

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

(Wychodzi z końcem każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Współczesne kierunki filozofii.

HENRYK BERGSON.

Ciąg dalszy.

II.

Przejdźmy teraz do treści poglądów Bergsona. Skończonego systematu dotąd Bergson nie dał, poruszał tylko oddzielne zagadnienia: rzeczywistości, czasu, życia, rozwoju, wolności, stosunku umysłu i ciała. Z tych rozpatrzmy niektóre tylko, najbardziej zasadnicze.

Istotą rzeczywistości, jest według niego, jak wiemy, stawianie się. Wewnętrzna strona wszelkiego stawania się jest czyste trwanie — *pure durée* — albo czas. Czas nie jest, jak u Kanta, na równi z przestrzenią, subiektywną formą ujmowania zjawisk. Jest on czemś realnym, obiektywnym, jakkolwiek tworzy wewnętrzną istotę rzeczy. Jest to jak Wola Schopenhauera wewnętrzną stroną sił, ruchów, zmian. Część tego czystego trwania znajdujemy w sobie i tu możemy bezpośrednio, „intuicyjnie“, wiedzieć, czem ono jest: jest to nasze najistotniejsze, najgłębsze *Ja*. Otóż czemże jest to trwanie? Oddzielmy, usuńmy ze świadomości wszelkie stany, poszczególne treści, a zostanie czyste trwanie. Ale naprawdę cóż wtedy w sobie spostrzegamy? Gdy usuniemy wszelkie treści zewnętrzne, wyobrażenia, myśli, zostanie jeszcze ciemne, głuche czucie naszego ciała, procesów ustrojowych, obiegu krwi, oddechu, napięcia mięśni. Nie mamy nigdy bezpośrednio czucia czystego trwania — zawsze trwają jakieś treści. Tylko przez abstrakcję możemy wyłączyć treści, i wtedy zostaje czyste trwanie jako to, co jest w naszym życiu wewnętrznym wspólnego wszystkim treściom. Ale będzie to produkt abstrakcyi, a więc intelektu, a nie intuicyi.

Cóż więcej wiemy o „czystym trwaniu“? Od czasu różnić się ma ono tem, że czas przerzucamy na zewnątrz, „spacyalizujemy“, t. zn. nadajemy mu cechę przestrzenną, ilościową, i dzięki temu mierzymy go, zaś czyste trwanie, mianowicie w jego wewnętrznej, bezpośrednio nam znanej postaci, jest tylko czemś jakościowym, jeden jego moment odróżniamy od drugiego tylko jako różne jakości. Gdy stracimy związek z otoczeniem, przestaniemy odbierać wrażenia, snuć obrazy — we śnie, trwanie staje się taką właśnie czystą jakością, ustaje matematyczna jego ocena, nie mierzymy upłynionego czasu, tylko go czujemy. Tak twierdzi Bergson. Ale w rzeczywistości jest inaczej:

W śnie właśnie z precyzją często czas mierzymy, kiedy ktoś n. p. postanawia naprzód i budzi się punktualnie co do godziny i minuty. Jakżeby mógł stosować taką sztuczną miarę, jak podział zegara, gdyby nie mierzył i nie liczył? Powiada Bergson, że wtedy działa instynkt, intuicyja. Przypuśćmy, ale faktem jest, że czas jest zmierzony i policzony. Jakaż to intuicyja, która mierzy i liczy, czem się różni ona od intelektu, którego istota ma polegać na tem, że dzieli, mierzy i liczy?

Dalej: czyste trwanie, mianowicie w jego wewnętrznej formie, jako nasze Ja, jest wolne. Cała krytyka determinizmu i dowodzenie wolności opiera się u Bergsona na rozróżnieniu dwóch jaźni. Jedna zewnętrzna, powierzchowna, odbijająca wielość wrażeń, obrazów, przygodnych impulsów, uczuć, sugestyi — jedne obok i po drugich: tu rządzą prawa asocjacji i determinizmu, w tej jaźni zachowujemy się jak świadome automaty, można przewidywać, jak postąpimy. Należy tu większość naszych czynów, codziennych, nawykowych.

Drugie Ja, głębsze, wolne od wielości rozróżnionych stanów, wyraża naszą osobowość, całą duszę. Gdy odrywamy się od ja zwróconego na zewnątrz, powierzchownego i przenosimy w sferę Ja głębszego — niema tam już obrazów, motywów, impulsów, szczególnych racyi, działamy wówczas, postanawiamy „całą duszą“, całym jestestwem, jest to „czyste działanie“. Takie czyste akty — względnie rzadkie, w wyjątkowych chwilach zachodzące — są to akty wolne: własne Ja, „cała dusza“ sama siebie określa. — Pomijając, czy możliwe są takie czyste akty, próżne wszelkiej choćby mglistej, nieświadomej treści, czy nie są one także abstrakcją jak „czyste trwanie“, pomijając dalej, czy „cała dusza“, osobowość nie jest to zbiór, synteza wielu doświadczeń, uczuć, motywów, postanowień, w pewien sposób zorganizowanych i stopionych — stwierdzić trzeba, że wogóle cały ten wywód o wolności nie zawiera żadnego dowodu wolności. Bergson tylko odróżnia dwa rodzaje postępku — jak to już uczynili Ribot, James — wyodrębnia Ja głębsze, uznaje je za subjekt czy podścielisko czystych aktów i te akty ogłasza za wolne. Ale gdzież dowód wolności? Nie jest nim to, że w aktach tych niema świadomości przyczyn, racyi, motywów: kamień spadający także świadomości tej niema, jest więc wolny tylko od świadomych motywów i racyi, ale czy wogóle wolny? W tem leży całe zagadnienie. Pozostaje na dobro naszego Ja tylko świadomość wolności, to, że „Ja nieomylnie w swych bezpośrednich stwierdzeniach czuje się i wyznaje wolnem“. Że czuje się takimi, to wiemy, ale właśnie na tem kwestya polega, czy czucie to jest nieomylnie i jeśli nie jest niem wogóle, to dlaczego ma być nieomylnie w tym wypadku?

Przejdźmy teraz do czystego trwania, jak się ono przedstawia na zewnątrz nas. W materji istotę jego zastania nam intelekt, który je unieruchomił, podzielił na szeregi stanów, zdjęć. Naturę czystego trwania na zewnątrz nas możemy poznawać intuicyjnie tylko w istotach żyjących. „Czyste trwanie“ jest to, co sprawia, że część materji została ożywiona, zorganizowana, i że organizacyja przechodzi stopniem, czyli ulega ewolucyi. Procesu ewolucyi według Bergsona, nie tłumaczy ani ewolucjonizm Spencera i Lamarcka, ani finalizm — teoria,

która wprowadza do rozwoju pewien cel wewnątrz dany. Krytyka mechanicznych teorii życia jest najlepszą syntezą poglądów Bergsona. Wprawdzie do wódó w za lub przeciw witalizmowi jak dotąd tak i nadal szukać będziemy i oczekiwać od specjalistów-przyrodników; niemniej przecież nowsze dążności witalistyczne przyrodoznawstwa w poglądach Bergsona znajdują poważny wyraz konstrukcyjny. Mniej jest udaną krytyką celowości w rozwoju, a już najmniej zadawała może to, co u Bergsona dotychczasowe teorie ma zastąpić. Błędem ewolucjonizmu dzisiejszego, mówi Bergson, jest, że bierze on gotowe formy, stany, organizmy, które już się rozwinęły i dochodzi ich pokrewieństwa, filiacji, genealogii. Tymczasem idzie o to, ażeby wykryć wewnętrzną zasadę ewolucji wprzód, nim ona się dokonała, w jej samem dokonywaniu się i stawianiu, sam niejako *actus purus* ewolucji.

Taką wewnętrzną zasadą ewolucji, jest według B., *élan vital*, rozpęd życiowy. Jest to dusza czynna w procesie ewolucji, jej wewnętrzna siła, w sobie samej zarazem swój cel immanentny mająca. Jest to zatem to samo „czyste trwanie”, które znamy już w sobie, jako nasze Ja — zatem znów Wola Schopenhauera, tutaj — Wola Życia — *Wille zum Leben*. Nikt chyba twierdzić nie będzie, iżby tego rodzaju pojęcie, będące właściwie zhypostazowaną, prawie uosobioną, dawną „siłą życiową”, istotnie przyczyniało się do zrozumienia i wyjaśnienia zjawisk życia i rozwoju. Poza tem zaś Bergson nie daje nic, coby bliżej tę siłę czyli rozpęd życiowy określało, coby poza tem, że ona jest i działa, pokazywało nam jeszcze jej *modus operandi*. Mówi się tylko, że jest to jakaś rzeczywistość, która się staje, dokonywa (*se fait*) przez jakąś inną rzeczywistość, materję, która ustaje, rozprzega się (*se défait*), jest to akt życiowy, który nie jest stanem, rzeczą. Wreszcie za objaśnienie służyć mają metafory, porównania. Rozpęd życiowy tworzy, buduje organa np. oko — jak ręka, która przechodzi przez opłki żelaza: opłki ułożą się i uporządkują w kształcie zatrzymanej ręki i części przedramienia, gdyby ręka stała się niewidzialną, otrzymalibyśmy jej kształt w masie opitek. Otóż mechanizm twierdziłby, że opłki ułożyły się w ten sposób na skutek wzajemnego jednych na drugie oddziaływania. Finalizm powie, że ruchami opitek rządził jakiś cel, plan ogólny i dlatego one tak się ułożyły. Naprawdę istniał tylko jeden akt niepodzielny, akt przejęcia ręki przez opłki. Częściom przyczyny: ruchu ręki, nie odpowiadają części skutku: formy opitek. Stosunek widzenia do narządu wzrokowego takim jest, jak stosunek ręki do opitek żelaznych, które zarysowują i ograniczają jej ruch. Porównanie zgoła niefortunne, gdyż jeśli czego dowodzi, to tylko — finalizmu. Ręka, która przechodzi przez opłki, ma już gotową formę, tak samo jak pieczęć, która zostawia odcisk na laku. Opłki układają się w pewien kształt, lak otrzymuje określony odcisk, tylko dlatego, że ręka i pieczęć mają już dany kształt, czyli, że ktoś w opłkach, laku, a bezpośrednio w rękę, pieczęci rysuje, wyrzeźbia pewien kształt, wedle określonego wzoru i celu.

Jednym ze skutków życiowego rozpędu ma być, że człowiek, oddalwszy się od szeregu istot, zostawił za sobą instynkt, przewa-

żający u zwierząt, owadów, rozwinął zaś intelekt, jako organ walki o byt, środek przystosowania się do otoczenia, opanowania materji, jej kształtowania, wyrabiania z niej narzędzi. Dlatego to intelekt w działaniu swem przystosował się do warunków materji, w szczególności do „ciał stałych“: z istoty swej, jak wiemy, unieruchomia on wszystko, dzieli, jest rodzajem kinematografu, który na szereg zdjęć („stanów“, „rzeczy“) rozkłada to, co jest ciągiem, nieprzerwanem, co jest ruchem.

Ale, jak już zauważył Fouillée, walka o byt, samozachowanie człowieka związane było nie tylko ze środowiskiem materialnem, lecz i społecznem, moralnem, duchowem, a przeto i intelekt w rozwoju swym przystosowywać się musiał i wyrabiać w sobie zdolność poznawania stosunków społecznych i moralnych. Widzimy też, że od początku człowiek nie tylko działa na materję, wyrabia narzędzia, ale żyje społecznie, wytwarza pojęcia i nazwy, dotyczące życia społecznego, moralnego i religijnego, jest on z natury swej pierwotnie nie tylko „robotnikiem“ — *homo faber*, jak utrzymuje Bergson, ale także człowiekiem społecznym, religijnym. A jeśli ktoś powie, że w sferze społecznej, moralnej człowiek postępuje się nie intelektem, a intuicyą, to znaczyć będzie, że intuicya nie jest żadną czynnością „bezzinteresowną“, od potrzeb życia oderwaną, że jak intelekt tak i ona jest środkiem w walce o życie. że zatem upada cecha główna, mająca ją odróżnić od intelektu. — Fikcyą jest również rzekomo wyłączone przystosowanie się intelektu do materji i ciał „stałych“: prawa myślenia, logiki czyli intelektu, zasady tożsamości, sprzeczności, dostatecznej racji, stosować musimy zawsze, czy przedmiotem myśli naszej i poznania będzie lód, woda czy para, narzędzia fabrykacyi czy formy rodziny i państwa, łokciowe towary czy systemy filozoficzne. Z kinematografem umysł nasz o tyle chyba ma coś wspólnego, że jest jego żywym przeciwieństwem. Zjawisko, będących w ruchu umysł nie rozkłada na oddzielne nieruchome zdjęcia: czyni to aparat mechaniczny, zapomocą którego otrzymuje się szereg obrazów na filmie. Gdy zaś obrazy te pojawiają się na ekranie, umysł, przeciwnie, ujmuje je, jako coś ciągłego, jako nieprzerwanie rozwijającą się całość. Istnienie kinematografu można by przytoczyć właśnie jako dowód lub ilustracyę tego faktu, że to, co w rzeczywistości istnieje rozdzielone, przerywane, umysł poznaje, jako nieprzerwane stawanie się, ruch, czyli że umysł z istoty swej jest syntetyczny, jednoczący.

Z metodyki nauczania historii w szkole.

I.

Cele nauczania historii.

„Rozpoznaną potrzebę każdej nauki“ stawiała Komisya Edukacyi Narodowej jako zasadę naczelną przy układaniu programu wychowawczego. Na tem „rozpoznanium“ nauki i jej znaczenia dla życia musimy opierać wszelkie wskazania metodyczne, aby nie popaść w szablon bezduszny lub oderwane od rzeczywistości szkołarstwo.

Jednak nie u samych „potrzeb“ życia szukać można wskazań pedagogicznych. Trzeba wiedzieć co nauka w dzisiejszym jej stanie dać zdoła. Jednym z największych błędów naszego szkolnictwa jest rozbrat pomiędzy nauką i nauczaniem. Wychowawca nie potrzebuje być uczonym (w ścisłym słowa tego znaczeniu) najczęściej nim nie jest, lecz czerpie swą wiedzę z drugiej ręki, zanim jednak przystąpi do obmyślenia celu i planu swej pracy nauczycielskiej, winien zdać sobie sprawę z zadań stanu i zagadnień nauki, aby mózż ją świadomie i celowo popularyzować w nauczaniu.

Dlatego też próby ustalenia celu nauczania danego przedmiotu i wszelkie wskazówki metodyczne musi poprzedzić rozważenie zagadnień naukowych, podstawowych, przemożnie wpływających na ujęcia pedagogiczne.

Szczególnie doniosłą jest ta sprawa, gdy mowa o nauczaniu dziejów. Trwa bowiem jeszcze spór o pojmowanie historii, a ogół wykształcony wie bardzo mało o rozwoju myśli historycznej i doskonaleniu rzemiosła historycznego.

Wciąż jeszcze słyszymy powtarzane od starożytności zdanie, że historia jest „nauczycielką żywota“, „zwierciadłem cnót i występków“. Na sposób nauczania oddziaływa ono bardzo silnie, prowadzi do ukazywania we wszystkich wydarzeniach „palca Opatrzności“, do skupiania dziejowej opowieści około czynów i zamiarów wielkich jednostek i bohaterów.

W naszych programach szkolnych i w wydawnictwach popularnych to ujęcie jest najpowszechniejsze, najbardziej typowe. Wśród pracowników nauki niema mowy o specjalnych moralizatorskich celach historii. Zadanie jej sprowadza się do poznania minionej rzeczywistości, odbudowania ze źródeł dziejów epok ubiegłych. Tu jednak zjawia się zagadnienie, niezmiernie ważne dla popularyzatora. Co kieruje tem poznaniem? Jedni historycy stawiają zasadę, że nauka ma przedstawiać sprawy „tak jak one były“, inni żądają, by szukała spraw, wedle których stosunki ludzkie kształtują się i przetwarzają. Nie możemy tu wchodzić w szczegóły tej ciekawej różnorodności zapatrywań, wypadnie jednak wejść w istotę sprawy

inaczej bowiem nie będziemy w stanie określić celów nauczania historii.

Pojęcie „praw naukowych“ niezmiennych, wytworzyły nauki ścisłe; przenoszono je bez głębszej rozważki na wszystkie dziedziny badania naukowego. Tymczasem nauki, badające życie i jego ewolucję, czy to dzieje ziemi, czy gatunku, jednostki, społeczeństwa, nie mogą — tak jak nauki ścisłe — przeprowadzać doświadczeń i sprawdzanych obliczeń. Mają do czynienia z innym materiałem, coraz zmiennym, zależnym w swym upostaciowaniu od zbiegu różnorodnych okoliczności, których przewidzieć niepodobna z dokładnością matematyczną. Nie można więc stosować do historii norm — „praw“, równoznacznych np. z prawem ciężenia, i nie wolno na tej podstawie odmawiać jej godności nauki. W dziejach nic się nie powtarza tak jak w doświadczeniu, w którym używamy tych samych współczynników, ale podobne ukształtowanie stosunków może wywołać następstwa pokrewne. Interes naukowy historyka polega nie na tem, czy dane wydarzenie się powtórzy, lecz na zbadaniu, co je wywołało, jakie zajmuje ono miejsce w całokształcie życia społecznego, jakie węzły łączy je z innymi wydarzeniami. Na tem tle rozgrywa się walka pomiędzy dwoma kierunkami myśli naukowej, które przypisują naczelne znaczenie innym czynnikom życia — pomiędzy idealistycznym i materialistycznym pojmowaniem dziejów.

Ta walka odśladania kwestyę dla popularyzatora szczególnie doniosłą, spojrzenia na dzieje z pewnego stanowiska. Badacz musi mieć nic przewodnią; inaczej zagubiłby się w chaosie szczegółów. Punkt wyjścia badacza zależy od wielu przyczyn społecznych i indywidualnych. Dzieje badania historycznego dostarczają pod tym względem ciekawych przykładów. W czasach, gdy na widowni życia społecznego występowali wyraźnie tylko panujący, rycerze i duchowni, historyk nie dostrzegał „łłumu“; w miarę jak lud przestaje być bierną masą, historycy zaczynają zajmować się dziejami społecznymi. Specyalne zainteresowanie epoki powołują do badań nad „dziejami oręza“ np., czy historią chłopów; szczególne skłonności badacza skierowują do rozważania pewnej cząstki całości minionego życia. Przeszłość ukazuje się w badaniu w rozmaitych — rzecz by można — przekrojach, w każdym z nich inne zagadnienia występują najbardziej wyraziście, stają się głównymi, podstawowymi dla badacza i czytelnika. Tu zjawia się kwestya, znowu doniosła dla popularyzatora: na czem polega prawda historyczna, czem jest fałsz historyczny, co musimy uważać za tendencyjność, niegodną nauki? Zanim na te pytania odpowiemy, trzeba wejrzeć w samą pracę badawczą, w „rzemiosło“ historyka.

Historja jest „heroldem źródeł“, powiedział jeden z uczonych. Badanie jest ograniczone materiałem, który zdoła odnaleźć. Sprawa np. biskupa Stanisława i wydarzenia 1079 r. wogóle, nigdy nie będą wyjaśnione całkowicie, trudno bowiem przypuścić odkrycie nowych źródeł, a te, które istnieją, mogą dostarczyć tylko okrucich wiadomości. Natomiast o powstaniu kultu św. Stanisława, jego znaczeniu i dziejach, możemy wiedzieć dokładnie: przechowało się bowiem wiele rozmaitych źródeł, które wiadomości o tem zawierają.

Pierwszą czynnością historyka jest zgromadzanie i poznanie

źródeł. Niepodobna w artykule, poświęconym celom nauczania historii, wchodzić w szczegóły tej pracy. Doskonale wprowadzi w nią książka znakomitych badaczy francuskich, świeżo przetłumaczona na język polski (Ch. v. Langlais i Ch. Seignobos: „Wstęp do badań historycznych“*), którą powinien poznać nie tylko przyszły historyk, lecz i każdy nauczyciel, przystępujący do popularyzacji historii.

Źródła muszą być przez historyka zbadane krytycznie. Nie zawsze bowiem opowieść o wydarzeniach, czy dokument stwierdzający akt odbyty, są zgodne z prawdą. Częstokroć niewiadomość istotnego przebiegu sprawy cechuje opowiadanie naocznego świadka, obawa lub zamiar uboczny nakazuje milczenie o jakichś faktach lub ubarwi opowieść o innych, rachuba popchnie do fałszerstwa dokumentu. Setki uczonych i erudytów pracuje wyłącznie nad krytyką i staraniem wydaniem źródeł. Tak zw. „pomocnicze“ nauki historii oczyszczają jej pole z chwastów podejrzanych, rozświetlają źródła. W tej pracy wspiera się wzajemnie wiele umiejętności. Niejeden uczony trawi całe życie na takim trudzie przygotowawczym, na formowaniu cegiełek pod budowę gmachu wiedzy.

Tę stronę pracy naukowej, owe zasady rzemiosła historyka, ukazują przyszłemu nauczycielowi szkół średnich, studia uniwersyteckie. Wprowadzają one po części i w dalszy etap pracy: w sposób budowania konstrukcji historycznej. W naukach pomocniczych w owej działalności przygotowawczej, prawdę i fałsz można odróżniać wielu sposobami wypróbowanymi, ustalonymi. Przy konstrukcji, mając już materiały mniej lub więcej pewny, szukamy „prawdy“ dziejowej przez rozpatrywanie tego materiału. Grożą wtedy różne niebezpieczeństwa zboczenia z jej gościńca ku bezdrożom „fałszu“. Wiadomości źródłowe trzeba zestawić, wydobyć z nich wiedzę o życiu przeszłości. Historyk musi umieć postawić zagadnienie i szukać na nie odpowiedzi. Może zbadać pewną stronę życia, np. życie gospodarcze i dążyć do jego zobrazowania w jakimś momencie. Wtedy użyje do swego obrazu tych tylko szczegółów, które mają związek z tematem. Nie wolno mu jednak spuszczać z oczu całości życia owej epoki, nie wolno zatajać czy zacierać niektórych zjawisk ogólnych, posiadających wpływ na badane przejawy. Tu przykład drobny. W Polsce XIII. i XIV. wieku przetwarza się życie gospodarcze. Zjawia się wówczas mnóstwo kolonistów Niemców, którzy przenoszą normy prawne, wyrobione na Zachodzie. Setki dokumentów zezwalają na wprowadzanie „prawa niemieckiego“. Historyk życia gospodarczego nie może poprzestać na stwierdzeniu, czem się prawo „niemieckie“ różni od „polskiego“. Musi zbadać powody wprowadzania nowego prawa, przyczyny jego szybkiego szerzenia się w Polsce. Dochodzi do wniosku, że rozwój gospodarczy, który się podówczas dokonywał, przyczynił się do obalenia wielu dawnych urządzeń prawa „polskiego“, przyjęcie obcych norm było przygotowane przez wytwarzanie się na ziemi naszej podobnych nowych zwyczajów. Wobec ustalenia faktu, że kolonizacya na prawie niemieckiem przyspieszyła rozpoczęty już proces przetwarzania stosunków, ale go nie stworzyła — fałszem historycznym byłoby głoszenie,

*) W wyd. „Wiedza i życie“

że dopiero koloniści niemieccy wyzwolili Polskę od ciężarów prawa „polskiego“, utorowali drogi rozwoju gospodarczego.

Badania historyczne, coraz głębiej wnikające w przyczyny i związki różnych wydarzeń i przemian, obalają nieraz utarte mniemania, doprowadzają do nowych pojmowań. Praca historyka, który usiłuje dać wszechstronny obraz przeszłości i stwarza przegląd, czy zarys dziejów — szybko się „starzeje“ — nowe badania obalają częstokroć jego konstrukcję w całości lub w szczegółach. To, co dziś wydaje się prawdą — jutro może przestać zasługiwać na to zaszczytne miano. Niemniej budowanie zarysów ogólnych, posiadających wartość aż — do nowych odkryć, jest niezmiernie ważne, niezbędne dla dalszego rozwoju nauki. Trzeba co pewien czas zestawić wyniki badań szczegółowych, poprobować stworzenia z nich obrazu ogólnego. Wówczas występują wyraźnie różnice związku pomiędzy zjawiskami, uwydatniają się rzeczy niewiadome: dalsze badania znajdują niejedną wskazówkę i podniętę.

Zarysy ogólne, bardziej jeszcze niż szczegółowe monografie, noszą na sobie piętno duchowe autora.

On wybiera z mnóstwa faktów te, które uważa za najważniejsze, czy najbardziej charakterystyczne; cieniuje w owym obrazie różne strony życia. Gdy światło zwróci w jednym przeważnie kierunku, da obraz jednostronny, więc fałszywy. Można w opowiadaniu dziejowym nie podać ani jednej fałszywej wiadomości, a przez zatajenie jakiejś prawdy lub niezręczne jej pominięcie, — popełnić fałsz historyczny. Takich fałszów spotykamy mnóstwo w popularnych zarysach dziejów, do nich np. należy tak częste przedstawianie dziejów powstania styczniowego z pominięciem sprawy społecznej, która do niego doprowadziła. Zarysy jednostronne, więc po części fałszywe, dawali wszyscy pisarze, którzy z tendencją jakąś, dla przeprowadzenia swego twierdzenia, kreślili zarys dziejów. Wiele ciekawych przykładów podaje Smoleński w książce: „Szkoły historyczne w Polsce“.

Jako zasadę naczelną w nauce trzeba postawić, że historykowi nie wolno świadomie nic przeinaczać ani zatajać, chociaż ma wybierać i podkreślać pewne momenty, przeprowadzać jasny plan ogólny. Praca jego jest twórczą, więc ducha własnego w nią tchnąć musi. WYROBIENIE naukowe, znajomość bezpośrednia źródeł, pewien takt i intuicja, nieodłączna od wszelkiej twórczości, chronią od ciasnoty i wyłączności.

Popularyzator, więc w pierwszym rzędzie nauczyciel, ma zadania pokrewne, choć w wielu względach różne. W jego zobrazowaniu nie idzie o to, by jednocześnie wszystkie zdobycze naukowe i ukazywać jej dalsze drogi, lecz o to, by przed swoimi uczniami rozstrzygać wizje przeszłości w sposób kształtujący ich zdolność odczuwania i rozumowania. Szkoła winna przygotowywać nie tylko do przyszłej (dostępnej nielicznym jednostkom) pracy naukowej, lecz przedewszystkiem — do życia i obok interesu naukowego nauczyciel musi mieć na względzie cel społeczny. Oba zresztą pląają się nierozłącznie.

Czem nauka historii i jej popularyzacja przyczyniają się do wykształcenia i wychowania człowieka? Przedewszystkiem tem, że okazuje, jak rozlicznymi węzłami jesteśmy związani z przeszłością,

jak wytworzyły się stosunki, wśród których żyjemy, jak płaczą się ze sobą i wzajemnie na siebie oddziałują różne kierunki życia społecznego, koleje losów różnych narodów. Nauczanie historii powinno dążyć do wyrabiania zdolności „historycznego myślenia“ tj. ujmowania zjawisk społecznych z punktu widzenia ich rozwoju i związku z całością życia.

Korzyści społeczne z takiej wiedzy i z rozbudzonej w ten sposób zdolności rozumowania są ogromne. Wraz z poznaniem swego związku z przeszłością i znaczenia dla naszych prac, zamierzeń i ideałów, budzi się szacunek i miłość świadoma względem Ojczyzny, miłość dla ludzkości (nie wyłączająca odruchów nienawiści względem wrogów Polski). Człowiek, czując jak dalece jest „w swoją ojczyznę wcielony“, przejmuje się patriotyzmem czynnym, rozumie konieczność swego udziału w „sprawie pospolitej“. Zrozumienie, jakimi drogami szedł rozwój społeczny, może chronić od ciasnej stronnicości. Wspomnienie bohaterских czynów i hasła wyzwolenie zapalają i hartują uczucie.

Z naciskiem trzeba jednak podkreślić, że działanie głęboko kształcące przyniesie tylko prawda historyczna. Wszelkie naginanie jej lub fałszowanie dla celów pedagogicznych, może przynieść szkody nieobliczalne.

Cele nauczania historii występują przed nami jasno. Narzuca się pytanie, czy można ku nim dążyć w szkole elementarnej. Nauczyciel liczyć się przecież musi nie tylko z metodą i wynikami nauki i potrzebami życia, lecz także z siłami duchowymi swych uczniów, z ich przygotowaniem i zdolnością rozumowania. Tej sprawie wypadnie poświęcić artykuł następny.

H. Orsza.

Wskazówki praktyczne i lekcye próbne z nauki czytania i pisania.

Pragnę w krótkich słowach przedstawić praktycznie naukę czytania i pisania, zreformowaną w myśl tych założeń teoretycznych, które rozwinąłem w szeregu artykułów p. n. „Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza“.

Jak wskazywałem w tych artykułach o reformie (por. zesz. I/1913, str. 8), kurs nauki czytania i pisania rozłożyć należy na szereg rozdziałów, przedstawiających oddzielne jednostki metodyczne. W obrębie każdej takiej jednostki, t. j. każdego rozdziału rozłożyłbym naukę na następujące 3 stopnie: na pierwszym stopniu uczymy ucznia czytania kilku wyrazów oddzielnie i w zdaniach, — jedynie z ogólnego ich kształtu, nie wskazując mu ani liter ani budowy dźwiękowej; na drugim stopniu zaznajamiamy ucznia z budową dźwiękową i z literami tych wyrazów; wreszcie na trzecim — wprowadzamy ucznia w czytanie i pisanie pewnej ilości nowych wyrazów, ułożonych z liter, poznanych przez ucznia na stopniu drugim.

Przykłady będą czerpał z wydanego przezemnie elementarza, ułożonego podług tych zasad („Nauka czytania i pisania dla dzieci“). W elementarzu tym kurs czytania i pisania podzielony jest na 11 podobnych rozdziałów, z których pierwsze 8 zaznajamiają ucznia z całym abecedem, z wyjątkiem spółgłosek zmiękczonej i spółgłosek o znakach dwuliterowych; naukę tych spółgłosek obejmują 3 ostatnie rozdziały (IX, X, XI) elementarza. W każdym z 8-miu pierwszych rozdziałów nauka przechodzi powyższe 3 stopnie (w 3 ostatnich rozdziałach podział ten ulega pewnemu uproszczeniu, dlatego omówię je niżej oddzielnie); w rozdziale I (mego elementarza):

1. najpierw uczeń zaznajamia się z wyrazami: *las, lis, Ala* (imię dziewczynki), *As* (imię psa), *osa, osy, to, i* (wprowadzone jako spójnik w zdaniu), *a* (również spójnik w zdaniu) i uprawia się w odczytywanie tych wyrazów oddzielnie i w zdaniach, zapoznając je z ogólnego tylko kształtu bez znajomości liter i dźwięków.

2. następnie rozkłada te wyrazy ze słuchu na pojedyncze dźwięki, oraz, odwrotnie, składa je z dźwięków i zaznajamia się z literami i pisownią tych wyrazów, — poznaje więc litery: *a, i, o, y, s, l, t, A*, (na stopniu tym wraz z poznaniem liter rozpoczyna się nauka pisania, w pierw liter, potem wyrazów).

3. wreszcie ćwiczy się na odpowiednio ułożonych tekstach w składaniu z liter i coraz bieglejsem odczytywaniu, a także w pisaniu nowych wyrazów *ta, lata* (oraz innych, podanych przez nauczyciela), ułożonych z poznanych poprzednio liter (t. j. z liter: *a, i, o, y, s, l, t, A*).

W ten sam sposób rozwija się nauka w każdym z 7-miu dalszych rozdziałów; schemat tej nauki przedstawiam poniżej na tabliczce, która będzie służyła za wzór podobnego rozkładania materiału elementarza na oddzielne całości metodyczne:

	Stopień I, nauki w obrębie każdego rozdziału, na którym uczeń zaznajamia się z kilku wyrazami i ćwiczy się w odczytywaniu ich oddzielnie w zdaniach, nie znając jeszcze ani dźwięków ani liter tych wyrazów (tylko czytanie). Są to wyrazy następujące:	Stopień II, na którym uczeń przez rozkładanie ze słuchu wyrazów poznawanych na stopniu I zaznajamia się w każdym rozdziale z dźwiękami i następnie z literami, wchodzącymi w skład tamtych wyrazów, (czytanie i pisanie). Uczeń poznaje litery następujące:	Stopień III, na którym uczeń ćwiczy się w odczytywaniu nowych wyrazów, składających się z liter poznanych na stopniu II danego rozdziału, oraz znanych mu z rozdziałów poprzednich, (czytanie i pisanie). Wyrazy następujące:
w rozdz. I. elementarza	<i>las, lis, Ala, As, osa, osy, to, i, a.</i>	<i>a, i, o, y, s, l, t, A.</i>	<i>ta, lata.</i>
w rozdz. II.	<i>kol, rak, jest, są, je, lu.</i>	<i>a, u, e, j, k, r.</i>	<i>kura, ej, te, -ko- (ozu. wołanie kury).</i>

w rozdz. III.	<i>mak, pole, nora.</i>	<i>m, n, p, (oraz na stopniu III: N, P. J).</i>	<i>Janek, rosa, mur, lalka, Pola, Nina, karmi, ma, tam, na, rano.</i>
w rozdz. IV.	<i>dom, dym, co,</i>	<i>c, d.</i>	<i>idą, leci, do, od, -cip- (wołanie na kury).</i>
w rozdz. V.	<i>sowa, wilk, -hu- (wołanie sowy).</i>	<i>w, h, (oraz na stopniu III: ó).</i>	<i>woda, noc, sówka, wyje.</i>
w rozdz. VI.	<i>koza, ląka.</i>	<i>z, ł.</i>	<i>wózek, koła, piłka, wozi, daj, wola, mały, nimi, za, koło, -kici- (wołanie na kota), -mc- (wołanie kozy).</i>
w rozdz. VII.	<i>żuk, żaba, węże, wąż.</i>	<i>ż, b, f.</i>	<i>jeź, kolce, ryba, bułka, staw, duży, dla, -kum- (wołanie żaby).</i>
w rozdz. VIII.	<i>gil, kogut, Jura.</i>	<i>g, y.</i>	<i>zboże zima, stoi, go.</i>

Przy rozkładaniu materiału elementarza na rozdziały, wzorem powyższej tabliczki, gdy będzie chodziło o naukę w klasach z bardzo licznymi grupami uczniów, wydaje mi się wskazanem pewne powiększenie ilości rozdziałów, tak żeby w każdym rozdziale wprowadzane były nie więcej jak 2—3, najwyżej 4 nowe litery (u mnie zasada ta nie jest zachowana w rozdz. I i II, gdyż elementarz jest przeznaczony do nauczania niewielkiej liczby dzieci w kompletach), oraz zwiększenie pewne liczby wyrazów na stopniu I-ym i zwłaszcza na stopniu III-im. Przy wyborze wyrazów, szczególnie dla stopnia I-go powinny być uwzględnione wszystkie te wskazania, jakie podałem w artykułach o reformie (por. „Wyrazy i teksty elementarza“ zes. IX/1912 str. 163—166 i zes. X/1912, str. 179—182); mają więc to być wyrazy krótkie, wyraźnie oddające brzmienia wchodzących w ich skład dźwięków, wyrazy dobrze dzieciom znane, oznaczające rzeczy zajmujące dla dzieci i dające materiał do pogadank, opartych na wspomnieniach dziecięcych z własnego doświadczenia, lub z poprzedzającej czytanie nauki o rzeczach, pozatem — muszą to być w przeważnej mierze rzeczowniki, dające się dokładnie przedstawić z pomocą obrazka; wyrazy te muszą być wybrane w ten sposób, ażeby w każdym rozdziale dawały możliwość ułożenia sensownych, zrozumiałych, zajmujących tekstów do czytania i pisania, powtarzających wielokrotnie każdy z wprowadzonych do nauki wyrazów.

Lekcja próbna na stopniu I.

Zadanie lekcji na stopniu I polega, jak wskazywałem na zaznajomieniu ucznia z czytaniem kilku wyrazów z ogólnego jedynie ich kształtu. Na pojedynczą lekcję nie należy brać więcej nad 2—3 wyrazy. Wybieram poniżej dla przykładu lekcję pierwszą z mego elementarza, mającą na celu zaznajomienie uczniów z 3-ma wyrazami: *las, lis, to*.

Nauczyciel przynosi na tę lekcję do klasy 2 tablice: na pierwszej namalowany jest las; pod obrazkiem znajduje się podpis podkreślony laseczką poniżej wyrazu; na drugiej — podobny obrazek lisa i taki sam podpis wyrazem "lis". Obrazki powinny mieć format dość duży, podpisy — również, a żeby wszyscy uczniowie mogli je widzieć wyraźnie^{*)}. Podkreślanie zalecam dla wszystkich wyrazów, wchodzących do elementarza po raz pierwszy; ma ono to znaczenie, że sygnalizuje uwagę ucznia przed każdym wyrazem nowym, dotychczas uczniowi nieznanym; gdy się później wyraz dany będzie powtarzał — nie trzeba go już podkreślać, jako znanego uczniowi. Podpisy na tabliczkach powinny być dokonane pismem ręcznym, prostym, (por. zes. IV/1913 „Kwestya wykoru alfabetu podstaw”. Str. 83—84).

Jedną z tych tablic, mianowicie tablicę z obrazkiem lasu zawsze nauczyciel w pobliżu tablicy szkolnej, wskazuje uczniom na nią, zapytuje o przedmiot, namalowany na obrazku i przeprowadza krótką pogadankę o tym przedmiocie. Celem pogadanki w danym razie powinno być nie tyle dawanie uczniom nowych wiadomości, co raczej pobudzenie ich do przypomnienia własnych wiadomości i wrażeń, dotyczących danego przedmiotu, ewentualnie do obudzenia wspomnień nauki o rzeczach, np. więc lasu, gdyż w ten sposób uczniowie daleko dokładniej i żywiej odtworzą w swej wyobraźni pojęcie lasu, niżeli wówczas, kiedy nauczyciel wypowie cały długi referat o lesie. Pogadanka powinna być swobodna, dzieci opowiedzą swe wrażenia, będą robiły uwagi, zainteresują się przedmiotem. Nauczyciel musi ją zagaić, podtrzymać, skierować w razie potrzeby w odpowiedni sposób; zapytuje więc np., gdy ma do czynienia z dziećmi wiejskimi, co obrazek przedstawia (odp. — las), czy widziały las, czy były w lesie, gdzie, kiedy, co tam robiły? jakie tam rosły drzewa (pokryte liśćmi, igłami i szyszkami), rośliny (jagody i grzyby), jakie zwierzęta, ptaki, owady mieszkają w lasach? i t. p. W czasie pogadanki nauczyciel powinien zmuszać dzieci do wielokrotnego nazywania wyrazu, oznaczającego dany przedmiot (w tym przykładzie — wyrazu „las”), a żeby w pamięci dzieci utrwalić skojarzenie między nazwą i pojęciem danego przedmiotu. Dla dzieci miejskich pogadankę należy odpowiednio uprościć. Pogadanka nie powinna trwać długo, gdyż łatwo mogłaby znużyć dzieci, wyczerpać ich uwagę; najwyżej można jej poświęcić 5—10 minut czasu i zaraz potem wrócić znowu do wyrazu: — powtórzcie więc, co ten obrazek przedstawia (odp. —

^{*)} W podobne tablice, przynoszące wielką pomoc w nauce zbiorowej zapatrzona jest szkoła p. Ramultowej w Krakowie.

las), a czy podoba się wam ten obrazek, — jeszcze raz, co tu narysowano? (odp. — las).

— Patrzcie teraz (mówi nauczyciel, wskazując): tu pod obrazkiem lasu znajduje się podpis. Jak się wam zdaje, co tu może być podpisane? (odp. — las). Przypatrzcie się uważnie temu napisowi... powtórzcie, jak się on czyta? (odp. — las), jeszcze raz powtórzcie (odp. — las, las...). Przystępując tutaj do odczytywania napisu „las“ po uprzednim rozejrzeniu się w obrazku lasu i przypomnieniu nazwy, oraz pojęcia tego przedmiotu, uczniowie znajdują się w możności łatwego skojarzenia obrazu wzrokowego, odpowiadającego napisowi „las“ z obrazem dźwiękowo-ruchowym, warunkującym naszą zdolność wypowiedzenia nazwy wyrazu i z wyobrażeniem znaczenia tego wyrazu, które zostało odtworzone przez dzieci dzięki pogadance o lesie. Są to, jak widzimy, okoliczności nader wskazane i należy je zawsze przestrzegać przy zaznajamianiu uczniów z czytaniem nowych wyrazów na stopniu I.

W celu silniejszego utrwalenia napisu „las“ w pamięci uczniów, nauczyciel wypisuje kilkakrotnie ten wyraz na tablicy, zachowując w miarę możności wielkość liter i charakter pisma wzoru, umieszczonego pod obrazkiem. Następnie każe uczniom porównywać każdy z kolei napis na tablicy z podpisem obrazka (napisy te sam przy tem wskazuje uczniom) i odczytywać je głośno: las, las, las...

Następnie nauczyciel umieszcza obok obrazu lasu obraz lisa i w ten sam co powyżej sposób zaznajamia teraz uczniów kolejno z obrazkiem, nazwą, pojęciem i napisem wyrazu „lis“. Szczegółów postępowania nie będę już powtarzał, ponieważ są w charakterze swoim zupełnie identyczne: zaznaczę tylko, że pogadankę o lisie można zagaić nawiązaniem do poprzedniej pogadanki o lesie, np.: obok obrazka lasu widzicie teraz obrazek jednego zwierzęcia, które mieszka w lasach; może znacie to zwierzę i t. d.

M. Falcki.

D. II.

Recenzje.

Z. Perkowska i M. Hertzberżanka: *Nauka poprawnego pisania*. Część I. Warszawa 1913. Nakł. księgarni E. Wendego i Ski.

Panujące dotychczas poglądy na kwestyę nauczania ortografii doznały w ostatnich czasach zasadniczej zmiany. Wiadomo, że obecnie stosowana metoda nauki poprawnego pisania opiera się głównie na dyktatach, których treścią są bądź luźne wyrazy, bądź też zdania bez jakiegokolwiek ze sobą związku logicznego, następnie na pisaniu ustępów prozą lub wierszem z pamięci, wreszcie na ćwiczeniach ortograficznych, polegających na uzupełnieniu wyrazów lub zdań, w których opuszczono litery względnie słowa. Czy ta metoda prowadzi do celu? Odpowiedź na to dają nam zeszyty naszych uczniów, w których się roi od rażących błędów. Po sześciu lub siedmiu latach nauki piszą dzieci tak niepoprawnie pod względem ortograficznym, że zjawisko to zastanowił musi każdego nauczyciela, który po wielokrotnie powtarzanych dyktatach, ćwiczeniach i objaśnieniach do podobnych dochodzi rezultatów. Wina nie leży ani po stronie nauczyciela, nie można jej też przypisać nieuwadze uczniów —

istotną przyczyną tego zjawiska jest fatalna metoda uczenia ortografii, która się zakorzeniła w szkołach naszych.

Dzięki ścisłym badaniom eksperymentalnym, dokonany nad różnemi metodami nauczania poprawnego pisania, można już dzisiaj dać stanowczą odpowiedź, jak należy uczyć ortografii. Badania, dokonane przez znanego pedagoga i psychologa Dra W. Lay'a sprowadziły sprawę nauki poprawnego pisania na właściwą drogę. Główne zasady, według których uczyć należy ortografii, można streścić następująco: 1) Metoda nauczania dąży do wyrobienia umiejętności pisania ortograficznego na podstawie nabytego nalogu (zautomatyzowania), zapomocą ćwiczenia ręki i ciągłego oddziaływania na pamięć wzrokową dziecka. Do tego celu służy przepisywanie z tekstu pisanego (a nie drukowanego). 2) Ustęp, przeznaczony do przepisania, powinien tworzyć logiczną całość, odznaczać się piękną, wýtwną formą językową.

Na tych zasadach oparły swą książkę metodyczną Perkowska i Hertzberzanka; autorki podają w „Nauce poprawnego pisania“ wybór przepięknych ustępów takich pisarzy, jak Sieroszewski, Konopnicka, Or-Oł, Rydel, Belza, Gliński, Korczak, Homolacz, Leśmian. Treść ustępów, umieszczonych w książce jako „Przepisywania“ (tekst pisany!), wzięta z przyrody, ze świata dzieci, jest zarazem znakomitym materiałem językowym, wzorową lekturą, wzbogacającą umysł dziecka nowemi wiadomościami. Niektóre jednak ustępy są za trudne dla dzieci w tym wieku i na tym stopniu nauki, dla którego książka przeznaczona. Obok „Przepisywań“ znajdujemy „Ćwiczenia“, polegające na parokrotnem powtarzaniu trudniejszych pod względem ortograficznym wyrazów, na tworzeniu wyrazów pochodnych, dzieleniu ich na części morfologiczne, przyczem uczniowie muszą operować wyrazami samodzielnie na podstawie analogii. „Dzięki tylokrotnemu powtarzaniu wyrazów przechodzi się stopniowo od procesu rozumowego do czynności automatycznej pisania ortograficznego“. Autorki radzą stosować od czasu do czasu dyktaty, ale tylko jako środek kontroli, jako sprawdzian, o ile sobie uczeń przyswoił reguły ortograficzne, podane w książce po całym szeregu „przepisywań“ i „ćwiczeń“.

„Nauka poprawnego pisania“, opierająca się na pisowni prof. Kryńskiego (Gramatyka języka polskiego, Wyd. V. 1910), może oddać nauczycielstwu znakomite usługi jako podręcznik metodyczny, a przede wszystkim przyczynić się powinna do jak najrychlejszego wyrugowania panującej w szkołach naszych metody uczenia ortografii, a zastąpienia jej metodą przepisywania, uznaną po przeprowadzonych badaniach za najlepszą i najpewniej wiodącą do celu.

H. Rowid.

Czasopisma pedagogiczne.

Kształt i Barwa, pismo poświęcone sprawom wychowania artystycznego, nauki rysunku i sztuki stosowanej; wychodzi we Lwowie pod redakcją St. Matzkego od grudnia 1912.

W roczniku I. czasopisma K. i B., które cechuje wýtwna forma zewnętrzna, znajdujemy cały szereg prac, rozpatrujących wychowanie estetyczne na różnych stopniach nauczania szkolnego. Artykuł Edw. Pietscha: „Preparat natury jako część osnowy naukowej w szkole rysunków“ zawiera uwagi metodyczne, dotyczące nowych planów naukowych; autor jest bezwzględny zwo-

lennikiem rysunku z żywej natury. Na wywody te zgodzićby się można w zupełności, o ile dotyczą szkół zawodowych, których podstawą powinien być rysunek mniej lub więcej artystyczny. Natomiast w szkołach ogólnie kształcących, postulatów tych nie możnaby przeprowadzić, gdyż muszą je poprzedzać ćwiczenia więcej elementarne.

Artykuły St. Jankowskiego („Jak uczyć rysunku w szkole ludowej“) oraz Mar. Malskiego („Rysunki w szkole ludowej“) dają obraz tego co i jak można osiągnąć w szkole elementarnej. To samo można powiedzieć w odniesieniu do rozprawki Stan. Wójcika p. t.: „Modelowanie w szkole elementarnej“, objaśnionej 11 tablicami z toku tej nauki.

Artykuł Ant. Broszkiewicza: „Czy nie krok wstecz?“ powinien przeczytać każdy nauczyciel, by zobaczyć jak zacofane pojęcia panują u nas z wielką szkodą dla naszego szkolnictwa o potrzebie nauki rysunku. — Przyczyny tego smutnego stanu widzi autor w niedostatecznym przygotowaniu zawodowym i w obojętności nieświadomionych jednostek.

Tok nauki — odmienny jak gdzieś indziej — dał St. Matzke p. t.: „Rysunki w gimnazyum realnem lwowskim“, nadający się również bardzo dobrze do szkół wydziałowych. Tok ten nauki, ilustruje 13 rysunków uczniów.

Cenne jest unieszczenie już teraz, t. j. jeszcze przed urzędowem ogłoszeniem, nowych planów nauki rysunku w szkołach ludowych i t. p.

W zeszycie IV. skończono plan dla klasy czwartej.

Sztuce ludowej poświęcony artykuł H. Nuzikowskiej „Wycinanki lowickie“ (z 3 reprodukcjami).

W zakres pedagogii wchodzi „Rysunki dzieci polskich“ A. Grudzińskiej, oraz sprawozdanie z odczytu p. Benoni-Dobrowolskiej.

O współczesnej sztuce narodowej informują bardzo dobrze rozprawki J. Łukaszewicza. Działu tego, bardzo pożytecznego, nie spotyka się zwykle w pismach zawodowych, tego co „Kształt i Barwa“ kierunku.

Treści zeszytów dopełniają sprawozdania z kongresów, przegląd literatury fachowej, sprawy sekcji rysunkowych (warszawskiej, krakowskiej, lwowskiej i nowo-sądeckiej) oraz bardzo potrzebne „Wiadomości mieszane“ z ruchu zagranicznego i t. p.

Oprócz licznych ilustracji, będących w związku z tekstem znajdujemy też i reprodukcje prac artystycznych. Wygląd pisma jest bardzo wytworny i całkiem odmienny od innych czasopism tego rodzaju.

Cena abonamentu stosunkowo bardzo niska, bo 4-50 kor. rocznie, zeszyty zaś pojedyncze po 1-30 kor. wprost w Administracji (Lwów, ul. Czarnieckiego, 8) przez księgarnię o 15%, drożej. (Rocznik I. za 1913 kosztuje 3-20 kor.

Redakcja zapowiada z rokiem przyszłym wzbogacenie pisma barwnymi reprodukcjami, przedewszystkiem ze sztuki ludowej.

Dziecko, czasopismo poświęcone wychowywaniu domowemu i społecznemu, wydawane w Warszawie od kwietnia 1913 pod redakcją Waldemara Osterloff'a.

W naszych wydawnictwach peryodycznych, dotyczących spraw wychowania, brak było dotąd pisma, któreby zapoznawało szerszy ogół społeczeństwa z obowiązkami, jakie ma każdy wychowawca wobec dorastającego pokolenia. Pisma pedagogiczne, przeznaczone z reguły dla fachowców, nie mogą trafić do wychowawców-niespecjalistów. Zadaniem to spełnia miesięcznik „Dziecko“;

k który znakomite oddać może usługi nietylko nauczycielom domowym, ochro-
niarkom i freblankom, ale przedewszystkiem ogółowi rodziców, pojmujących
należyte obowiązki względem swoich dzieci.

Obok artykułów treści ogólnej z zakresu wychowania podaje „Dziecko“
popularne pouczenia o fizykiem wychowaniu dzieci, o higienie wieku dzie-
cięcego (prace Dra Oltuszewskiego, Cetnarowicza, Kopczyńskiego, drki Sikor-
skiej, Budzińskiej-Tylickiej).

Wskazówki metodyczne, dotyczące nauczania przedszkolnego i elemen-
tarnego na stopniach niższych zawierają artykuły: Metoda „za słońcem“
Chmielowskiego, Początki geografii Łaganowskiego, O jesienych obserwacyach
nad przyrodą w mieście Dyakowskiego, Zajęcia małych dzieci, gry i zabawy,
Slójd.

Ważne przyczynki do poznania duszy* dziecka znajdujemy w rozpraw-
kach A. Grudzińskiej: Odczytywanie obrazków dziecięcych, Mowa dziecka,
Badania nad dziećmi.

Każdy zeszyt pisma podaje nadto: Głosy wychowawców, Poradnik wy-
chowawczy, Dział aukiet, Przegląd literatury dla dzieci młodszych i starszych.

Czasopismo „Dziecko“ spełnić powinno jedno z najważniejszych zadań
społecznych: przez szczere poparcie nauczycielstwa może się ono bowiem przy-
czynić do uświadomienia i poważniejszego pojnowania obowiązków ze strony
rodziców względem dzieci, do pogłębiania kultury pedagogicznej wśród szero-
kiego ogółu naszego społeczeństwa. Prenumerata miesięcznika „Dziecko“ wynosi
4 rb., z przesyłką 5 rb. rocznie. Adres Redakcyi: Warszawa, Wspólna 59.

Z.

T R E Ś Ć :

J. Wł. Dawid: *Współczesne kierunki
filozofii. Henryk Bergson* (D. n.) —
H. Orsza: *Z metodyki nauczania hi-
storji w szkole.* — M. Pałski: *Wska-
zówki praktyczne i lekcye próbne z
nauki czytania i pisanu.* (D. n.) —
Recenzye. Z. Perkowska i M. Herz-
berżanka: *Nauka poprawnego pisa-
nia.* (H. Rowid). — Czasopisma peda-
gogiczne.

Prenumerata roczna:

W Galicyi 4— K
Z przesyłką 4:50 K
W Królestwie Polskiem i w
Cesarstwie rosyjskiem . . . 2.— rs.
W Cesarstwie niem. 4:50 Mk.

Adres Redakcyi:

KRAKÓW, XII, LELEWELA 4.

Adres Administracyi:

Kraków, Rynek 29, Linia C-D.

Redaktor: Dr Henryk Kunarek. — Nakładem Związku polskiego Nauczycielstwa Lud.
Odbito w Drukarni Narodowej w Krakowie.