaminu.

Erudycję więc poznawano przez następujące pytania: rozwój dramatu w Polsce 26 pytań, komedjopisarstwa 7, teatru 1, powieści 16, epiki 14, satyry 13, sielankopisarstwa 13, liryki 5, sonetu w literaturze polskiej 8, bajki 6, ballady 3, gawędy 4, fraszek 1, nowel 1, ód 1 pytanie, a nawet takie pytania: rozwój szkolnictwa 6, rozwój dziejopisarstwa 3; razem 128 pytań.

Następnie w zakresie materiału rozróżniamy trzy rodzaje pytań, a więc: z dziedziny nauki o języku 22 pytania (1,3%), poruszających czysto estetyczne zagadnienia 70 pytań (4,3%), ideowe 1511 pytań (94%).

Pytań, związanych z omawianiem twórczości poszczególnych autorów i ich dzieł było 1105, dotyczących ogólnych i teoretycznych zagadnień 476, t. j. 29%.

Na ogólną liczbę 1338 pytań z dziejów literatury polskiej, z zakresu staropolskiej literatury było 250 pytań, t. j. 11%, z epoki porozbiorowej 1088, t. j. 89%.

Z poszczególnych okresów dziejów literatury: z wieku XVI 8%, z wieku XVII 2%, z wieku XVIII i pocz. XIX 8%, z epoki romantyzmu 48%, z epoki pozytywizmu 16%, z epoki neoromantyzmu 15%.

Poszczególnym autorom poświęcono pytań: z *wieku XV* Janickiemu 2, z *wieku XVI* Rejowi 13, Modrzewskiemu 4, Górnickiemu 3, Orzechowskiemu 1, Kochanowskiemu 64, Szarzyńskiemu 4, Skardze 13. Ogólnych pytań z literatury tego okresu 12, razem 114 pytań.

Z *wieku XVII-go*: Szymonowiczowi 13, Potockiemu 6, Morsztynowi 5, Kochanowskiemu 1, Krz. Opalińskiemu 1, Starowolskiemu 1, ogólnych 3, razem 33.

Z *okresu pseudoklasycyzmu*: Krasickiemu 31, Trembeckiemu 6, Karpińskiemu 5, Kniaźninowi 2, Naruszewiczowi 5, Zabłockiemu 2, Staszycowi 3, Kołłątajowi 3, Niemcewiczowi 6, Fełińskiemu 3, Woroniczowi 3, ogólnych pytań 45, razem 114.

Z *okresu romantyzmu*: Mickiewiczowi 197, a więc 12% ogólnej liczby pytań, Słowackiemu 147, Krasińskiemu 101, Norwidowi 4, Ujejskiemu 8, Fredrze 13, Malczewskiemu 12, Zaleskiemu 9, Goszczyńskiemu 3, Polowi 3, Syrokomli 2, ponadto Korzeniowskiemu 1, H. Rzewuskiemu 2, Lenartowiczowi 2, Romanowskiemu 4, ogólnych 139, razem 647.

Z *okresu pozytywizmu*: Asnykowi 59, Konopnickiej 10, Orzeszkowej 13, Prusowi 54, Sienkiewiczowi 51, Kraszewskiemu 7, Świętochowskiemu 4, Dygasińskiemu 3, ogólnych 26, razem 225.

Z *okresu neoromantyzmu*: Żeromskiemu 90, Wyspiańskiemu 57, Kasprovczowi 15, Reymontowi 18, Tetmajerowi 6, Staffowi 1, Żuławskiemu 1, Weyssenhoffowi 2, Sieroszewskiemu 1, Berentowi 2, Oppmanowi 1, ogólnych 8, razem 202.

Z najmłodszej literatury: Wierzyńskiemu 1 pytanie.

Ponadto z literatury obcej były 32 pytania (2%).

Z poszczególnych dzieł co do liczby pytań na wyróżnienie zasługują: „Treny” 19 pytań, „Odprawa posłów greckich” 22, „Kazania Skargi” 9, „Satyry Krasickiego” 10, bajki 8, „Pan Tadeusz” 34, „Dziady” 56 (największa liczba ze wszystkich dzieł), „Konrad Wallenrod” 26, „Ks. Pielgrzymstwa” 17, „Balladyna” 12, „Lilla Weneda” 19, „Kordjan” 24, „Anhelli” 19, „Beniowski” 12, „Grób Agamennona” 9, „Ojciec Zadżumionych” 9, „Nieboska komedja” 31, „Irydjon” 37, „Przedświt” 22, „Nad głębiami” Asnyka 17, inne liryki Asnyka 27, „Nad Niemnem” 13, „Trylogja” 13, „Quo vadis” 16, „Lalka” 31, „Ludzie bezdomni” 32, „Popioły” 10, „Syzyfowe prace” 9, „Wesele” 31, „Warszawianka” 15, liryki Kasprovcza 10, „Chłopi” Reymonta 11 pytań.

Ogólne zagadnienia były poświęcone albo kwestjom historyczno-literackim, kierunkom artystycznym, albo kwestjom społecznym i filozoficznym, psychologicznym i estetycznym.

Ważniejsze notujemy: porównanie poezji trzech wieszczów 29 pytań, romantyzm 26, pozytywizm 25, wpływy obce 13, sentymentalizm 7, humanizm 7, mesjanizm 27, lud w literaturze 29, patriotyzm 9, bohaterskość 6, szatan w literaturze 6, ból w literaturze 5, krajobraz 6, kwestja żydowska 6, polityczni pisarze 9, Napoleon w literaturze 6, emigracja 5 i t. d.

Na ogólną liczbę 731 przeegzaminowanych 300-tu tylko dano tekst do analizy, 152 w Łodzi i 148 poza Łodzią, a więc 41%. Na ogólną liczbę 46 szkół w 15 szkołach zadawano na egzaminie pytania ogólne i oparte na rozbiórce tekstu, w 31 szkołach stosowano wyłącznie albo pierwszy sposób, albo drugi. W 18 szkołach wszystkie pytania były tylko ogólne, bez rozbioru tekstu. Na 300 pytań, opartych na rozbiórce tekstu, w 16 tylko wypadkach można przypuścić, że użyto tekstu nieznanego, ponieważ tekst nie należał do zakresu lektury zasadniczej lub uzupełniającej, o ile te utwory, ma się rozumieć, nie były omawiane w klasie. Teksty najczęściej stanowią krótkie wiersze, jako całości zamknięte, w dalszym ciągu wyjątki z poematów i dramatów, tylko w wyjątkowych i to bardzo nielicznych wypadkach są wzięte z powieści.

W wyniku tych danych statystycznych fakt poświęcenia 7% ogólnej liczby pytań badaniu erudycji świadczyłby, iż w tym wypadku egzamin został sprowadzony tylko do poznawania sfery pamięci ucznia, o ile pytaniom tego rodzaju nie towarzyszyły inne, umożliwiające poznanie inteligencji.

Następnie stwierdzamy zbyt małą liczbę pytań z dziedziny nauki o języku — 1,3%, wiemy z praktyki szkolnej, jak niekorzystnie ta sprawa dotąd się przedstawia.

To samo dotyczy zagadnień estetycznych w stosunku do ideowych. Pytań tych było tylko 4,3%. Poezja jest dziedziną sztuki, a więc estetyczne motywy nie powinny być tak po macoszemu traktowane. Rozumiemy, że stało się to skutkiem naszego bytu w niewoli, stąd dawaliśmy zbyt wielką przewagę w nauczaniu historii literatury kwestjom, związanym z życiem społeczeństwa. Obecnie należy silniej podkreślić wartość poezji jako sztuki.

Uderza nas fakt poświęcenia 48% ogólnej liczby pytań okresowi romantyzmu, wynik ten jednak jest zgodny z ilością kursu historii literatury, rozłożonego na 3 lata, z których półtora roku przeznaczają się na tę epokę. Powinniśmy dążyć do reformy programu, a to za sobą pociągnie przesunięcie pytań na późniejsze okresy.

Pytań z zakresu staropolskiej literatury jest za mało, bowiem tylko 11%. Niewolno nam zapominać o klasycyzmie naszej literatury.

W stosunku do autorów i dzieł pytania dość równomiernie się układają.

Dziwią nas pytania z rozwoju szkolnictwa lub dziejopisarstwa, należą chyba do nauki historii.

Bardzo niekorzystnie przedstawia się liczba pytań, opartych na rozbiórce tekstu, jest ich bowiem tylko 41%. Biorąc pod uwagę doniosłość i skuteczność tego sposobu pytania, wydaje nam się ta suma niezwykle mała. W 18 szkołach wszystkie pytania były tylko ogólne, i to 9 z Łodzi, 9 poza Łodzią. W tym kierunku stanowczo musi podążyć reforma egzaminowania.

Pożądane jest, aby teksty wybierano również z powieści, ponieważ ten rodzaj poetycki byłby omawiany tylko ubocznie obok zasadniczego pytania z innej dziedziny.

Brak stosowania tekstów nieznanych dla ucznia świadczy dotąd o trudnościach z tem związanych.

Na 731 uczniów, poddanych egzaminowi z języka polskiego, w 88 wypadkach można było zauważyć, że pytania postawione nie miały wewnętrznego związku, a więc 12% pytań. Niejednokrotnie egzaminowany otrzymywał 4 lub 5 poważnych zagadnień do rozwinięcia na tle różnych epok dziejów literatury. Jak był wyczerpany ten materiał i co dał taki egzamin, nie będziemy o tem sądzić.

Różnorodnie możemy sam egzamin przeprowadzić. Możemy zarzucić ucznia pytaniami w celu wybadania go, co czytał i z jakim skutkiem. Możemy mu dać zagadnienie do rozwinięcia, samemu zaś śledzić, jak z tego się wywiąże. Albo też damy mu tekst wybrany z dzieła czytanego lub nieczytanego. a uczeń przeprowadzi rozbiór estetyczny i rozwinie myśli. Ułamek wybrany posłużyć może za punkt wyjścia do omawiania dzieła, twórczości autora, prądów literackich i epoki dziejów literatury.

Szczególnie ten trzeci sposób zasługuje na wyróżnienie. Pozwala bowiem poznać, jak wygląda bezpośrednie zetknięcie ucznia z dziełem, pozwoli śledzić, jak uczeń samodzielnie przeprowadza rozbiór według nabytych metod, umożliwi również rozwijanie nasuwających się zagadnień, zbaczanie w dowolnym kierunku przez nauczyciela i t. d. i t. d.

Sposób egzaminowania, oparty na rozbiórce tekstu, uznajemy jako wzór niezastąpiony.

Jak przedstawiałby się w praktyce rozbiór tekstu? Odpowiedź można byłoby podzielić na dwie części.

Uczeń po przeczytaniu głośno urywka wprost przystępuje do rozbioru estetycznego, a następnie umysłowego. Rozbiór przeprowadza samodzielnie, dopiero w razie niedokładności na-

uczyciel zadaje pytania, skierowujące uwagę egzaminowanego na dany szczegół. Szereg pytań, rozbijających całość na części, a części na drobiazgi, jest tu nie na miejscu. Abiturjent pociągał się przez długie lata w szkole, aby wreszcie sam zilustrował metodę osiągniętą. Będzie przecież stosował ją w życiu. Odtąd nauczyciel przestanie towarzyszyć mu w jego pracy. To jest pierwsza część pytania.

W następnej, po przeprowadzonej analizie, myśli i uwagi wypowiedziane staną się punktem wyjścia dla zagadnień, wysuniętych przez nauczyciela na tle danego dzieła, twórczości autora lub danej epoki, poprzez stopniowe etapy: fragment, dzieło, autor, epoka. W pierwszej części mielibyśmy analizę, w drugiej zaś dążenie do syntezy.

Druga część może być również poświęcona sprawdzianowi pojęć i sądów z poruszonej dziedziny, lub innej, będącej z nią w pewnym związku. Nastąpiłyby więc pytania sprawdzające. Gdyby abiturjent wykazał głębsze opanowanie materiału i wyższy poziom rozwoju, mogłaby rozmowa z nim przyjąć formę dyskusji.

Tekst do rozbioru można wybrać z dzieła czytanego w klasie albo z nieczytanego, z lektury zasadniczej lub uzupełniającej. Chybnym i niecelowym wydawałby mi się sposób wyznaczenia tekstu bez podania tytułu dzieła i autora. Cele egzaminu, wyłuszczone poprzednio, dałyby się na podanym wzorze znakomicie osiągnąć.

Doniosłą również jest rzeczą zdolność ustnego referowania, samodzielnego rozwijania zagadnienia, syntetyzowania. Można egzamin ustny zbliżyć do piśmiennego. Nauczyciel więc wysuwa pewne zagadnienie, a uczeń je rozwija. Zagadnienie to możemy postawić po rozbiórce tekstu, albo od razu dać je do rozwinięcia na podstawie tekstu, wyznaczonego uczniowi do rozbioru.

Metody, zwłaszcza źle stosowane w nauczaniu szkolnym, przyzwyczajają ucznia do krótkiej odpowiedzi na pytanie. Stąd zatracą się zdolność szerszego wypowiadania, formułowania poglądu i ujmowania całości. W pracy szkolnej dla przeciwdziałania tej jednostronności metody analitycznej stosujemy ustne referaty.

Niechaj egzamin świadczy, że uczeń nie zatracił tej zdolności, przeciwnie, że zdołał ją wyszkolić.

Następnie rozumiemy, iż nie stawiamy pytań, wymagających jedynie wysiłku pamięci, a więc wyłącznie nie pytamy z życiorysu, bibliografii, fabuły.

Na zakończenie musimy się jeszcze zastanowić nad jakością i formą samego pytania.

Sposobów zadawania pytań jest tyle, ile rozmaitych indywidualności. Charakter, temperament nauczyciela wybitnie tutaj się zaznaczy. Trudno, prócz jasności i celowości, dawać na tem miejscu wskazówki.

Umiejętność egzaminowania polega na sztuce zadawania celowych pytań. Cały wysiłek egzaminatora powinien być zwrócony w tym kierunku, aby otrzymać możliwie najlepszy i najwierniejszy obraz tego, z czem abiturjent staje do egzaminu. Bezwzględnie łatwiej jest skontrolować braki wiedzy. Musimy jednak tak egzaminować, aby poznać to, co uczeń wie.

Pytać się o to, czego ktoś nie wie, potrafi wielu, ale umiejętnie pytać się o to, co inni wiedzą, nie jest tak łatwo. Trzeba na to daru, umiejącego pobudzić i poruszyć umysł, trzeba nawiązać taką łączność duchową z egzaminowanym, aby wytworzyć najkorzystniejszą atmosferę, w której mogłoby żywo pulsować tętno rodzących się myśli.

Taki egzamin całkowicie zadowolni obie strony i do celu obranego doprowadzi.

Reasumując powyższe, stawiamy następujące wnioski:

Co do celu egzaminu: 1. Najbardziej istotnym celem egzaminu dojrzałości z języka polskiego jest poznanie czynnej indywidualności ucznia, przejawionej w zetknięciu się z dziełem. Aktywność ta wyrazić się winna nie w powtarzaniu zapamiętanych wywodów, nie w określeniu reakcji uczuciowej, lecz w ujawnieniu samodzielnego, pełnego krytycyzmu stosunku do dzieła sztuki lub poruszonego zagadnienia. Na tle zdobytych wiadomości abiturjent winien wykazać, jaką posiada wartość duchową i moralną.

Co do treści pytań: 2. Ze względu na wartości kształcące nauki o języku i ubóstwo tego rodzaju pytań w liczbie stosowanych dotąd na egzaminie dojrzałości, podkreślamy obowiązek szerszego uwzględnienia ich w pytaniu egzaminacyjnem.

3. Stwierdzając nie wystarczającą liczbę pytań z dziedziny zagadnień estetycznych, wyrażamy postulat szerszego stosowania pytań tego rodzaju na egzaminie dojrzałości z jęz. polskiego.

4. W liczbie pytań z poszczególnych okresów dziejów literatury nie wolno nam zapominać o staropolskiej literaturze.

5. W wyborze pytań między okresem romantyzmu i późniejszymi okresami dziejów literatury należy stopniowo przesunąć się bardziej ku współczesnej epoce.

Co do sposobu pytania: 6. Biorąc pod uwagę doniosłość i skuteczność pytania, opartego na rozbiórce tekstu, należy przeważnie stosować tylko ten sposób egzaminowania.

7. Pytania, stawiane abiturjentowi na egzaminie dojrzałości, winny posiadać wewnętrzny, rzeczowy związek ze sobą.

FELIKS KOZUBOWSKI.

Cel i sposób pytania z historii przy egzaminie dojrzałości.

Zanim przystąpię do omówienia nadesłanych materiałów, oraz do rozważań na temat celu, treści i formy pytań maturalnych z historii wraz z nauką o Polsce, uważam za konieczne przytoczyć kilka cyfr, które, dając ogólny obraz rzeczy, ułatwią zrozumienie szczegółów.

Przedewszystkiem muszę zaznaczyć, że w ankiecie, dotyczącej celu i sposobu egzaminowania z historii wraz z nauką o Polsce, wzięło udział zaledwie 5 szkół, wobec czego wnioski, zamykające niniejszy referat, oparte są z jednej strony na materiale pytań, nadesłanych przez 42 gimnazja, z drugiej na programie gimnazjum państwowego.

Nadesłany materiał obejmuje 671 pytań, z których 356 otrzymali uczniowie, 315 zaś uczenice. Wśród 42 szkół, które tego materiału dostarczyły, znajdowało się 15 męskich, 19 żeńskich i 8 koedukacyjnych; 32 polskie, 8 żydowskich, 2 niemieckie; 21 łódzkich i tyleż prowincjonalnych. Szkół państwowych było 5, komunalnych 4, społecznych 16, prywatnych 16, ponadto 3 należały do zrzeszeń nauczycielskich, 1 do zgromadzenia SS. Nazaretanek.

Pod względem formy pytania naogół, z małemi wyjątkami, odpowiadają wymaganiom dydaktycznym: są jasne, krótko i rzeczowo sformułowane, stylistycznie poprawne, dostosowane do poziomu psychicznego młodzieży. Kilkanaście tylko pytań możnaby zakwestjonować ze względu na formę lub niedostatki rzeczowe. Oto niektóre z nich:

Powstanie i rozwój Rzeszy niemieckiej, poczynawszy od Krzyżaków.

Które z wybitnych postaci dziejowych Polski poróżniłyby się z sobą, gdyby ożyły — i dlaczego?

Jakie przebiegi dziejów Polski oraz innych państw dądzą się ująć w formuły algebraiczne lub uplastyczyć wykresami geometrycznymi?

Rozpatrując materiał naukowy, zawarty w pytaniach, pod względem treści, można wyróżnić cztery zasadnicze grupy tychże: a) pytania, obejmujące całość materiału; b) poświęcone historii Polski wraz z nauką o Polsce współczesnej i historii po-

wszechnej z wyłączeniem starożytnej; c) obejmujące historję Polski wraz z nauką o Polsce współczesnej oraz historję powszechną nowożytną i najnowszą; d) poświęcone historji Polski wraz z nauką o Polsce współczesnej, oraz historji powszechnej o tyle tylko, o ile wiąże się z naszymi dziejami.

Pytania, obejmujące całość materiału naukowego z historji wraz z nauką o Polsce, znajdujemy w 18 szkołach; pytania, poświęcone historji Polski wraz z nauką o Polsce i historji powszechnej bez dziejów starożytnych — w 14, pytania z historji Polski wraz z nauką o Polsce i historji powszechnej nowożytnej i najnowszej — w 1, pytania grupy ostatniej, t. j. wiążące historję Polski z dziejami powszechnymi — w 9. Wynikałoby z tego, że pytania maturalne we wszystkich omawianych szkołach objęły dzieje Polski wraz z nauką o Polsce współczesnej, historia zaś powszechna nie wszędzie i niezawsze została w całości uwzględniona. Najliczniejszą grupę tworzą pytania, poświęcone historji Polski z nauką o Polsce współczesnej i historji powszechnej z wyłączeniem starożytnej; taki zakres miały pytania w 23 szkołach na 42. Szczuplejszy zakres treści widzimy tylko w jednej szkole, obszerniejszy w osiemnastu.

Bardzo interesująco przedstawia się rozkład materiału pytań na różne działy historji czy nauki o Polsce współczesnej. Z ogólnej liczby 1560 zagadnień, które mieszczą się w 671 pytaniach głównych, przypada na historję polityczną Polski przedrozbiorowej 131, na historję porobrobową 73, na dzieje Polski niepodległej 20, razem tedy na całą polityczną historję Polski 224 pytania. Historia Polski w związku z zagraniczną znalazła wyraz w 109 pytaniach, przyczem poszczególne kraje lub narody uczestniczą tu w następującym stosunku: Prusy (wzgl. Niemcy) — 28 pytań, Rosja — 22, Francja — 19, Tatarzy i Turcy — 15, Szwecja — 11, Węgry — 6, Czechy — 5, Stany Zjednoczone — 3. Historia polityczna Polski, traktowana odrębnie lub w związku z historją polityczną innych krajów, obejmuje ogółem 333 zagadnienia, czyli 21%. Niezwykle pokażna jest ilość zagadnień z zakresu historji ustroju politycznego i społecznego Polski przedrozbiorowej i porobrobowej, wynosi bowiem 192. Historji politycznej Polski wraz z historją ustroju poświęcono tedy 525 pytań, t. j. przeszło $\frac{1}{3}$ wszystkich.

Nauka o Polsce współczesnej tak się przedstawia w cyfrach: geografia Polski — 15 pytań, stosunki ludnościowe — 27, stosunki gospodarcze — 105, kultura polska — 33, ustrój — 276. Ponadto ogólne zagadnienia z zakresu nauki o Polsce współczesnej (jak np. kwestja granic, rozwoju terytorjalnego, stosunku Polski do państw obcych, polskiej misji dziejowej etc.) figurują w liczbie 32. Razem 488 zagadnień, czyli 31% wszyst-

kich, t. zn., że na historję Polski polityczną, na związane z nią dzieje powszechne i na naukę o Polsce przypadło przeszło tysiąc pytań (1013), a więc bezmała 65%.

Pytań, dotyczących stosunku Polski do Europy w ciągu dziejów i naodwrot, jest 9, a pytań, mających na celu przegląd pewnej grupy wydarzeń w całym przebiegu historii Polski — 22. Porównaniu ustroju Polski z ustrojem państw zagranicznych poświęcono 22 pytania, porównaniu ustroju dawnej Rzeczypospolitej z ustrojem Polski współczesnej — 19 pytań. Ogółem historia Polski i nauka o Polsce, rozpatrywane same w sobie lub w związku z historją powszechną, obejmują 1098 pytań, t. j. 70%, podczas gdy na samą historję powszechną, oraz na dzieje powszechne cywilizacji i kultury przypada 447 pytań, czyli 29%, a na zagadnienia historjograficzne i historjozoficzne — 15 pytań, czyli około 1%.

Z pośród specjalnych, że tak powiem, wybranych zagadnień polskich uwzględniono silniej następujące: Prusy (rozwój potęgi brandenbursko-pruskiej i jej stosunek do Polski) w 24 pytaniach, konstytucję 3-go Maja — w 23, Gdańsk w 22, Bałtyk i Pomorze w 16, unję polsko-litewską w 15, sprawę polską na tle wojny światowej w 15, Śląsk w 14, granice Rzeczypospolitej w 11, rozbiory Polski w 10, dziejową rolę Kościuszki w 10, program naprawy Rzeczypospolitej przedrozbiorowej w 5 pytaniach. Razem zagadnienia te obejmują 165 pytań, czyli przeszło 10% ogólnej liczby, a niemal połowę wszystkich zagadnień z zakresu politycznej historii Polski i związanych z nią dziejów powszechnych.

W zakresie historii powszechnej egzaminatorzy uwzględnili najsilniej dzieje najnowsze (93 pytania na ogólną liczbę 239), mniej więcej równomiernie dzieje starożytne (48), średniowieczne (53) i nowożytne (45). Historji ustroju społecznego i politycznego państw starożytnych, oraz państw Europy średniowiecznej i nowożytnej poświęcono 153 pytania, czyli prawie $\frac{1}{10}$ wszystkich zagadnień. Wreszcie historia powszechna cywilizacji i kultury obejmuje 40 pytań, a więc nieco mniej, niż te same zagadnienia w odniesieniu do Polski (46).

Uderza wielka nierównomierność w uwzględnieniu historii starożytnej przez poszczególnych egzaminatorów. Pomijając już to, że tylko w 18 szkołach na 42 włączono ją do zakresu pytań maturalnych, zauważyć należy następujące ciekawe zjawiska:

a) w 7 szkołach na 18 zadano tylko po 1 lub 2 pytania z historii starożytnej;

b) w jednym z owych 18 gimnazjów na 59 pytań tylko jedno dotyczyło historii starożytnej.

Dane powyższe zdają się świadczyć, że egzaminatorowie w wielu wypadkach najchętniej wcale nie zadawaliby pytań z historii starożytnej, a jeżeli to czynili, to tylko w myśl zasady: ut aliquid fecisse videatur, jak gdyby dla zaznaczenia, że i ten dział historii był na maturze uwzględniony.

Z uwagi na fakt, iż część pytań została przysłana przez 8 gimnazjów żydowskich i 2 niemieckie, warto podkreślić stosunkowo niewielką ilość pytań, poświęconych kwestji mniejszości narodowych wogóle, bo tylko 6, oraz wolności religijnej i stosunkowi państwa do kościoła (również 6).

Rzecz godna wreszcie uwagi, że na 1560 zagadnień tylko 5 odnosi się do roli, jaką kobieta odegrała czy to w historii Polski, czy powszechnej, mimo, iż na 660 pytań odpowiadały wyłącznie uczenie.

Postulat związku rzeczowego między wszystkimi pytaniami, przeznaczonemi dla jednego abiturjenta, został w małej tylko mierze zrealizowany. Nie udało się to zupełnie żadnemu z egzaminatorów, ale niektórzy usiłowali bodaj częściowo związek ten zaznaczyć i wyzyskać dla stworzenia z kilku pytań pewnej całości logicznej.

Przytoczę parę przykładów ścisłego związku rzeczowego, jakie zauważyłem wśród nadesłanych pytań:

Śląsk a Polska. Kolonizacja niemiecka na Śląsku. Polacy na Śląsku Górnym i Cieszyńskim. Plebiscyt na Śląsku. Znaczenie Śląska dla Polski współczesnej. Produkcja górnicza, oraz hutnictwo i przemysł górniczy na Śląsku.

Polska a Ruś Czerwona. Krzyżowanie się wpływów polskich, ruskich, węgierskich, litewskich i tatarskich na Rusi Czerwonej. Polityka Kazimierza Wielkiego względem Rusi Czerwonej. Dalsze dzieje kraju przed rozbiorami. Znaczenie t. zw. Małopolski wschodniej dla Polski współczesnej. Granice, podział na krainy geograficzne. Mieszkańcy. Bogactwa naturalne.

Rozwój praw i wolności narodu angielskiego. Deklaracja praw człowieka i obywatela. Obowiązki i prawa obywatelskie w Polsce przedrozbiorowej i współczesnej.

Stosunki polsko-tureckie. Znaczenie dziejowe odsieczy Wiednia z roku 1683. Rosja a Turcja. Kwestja bałkańska. Rywalizacja Rosji i Austro-Węgier.

Jedno z tych pytań (dotyczące Polski i Rusi Czerwonej) ściągnąćby mogło ze stanowiska dydaktycznego zarzut, iż jako zbyt szczegółowe, krępuje samodzielność ucznia. Lepsze to jednak, niż zadawanie abiturjentowi całego szeregu pytań, pozabawionych zupełnie wewnętrznego, a nawet czysto zewnętrznego związku.

Za najważniejszy typ pytania, odpowiadający zarówno psychologii ucznia, jak również umożliwiający najlepiej zbadanie jego rozwoju umysłowego, należy uważać takie pytanie, w którym łączą się z sobą w nierozzerwalny spłot zagadnienia z dziejów Polski i nauki o Polsce z zagadnieniami, dotyczącymi historii powszechnej. Pytanie takie powinno też obejmować albo cały przebieg naszych dziejów, albo przynajmniej jedną ich epokę.

Kilka przykładów najlepiej nam rzecz zilustruje:

Sejm i senat w Polsce współczesnej. Kompetencje tych izb i wzajemny ich stosunek. Senat zagranicą. Sejm dawnej Rzeczypospolitej. Ważniejsze sejmy Rzeczypospolitej w wieku XVIII na tle wydarzeń politycznych w Polsce i zagranicą.

Stosunek Niemiec do Polski współczesnej (Traktaty międzynarodowe, Gdańsk, Śląsk, Pomorze). Polityka Prus względem Polaków po rozbiorach. Monarchja pruska jako wyrazicielka hasła *Drang nach Osten*. Uzasadnienie tego dziejowego procesu.

Polska i Litwa w dziejowym stosunku. Wpływy niemieckie, ruskie i moskiewskie na Litwie. Unja lubelska. Unje zagranicą od czasów średniowiecza aż po dzień dzisiejszy.

Prezydent dzisiejszy a król dawnej Rzeczypospolitej. Różnice i podobieństwa. Stanowisko głowy państwa zagranicą. Władza królewska w Polsce, jej geneza i fazy rozwojowe (na tle historii Polski i państw ościennych).

Źródła kultury polskiej. Rzym a Bizancjum w dziejowym rozwoju i wzajemnym stosunku. Dlaczego w Polsce zwyciężyła myśl łacińska i jakie są konsekwencje tego zwycięstwa w dziedzinie umysłowej, społecznej i politycznej naszego życia współczesnego.

Napoleon a Polska. Ideologia francuska i kult napoleoński w Polsce. Współczesne stosunki polsko - francuskie. W jakim stopniu francuskie urzędy polityczne wpłynęły na twórców konstytucji marcowej?

Przyczyny niedomagań gospodarczych Polski współczesnej. Następstwa przynależności poszczególnych dzielnic polskich do trzech różnych organizmów gospodarczych i politycznych. Stan mieszczański i kwestja żydowska w Polsce dawniej, a teraz. Handel zagraniczny w przeszłości i obecnie. Widoki na przyszłość.

Gdybyśmy chcieli na podstawie tego, co wyżej powiedziano, dać ogólną charakterystykę nadesłanych pytań, otrzymalibyśmy obraz następujący:

1) wśród egzaminatorów historii na pierwszym egzaminie dojrzałości w gimnazjach K. O. S. Ł., odbyłym na podstawie re-

guluminu z r. 1925, przeważała tendencja do usunięcia, a przynajmniej znacznego ograniczenia historii starożytnej;

2) historia Polski wraz z nauką o Polsce stanowiły w 70% treść pytań maturalnych, co wskazuje, że historia powszechna przesunięta została na plan drugi;

3) egzaminatorowie chętnie wiążą dzieje ojczyste z historią krajów ościennych i zaprzyjaźnionych (10% wszystkich pytań);

4) specjalne zagadnienia w zakresie dziejów narodowych skupiają na sobie również uwagę egzaminatorów, czego dowodem wysoki odsetek tych zagadnień (przeszło 10%);

5) nauka o Polsce w swoich pięciu zasadniczych działach (ziemia — człowiek — życie gospodarcze — kultura — ustrój społeczny i polityczny) obejmuje prawie 35% wszystkich pytań, a niemal połowę tych, które dotyczą Polski bezpośrednio lub pośrednio;

6) zagadnienia ustrojowe (społeczne i polityczne), czy to polskie, czy obce, stanowią około 45% wszystkich zagadnień, co świadczy o stanowczym przesileniu się panującego do niedawna kierunku polityczno - wojennego w nauce historii;

7) sprawom gospodarczym poświęcają egzaminatorowie pilną uwagę (około 8%);

8) w zakresie historii powszechnej większość pytań dotyczy dziejów nowożytnych i najnowszych;

9) dość silnie uwydatnione są dzieje cywilizacji i kultury tak polskiej, jak powszechnej (prawie 6% pytań);

10) pytania są naogół poprawne co do formy i dostosowaną do poziomu psychicznego młodzieży, natomiast rzadko wiążą się w całość logiczną.

Należałoby teraz zbadać, czy i o ile pytania z historii, zadane abiturjentom szkół średnich na terenie K. O. S. Ł., odpowiadały celowi egzaminu, sformułowanemu w § 1 i 45 Regulaminu gimnazjalnych egzaminów dojrzałości (rozporz. Min. W. R. i O. P. z dnia 19.XII. 1925 r. L. 18655/II).

W § 1 tego Regulaminu czytamy, że egzamin dojrzałości winien wykazać, czy kandydat osiągnął taki stopień wykształcenia i rozwoju umysłowego, jaki odpowiada wymaganiom, stawianym przez program jednego z typów gimnazjum państwowego. Gdy z kolei zajrzymy do wspomnianego programu, przekonamy się, że w każdym z trzech zasadniczych typów gimnazjum inna grupa nauk otrzymała stanowisko przywilejowane w stosunku do reszty przedmiotów, — oraz że tylko w wydziale humanistycznym historia jest jednym z przedmiotów podstawowych, na których wspiera się cały program nauki. W dalszym ciągu czytamy jednak, że w każdym z tych typów (wy-

działów) zwrócono baczną uwagę na przedmioty ojczyście. W tem rozumieniu możemy uznać historję za jeden z przedmiotów podstawowych dla każdego typu gimnazjum, jeżeli tylko wyeliminujemy z jej zakresu to, co nie da się podciągnąć pod termin „przedmiotu ojczyściego”, — zwłaszcza, że programy są tak ułożone, aby młode pokolenie mogło dobrze poznać i uмиłować Polskę, zarówno dawną, jak współczesną.

Cel nauczania historji, w brzmieniu zmodyfikowanem rozporz. Min. W. R. i O. P. z dnia 3 lipca 1926 r. Nr. II 7775, wyrażony został w kilku postulatach zasadniczych:

I. 1) a) wstępne zapoznanie się uczniów z twórczemi wysiłkami ducha ludzkiego, b) *głównie* zaś zrozumienie istniejących stosunków politycznych, społecznych, kulturalnych i gospodarczych narodu i państwa polskiego w ich genezie, rozwoju i związku z rozwojem takich stosunków u innych narodów, oraz c) przyswojenie zasad nauki obywatelskiej;

2) rzetelne zrozumienie istoty faktu historycznego i wyrobienie na ograniczonym obszarze zjawisk sprawności myślenia historycznego przez dostrzeganie procesu ewolucji dziejowej.

II. Wychowanie człowieka i obywatela.

Ostatni postulat został rozwinięty w następującem zdaniu:

Nauka historji ma wzbudzić w uczniu: a) poczucie nierozzerwalnego związku z narodem i ludzkością, b) wszczepić ideał obywatela polskiego, zrośnięty w jedno z ideałem człowieka, c) utrwalić przywiązanie do państwa polskiego.

Gdy zanalizujemy bliżej powyższe postulaty, przekonamy się, że aż trzy na ogólną liczbę pięciu kładą nacisk na sprawy ojczyście, ostatni zaś w rozwinięciu swoim jest właściwie całkowicie poświęcony wychowaniu obywatela - Polaka o znamionach istotnego człowieczeństwa.

Analizując głębiej, spostrzeżemy, iż trzy pierwsze postulaty (I 1, a, b, c) zamykają w sobie materialny cel nauczania, gdy dwa ostatnie (I, 2 i II) obejmują cały jego sens formalny, a więc to, co jest istotą nauki w szkole średniej: wychowanie człowieka i obywatela, zdolnego samodzielnie myśleć i działać — sens, który zresztą tkwi również w każdym innym przedmiocie, choć w różnej, oczywiście, mierze.

Dodajmy wreszcie, że rozporz. Min. W. R. i O. P. z dnia 17.VII. 1925 r. w sprawie programów gimnazjum wyższego jako podstawę nauki historji w kl. od V do VII wskazuje podręcznik historji Polski, a z dziejów powszechnych poleca uwzględnić tylko te wypadki, które wpłynęły na bieg cywilizacji euro-

pejskiej i na układ sił w Europie lub przynajmniej na bieg dziejów Polski.

Jeżelibyśmy teraz pragnęli dowiedzieć się, czy pytania z historii, nadesłane przez szkoły średnie w okr. szk. łódzkim, odpowiadały wymaganiom programu gimnazjum państwowego i regulaminu gimn. egzaminów dojrzałości, przysłoby nam stwierdzić, że pytania te były naogół wystarczająco dostosowane do postulatów programu, wyrażonych w punktach I, 1, b, c, zarówno z uwagi na treść, jak i na ilość zagadnień. Natomiast niedość silnie został uwzględniony w tych pytaniach postulat I 2, a tylko sporadycznie brano w rachubę postulat I 1, a. Szerokie zastosowanie znalazł punkt c) ostatniego postulatu, ale słabiej zarysowały się w pytaniach pozostałe punkty (a, b).

Spróbujmy teraz na podstawie nadesłanych materiałów i związanych z nimi rozważań, oraz na podstawie programu gimnazjum państwowego i regulaminu gimn. egz. dojrzałości, skonstruować pogląd na cele i sposób pytania z historii wraz z nauką o Polsce przy egzaminach maturalnych.

Materialny cel egzaminowania z tych przedmiotów, pokrywający się naogół z celem nauczania, a przedstawiony jasno i dość szczegółowo w programie ministerjalnym, nie wymagałby żadnych prawie komentarzy ani modyfikacji, gdyby można było każdego abiturjenta poddać szczegółowemu badaniu w zakresie wszystkich postulatów programu. To jest jednak w praktyce niemożliwe; pozostaje zatem inna droga, wiodąca również do celu, a mianowicie ograniczenie zakresu treści do tych działów historii, które zaznajamiają uczniów głównie z przeszłością i teraźniejszością państwa i narodu polskiego, ponadto zaś wychowują ich na ludzi i obywateli. Innymi słowy, pytania maturalne z historii nie powinny zasadniczo wychodzić poza zakres dziejów ojczystych i szeroko pojętej nauki o Polsce, historię zaś powszechną uwzględniać tylko o tyle, o ile wykazuje bezpośredni lub przynajmniej pośredni związek z naszymi dziejami. Tak rzecz traktując, można wciągnąć w zakres pytań maturalnych (zwłaszcza t. zw. porównawczych) cały szereg kwestyj, niezwiązanych pozornie z naszą historją, mających jednakże wspólne z nią źródło i wspólne lub podobne fazy rozwoju (patrz: Cel nauczania historii w Programie z roku 1926, I, 1, b). Przy szerokiem zaś traktowaniu nauki o Polsce można i trzeba uwzględnić mnóstwo spraw ogólnoludzkiego znaczenia z zakresu pojęć społecznych, politycznych i gospodarczych na całej przestrzeni dziejów. W przeciwieństwie też do tendencji, ujawnionych na ostatnim egzaminie dojrzałości w K. O. S. Ł., a zmierzających do możliwego ograniczenia lub nawet usunięcia historii starożytnej, należałoby jej przyznać stanowisko, jakie

jej się słusznie należy z uwagi na niezmiernie bliski związek naszej cywilizacji i kultury ze światem starożytnym, a zwłaszcza z Rzymem.

Ze względu na formalny cel egzaminu, pytający dążyć powinien — zgodnie z § 45 Regulaminu — do zbadania, jaki jest stopień rozwoju i wyrobienia umysłowego abiturjenta i jak dalece umie swoją wiedzę stosować. Najodpowiedniejsze byłyby w tym wypadku pytania, obejmujące szeroką perspektywę czasu i dające abiturjentowi możliwość porównania teraźniejszości z przeszłością, oraz wykazania, czy i o ile można szukać genezy współczesnych zjawisk społecznych, politycznych i gospodarczych w przeszłości.

Pytania z historii wraz z nauką o Polsce powinny zatem dążyć do zbadania:

- 1) w jakim stopniu do urobienia światopoglądu polityczno-społecznego abiturjenta przyczyniły się nabyte przezeń w ciągu nauki szkolnej wiadomości z zakresu historii, geografii i nauki o Polsce;

- 2) czy i co zawdzięcza tym wiadomościom jako przyszły obywatel Rzeczypospolitej;

- 3) jak będzie umiał w życiu obywatelskim stosować nabyte wiadomości.

Z powyższych przesłanek nietrudno wyciągnąć wnioski, dotyczące się treści i formy pytań. Co do treści pytania maturalne powinny:

- 1) rozpatrywać sprawy narodu w ich genezie, rozwoju i związku wzajemnym, oraz stosunku do analogicznych spraw zagranicą, zwłaszcza nam bliską;

- 2) uwzględniać przede wszystkim te zagadnienia dziejowe, które dadzą się śledzić w dłuższym przeciągu czasu i które do dziś nie straciły aktualnego charakteru;

- 3) traktować zagadnienia dziejowe z reguły w szerokiej perspektywie czasu i porównawczo;

- 4) nawiązywać, gdzie tylko można, teraźniejszość do przeszłości, i naodwrot;

- 5) uwzględniać związek między narodem a ludzkością, między człowiekiem a obywatelem;

- 6) wskazywać na ewolucyjny charakter wielkich przemian dziejowych i na pragmatyczny związek między wydarzeniami;

- 7) podkreślać zagadnienia ustrojowe (społeczne i polityczne), oraz przejawy życia kulturalnego i gospodarczego, dla których tłem winna być historia polityczna;

8) tworzyć zwartą całość logiczną.

Przy wypracowaniach pisemnych z historii wraz z nauką o Polsce należałoby uwzględnić w pierwszym rzędzie tematy, mające związek z aktualnymi zagadnieniami teraźniejszości. Tematy owe powinny być tak stylizowane, aby abiturjent mógł przedstawić dane zagadnienie na tle całej historii Polski, a przynajmniej w ciągu dłuższego okresu, zarazem zaś wykazać związek, zachodzący między wydarzeniami w Polsce i zagranicą. Tematy wypracowań pisemnych z historii winny również dawać abiturjentowi dużo swobody wypowiedzenia się i umożliwiać mu porównawcze traktowanie materiału.

Pod względem formy należałoby przy zadawaniu pytań wychodzić, o ile możliwości, z jakiegoś zdarzenia aktualnego albo z lektury źródeł dziejowych. Pierwszy sposób pytania pozwala łatwiej związać przeszłość z teraźniejszością, drugi daje abiturjentowi konkretny i bardzo obfity materiał do rozważań i dyskusji. W wyborze formy pytania egzaminator powinien kierować się rozwojem umysłowym i stopniem wykształcenia abiturjenta.

Kand. filol. ALFRED BUSE.

O celu i sposobie pytań z Języka łacińskiego przy egzaminie dojrzałości.

Ponieważ referat mój ogranicza się do omówienia li tylko jasnej procedury egzaminu maturalnego z języka łacińskiego, nie uważam za potrzebę poddawania krytyce systematycznej i wyczerpującej całokształtu nowego Regulaminu gimnazjalnych egzaminów dojrzałości z dnia 19.XII. 25 r. Polemizować będę tylko w wypadkach błędnego, według mego zdania, stanowiska ministerjum w odniesieniu do postępowania egzaminacyjnego. Nie będę więc motywować żdziwienia swego z powodu rozmaitych sprzeczności i niedomagań Regulaminu, jak np. z tego powodu, że łacina, która w gimnazjum humanistycznym należy do przedmiotów głównych, stanowiących t. zw. podstawę dydaktyczną, staje się odtąd nie obowiązkowym, a tylko fakultatywnym przedmiotem egzaminu; a na domiar złego, o przystąpieniu lub nieprzystąpieniu abiturjenta do egzaminu z przedmiotu tego decyduje nie komisja, powołana do zbadania stopnia dojrzałości abiturjenta, a sam abiturjent — oficjalnie jeszcze nie-dojrzały.

Za myśl przewodnią referatu niniejszego wybieram § 45 Regulaminu, brzmiący jak następuje: „Pytania na egzaminie ustnym powinny zmierzać do zbadania, jaki jest stopień rozwoju i urobienia umysłowego abiturjenta, jak gruntownie on sobie przyswoił zasadnicze składniki wykształcenia ogólnego, jak dalece nad swą wiedzą panuje i jak umie ją stosować. Pytań drobiazgowych, wymagających jedynie wysiłku pamięci, zadawać nie należy”. Założenie ostatnie jest nader ważne i zupełnie słuszne, ponieważ na egzaminie dojrzałości, jak to zresztą wpływa już z samej nazwy egzaminu tego, badać istotnie należałoby nie intensywność abiturjenta, lecz jego „stopień rozwoju i wyrobienia umysłowego”. Przepis ten dotyczy jednak nie specjalnie języka łacińskiego, lecz wogóle wszystkich tych przedmiotów, w których abiturjent łaskawie raczy wylegitymować się przed komisją ze stopnia dojrzałości swojej. To też brak konkretnych wskazówek co do metodyki i techniki egzaminu ustnego specjalnie z języka łacińskiego, brak „prawa pisanego”, zastąpiło „prawo zwyczajowe”, które jednak w zupełności harmonizuje z przytoczonymi wyżej ogólnikowemi prze-

pisami jako też z tendencją programu ministerjalnego odnośnie do nauki języka łacińskiego.

Podłożem egzaminu ustnego jest tekst, stanowiący zamkniętą w sobie całość, umożliwiającą abiturjentowi skupienie myśli jako nieodzowny warunek możliwości wykazania przezeń zdolności do spokojnej i logicznej pracy myślowej. Tekst ten, strukturą swoją syntaktyczną nie nasuwający szczególnych trudności, powinien być pozatem możliwie dostosowany do przypuszczalnego zasobu wiadomości abiturjenta, które wszak egzaminatorowi z języka łacińskiego powinny być znane lepiej, niż pozostałym członkom komisji. Postulat ten wynika zresztą też z okólnika Ministerjum W. R. i O. P. z dnia 19.I. 26 roku (Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 15.II. 26 r.), z którego między innymi dowiadujemy się, że zadaniem egzaminu dojrzałości nie ma być „sprawdzenie raz jeszcze, po szeregu lat pobytu w szkole, czy uczeń zapamiętał możliwie największy zasób wiadomości i osiągnął w wielkiej liczbie działów nauki jakąś znośną sprawność... Nie wyszukiwanie tego, czego kandydat nie umie i w czym jest niedołążny, lecz badanie, co umie i potrafi, więcej nawet: co umie najlepiej i w czym jest najbardziej biegły, stać się winno obecnie główną treścią egzaminów”.

W sprawozdaniu z przebiegu egzaminu maturalnego w jednym z gimnazjów łódzkich czytamy, co następuje: „Abiturjent otrzymywał tekst prozaika łacińskiego, w klasie w ciągu roku nieprzerabiany, z wypisanymi na kartce słówkami, co do których mogło istnieć przypuszczenie, iż egzaminowany ich nie zna. Po kilkuminutowym namyśle abiturjent tłumaczył dany tekst, przeprowadzał analizę budowy zdań przetłumaczonego tekstu i objaśniał znaczenie i formy poszczególnych wyrazów, a to w celu udowodnienia faktycznego i świadomego zrozumienia tekstu. Na zakończenie odpowiadał na pytania, dotyczące kultury klasycznej, przyczem pytania znajdowały się w ścisłym związku z przetłumaczonym tekstem. Więc przy tłumaczeniu Cyserona pytania tyczyły filozofji greckiej i rzymskiej, życia i dzieł Cyserona, przy tłumaczeniu Liwjusza pytałem o historjografię rzymską i t. d. Egzamin trwał przeciętnie od 12—15 minut”.

W związku ze sprawozdaniem tem chciałbym poruszyć sprawę podawania abiturjentowi na kartce słówek. Jest to zwyczaj wszędzie, co prawda, stosowany, ale zwyczaj paljatywny. Czy nie lepiej byłoby zezwolić uczniowi, mimo otrzymania od nauczyciela kartki ze słówkami, na korzystanie ze słownika? Z § 31 Regulaminu wynika, że przy wypracowaniach piśmiennych słownika używać nie wolno, ale do egzaminu

ustnego formalnie zakaz ten się nie stosuje. Zresztą i w odniesieniu do wypracowań piśmiennych zakaz ten powinien być cofnięty. Znajomość słówek nie jest jeszcze znajomością języka: każdy niejednokrotnie na sobie stwierdzić może, że nawet w języku ojczystym niewszystkie wyrazy są mu znane: niektóre wyrazy wogóle po raz pierwszy słyszy, znaczenia innych zapomniat. Gdym niedawno przy omawianiu pewnej ody Horacego podat dla l. p. rzeczownika *postis* znaczenie „węgar”, żadna z uczenic mnie nie zrozumiała. Pamiętam jak dzisiaj: gdyśmy pewnego razu na seminarjum w Dorpacie czytali Stacjusza i trafił się wyraz, którego żaden ze studentów nie znał, profesor — stary, wytrawny uczony, sława europejska, mający za sobą wiele prac, piękną napisanych łaciną, — zwrócił się do mnie, zaznaczając, że kto jak kto, ale Alfred Iwanowicz (to jest moja osoba) napewno powie: niestety, pierwszy raz w życiu zawiódł się na mnie, pocieszał się jednak, że i sam zapomniat znaczenia tajemniczego słówka. A ś. p. profesor Aleksander Rauber w Dorpacie, największy anatom XIX i XX wieku! Sam byłem, za czasów studjów swoich medycznych, świadkiem, jak, objaśniając unerwienie pewnego narządu, zapomniat nazwy ważnego w systemie tym nerwowym nerwu, aż dopiero woźny jego Reinwald, który 30 lat pomagał wielkiemu uczonemu w preparowaniu trupów, nachylił mu się do ucha i podpowiedział... Wystawmy sobie teraz konsternację abiturjenta, który dla głupiego jakiegoś słówka nie może zrozumieć kontekstu: kilka tych minut cennych, danych mu do namysłu, pójdzie na marne, odpowie gorzej, niż mógłby w normalnych warunkach odpowiedzieć, i, wbrew słusznej intencji ministerjum, egzamin sprowadzi się dlań do ciągłego przypominania sobie słówek. To też w prasie (por. artykuł Dr. Uricha w Przegl. ped. Nr. 15, rok 26) i w opinjach, nadesłanych do Kuratorjum O. Ł., odzywają się głosy przeciwko zakazowi używania słownika, „ma bowiem z niego przy poważniejszej pracy pożytek tylko ten, kto nauczył się z nim pracować”. Wobec tego odosobnione jest zdanie jednego ze sprawozdawców, który powiada, że „zakaz używania słownika, który ma wielu przeciwników, ma i swoje dobre strony. Wpływa bowiem na ucznia, aby w ciągu nauki szkolnej starał się o nabywanie jaknajwiększego zasobu słów łacińskich; a podczas samego egzaminu uczeń nie traci czasu na szukanie słów i zwrotów, co do znaczenia których bardzo często chce się tylko upewnić”. Przyznam się, iż dziwne to rozumowanie nie trafia mi jakoś do przekonania. Czyż ostrożna roztropność abiturjenta nie jest raczej właściwością umysłu dojrzałego? Pozaćem, gdyby w toku nauki szkolnej przyswoił sobie wszystkie nawet napotykanie u autorów szkolnych słówka, —

pamięć zawsze zawieść go może. Wobec tego dziwi mię bardzo, że ministerjum, które zaleca unikanie egzekwowania materiału pamięciowego, — w sprzeczności z własnem zarządzeniem zakazuje używania słownika.

Wracając do wyżej przytoczonego lakonicznego, lecz rzeczowego sprawozdania, uważam za wskazane podkreślić jako najważniejszy w niem moment tę okoliczność, że „pytania, dotyczące kultury klasycznej... znajdowały się w ścisłym związku z przetłumaczonym tekstem”. Stosowane w sposób powyższy przez egzaminatora uzgodnienie treści pytania z tekstem przykuwa uwagę abiturjenta do tekstu, ułatwia mu osiągnięcie jedności usposobieniowej, dając jednocześnie egzaminatorowi możliwość przekonania się, czy abiturjent umie z materiału treściowego danego mu tekstu wysnuć wnioski, dotyczące bądź twórczości autora, bądź charakteru występujących w danym urywku osób, znaczenia historycznego i związku wydarzeń i t. p. Umiejętność wnioskowania rzeczowego z danego substratu tekstowego jest właśnie dowodem nie tylko wykształcenia kandydata, ale przede wszystkim jego rozwoju umysłowego, zdolności myślenia i rozumowania. To też błędnie postępuje egzaminator, który, przerywając logiczny tok myśli abiturjenta, kieruje doń zapytania, nic wspólnego z tekstem nie mające: odrywając uwagę jego od tematu, zmusza go wprost do zaniechania pracy myślenia, która wszak przede wszystkim komisję egzaminacyjną interesować powinna, a przez to do operowania przeważnie pamięcią: wytracony przez niefortunnego egzaminatora z równowagi duchowej, straci niebiorak w większym lub mniejszym stopniu pamięć rzeczy, być może, dobrze mu nawet znanych, w odpowiedziach na pytania, ni przypiął ni przyłatał zadawanych, będzie się plątać i zrobi wrażenie człowieka nieodpowiadającego minimalnym nawet wymaganiom matury. Niestety z nadesłanego do Kuratorjum Okręgu Łódzkiego materiału, dotyczącego pytań maturalnych, widzimy, że pytania te nie zawsze nawiązane są do tekstu. Oto próbka, nadesłana z prowincji: „Tłumaczenie i rozbiór składniowy i gramatyczny tekstu dzieła Cycerona „De amicitia” 23/24; tłumaczenie i znaczenie ody Horacego „Ad Mercucium”. Tacyt jako historyk, dzieła, znaczenie i wpływ na piśmiennictwo polskie”. Czy wpływ Cycerona i Horacego na literaturę naszą jest tak nikły, że nicby się o tem nie dało powiedzieć? Że sięgać trzeba od nich aż do Tacyta? Dlaczego egzaminator, gdy pytał abiturjenta z Horacego, nie zapytał o twórczość wielkiego polskiego Horacego — Sarbiewskiego? A zdanie w tekście z Cicerona: *Agrigentinum quidem doctum quendam virum carminibus Graecis vaticinatum ferunt, quae in rerum natura totoque mundo*

constarent quaeque moverentur, ea contrahere amicitiam, dissipare discordiam — zdanie to następcza ładną sposobność nawiązania do nauki szkoły filozoficznej jońskiej, do której należał Empedocles z Agrigentu na Sycylii (V-ty wiek przed Chr.), ów Agrigentinus quidam vir Cyclerona. O Merkury teżby ciekawa zawiązać się mogła dyskusja między egzaminatorem a abiturjentem; możnaby tutaj, między innemi, nawiązać dyskusję do etyki kupców rzymskich i zestawić ją np. z etyką stoicyzmu i chrześcijaństwa, a za punkt wyjścia mogłyby posłużyć słowa modlitwy kupców rzymskich do Merkurego, która miała mniej więcej takie brzmienie: „Zmyj ze mnie, boże, wszystkie dotychczasowe krzywoprzysięstwa i jeśli kiedykolwiek brał ciebie na świadka, jeśli fałszywie przysięgał na imię Jowisza lub jakiegos innego boga — niechaj te słowa niegodziwe puszczone będą na wiatr. Wszelako niech i na przyszłość wolno mi będzie oszukiwać i krzywoprzysięgać, a bogowie niech się nie troszczą o moje słowa”. (Parandowski. Mitologja, str. 223).

Wczytując się w niektóre sprawozdania, odnoszę wrażenie, że egzaminator sam tekstu nie zgłębił i radby uciekł myślą ku zagadnieniom lepiej mu znanym: dla jednego deską ratunku jest Tacyt, dla innego inny znów autor. Sztucznie, oczywiście, każde zagadnienie do dowolnego naciągnąć można autora. Jeżeli w danym urywku — dajmy na to, z Owidjusza — spotyka się iubeo z acc. c. inf., mogę przypomnieć uczniowi, że Tacyt łączy czasownik ten z datywem, że łączy go też z ut, — by zapytać przy tej okazji o prace historyka tego, styl jego, światopogląd i t. p. Atoli takie nawiązanie, jako wewnętrznie nieuzasadnione, jest stanowczo niedopuszczalne. Nauczycielstwo często uskarża się, że „wybór... urywków następcza czasem wiele trudności, bo przecież uwzględnić musimy też czas trwania egzaminu. To też często się dzieje, że dla utworzenia takiego tematu wypuszcza się wiele zdań z tekstu, które pozornie tylko nie wpływają ujemnie na zrozumienie całości. Po głębszem jednak zastanowieniu się przekonać się można, że całość traci z tego powodu przejrzystość myślową, że brak tam prawdziwego wewnętrznego związku”. Tyle ubolewający sprawozdawca. Nie ulega wątpliwości, że często z danego tekstu trudno skombinować jakąś zamkniętą w sobie całość, ale na to jest jedna rada: wyszukiwać tekst odpowiedniejszy. Nauczyciel dobrane czyta, chociażby w zakresie t. zw. autorów szkolnych, zawsze da sobie radę. A zresztą nauczyciel, stojący na poziomie nauki filologicznej i językoznawczej, umie wyciągnąć do pogadanki dyskusyjnej materiał bogaty nawet z tekstu, który laikowi wydawać się będzie szarym i w treść biednym. Nieraz jeden jedyny wyraz pozwala poruszyć zagadnienia ważne i za-

sadnicze. Przykład: Dajemy kandydatowi do przekładania krótki jakiś liścik Cyserona lub Plinjusza, zakończony, jak zwykle, stereotypowym pozdrowieniem vale, i, po uprzednim pouczeniu, iż Grecy kończyli listy swoje wyrazem „chaire” (raduj się), — zapytujemy, czy nie mógłby z tego jednego słówka wyciągnąć wniosku o charakterze narodowym Rzymian i Greków (por. Fehse, Monatschrift für höhere Schulen 12, 151). Jeśli abiturjent nie jest matołkiem, to długo napewno namyślać się nie będzie, i może, nie zapytany, sam wskaże w tekście łacińskim jeden lub kilka zwrotów, odzwierciadlających jakąś cechę narodową Rzymian, a więc: trzeźwość i brak polotu, zamiłowania wojskowe, upodobania rolnicze, zamiłowanie w wieprzowni, patetyczność, zmysł hierarchiczny i t. p. cechy, z którymi w toku nauki szkolnej zapoznał się na podstawie § 455 gramatyki prof. Sinki. A nauczyciel dobrze zrobi, jeżeli przestudjuje sobie piękne i niewielkie dziełko (około 200 stron) Oskara Weisego: Charakteristik der lat. Sprache, — a uczniowie jego na tem ogromnie skorzystają.

Nie potrzeba chyba mówić, że i językoznawstwo, choćby na gruncie tylko pojedynczojęzykowym łacińskim stosowane, powinno otrzymać na egzaminie maturalnym z języka łacińskiego poczesne miejsce. Wynika to zresztą z programu ministerjalnego, który zaleca „przez poznanie języka łacińskiego doprowadzenie do głębszego zrozumienia właściwości języków wogóle, a języka ojczystego w szczególności”. Tymczasem językoznawstwo traktowane jest w naszych gimnazjach humanistycznych gorzej, niż po macoszemu, — ponieważ w ogromnej ich większości poprostu wcale nie jest traktowane. A przecież, skoro młodzież, kończąca gimnazjum humanistyczne, ma jakie takie pojęcie o budowie tkanek roślinnych i zwierzęcych, to dla czegoż uniemożliwiać jej poznanie histologii, anatomji mikroskopijnej języka łacińskiego? Prawa głosowe i nauka o formach ożywią nudną pracę szkolną, zaprawią młodzież do wmyślenia się w misterja języka, rozwiną zmysł krytyczny, podczas gdy czysto pamięciowe opanowywanie materiału bezsensownych prawideł gramatyki szkolnej, dotychczas praktykowane, zabija w uczącej się młodzieży krytycyzm, ogłupia i budzi niechęć do łaciny. Niżej podpisany autor artykułu niniejszego właśnie dzięki temu, że stara się młodzieży w formie łatwostrawnej uprzystępnąć najważniejsze zagadnienia językoznawstwa naukowego, ma na swoim sumieniu niejedną duszyczkę, studującą filologję klasyczną, a jeden uczeń jego, z zapałem uprawiający prócz tego językoznawstwo porównacze, nie omieszkał dotychczas jeszcze ani razu, wyjeżdżając do Krakowa lub przyjeżdżając stamtąd, złożyć łódzkiemu swemu profesorowi wizyty.

Oczywiście przesady w uprawianiu języka naukowym być nie powinno, chociaż Hermann w swojej „Sprachwissenschaft in der Schule” zaznacza, że „lieber einmal etwas zu weit vorgewagt, als zu wenig Mut!... Gerade ja die Draufgänger pflegen ja die Lauen u. Saumseligen mit fortzureissen”. Przypuszczam jednak, że około 30 zagadnień z zakresu naukowej fonetyki i morfologii i odpowiednią ilość z dziedziny składni można młodzieży w toku pięcioletniej nauki przyswoić. Na terenie Łodzi, o ile wiem, tylko niewielka ilość gimnazjów może się poszczycić uwzględnieniem przez nauczyciela wymogów prawdziwej nauki. W sprawozdaniu z pytań maturalnych, nadesłanem przez jedno z tych gimnazjów, poczesne miejsce zajmują właśnie pytania językoznawcze, np.: stanowisko łaciny wśród języków indoeuropejskich, wpływ akcentu na zmianę samogłosek, spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne, upraszczanie grup spółgłoskowych, upraszczanie podwójnych sylab, prawo analogii, słowotwórstwo, budowa form gramatycznych, zmiana znaczeń pod wpływem uczucia i rozwoju kultury i t. p.

Przeciwnicy językoznawczego traktowania łaciny w gimnazjum humanistycznym wysuwają głównie dwa argumenty: brak czasu i nieprzystępność dla umysłów młodzieży naukowego ujęcia zagadnień językowych. Atoli czy nie lepiej czas drogocenny, marnowany na ciągłym powtarzaniu w klasie nawet elementów, które młodzież szybko zapomina właśnie dlatego, że przyswaja je sobie czysto pamięciowo, mechanicznie, bez rozumienia istoty zagadnienia, która jeśli i jest jej wyjaśniana, to przeważnie, niestety, opacznie i naiwnie, — czy nie lepiej czas ten poświęcić na językoznawcze uświadamianie młodzieży? To co umysł sobie przyswoił, zrozumiał i przetrawił, jest chyba dorobkiem trwalszym, niż dorobek czysto pamięciowy. Rzecz oczywista, iż trzeba się liczyć z intelektualnym poziomem klasy i do niego dostosować nauczanie. Istnieją jednak zagadnienia takie, jak skracanie się samogłosek długich we wygłosie spółgłoskowym, sposób urabiania indyktywu i konjunktynu czasowników tematycznych i aтемatycznych, odmiana czasowników t. zw. konjugacji III typu capio i inne zagadnienia, które należy już w klasie IV-tej potraktować popularnie — naukowo, bo chwasty same wyrastają, a coś dopiero, jeśli czynić ich posiew, krzewiąc wśród młodzieży bezsensowne banialuki gramatyk szkolnych?

Chcąc uprzystępnic młodzieży jakąś prawdę naukową, można uciekać się do alegorii, zaprawionej humorem, by później treść alegorii zrekapitulować formułą naukową. Tak postępowałem, gdy objaśniałem w klasie V-tej adverbializację oboczniaka ablatywnego na — e(d) w tak zwanej deklinacji II.

Ot, opowiedziałem bajeczkę o dwóch zwaśnionych braciach, z których jednemu było na imię „ablativus na — o(d)”, a drugiemu — „ablativus na — e(d)”. Wieczne kłótnie, a nawet bójki na tle pełnienia „obowiązków” ablatywnych, funkcji ablatywnej: każdy z braci chciał obowiązki te zmonopolizować dla siebie. Aż tu pewnego słonecznego poranku (jakżeż promiennie-błękitne jest niebo Italii!) bójka skończyła się stanowczą porażką ablatywu na — e(d): brutalny brat wyrzucił pokonanego „Edzia” za płot, otaczający deklinację II. Na krzyk i rwetes poturbowanego srodze Edzia nadbiegł czuły ojczulek — „Język łaciński” — i własnoręcznie zanosi go do pałacu, górującego nad rozległym państwem pięciu deklinacji, czterech konjugacji, przysłówków, zaimków i t. p. Dzięki troskliwej opiece Tatusia i skutecznej pomocy lekarskiej stryja-lekarza — „Poczucia języka łacińskiego” — biedny Edek szybko powraca do zdrowia. Pierwszy spacer rekonwalescenta w towarzystwie tatusia i stryjaska. Wypadek zrządził, że stanęli przed bramą posesji deklinacji II; z za bramy dolatywały głosy rozbawionej młodzieży: bawiono się tam właśnie w piłkę. „A może wejdziemy?” pyta Tatuś. — „Tatusiu, kochany Tatusiu, wszystko, tylko nie to! Wszak on, gdy pójdziesz do domu, znów mię poturbuje”. — „No tak, masz rację, dziecko. Ale pracować musisz: wszyscy wszak pracujemy”. I zamyślił się pocziwy tatuś. A tymczasem stryj — „Poczucie języka łacińskiego” — bacznie przyglądał się Edziowi, rozczesując sobie palcami brodę (broda wtedy była jeszcze modna). „Wiesz co, Latynku?” przerwał wreszcie milczenie stryj: „Gdy tak oto pozieram na naszego kochanego Edzia, to dziwnej jakiejś dostrzegam w nim zmiany... Na Jowisza! ma w sobie, bestja, coś przysłówkowego! Wykształćmy go na przysłówkę!” Edzio z radości aż podskoczył, w szkole pana Przysłóweckiego był uczniem przykładnym i ostatecznie stał się wzorowym przysłówkiem. — Naukowo wyrażamy to wszystko tak: „Obocznik ablatywny na — e(d), usunięty za nawias paradygmatu deklinacyjnego, skostniał na przysłówkę”.

Mówiąc o charakterze pytań z języka łacińskiego na egzaminie dojrzałości sięgnąłem do programu ministerjalnego, wychodzę bowiem z założenia, że między sposobem przeprowadzania egzaminu dojrzałości a programem ścisła zachodzić powinna łączność. Program ministerjalny dla gimnazjów humanistycznych przewiduje jako cel nauczania między innymi: a) „zaznajamianie z najistotniejszymi czynnikami kultury klasycznej, zwłaszcza w dziedzinie życia umysłowego i moralnego, głównie na podstawie czytanych tekstów w oryginale i tłumaczeniu” i b) „ułatwienie głębszego zrozumienia kultury europejskiej, a szczególnie polskiej przez uwydatnienie tkwiących

w niej czynników kultury klasycznej". W związku z pierwszym z tych dwóch słusznych postulatów należałoby, według mnie, do kursu klas wyższych wprowadzić lekturę listów Pliniusza Młodszego i pism filozoficznych filozofa Seneki, zwłaszcza jego „Listów moralnych do Lucyljusza”, ponieważ utwory tych poprzedników humanizmu są przebogatą krynicą uczuć najwznioślejszych i najszlachetniejszych myśli. „Seneka”, powiada ś. p. prof. K. Morawski (Historja literatury rzymskiej za cesarstwa. Tom VI, str. 78), „był apostołem miłości bliźniego, pewnego altruizmu nawet wobec małych ludzi i warstw upośledzonych. To jest pięknym rysem jego nauki, która żądała służby dla ludzkości: *alteri vivas oportet, si vis tibi vivere*”. Lepsi ludzie w Europie zachodniej, dusząc się w stęchłej atmosferze powojennego zatrucia moralnego (a znaczny odsetek wśród nich stanowią, rzecz to znamienna, nie filologowie, a laicy), — w antycznej literaturze szukają wskazówek na uzdrowienie bolączek dzisiejszych; a „u nas jeszcze podczas wojny z podobnemi tęsknotami zwracał się do Grecji S. Kozicki w Euforjonie (Lwów, 1918. Sinko, Żywy spadek po Grecji i Rzymie, str. 8/9). Niezrozumiałem wobec tego jest dla mnie zjawiskiem, że program nie przewiduje lektury ani Pliniusza, ani Seneki, ani Tacyta, którego, pomijając inne już względy, należałoby już dlatego przywrócić do łaski, że jego jędrny, lapidarny język zaprawia ucznia do myślenia, odzwyczajając od gadulstwa, owej plagi rozgadanego i rozpróżniaczonego społeczeństwa naszego.

Aby egzamin maturalny rzeczywiście odpowiadał zadaniu, jakie wyznacza mu Regulamin, nieodzowne jest umieszczenie w programie klas wyższych, i to jako kursu obowiązkowego, lektury owych trzech pisarzy. Tymczasem jednak tylko niektóre gimnazja w Okręgu Szkolnym Łódzkim zaprowadziły u siebie nadprogramową lekturę Tacyta, być może też Pliniusza Młodszego, a Senekę nadprogramowo czytują, o ile wiem, w jednym tylko gimnazjum. Nic więc dziwnego, że stosunek procentowy uwzględnionych na maturze przeszłorocznej autorów łacińskich wypadł dla owych 3 mierników rozwoju umysłowego bardzo niekorzystnie. Przedstawia się stosunek ten jak następuje: Cycero — 36,04%, Liwjusz — 22,3%, Horacy — 18,02%, Salustjusz — 5,6%, Owidjusz — 4,02%, Tacyt — 3,1%, Plinjusz Mł. — 2,05%, Propercjusz — 1,8%, Tibullus — 1,06%, Catullus i Sarbiewski — po 0,35%. Nadto dawano w kilku wypadkach teksty z Cezara, Swetonjusza i z „Tematów maturalnych”, wyd. przez Wąsika.

Zresztą istnieją jeszcze inne przyczyny, bez usunięcia których postulaty nowego Regulaminu maturalnego pozostaną li tylko pium desiderium. Wśród przyczyn tych należy wyróż-

nić trzy: 1) ograniczenie nauki języka łacińskiego do lat 5 przy 5 tylko godzinach tygodniowo, 2) brak pomocy naukowych i 3) (tutaj cytuję jednego ze sprawozdawców) „niedostateczne przygotowanie uczniów w klasach niższych z języka polskiego, a mianowicie z gramatyki. Tej uczyć musi dopiero nauczyciel języka łacińskiego, bo wbijano przemocą w ucznia historję języka, ale zasadniczych, prostych elementarnych wiadomości z morfologii — a już przedewszystkiem ze składni — absolutnie nic nie przynosi do klasy IV”. W zupełności przychyliam się do opinii sprawozdawcy i przypuszczam, że takiemiż kierując się założeniami uchwaliło Koło T. N. S. W. w Rawie Ruskiej rezolucję, „domagającą się wprowadzenia w 8-klasowych humanistycznych gimnazjach nauki języka łacińskiego od klasy I” (patrz Przegl. Ped. Nr. 34, r. 26).

Z hasłem pogłębienia i rozszerzenia nauki języków starożytnych powinni przystąpić do pracy ci, którzy powołani zostanę do przeprowadzenia reformy szkoły średniej. Niechaj pomni będą oni na słowa jednego z największych nauczycieli ludzkości — Schopenhauera: „Nie werden die Alten veralten. Sie sind und bleiben der Polarstern für alle unsere Bestrebungen, sei es in der Literatur oder in der bildenden Kunst, den wir nie aus den Augen verlieren dürfen. Schande wartet des Zeitalters, welches sich vermessen möchte, die Alten beiseite zu setzen. Wenn aber irgend eine verdorbene, erbärmliche und rein materiell gesinnte „Jetztzeit“ ihrer Schule entlaufen sollte, um im eigenem Dünkel sich behaglicher zu fühlen, so sät sie Schande und Schmach”. Dopiero po kilku latach, o ile reforma szkoły średniej uskuteczniiona zostanie w duchu powyższych postulatów, powiedzieć będzie można, że celem ustnego egzaminu maturalnego z języka łacińskiego w gimnazjum humanistycznym jest:

1) stwierdzenie, czy abiturjent opanował ducha języka łacińskiego tak dalece, że zupełnie swobodnie polszczy teksty łacińskie;

2) przekonania się, czy abiturjent wykazuje tę sprawność myślenia, jaką rozwija w człowieku lektura przedewszystkiem tekstów antycznych — greckich i łacińskich, i

3) czy rozumie, że pierwiastki kultury antycznej po dziś dzień zapładniają myśl europejską i całej niemal ludzkości kulturalnej i że filologia klasyczna wychowuje w człowieku „arystokratyzm ducha” czyli potęgę, która jedynie skutecznie przeciwdziałać może panoszącemu się dziś plebeizmowi i materjalizmowi, grożącym zagładą całego dorobku kulturalnego tysięcy.

Dr. MICHAŁ BRANDSTAETTER.

Cel i sposób pytania z Języka niemieckiego przy egzaminie dojrzałości*).

Ponieważ egzamin dojrzałości, zakres wymagań z poszczególnych przedmiotów i sposób egzaminowania, pozostają w ścisłej łączności z programem szkoły i metodą nauczania, należy — zanim spróbujemy ustalić cel i sposób pytania przy egzaminie dojrzałości z obcych języków nowożytnych — uprzytomnić sobie cele nauczania, zakreślone językom nowożytnym przez obowiązujące plany ministerjalne. Otóż: poprzez poprawność i biegłość językową; poprzez ujęte w system wiadomości gramatyczne; poprzez samodzielniejsze wypowiadanie swych myśli w języku obcym; poprzez rozumienie łatwiejszych tekstów literackich i naukowych i zdawanie z nich sprawy; poprzez stopniowe zapoznawanie się z łatwiejszymi utworami literatury danego narodu, — należy na stopniu najwyższym — w klasie VII i VIII — osiągnąć — cytuję dosłownie z planu ministerjalnego:

„Wydoskonalenie w praktycznem władaniu językiem”.

„Rozumienie tekstów (utworów) literackich i naukowych”.

„Poznanie kilku wybitnych utworów poezji i prozy danego narodu w całości oraz odpowiednich wyjątków literackich i naukowych”.

„Uzupełnienie i związanie wiadomości o kulturze danego narodu w jeden obraz”.

Jednak: „Ogólny cel nauczania” ujęto w programie ministerjalnym bezwzględnie skromniej, zwłaszcza o ile chodzi o znajomość samego języka. Ogólny cel mówi tylko o „pewnej wprawie w poprawnem władaniu językiem obcym w mowie i piśmie w zakresie materiału, objętego programem przedmiotu”. Nie żąda aż **wydoskonalenia** w praktycznem władaniu językiem. Także inne punkty, uwzględnione w „Celu ogólnym”, zalecające przygotowanie do samodzielnego czytania i rozumienia utworów, napisanych językiem współczesnym i poznanie w zarysie kultury danego narodu, — ciśnie-
j

*) Zamieszczając referat Dr. M. Brandstättera, Redakcja „Pamiętnika” zaznacza, że wnioski referenta odbiegają zupełnie od obowiązujących programów i przepisów i mogą być traktowane tylko jako indywidualne poglądy autora.

szy, według mnie, mają zakres, niż cel nauczania, wytknięty klasom VII i VIII. — Tak zwane „Uwagi do programu”, zajmujące się prawie wyłącznie nauką języka, podkreślają, że nawet lektura jest niczem innym, jak jednym ze środków nauki o rzeczach i dąży do tego samego celu, co ta ostatnia, to znaczy do wprawy w mówieniu. Poświęcając z tego punktu widzenia sporo miejsca tak zwanym „Ćwiczeniom w mówieniu” i nauce gramatyki — „Uwagi do programu” pomijają prawie kwestję lektury; a wcale nie uwzględniają „obrazu kultury danego narodu”. Widzę w tym planie poważne luki i braki, które z pewnością ujemnie wpływają na naukę języka obcego i stwarzają różnorodność wymagań i sposobów nauczania i różnorodność wiadomości, — różnorodność, jakiej w żadnym innym przedmiocie nauczania w takich rozmiarach nie spotykamy.

Doświadczenia moje każą mi twierdzić, że sprawa nauki języków obcych jest w naszych szkołach zupełnie nieunormowana. Nic dziwnego, że wyniki nauki są minimalne i w żadnym nie stoją stosunku do nakładu czasu i pracy. I nauczyciel języka obcego w klasie VIII-ej i egzaminator z tego przedmiotu przy maturze — jest w położeniu prawie bez wyjścia. Nigdy go nie pouczono, czego i jak uczyć ma; zawsze skarżono się tylko na niemożliwie niski poziom języka nowożytnego w szkole średniej. Już nawet sam zaczął uważać swój przedmiot za kopcuszką, a tu nagle każą na podstawie egzaminu z tego przedmiotu, — czy z tego języka — decydować o dojrzałości umysłowej abiturjenta.

A nowy regulamin egzaminów dojrzałości poszedł jeszcze dalej: Abiturjent zdaje egzamin albo z łaciny, albo z języka obcego. Zatem: w miejsce zawsze jeszcze — mimo wszystko — poważanej i szanowanej łaciny, dla której opracowane są dokładne plany i lektury i wskazówki metodyczne, wchodzi postępowany i niewyraźny w swych celach i metodach język obcy. Już na pierwszym egzaminie dojrzałości, przeprowadzonym na podstawie nowego „Regulaminu”, wybrało bardzo wielu abiturjentów i abiturjentek język obcy, zrzekając się łaciny. Bynajmniej nie dlatego, że więcej umieli z języka i literatury niemieckiej czy francuskiej czy angielskiej. Ale wyczuli słusznie, że egzamin z języka obcego musi być łatwiejszy i że „spalić się” można z tego przedmiotu, jeżeli się będzie karygodnym ignorantem i z innych przedmiotów. Wyczuli podczas całej nauki szkolnej niewyraźne stanowisko tego przedmiotu, niewyraźne jego cele: zorientowali się w jego ogólnie niskim poziomie i tem samem w konieczności więcej niż pobłażliwej oceny wiadomości z tego przedmiotu. I wyczuli, że na egzaminie dojrzałości za-

kres pytań z tego przedmiotu będzie nader szczupły i że nawet najbardziej wymagający nauczyciel będzie żądał jedynie powtórzenia — dosłownego powtórzenia — tego, co o uczniom w ostatnim roku nauki powiedział. Wyczuli, że mogą to być jedynie bardzo szczuplutkie na pamięć — ad usum egzaminu — wyuczone wiadomości. (Tak np. w jednym z gimnazjów wszyscy abiturjenci i abiturjентki — a było ich 11 — wygłaszali podczas egzaminu dojrzałości na pamięć wyjątki tylko z „Lied von der Glocke”).

Nie wchodząc narazie w cele nauki języka obcego w szkole średniej i w możliwości jej rezultatów — wolno mi chyba zaryzykować powiedzenie, że — nawet w najidealniejszych warunkach — poziom tego przedmiotu będzie długo jeszcze dość niski. A w międzyczasie trzeba będzie na podstawie egzaminu z obcego języka, przeprowadzonego w tym obcym języku, rozstrzygać sprawę umysłowej dojrzałości abiturjentów i przyznać im tę dojrzałość notą dostateczną — mimo niedostatecznego przygotowania.

Wobec tego stanu rzeczy, ogólnie zresztą znanego, trudne było przedysputowanie na sesjach Rad pedagogicznych zagadnienia, poleconego w okólniku Kuratorjum: „Cel i sposób pytania z języków nowożytnych”. Wcale się nie zdziwiłem, że na 36 szkół, które nadesłały odpisy pytań maturalnych z języka niemieckiego — tylko sześć szkół dołączyło do tych pytań swoje uwagi na temat: Cel i sposób pytania. Trzydzieści szkół nie zajęło się sprawą, która nie mogła stać się problemem, kiedy zrezygnowano z niego już gdzieś w drugim czy trzecim roku nauczania języka obcego. Pominięcie tej sprawy na Radach pedagogicznych jest najlepszym dowodem nieświadomości celów i metod nauczania języka niemieckiego przez cały czas studiów gimnazjalnych. A jaskrawszym może jeszcze dowodem są nadesłane na ten temat odpowiedzi, z których niektóre przytoczę dosłownie.

Jedno z gimnazjów pisze: Cel pytań: wykazanie znajomości z (!) języka niemieckiego. Sposób pytań: narracyjny (!?). Prawdopodobnie miał nauczyciel czy też nauczycielka na myśli rodzaj odpowiedzi. Chociaż i to nie miałoby wiele sensu.

Inny nauczyciel pisze: Egzamin z języka obcego uważam za sprawdzenie, czy 1) abiturjent posiada wiadomości z gramatyki, oraz zapas słów, niezbędny do zrozumienia tekstów literackich i naukowych; w tym celu kandydat tłumaczy nieznanym mu tekst i robi (!?) rozbiór gramatyczny względnie stylistyczny; 2) czy posiada pewną wprawę we władaniu językiem...

Inna odpowiedź — w skróceniu — brzmi: Cel: Stwierdzenie, czy abiturjentka osiągnęła wprawę w poprawnem władaniu językiem o tyle, iż może oddać (!) treść przeczytanego urywka lub mniejszego opowiadania, nie przerobionego poprzednio; wyrazić swe myśli w rozmowie okolicznościowej (chyba: potocznej!). Stwierdzenie, czy abiturjentka posiada wiadomości zasadnicze z dziedziny gramatyki i składni. Stwierdzenie stopnia inteligencji i skali (!) myślenia przy rozborze niezbyt zawikłanych momentów (!) z utworów przerobionych... Sposób pytania: odczytanie i streszczenie urywków lub drobnych opowiadań, poprzednio w klasie nieprzerobionych. Rozbiór składniowy i gramatyczny nawiązany do lektury i t. d. i t. d.

Przytoczone „cele i sposoby” powtarzają — po większej części mało udolnie — cel, wytknięty językowi obcemu przez plany ministerjalne, w których zalecony jest także tak zwany „sposób pytania” słowami: „odczytanie i streszczenie” — „rozbiór składniowy i gramatyczny” — „życiorysy najwybitniejszych przedstawicieli literatury” i t. d. i t. d.

Przypuśćmy, że szkoła potrafi dać uczniom całkowite opanowanie języka, to jednak nie zdaje mi się, by na egzaminie dojrzałości mogło być celem pytania: wykazanie stopnia opanowania języka, bo to nie wykaże czy kandydat osiągnął odpowiedni stopień wykształcenia i rozwoju umysłowego; nie umożliwi głębszego poznania ogólnego rozwoju umysłowego abiturjenta ani jego indywidualnych zalet umysłowych — czego słusznie bardzo żąda nowy regulamin — zgodnie zresztą z regulaminami dawniejszemi i najdawniejszemi.

Nie neguję wartości i konieczności uczenia się i nauczania się języków obcych. Jednak ich znajomość nie świadczy mi wcale ani o inteligencji, ani o zdolnościach, ani o rozwoju umysłowym danego osobnika. W starej monarchji austriacko-węgierskiej kelnerzy w krajach południowych władali naprawdę biegle i wcale poprawnie, w słowie i piśmie — nieraz i siedmioma językami. Jednak o ich wykształceniu i rozwoju umysłowym — po myśli regulaminu egzaminów dojrzałości — trudno było mówić i nie przyznaliby im świadectwa dojrzałości — mimo że i życiowo byli bardzo zaradni. Twierdzą — a praktyka wykazała rację tego twierdzenia, — że nie jest zadaniem szkoły średniej czy jakiegokolwiek innej szkoły do tego typu zbliżonej — by jej wychowankowie opanowali uczony w niej język obcy. Nie jest to też możliwe. Zrobi to daleko lepiej i w krótszym czasie — powiedzmy: guwernantka, pierwsza lepsza guwernantka.

Szkoła średnia powinna i może dać tylko taką znajomość języka obcego, by: 1) uczeń zorientował się w jego

strukturze; II) by uczeń, czytający w tym języku jaką opowieść czy też poważną książkę naukową orjentował się w tej treści i potrafił się nad nią zastanowić — głośno czy też pocichu — w swoim języku ojczystym i III) by uczeń rozumiał, gdy do niego mówią językiem obcym, i by mógł na to odpowiedzieć w języku ojczystym. Wynika z tego: że jednak wierzę — i to poważnie — w obowiązki i możliwości szkoły odnośnie do nauki języka obcego. Wykluczam jednak z zakresu tej nauki: nie tylko wydoskonalenie się w obcym języku, lecz nawet już „wprawę w poprawnem władaniu językiem obcym w mowie i piśmie” nawet w zakresie „materiału objętego programem przedmiotu”. Pójdę dalej: wyobrażam sobie poprawność językową, a nie wyobrażam sobie wprawy we władaniu językiem obcym. Poprawność szkoła dać może i dać powinna, pielęgnując poczucie językowe, ucząc historii języka. Tak przygotowanemu uczniowi da idealną wprawę we władaniu językiem obcym trzymiesięczny pobyt w obcym otoczeniu.

Wyniknie z tych moich uwag, że: I) szkoła, nie zaniedbując konwersacji, nie może w niej jednak widzieć zbawienia ani dla siebie ani dla swych wychowanków; II) że szkoła musi uprawiać naukę o języku, zatem poważnie i w dość szerokim zakresie także gramatykę języka obcego; III) że odnośnie do lektury obowiązuje i multum i multa; IV) że omawiając tę lekturę, w obcym czytanej języku, posługiwać się może — czy też winien — nauczyciel i uczeń także językiem ojczystym. Tylko wtedy — wierzę — potrafimy wprowadzić ucznia w kulturę danego narodu. — Do tego ostatniego punktu wrócę jeszcze przy omawianiu sposobu pytania przy egzaminie dojrzałości. — Wynika jednak także z moich założeń: że tak języka obcego skutecznie uczyć potrafią jedynie nauczyciele, mający zdolności pedagogiczne, i rozległą wiedzę i władający bez zarzutu obcym językiem, umiejący się wżyć w język ten, rozumiejący i odczuwający wszystkie jego delikatności. — Nauczycieli takich jest, niestety, bardzo mało.

Wiemy, że właśnie odnośnie do języków kwalifikacje zawodowe i fachowe naszych nauczycieli pozostawiają często jeszcze bardzo wiele do życzenia. Wspomniałem już o „narracyjnym sposobie pytania”, zalecanym przez jednego z takich nauczycieli, czy też nauczycielek. Przytoczę jeszcze niemożliwe — niestety prawdziwe — pytania na jednej z matur, na które odpowiadało 15 abiturjentek. Zastrzegam się: nie czynię tego dla sensacji. Lecz: oburzony, że istnieje jeszcze taki nauczyciel, czy też taka nauczycielka, powtóre: celem uchronienia innych

od podobnych błędów. I wkońcu: dla udowodnienia, że przy takiej nauce rezultaty nie mogą być lepsze, aniżeli je stwierdzamy na egzaminach dojrzałości. Każda z 15 abiturjentek miała aż cztery pytania. Niektóre z tych pytań — już bez komentarzy — przytoczę w dosłownem brzmieniu z zachowaniem błędów gramatycznych, stylistycznych i logicznych.

Pierwsze pytanie zwykle jakieś króciutkie opowiadanie. Następują niczem z tem opowiadaniem nie związane pytania „literackie” — pożał się, Boże! Więc: Wer dichtete (!) Emilia Galotti? — Welches Epos lasen (!) wir? — Welcher (!) ist der grösste Dichter der deutschen Bürger (!). Auf welche Weise entwickelte sich die Bürgerdichtung. (Nie domyślam się, o co egzaminatorowi chodziło. A może o Meistergesang?) Welche Frauengestalten erscheinen in Undine (!). — Wie entstand das erste Schillers (!) Drama und wie heisst es (!). Schillers und Goethes Verhältnis zu ihrem (!) Fürsten. A bezpośrednio potem ta sama kandydatka miała odpowiedzieć: Wer gab das erste deutsche Drama im 18. Jahrhundert der deutschen Literatur (!). Albo: Wo sehen wir in der Literatur den Anfang des Dramas (!). Albo: Welches Drama und Lustspiel (!) schrieb (!) Lessing? I może najlepsze: Die Gestalt Gretchens in Faust und ihre historische Entstehung (!). Te próbki chyba wystarczą.

Na szczęście: tyle „lekkomyślności” nie znalazłem zresztą nigdzie w dostarczonym przez Radę Pedagogiczną materiale, do którego omówienia obecnie przystępuję.

Jak już wspomniałem odpowiedzi — że tak powiem — teoretycznej o celu i sposobie pytania szkoły nie nadesłały. Rozporządzam zatem tylko pytaniami maturalnemi, do których niestety tylko jedna szkoła (państwowa w Zgierzu) dołączyła krótką charakterystykę odpowiedzi abiturjentów. Gdyby wszystkie pytania zaopatrzone były w taką — choćby tylko pobieżną, choćby tylko notą wyrażoną charakterystykę — mielibyśmy pewniejszy sąd o wartości i celowości stawianych pytań, które obecnie przedstawiają suchy, niebardzo wymowny materiał. A stylizacja pytań — czasem niezwykle bombastyczna — i ich problemy — często za poważne — w dziwnej stoją sprzeczności z notoryczną nieznaną języka niemieckiego i brakiem wszelkiego czytania z literatury niemieckiej.

Pytania nadesłało 36 szkół: 29 prywatnych i 7 państwowych. Z zestawienia wyłączam: z pośród szkół państwowych jedną, nie zawierającą wcale pytań, która jedyna zdobyła się na szczerą, silną odpowiedź, brzmiącą: „Z powodu niskiego poziomu naukowego w klasach ósmych z języka niemieckiego nie mogłam stawiać pytań z historii literatury niemieckiej lub prze-

prowadzić analizy dzieła klasycznego w języku niemieckim, lecz musiałam ograniczyć się do pytań: 1) wyjaśniających słowa i zwroty niemieckie, 2) dotyczących się deklinacji rzeczowników i konjugacji czasowników, 3) dotyczących się treści małego i łatwego opowiadania, które uczeń miał przeczytać i streścić.

Ponadto wyłączam z zestawienia: 2 szkoły z językiem wykładowym niemieckim, których pytania uwzględniłby raczej mógł polonista. Wspomnę tylko, że pytania w tych szkołach są swoim zakresem i powagą problemu często skromniejsze, niż w szkołach z językiem wykładowym polskim.

Pozostało zatem do uwzględnienia szkół 33, które nadesłały pytania dla 182 abiturjentów i 136 abiturjentek, zatem dla 318 kandydatów. Możemy abiturjentki i abiturjentów razem traktować, bo w sposobie stawiania pytań i w ich treści nie znalazłem żadnej różnicy; a wybór urywka, odpowiadającego czasem więcej zainteresowaniom *d z i e w c z y n y*, jest tylko przypadkowy.

Można ustalić pewien typ pytań, powtarzających się z nieznacznymi zmianami we wszystkich prawie szkołach. Pytanie składa się z trzech części: 1) przeczytanie i streszczenie jakiegoś ustępu niemieckiego, 2) pytanie z historii literatury niemieckiej, 3) pytanie z gramatyki. Zdarza się czasem, że odpadnie pytanie z literatury lub gramatyki, prawie zawsze jednak zaczyna się egzamin od „przeczytania i streszczenia”. Przedłożony tekst obejmuje urywek, niezawsze szczęśliwie dobrany, z jakiegoś większego utworu, najczęściej dramatycznego; albo jakiś wiersz (najczęściej Schillerowski) albo — w większości wypadków — bajkę prozą lub krótkie opowiadanie o charakterze opowiadań, które kandydaci wypracowują na piśmiennym egzaminie dojrzałości z języka niemieckiego. — Pytania z literatury obejmują: albo jakiś szczegół z prywatnej — zdaje się — lektury ucznia; albo jakiś poważny problem literacki, wymagający i znajomości rzeczy i niezwykłego opanowania języka. Naprz.: „powiastka i bajka w literaturze ogólnieuropejskiej”, albo: „naturalizm i klasycyzm”. Albo: „Schillers und Goethes philosophische Gedichte — ein Vergleich”. Albo: „Schillers Jungfrau von Orleans und die geschichtliche Grundlage des Werkes Shaws Jungfrau von Orleans — ein Vergleich”. — W końcu obejmują pytania z literatury — najczęściej: bardzo ogólnikowe wiadomości o życiu i dziełach poetów niemieckich — głównie Schillera i Goethego. Chociaż nie brak i Klopstocka i Wielanda, a nawet Gottscheda. Pytania te mają zwykle taką mniej więcej stylizację: ogólne wiadomości o dziełach, ogólne wiadomości o literaturze XII, czy XIII, czy XVIII wieku, życie i dzieła Schillera i t. d. i dalej.

Pytania z gramatyki, która na egzaminie dojrzałości pokutuje jeszcze w 21 zakładach z trzydziestu kilku poznanych, dotyczą zwyczajnie słabej i mocnej deklinacji lub słabej i mocnej konjugacji. Ale są zakłady, w których się te sprawy na egzaminie dojrzałości „poważniej” traktuje, badając, jakie wiadomości posiada abiturjent o zdaniach skutkowych i celowych, dalej o zdaniach względnych i zdaniach czasowych, dalej o „Zahlwörter mit grossen Anfangsbuchstaben” i t. d. i d.

Z treści pytań rzadko bardzo zorientować się można, które poważniejsze utwory poetyckie czytano w szkole jako lekturę podstawową, a które stanowiły lekturę uzupełniającą obowiązkową, względnie dobrowolną. Z poleconych przez plany ministerjalne lektur podstawowych czytano — zdaje się, że jednak czasem i dobrowolnie — : Goethego „Hermana i Dorotę” w 18 szkołach, Schillera *Jungfrau von Orleans* w 16 szkołach, *Wilhelma Tella* w 13 szkołach, *Minne von Barnhelm* w 9 szkołach, Goethego *Iphigenję* w 6 szkołach, Schillera *Marję Stuart* w 5 szkołach, Goethego *Egmonta* w 3 szkołach, Goethego *Götza* i *Grillparzera Safonę* w 1 szkole.

Z poleconych przez plany ministerjalne obowiązkowych lektur uzupełniających podano — zdaje się jednak, że czytano te utwory w szkole także jako lekturę podstawową: *Undine aus dem Leben eines Taugenichts*, *Peter Schlemill*, *Volksbuch Till Eulenspiegel*, *Volksbuch Faust* — każdy z tych utworów czytany był w jednej tylko szkole.

Ponieważ rozpatruję szkół 33 i uwzględnić z nich muszę, według planu ministerjalnego, po jednej lekturze podstawowej i po jednej lekturze uzupełniającej w klasach VII i VIII — powinnyby wymienione lektury być zastąpione cyfrą 132. Tymczasem zestawienie moje wykazuje cyfrę 77. Wynikałoby z tego, że niektóre szkoły wcale nie troszczą się o przepisaną lekturę podstawową i uzupełniającą obowiązkową.

Lektura uzupełniająca dobrowolna, zalecana przez plany ministerjalne, zastąpiona jest: *Faustem* Goethego w 11 szkołach (czytano go jednak, o ile mi wiadomo, w niektórych szkołach także jako lekturę podstawową), *Storma Immensee* czytano w 4 szkołach, *Frau Sorge Sudermanna*, *Prinz von Homburg Kleista*, *Wallensteins Lager* Schillera i *Traum ein Leben* Grillparzera w jednej szkole.

Ponadto czytano jako lekturę podstawową lub uzupełniającą następujące w planach ministerjalnych nie uwzględnione utwory: *Lessinga Natana* w 9 szkołach, *Emilję Galotti* w 4 szkołach, Schillera *Räuber*, *Die Braut von Messina*, Goethego *Werther* i *Torquato Tasso* w 2 szkołach, Schillera *Iphigenję* w *Aulidzie*, a nawet *Neffe als Onkel* w jednej szkole.

Uwzględniony więc jest prawie wyłącznie dramat klasyczny (Schiller, Goethe), niema prawie prozy powieściowej ani starszej, ani nowszej, niema zupełnie prozy naukowej, zalecanej przez plany ministerjalne.

W całości widoczny chaos, dowolność, przypadkowość — zależne od gorszego czy lepszego przygotowania nauczyciela, od jego znajomości lektury, w najlepszym razie od jego zamiłowań, i wkońcu od tego, jaką książkę łatwiej i prędzej dostać można w księgarniach. — Powtarzam: uważam tę dowolność w wyborze lektury za bardzo poważne utrudnienie racjonalnego nauczania języka obcego. Najsmutniej, najbardziej chaotycznie przedstawia się też egzamin dojrzałości z tego powodu. Egzamin dojrzałości z wszystkich innych przedmiotów daje i obcemu przewodniczącemu pewien obraz pracy szkolnej. Po egzaminie z języka obcego zadajemy sobie jedynie pytanie, w jakim kierunku przez 7 lat w szkole pracowano i na co popisywano się na dobitkę temi „wynikami” podczas matury.

Mnie osobiście lektura wyznaczona dla języka niemieckiego przez plany ministerjalne zupełnie nie odpowiada. Zarzucam jej: szczupłość, nieliczenie się z trudnościami językowymi i rzeczowymi (naprz. trudną Judenbuche, przeznaczoną dla kl. VI, a znacznie łatwiejszą Immensee — dla kl. VIII). Nie orjentuję się w celowości wyznaczonej lektury podstawowej. Lektura uzupełniająca obowiązkowa nie powinna według mnie obejmować dzieł, które uwzględnione są także jako lektura podstawowa. Ale: lepszy zły program, niż brak wszelkiego programu. I dlatego bezwzględnie usunąć należy rozpanoszoną w doborze lektury dowolność.

Wiersze przedłożone abiturjentowi do przeczytania i streszczenia obejmują w 36 wypadkach Schillera (Bürgschaft — 11, Ring des Polykrates — 6, Handschuh — 6, Taucher 4, Glocke — 3, Kraniche — 2, 4 inne wiersze — 1). W 13 wypadkach zastąpiony jest Goethe (Sänger — 4, Fischer i Erbkönig po 3). Uhland zastąpiony jest w 5 wypadkach, Heine w 3 wypadkach. Tu i ówdzie mniej znani poeci.

Z zakresem pytań z literatury i ich rodzajem już słuchaczy zapoznałem. — Rzadko one stoją w związku z przeczytanym urywkiem. Znajdziemy naprz. takie dziwolagi: odczytanie i streszczenie Aus Mozarts Knabenjahren. Następuje pytanie z „literatury”: Wer war Gottsched? — Albo monolog Johanny i — „Was gab Klopstock der deutschen Literatur”. — Albo: Wiersz Heinego i — „ogólne uwagi o Lutrze”. Albo jakieś opowiadanie o Reineke Fuchs i — „problem filozoficzny w Fauscie Goethego”. — Co pomyśleć o wartości i przebiegu takiego np. egzaminu: najpierw kazał egzaminator kandydatowi opowie-

dzieć bajeczkę Zeus und das Pferd; następnie odmieniał kandydat naprawdę słabo słaby rzeczownik i jeszcze słabiej mocny czasownik — wkońcu zadano mu pytanie: rozbiór pierwszego monologu Fausta z nawiązaniem do całości i do osoby autora. Oczywiście opowiedzieć trzeba po niemiecku. Przecież starczyłoby chyba to trzecie pytanie! Pocóż ta cała komedja i strata czasu! — Albo inny przykład: streszczenie „Androklos und der Löwe” — odmiana rzeczownika z przymiotnikiem i wkońcu: streszczenie, rozbiór i tło historyczne Kleistowskiego „Prinz von Homburg”, utworu, niezwykle trudnego językowo i treściowo. — Nie wiem też, skąd wiadomości kandydatów na temat „Goethes italienische Reise und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Verfassers”. Albo: „Schillers politische und philosophische Anschauungen”. Nie wiem, jaki cel mają pytania: Schillers Leben, Herders Leben. Schiller jako profesor historii w Jenie. Ogólne uwagi o Klopstocku i t. d.

Jedyna pociecha, że wymienione powyżej pytania dekoracyjne dekorują jedynie protokół, że ewentualne odpowiedzi na nie były bardzo króciutkie. Ale i najkrótsze uważam za marnowanie czasu. Popisywanie się wiadomościami z historii literatury, wyuczonymi — w najlepszym razie — na pamięć, uważam za zjawisko nienormalne, wręcz szkodliwe, które nie może być w szkole tolerowane. Jeżeli uczeń — choćby bardzo gładko i językowo składnie — powtórzy wykład o zasługach Lutra na polu literatury, albo wykład o młodych latach Schillera, albo Ueber Heine und seine Dichtungsart (jest i taki temat) — to jeszcze to nie jest dowodem jego dojrzałości umysłowej.

Za niedopuszczalny, bo zbędny i niecelowy, uważam osobny egzamin z gramatyki. Cóż za wartość posiadają nawet dobre wiadomości i odpowiedzi gramatyczne, które abiturjent potrafi z małej gramatyki Zagajewskiego naprz. wbić sobie w głowę w przeciągu trzech — czterech godzin, by w trzy — cztery godziny po egzaminie szczęśliwie o wszystkim zapomnieć. O ile zachodzi konieczna potrzeba, wolno rzucić czasem pytanie z gramatyki, nie żądając jednak jakiejś wyuczonej reguły — a najmniej jakiejś wykutej definicji.

Przedstawiłem — możliwie krótko — braki i wady, które mi się nasunęły, kiedy czytałem tegoroczne pytania maturalne z języka niemieckiego, nie różniące się zresztą wcale od tematów dawniejszych. — Podobnie jak w sposobie egzaminowania, żadna nie zaszła zmiana. A zmiana ta byłaby konieczną już choćby z tego powodu, że abiturjent ma prawo wyboru między łaciną a językiem obcym.

W przedstawieniu braków i wad uwzględniłem także — jaknajogólniej — braki i wady w nauce języka obcego w szkole średniej i określiłem ogólnie cele i możliwości nauki języka obcego. Zgodnie z temi wywodami spróbuję także wypowiedzieć się co do sposobu przeprowadzenia piśmiennego i ustnego egzaminu dojrzałości z języka obcego.

Cel pytania przy egzaminie dojrzałości z języka obcego jest dla mnie zupełnie jasny. Język obcy jest jednym z przedmiotów egzaminu, który to egzamin w całości ma okazać, czy kandydat osiągnął odpowiedni stopień wykształcenia i rozwoju umysłowego. Jest, zdaje mi się, rzeczą niemożliwą, wyodrębnić cel egzaminowania z specjalnego przedmiotu. Byłoby to sprzeczne z intencjami całego regulaminu. Prawdą jest natomiast, że przy egzaminie z języka obcego ma kandydat możliwość wykazania swej inteligencji w inny sposób i w innym kierunku, aniżeli się to dzieje przy egzaminie z języka polskiego i historii, czy też przy egzaminie z matematyki i fizyki. I jeżeli kandydat zawiedzie — z winy przedmiotu czy też egzaminatora, czy też z innych przyczyn — przy pewnych przedmiotach, ma zawsze jeszcze sposobność i możliwość zrehabilitowania się. Cel egzaminowania z poszczególnych przedmiotów jest identyczny z celem całego egzaminu. Więc ważny jest jedynie sposób egzaminowania, któremu nigdy nie wolno zapominać o ustalonym celu egzaminu.

Zgodnie z wywodami o możliwościach nauczania języka obcego w szkole średniej uważam, że egzamin dojrzałości z języka obcego ma być przeprowadzony w języku ojczystym. Za mojem żądaniem przemawia i ten zewnętrzny moment, że kandydat zdaje egzamin z języka obcego faktycznie zamiast egzaminu z języka łacińskiego, który — poza przeczytaniem drobnego urywka w języku łacińskim odbywa się w całości w języku ojczystym, polskim. — Zdając sobie jednak sprawę z odmiennych celów i metod nauczania języka obcego i łacińskiego w szkole średniej, muszę żądać od kandydata wykazania także pewnych znajomości języka obcego. Tę znajomość miałby kandydat okazać na egzaminie piśmiennym, któryby polegał na tłumaczeniu z języka ojczystego na język niemiecki pewnej logicznej całości o treści narracyjnej, nie nastroczającej tłumaczowi zbytnej trudności. Wypracowanie to miałoby na celu jedynie wykazanie, że kandydat język obcy opanował w pewnym stopniu, że posiada dostateczny zasób wyrazów, że posiadał znajomość reguł gramatycznych, że przyswoił już sobie pewne właściwości stylu niemieckiego, że wczuł się już może w pewne różnice między językiem ojczystym a językiem obcym. Tak staćby się miało tłumaczenie z ję-

zyka ojczystego na język obcy już także pewnego rodzaju sztuką. Dlatego przeznaczyłbym na takie wypracowanie więcej niż 3 godziny czasu. Oczywiście trzeba by było w takich tłumaczeniach ćwiczyć uczniów podczas trwania całej nauki szkolnej.

Kandydat dopuszczony do egzaminu ustnego miałby już pewną jego część — wykazanie znajomości języka — poza sobą. Dałbym mu jednak i na egzaminie ustnym możliwość wykazania, że nie obce mu są obce dźwięki, że potrafi zrozumieć i opowiedzieć po niemiecku łatwy tekst niemiecki, po raz pierwszy przeczytany. Cała ta procedura trwałaby miała do 5 minut. Wystarczyłoby już czasem samo poprawne i rozumne przeczytanie niemieckiego tekstu. Dopiero teraz rozpoczynając się miał właściwy egzamin dojrzałości, przeprowadzony w całości w języku polskim na temat języka, literatury i kultury danego narodu. W języku ojczystym, co daję rękojmię, że egzamin ten stać będzie na pewnej wysokości. Bo mając swobodę wyrażania swych myśli, będzie abiturjent mógł poruszyć wszystkie momenty i zagadnienia, poznane podczas lekcji polskiego, historii i łaciny — wszystko, co ze swej lektury polskiej i obcej uważał za godne zastanowienia się i zapamiętania. Wtedy też będą możliwe i w części uzasadnione te nieskromne, huczne pytania, które powyżej przytoczyłem. Wtedy stawiać będzie można dość ciekawe pytania, jakie nadesłało jedno z gimnazjów — w rodzaju np.: *Die deutsche Heldensage, Hagen von Irland, Robinsonady, Przypadki Mikołaja Doświadczyńskiego. Albo: Erlkönig, postacie fantastyczne w literaturze ogólnoeuropejskiej, Sen nocy letniej, Oberon, Puk, Słowackiego Balladyna, Skierka, Chochlik i t. d.* Oczywiście okaże się konieczność rewizji lektury podstawowej i uzupełniającej i poważne rozszerzenie tej lektury w myśl zasad, które już wypowiedziałem. A wyobrażam sobie, że i podczas nauki szkolnej uzupełniająca lektura — nie podstawowa — omawiana będzie z uczniami bardzo często w języku ojczystym. W ten sposób podniesie się, zdaje mi się, poziom lekcji obcego języka i wzmoże się zainteresowanie się nim przynajmniej w klasach wyższych. A wtedy obniżenie poziomu znajomości języka z pewnością nie nastąpi.

Program ministerjalny zalicza w klasie VII-ej i VIII-ej „Wypisy” do lektury uzupełniającej. Do lektury zaś podstawowej jedno lub 2 arcydzieła literatury klasycznej wybrane z pośród podanych utworów. Zdaje mi się, że należy stosunek ten odwrócić. Przecież program zrywa z wyłącznością literatury i historii literatury, żąda natomiast obrazu całości kultury w jej rozwoju historycznym. Z tego słusznego punktu widzenia

żaden utwór literatury klasycznej nie nadaje się na lekturę podstawową. Nawet najwytrawniejszy nauczyciel przy lekturze Goethowskiej *Ifigenji*, czy Schillerowskiego *Tella*, czy Grillparzerowskiej *Safony* nie nadaży z takim ujęciem problemu, by uczniowie wytworzyli sobie obraz najcharakterystyczniejszych momentów i przejawów rozwoju cywilizacji danego narodu. Słusznie każe to zadanie program spełnić Wypisom, które też powinny tem samem zaawansować do lektury podstawowej. W mianie „lektury uzupełniającej” tkwi coś drugorzędnego. Z pytań maturalnych, które stały do mojej dyspozycji, wynikałoby też, że niewielu nauczycieli sięga do Wypisów, może niektórzy nie wiedzą nawet o ich istnieniu. A uważam Jakubca *Das Deutschtum* — mimo znacznych braków tych Wypisów — za nader szczęśliwą pierwszą próbę stworzenia wypisów niemieckich, odpowiadających postulatowi programu. Uważam, że stać się one mogą — nawet w swej obecnej postaci — w rękach inteligentnego nauczyciela książką bardzo pożyteczną.

* * *

Dla uniknięcia nieporozumień chcę wyraźnie zaznaczyć: *Wyszedłem w całym referacie z założenia, że nauczanie języka obcego nowożytnego w szkole średniej nie ma celów utylitar-nych. Bo, o ilebym się zgodził z poglądem, że nauczanie języka nowożytnego ma tylko cele utylitarne, postawiłbym wniosek o zniesienie przy maturze egzaminu z języka niemieckiego jako sprzecznego z ogólnem zadaniem egzaminu dojrzałości.*

* * *

Pod koniec mych wywodów dwa jeszcze luźnie tylko z moim tematem związane szczegóły pragnę poruszyć:

Uważam, że należałoby się zdecydować na wprowadzenie jednego języka obcego, obowiązującego w wszystkich szkołach średnich ogólnokształcących. Przyznane szkołom prawo wyboru między 3 językami nowożytnymi wpływa — zdaje mi się — także w pewnym stopniu na obniżenie poziomu tego języka. Nie wspominam już o trudnościach, które często mają uczniowie, przechodząc do nowego zakładu, w którym uczono innego języka obcego.

Wkońcu chcę się wypowiedzieć w kwestji dopuszczalności wyboru między egzaminem z łaciny a egzaminem z języka obcego. — Nie ulega wątpliwości, że i przy mniejszej liczbie przedmiotów egzaminacyjnych potrafi kandydat udowodnić swą dojrzałość i egzaminatorzy potrafią ją ocenić należycie. Uważam jednak, że wobec możliwości wyboru należy znacznie podnieść poziom wymagań. Wobec naogół dość jeszcze przecięt-

nych zdolności i bardzo niepewnych zamiłowań większości abiturjentów — wybór przedmiotów dopuszczalny winien być tylko wtedy, jeżeli kandydat w jednym przynajmniej przedmiocie swego wyboru okazał postępy conajmniej dobre, a nie jak dotychczas dostateczne. Dotyczy to zwłaszcza języka łacińskiego i języka obcego. Bo matematyka i fizyka jest zwyczajnie w ręku jednego nauczyciela, zresztą kombinować można pytania „matematyczno-fizyczne”. Zasada możliwości wyboru tylko w razie postępu dobrego z jednego z przedmiotów, podlegających wyborowi, usunie też ewent. próby zlekceważenia lub zaniedbania jakiegokolwiek przedmiotu.

EDYTA MAYZLOWA.

Cel i sposób pytania z języka francuskiego przy egzaminie dojrzałości.

Nowy regulamin egzaminu dojrzałości postawił język francuski przy egzaminie zwyczajnym w niezwyklej dotąd roli.

Dotąd egzamin z tego przedmiotu ułatwiał komisji egzaminacyjnej orientację tylko co do stopnia wykształcenia abiturjenta, obecnie zaś, gdy w typie humanistycznym jest przedmiotem fakultatywnym, winien spełnić te szersze warunki, jakich wymaga się od języka łacińskiego. Ta rola przypadła mu nieoczekiwanie, gdyż dotąd w praktyce wymagania z tego przedmiotu nie wychodziły poza zakres sześciu klas. Wobec nowej sytuacji należy teraz egzaminowi z języka francuskiego nadać poważniejszy charakter.

Przypatrmy się zatem poszczególnym częściom egzaminu według najnowszego regulaminu.

Celem egzaminu piśmiennego z jęz. francuskiego jest stwierdzenie dostatecznego władania językiem francuskim w piśmie.

Wykazać to może kandydat, opracowując temat samodzielnie i poprawnie. Nie jestem zwolenniczką streszczania czytanych opowiadań, gdyż uczniowie, zwłaszcza obdarzeni lepszą pamięcią słuchową, powtarzają w piśmiennych opracowaniach całe wyrażenia, a nawet całe zdania, nie siłą się na samodzielne i swobodne wyrażanie swych myśli.

Za odpowiednią treść do wypracowań piśmiennych uważam: 1) tematy o charakterze literackim, oparte na materiale opracowanym poprzednio w klasie np. charakterystyki postaci, epoki, tendencje autorskie, 2) tematy oparte na własnych przeżyciach i obserwacjach.

Nawiasowo chociaż wspomnieć muszę, że tak u nas jak i zagranicą powtarzają się skargi na niedbałą formę prac piśmiennych przy maturze, które nie mogą być zbiorem różnych uwag, lecz muszą przedstawiać całość myślową i stylistyczną. Bardzo ważną rzeczą jest zwracanie uwagi na staranną interpunkcję i czytelność pisma, które często wiele pozostawia do życzenia.

Celem egzaminu ustnego z języka francuskiego jest stwierdzenie:

I. Odpowiedniego poziomu wykształcenia abiturjenta, a mianowicie:

1) a) poprawnego odczytania, rozumienia i wyjaśnienia rzeczowego podanego tekstu,

b) orjentowania się w żywej mowie egzaminatora.

2) Do pewnego stopnia biegłego i poprawnego wyrażania się.

3) Znajomości języka pod względem gramatycznym i stylistycznym.

4) znajomości najgłówniejszych dzieł i okresów literatury francuskiej.

5) Znajomości charakterystycznych zjawisk kulturalnych i obyczajowych z życia Francji na podstawie zdobytej w ciągu lat wiedzy szkolnej.

II. Odpowiedniego poziomu umysłowego abiturjenta.

Jako środek do przekonania się, czy uczeń odpowiada powyższym postulatom, nauczyciel 1) a — wybiera odpowiedni tekst nieznany, niezbyt długi, lecz wyrażający myśl skończoną. Po odczytaniu tekstu przez ucznia (w czasie czytania należy zwracać baczna uwagę na biegłość i akcentowanie), nauczyciel, posługując się wyłącznie językiem francuskim, stawia pytania jasne i krótkie, aby przekonać się, czy uczeń zrozumiał treść i myśl danego urywka, bacząc przytem, czy wyraża się on dość poprawnie.

Po analizie treści, w ewentualnem streszczeniu, o ile tekst się do tego nadaje, przechodzi się do punktu 3), t. j. do wyjaśnień gramatycznych i stylistycznych. Nie należy wtedy zadawać wielu i różnorodnych pytań, lecz, biorąc za punkt wyjścia jakieś zjawisko charakterystyczne dla języka, zażądać objaśnienia go, poparcia obowiązującą regułą i od niego wyszedłszy, przejść do kilku podrzędnych i szczegółowszych, a pokrewnych głównemu zagadnieniu. Uniknie się w ten sposób powierzchowności, dorywczości pytań i uwaga ucznia nie zostanie rozproszona, a orjentacja utrudniona. Tak pytania z dziedziny gramatyki jak i stylistyki nie mogą wykraczać poza zakres kursu przebytego w szkole, co do stylistyki szczególnie ograniczyć się należy do najważniejszych zwrotów i form.

Wydatnem uzupełnieniem p. 3 jest wypracowanie piśmienne. O ile w niem uczeń wykazał praktyczną znajomość zasad gramatycznych, budowy zdań i zwrotów stylistycznych, pytania z tej dziedziny przy egzaminie ustnym możnaby ograniczyć, przeznaczając więcej czasu na punkty następne.

Do wykonania punktu 4-go dojść można dwiema drogami:

1) wybrany i powyżej omawiany tekst posłuży za podstawę pytań i wówczas winien to być wyjątek z większego dzieła,

znanego częściowo kandydatowi z nauki szkolnej, lub też krótki utwór w całości (bajka, wiersz liryczny, portret, scena, opis).

Od interpretacji danego wyjątku przechodzi się do pytań, obejmujących całe dzieło. Ponieważ uczniowie poznają tylko wybitnych pisarzy, przeto egzaminator zapyta o najważniejsze tytuły dzieł tegoż autora, ewentualnie ich najogólniejszą treść, myśl lub tendencję, a następnie epokę, w której powstały.

Celem wyczerpania tego punktu nauczyciel zapyta, jakie cechy lub dążności epoki wyraziły się w danym dziele lub w całej twórczości autora, w innym wypadku, czy dany twórca wpłynął na ukształtowanie się pojęć i zjawisk epoki.

Pomijając wyczerpanie zagadnienia literackiego można w odpowiednim wypadku przejść do p. 5, t. j. zagadnienia obyczajowego celem ogólnego scharakteryzowania życia towarzyskiego i społecznego danej chwili. Przy tej sposobności można by zapytać ucznia o najważniejsze zabytki sztuki i architektury, o główne siedliska życia umysłowego Francji. Przygotowaniem do tego były czytanki i pokazy w kl. V i VI-ej.

Pozatem odpowiednie pytanie sprowadzi rozmowę na życie i obyczaje najbardziej charakterystycznych prowincji francuskich.

Drugą drogą do wykonania p. 4 z pominięciem tekstu czytanego jest pytanie w związku ze znanem dziełem z zakresu jego treści, charakterystyki jednej z główniejszych postaci, ewentualnie cech danego autora lub epoki.

Pozorną okaże się trudność powyżej omawianych pytań, jeżeli zważymy, że żadna z poruszanych spraw nie powinna być abiturjentowi obca, że pytanie ani jakością, ani rozciągłością nie przekracza opracowanego materiału, że wreszcie ujęcie omawianych spraw szczególnie z dziedziny literacko-kulturalnej, ograniczać się będzie w treści do spostrzeżeń ogólnych, sądów ustalonych, a w formie do wyrażań chociaż poprawnych, jednak niewyszukanych.

Jakkolwiek cały egzamin dąży głównie do stwierdzenia p. 2, to jednak i p. 4 inaczej ujęty, może oddać wielkie w tym celu usługi.

O ile treść wybranego tekstu przedstawia jakieś zdarzenie z życia lub też opis dostępnego dla ucznia przedmiotu, to po wyczerpaniu pytań z dziedziny gramatycznej i stylistycznej, objaśnieniu trudniejszych zwrotów, można, pomijając zagadnienia literackie i obyczajowe, przejść do swobodnej rozmowy.

Treść tekstu byłaby tylko punktem wyjścia, a dalsza rozmowa przesłaby na grunt jakiegoś osobistego przeżycia czy obserwacji z życia ucznia i dałaby mu możliwość wykazania, w jakim stopniu posiadał zdolność wyrażania w obcym języku

swych wrażeń i spostrzeżeń. Uczeń używałby w tym wypadku języka mniej książkowego, a bardziej codziennego.

II. Wszystkie powyżej omawiane punkty powinny służyć obok celów poszczególnych również i stwierdzeniu ogólnego rozwoju umysłowego ucznia. Środkiem badania inteligencji ucznia będzie również nawiązywanie pytań z historii literatury innych narodów, a przy pytaniach gramatycznych wykazywanie łączności składni francuskiej ze składnią łacińską np. *consecutio temporum, accusativus cum infinitivo*.

Wobec ograniczenia czasu przeznaczonego na egzamin, nauczyciel nie będzie mógł wyczerpać wszystkich możliwości pytań powyżej wymienionych, lecz zastosuje w każdym wypadku kilka punktów i postara się zindywidualizować pytania.

Znając swych uczniów, będzie wymagał więcej wiedzy książkowej, nabytej w szkole, od uczniów mniej zdolnych do języków, a względem tych, którzy, czy to dzięki zdolnościom, czy to innym okolicznościom, opanowali język obcy, zastosuje pytania swobodniejsze, dające pole do samodzielnego wypowiedzenia się.

Pewne światło na cel i sposób pytań maturalnych rzucają następujące dane statystyczne, przedstawiając, jak wypadły co do rodzaju treści pytania maturalne w ub. roku.

Nadesłały odpowiedzi 22 szkoły — ogółem 385 pytań.

Z tego: 1) literackich — 109, t. j. 28,3 proc., 2) gramatycznych — 122, t. j. 31,7 proc., 3) czytanie i opowiadanie z danego tekstu — 154, t. j. 40 proc.

Nasuwa się wniosek, iż przeważały pytania z podanego tekstu dlatego, iż nauczyciel miał możliwość dostosowania pytań do poziomu wiedzy i inteligencji ucznia, a unikał pytań ogólniejszych i wymagających większej samodzielności. Więcej powodzenia miały pytania gramatyczne, które, stojąc w ścisłej łączności z nabytą na lekcjach wiedzą, mogły być jej stwierdzeniem jako też wyrazem zdolności logicznego rozumowania. Treść ich jednak jednostronna i ograniczona niewiele dawać może pola do zbadania inteligencji ucznia, tembardziej, że zadawane pytania odnosiły się do kursu klas niższych, np. czytanie tekstu w różnych czasach, wyliczanie zaimków, liczba mnoga rzeczowników i inne.

Znikoma ilość pytań literackich każe przypuszczać, że egzaminatorowie liczą się u uczniów z małą swobodą wyrażania się w obcym języku i unikają zagadnień, których rozwiązanie wymaga samodzielności myśli.

Łatwo przewidzieć, że dużo pracy włożyć trzeba w nauczanie języka obcego nowożytnego, aby egzamin z tego przed-

miotu mógł w zupełności odpowiadać celowi egzaminu dojrzałości wogóle, t. zn., aby egzamin ten mógł ujawnić nie tylko stopień wykształcenia, ale i rozwoju umysłowego kandydata; nie należy jednak przesądzać z góry na podstawie dzisiejszych niedość wydatnych wyników, że cel ten nie jest osiągalny.

Jestem przekonana, że zwiększenie wymagań przy egzaminie dojrzałości przyczyni się do intensywniejszej pracy w tym przedmiocie w ciągu nauki szkolnej i że pesymistyczne wnioski co do zmiany metody nauczania języków obcych w języku polskim nie znajdą dostatecznego umotywowania.

EUGENJUSZ RUCINSKI.

Cel i sposób pytania z matematyki przy egzaminie dojrzałości.

Temat powyższy opracowałem na podstawie materiału, dostarczonego mi przez Władze Szkolne w formie odpisów pytań, zadawanych na egzaminach dojrzałości w roku szkolnym ubiegłym w poszczególnych szkołach średnich tutejszego Okręgu, nielicznych opiniach i referatach Rad Pedagogicznych oraz na podstawie własnych spostrzeżeń.

Nie poruszając w tym referacie celowości egzaminów maturalnych wogóle w ich dotychczasowej formie i przy obecnie wytworzonych stosunkach w wyższych uczelniach, a przyjmując nowy „Regulamin egzaminów dojrzałości” takim, jakim on jest, wynik ankiety co do pierwszego punktu, t. j. celu pytania z matematyki da się streścić w sposób następujący: Celem pytania na egzaminach maturalnych powinno być stwierdzenie, czy abiturjent może na podstawie otrzymanych i ugruntowanych wiadomości przystąpić do studiów wyższych.

Zakładając taki cel, rozpatrzmy z kolei sposób pytania z matematyki, aby w konkluzji móc wysnuć wnioski, czy jedno i drugie pokrywa się dostatecznie.

Muszę przytem zaznaczyć, że odpowiedzi na ankietę władz szkolnych nadesłało tylko 48 szkół przy 67 istniejących na terenie tutejszego Okręgu Naukowego; w tym więc zakresie należy rozumieć dane liczbowe, które poniżej przytaczam.

Przeciętnie na abiturjenta przypadało od 2 do 5 pytań z różnych działów matematyki, z czego znów na algebrę od 30 do 40%, na geometrię od 50 do 60%, w czym około $\frac{1}{2}$ na geometrię analityczną, na trygonometrię około 10%.

Z wyjątkiem kilku zaledwie szkół pomiędzy licznymi i różnorodnymi pytaniami nie uwzględniono ich wzajemnego związku i łączności, a tem samem wypaczano nastawienie abiturjenta w pewnym kierunku myślenia, jaki on sobie urobił, przygotowując odpowiedź na dane mu pytanie podczas egzaminowania jego poprzednika.

Jako ilustrację do powyższego przytaczam pytanie, które uważam za wadliwe: Styczna do koła. Maxima i minima funkcji. Twierdzenie sinusów i cosinusów. Ślad boczny płaszczyzny. Objętość stożka ściennego, oraz pytanie, które uważam

za dobre: Miejsce geometryczne. Zastosowanie miejsc geometrycznych przy rozwiązywaniu zadań konstrukcyjnych. Równanie linii, jako algebraiczne wyrażenie miejsca geometrycznego. Elipsa, jako miejsce geometryczne. Własności elipsy, jej równanie, odniesione do osi. Elipsa, jako rzut koła. Osie elipsy.

2. Inne zadanie: Dana jest elipsa $\frac{x^2}{16} + \frac{y^2}{9} = 1$ i punkt (2, 3) przez ten punkt przeprowadzić prostą przecinającą elipsę. Dyskusja względem współczynnika kąтового tej prostej.

Ujmując znów dawane zagadnienia z innej strony, daje się w nich zauważyć potraktowanie matematyki w szkole średniej ze szczególnem uwzględnieniem pierwiastka filozoficznego, a pominięciem wykazywania przez abiturjenta pewnego sprytu matematycznego, nieodzownego przy układaniu i rozwiązywaniu zadań; technika przeróbek matematycznych jest również słabo uwzględniona. Dyskusje zagadnień matematycznych w szerokich granicach należą właściwie już do studiów uniwersyteckich, celem zaś szkoły średniej jest zapoznać uczniów z metodami rachunkowymi oraz wyrobić pewną biegłość w ich wykonywaniu, a także nauczyć poniekąd przystosowywać nabytą wiedzę do otaczających zjawisk i potrzeb codziennych. Tak przynajmniej należy rozumieć żądania profesorów wyższych uczelni, badając dawane przez nich zagadnienia z matematyki na stosowanych obecnie egzaminach sprawdzających (t. zw. konkursowych).

Jako ilustrację przytoczę pytania li tylko dyskusyjne: Tożsamość i równanie. Klasyfikacja równań. Rozwiązywanie równań. Równania I i II stopnia z jedną, dwiema i wieloma niewiadomymi. Równania wyższych stopni. Równania dwu i trójmienne. Równania zwrotne. Równania trygonometryczne. Zbadać równanie $\operatorname{tg}^2 x + \cos^2 x = m$, oraz pytanie, które nie pomijając możliwości dyskusji żąda od abiturjenta pewnych realnych wyników: 1. Dane jest równanie: $7x^3 - mx^2 + mx - 7 = 0$ znaleźć takie wartości na m , aby trzy pierwiastki tego równania były rzeczywiste, różne, wymierne i dodatnie. 2. W trapez równoboczny o obwodzie $2p$ i kącie ostrym x wpisano koło. Znaleźć pole trapezu i promień koła opisanego.

Wreszcie w zadawanych pytaniach, szczególnie z algebry, widać jakby uprzywilejowanie pewnych rozdziałów wiedzy matematycznej na szkodę innych, jak na przykład specjalną umiejętność dyskusowania trójmianu kwadratowego i to podług niezmiennych schematycznych form, co świadczy nie o rozwoju abiturjenta, lecz raczej o jego zmechanizowaniu w pewnym kierunku, będącym obecnie w drodze eksperymentu. Nie widać

natomiast prawie zupełnie pytań, mających na celu wykazanie przez abiturjenta umiejętności stosowania nabytej wiedzy matematycznej do przedmiotów bardzo pokrewnych, jako do fizyki, kosmografii i t. p., a przecież przedmioty te wiążą się ze sobą w stopniu nie mniejszym, niż na przykład język polski z historią, gdzie znajomość związków na tychże egzaminach maturalnych jest wymagana. Otrzymuje się wrażenie, że abiturjenci nie zdają sobie sprawy z potrzeby zastosowania wiedzy matematycznej poza zakresem sześciu klas.

Jako ilustracja do powyższego posłużyć mogą pytania: Przedyskutować równanie $\cos^2 x - 2 \sin x + p = 0$ lub dowód wzoru $\sin 2a = \dots$; Grafika trójkątnu kwadratowego; oraz stosowane zaledwie w kilku szkołach pytania: Odległość księżyca od ziemi wynosi 60,28 promieni ziemskich; promień ziemi 6337 km. Kąt widzenia tarczy księżyca $31' 8''$. Obliczyć promień księżyca; lub też: Jaki horyzont można ogarnąć ze szczytu góry 2000 m. wysokości? lub jeszcze: Dwa miasta mają tę samą szerokość geograficzną $x = 51^\circ 20' 10''$, zegary różnią się o 20'. Obliczyć oddalenie tych miast; albo też: Na placu jest pomnik; figura wysokości a jest ustawiona na piedestale wysokości b . W jakiej odległości od podstawy piedestału figura będzie widziana pod największym kątem?

Nadmienię jeszcze, że w kilku szkołach daje się zauważyć szereg pytań identycznych, stale powtarzanych dla kolejnych abiturjentów, co znów nie może służyć, jako sprawdzian wiadomości uprzednio wspólnie przedyskutowanych w poczekalni podczas odpowiedzi poprzednika. Jako przykład należy podać, że w jednej ze szkół przy 7-miu zdających 5 różnych pytań zostało zadanych 10 razy, a 2 różne pytania zostały zadane 6 razy.

Co się zaś tyczy tematów, zadawanych na egzaminach piśmiennych z algebry, to należałoby zerwać z ich jednostajnością, gdyż od 9 lat w większości wypadków tematem jest zadanie geometryczne, sprowadzające się do rozwiązania i dyskusji równania drugiego stopnia. I otóż, jeżeli zdający zna kilka konstrukcyj geometrycznych, kilka związków pomiędzy elementami trójkąta, a umie dyskutować równanie drugiego stopnia, to we wszystkim innym może się słabo orjentować, a jednakże zadanie rozwiąże. Tematy powinny poruszać różne działy algebry, nawet i dyskusję równań 2-go stopnia, lecz nie powinny być stale te same.

W konkluzji z powyższego, pragnąc nadać matematyce w szkole średniej charakter bardziej utylitarny i lepiej przygotować młodzież do studiów wyższych, proponuję, aby Zjazd uchwalił odwrócenie odnośnych punktów celu nauczania mate-

matyki, zakreślonych przez Ministerstwo W. R. i O. P., a mianowicie w tym porządku:

1. Wyrobić sprawność w stosowaniu matematyki elementarnej do zagadnień, zaczerpniętych z innych nauk oraz ze zjawisk życia codziennego.

2. Rozwinać intuicję ucznia wogóle geometryczną, a zwłaszcza zdolność dokładnego wyobrażenia sobie figur trójwymiarowych.

3. Przyzwyczaić go do dostrzegania związków funkcjonalnych, zachodzących między znanymi mu zjawiskami, do ujmowania tych związków w postaci wzorów analitycznych i do badania własności odpowiednich funkcyj.

4. Wdrożyć ucznia do ścisłego rozumowania, a w szczególności do rozumowania dedukcyjnego.

BRUNON GUTHKE.

Cel i sposób pytania przy egzaminie dojrzałości z fizyki.

Zadaniem mojem jest zreferować sprawę egzaminu dojrzałości z fizyki, który został przeprowadzony w końcu 1925/6 roku szk., na zasadzie nowego regulaminu egzaminów dojrzałości z dnia 19 grudnia 1925 roku i przeprowadzić porównanie nowego i poprzedniego regulaminu w stosunku do egzaminu z fizyki.

Jeśli chodzi o dodatnią stronę nowego regulaminu w stosunku do egzaminu z fizyki, podkreślić należy wprowadzenie piśmiennego rozwiązywania zadań z fizyki, jako odrębnej pracy egzaminacyjnej we wszystkich typach gimnazjów. Poprzedni regulamin obowiązku tego dla większości typów gimnazjów nie przewidywał i egzamin z fizyki polegał jedynie na ustnem sprawdzaniu wiadomości i ogólnego rozwoju w dziale fizyki, co często prowadziło do werbalizmu i nie dawało możliwości sprawdzenia, czy wiadomości z fizyki są dostatecznie ugruntowane. Ponieważ ogólnie przyjęty jest pewnik, że nie można należycie utrwalić wiadomości z nauk przyrodniczych i matematyki, których łącznikiem jest fizyka bez praktycznego ich stosowania, więc można jedynie wyrazić zadowolenie z powodu wyciągnięcia przez M. W. R. i O. P. należytych wniosków w stosunku do fizyki.

Omawiając zadania z fizyki, rozwiązywane w końcu ubiegłego roku szkolnego na egzaminie dojrzałości, nauczyciele wyrazili naogół opinię, że były one zbyt łatwe, że niektóre działy, szczególnie chemja, nie były w zadaniach zupełnie uwzględnione i że zadania nosiły charakter abstrakcyjny, niedostatecznie związany z życiem praktycznym.

Co do celu egzaminu dojrzałości z fizyki i sposobu egzaminowania, poglądy nauczycieli są naogół zgodne. Uważam za właściwie odczytać jeden z nich, gdyż sądzę, że jest bardzo dobry, brzmi on:

Celem egzaminu z fizyki winno być zbadanie:

- a) czy abiturjent orientuje się należycie w zjawiskach fizycznych i chemicznych otaczającego go życia;
- b) czy zdobył wprawę, niezbędną do rozwiązywania nie-
zbyt zawiłych zagadnień fizycznych i do matematycznego formułowania przyswojonych praw fizycznych;

c) czy opanował dostatecznie materiał nauczania, czy umie go stosować i wyciągać z niego wnioski;

d) czy poznał dostatecznie eksperyment.

Zgodnie z powyższym celem egzamin każdego ucznia rozpoczyna się od dania mu do rozwiązania prostego zadania fizycznego. Następnie rozwija się dyskusja na tematy, związane z zadaniem, przyczem prowadzone być winny w taki sposób, aby abiturjent był zmuszony wypowiedzieć jedno lub kilka praw fizycznych, poprzeć je wzorami matematycznymi, opowiedzieć, jak można omawiane prawo udowodnić lub sprawdzić metodą doświadczalną, jakie ono ma zastosowania i jakie z niego płyną wnioski.

Tak poprowadzony egzamin należy uzupełniać pytaniami, zmierzającymi do objaśnienia najprostszych zjawisk najbliższego otoczenia, jak również do wykazania znajomości przyrządów mierniczych i jednostek fizycznych np.: „Jak obliczyć i wyrazić wilgotność tej klasy?“. „Jak obliczyć koszt godzinnego oświetlenia tego pokoju?“ i t. d.

Egzamin jednego abiturjenta winien trwać od 10 do 15 min.

Z drugiej opinii przytoczę tylko początek ze względu na jego oryginalność: „Uczeń powinien wykazać dostateczną inteligencję, że jest kulturalnym i pożytecznym obywatelem“. Jak na egzaminie z fizyki uczeń ma wykazać, że już jest kulturalnym i pożytecznym obywatelem, tego sobie nie wyobrażam.

Przechodzę do spraw ankiety, dotyczącej egzaminu ustnego w końcu 1925/6 r. szkolnego.

Niestety, żałuję bardzo, że nie wszystkie szkoły, w których odbył się egzamin z fizyki, nadesłały odnośne ankiety, dzięki czemu wytworzyły się luki, nie miałem więc możliwości stworzenia całokształtu obrazu. Otrzymałem wszystkiego 25 odpowiedzi szkół na ankietę w sprawie zadawanych pytań, które zależnie od racjonalności stawianych uczniom pytań podzieliłem na 5 grup.

Wzorowo stawiano pytania w 1 szkole (4 proc.)

Dobrze stawiano pytania w 19 szkołach (76 proc.)

Zadawalająco stawiano pytania w 1 szkole (4 proc.)

Wadliwie stawiano pytania w 2 szkołach (8 proc.)

Chaotycznie, t. zn. część pytań dobra, część zła w 2 szkołach (8 proc.)

Dla ilustracji pozwolę sobie przytoczyć z oryginału dwa pytania, które uważam za wzorowe.

„Praca. Definicja. Wzór. Jednostki. Maszyny. Dźwignie. Zamiana pracy na ciepło. Zasady termodynamiki. Jednostka ciepła. Zamiana ciepła na pracę mechaniczną. Ciepło właściwe i utajone. Ciepło właściwe wody. Wyjątkowe własności wody.

Znaczenie w przyrodzie. Zamiana pracy na elektryczność. Napięcie potencjału. Wzór. Jednostki. Zamiana elektryczności na ciepło. Prawo Joule'a. Zamiana pracy na elektryczność i odwrotnie. Motory".

Pytanie jest może trochę długie i wątpliwe jest, czy może być w ciągu 15—20 minut wyczerpane, ma jednak zaletę zupełnej logicznej ciągłości, nie wymaga napięcia pamięci i daje uczniowi możliwość wykazania posiadanego zasobu wiadomości i inteligencji.

Dругie pytanie tegoż nauczyciela:

„Promienie katodowe i kanalikowe i Röntgena. Promienie α , β , γ . Teorje jonów. Elektroliza wody. Teoria budowy materji i wartościowość pierwiastków. Sole".

Dругie przytoczone pytanie ma też te same zalety co i pierwsze.

Teraz pozwolę sobie przytoczyć pytania wadliwe:

1. Wyprowadzić wzór $v = g/s \ t^2$; $v = \sqrt{2 \ g \ s}$.

2. Prawo Newtona.

Tak pierwsze jak i drugie pytanie wymaga jedynie dużego wysiłku pamięci i zupełnie nie daje możliwości wykazania wiadomości z różnych działów fizyki, jak również inteligencji.

Dziwnem przy wadliwych pytaniach jest to, że stawiał je na egzaminie nauczyciel, który opracował na dwu stronicach elaborat na temat „Sposób i cel pytania przy egzaminach maturalnych", w którym daje zupełnie słuszne wskazówki, jak na egzaminie maturalnym pytać należy, a więc mówi:

„Kłaść należy wielki nacisk na porównawcze traktowanie różnych działów fizyki, polegające na wyznajdowaniu wspólnych praw i analogji" i „wzory winny pozostawać na drugim planie" i t. p.

Dla uzupełnienia obrazu przytoczę wadliwe pytania tegoż nauczyciela z chemji: 1) kwas mleczny i winny, 2) cukier. I jednocześnie tenże nauczyciel pisze:

„Przy zadawaniu pytań z chemji ogólnie należy wymagać takich rzeczy, jak pamiętanie ciężaru atomowego, gatunkowego, temperatury topnienia lub wrzenia". Zatem ten nauczyciel wskazuje, iż nie należy obarczać pamięci ucznia, a stawiać pytania czysto pamięciowe.

Przytoczyłem te przykłady w celu wykazania, że mądre rady są czasami w sprzeczności z czynami własnymi.

Naogół zauważyłem wśród stawianych na egzaminie dojrzałości pytań bardzo mały procent pytań z kosmografji, jakkolwiek pytań tych powinno być dość dużo ze względu na to, że kosmografja wchodzi do programu kursu klasy ósmej. Również niewiele pytano z chemji.

Z pytań wyczuwało się, że podczas egzaminu dojrzałości prawie zupełnie nie posiłkowano się przyrządami i uczniowie nie wykonywali eksperymentów.

Podczas przeglądania pytań nasunęła mi się myśl konieczności odmiennego stawiania pytań w męskich i żeńskich zakładach naukowych, a tej różnicy nie zauważyłem. W żeńskich szkołach pytania winny być łatwiejsze i bardziej zbliżone do życia praktycznego, w męskich mogą być trudniejsze i oderwane. Wada ta jest następstwem ogólnej wady naszego szkolnictwa, t. j. jednolitości programów w męskich i żeńskich szkołach, wobec czego sprawa ta wychodzi poza ramy programu dzisiejszego zjazdu.

W końcu referatu pozwolę sobie streścić poprzednio rzucone wnioski i przedłożyć je zjazdowi w postaci propozycji rezolucji:

1) Prace piśmienne z fizyki podane do rozwiązania na egzaminie dojrzałości winny zawierać również zadanie z chemii.

2) Pytania, stawiane na egzaminie ustnym, powinny mieć ciągłość logiczną, nie obarczać pamięci ucznia i dawać mu możliwość wykazania inteligencji. Na egzaminie ustnym uczeń winien wykazać umiejętność eksperymentowania i posiłkowania się aparatami.

STEFAN PIĄTKOWSKI.

Cel i sposób pytania przy egzaminie dojrzałości z przyrodoznawstwa.

Nad celem egzaminu dojrzałości wogóle zastanawiali się w swych referatach moi przedmówcy, oświecili go ze wszelkich stron i wszyscy godzili się na to, że, jak to głosi regulamin, egzamin dojrzałości ma wykazać, czy kandydat osiągnął taki stopień wykształcenia i rozwoju umysłowego, jaki odpowiada wymaganiom, stawianym przez program jednego z wydziałów gimnazjum państwowego. I ja w zupełności godzę się na tak pojęty i sformułowany cel egzaminów maturalnych. Z okólnika, zamieszczonego w Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 4 z dn. 15. II. 1926 r., poz. 27 jasne jest, że poziom wymagań przy egzaminie dojrzałości ze wszystkich przedmiotów winien być znacznie podniesiony. Odpowiedni ustęp brzmi: „Zmniejszenie liczby przedmiotów egzaminacyjnych i zastosowanie zasady wyboru winny bezwzględnie pociągnąć za sobą znaczne podniesienie poziomu wymagań”.

Co do zakresu wymagań z przyrody są zupełnie wyraźne dyrektywy w nowym regulaminie i w wyjaśnieniach do niego, rozszerzające b. znacznie dawniejsze w tym względzie wymagania. Egzamin z przyrodoznawstwa zdają uczniowie tylko w gimnazjach o typie matematyczno-przyrodniczym. Dawniej egzamin ten sprowadzał się tylko do zakresu biologii ogólnej, obecnie zakres wymagań rozciąga się na dziedzinę wszystkich nauk biologicznych, t. j. botaniki, zoologii, anatomji i fizjologii człowieka, a nawet geologii z mineralogją.

Jak w ub. roku szkolnym egzaminatorowie pojęli cel egzaminu, jak starali się ten cel osiągnąć i z jakim rezultatem, do pewnego stopnia można wnioskować z pytań, zadawanych abiturjentom, a przesłanych do Kuratorjum na życzenie władz szkolnych. Po przejrzeniu dostarczonego mi materiału, składającego się z pytań, stwierdziłem:

1. Szkół, które nadesłały odpisy pytań z przyrodoznawstwa, było — 9 na 15 gimnazjów o typie matematyczno-przyrodniczym.

2. W wymienionych szkołach zdawało: abiturjentów 104, abiturjenteń 54. Razem 158 osób.

W przyrodniczo-matematycznych gimnazjach 80,5 proc. abiturjentów wybrało przyrodoznawstwo, w tem 24 proc. dziewcząt i 76 proc. chłopców. Procent więc znaczny w porównaniu z niektórymi przedmiotami. W związku z wyborem przedmiotów egzaminu muszę zaznaczyć, że najczęściej nie zależało on od zamięłowania i opanowania tego, czy innego działu wiedzy, lecz przeważnie od przypuszczalnej łatwości zdania egzaminu z wybieranych przedmiotów. W stosunku do zakresu pytań stwierdziłem, iż większość egzaminatorów uwzględniała wszystkie działy nauk biologicznych i geologję; w jednej szkole pominięto geologję, w dwóch egzamin sprowadza się tylko do zakresu biologji ogólnej. Niestosowanie się do regulaminu niektórych egzaminatorów w tym względzie usprawiedliwić możnaby późnem nadesłaniem do szkół nowego regulaminu egz. dojrzałości, brakiem czasu na powtórzenie kursu z lat poprzednich.

W myśl okólnika Min. W. R. i O. P. z r. 1919 Nr. 18115, którego odpowiedni ustęp głosi, że „na egzaminie należy stawiać przeważnie pytania syntetyczne, jasno sformułowane i dające abiturjentowi możność opierania się na materiale konkretnym, nie pozwalające zaś na wygłaszanie okólników bez istotnej treści”, charakter pytań, choć syntetyczny i ogólnej natury, często jednak był zbyt ogólny, a przez to i niejasny i nieścisły, np.: „Budowa ziemi. Morfologja roślin. Energja. Rodziny kwiatowe. Budowa organizmów prostszych. Pokrewieństwo organizmów. Stosunek organizmów do innych organizmów. Podstawy ewolucji w przyrodzie. Wiek człowieka”.

Niektóre pytania wykazują brak opanowania przedmiotu przez egzaminatora, brak logiki i znajomości przestankowania, np.: „Partenogeneza i karjokineza (zestawienie wyrazów, mających conajwyżej wspólną końcówkę *neza*). Rola białka i jądra przy rozmnażaniu. Zmienność ustroju. Teorje Kanta i Laplace'a. Karjokineza i inne sposoby rozmnażania. Działanie ciepła, światła i rozpuszczalnika i odczynników chemicznych. Komórka jajowa samicza”.

Przykład rażącego łączenia pojęć w pytania lub nieznamości przestankowania: „Mchy, kości, krew, liścienie. Rośliny jedno i dwuliścienne. Skały, mgławice, planety”. W pytaniach z przyrodoznawstwa należy unikać antropocentrycznego, a zatem zupełnie nie przyrodniczego stanowiska, stwierdziłem to jednak w kilku wypadkach, np. serce człowieka i poszczególnych kręgowców, układ naczyniowy u zwierząt i człowieka, układ oddechowy u zwierząt i człowieka. Sprzeciwia się również przyrodniczym poglądom na świat przeprowadzenie zasady celowości w naturze.

Ponadto we wszystkich nieomal pytaniach zauważyłem brak logicznego związku i ciągłości, przez co abiturjenci musieli nastawiać swój umysł na zagadnienia coraz to odmienne.

Zrozumiała jest rzeczą, że pytania na egzaminie dojrzałości nie mogą poruszyć wszystkich, a nawet ważniejszych zagadnień danego działu wiedzy, dają one jednak pewne pojęcie o zakresie i sposobie nauczania przedmiotu.

Z pytań z przyrodoznawstwa wywnioskowałem, że nauczycielstwo w kursie biologii przeważnie nie poruszało tak ważnych zagadnień, jak np.: Narządy zmysłów u roślin, dojrzewanie elementów rozrodczych, prawo biogenetyczne, gastrea, teoria Haeckla, pochodzenie człowieka i jego stanowisko w przyrodzie. Z teorii ewolucji — tylko Lamarkizm i Darwinizm, zupełnie brak omówienia nowszych zdobyczy wiedzy, np. poglądów de Vriesa, Negeliego, Weissmana, Verworna, Bunge'go i b. wielu innych. Coprawda przykład rozwinięcia programu z biologii nie wymienia wiele wspomnianych zagadnień. Niektórzy egzaminatorzy w pytaniach zbyt niewolniczo trzymali się spisu rzeczy w nieodpowiednim podręczniku biologii D-ra Sumińskiego, mało uwzględniali biologię roślin. Są naturalnie wśród pytań też liczne syntetyczne, wymagające ze strony ucznia operowania znajomością faktów i samodzielnej pracy myślowej, np.: Zależność rozwoju układu krwionośnego od obecności i budowy narządów oddechowych; rozwój struny grzbietowej różnych kręgowców; dowody na korzyść teorii ewolucji z różnych dziedzin wiedzy przyrodniczej. Skały najbliższej okolicy miasta. Geologia historyczna i jej związek z biologią.

Wadą b. wielu pytań jest ich zbyt obszerny zakres, np.: Nowe teorie biologiczne. Cechy istoty żywej. Witalizm i mechanizm. Prawo korrelacji. Zjawiska symbiozy i pasożytnictwa. Kręgowce kopalne. Skały organiczne.

Botanika: Pleśń biała. Porównanie rośliny zielonej z niezieloną. Grzyb kapeluszowy. Zoologia: Ssaki. Króliki. Stekowiec. Torbacze. Małpy. Ssaki kopalne. Anatomja człowieka: Czynności układu nerwowego i pielęgnowanie. Dotyk, smak. Biologia: Przemiana materji i energii. Morze: Niszczenie brzegów. Abrazja. Osady mechaniczne. Osady organiczne. Warunki życia w morzu. Rify koralowe. Muł otwornicowy. Osady chemiczne. Jura i kreda.

Wiele innych pytań posiada zakres również obszerny. Zdającego niewolno pytać dłużej, niż 30 minut z jednego przedmiotu. Otóż, czy jest do pomyślenia, aby abiturjent w ciągu pół godziny zdążył odpowiedzieć nawet nie wyczerpująco na tyle zagadnień, pomieszczonych w jednym pytaniu. Jeżeli wyszczególnione pytania zadawano wszystkie, o czem niema powodu

wątpić, to odpowiedzi na nie albo były bardzo powierzchowne albo... żadne.

Z treści i charakteru pytań widać, że mało posiłkowano się przy pytaniu pomocami naukowymi, np. okazami organizmów (roślin), preparatami mikroskopowymi, minerałami, określaniem zapomocą stosownych przewodników gatunków roślin i zwierząt i t. p. Można to coprawda usprawiedliwić brakiem czasu na egzaminie. Jednak korzystanie z pomocy naukowych przy egzaminie maturalnym jest wskazane szczególnie z przyrodoznawstwa i fizyko-chemji. Określanie np. gatunku rośliny zapomocą klucza szybko pozwala się zorientować, czy abiturjent zna morfologję roślin.

Jakiż charakter więc powinny mieć pytania z zakresu nauk przyrodniczych? Odpowiedź na to mieści się przede wszystkim w tych zarzutach, jakie postawiono w niniejszem referacie niektórym pytaniom i w omówieniu pytań odpowiednich.

Pytania powinny być syntetyczne i wymagające od abiturjenta wykazania zasadniczych wiadomości faktycznych z dziedziny nauk przyrodniczych, umiejętności operowania niemi, praktycznej znajomości świata organicznego i ważniejszych przyrządów do badań przyrodniczych. Pytania winny być niezbyt obszerne i jasno sformułowane. Między kolejnemi pytaniami, zadawanemi jednemu abiturjentowi, winien być zachowany ścisły logiczny związek; nie jest konieczne, aby dotyczyły one wszystkich bez wyjątku działów przyrodoznawstwa.

Każdy egzaminator winien zachować spokój i równowagę, nie przerywać odpowiedzi pytanemu, starać się utrzymać pogodny nastrój, powstrzymać się od wykładu na egzaminie, nie uchylać się jednak od pewnej pomocy abiturjentowi w właściwem rozwinięciu odpowiedzi.

Sumienna praca w ciągu roku ze strony nauczyciela i młodzieży, odpowiednio ułożone i właściwe pytania, pogodny nastrój na egzaminie dadzą z pewnością dodatni rezultat.

W związku z nowemi wymaganiami przy egzaminie dojrzałości z przyrodoznawstwa proponuję zastanowić się, czy nie należałoby, ze względu na bardzo znaczny materiał do egzaminu, geologję dynamiczną, mineralogję i krystalografję włączyć na egzaminie do fizyko-chemji, z którą te nauki są w ściślejszym związku, niż z przyrodą. Geologia historyczna pozostałaby przy przyrodoznawstwie.

Na zasadzie zaś wieloletniego doświadczenia stwierdzam, że uczniowie klasy ósmej zapominają elementarnych wiadomo-

ści z przyrodoznawstwa (abiturjent nie umie opisać budowy kwiatu dowolnej rośliny), co wysoce utrudnia i hamuje naukę biologii. Te właśnie okoliczności i obecne wymagania znajomości całego kursu przyrody przy egzaminie maturalnym skłaniają mnie do postawienia wniosku, aby w gimnazjum przyrodniczo-matematycznym ilość godzin przyrodoznawstwa w klasie ósmej powiększyć z 3 do 4.

Wnioski

**uchwalone na III Konferencji Dyrektorów i Delegatów
Rad Pedagogicznych szkół średnich ogólnokształcących
na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego.**

1. Konferencja dyrektorów i delegatów Rad Pedagogicznych szkół średnich ogólnokształcących na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego odbyta w dn. 4 i 5 lutego 1927 r. w Łodzi, uważa „Regulamin dla gimnazjalnych egzaminów dojrzałości” z dn. 19 grudnia 1925 r. za bardzo poważny krok, prowadzący ku dobru szkolnictwa Rzeczypospolitej.

2. Egzamin dojrzałości nie może być z istotną korzyścią zreformowany bez głęboko sięgającej reformy szkoły średniej.

3. Egzamin zwyczajny, oparty na idei przedmiotów egzaminacyjnych uznać należy za objaw dążenia do podniesienia szkolnictwa o niezwyklej doniosłości społecznej.

4. Język polski nie powinien wchodzić w skład wyboru, ale winien obowiązywać we wszystkich typach szkoły średniej.

5. Z wybranych przedmiotów powinna być wprowadzona domowa praca roczna z tem, że praca domowa traktowana być winna jako warunek wiążący się organicznie z egzaminem dojrzałości. Termin wyboru przedmiotów należałoby przesunąć na początek roku szkolnego.

6. Biorąc pod uwagę, że egzamin dojrzałości powinien stwierdzić dojrzałość umysłową abiturjenta, jego inteligencję przede wszystkim, Konferencja uznaje, że cel powyższy będzie osiągnięty tylko wtedy, jeżeli materiał egzaminacyjny każdego wybranego przedmiotu będzie ograniczony ilościowo i zarazem pogłębiony. Osiągnięcie tego celu Konferencja widzi w podziale materiału na serje i pozwolenie dowolnego wyboru seryj przez abiturjenta.

7. Uczeń klasy ósmej, mający niedostateczną ocenę z któregokolwiek z przedmiotów egzaminacyjnych, nie może być dopuszczony do egzaminu dojrzałości, jak również nie może otrzymać stopnia niedostatecznego z jakiegokolwiek przedmiotu przy egzaminie. O ileby się to nie dało przeprowadzić, to w każdym razie niedopuszczalne jest zaliczanie gimnastyki, rysunków i śpiewu do tych przedmiotów, które kompensują niedostateczną ocenę z jakiegokolwiek przedmiotu klasy VIII.

8. Czas trwania egzaminu piśmiennego z matematyki winien być podniesiony z 4 na 5 godzin, a z fizyki w typie humanistycznym z 3 na 4 godziny.

9. Abiturjenci przy pracach piśmiennych i ustnych mogą korzystać ze słownika łacińskiego i greckiego.

10. Prace piśmienne poprawiają zasadniczo dwaj recenzenci i przewodniczący. Drugi recenzent musi być jednak członkiem Komisji.

W wypadku, gdy wśród członków Komisji nie będzie drugiego fachowca, pozostaje jeden recenzent i przewodniczący. Gdy przewodniczący jest dyrektorem i nauczycielem w jednej osobie, wystarczy jedna ocena przewodniczącego.

11. Oceny roczne i egzaminacyjne nie powinny być na świadectwie wyodrębniane.

12. Wskazane jest przywrócenie tytułu szkoły na świadectwie na naczelnem miejscu i podpisu dyrektora jako dyrektora.

13. Pożądane jest przywrócenie ocen z geografii i przyrodoznawstwa w typie humanistycznym.

14. Wnioski, zgłoszone przy referatach z poszczególnych przedmiotów, postanowiono (z powodu braku czasu) przekazać Radom Pedagogicznym do przedysputowania.

SPIS RZECZY.

	Str.
<i>Otwarcie Konferencji przez Kuratora Okr. Szkoln. Łódz-</i> <i>kiego, Jana Owińskiego</i>	3
<i>Program Konferencji</i>	5
<i>Zagajenie — Tadeusz Czapczyński</i>	7
<i>Egzaminy dojrzałości zagranicą — Dr. Władysław Olszewski</i>	14
<i>Dobre i złe strony „Regulaminu egzaminów dojrzałości” —</i> <i>Dr. Ludwik Kalisz</i>	42
<i>Cel i sposób pytania przy egzaminie dojrzałości:</i>	
a) <i>z języka polskiego — Piotr Gorczykowski . . .</i>	75
b) <i>z historii — Feliks Kozubowski</i>	89
c) <i>z j. łacińskiego — Alfred Buse</i>	99
d) <i>z j. niemieckiego — dr. Michał Brandstaetter . .</i>	109
e) <i>z j. francuskiego — Edyta Mayzłowa</i>	123
f) <i>z matematyki — Eugenjusz Ruciński</i>	128
g) <i>z fizyki — Brunon Guthke</i>	132
h) <i>z przyrodoznawstwa — Stefan Piątkowski . . .</i>	136
<i>Wnioski uchwalone na III Konferencji</i>	141

OMYŁKI DRUKU:

Na str. 17, od dołu 8-my wiersz, zamiast *premierè*, winno być *première*

„ „ 28, od dołu 9-ty wiersz, zamiast *Horair*, winno być *Horaire*

„ „ 31, od góry 15-ty wiersz, zamiast *assèr*, winno być *assez*

„ „ 40, od dołu 20-ty wiersz, zamiast *Universitics*, winno być *Universities*

81139

INSTYTUT NAUCZYCIELSKI KOŁA ŁÓDZKIEGO

— T. N. S. W. w ŁODZI —

Z zagadnień szkoły średniej i powszechnej

1. **Tadeusz Czapczyński:** Nauczanie języka polskiego w szkołach mniejszości narodowych i wyznaniowych.
2. **Ludwik Kalisz:** Materiały do metodyki nauczania języka polskiego. Balladyna. Stenogramy lekcji pokazowych.
3. Sprawozdanie z działalności Instytutu Nauczycielskiego w latach 1921/22—1925/26.

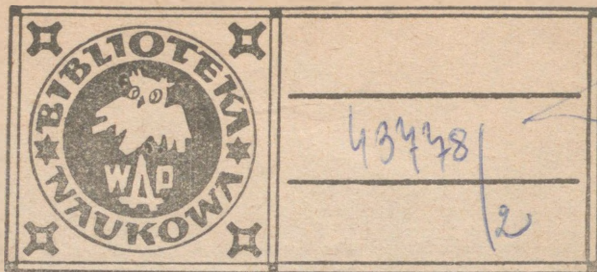
ŁÓDŹ — 1926

NAKŁADEM INSTYTUTU NAUCZYCIELSKIEGO KOŁA ŁÓDZKIEGO

T. N. S. W. w ŁODZI

Pamięt
Dyrektorów państw

na terenie



Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego

TREŚĆ:

1. Wstęp — *Dr. Jan Jarosz.*
2. Program Konferencji.
3. Zadania wychowawcze szkoły średniej w świetle filozofii i życia — *Ignacy Roliński.*
4. Koedukacja w szkołach średnich — *Stefan Pogorzelski i Ludwik Wicher.*
5. Psychologia eksperymentalna w zastosowaniu do szkoły średniej — *Dr. Marjan Odrzywolski i Antoni Idźkowski.*
6. Obowiązki dydaktyczne dyrektora — *Franciszek Michejda.*
7. Z zagadnień dydaktycznych chwili bieżącej — *Tadeusz Czapczyński.*
8. Szkoła powszechna i średnia — *Zofja Bassakówna.*
9. W sprawie sieci szkół średnich ogólnokształcących — *Tadeusz Czapczyński.*
10. Regulamin dla dyrektorów. Regulamin dla Rad Pedagogicznych. Regulamin dla wychowawców — *Konstanty Bzowski.*
11. Terminarz czynności dyrektora gimnazjum państwowego — *Ferdynand Śliwiński.*

Łódź — 1925

Nakładem Konferencji Dyrektorów szkół średnich
Skład główny: Książnica-Atlas. Warszawa—Łódź