

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA
 WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNI
 WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO.

ADRES REDAKCYI
 „RUCHU PEDAGOGICZNEGO“:
 KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACYI:
 ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. LUDOWEGO
 KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINIA C-D.

W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego.

(Referat, wygłoszony dn. 7 stycznia 1918 r. w Krakowie. w lokalu Związku Pol. N. L.).

W dniu 29 grudnia 1917 r., na posiedzeniu krakowskiego Koła T. N. S. W., wygłosił generalny witytator szkół ludowych w Król. Polskiem, p. T. Łopuszański, przed bardzo licznem audytorjum referat w sprawie organizacji polskiego szkolnictwa państwowego.

Ze względu na bardzo ważne znaczenie samej sprawy i na wysokie stanowisko sz. prelegenta w szkolnictwie polskiem, nie należy, sądzę, nad poruszoną w tym referacie sprawą przejść obojętnie.

Powtarzam najpierw w streszczeniu referat p. Łopuszańskiego, posługując się własną notatką oraz stenogramem sekretaryatu Koła.

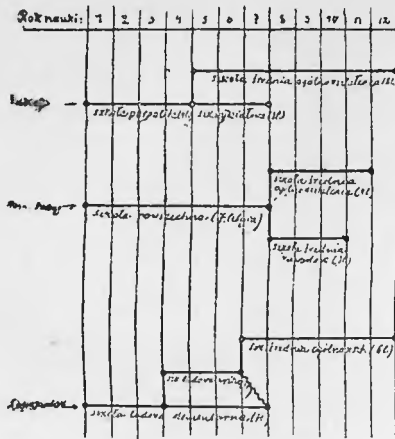
Po zwróceniu uwagi słuchaczy na szczęśliwą chwilę, której doczekaliśmy się, otrzymując dziś możność swobodnego budowania narodowego szkolnictwa, i po podkreśleniu niesłychanej doniosłości tych pierwszych zasad, na których budowa szkolnictwa zostanie oparta, przystąpił prelegent do krytycznego rozbioru zasad projektu organizacji polskiego szkolnictwa, opracowanego jeszcze w pierwszym roku wojny przez Komisję Pedagogiczną Stow. Naucz. Pol. w Warszawie.

Mogą, zdaniem prelegenta, istnieć najrozmaitsze systemy wychowania. U podstaw każdego z nich leży pewien kompleks idei zasadniczych, wśród których zawsze naczelnę miejsce zajmować musi zasada: system publicznego, państwowego szkolnictwa musi i powinien zapewnić każdej jednostce tak wysoki rozwój, do jakiego jest ona wogóle zdolna. Ściśle biorąc, chodzi tu nie o jednostki, lecz o grupy jednostek, jednostkami bowiem żaden system wychowawczy zajmować się nie może. Zasada powyższa jest dla systemu wychowawczego naczelną, gdyż zatamowanie rozwoju byłoby marnowaniem kapitału narodowego. Jestto zarazem zasada jaknajbardziej demokratyczna.

Otóż ta zasada wymaga, ażeby w ciągu nauki szkolnej przynajmniej raz albo dwa razy dokonywano selekcji uczniów bardziej zdolnych. Młodzież trzeba dzielić na główne grupy: na mniej uzdolnioną i na więcej uzdolnioną, i prowadzić każdą grupę oddzielnie, w innej szkole, albo w różnych gałęziach tej samej szkoły. Nie idzie tu o jednostki, będące wyjątkami; w każdej klasie znajdzie się kilku uczniów niedorozwiniętych, wymagających szkół specjalnych, lub tak dalece pozostających za ogółem w tyle, że muszą klasę powtarzać, zarówno przy systemie szkolnictwa nie-segregacyjnym jak i przy segregacyjnym; znajdzie się też kilku uczniów wyjątkowo uzdolnionych. Nie o te jednostki w danym razie chodzi, tylko o poważną większość młodzieży.

Przeciw tej właśnie podstawowej zasadzie, wymagającej selekcyjnego systemu szkolnictwa, popełnia, zdaniem prelegenta, błąd wielki projekt Komisji Pedagogicznej, ujmujący życie zbyt prostoliniśnie i zapoznający jego komplikacje.

Dla bardziej pogładowego przedstawienia całej sprawy, użył p. Ł. metody graficznej, rysując na tablicy następujący schemat:



Schemat ten przedstawia trzy rodzaje organizacji szkolnictwa państwowego; organizację, jaką posiada Galicya, organizację, przyjętą przez Komisję Pedagogiczną Stow. N. P. i wreszcie organizację, projektowaną przez prelegenta.

Według organizacji szkolnej galicyjskiej, prąd młodzieży wpływającej do szkoły pospolitej, różniczkuje się w ciągu nauki raz jeden, po 4 ch. latach. Wtedy część młodzieży podąża dalej w tym samym kierunku, przechodząc ze szkoły pospolitej do t. zw. wydziałowej, część zaś skierowuje się do szkoły średniej i uzyskuje w niej

ewent. dostęp do zakładów naukowych wyższych.

Jak widzimy, w systemie tym odbywa się selekcja raz jeden, po czterech latach nauki. Niestuszną tylko, zdaniem prelegenta, jest zasada tej selekcji: o tem bowiem, kto ma iść do szkoły średniej, kto do wydziałowej, decydują w tym systemie nie różnice uzdolnień, lecz względy inne, najczęściej materyalne.

Według projektu Komisji Pedagogicznej prąd młodzieży wpływającej do tak zwanej szkoły powszechnej (odpowiadającej galicyjskiej pospolitej wraz z wydziałową) podąża nieprzerwanie całe lat 7, aż do ukończenia tej szkoły. Wtedy dopiero rozwidła się ten prąd na dwa łóżyska: poza częścią młodzieży, która na tej szkole naukę kończy, część jej skierowuje się do szkół średnich zawodowych,

najczęściej 3-letnich, część zaś do szkół średnich ogólnokształcących, zredukowanych tutaj do lat tylko 4 ch.

Jestto system zasadniczo błędny, gdyż przez całe 7 lat nie przeprowadza selekcji młodzieży według różnicy uzdolnień. W tych warunkach uczniowie zdolniejsi, zmuszeni do uczenia się razem z mniej zdolnymi, nudzą się i zniechęcają do nauki. Głównym motywem Komisji była w tym razie chęć podniesienia szerokich mas, gdy się okazało podczas wojny, że są one politycznie bezsilne, nie czują tego, co się dzieje w sercach inteligencji. Idea demokratyzacji została jednak źle przez Komisję zrozumiana. Szkoła powszechna byłaby niedemokratyczną, a nawet antydemokratyczną, popełniałaby bowiem bezprawie względem jednostki. Prawdziwa demokratyzacja polegać może tylko na tem, żeby każdej jednostce umożliwić rozwój, do jakiego jest ona zdolna, i w ten sposób łamać przywilej majątku. Ponadto system niesegregacyjny byłby najzgubniejszym marnotrawstwem kapitału narodowego, gdyż poziom i tempo nauki musiałyby być przystosowane do słabych uczniów, w praktyce nawet do najslabszych, z największą krzywdą dla zdolniejszych.

Obu powyższym systemom organizacyjnym przeciwstawia p. Łopuszański projekt własny, tem się różniący od projektu Komisji Pedagogicznej, że zasadę selekcji wprowadza, tem zaś od organizacji szkół galicyjskich, że za podstawę tej selekcji przyjmuje nie względy natury materialnej, nie różnice zamożności, tylko względy idealne — względy na różnice rzeczywistej zdolności. Od planu galicyjskiego różni się ten projekt jeszcze i w szczegółach: selekcję zamierza przeprowadzać nie raz, lecz dwa razy i pierwszy raz nie po czterech, tylko po trzech latach nauki. Chodzi przedewszystkiem o samą zasadę systemu selekcyjnego. Co się bowiem tyczy tego, ile razy w ciągu okresu szkolnego dokonywać selekcji, i w jakich latach, to aczkolwiek podaje tu prelegent projekt, który wydał mu się po dłuższem przemyśleniu najracyonalniejszy, uważa jednak, że te szczegółowe kwestye mogą być sporne.

W myśl tego projektu prąd młodzieży, wstępującej do szkoły elementarnej, podążałby niezróżniczkowany tylko przez 3 lata. Po trzech latach (w wieku lat 10-ciu) zostają uczniowie podzieleni przez nauczyciela, zapomocą np. stopni „dostateczny“ i „dobry“, na dwie grupy: na mniej zdolnych i na więcej zdolnych. Pierwsi (mający gorsze noty) muszą pozostać w szkole elementarnej i kończyć jej dalsze 4 lata. Drudzy (mający noty lepsze) uzyskują prawo przejścia do wyższej szkoły ludowej. Ci ostatni, po ukończeniu wyższej szkoły ludowej, t. j. znowu 3 latach nauki, podlegają powtórnej selekcji, która przed mniej zdolnymi zamyka, a przed więcej zdolnymi otwiera dostęp do szkoły średniej i za jej pośrednictwem ewent. z czasem do zakładów wyższych.

Biorąc pod uwagę, że przy każdym podziale mogą się zdarzać pomyłki, p. prelegent zastrzega, że gdyby któryś z uczniów, pozostawionych przy pierwszej selekcji w szkole niższej, okazał potem większe uzdolnienia, nie powinno się względem takiego postępować biurokratycznie i należałoby pozwolić mu na przejście ze stratą roku

(por. linię falistą na schemacie) do wyższej szkoły ludowej albo do szkoły średniej.

Prelegent powołał się ponadto na następujące dodatkowe względy, mające przemawiać na korzyść projektu:

1) Jednym z pierwszych zadań szkolnictwa polskiego powinno być tępienie głównych wad narodowych, wyrabianie charakterów. Szkoła powinna tępić pobieżność, niedokładność, próżniactwo, brak poczucia obowiązkowości, brak sumiennosci w pracy, punktualności i t. d. Powinna natomiast uczyć ścisłości, surowego poczucia obowiązku, intensywności pracy. To jest możliwe tylko przy systemie segregacyjnym; w przeciwnym razie cała połowa młodzieży będzie się tylko w wadach dotychczasowych umacniała, a jest to przecież połowa najważniejsza, najzdolniejsza, nadająca ton.

2) Cały postęp w Królestwie, ze względu na rozpaczliwie niski stan cywilizacyjny ludu, przez bardzo jeszcze długi czas iść musi pracą tylko jednostek, tylko pionierów. Potrzeba odpowiednich ludzi na odpowiednie miejsca. I tej właśnie potrzebie zadość czyni projektowany system selekcyjny, puszczając w górę te jednostki, które, zdolne, mogą iść w górę, wychowa on pionierów, którzy potrafią poprowadzić naród.

3) System selekcyjny pozwoli wreszcie dla uczniów mniej zdolnych, którzy będą musieli poprzestać na szkole ludowej niższej, wprowadzić w ostatnich czterech latach tej szkoły inny program i inną metodę nauki, niż dla ich rówieśników zdolniejszych, skierowywanych do szkoły ludowej wyższej i mogących przejść zarazem do szkół średnich i ewent. zakładów naukowych wyższych. Jestto względ bardzo ważny, inną bowiem powinna być nauka dzieci, które wprost ze szkoły idą do szewca lub krawca, a inną takich, które mają przed sobą lata dalszych studyów. Nauka tych pierwszych powinna być ograniczona do wiadomości ogólniejszych i do metody informacyjnej, częściowo popularyzatorskiej, ażeby dziecku, wychodzącemu ze szkoły, dać pewne zaokrąglenie wiadomości i pewną ilość wiadomości pożytecznych w życiu. Taki program, a zwłaszcza taka metoda nauki byłyby natomiast wprost zgubne dla uczniów, mających przed sobą dalsze studia. Ich umysł przygotować trzeba do głębszego, systematycznego studium. Potrzebna jest do tego nauka szczegółowa, metoda wykładu pogłębiona, zaprawiająca do samodzielnej pracy.

Kończąc swe przemówienie, poinformował p. prelegent zebranych, że miał niedawno podobny referat w Warszawie, że konferował też z autorami projektu Komisji Pedagogicznej, starając się przekonać tych ostatnich o swojej słuszności. Pod wpływem tych konferencji w projekcie Komisji już wprowadzono pewną zmianę: dopuszczono mianowicie podejmowanie prób systemu selekcyjnego w obrębie niezmienionej dotychczas, siedmioletniej szkoły powszechnej. Obecnie jednak kompetencya w sprawach szkolnictwa przeszła do rąk władzy państwowej, która co prawda nie miała jeszcze czasu zająć się sprawą ustalenia zasad podstawowych dla systemu szkolnego, wkrótce jednak tym się zajmie. W tym celu utworzona też zostanie przy Ministerjum Oświaty specjalna Rada Pedagogiczna.

Rozpatrzymy najpierw system selekcyjny z punktu widzenia jego konsekwencji społecznych.

System ten, w swej najogólniejszej formie zmierza do tego, żeby ludzie w społeczeństwie najmniej zdolni otrzymywali wykształcenie najniższe, nieco zdolniejsi cokolwiek wyższe, i tylko najzdolniejsi skierowywani byli do szkół średnich i ewentualnie zakładów wyższych. Bezpośredni następstwem takiego systemu byłoby to, że na wszelkie stanowiska i zawody niższe dostawaliby się ludzie nietylko z mniejszym wykształceniem, ale i mniej zdolni, stanowiska zaś i zawody wyższe, t. zw. inteligenckie, obejmowałiby ludzie nietylko o wyższym wykształceniu, ale ponadto i najzdolniejsi.

Powstaje pytanie, czy podobne skupianie ludzi zdolnych na stanowiskach inteligenckich, ogalacanie zaś z takich ludzi stanowisk niższych byłoby dla organizacji pracy w społeczeństwie pożądane i potrzebne? — Zdaniem naszym, taka potrzeba nie zachodzi. Całe kategorie zajęć i zawodów, pochłaniające w naszych warunkach społecznych olbrzymi procent ludzi z wyższym wykształceniem, jak najrozmaitsze prace biurowe, urzędnicze i t. p. bynajmniej większych zdolności nie wymagają. I odwrotnie: całe mnóstwo zawodów i zajęć, obejmowanych przez ludzi z wykształceniem niższym, jak obsługa maszyn, monterstwo, i t. p. zdolności wymaga. Byłoby więc to marnowaniem sił społecznych, gdybyśmy wszystkich ludzi zdolnych skupiali specjalnie w obrębie zawodów i zajęć inteligenckich, z których tylko bardzo nieznaczna część daje pole dla zużytkowania ich zdolności. Wielką też stratą byłoby dla społeczeństwa, gdybyśmy stanowiska niższe, stanowiące nieraz w organizacji społecznej placówki bardzo ważne (przemysł, handel, rzemiosło, i t. d.) z ludzi zdolnych ogalali.

System selekcyjny kolidowałby więc przedewszystkiem z potrzebami organizacji pracy w społeczeństwie. Ponadto, i z punktu widzenia idei dostarczania krajowi pionierów, system ten nie czyniłby zadość wymaganiom życia. Pionierzy bowiem, jeśli są potrzebni, to potrzebni są na różnych stanowiskach i wśród różnych warstw społeczeństwa. I dlatego pozbawianie warstw ludowych ludzi zdolnych, którzyby mogli być ich pionierami na drodze do postępu, ich przewodnikami w obronie ich interesów, byłoby wielką krzywdą dla tych warstw.

Nasuwa się też pytanie, dlaczego, jeśli chodzi o celowy dobór ludzi na różne stanowiska społeczne, dobór ten ma być dokonywany na podstawie censuzu li tylko zdolności. Należałoby przecież brać tu pod uwagę i szereg innych cech, jak uzdolnienia specjalne, poziom etyczny, pracowitość, zamiłowania, zmysł organizacyjny, i t. p., które częstokroć nie idą w parze ze zdolnościami, a które zwłaszcza o ile chodzi o hodowanie przyszłych pionierów, powinny mieć podstawowe znaczenie. Pod tym względem zasada selekcji na podstawie zdolności jest jednostronna.

W projekcie selekcyjnym widzimy dalej następujący punkt bardzo ważny ze stanowiska społecznego. Oto po dokonaniu pierwszej selekcji, należy dla dzieci mniej zdolnych, które wykształcenie ukończą w 14-tym roku życia i pójdą wprost ze szkoły do zawodu, zasto-

sować inny program i inną metodę nauki, niż dla ich rówieśników zdolnych, przechodzących do szkół wyższych. Dla pierwszych wystarczy wykład ograniczony do wiadomości najogólniejszych, potrzebnych w życiu, metoda nauki informacyjna, poczęści popularyzatorska. Dla drugich nauka taka byłaby zgubna. Dla nich niezbędny wykład szczegółowy, metoda pogłębiona, przygotowująca umysł do systematycznej pracy. Naszem zdaniem, system taki wyrządziłby dzieciom mniej zdolnym niezmierną krzywdę. Popierwsze bowiem, wbrew wszelkim zasadom pedagogicznym, któreby dla dzieci zdolnych jeszcze bardziej niż dla zdolnych wymagały nauki pogłębionej, dającej możliwość zrozumienia zjawisk, system ten obdarowuje dzieci mniej zdolne metodą informacyjną, prowadzącą nie do zrozumienia, lecz raczej do mechanicznego kucia, zabijającą do reszty ich małe zdolności. W rezultacie prowadzi więc ten system do obniżenia poziomu oświaty wśród najszerszych mas i sprzyja utrzymywaniu tego smutnego stanu rzeczy, przy którym cały rozwój kulturalny musi liczyć na pionierów. Podrugie zaś, przez wprowadzenie do ostatnich klas szkoły niższej innego programu, niż do wyższej, uniemożliwione zostaje raz na zawsze dzieciom szkoły niższej przechodzenie, po ukończeniu jej np. do wyższej. Coprawda wobec możliwości pomyłek przy dokonywaniu selekcji, można jednostkom, wykazującym później w szkole niższej większe zdolności, pozwalać na przedostawanie się do szkoły wyższej. W praktyce jednakże takie przechodzenie ze szkoły niższej do wyższej, po paru latach innego programu i innej metody nauki, wygląda zbyt problematycznie. W najlepszym zaś nawet razie przewidziana strata roku przy takim przejściu (por. linię falistą na schemacie) jest również krzywdą niepowetowaną.

To wykopanie przepaści pomiędzy szkołą niższą a wyższą w systemie selekcyjnym jest tem zwłaszcza groźne, iż raz wprowadzone do organizacji szkolnictwa, nie dałoby się potem łatwo usunąć. Bo o ile chodzi o sam fakt przeznaczania uczniów mniej zdolnych do niższego, a bardziej zdolnych do wyższego wykształcenia, to w razie stwierdzenia jego bezcelowości czy szkodliwości, łatwo je przez proste zaniechanie dokonywania kwalifikacji usunąć. Natomiast wyrównanie raz wprowadzonych różnic w programach i metodach szkoły ludowej niższej z jednej, a wyższej z drugiej strony, byłoby nadzwyczaj trudne ze względu na dostosowanie do tych różnic całego aparatu szkolnego w postaci podręczników, metod, doboru sil nauczycielskich i t. d.

Rozpatrywalimy dotychczas projekt selekcji w jego postaci abstrakcyjnej, tak jak gdyby skierowywaniu dzieci zdolnych do szkół wyższych, a zatrzymywaniu mniej zdolnych w niższych, na podstawie cenzusu szkolnego, nic nie stało na przeszkodzie. W praktyce jednak, przy naszych warunkach społecznych, idea ta nie mogłaby być konsekwentnie przeprowadzona, przedewszystkiem ze względu na istniejące różnice zamożności i różnice poglądów na wychowanie wśród rodziców dzieci.

Jeśli idzie o dzieci rodziców niezamożnych, którzy często nietylko nie mają środków na dalsze ich kształcenie, ale nawet nieraz nie mogą na najkrótszy czas odkładać użytkowania ich sił zarobkowych,

to dla takich dzieci zdolnych wystawiane przez szkołę kwalifikacje, otwierające wrota do dalszego kształcenia, na nicby się nie przydały, urągałyby tylko ich nieszczęsnemu losowi, — stawianie zaś takim dzieciom niezdolnym przeszkód ze strony szkoły z obawy, aby nie zalały szkół wyższych, byłoby zgoła niepotrzebną formalnością.

Jeśli zaś idzie o dzieci rodziców zamożnych, o tyle przynajmniej, iż mają możliwość dalszego kształcenia dzieci, a rekrutujących się przeważnie ze sfery inteligencji, to dla zdolnych system segregacyjny jest zbędny, bo przy każdym systemie mają one do dalszego kształcenia się drogę otwartą. System segregacyjny dotyczyłby więc jedynie niezdolnych dzieci takich rodziców, którzy mają środki i chęci do dalszego kształcenia swoich dzieci. Tym właśnie dzieciom system selekcyjny pragnąłby zagrozić drogę do wyższych szkół, i stanąłby, naturalnie, w ostrej kolizji z rodzicami.

Przypuśćmy na chwilę, że system szkolny zwycięża, „łamię przywilej majątku“, — rodzice się poddają. I cóżbyśmy osiągnęli? Oto otwierając drogę do kształcenia się tym, którzy się kształcić dla braku środków nie mogą, a zamykając przed tymi, którzy środki na kształcenie się mają, system taki doprowadziłby conajwyżej do zmniejszenia ludzi z wyższem wykształceniem, obniżając poziom oświaty nie tylko już u dołu społeczeństwa, ale i u góry.

Ale czyż można przypuścić, żeby rodzice, mający środki i chcący swoje dzieci kształcić bez względu na to, czy zdaniem szkoły są więcej zdolne czy mniej zdolne, poddać się podobnemu systemowi mogli. Czy można pomyśleć choć na chwilę, żeby przeciętny inżynier, lekarz, nauczyciel lub t. p. dopuścił do tego, żeby syn jego został przez szkołę skazany na pójście do szewca lub krawca, albo do tego, żeby jeden syn jego, uznany za więcej zdolnego, kształcił się na profesora, a drugi, uznany za mniej zdolnego, na piekarza czy na subjekta handlowego.

Nigdy! Co się tyczy rodziców zamożnych, ci z jednej strony dopomogliby dzieciom korepetycjami, z drugiej potrafiliby bez żadnej trudności najrozmaitszymi ubocznymi środkami (jak stosunkami, braniem lekcji pozaszkolnych u nauczyciela, umieszczaniem dzieci w jego domu i t. d.) wywrzeć wpływ na nauczyciela, ażeby ten przed ich dziesięcioletniemi dziećmi, chociażby najmniej zdolnemi, drogi do dalszej nauki nie zamykał. Trudniej byłoby walczyć z tym systemem rodzicom stosunkowo mniej zamożnym. Ci, nie mając możności wywarcia odpowiedniego wpływu na nauczyciela, i nie mogąc zorganizować pomocy w formie korepetycji, torturowaliby własne dzieci, zmuszając do tego, ażeby kosztem zdrowia i całego rozwoju, dni i noce zamęczały się nad książką, nie wypoczywając ani we święta, ani podczas wakacji, byleby tylko uzyskać census zdolnościowy. Padałyby conajmniej ofiarą nieliczne jednostki, którymby się nie udało z jakichś przypadkowych względów przeszkód systemu przezwyciężyć. Jakązby to wytworzyło niezdrową atmosferę dokoła szkoły, i powodem ilu tragedji dziecięcych i rodzinnych się stało.

System selekcyjny, oparty na censuzie zdolnościowym, musiałby więc w życiu przyjąć szaty nieco inne niż w teorii. Podstawą istotną selekcji, przy naszych warunkach społecznych, byłyby i tutaj względy

majątkowe. A kopanie dwukrotne w biegu nauki rowów w postaci cenzusów zdolnościowych miałyby jedynie ten skutek, że omijanoby je przy pomocy środków bynajmniej nie pożądanych

Spytajmy jeszcze, czy system selekcyjny czyni istotnie zadość temu naczelnemu ha-łu zapewnienia każdej jednostce tak wysokiego rozwoju, do jakiego jest wogóle zdolna, i czy następnie hasło to, w tem zastosowaniu, jest istotnie tak bardzo demokratyczne?

Idea dawania każdej jednostce możności tak wysokiego rozwoju, do jakiego ona jest wogóle zdolna, wymagałaby takiego systemu wychowawczego, któryby w równej, oczywiście, mierze troszczył się o rozwój jednostek tak mniej jak i więcej zdolnych. Tymczasem w systemie selekcyjnym widzimy troskę o rozwój jednostek tylko zdolnych; wdraża się je do systematycznej, samodzielnej pracy, stosuje do nich pogłębioną metodę nauki, daje im dostęp do szkół średnich i wyższych. Zgoła inaczej postępuje system selekcyjny z jednostkami, uznanymi za mniej zdolne. Zamiast i dla nich stworzyć warunki, któreby im, pomimo ich mniejszych zdolności, pozwoliły, chociażby kosztem większej pracy, rozwinąć się i przejść szkołę średnią i wyższą, już od 10-go roku życia stosuje się do nich metodę nauki gorszą, któraby dla zdolnych była zgubną, niewątpliwie więc tembardziej zgubną jest i dla mniej zdolnych, wreszcie zamyka się wogóle przed nimi dostęp do szkoły średniej, a nawet do wyższej ludowej, skazując je na szkołę li tylko elementarną.

Z jednostkami, uznanymi za mniej zdolne, obchodzi się więc system selekcyjny tak, jak gdyby one wogóle, z przyrodzenia swego, nie były w stanie osiągnąć większego stopnia rozwoju ponad ten, jaki jest potrzebny dla ukończenia szkoły elementarnej, czego jednakże przyjąć niepodobna, bo tylko jednostki niedorozwinięte do rozwoju wyższego osiągnąć naprawdę nie są zdolne. Pod tym względem system selekcyjny obdarza jednostki zdolne przywilejami, upośledza natomiast jednostki mniej zdolne, i jako taki stoi w najjaskrawszej sprzeczności z tą zasadą, na której się opiera.

Ponadto i sama zasada dawania każdej jednostce tak wysokiego rozwoju, do jakiego jest ona wogóle zdolna, w tem zastosowaniu, jakie ma w systemie selekcyjnym, bynajmniej za tak bardzo humanitarną i demokratyczną uchodzić nie może. Sprowadza się ona tu conajwyżej do zasady dania każdej jednostce możności takiego tylko rozwoju, do jakiego się ją uzna w dzieciństwie za zdolną. Decyduje się tutaj o losach jednostki z góry, nie licząc się zupełnie z jej chęciami i wolą. Jestto, sądzymy, wręcz przeciwne nawet najelementarniejszym wymaganiom demokracji.

(D. n.).

M. Falski.

Prace metodyczne w zakresie elementarza.

(Ciąg dalszy).

Zbadajmy teraz pod metodycznym względem elementarz „Guck in die Welt“. Autorzy jego twierdzą, że ten ich podręcznik jako czytanka stoi ponad metodami. W rzeczy samej atoli jest inaczej.

Wszak już tok elementarza, mianowicie od str. 1—58, wskazuje, że obok zainteresowania dzieci treścią ma on także na względzie cele i warunki nauki czytania i pisania. Od str. 1—9 występują grupami w tekście poszczególne kawałki do czytania litery wielkie tak zwanego pisma kamiennego, nie są tylko osobno zestawiane. Następnie przybývają litery małe z tego samego rodzaju pisma, a wreszcie od str. 19—58 włącznie fraktura drukowa i pismowa.

Nie narzuca wprawdzie ten elementarz pewnej ściśle określonej metody, ale uwzględnia będące w obiegu metodyczne zasady i kierunki, o czym przekonują nas następujące uwagi:

„Kaźda nowo występująca grupa głosek pozwala zastosować metodę syntetyczną. Zwolennikom metody wyrazów normalnych wskazujemy tutaj odpowiednie wyrazy. Oprócz tego zestawiamy zawsze stósowny materiał do pisania”. (Begleitwort str. 2).

Ze Fibel „Guck in die Welt“ nie jest samą tylko czytanką, lecz także podręcznikiem do nauki czytania, świadczy o tem wreszcie dodany do książki „Anhang”, obejmujący osobno stronic 16. Podaje on do kaźdej lekcyi od 1—47 stronicy elementarza osobny materiał ćwiczebny do czytania i pisania. Występują tu owe potępione przez Gansberga, tudzież innych postępowych metodyków, „Wortreihen“, albo raczej „Wortbrei und Wortsalat“. Swoją drogą zaś zestawiają „Uwagi metodyczne“ inny materiał ćwiczebny według wymogów fonetyki, złożony także z luźnych wyrazów — i uzasadniają go tak: „Ażeby jednak mechaniczne ćwiczenie nie poniosło uszczerbku, zestawia komisya fiblowa w niniejszym podręczniku odpowiedni materiał ćwiczebny, celowo uporządkowany, do przerobienia z uczniami“ (1). Ot n. p. do str. 20—23 elementarza podają „Wskazówki“ 46 takich luźnych wyrazów, między innymi: Park, Iegern, schenera, Larve; zaś „Uwagi“ ze swej strony dodają blisko 300 podobnie zajmujących słówek, jak: darf, dert, kauern, dürfen, Arger i t. d.

Wystarczy to, aby z tych wszystkich „wesołych początków“ („Fröhlicher Anfang“) zrobić dla dzieci piekielną męczarnię. Nic też dziwnego, że „Vorsagen“ odgrywa w niemieckiej nauce czytania bardzo ważną rolę.

A jak u Zimmermanna?

Również i on oświadcza, że jego Hansa-Fibel jest tylko czytanka, nie zaś podręcznikiem do nauki czytania: „Podobnie jak lipski fibel „Guck in die Welt“ tak i mój elementarz, jako czytanka stoi ponad metodami“¹⁾. Atoli tok jego Fibla jest przeciwieź do nauki czytania zastosowany. Sam to zresztą przyznaje: „Tok mego elementarza, postępujący od pisma kamiennego do fraktury, jest psychologicznie uzasadniony“. A dalej: Uzasadnionym żądaniem fonetyków, aby głoski następowały po sobie stopniowo według trudności w ich odczytywaniu, czyni także zadość mój psychologiczny elementarz, o ile wgląd na treść nie wymaga pewnego ustępstwa. Żądania te są następujące: spółgłoski trwale przed wybuchowemi, pisownia niezgodna z brzmieniem dopiero po gruntownem przerobieniu pisowni zgodnej z fonetyką (znaki przedłużenia

¹⁾ „Licht und Leben“ (str. 26).

na końcu), zbieg spółgłosek w wygłosie i nagłosie dopiero wtenczas, gdy osiągnięta zostanie pewna biegłość w odczytaniu prostszych zgłosek“.

Jakoż dopiero od str. 73 zaczynają się „Freie Lesestoffe“; a więc tu dopiero kończy się nauka czytania.

Nie stoi tedy elementarz Zimmermanna ponad metodą, bo wogóle żaden elementarz, w ścisłym tego słowa znaczeniu, z wymogami racjonalnej metodyki zrywać nie może. Zimmermann, podobnie jak inni także rozważni autorzy elementarzy, chcą — jak się zdaje — zastrzedz się tylko przeciw rozmaitym uprzedzeniom i jednostronnościom metodycznym, i nie ograniczają nauczyciela w swobodnym stosowaniu uznanych zasad dydaktycznych, o ile domagają się tego zdolności jego tudzież indywidualność.

Niemieccy nauczyciele zwykli bowiem z lada drobnostki metodycznej, z jakiegokolwiek ubocznego względu robić zaraz cały odrębny system metodyczny i naciągać do niego w możliwy i niemożliwy sposób wszystkie inne szczegóły metodyczne. Stąd to w nauce czytania występują u Niemców rozmaite, niewyraźnie rograniczone rodzaje metodyków. Są tam więc, prócz syntetyków i analityków, „Normalwortmethodiker“, „Phonomimiker“ (Normallautmethodiker), „Mnemotechniker“ (Merkbildermethodiker) i t. d.¹⁾ Tymczasem rozważny nauczyciel wie dobrze o tem, że w całokształcie metody czytania i pisania może wprawdzie zręcznie i ogłędnie stósować te i tym podobne sposoby, kierować się jednak winien głównie wymogami psychologicznymi, tudzież ogólnie uznanymi zasadami dydaktycznymi.

W broszurze „Licht und Leben“ wypowiedział Zimmermann przekonanie, że elementarz przyszłości będzie książką do czytania, a nie podręcznikiem do nauki czytania.

Ależ w takim razie nie byłoby całkiem elementarza, bo przecież elementarzem nie możnaby nazwać książki, nie zajmującej się wcale samą nauką czytania, względnie także pisania.

A jednak i w przyszłości odbywać się będzie musiała nauka czytania i pisania. Wymagać też ona będzie odpowiedniego toku i właściwych środków do obudzenia zajęcia, do pokonania trudności, do uproszczenia i skrócenia drogi, wiodącej do celu, wreszcie do wprawy w czytaniu. Ogół zaś tych środków i sposobów, ujęty w pewne stałe formy książkowe, jako podręcznik dla uczących się dzieci — to elementarz. Im więcej będzie on ułatwiał postępowanie metodyczne nauczycielowi, a naukę dzieciom — tem więcej będzie pożądaną i cenioną.

Myśl usunięcia elementarza z początkowej nauki czytania, a zastąpienia go indywidualnym postępowaniem metodycznym nauczyciela przy czynnym udziale uczniów, nie jest wcale nową. U nas podniósł ją Ewaryst Estkowski († 1856) w swej „Metodzie czytania i pisania“ (Poznań 1850). Czytamy tam na str. 83 te słowa: „Jesteśmy pewni, że gdy metoda czytania, połączonego z pisaniem, więcej się upowszechni, udoskonali i przyswoi, natenczas całkiem przestaną nauczyciele używać elementarzy, a dadzą odrazu dziecku taką książkę,

¹⁾ Obacz Zimmermann: „Licht und Leben“, str. 26.

na której, ucząc się czytać (t. j. wprawiając się w czytanie — Przep. autora), uczyć się zarazem będzie pożytecznych i przyjemnych rzeczy“.

Estkowski więc przedstawia rzecz jasno, logicznie. Nie mówi, że elementarz nie będzie książką do nauki czytania, lecz że go po prostu nie będzie; dzieci zaś uczyć się będą czytania bez książki, a zapomocą pisania.

Na tę drogę weszły już dzisiaj niektóre t. zw. nowe szkoły, jak n. p. szkoła w Schöneberg, gdzie dzieci pod kierunkiem nauczyciela, zapomocą pisma, rysunku i drukarenki same tworzą sobie stopniowo elementarzyk¹⁾. Rzecz jasna, iż tym sposobem pobudza i podtrzymuje się u dzieci popęd do ruchu i twórczości, co sprawia im wielką przyjemność, wyrabia poczucie własnej osobowości i stwarza radość życia. Dobry atoli elementarz nietylko temu nie przeszkadza, lecz owszem staje się przewodnikiem, urozmaiceniem i sprawdzianem postępu w nauce. Ponadto dobry elementarz przynosi dzisiaj dzieciom liczne ilustracye, i to przeważnie barwne, które w nauce, zwłaszcza początkowej, bardzo wielkie mają znaczenie. „U dziecka bowiem najwięcej nawet roztargnionego rozjaśniają się oczy, gdy mu pokażemy obrazek“²⁾.

Sam Zimmermann w przytoczonej powyżej broszurze tak się o użyciu elementarza wyraża: „Bez wątpienia, wielu z nas obchodzi się całkiem bez elementarza, sami go sobie tworząc. Co prawda, wymaga to pracy, ale tworzenie takie sprawia serdeczną radość. Twórczość atoli nie da się podciągnąć pod obowiązek. Nie można wprowadzić zaprzeczyć nikomu prawa do uczenia bez elementarza, ale nie można także żądać tego od każdego“ (str. 28).

W naszych zaś stosunkach ma dobry elementarz wyjątkowo doniosłe znaczenie. Nie możemy więc przyjąć hasła niemieckich pedagogów: „Los von der Fibel!“ Tego atoli życzyć sobie i oczekiwać możemy, żeby właściwy elementarz tworzył sam dla siebie całość odrębną tak, iżby dziecko po przerobieniu go całkowitem — bez względu na to, czy w ciągu roku szkolnego, czy też po jego ukończeniu — otrzymało nową ilustrowaną książeczkę do czytania, zarazem jako nagrodę za ptać i postę w nauce. Przemawiają za tem nietylko dydaktyczno-pedagogiczne, ale niemniej także higieniczne i estetyczne względy.

II. Drugą zasadą, na której opierać się mają rzeczne elementarze, jest ta:

Treść elementarza powinna być wzięta ze świata dzieci, i podawać nie martwe obrazy i opisy, lecz sceny z życia, tak, jak je umysł dziecięcy chwytła i wyraża³⁾.

Łatwo zrozumieć, że taka właśnie treść może dzieci zainteresować, a przez to ułatwić postę w nauce.

Trzeba przyznać niemieckim elementarzom wielkie pod tym względem zalety. Autorzy ich wniknęli głęboko w duszę dzieci nie-

1) Por. H. Rowid: Szkoła pracy (Ruch pedagogiczny, nr. 5, 1913).

2) Pomiary rozwoju inteligencji u dzieci przez A. Bineta i T. Simona. Przełożyła Ida Schätzel. Lwów.

3) Begleitwort zur Fibel „Guck in die Welt“, str. 1. Zimmermann: „Licht und Leben“, str. 9.

mieckich; poznali, zrozumieli i umiłowali ich mały świątek; podpatrzyli ich zachowanie się i występowanie w tym świątku; podsłuchali ich rozmowy — i udało się im też w znacznej mierze odtworzyć ten mały świątek w swych elementarzach.

Ale pojawienie się tak pojętych elementarzy poprzedziły dłuższe badania nad umysłowością dzieci i doświadczenia w laboratoriach psychologicznych.

I nasza polska pedagogia byłaby już niezawodnie doszła do takiego ujęcia rzeczy w początkowej nauce, gdyby była mogła rozwijać się swobodnie. Taki przecież kierunek wskazała nam już Komisja edukacyjna, a wyrazem jego był elementarzyk Klementyny z Tańskich Hofmanowej († 1845) p. n. „Wiązanie Helenki, książeczka dla małych dzieci, uczących się czytać“ (1823). O elementarzyku tym tak wyraża się Stanisław Zarański: „Dzieci interesują najwięcej własne ich sprawy. To też od przebudzenia się Helenki, aż do jej nocnego spoczynku obrała sobie autorka za przedmiot swego opowiadania“¹⁾.

Nie odpowiadają może te czytanki wynikiem dzisiejszych badań nad duszą dziecka; ale już samo przyjęcie zasady, iż treść ich ma być wzięta wyłącznie ze świątka dzieci, świadczy o tem, jak wczesnie przyjęła polska pedagogia kierunek, którym dzisiaj szczyli się postęp pedagogiczny za granicą.

Niestety, tak pięknie zapoczątkowany rozwój naszej rodzimej pedagogii zatamowany został wskutek nieszczęść politycznych. Polska dostała się nietylko pod względem politycznym, lecz także pod względem pedagogicznym na poziom niższy, aż wreszcie zniszczono całkiem, lub prawie całkiem podstawy polskiej szkoły. W zaborze austriackim nastąpiły wprawdzie wraz z erą konstytucyjną pomyślniejsze dla szkoły warunki, lecz nie umieliśmy, czy nie chcieli z nich korzystać. Zamiast iść naprzód i nadrobić długoletnie przynusowe zaniedbania, cofnęliśmy się pod niektórymi względami wstecz, bo aż do ducha „Politische Schulverfassung“ z r. 1805 — jak o tem przekonać mogą niektóre przepisy „Instrukcyi szkolnej“ z r. 1893.

Lecz wróćmy do elementarzy niemieckich. Przyjęły one, jak to już zaznaczyliśmy, zasadę, iż treść czytanek musi być wzięta wyłącznie ze świata dzieci 6—7 letnich i odpowiadać ich psychice. Ta zasada atoli nie jest w nich całkiem ściśle przeprowadzona. I tak w elementarzu Gansberga od str. 1—45 włącznie są kawałeczki do czytania złożone albo z poszczególnych wyrazów przewodnich (Stichworten), albo z krótkich zdań, wyjętych z powiastek, pomieszczonych w elementarzu od str. 82—94. W powiastkach tych występują głównie Heini i Liza, dzieci nie chodzące jeszcze do szkoły. Następuje to bowiem dopiero na stronie 94 w powiastce pod napisem „Ein neues Leben“. Zaraz zaś potem, bo już na str. 94 i następnych występują w powiastkach jako główne osoby starsze dzieci, które już wyszły z lat szkolnych, jak Dora, niańka, i Emil, pełniący służbę posłańca. Na str. 100 i 100¹⁾ są nawet ustępy, w których nie występują dzieci wcale, lecz osoby starsze, mianowicie żeglarze. W ele-

¹⁾ Zarański: „Dzieje elementarza“, str. 14.

mentarzu Gansberga sposób ujęcia rzeczy i wyrażania się nie pozostaje też zawsze na poziomie dzieci, będących w wieku przedszkolnym, lub rozpoczynających dopiero naukę; lecz w miarę tego, jak na widowni występują większe już dzieci, подростki i osoby starsze, wznosi się także i pojmowanie świata i sposób wypowiedzania się na sposób wyższy, poważniejszy. Wogóle Gansberg umie wprowadzić niżyc się do pojęcia dzieci, umie pochwycić przejawy ich życia; nie wysuwa atoli naprzód bezmyślnej pustoty dziecinnej, lecz kreśli spokojnie, co życie z sobą niesie w tym małym światku i w dalszym także swoim pochodzie.

W elementarzu „Guck in die Welt“ jest pod tym względem trochę inaczej. Na pierwszych kartach występujące dzieci tudzież zachowanie się ich wskazuje na wiek przedszkolny. Zatem i treść ka-wałczków do czytania i sposób wyrażania się odpowiada temu stopniowi rozwoju. Następnie wznosi się poziom czytanek trochę wyżej, przeplatany jest atoli pustotą i glupectwami dziecinnymi, jak n. p. na str. 47 „Was Kann Hänschen? Kann trampeln und strampeln, und rumpeln und poltern, und purzeln und stolpern, und ke-geln und klettern, und Türen zuschmettern“.

Podobne czytanki znajdujemy na str. 55, 90, a wreszcie ku sa-memu już końcowi, gdy oczekiwacby już można czegoś poważniej-szego, więcej kształcącego, mamy także rzeczy, jak „Beim Kasper-theater“ (99), gdzie powstaje bójka między głupim Kasprem a poli-cyantem: „Da hat der Kasper einen Stock geholt, und es ging eine grosse Prügelei los“.

Cóż dziwnego, że następny dział wierszykowy (105—116) pod napisem „Zum Singen und Sagen“ kończy się wierszykiem: „Enten-marsch“.

„Wusele, wusele, was,
die Enten gehen ins Gras,
— — — — —
und schnattern und schrein
gack — gack — gack“.

A jak u Zimmermanna?

Pierwsze karty, od i („Tintenheinz“) zacząwszy, (str. I—VIII i od 1—15) zapelnione są samymi dzieciństwami. Nie razi to wcale, bo tu dzieci rozpoczynają dopiero naukę. Występują przeciw te dzie-ciństwa miejscami także później, a niektóre z nich są rzeczywiście bardzo zabawne, n. p. w ust. na str. 28. „Die Suppe“, ilustrowanym przewybornie odpowiednim obrazkiem barwnym.

Takie urozmaicenie czytanek jest tutaj pożądané. Ale gdy jesz-cze na str. 84 występuje „Rumpupelchen“ z flaszeczką do podkar-miania mlekiem, a na str. 93. wierszyk „Wenn Bubi nicht essen will“, kończący się tak:

„Wenn mein Kind nicht essen will,
ruf ich die Soldaten;
du! die essen alles auf,
Suppe, Brei und Braten“.

(Coś, jakby dzisiaj z poza frontu), a wreszcie na samym końcu książki głupi „Kasper“ — to wyznać trzeba, że tutaj oczekiwaliśmy już czego innego, coby wskazywało, że cały rok nauki nie pozostał bez wpływu na rozwój umysłowy dzieci.

Z zasadą, aby treść elementarza wzięta była ze świata dzieci, i odpowiadała ich właściwościom psychicznym, łączy się żądanie, aby ta treść wyrastała także z gruntu swojszczyzny, z osobistych i rodzinnych przeżyć dziecka. Zimmermann zamierzył sobie dokonać tego w swoim elementarzu i jest przekonany, że wskutek tego staje się jego elementarz jednolitym utworem literackim. Jest rzeczywiście w pewnej mierze tak — ale nie ze wszystkim. Bohaterami całej historii mają być, według Zimmermanna, Heini i Lene i to „od A do Z“. Tymczasem w części elementarza objętej stronicami I—VIII i 1—15 włącznie, powtarzają się wprawdzie imiona „Heini i Lene“, ale powtarzają się także imiona innych dzieci, jak: Mile, Emil, Leo, Jonni, Resi i t. d. w równorzędnym całkiem znaczeniu. Dopiero od str. 16, występują dwie tylko pary dzieci: Heini i Lene i Bubi i Lotte — i dowiadujemy się o ich stosunku rodzinnym. Jednolita zaś całkiem historia, w której obok innych dzieci występuje także Heini i Lene, ale główną osobą jest Lotte, zaczyna się na str. 33., a w końcu na 41. Jest to historia uroczystego obchodu urodzin Lotty.

I potem jeszcze występują Heini i Lene obok innych dzieci, ale już w luźnych ustępach. Możliwy więc te dzieci zastąpić także innymi bez naruszenia treści.

Jedynie te opowiadania, które rozrzucone są wprawdzie, lecz osnute na tle stosunku Heini'ego i Brunona, można powiązać w jedną całość. Zresztą są kawałki, gdzie tylko w napisie znajdujemy imiona: Heini albo Lene, treść jednak nie odnosi się do nich wcale; a zdarzają się i takie ustępy, które do historii dzieci całkiem nie należą, n. p. „Vom dicken fetten Pfannenkuchen“ (70). Widzimy z tego, jak trudną jest rzeczą: złożyć treść elementarza w jednolitą pod względem literackim całość. Bądź co bądź, przynajmniej trzeba, że w tym kierunku osiągnął Zimmermann stosunkowo najlepsze wyniki.

Jakie atoli skutki pociągnąć musi za sobą taki układ elementarza? Oto służyć on może do nauki dzieci z jednej tylko miejscowości i z jednej tylko warstwy społecznej. Takim jest właśnie Ha n s a F i b e l, napisany dla dzieci z Hamburga, z mieszczańskiej średnio zamożnej warstwy społecznej.

I u nas odzywają się głosy za taką indywidualizacją elementarza a uzasadniają potrzebę odmiennego elementarza dla dzieci wiejskich i miejskich, a zwłaszcza wielkomiejskich zakresem pojęć, który u każdej kategorii dzieci jest inny¹⁾.

Na podstawie nader skromnego materiału (40 dzieci), zebranego według wzoru z książki Hartmanna „Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises“ domaga się autorka artykułów „Zakres pojęć u dzieci miejskich w wieku przedszkolnym“ elementarza, zastosowa-

¹⁾ A. Fařarówna: O elementarzu (Czasopismo pedagogiczne).

nych do zakresu pojęć dzieci, rozpoczynających naukę¹⁾. Podobne zapatrywania wypowiadają także niemieccy autorzy. P. Vogel n. p. w książce „Kind und Fibel“ twierdzi, że zapatrywanie, jakoby elementarz miał podawać nowy zasób pojęć i wyrazów jest zgoła fałszywe.

Według tego zapatrywania trzebaby więc w ciągu całej nauki na stopniu elementarza pozostać przy takim zakresie pojęć, jaki dziecko wniosło do szkoły, rozpoczynając naukę. Byłoby to proste zaprzeczenie celu wychowawczej nauki. Uważny pogląd na życie poucza nas przecie o czem innym. Wszak dzieci, jeśli tylko znajdują się w warunkach, sprzyjających ich rozwojowi umysłowemu, czynią ciągle znaczne postępy w poznaniu świata. Każdy dzień ich życia przynosi im nową treść, nowe wyrazy i sposoby wyrażania się, coraz dalsze wzbogacenie mowy. Inaczej też i w szkolnej nauce być nie powinno. Idzie tylko o to, aby nie gromadzić naraz wielu trudności. A stanie się to, jeśli naukę czytania i pisania wtenczas dopiero rozpoczniemy, gdy dzieci już osiągną odpowiedni stopień rozwoju umysłowego. Wychowanie przedszkolne w odpowiednio urządzonych Ogródkach dziecięcych jest konieczne, tu zdobędą dostateczną zasób wyobrażeń i pojęć.

To rozwinięcie umysłowe dzieci przed rozpoczęciem nauki czytania miała polska pedagogia na oku już od czasów ks. Piramowicza i Konstantego Wolskiego; a dzisiaj dąży stanowczo do tego, aby właściwą naukę czytania i pisania poprzedzić odpowiednio długim kursem wstępnym, któryby na podstawie zbadanego podkładu psychicznego wyrównał niedostatki zakresu pojęć i rozwinięcia umysłowego — i przygotował dzieci do skutecznej nauki czytania i pisania.

Jest to także nieodzowny warunek „zniesienia wszelkich różnic między dotychczasową szkołą elementarną wiejską a miejską“, a więc stworzenia szkoły początkowej powszechnej, równej dla wszystkich — co sobie założyła obecna Komisya pedagogiczna Stow. Naucz. Pol. w Warszawie²⁾. Taka szkoła powszechna nie będzie też potrzebowała odrębnych elementarzy dla rozmaitych warstw społecznych i osobnych elementarzy dla wsi a osobnych dla miast. Tylko nowe, coraz doskonalsze wydania, będą pożądane Natomiast prywatne szkoły, mające na względzie pewne tylko klasy społeczne, mogą także starać się o odrębne elementarze.

Dążność do stworzenia u nas początkowej szkoły powszechnej, wspólnej i równej dla wszystkich, tak dla miast jak i dla wsi, ma nietylko wielkie ideowe i społeczno-polityczne znaczenie, lecz znajduje także uzasadnienie w psychicznych właściwościach społeczeństwa polskiego, a więc i dzieci polskich. Skłonności do życia wiejskiego

¹⁾ Czesopismo pedagogiczne (R. V.) Autorka tego artykułu M. Czarszykówna uwzględniła z literatury w tym przedmiocie tylko dziełko Hartmanna, a pominęła w zupełności badania, dotyczące zakresu pojęć dzieci polskich. Badaniami takimi zajmowali się na szerszą skalę Dawid i Szcycówna w Warszawie przed laty z górą 20. Zob. J. Wł. Dawid: *Zasób umysłowy dziecka*. Warszawa 1895 i A. Szcycówna: *Rozwój pojęciowy dziecka*. Warszawa 1899. O badaniach tych nie wspomina też autor dopisku, jakkolwiek zabrał głos celem pouczenia czytelników o ważności badań nad zasobem umysłowym dzieci.

²⁾ Wychowanie w domu i szkole. Warszawa.

tkwią w duszy polskiej głęboko. Dają one znać o sobie także u dzieci miejskich, nawet z miast większych, jak Kraków i Warszawa. Różnią się te dzieci wprawdzie od dzieci wiejskich, ale życie wiejskie nie jest im obce — a skłonności do niego czekają tylko na sposobność, by się ujawnić. Zaniedbane atoli mogą zaniknąć, podobnie jak u dzieci łatwo zanikają odziedziczone skłonności do języka ojczystego, gdy odbierze się im sposobność do ich rozwinięcia. A mówiąc tutaj o życiu wiejskiem, mam na myśli nie tylko przebywanie w otoczeniu wiejskiem, wśród przrody, lecz także prace i zajęcia życia wiejskiego.

Wpływ zaś życia wiejskiego, zblizonego do przyrody, jest dla dzieci wogóle bardzo požądany. Błogie skutki na całe życie niesie „dzieciństwo sielskie, anielskie“.

Sienkiewicz nieraz oświadczał, że największy wpływ na jego kierunek duchowy wywarło to, iż całe dzieciństwo spędził na wsi.

O taki wpływ starać się więc powinna szkoła przyszłości dla wszystkich, a więc i dla miejskich dzieci.

Książka ta — mówi Zimmermann o swoim elementarzu — chce odzwierciedlać ten wesoly świątek, z którego dzieci do szkoły przychodzą — chce stać się piękną, wesolą książeczką dla dzieci (1). Wraz z Lichtwarkiem wyraża przekonanie, że najlepsza szkoła to ta, gdzie przy poważnej pracy najwięcej slyszymy śmiechu.

III.

Zimmermann i najnowsi autorzy elementarzy niemieckich starają się przedewszystkiem o to, aby uchwycić ten mały świątek dzieci ze strony wesolej, jak najweselszej.

I nam nie jest ten pogląd na świat dzieci obcy. I u nas piosenka szkolna głosi:

„Nie wyda owocu bez kwiecia drzewina,
nie wróży pociechy posepna dziecina“.

A już ks. Piramowicz kładł nauczycielowi na serce, aby podtrzymywał wesoly nastrój w szkole: „Dzieci bowiem nie mogą być zdrowe bez wesolości, bez rozrywek¹⁾. Tak ich wiek, tak natura niesie²⁾! Ale wesolość wesolości nie równa. Psychica polskiej, która wyrobiła się na życiu wiejskiem, zblizonym do przyrody (o ile tej psychiki nie zmieniły i nie zwichnęły wpływy obce w wiekach ostatnich) odpowiada więcej radość życia, płynąca spokojniejszym prądem. Tymczasem „Fible“ niemieckie przedstawiają i podtrzymują wybuchową pustotę miejską, wzmożoną przez wrodzone skłonności i powodzenie Niemców w życiu politycznym i gospodarczym. Widoczna to już z tych tekstów, które powyżej przytoczyliśmy. Dodamy tu jeszcze tylko parę przykładów: W elementarzu Laya i Enderlina „Im goldenen Kinderland“ jest na str. 19. dłuższa już trochę i jednolita czytanka, przedstawiająca zabawę dzieci obok alei topolowej. Kończy ona się tak:

1) Powinności nauczyciela.

„Sie werfen und weilen
und sausen und eilen
und raufen dann einmal“.

A na str. 85. znajdujemy kawałek pod napisem „Prosit Neujahr“ — gdzie „Jungfer Annchen und Leo und Emil — schreien, wie Indianer“. U nas w tym czasie chodzą chłopcy po wsi z gwiazdą lub szopką i śpiewają: „Bóg się rodzi, gwiazda wschodzi“ i t. d. Wogóle treść czytanek w elementarzach niemieckich odpowiada w znacznej mierze skłonności dzieci do takiego na świat poglądu, jakoby wszystko było dla nich stworzone i przeznaczone i to bez pracy, bez zasługi; jakoby wszystko, czego tylko zapragną, jawić się musiało zaraz na proste zaklęcie: „Tischchen deck dich!“...

Stary „Weinachtsmann“ przeznaczony jest na to, aby spełnić wszelakie życzenia i zachcenia dzieci. Czyż nie przygotowuje się tym sposobem gruntu dla samolubstwa, mierzącego wszystko miarą korzyści własnych?

Ale jakże inaczej uczynić zadość pięknemu hasłu: „Schafft frohe Jugend!“ — jakże podtrzymać radość życia u dzieci, rozpoczynających naukę?

Jak? — oto prostym, naturalnym sposobem. Wszak radość życia nie polega jedynie na przedłużaniu tego okresu dzieciństwa, w którym bezmyślne bujanie, głupectwa i wybryczki dziecinne służyły przeważnie do wyładowania energii dla wzmocnienia i sprawności organizmu; lecz owszem, na swobodnym a skutecznym użyciu sił wrodzonych do czynności poznawczej i twórczej, a temsamem do zaznaczenia swej osobowości. „Popęd do ruchu jest nam spólny ze zwierzętami: dopiero pierwiastek twórczy uszlachetnia go i ucłowiecza“. W tej to myśli powiedział Brodziński, że „te chwile życia należą do najpiękniejszych, w których umysł nasz był najczynniejszy“.

Trzeba tutaj także zwrócić uwagę na to, że u zwierząt okres bezcelowego bujania dla samego tylko wyładowania energii trwa bardzo krótko — z wyjątkiem może ptaków śpiewających — poczem następuje dość szybko ponura powaga. Człowiek zaś może i powinien dążyć do tego, aby pogodny nostrój duszy zachować do najpóźniejszych lat życia! Często jednakże dzieje się przeciwnie... i człowiek idzie tą koleją, co i niżej stojące zwierzęta: w dzieciństwie i młodości wydaje energię życia bezmyślnie i rozrzutnie — a później, gdy życie wymaga trudu, hartu i poświęcenia nawet, popada w ponurą zadumę i zniechęcenie.

Dlatego przyjąby należało hasło: „Stwórzmy życie czynne, płynące zawsze silny“, ale spokojnym prądem!“

Kierunek wesołej pustoty, tak często występujący w niemieckich elementarzach, znalazł w *Hansa-Fibel* najwyższy wyraz w karykaturze. Już na str. 12. i 13. widzimy karykaturki zabawkowe (niedźwiadki, słoń, mały „Kasper“ w postaci karykaturalnej). Karykaturą jest na str. 14. „Ada die Riesin“, której dorosły mężczyzna sięga zaledwie po biodra, a na str. 15. w karuzelu druga „Riesin“, w szerz rozrosła, która zdaje się szukać daremnie odpowiedniego dla siebie wchikułu. Heini zaś dojeżdża potwornego tygrysa. Jest w elementarzu

tych karykatur, przypominających „Fliegende Blätter“, dosyć dużo; nie możemy jednak wszystkich tutaj wymieniać. Podamy jeszcze kilka ciekawszych: Do karykatur zaliczyć musimy na str. 27. obrazek, przedstawiający starego bociana w kapeluszu myśliwskim, z fajką w dziobie i z łaską pod skrzydłem. Komenderuje on małymi bociuszkami, jak mają chodzić po kalenicy dachu; bocianica zaś odgraża się złym chłopcom.

Na str. 57. zdobi powiastkę „Die Grossmutter“ karykatura karła z olbrzymim nosem, dwoma pałeczkami w rękę i dwoma starymi kamaszami po bokach. Ma to być ilustracja do „Geschichte von der Klabaustereule“ — która to historia jest także swojego rodzaju karykaturą. Na str. 58. jest ilustracja, dostrojona do wierszyka „Lügenmärchen“ karykaturka zdobi także na str. 76. wierszyki pod napisem: „Hamborger Snack for uns Hamborger Kinner“.

Zimmermann lubuje się w tem „Hamborger Platt“ i nie poskąpił go w Hansa-Fibel.

Tego wszystkiego atoli zdawało się autorowi za mało, więc na str. 100, po pięknych opisach Hamburga daje obrazek, na którym słoń, stojący na dwóch tylnych łapach i przewiązany różowym fartuszkiem, karmi z flaszeczki małego niedźwiadka w wózku dziecięcym, a obok dwa niedźwiedzie zapalają sobie cygara.

Wreszcie na zakończenie występuje na str. 101, „Kasper“, który gdy go chcą wziąć do wojska, zabija porucznika, potem policyanta i diabła nawet... aż wreszcie jego samego śmierć zabija — i „Meine Herrschaften, die Vorstellung ist aus! In einer halben Stunde mit elektrischer Beleuchtung geht es wieder los“ (102).

Zamyka zaś książkę „Abschied“, z którego dowiadujemy się, że „Heini“, uważany przez autora za bohatera całej historii fiblowej, trzyma książkę odwrotnie, bo nie umie jeszcze czytać, i ma dopiero pójść do szkoły. Widocznie do tego stósowała się w wielu razach treść *Hansa-Fibel*.

Ilustratora po myśli swojej znalazł Zimmermann w artyście, E. Oswaldzie, którego wspierało swą radą kilku profesorów, znawców sztuki, a między nimi taka powaga naukowa, jak rektor O. Hasserodt z Hamburga, który wskazał, jakie barwy są dla dzieci pożądane. Toteż krytyka niemiecka stawia obrazki Oswalda wyżej od sławionych ilustracji Hengelera do „Münchener Fibel“, o których sam Oswald wyraża się z podziwem. I jakież to są te monachijskie obrazki? Oto pierwszy zaraz obrazek przy literach *i, m*, to jeź stojący na tylnych łapkach, podparty kosturem i trzymający w pysku krótką fajeczkę; naprzeciw zaś niego myszka we fraku z parasolem w rękę. Podobnego pokroju są także inne obrazki w tym elementarzu, n. p. zając w marynarce i papuciach, dźwigający w koszykach, czywista, barwne „Ostereier“.

Niemcom się to wszystko bardzo podoba. Wiadomo przecież, że „Osterhase“ i „Nikolaus-Teufel“ — to dwa ulubione motywy ludu niemieckiego.

W duszy niemieckiej tkwi wogóle dużo skłonności do satyry i karykatury. Występuje ona też wydatnie w niektórych elementarzach niemieckich, jak n. p. w „Hansa-Fibel“.

Inne są pod tym względem nasze skłonności. „Satyra zgoła nie jest właściwa Słowianom — mówi Mickiewicz w „Wykładach literatury słowiańskiej. — Nie posiadają oni nawet tego jej pierwiastka, co się u ludów zachodnich nazywa dowcipem, a mieści zawsze jakąś uszczypliwość i nienawiść... Pierwiastek komiczny i satyryczny zupełnie jest obcy poezji słowiańskiej; ale ta poezya nie wyłącza wesołości szczerzej i ucieśniej“¹⁾).

Taki, jak powyżej wykazaliśmy nastrój w elementarzach niemieckich, nie może pozostać bez wpływu na intelektualny i moralny rozwój dzieci. Uznają zaś to jest rzeczą, że celem nauki na stopniu elementarza jest nie tylko czytanie i pisanie, lecz także — i to jest rzeczą najważniejszą — rozwój umysłowy tudzież uszlachetnienie uczuć i woli.

B. B.

(D. n.).

Metoda zbiorowisk w początkowym nauczaniu przyrody.

I.

Uzasadnienie metody zbiorowisk oraz rzut oka na jej rozpowszechnienie.

Głównym celem nauki o przyrodzie na stopniu niższym (a więc w klasach wyższych szkoły elementarnej oraz w niższych średniej) nie jest podanie uczniom w skróceniu całości wiedzy o przyrodzie w systematycznym układzie, lecz wzbudzenie w nich zamięłowania do przyrody i chęci jej poznawania, a zarazem rozwijanie w nich pewnych uzdolnień, których inne przedmioty nauczania szkolnego nie mogą wykształcić wcale albo przynajmniej nie w takim stopniu.

Zdobywanie wiedzy, wzbogacenie umysłu pewnym zasobem świadomości o przyrodzie powinno być niewątpliwie jednym z celów nauczania, nie powinno jednak przysłańać głównych, jakimi są:

1) kształcenie spostrzegawczości, umiejętności uważnego obserwowania i dostrzegania przedmiotów, oraz zjawisk w przyrodzie, a to przez rozwijanie zmysłów a zwłaszcza wzroku. 2) Kształcenie zdolności myślenia i kombinowania, dopatrywania związku między dostrzeganymi przedmiotami i zjawiskami, wyprowadzania drogą logicznego rozumowania wniosków z tego, co się widzi, szukania przyczyn, tego, co się dzieje. 3) Ćwiczenie samodzielności przez wdrażanie uczniów do robienia samym spostrzeżeń i doświadczeń, i wreszcie 4) wzbudzenie zamięłowania do przyrody przez jej poznanie i rozumienie.

Jeżeli nauczanie ma odpowiedzieć tym celom, to musi ono koniecznie oprzeć się: 1) na poglądzie i 2) na samodzielnej pracy uczniów. Spostrzegawczości ani zmysłów nie rozwiniemy jak również nie wy-

¹⁾ Wykłady o literaturze słowiańskiej T. I str. 299 i 308. Lwów. 1900.

ćwiczymy w uczniach samodzielności, jeżeli będziemy podawać im gotową wiedzę, a nie przedmioty do obserwowania, jeśli nie będą oni sami dokonywać postrzeżeń, ćwiczeń i wnioskowań.

Z tego założenia wynika, że nauczanie na tym stopniu musi być prowadzone na okazach, które uczniowie sami oglądają, badają, opisują i porównują, a następnie wyprowadzają wnioski z tych swoich spostrzeżeń. W ten sposób ćwiczą swoje zmysły i umiejętność dostrzegania, jak również umiejętność kombinowania i wnioskowania, a zarazem zaprawiają się do samodzielnej pracy.

Rola nauczyciela staje się tu niejako drugorzędna: nie podaje on uczniom gotowej wiedzy, lecz kieruje ich pracą, stopniując dobór przedmiotów i zjawisk do obserwacji tak, aby odpowiadały one jak najlepiej założonym wyżej celom nauczania. Te zaś dadzą się osiągnąć jedynie wtedy, jeżeli będzie się przechodzić: 1) od przedmiotów i zjawisk bliższych do dalszych (zarówno w przestrzeni jak i w czasie); 2) od łatwiejszych, zrozumialszych do trudniejszych, mniej dostępnych.

Jasną jest rzeczą, że na mocy tych dwu podstawowych zasad przedmiotem początkowego nauczania mogą być wyłącznie ciała przyrody wzięte z najbliższego otoczenia, a więc przyroda ojczyzna jako jedynie dostępna dla samodzielnej obserwacji ucznia.

Te okazy do nauki możnaby dobierać zupełnie dorywczo, co się zdarzy; i obserwowanie nawet takich dorywczych okazów przyczyniać się będzie do ćwiczenia samodzielności i rozwijania spostrzegawczości. Nie zawsze jednak odpowiadać będzie innym celom nauczania, nie zawsze nadawać się będzie do kształcenia zdolności kombinowania i wnioskowania, dorywczo bowiem dobierane formy nie zawsze będą właściwym do tego materiałem.

Konieczną więc jest rzeczą zaprowadzenie pewnego ładu w doborze przedmiotów nauczania, niezależnie od oddawania pierwszeństwa łatwiejszym.

Taki ład w nauczaniu wprowadza pospolicie przyjmowana zasada opierania się na naukowej klasyfikacji. Każę ona zapoznawać uczniów osobno ze zwierzętami, osobno z roślinami, przytem w takim układzie i w takim porządku, iaki przyjmuje się w systematyce. Ujemną stroną tej zasady stanowi przedewszystkiem to, że system naukowy nie jest jeszcze zupełnie dostępny dla uczniów, stojących na tym poziomie rozwoju umysłowego i rozporządzających zbyt szczupłym zasobem poznanych gatunków, aby mogły one w sposób zrozumiały wypełnić sobą ramy naukowego systemu.

Następnie przy tym systemie nauczania pokazujemy uczniom przyrodę pokawalkowaną, posegregowaną na naukowe, bądź co bądź sztuczne działy, dla dziecka zaś bezwzględnie sztuczne. Tymczasem dążeniem naszym powinno być zapoznać je z przyrodą żywą, prawdziwą, taką jaką naprawdę można zobaczyć w naturze, gdzie obok siebie żyją i istnieją twory z najrozmaitszych działów i królestw systematyki, pomieszane razem bez względu na stopień pokrewieństwa i stanowisko w układzie, związane jednak tysiącem węzłów, wynikających właśnie z tego ich współzycia na jednym miejscu, z wzajemnego oddziaływania jednych na drugie. Pokazać dziecku te wzajemne ich stosunki, wzajemną zależność czyli innymi słowy wprowadzić je

w całość zbiorowego życia danej miejscowości to powinno stanowić właściwy cel początkowego nauczania przyrody.

Cel zaś taki osiągniemy najłatwiej i najskuteczniej, jeżeli początkowe nauczanie oprzemy na zasadzie zbiorowisk albo może dokładniej środowisk a dostosowywać je będziemy do pór roku, rozpatrując kolejno i we wzajemnym stosunku poszczególne twory, wchodzące w skład lasu, łąki, pola itp.

Tu dopiero nauka może nabrać prawdziwego życia, tu dopiero przyroda stanie żywą przed oczami ucznia; inaczej bowiem i sztucznie wygląda motyl, rozpatrywany jako martwy okaz na tle pudełka z motylami, chociażby najbardziej z nim spokrewnionymi, a inaczej i o ileż żywiej i plastyczniej na tle łąki, której kwiaty, sam zapyła i której trawami żywi się jego gąsienica. Jak naturalny, pełny życia i rozumiały dla dziecka szereg będą stanowić: sosna w lesie, wiewiórka wyjadająca jej nasiona, konik, drążący chodniki, pod jej korą, dzięcioł wykuwający go stamtąd, ćma składająca na niej jajka i sikory ostrym dziobem odrywające je od kory. Przyroda stawia te wszystkie twory przed nasze oczy razem, ściśle związane sprzecznością lub zbieżnością interesów i dążeń, a my zamiast pokazać je dziecku tak razem i we wzajemnej zależności, czekać będziemy całe miesiące, zanim układ naukowy pozwoli nam przejść od jednego do drugiego z tych tworów przez całe szeregi innych, które częstokroć są zupełnie obojętne dla dziecka, a o których mówić musimy tylko dlatego, że wypełniają one jedną z przegródek systemu, nieraz całkowicie nawet niezrozumiałą dla uczniów.

Tymczasem jeśli weźmiemy za podstawę nauczania zbiorowisko, nie będziemy obracać się w świecie sztucznych układów (noszących zresztą zupełnie słusznie nazwę naturalnych, z punktu widzenia nauki, ale nie pojęć i poglądów dzieci na tym stopniu rozwoju umysłowego), lecz pójdziemy wprost na łono przyrody podpatrywać tajniki jej życia, doszukiwać się związku wzajemnego między dostrzeganymi w niej przedmiotami i zjawiskami.

Przy tym systemie osi nauczania staje się zjawisko biologiczne, naokoło którego grupują się w sposób zupełnie zrozumiały dla dziecka wszystkie twory, biorące w niem udział. Tu już nie okaz martwy — zasuszony czy wypchany, ale drgająca pełnią życia przyroda stanowi przedmiot obserwacji i nauki.

Nie będę tu się wdawał bliżej w rozpatrywanie szczegółowe zalet systemu oraz stawianych mu zarzutów, żeby nie rozszerzać zbytnio ram niniejszej pracy. Czytelników, chcących się z tem zapoznać dokładniej, odsyłam do książek, wymienionych przy końcu, zarówno swoich jak i innych autorów.

Nie mogę jednak pominąć w zupełności milczeniem jednego z najważniejszych zarzutów, mianowicie, iż nauczanie tą metodą jest znacznie trudniejsze, wymaga ze strony nauczyciela znacznie więcej pracy i umiejętności, zabiera mu znacznie więcej czasu, niż prowadzona zwykłym sposobem; że konieczność przenoszenia nauki możliwie często z klasy na otwarte powietrze, w sam „środek“ rozpatrywanego zbiorowiska, konieczność urządzania jak najczystszych wy-

cieczek w naszym klimacie i z naszymi zazwyczaj przepelnionemi klasami stanowią szkopyły, częstokroć nie do przewyciężenia.

Nie przecozając i nie lekceważąc bynajmniej tych zarzutów i tych trudności, musimy jednakże przyznać, że nie są one wcale natury zasadniczej, że przy pewnych staraniach można wprowadzić tę metodę do szkoły w sposób, jeśli nie zupełnie odpowiadający ideałowi takiego nauczania, to w każdym razie zbliżający się do niego. Natomiast sam fakt, że metoda ta wymaga jaknajczęstszego odbywania nauki na łonie przyrody stanowi tak ważną jej zaletę, że już to jedno rozstrzygałoby spór na jej korzyść, tam bowiem tylko na łonie przyrody można ją poznać naprawdę, nauczyć się odczuwać jej piękność, pokochać ją i rozmiłować się w jej badaniu i w obcowaniu z nią.

Trudności wycieczek rozpatrywał prof. Jan Śnieżek w „Ogólnych zasadach nauczania Historii Naturalnej“ (p. niżej) a bardzo szczegółowo zajmuje się kwestyą wycieczek M. Heilpern w „Zasadach metodyki ogólnej nauk przyrodniczych“ (s. 75—92). Od siebie dodam tu tylko, że wprawdzie istotnie niemożliwą jest rzeczą przeprowadzić całe nauczanie w wycieczkach, że do pewnego stopnia byłoby to nawet całkiem zbyteczne; tem niemniej jednak pomimo wszelkich trudności należy dążyć do tego, aby wycieczki weszły koniecznie jako składowa część w systemie nauczania i aby można je było odbywać możliwie często, bez nich bowiem i wogóle bez obserwowania przyrody na jej łonie nie sposób jest zapoznać się z nią naprawdę. A skoro raz uda się nam postawić tak nauczanie, że wycieczki staną się jedną z jego stałych składowych części, upadnie jedna największa z przeszkód nauczania metodą zbiorowisk, a zalety tej metody — bezpośrednio wprowadzone w życie przyrody uwidoczną się tem wyraźniej.

Zresztą system nauczania metodą zbiorowisk nie jest rzeczą zupełnie nową i posiada już swoją historję, chociaż liczy zaledwie parę dziesiątków lat istnienia. Ale to też i samo pojęcie zbiorowisk powstało dopiero na początku ostatniej ćwierci ubiegłego wieku.

Mianowicie w r. 1877 K. Möbius w pracy swojej „o ostrygach“ spowodował po raz pierwszy pojęcie „zbiorowiska“ a następnie zajął się kwestyą wprowadzenia zbiorowisk do nauki szkolnej¹⁾. Bezpośrednio po nim i pod jego wpływem (w r. 1885) podjął dalej tę sprawę Fr. Junge w klasycznej pracy zbiornikowej. „Staw jako zbiorowisko“ (Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft“), dążąc również do wprowadzenia tej nowej zasady do nauki szkolnej.

Obaj ci autorowie starali się sformułować ściśle, co rozumieją przez zbiorowisko, jakoteż podać możliwie dokładnie prawo, rządzące życiem zbiorowisk, każdy zresztą w sposób odmienny. Dla nas ze względu na nasz cel prawa te są rzeczą podrzędną; dokładne ich sformułowanie jest rzeczą nauki a nie szkolnego nauczania, dla uzasadnienia bowiem i zrozumienia zupełnego tych praw, należałoby zwracać uwagę na takie stosunki i zjawiska, które stanowczo przekraczają stopień rozwoju i zakres zasobów umysłowych uczniów w obchodzącym nas wieku.

¹⁾ K. Möbius. Die Lebensgemeinschaften im naturkundlichen Unterricht. Natur und Schule. T. III. s. 289.

Dla nas ważnym jest jedynie fakt, że ci dwaj autorowie pierwsi zrobili „uroczą próbę“, jak się wyraża prof. dr. W. Schöninchen¹⁾ zużytkowania zasady zbiorowisk w nauce szkolnej.

Metoda ta nie rozpowszechniła się dotychczas wszędzie, posiada jednak już dość bogatą literaturę i weszła w użycie, przynajmniej częściowo, do szkół ludowych, oraz niższych klas niektórych szkół średnich w Niemczech, Anglii, Rosji a także i u nas. Nie mam pod ręką wyczerpującego wykazu odnośnej literatury, wspomnę więc tylko, że w Niemczech najwięcej przyczynili się do postępu tej sprawy oprócz dwu wyżej wymienionych autorów jeszcze następujący: Lütz, Kerner, Russ, Twiehausen (Dr. Krausbauer), Matzdorf, Lay, Lüddecke, Probst i inni, czyto ogłaszając opisy przyrody, ułożonej zbiorowiskowo, (Lütz) czy metodyki nauczania tym systemem (Twiehausen, Lay), czy wreszcie układając programy nauczania na zasadzie zbiorowisk (Probst, Lüddecke). W Rosji szczególnie przyczynili się do rozpowszechnienia tej zasady Kajgorodow i Bogdanow. Wykaz naszej literatury, dotyczącej zbiorowisk, podaję przy końcu artykułu.

Nie mam również materiału do szczegółowego zastawienia, w jakich szkołach i w jakim zakresie wprowadzono tę metodę w użycie. W każdym razie w Niemczech nauczanie w szkołach ludowych uwzględnia zasadę zbiorowisk w dość szerokim zakresie; operując na niej cały szereg ćwiczeń praktycznych i obserwacji. W szkołach średnich utrzymała się wprawdzie na ogół zasada oparcia nauczania na klasyfikacji naukowej, a nie na zbiorowiskach. Jednakże w ostatnich planach szkolnych widać w niektórych państwach Rzeszy pewne przechylenie się w nauczaniu botaniki jeśli nie ku zasadzie zbiorowisk, to przynajmniej środowiska, co zresztą pod względem metodycznym wychodzi na jedno. Sasaki plan na klasę VI (odpowiadającą IV normalnej w Galicyi albo wstępnej w Królestwie) przepisuje między innymi naukę o drzewach i z otoczenia; bawarski w klasie VI każe zajmować się roślinami z najbliższego otoczenia szkoły, w V-ogrodowem i uprawnem w IV i III dziko rosnącemi²⁾. Jest to w każdym razie uwzględnienie zasady środowiska ze stopniowem rozszerzaniem jego granic i zakresu.

Nie znam obecnych planów szkolnych angielskich i rosyjskich, nie umiem więc powiedzieć, w jakim stopniu uwzględniają one tę zasadę; w każdym razie ze wzmianek w literaturze należy wnioskować, iż uzyskała ona już tam pewne prawa. Austriackie nie opierają się na niej zupełnie.

Co do nas, to rozpowszechnienie jej datuje się mniej więcej od początku bieżącego wieku. Najpierw ukazały się opisy życia w przyrodzie, ułożone podług zbiorowisk (las, pole, łąka, staw itd.), w części oryginalne, w części tłumaczone, a przeznaczone do czytania albo jako materiał do pogadanek przy nauce początków przyrody.

¹⁾ Prof. Dr. W. Schoeninchen: *Methodik und Technik des naturgeschichtlichen Unterrichts*. Lipsk 1914 s. 187.

²⁾ W szkołach niemieckich najniższa klasa nosi najwyższy numer, a więc VI odpowiada naszej IV normalnej, V: I gimnaz., IV—II, III niższa — III, III — wyższej IV, II — niższej V, II wyższej VI, I niższa — VII i I wyższa — VIII.

Potem przyszła kolej na prace metodyczne, programy szkolne, podręczniki i wreszcie na wprowadzenie tej zasady do szkoły.

W numerze 4 warszawskich „Nowych Torów“ w r. 1906 ukazał się „Projekt programu nauczania przyrody w średnich zakładach naukowych“, proponujący wprowadzenie do nauki układu zbiorowiskowego Na zjeździe pedagogicznym przyrodników i geografów 2—5 stycznia 1907 r. w Warszawie motywowała St. Rychterówna „Układ pogadank przyrodniczych według zbiorowisk“¹⁾. W tymże roku 1907 grono nauczycieli warszawskich (K. Czerwiński, W. Jezierski, T. Męczkowska, B. Miklaszewski i St. Rychterówna) wydało „Projekt programu nauk przyrodniczych dla szkół średnich“. Projekt ten, dla którego punktem wyjścia był wyżej wspomniany „Projekt“, w Nowych Torach, proponuje dla dwu klas najniższych (I i II) pogadanki przyrodnicze w układzie zbiorowiskowym, systematyczny kurs botaniki i zoologii przenosząc na klasy wyższe (V i VI), a geologię na VIII. Autorowie projektu wychodzili z założenia, że „dziecko powinno poznać przyrodę taką jaka jest w rzeczywistości“, aby ją mogło zrozumieć i ukochać, więc „nie uważali za potrzebne przeprowadzić granicy między przyrodą martwą a żywą, z jednej strony, między zwierzętami a roślinami z drugiej“ (s. 5).

Nieco później (w r. 1909) ukazał się plan 8-klasowej szkoły realnej w Galicyi, opracowany przez komisję reformy szkoły średniej, istniejącą w łonie krakowskiego koła Tow. N. S. W. Plan ten wydany najpierw osobno jako „Objaśnienia i materiały do planu szkoły realnej 8-klasowej“ (raków 1909), drukowany był potem dwukrotnie w dodatkach do „Muzeum“: raz — (dodatek 9 r. 1912) mniej więcej bez żadnych zmian, drugi raz (dodatek 11 r. 1913) w formie bardziej treściwej, ale zato z dołączeniem Memoriału Zarządu Główn. T. N. S. W. do Rady szkol. kraj. w sprawie 8-klasowej szkoły realnej i jej planów naukowych.

Plan ten powstał mniej więcej jednocześnie z wyżej wspomnianym warszawskim, wzmiankowana bowiem komisja krakowska, do której między innymi należałem, opracowywała ów plan, prawie 3 lata (1908—1909), początek więc jego sięga tych samych czasów. I tu nauczanie w klasach niższych (I, II i pierwszym półroczu III) opiera się na zasadzie zbiorowisk i pół roku; systematyczny kurs botaniki zaczyna się od II półrocza klasy III i ciągnie się przez IV; zoologii przez V i VI.

Również w tym samym czasie (1908—1909) wydałem podręcznik „Historii Naturalnej, kurs niższy, ułożony podług zbiorowisk“ (część I i II) a dążący do wprowadzenia w praktykę szkolną zasady nauczania podług zbiorowisk i pół roku.

System zbiorowiskowy ze sfery teoretycznych rozważań w łonie nauczycielstwa przeszedł stopniowo do rzeczywistości i został wprowadzony do wielu szkół w Królestwie, częściowo przed wojną a jeszcze bardziej od czasu wzięcia szkolnictwa we własny zarządek polski w ciągu ostatniej wojny.

¹⁾ Pierwszy zjazd przyrodników i geografów w Warszawie. Osobna odbitka jako 3 i 4 numer Szkoły Polskiej r. 1907 s. 130.

Że wprowadzenie tego systemu do szkoły w Królestwie wydaje dobre rezultaty widać najlepiej z nowych programów dla szkół elementarnych układanych obecnie z racji organizowania na nowo szkolnictwa w Polsce. Zarówno „Program przyrodznawstwa w szkole początkowej 4-oddziałowej“ T. Męczkowskiej i St. Rychterówny z r. 1915, drukowany w „Wychowaniu w domu i szkole“ r. 1915, zesz. 6–8, str. 771), jak i wydany w ostatnich paru miesiącach a ułożony zbiorowo „Program tymczasowy 5-oddziałowej szkoły początkowej“ — oba w szerokim zakresie uwzględniają oparcie się na zasadzie zbiorowisk i pór roku. A przecież te nowe obecne programy nie są już tylko rezultatem teoretycznych rozważań, jak programy z r. 1906 do 1909 lecz wynikiem kilkoletniego stosowania tej zasady w praktyce.

W Galicji system środowiskowy rozpowszechnił się dotychczas dość słabo, ale i tutaj może się już pochwalić pewnymi rezultatami.

Plan naukowy szkoły realnej 8-klasowej, ułożony przez krakowską komisję, przedłożony został przez Zarząd T. N. S. W. Radzie szkol. w r. 1913, a następnie przez Radę szkolną sejmowej komisji szkolnej i uchwalony bez zmian przez Sejm na początku roku 1914, a więc za ledwie na kilka miesięcy przed wojną, której wybuch przeszkodził urzeczywistnieniu 8 klasowej szkoły realnej a tem samem i wprowadzeniu środowisk do nauczania w niższych klasach szkoły średniej.

Jednakże próby stosowania tej zasady robiono z dobrym wynikiem tu i ówdzie w szkołach prywatnych a miejscami nawet i w publicznych.

Dr Bykowski, prof. gimnazjum realnego we Lwowie, w wrześniowym zeszycie „Muzeum“ z roku zeszłego w notatce wstępnej do „Badań doświadczalnych nad metodyką uczenia nauk przyrodniczych“ podaje rezultaty swoich badań nad wartością rozmaitych metod, stosowanych w naukach przyrodniczych, między innymi metody uczenia podług zbiorowisk w porównaniu do systematycznej, przyjętej powszechnie w szkołach galicyjskich.

Dr Bykowski badania te przeprowadzał nad klasą V, w której część uczniów na stopniu niższym prowadzona była metodą zbiorowiskową a część — systematyczną. „I oto okazało się, że uczniowie pierwszą metodą (zbiorowiskową) okazali wyższość na każdym polu, nawet w dziedzinie systematyki“¹⁾. Procent dobrych odpowiedzi co do poznawania roślin wynosił w grupie uczniów, prowadzonych zbiorowiskowo 79·8⁰/₁₀, prowadzonych systematycznie 69·3⁰/₁₀; co do poznawania zwierząt w pierwszej grupie 70·5, w drugiej 59·7⁰/₁₀; co do wyliczania typów 42·5⁰/₁₀ i 32·5⁰/₁₀; co do wyjaśnienia zjawisk biologicznych 66·7⁰/₁₀ i 53·9⁰/₁₀¹⁾. Słowem doświadczalne badania dra Bykowskiego wykazały zupełnie wyraźnie, że uczniowie prowadzeni metodą zbiorowiskową pod względem znajomości przyrody stali pod każdym względem wyżej od swóich kolegów, uczonych w niższych klasach metodą systematyczną. Co zaś jeszcze ważniejsze, okazywali oni

¹⁾ Muzeum r. 1917 zesz. 7 s. 355, a także Muzeum r. 1917 zesz. 6 s. 298 (referat dra L. Bykowskiego „Nauki przyrodnicze“ na VIII Zjeździe Członków T. N. S. W. w Krakowie 27 maja 1917 r.)

wybitnie większy pęd do kolekcyonerstwa, co dowodzi, że mieli większe zamiłowanie do przyrody, będące niewątpliwie skutkiem uczenia ich metodą, bardziej odpowiednią do tego celu i lepiej rozwijającą zainteresowanie się przyrodą.

Mamy więc całkiem wyraźne, dodatnie wyniki stosowania metody zbiorowiskowej w szkołach średnich w Galicyi, chociaż, trzeba przyznać, próby te czynione były tylko wyjątkowo.

Co do szkół ludowych, to, o ile wiem, próby takie robiono jedynie w niektórych szkołach prywatnych. Jednakże zasada zbiorowisk znalazła już przychylnie przyjęcie w sferach nauczycielstwa, czego dowodem jest projekt programu dla 7 klasowej szkoły powszechnej, ułożony przez Komisję szkolną Związku Polskiego Nauczycielstwa Lud. w Krakowie.

W części pierwszej tego programu, wydrukowanej w „Ruchu Pedagogicznym“ (Nr. 9—10 s. 200—215 r. 1917) a obejmujący naukę rzeczy ojczytych w 4 pierwszych klasach projektowanej w Polsce szkoły powszechnej 7-klasowej mamy zupełnie wyraźne oparcie się na zasadzie środowiska i pór roku. Dalszy ciąg tego programu, obejmujący naukę przyrody w 3 wyższych klasach (a więc odpowiadających klasom wydziałowym oraz niższym szkoły średniej), nie ogłoszony jeszcze drukiem, ale już przedyskutowany i przyjęty przez Komisję, ułożony jest zbiorowiskowo.

Na tej samej zasadzie opierają się wydane przed paru miesiącami „Pogadanki przyrodniczo-krajoznawcze, opracowane metodycznie dla szkół początkowych“ zbiorowemi siłami trzech nauczycielek: Dr. J. Młodowskiej, J. Berggrünównej i Br. Bobrowskiej. Pogadanki te ułożone są, według tak zwanej metody „za słońcem“ (to znaczy według środowiska i pór roku) i, jak zaznaczają autorki w przedmowie, są „owocem ich doświadczenia i, zanim zostały podane do druku, były już kilkakrotnie przerabiane z dziećmi w szkole, i to z dziećmi o różnym poziomie inteligencji, można więc było przekonać się, czy i o ile spełniają swoją rolę pedagogiczną“ (s. 5). Słowem, rozpowszechnianie się metody środowisk w nauczaniu szkolnem zarówno w Królestwie jak i w Galicyi nie da się zaprzeczyć. Jednakże metoda ta nie jest jeszcze dostatecznie i należycie znana w sferach nauczycielskich i dlatego chcę tu pokrótce zająć się rozpatrzeniem kwestyi, na czym ona polega, a mianowicie, w jakim zakresie zbiorowiska mogą wejść w skład nauczania początków przyrody w szkołach i jak oprzeć na nich samą naukę.

(D. n.).

B. Dyakowski.



Prace Komisji szkolnej Związku Pol. Naucz. Lud. w Krakowie.

Rachunki i geometrya.

(Projekt programu dla 7-klasowej szkoły powszechnej).

W skład sekcji, zajmującej się opracowaniem programu nauki rachunków i geometrii w 7-klasowej szkole powszechnej i średniej ogólnokształcącej, wchodzili: docent uniw. Dr A. Hoborski, prof. Dr R. Jamrózewicz, prof. St. Zakrocki, dyr. Marya Cięglewiczówna, Teofil Orszulski, dyr. L. Silberstein. Sekcja obradowała pod przewodnictwem prof. uniw. Dra St. Zaremby.
Referentka: Marya Kanarkowa.

A) Rachunki.

Cel. Nauka rachunków ma na celu: 1) doprowadzenie dzieci do zrozumienia wielkości wyrażonych liczbami i stosunków liczbowych, 2) ćwiczenie w prawidłowym wnioskowaniu, 3) pewność w samodzielnym i szybkim rozwiązywaniu zagadnień praktycznych z życia codziennego.

Uwagi i zasady.

Dobrze prowadzona nauka rachunków wywiera wielki wpływ na duchową stronę wychowanka; wymaga bowiem wysiłku jego woli i rozsądku, pilności i uwagi, tudzież jasności myślenia. „Od poglądu do abstrakcji“ ma być zasadą na każdym stopniu nauki rachunków. Porządek postępowania est następujący: 1) rozwiązanie przez ucznia zagadnienia na rzeczywistych przedmiotach; 2) rachowanie tego samego zagadnienia zbiorami i wielkościami¹⁾; 3) liczbami oderwanemi; 4) praktyczne zagadnienia.

Na najniższym stopniu nauki najwięcej rachowania na przedmiotach konkretnych; im wyżej, tem coraz mniej, wreszcie tylko w takich wypadkach, gdy uczeń rachunku liczbami oderwanemi rozwiązać nie potrafi. Mierzenie i ważenie odbywa się na każdym stopniu nauki. Uczniowie wymierzają długość ławy szkolnej, izby szkolnej, odległość okien i t. p. Na wyższym stopniu podwórce, ogród szkolny i t. d., przychem ocena na oko przez większą ilość uczniów winna poprzedzać mierzenie miarą. Uczeń waży n. p. bochenek chleba i oblicza cenę jednostki wagi i t. p.

W zagadnieniach, które z reguły winny być wzięte z życia, podane ceny, pomiary, wielkości, mają odpowiadać rzeczywistości.

W klasie winny wisieć tablice z zestawionemi cenami towarów, które nauczyciel wraz z uczniami reguluje w miarę tego, jak one na targu ulegają zmianie. Sprawdzania cen po różnych handlach dokonują uczniowie jako zadania domowe.

Uczniowie, odpowiednio kierowani pytaniami nauczyciela, sami wyprowadzają reguły rachunkowe, gdzie tylko to jest możliwem (metoda heurystyczna). Nauczyciel daje przykład, uczeń wyprowadza wniosek, potem rachunek przedstawia poglądowo (rysunkiem na ta-

¹⁾ Błędem jest powszechnie używany termin: „liczby mianowane“; liczb mianowanych niema, są tylko zbiory (5 jabłek, 12 koni) i wielkości (6 m., 4 kg.).

blicy), oblicza, następnie przedstawia cyframi i wysnuwa regułę.

W każdym nowym dziale rachunków winien rachunek pamięciowy wyprzedzać rachunek pisemny. W rachunku pamięciowym jeszcze więcej niż w pisemnym należy zwracać uwagę na stronę praktyczną zagadnień, przyczem unikać liczb wielkich.

Baczną należy zwracać uwagę na tre ciwe, poprawne i ściśle wyrażanie się uczniów i na związek logiczny rachunkowych wywodów.

Skróceniami posługiwać się można dopiero po uzyskaniu zupełnej pewności w posługiwaniu się normalnemi operacyami rachunkowemi.

Dobrze jest, gdy uczniowie przed otrzymaniem wyniku zagadnienia drogą rachunku, ocenią go z grubsza, na oko. N. p. pomnożyć 64×15 , ile to mniej więcej będzie?

Cwiczenia pisemne winny się odznaczać ścisłością i przejrzystością formy.

W programie poniższym kierowano się zasadą: im mniej materiału na stopniach niższych, tem więcej i łatwiej będzie go można wyczerpać na stopniach wyższych.

Rozkład materiału naukowego na poszczególne klasy.

Klasa I.

(6 razy po $\frac{1}{2}$ godziny tygodniowo).

Przyswajanie dzieciom pojęcia liczb zapomocą ciągłego niemal poglądu. Pewne i szybkie liczenie naprzód i wstecz. Rozkładanie, porównywanie, uzupełnianie liczb. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 20. Rachowanie cyframi. Pojęcie dziesiątki jako jedności. Rozwiązywanie łatwych, umysłowi dziecka przystępnych zagadnień praktycznych. W II-giem półroczu przejście do mnożenia i dzielenia¹⁾ początkowo przez uzmysłowienie jako wielokrotne dodawanie i odejmowanie, również w zakresie 20.

Monety, miary, waży²⁾.

Halerz, dziesięciohalerzówka (dziesiątak), dwudziestak.

Korona, 2-koronówka, 10-ciokoronówka, 20-koronówka.

Metr, decymetr, litr, kilogram.

Tydzień = 7 dni, rok = 12 ms., tuzin = 12 sztuk.

Klasa II.

(3 godziny tygodniowo).

Stopniowe rozszerzenie zakresu liczb do 100.

Dodawanie i odejmowanie liczbami jednocyfrowymi i pełnemi dziesiątkami, rozkładanie i uzupełnianie liczb w powyższym zakresie.

¹⁾ Nie należy wprowadzać segregowania na „miarę i podział“ obowiązującego dotychczas w naszych elementarnych szkołach, nie należy też, co za tem idzie, posługiwać się ułamkową formą dzielenia, lecz stosować tylko jedną, powszechnie używaną na wyrażenie dzielenia $12:4=3$.

²⁾ Ponieważ nie mamy jeszcze monet polskich, z konieczności musiano się w planach posługiwać monetami dotychczasowemi; zmiany będzie można łatwo dokonać.

Pojęcie jednostki i dziesiątki. Dodawanie i odejmowanie liczb dwucyfrowych. Mnożenie i dzielenie na tym stopniu tylko mnożnikiem i dzielnikiem jednocyfrowym. Różnorodne zagadnienia praktyczne. Rozpoznawanie godzin na zegarku.

Monety, miary, wagi.

Powtórzenie poprzednich, z nowych: 50-ciokoronówka, 100-koronówka. Centymetr, $\frac{1}{2}$ kg. = 50 dkg., 1 dkg., litr, $\frac{1}{2}$ litra, $\frac{1}{4}$ litra, 1 dl., 1 hl. Składka, libra. Kopa, miesiąc = 30 dni, doba = 24 godz., 1 godz. = 60 min., 1 min. = 60 sekund.

Klasa III.

(4 godziny tygodniowo).

Rozszerzenie zakresu liczb do 1000. Pojęcie setki jako jedności. Rozkładanie liczb dwu i trzechcyfrowych na setki, dziesiątki i jednostki. Tworzenie liczb z podanych setek, dziesiątek i jednostek, pisanie i odczytywanie liczb.

Dodawanie, odejmowanie i uzupełnianie jedno, dwu i trzechcyfrowych liczb z pamięci i pisemnie. Ćwiczenie w tabliczce mnożenia. Mnożenie i dzielenie liczb dwucyfrowych i trzechcyfrowych liczbami jednocyfrowymi i dwucyfrowymi pamięćowo i pisemnie. Różne zagadnienia praktyczne.

Monety, miary, wagi.

Powtórzenie poprzednich, z nowych: 1 mm., 1 q., 1 tona, 1 km.

Klasa IV.

(4 godziny tygodniowo).

Rozszerzenie zakresu liczb do 10.000; jednakowoż działania rachunkowe przeprowadza się przeważnie w zakresie 1000. Dodawanie i odejmowanie, rozkładanie i dopełnianie liczb do trzechcyfrowych włącznie. Mnożenie i dzielenie liczbą dwucyfrową. Wielkości, wyrażone jednostkami wielorakimi¹⁾ z uwzględnieniem powszechnie używanych miar i wag. Cztery działania niemi na przykładach łatwych. Zamiana jednostek wyższych na niższe i odwrotnie. Różnorodne zagadnienia z życia codziennego. Częste ćwiczenia w rachunku pamięciowym. Powtórzenie monet, miar i wag.

Klasa V.

(4 godziny tygodniowo razem z geometryą).

Rozszerzenie zakresu liczb do 100.000.

Cztery działania rachunkowe w tym zakresie, także wielkościami, wyrażonemi jednostkami wielorakimi, o ile mają zastosowanie w życiu praktycznym.

Uzmysłowienie i pojęcie ułamka. Dodawanie i odejmowanie ułamków o jednakowych mianownikach (mianownik liczbą jednocy-

¹⁾ Termin, dotychczas obowiązujący w naszych szkołach: „liczby wielorakie lub wieloimienne” jest naukowo błędny.

frową lub jednością systemu dziesiętkowego). Dodawanie i odejmowanie ułamków o niejednakowych mianownikach. Mnożenie i dzielenie ułamków o małych mianownikach liczbami całymi i ułamkami.

Rozwiązywanie zagadnień praktycznych. Reguła trzech pojedyncza. Rachunek pamięciowy liczbami oderwanymi i zbiorami.

Klasa VI.

(4 godziny razem z geometryą).

Rozszerzenie zakresu liczb do 1,000.000.

Cztery działania w tym zakresie. Dodawanie i odejmowanie ułamków o niejednakowych lecz małych mianownikach; mnożenie i dzielenie ułamków liczbami całymi i ułamkami; wszystko na przykładach prostych. Ułamki dziesiętne (jako szczególny przypadek ułamków zwyczajnych). Dodawanie i odejmowanie ułamków dziesiętnych oraz mnożenie i dzielenie tychże liczbami całymi. Ułamek dziesiętny jako mnożnik i dzielnik.

Praktyczne zagadnienia jak w klasie V-tej. Stosunki i proporcje. Reguła trzech pojedyncza i złożona (ta ostatnia tylko wnioskowaniem). Rachunek procentowy. Różne ćwiczenia pamięciowe.

Klasa VII.

(4 godziny tygodniowo wraz z geometryą).

Powtórzenie operacji rachunkowych liczbami całymi, zbiorami i wielkościami, wyrażonemi jednostkami wielorakiemi, przyczem należy unikać liczb wielkich. Rachunek ułamkami zwyczajnymi, najzwyczajniejszymi. Ćwiczenie w rachowaniu liczbami dziesiętnymi. Praktyczne zagadnienia z uwzględnieniem życia codziennego i nauki realiów.

Reguła trzech pojedyncza i złożona. Rachunek procentowy. Rabat, dyskont, zysk i strata. Rachunek spółki.

Obliczanie kursu monet, zamiana waluty.

Liczyby ogólne.

Wprowadzenie liczb ujemnych. Wprowadzenie liter na oznaczenie liczb. Cztery działania liczbami, oznaczonemi literami. Znaki + lub — przed literami, oznaczającemi liczby. Spółczynnik. Wykładnik. Wyrażenia algebraiczne, całkowite. Jednomiany i wielomiany. Cztery działania jednomianami. Redukcja i porządkowanie wielomianów. Cztery działania wielomianami.

B) Geometria.

Referent: Leon Silberstein.

Cel. Znajomość form geometrycznych. Wprawne używanie przyborów przy wykonywaniu konstrukcyi geometrycznych. Pomiar powierzchni i objętości brył.

Rozkład materiału.

Klasa V.

Granice brył, powierzchni i linii.

Punkt. Prosta. Kąt. Trójkąt.

Czworokąt. Wielokąt.

Klasa VI.

Pojęcie symetrii. Koło. Elipsa.
Obwód i powierzchnia figur płaskich. Miary powierzchni. Łuk
kołowy. Twierdzenie Pitagorasa. Druga potęga, drugi pierwiastek.

Klasa VII.

Stosunki i proporcje odcinków.
Podobieństwo figur. Podziałki.
Powiększanie i pomniejszanie.
Przekształcanie figur płaskich.
Wstępne pojęcia stereometrii.
Trzecia potęga, trzeci pierwiastek.
Miary objętości.
Obliczanie powierzchni i objętości brył graniastych i okrągłych.
Wielościiany umiarowe. Siatki brył.
Rysowanie łatwych przedmiotów technicznych w 2 lub 3 wi-
dokach.

Wskazania metodyczne.

Ponieważ utwory przestrzenne jedno- i dwuwymiarowe nie istnieją w naturze, lecz znajdują się jedynie na przedmiotach konkretnych, przeto, chcąc zapoznać z nimi młodzież, musimy zacząć od brył. Na bryłach okazać powierzchnie, jako ich ograniczenia, linie, jako granice powierzchni, a punkty, jako granice linii, a raczej odcinków prostej. Na bryłach demonstruje się krawędzie (linie) proste i krzywe, proste, pionowe, poziome i ukośne, równoległe, przecinające się i t. d.

Potem dopiero następuje uzmysłowienie punktu kropką, a linii kreską lub nitką, przyczem wciąż należy wskazywać na to, a raczej pytaniami wydobywać, że tak kropeczka jak i kreska są bryłkami, bo mają 3 wymiary, a uzmysławianie za ich pomocą punktu, względnie linii jest tylko środkiem pomocniczym w nauce geometrii.

Przy mierzeniu odcinków uważać, żeby były współmierne. Przy działaniach kątami posługiwać się mniej rysunkiem, gdyż tu o konstrukcyi geometrycznej nie może być jeszcze mowy, a więcej wycinaniem i składaniem (zaginaniem) papieru. Wogóle wycinać i zaginać, gdzie tylko można.

Do mierzenia kątów przystąpić dopiero wtedy, gdy uczniowie znają dokładnie rodzaje kątów i wiedzą, które kąty mają stałą wielkość; ich bowiem część przyjęto za jednostkę miary. Kąt na tym stopniu nauki mierzyć należy tylko kątem. (Wprowadzenie stopni łukowych odłożyć na później, gdyż w obecnem stadium nauki równość w stopniach obok różnicy w długości łuków tego samego kąta mać umysł dziecka i utrudnia naukę).

Tok przy nauce o trójkącie jest następujący: Wychodząc z bryły (n. p. ostrosłupa) poznanie trójkąta jako płaszczyzny ograniczonej 3 odcinkami. Części składowe trójkąta, oznaczenie tegoż i rodzaje (wycinać). Przystawianie trójkątów. Prosta łącząca wierzchołki 2 trójkątów równomiernych, wykreślonych na wspólnej podstawie. Przeprowadzanie kątów i odcinków. Konstrukcyja prostopadłych.

I przy poznaniu czworokątów wychodzimy z bryły; poczem następują części składowe czworokątów, suma ich kątów, podział i t. d. Wycinanie i zaginanie. Konstrukcyja czworokątów z danych elementów. Konstrukcyjny podział odcinka na równe części.

Wielokąt jako ściana bryły. Części składowe i podział. Suma kątów wielokąta. Przystawanie wielokątów.

Przy nauce o symetrii pozostawić uczniom jak największą swobodę w ilustrowaniu rzeczy rysunkiem lub wycinaniem, względnie zaginaniem.

Koło jako podstawa walca lub stożka. Pojęcia wstępne (promień, średnica, cięciwa, styczna, sieczna, łuk odcinek, wycinek). Kąty środkowe i obwodowe. Konstrukcyja stycznych. Wieloboki wpisane w koło i opisane na kole. Podział obwodu koła na równe części. Konstrukcyja wieloboków umiarowych.

Elipsę skonstruować z ognisk i nitki równej osi wielkiej. Po pojęciach wstępnych wskazać parę konstrukcyi. Elipsa jako przekrój bryły walcowej lub stożkowej.

Zaznajomiwszy uczniów z jednostkami miary powierzchni, należy wymagać nie tylko rysowania decymetra i centymetra kwadratowego, ale i wycinania ich z papieru.

Dobrze jest odbyć z uczniami przechadzki za miasto i wyznaczać na polu ar, hektar, jeśli już nie tyczkami, to uczniami ustawionymi bodaj w 4 wierzchołkach. Obwód obchodzi się krokiem. Łatwe pomiary w polu uprzyjemniają i umacniają naukę.

Przy stosunkach i proporcjach odcinków wskazać na łączność ze stosunkami i proporcjami liczb w arytmetyce. Równość iloczynów wyrazów skrajnych i średnich zademonstrować równością dwóch prostokątów, których elementami są właśnie wyrazy skrajne, względnie środkowe danej proporcji odcinków. Równość tych prostokątów łatwo wykazać, gdyż oba składają się z równej ilości małych prostokącików, utworzonych ze wspólnych miar obu par odcinków proporcjonalnych.

Przy obliczaniu objętości sześcianu i równoległościanu prostego o podstawie prostokątnej najlepiej składać te bryły z sześciennych centymetrów z drzewa, kredy i t. p.

Przy ewentualnem rysowaniu brył w 2 lub 3 widokach nieocone usługi oddają t. zw. płytki Rottera.

RECENZYE.

Dr. Młodowska-Berggruen-Bobrowska. Pogadanki przyrodniczo-krajoznawcze, opracowane metodycznie dla szkół początkowych. Kraków, 1918 nakł. K. Wojnara (Wł. M. Skulski) str. 230.

Nasza niezbyt obfita literatura metodyczna w zakresie nauczania przyrody powiększyła się o bardzo pożyteczną książkę, będącą owocem zbiorowej pracy trzech nauczycielek.

„Pogadanki przyrodniczo-krajoznawcze“ jest to metodycznie ułożony podręcznik, podający wskazówki do prowadzenia nauki o przyrodzie w szkołach początkowych. Przy układaniu tego podręcznika autorkom przyświecała myśl ułatwienia pracy nauczycielom i, jak powiadają w przedmowie starały się „opracować materiał tak, żeby i mniej z przyrodą obeznany wychowawca mógł na ich podstawie lekcję z korzyścią dla dzieci przeprowadzić“ (str. 5).

W tejże przedmowie, a także w przedmowach do kursu poszczególnych klas autorki podają swój pogląd na cel, oraz na metodę nauczania przyrody w szkołach początkowych. Celem tym jest „zapoznać dziecko z najbliższym otoczeniem, nauczyć je patrzeć uważnie, dostrzegać szczegóły, przyzwyczaić je do wyciągania z tych obserwacji wniosków, chociażby najprostszych, lecz samodzielnych“; przez taki sposób nauczania będziemy się starać „wzbudzić zainteresowanie dziecka do zjawisk i rzeczy widzianych codziennie“, a temsamem nauczymy je „kochać, to co swoje“. Dla osiągnięcia tego celu autorki opracowały pogadanki według tak zwanej „metody za słońcem“, to znaczy kazano śledzić dzieciom zmiany, zachodzące w przyrodzie z zamieraniem zimowym i z wiosennym budzeniem się do życia“.

W pogadankach autorki starały się o ile możności „uwzględnić ustępy rzeczowe, zawarte w czytankach, obowiązujących w szkołach początkowych“. Materiał pogadańek rozłożony jest na 4 klasy, ale ze względu na jego obfitość można w razie potrzeby rozłożyć go na 5, a nawet i 6 lat nauki; przy kursie IV klasy same autorki podają, iż właściwie jest on przeznaczony na 2 lata, ale rozdział materiału pozostawia się uznaniu nauczyciela.

Co do samego rozkładu materiału na poszczególne lata nauki, to przedstawia się on w sposób następujący:

Klasa I (dzieci od 6—7 lat): punkt wyjścia stanowią zabawki (piłka lalka — na niej zapoznają się dzieci z częściami ciała ludzkiego), oraz zwierza ta (przeważnie domowe), które „dzieci miejskie znają najczęściej jako zabawki“; potem idą: dom, szkoła, ulica, miasto, wiś, meble, rzemieślnicy i t. p., z przygodnie wplecionymi pogadankami o jesieni i zimie. To jest zapoznanie się z najbliższym otoczeniem dziecka. Cykl „za słońcem“ zaczyna się dopiero na wiosnę, kiedy już można część nauki przenosić z klasy na powietrze i kiedy budząca się przyroda dostarcza świeżego materiału. Mamy więc tutaj pierwsze wiadomości o roślinach (pączki, kwiaty, najpospolitsze w danej miejscowości drzewa, trawy, zboża), zapoznanie się z placami w polu i ogrodzie, oraz narzędziami potrzebnymi do uprawy.

Klasa II już od samego początku i ściśle idzie „za słońcem“. A więc mamy w jesieni przegląd owoców i jarzyn, prac jesiennych w ogrodzie i polu (łącznie z młocką, z mieleniem i pieczeniem chleba), wycieczkę do lasu i wędrowki zwierząt przed zimą, nawiązane do ludzkich letnich mieszkań, oraz do wędrowek bydła na hale i z hal. Następnie idą pogadanki o deszczu, mgłę, śniegu, stanowiące wprowadzenie w kurs zimowy, którego główną treść stanowią różne pokarmy, opał, światło, przetwory drzewne, futra, ubranie i obuwie. Na wiosnę nauka wraca znowu do obserwacji przyrodniczych: ptaków zimujących i przelotnych, ich gniazd, robót w polu i ogrodzie, szkodników, oraz dalszego

poznawania roślin; między te pogadanki czysto przyrodnicze wpleciona jest budowa domu, która w mieście należy równie do objawów wiosennych, oraz związane z nią poznawanie własności piasku i gliny (cegły).

W klasie III (wiek 8—9 lat) widnokrąg się rozszerza i nie ogranicza się już wyłącznie do najbliższego otoczenia jak w 2 niższych klasach: przedmiotem pogadańek staje się także przyroda i ludzie innych krajów, tych mianowicie, z których otrzymujemy różne płody (owoce południowe, kawę, herbatę, tkaniny i t. p.) i do tych płodów właśnie nawiązane są pogadanki o obcych krajach. I tu jednakże obok tego odbywa się dalej poznawanie najbliższego środowiska dziecka według metody za słońcem. Mamy więc obserwacje jesiennego stanowiska słońca na niebie, uzupełnienie nauki o owocach (z punktu widzenia biologicznego, a nie wyłącznie użytków jak w klasie II), zabezpieczanie się roślin, zwierząt i ludzi przed zimą. W kursie zimowym uzupełnia się i rozszerza wiadomości o śniegu, poczem idą fizyczne własności ciał, opis krajów o klimacie zimnym, oraz nauka o zmysłach, szkieletie i mięśniach człowieka. Na wiosnę wraca się znów do obserwacji roślin i zwierząt z otoczenia, przyczem kładzie się główny nacisk na biologiczną stronę zjawisk i na wzajemną zależność istot żywych. Bardzo ważną rzeczą jest wprowadzenie w tej klasie kalendarza obserwacyjnego, do którego dzieci wpisują codziennie swoje spostrzeżenia, a więc: jaka była tego dnia pogoda, jakie widziały ciekawe rośliny, oraz zwierzęta i t. p.; oprócz tego poleca się założenie kółka opieki nad ptakami.

Głównym przedmiotem kursu kl. IV i V jest krajoznawstwo. Poprzedza je zapoznanie się dzieci z widnokregiem, stronami świata, robienie planu klasy, budynku szkolnego, drogi z domu do szkoły; terenoznawcze wycieczki do parku miejskiego i nad staw, zapoznanie się z górami (modelowanie) i wodami; p zyczem następuje szereg pogadańek o różnych dzielnicach Polski, poczynając od źródeł Wisły i Śląska, a kończąc na Mazowszu, na którem autorka urywa, polecając nauczycielowi w „podobny sposób omówić i inne dzielnice, czego sama uczynić nie może dla (charakterystyczny wojenny powód) braku papieru“. W pogadankach wstępnych do krajoznawstwa, nawiązanych wszędzie do odpowiednich wycieczek, autorka uwzględnia jesiennie objawy w przyrodzie, dostrzegane na tych wycieczkach (barwy i opadanie liści, kwiaty jesienne, śliwki). W czysto krajoznawczych obok szczegółów geograficznych, ludoznawczych i historycznych, bardzo obfitych, a sięgających nawet ostatnich czasów (legioniści nad błotnistą Nidą str. 304) mamy wszędzie uwzględnioną przyrodę i bogactwa naturalne danej okolicy, a więc ołów przy Olkuszu, gips i siarkę nad Nidą, marmur w górach Kieleckich, buraki cukrowe na wyżynie Lubelskiej i t. d. Osobny szereg pogadańek poświęcony jest wycieczkom po Krakowie, oraz instytucjom dobra publicznego jak poczta, telegraf, gazownie i t. d. (te ostatnie również z objaśnieniami przyrodniczymi). Oprócz tego uczniowie mają dalej prowadzić kalendarz obserwacji przyrodniczych. W klasie tej autorka starała się urzeczywistnić współpracę uczniów w jak najszerszym znaczeniu, wprowadzając oprócz wzmiankowanego kalendarza przyrodniczego, obserwacje geograficzne, modelowanie, odczytywanie map i wnoskowanie z nich, urządzanie albumów z różnych dzielnic Polski i t. d.

Już pobieżny rzut na podany rozkład materiału na klasy pozwala

stwierdzić, iż odpowiada on w zupełności podstawowym zasadom nauczania przyrody, wychodzi bowiem od rzeczy bliższych i łatwiejszych i, rozszerzając coraz bardziej zakres, przechodzi stopniowo do dalszych i trudniejszych. Niektóre tematy stanowią przedmiot pogadarek w dwu, a nawet trzech klasach, przyczem za każdym razem ujmuję się go głębiej, n. p. budowa kwiatu w I, II, i III, gniazda ptasie w II i III, życie przyrody w jesieni i na wiosnę i t. d. Można by wprawdzie zarzucić, że niegodzi się z tą zasadą umieszczenie najpierw (w klasie III) pogadarek o obcych krajach i ludach, a potem dopiero (w IV) o ziemi ojczystej, ale te obce kraje nawiązane są do różnych plodów zagranicznych pospolicie używanych u nas, wchodzą więc niejako w skład nauki o najbliższym otoczeniu dziecka, traktowane są przytem dość pobieżnie, podczas gdy pogadanki krajoznawcze stanowią właśnie ostateczne rozszerzenie nauki o najbliższym środowisku na cały kraj ojczysty. Można wprawdzie zakwestyonować, czy niektórych rzeczy autorki nie poruszają zawczasie jak n. p. kwitnienia traw i zbóż w klasie I (str. 61 do 64), pochodzenia ropy i węgla kamiennego w II (str. 111—115); są to jednak drobne szczegóły podrzędnego znaczenia, naogół zaś autorki kwestyę zarówno stopniowania trudności jak i rozszerzania zakresu materiału rozwiązały zupełnie dobrze.

Co do układu poszczególnych pogadarek to bywa on rozmaity: jedne opracowane są szczegółowo, a to, jak wyjaśniają autorki w „cełach metodycznych, aby jaśniej przedstawić sposób prowadzenia lekcji“, inne natomiast tylko w formie planu, szkicu lub zarysu, „aby nie podnosić kosztu książki“; jedne odpowiadają tylko jednej lekcji, inne (przeważnie) obejmują materiał na kilka lekcji. Wogóle autorki, zupełnie słusznie, zostawiają swobodę nauczycielowi rozszerzenia lub zawężenia zakresu każdej pogadanki „zależnie od poziomu inteligencji dzieci, okoliczności zamiarów i zdolności uczącego“.

Ale niezależnie od tych różnic w zakresie wszystkie pogadanki ułożone są według jednolitego planu.

Każda zaczyna się krótkim wyszczególnieniem przedmiotów, potrzebnych do danej lekcji (okazów, przyrządów, tablic i t. p.), przyczem autorki, „kierując się zasadą oszczędności, wymieniają tylko takie, na jakie najuboższa nawet szkoła pozwolić sobie może“. Sama pogadanka ułożona jest metodycznie: składa się z szeregu pytań, wskazujących jak dany materiał przerobić z dziećmi; pytania te proste miejscami opowiadanie nauczyciela, częstokroć niezbędne, gdy chodzi o opisy kraju lub rzeczy egzotyczne, o których sam nauczyciel musi opowiedzieć; w innych razach nie konieczne, ale bardzo przydatne na wzór, jak prowadzić takie opowiadania, jak niemi urozmaicić lekcję i zająć dzieci, n. p. różne opowiadania fantazyjne, między innymi o wędrownkach wody, przyrównanej do zakłętej królowny, która wciąż zmienia swą postać (str. 94-5, 109—110 i in.).

Naogół każda pogadanka nawiązana jest do obserwacji robionych przez dzieci czy to na wycieczce, czy na przedstawionych okazach, czy wreszcie w braku tych na tablicach. Pytania podane w tekście skierowują uwagę uczniów na potrzebne szczegóły, a także dążą do przypomnienia im faktów, łączących się z przedmiotem danej lekcji, a znanych im z życia. Na tych dwu momentach: bezpośredniej obserwacji

i nawiązaniu do już znanych faktów opiera się każda pogadanka. Bardzo rzadko autorki powołują się na fakta, co do których można mieć pewne wątpliwości, czy je dzieci zwłaszcza miejskie znają jak n. p. wyciekanie soku z brzozy (str. 214).

Bardzo szeroko, a zarazem zupełnie praktycznie uwzględniły autorki wycieczki: stanowią one bowiem nieodzowną składową część nauki i punkt wyjścia dla wielu pogadek, niektóre zaś odbywają się nawet wprost na wycieczkach (n. p. pogadanki o lesie i łące w kl. II, o widnokregu i Krakowie w IV, oraz niektóre inne; na ogół jednak lekcye odbywają się w klasie, a wycieczki dostarczają tylko materiału do nich.

Samodzielną pracę uczniów czy to umysłową, czy ręczną autorki starają się również wprowadzić na każdym kroku. Mamy ją już w samym oparciu pogadek na obserwacjach przyrodniczych i geograficznych, albo na ćwiczeniach w odczytywaniu map (w kl. IV), które stanowią nieraz taki sam punkt wyjścia dla pogadek krajoznawczych jak obserwacye dla przyrodniczych (n. p. bardzo ładnie przeprowadzone pogadanki o Wiśle i o zależności osad ludzkich od wody str. 269—272 i str. 282—285). Obok tego autorki zalecają prowadzenie kalendarza obserwacyjnego, urządzenie ogródka szkolnego i hodowli gasienic, modelowanie, szczególnie szeroko stosowane przy pogadankach geograficznych, wreszcie streszczenia tego, co dzieci widziały lub przerobiły (w kl. IV).

Do ożywienia i urozmaicenia lekcyi oprócz barwnych opowiadań nauczyciela, autorki polecają jeszcze odczytywanie odpowiednich ustępów, wymienionych przy poszczególnych pogadankach, wierszyki, gry, a nawet rodzaj przedstawień teatralnych jak n. p. żywy obraz do wiersza Deotymy „Dopływy Wisły“ (str. 272).

Wielką zaletę książki stanowi szerokie uwzględnienie higieny, która się przewija przez większość pogadek przyrodniczych, już poczynając od początku klasy I (por. II o częściach ciała ludzkiego): czy to bezpośrednio przy zapoznawaniu się z różnymi narządami i ich czynnościami (n. p. zmysły, skóra w klasie III str. 197—203, jak należy jeść, biegać i t. d. str. 195—196), czy przy pogadankach o różnych pokarmach (owoce str. 73—75, mleko 91—100 i t. d.), czy wreszcie przy obserwacjach przyrodniczych (znaczenie śniegu str. 183—185). Autorki dotykają miejscami nawet higieny zawodowej (przy szwecu str. 128, zecerze str. 300), zwracając przy tem uwagę dzieci na to, że każda praca „kosztuje cząstkę życia ludzkiego“ i że stosownie do tego należy ją szanować“ (str. 300).

Słowem w „Pogadankach“ nauczyciel znajdzie obfite źródło materiału i wskazówek zarówno co do samego sposobu ich prowadzenia, jak i co do ich używania i urozmaicenia, źródło tem obfitsze, że przy końcu ku su każdej klasy autorki podają jeszcze wykaz książek z polskiej literatury, które mogą być pomocne przy opracowywaniu lekcyi.

B. Dyakowski.

Jan Gołębiowski. Początki nauki perspektywy. Podręcznik dla uczącej się młodzieży, 210 rysunków w tekście. Stanisławów, nakładem księgarni Maryana Hasklera.

Rysunek perspektywiczny z modelu nastęca początkującym znaczne trudności. Nauczyciele, uczyąc rysunków, wiedzą o tem dobrze. Bo też wskazać chłopcu dwunastoletniemu przystępnie zjawiska perspektywiczne, to rzecz trudna, wymagająca, oprócz wielkiej cierpliwości ze strony nauczyciela, nierównie większego doświadczenia pedagogicznego. Każdą więc, na doświadczeniu oparą wskazówkę, każdy po ręcznik, o tej ciężkiej, a tak interesującej gałęzi nauki rysunków, powitać należy z wdzięcznością. Szczególniej u nas, gdzie w porównaniu z zagranicą tak mało, bardzo mało o rysunkach się pisze, rzecz o rysunku perspektywicznym wzbudzić winna niemałe zainteresowanie. O ile się nie myli, jet to pierwsza praca na ten temat, po wydanym jeszcze w r. 1898 przez A. Stefanowicza podręczniku: „Nauka rysunku elementarnego z modelu podług zasad perspektywy, oparta na poglądzie.“

Autor, w 6 częściach stara się wyjaśnić zjawiska perspektywiczne: 1) linii, 2) światłocienia, 3) obrazów odbitych, 4) powietrza i barwy, 5) w kra obrazie, 6) w równoległych. Podręcznik, jak w tytule unieszczono, przeznaczony jest dla młodzieży, ma zaś za zadanie „podać w sposób dostępny na poglądzie oparte wyjaśnienia najwykleszych, codziennych zjawisk perspektywicznych.“

Czy autor zadanie to osiągnął? Czy wskazówki oparto na poglądzie? Czy książka może być użyteczną dla młodzieży?

Mimo, że autor zastrzega się we wstępie: „nikt rozsądny nie będzie szukać w tych wyjaśnieniach mechanicznego rozwiązania rysunku z modelu...“, musi się pracy zarzucić właśnie mechanicznosci! O poglądowe nauce perspektywy w bioszurce mowy być nie może. Już choćby dlatego, że autor rozpoczyna naukę od perspektywy linii, poprzedzając ją sze eg em wyjaśnień o widzeniu; wprowadza wytyczne płaszczyzn, linie i punkty; czysto konstrukcyjnie wyjaśnia zbieżność linii, ich podział i mierzenie; poucza o rysowaniu kąta, kwadratu, wieloboku i koła, przechodząc w końcu do brył. Wszystko to konstrukcyjnie, czysto mechanicznie, boć przecież linia, jako taka, w naturze nie istnieje i nawet owe pręty z drutu, używane dawniej jako środek pomocniczy przy nauce perspektywy linii należą do historii. Poglądowa nauka perspektywy, jak wogóle nowa nauka rysunku i to dla młodzieży, opiera się winna na przedmiotach z życia, na obserwacyi.

Młodzież, nie wyobrażać sobie, co często autor poleca, ale wiedzieć winna, dostrzegać, sama zdobywać — naturalnie przy pomocy nauczyciela — pewne zasady, jako następstwo dost zegania. Tu dzieje się odwrotnie. Podaje się wytyczne linie i płaszczyzny, podaje się zasady a potem dopiero każe rysować bryły. Skutkiem tego postępowania musi być to, co sam autor w pracy mówi: „Z tego powodu kępuje rysującego pewna siatka wytycznych płaszczyzn i linii jako ich przekrojów (?) i śladów, tudzież punktów, jako zakończenie linii, wśród których oko ma wyznaczone stałe miejsce, zwane punktem ocznym O“.

W części II., traktującej o światłocieniu, uderza również brak obserwacyi, widać się natomiast pouczeniu i gotowe recepty na kształt cienia, jego długość, siłę, ostrość; nawet o kształcie cieni pni drzew i cieni podczas tęczy (!) poucza autor.

W części następnej, gdzie mowa o perspektywie powietrza i barwy, spotyka się tego rodzaju pouczenia, iż na nic z punktu malarskiego za-

dną miarą zgodzić się nie można. Nie można zgodzić się na takie np. wyjaśnienia: „Powietrze wpływa też na barwę cieni i tak: rano i wieczorem są cienie wybitnie niebieskie. Bywają też cienie zielonawe, żółto gliniaste(!) i brązowe, zależnie od pory dnia i refleksów od masy sąsiednich przedmiotów“, albo w innym miejscu: „malowidło — np. żółtawe lub przewaga tego tonu w barwie urządzenia, używa światła okras, jakby, od ochru z białą farbą. Cienie wtedy mają wraźną ultramarinę. (!) I szara barwa może być miłą, ale wtedy, gdy pochodzi np. z kobaltu, różu indyjskiego i białej — a nie czarnej z białą.“ Wyjaśnienia takie dla młodzieży są i niejasne i... dziwne conajmniej! Równie niejasne i dziwne jest pouczenie o umieszczeniu tła za modelem. Trudno dociec, dlaczego autor każe sobie „wyobrazić“ za modelem przestrzeń, jako płaszczyznę stonowaną, z której model wybija się w swoich liniach światłocienia i barwie tak, że scenę z natury przypomina? I radzi, aby „ustawiając model, dawać za nim stosowne płótno, na którym namalowane są szaro zielone głębie przestrzeni (!), za modelem się ciągnących i na płaszczyznę schwyconych!“

Nie można się wreszcie zgodzić na wskazówki, dotyczące rysowania krajobrazu z natury. Rada zaś, aby krajobraz rysować przez przeziernkę, podzieloną na pola za pomocą liczb na ramkach, lub nitki przeciągniętych — a „uchwyciwszy w nią (w przeziernkę) pomniejszony obrazek z natury, przenosić go na papier, powiększając znany i łatwym sposobem tj. przy pomocy siatki kwadratowej“ wygląda już na żart conajmniej! Czyżby autor nie miał zamiaru wrócić do... stygmu i krateru?! I to przy rysowaniu krajobrazu.

Cała treść broszury, przytem ciężki a niejasny język, miejscami i dla starszego zawidy, nie mogą służyć jako podręcznik dla młodzieży. Wskazówki nie są ani na poglądzie oparte, ani przystępne. Z broszury mogłyby skorzystać starszy, cierpliwy, a znający z obserwacji z awiska perspektywiczne uceń, lub nauczyciel, przygotowujący się do egzaminu z grupy technicznej. Jako podręcznik metodyczny dla nauczyciela, uczącego rysunków, broszura w zupełności się nie nadaje.

Antoni Broszkiewicz.

Kronika pedagogiczna.

I. Zjazd Delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa polskich szkół początkowych obradował w dniach od 20—31 grudnia 1917 w Warszawie. Na Zjeździe wygłoszono następujące referaty: A) Organizacja szkolnictwa elementarnego (Z. Nowicki). — B) Wykształcenie nauczycieli szkół początkowych (St. Glinicki). — C) Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskiem (St. Sempolowska). — D) O warunkach materialnych nauczycielstwa szkół elementarnych (R. Mamczar). — Na podstawie referatów powziął Zjazd następujące uchwały:

A) *W sprawie organizacji szkolnictwa.*

W imię poczucia odpowiedzialności obywatelskiej wzywa Zjazd ogół nauczycielstwa do gorliwej pracy w szkole i gorącego współdziałania w sprawie organizacji naszego szkolnictwa, żywiąc niezawodną nadzieję, że „Przepisy tymczasowe“ w krótkim czasie ulegną naprawie i uzupełnieniu.

2. Zjazd żąda, aby sprawa oświatowa (szkolna i pozaszkolna) uznana została

za sprawę najpilniejszą i z pomiędzy wielu innych, niewątpliwie ważnych spraw państwowych i społecznych, wysunięta została na miejsce pierwsze.

3. W celu najszybszego zrealizowania idei powszechnego i obowiązującego nauczania przy jednoczesnym podniesieniu poziomu nauk w szkołach elementarnych, Zjazd uznaje za rzecz niezbędną powołanie całego społeczeństwa do wyłączonej współpracy, a to przez powołanie do życia samorzędnych Rad szkolnych na podstawie wyborów demokratycznych. W skład Rady wchodzić muszą przedstawiciele społeczeństwa (rodziców, obywateli i instytucji samorządnych) oraz z wybranych przedstawicieli rzeczoznawców, t. j. nauczycielstwa i lekarzy, w stosunku 4 (pierwsza grupa), do 3 (druga grupa). Rady Szkolne Okręgowe winny być obdarzone całkowitą autonomią na podstawie specjalnych statutów i korzystać z pełni praw i władzy w ramach swoich zadań, za wyjątkiem prawa redukcji liczby szkół i obniżania poziomu nauczania.

4. Zjazd uznaje za rzecz niezbędną powołanie do życia przy Ministerstwie Oświecenia Narodowej Rady Pedagogicznej, powołanej drogą wyboru z przedstawicieli społeczeństwa i nauczycielstwa oraz lekarzy, a mianowicie: z przedstawicieli sejmiku, rady miejskiej stolicy, akademii umiejętności, senatu akademickiego, instytucji pedagogicznych, zrzeszeń nauczycielskich, towarzystwa lekarskiego i t. p. oraz z ludzi wybitnie znanych na polu pedagogicznym jako teoretyków i praktyków, kooptowanych przez Najwyższą Radę Pedagogiczną. Zadaniem jej będzie: inicjowanie i przygotowywanie projektów praw w dziedzinie szkolnej, kwalifikowanie szkół, metod, programów, podręczników, książek do bibliotek szkolnych oraz pomocy naukowych, wreszcie podejmowanie inicjatywy w sprawach pedagogiczno-dydaktycznych i t. p.

5. Zjazd żąda, aby cele, programy oraz metody nauczania i wychowania były tworzone i oceniane nie ze stanowiska tendencji socjalno-politycznych, lecz przede wszystkim ze stanowiska psychologii dziecka oraz nauk z dziedziny eksperymentalnej pedagogiki i dydaktyki.

7. Zjazd uważa za rzecz konieczną najszybsze scharmonizowanie wszystkich stopni szkół, począwszy od najniższych, skończywszy na najwyższych w jedną całość, a to przez powołanie do życia obowiązującej wszystkie dzieci powszechnej szkoły początkowej oraz przez zreformowanie t. zw. szkół średnich.

11. Zjazd, stojąc na stanowisku równouprawnienia, żąda tych samych praw dla nauczycieli i nauczycielek.

12. Zjazd żąda, ażeby ministerium oświecenia w porozumieniu z nauczycielstwem zmieniło ustawę, dotyczącą szkolnictwa ludowego, i w przyszłości żeby wszelkie ustawy szkolne były układane wspólnie z nauczycielami, których te ustawy dotyczą.

Zjazd wzywa wszystkich kolegów do usilnej pracy nad odbudową państwowości polskiej przez rozwijanie poczucia państwowego wśród ludu i przez kształcenie instynktów, niezbędnych do stworzenia silnego i sprawnego państwa,

B) W sprawie wykształcenia nauczycieli szkół początkowych.

Iszy Zjazd Delegatów Zrzeszenia N. P. S. P., zdając sobie sprawę z tego, iż wartość szkoły zależy jest przede wszystkim od wartości nauczyciela, wziętą do przemyślenia i przygotowania do zawodu, w sprawie wykształcenia nauczycieli szkół początkowych powziął następujące postulaty:

Postulaty zasadnicze.

- 1) Seminarium, przygotowujące do zawodu nauczycielskiego, winno być zakładem naukowym wyższym specjalnym.
- 2) Do seminarium mają prawo wstępu kandydaci, posiadający całkowite wykształcenie średnie.
- 3) Seminarium winno być jednego typu, przygotowujące nauczycieli i nauczycielki dla całego kraju.
- 4) Seminarium ma być zakładem koedukacyjnym.

Postulaty na okres przejściowy.

1. Od kandydatów na nauczycieli wymaga się świadectw z ukończonych 6 klas gimnazjum oraz patentów z dwuletnich studiów specjalnych w seminarjach nauczycielskich.

2. Wobec przewidywanego braku kandydatów ze świadectwami 6 klas, przy seminarjach powinny być klasy przygotowawcze dla kandydatów, posiadających 4-klasowe świadectwa; przy seminarjach winny być również 4-letnie preparandy,

do których mogą być przyjmowani kandydaci z przygotowaniem 5-ciooddziałowych szkół początkowych.

Pobył w seminarium kandydatów z 6-kl. wykształceniem trwa 2 lata, z 4-kl. — 4 lata z 5 oddziałów — 6 lat. Razem wykształcenie w okresie przejściowym trwać będzie pr. wypuszczalnie 11 lat.

3. Wykształcenie w seminarjach powinno być bezpłatne, a uczniowie i uczennice winni otrzymywać stypendya.

4. Nauczający w seminarjach nauczycielskich winni posiadać wyższe wykształcenie zawodowe oraz znajomość szkoły początkowej przez odbycie w niej przynajmniej 2 letniej praktyki.

5. Zjazd żąda, aby stworzenie odpowiedniego personelu seminaryjnego było wysunięte na pierwszy plan działalności Ministerstwa wyz. i ośw.

8. W celu uzupełnienia wykształcenia ogólnego i zawodowego, pożądanem jest urządzenie kursów uzupełniających dla nauczycieli. Kursy te powinny być organizowane przez Zrzeszenia Nauczycielskie, a subwencyonowane przez państwo.

9. Pożądana jest biblioteka centralna pedagogiczna, połączona z biurem porad pedagogiczno-dydaktycznych, oraz biblioteki okręgowe, z których każdy nauczyciel zupełnie bezpłatnie mógłby korzystać.

10. Po przebyciu 5 letniej praktyki i wykazaniu szczególnego zainteresowania oraz zdolności w dziedzinie nauczania i wychowania, nauczycielstwu winno przysługiwać prawo wyjazdu dla studyów specjalnych na koszt państwa lub poszczególnej Rady szkolnej.

Kandydatów na studia za granicą ma prawo przedstawiać Zrzeszenie Nauczycielskie. W sądzie konkursowym powinni zasiadać delegaci Zrzeszenia.

C) W sprawie inspektoratu.

1. Zjazd protestuje przeciwko roli, jaką Przepisy tymczasowe wyznaczają inspektorowi: sprawy zarządu szkolnictwa winny, w myśl naszych żądań i uchwał, spoczywać w rękach samorządnych rad szkolnych miejscowych i okręgowych, w których inspektor bierze udział z ramienia władz.

2. W stosunku do nauczycieli łączenie w rękach inspektora roli kontrolora, zwierzchnika, sędziego, wykonawcy wyroku, a często jednocześnie i strony — łączenie niezgodne z prawem wszystkich innych podobnych stosunków, a uzależniające dół nauczyciela od samowoli inspektora, jest niemożliwe.

3. Żądamy fachowego uzdolnienia inspektorów: inspektor może być wtedy tylko kontrolorem pracy nauczycielskiej, jeśli pod względem fachowym nie stoi niżej od nauczyciela; inż. być kierownikiem i doradcą, jeśli stoi wyżej.

4. Zamiast kontroli urzędników państwowych, żądamy kontroli fachowców, wybranych przez rady szkolne, złożone z obywateli i fachowców.

5. Zjazd protestuje przeciwko oddawaniu w ręce inspektorów sprawy mianowania nauczycieli i samowolnego usuwania ich w szkołach prywatnych.

6. Protestujemy przeciwko zasadzie składania w ręce inspektorów awansów, degradacji, przenosin i t. d., jako niezgodnych z prawami automatycznego awansu.

7. Protestujemy przeciwko ograniczeniu praw wyborczych nauczyciela, przez narzucenie zgromadzeniom wyborczym na przewodniczącego urzędowego zwierzchnika, jakim jest inspektor.

8. Zjazd stwierdza, że niedopuszczenie na stanowiska inspektorów kobiet, które w dziedzinie pedagogii położyły niespożyte zasługi, jest niepowetowaną szkodą dla organizacji szkolnictwa polskiego. Zjazd uznaje, że do pracy nad tą organizacją powinni być powołani na wszystkie stanowiska rzeczoznawcy bez różnicy płci.

9. Zjazd postawił dezyderat: Ministerstwo W. R. i O. P. winno się czuć w obowiązku do odwołania z zajmowanego stanowiska inspektora szkolnego — któremu na ogólnem zgromadzeniu nauczycielstwa danego okręgu szkolnego — nauczycielstwo, stanowiące przynajmniej 3/4 ogółu nauczycielstwa wyraża wotum nieufności.

D) W sprawach materialnych.

1. Wychodząc z założenia, że ze sprawą bytu materialnego nauczycielstwa jest ściśle związany los szkolnictwa początkowego, że nauczycielstwo może tylko wówczas spełniać swe szczytne posłannictwo z dobrym skutkiem, gdy pracy jego nie będzie miała troska o ekonomiczne położenie jego i rodziny — I-szy Zjazd stwierdza, że dzisiejsze sytuowanie nauczycielstwa skazuje ten stan na nieopi-

sana nędzę, wzywa Zarząd główny do jak najszybszej i energicznej akcji w celu zrealizowania postulatów materialnych. Jednocześnie Zjazd zaznacza, że unormowanie materialnego bytu nauczycielstwa uważa na chwilę dzisiejszą za sprawę jedną z najważniejszych.

Uchwały Sekcji wychowania fizycznego Krak. T. N. S. W. oraz Komisji Szkolnej Zw. P. N. L. w sprawie programu wychowania fizycznego w polskiej szkole powszechnej i średniej.

A. W sprawie kształcenia kandydatów stanu nauczycielskiego:

1. Dla wszystkich kandydatów stanu nauczycielskiego na Wydziałach filozoficznych Uniwersytetów należy wprowadzić obowiązkowe teoretyczne studia z niektórych dziedzin wychowania fizycznego, jak zasady anatomii, fizjologię ustroj. w rozwoju, higienę szkolną i t. p. nadto praktyczne ćwiczenia z zakresu gier ruchowych i sportów odpowiednich dla młodzieży szkolnej, w końcu obowiązek hospitowania w pewnym zakresie ćwiczeń gimnastycznych. Z tych przedmiotów (względnie z niektórych) ma kandydat złożyć egzamin.

2. Kierownikiem wychowania fizycznego w szkole średniej może być tylko człowiek o uniwersyteckim wykształceniu, który posiada odpowiednie przygotowanie pedagogiczne. Wychowanie fizyczne może być w egzaminie nauczycielskim przedmiotem głównym. Stanowisko kierownika wychowania fizycznego powinno być równorzędne ze stanowiskiem nauczycieli innych przedmiotów szkolnych.

3. Studium wychowania fizycznego powinno stanowić dział studiów uniwersyteckich, równorzędny z innymi działami Wydziału filozoficznego. Istniejące obecnie studia (kursa dla nauczycieli gimnastyki) powinny być odpowiednio rozszerzone i pogłębione.

4. O ile seminaria nauczycielskie będą szkołami średnimi, to nauka wychowania fizycznego powinna w nich być pogłębiona i stać co najmniej na równym poziomie z innymi przedmiotami szkolnymi. O ile zaś seminaria nauczycielskie mają stać na stopniu uniwersyteckim, to słuchaczy powinny obowiązywać studia z zakresu wychowania fizycznego w szerszym rozmiarze, niżeli kandydatów na nauczycieli szkół średnich.

B. W sprawie higieny w szkole, jako czynnika wychowania fizycznego.

1. Zasady i przyrzeczenia higieniczne mają być wszczepiane praktycznie i teoretycznie na wszystkich stopniach nauczania.

Spośób wszczepiania względnie nauczania ma być dostosowany do wieku: Na niższym stopniu nauki nie powinny się nauczający posługiwać abstrakcjami, niepotrzebnie obciążającymi pamięć dziecka. Na wyższym stopniu nauki powinny dzieci nabyć pewnych wiadomości przydatnych w życiu, jako to: praktyczna higiena żywienia (gotowanie dla dziewcząt), najważniejsze zasady pomocy w nagłych wypadkach, pielęgnowania chorych, pielęgnowania niemowląt (dla dziewcząt) i t. p.

2. Otoczenie dziecka w szkole ma odpowiadać wszelkim wymogom higieny.

3. W wychowaniu fizycznym i praktycznym wszczepianiu higieny ma współdziałać całe grono nauczycielskie, i to czynnie, a nie sam tylko zawodowy nauczyciel tych przedmiotów.

4. W każdej szkole powinien być lekarz szkolny, wykształcony należycie także w zakresie wychowania fizycznego, a mający nad nim ogólny nadzór.

5. Konieczne jest wydanie podręcznika dla nauczycieli, obejmującego wszystkie działy wychowania fizycznego.

6. Szkoła powinna urządzać dla rodziców i opiekunów konferencje z zakresu higieny życia codziennego i wychowania fizycznego.

C. W sprawie prowadzenia w szkole właściwych ćwiczeń fizycznych.

1. Ćwiczenia fizyczne nie mogą ograniczać się wyłącznie do nauki gimnastyki albo wyłącznie do gier ruchowych lub innego działu ćwiczeń. Wychowanie fizyczne powinno obejmować wszystkie działy ćwiczeń fizycznych, odpowiednich dla danego wieku.

2. Nauka gimnastyki powinna być obowiązkowa. Należy przeznaczyć na nią codziennie pół godziny. Dwa popołudnia w tygodniu przeznaczają się oprócz tego na zorganizowane zabawy ruchowe. Gimnastyka powinna odbywać się przed południem, i to nie po nauce szkolnej. Do 10. roku życia kładzie się w co-

dziennych lekcjach (tak zwanych lekcjach gimnastyki) nacisk przede wszystkim na zabawę i gry ruchowe na wolnym powietrzu.

3. Nauka gimnastyki powinna być wprowadzona systemem Linga, na boisku na wolnym powietrzu, w razie niemożności w odkrytej hali (szopie), a w ostateczności w sali gimnastycznej. Należy użyć systemu Linga, a nie odpowiedni, tak samo wszelkie kombinowanie systemu Linga z innymi systemami.

4. Zorganizowane gry ruchowe powinny być otoczone jak największą opieką szkoły. Dążeniem szkoły powinno być budzenie zamiłowania do nich u uczniów i uczenie każdego wieku. Odbywać się powinny zawsze tylko pod gołym niebem, powinny być zawsze dostosowane do wieku młodzieży, a odbywać się przy czynnym udziale wszystkich członków grona nauczycielskiego, do tego zdolnych.

5. Ćwiczenia oddechowe powinny być wprowadzone w szerokim zakresie. Poza lekcją gimnastyki należy je stosować dla każdego wieku pod koniec każdej lekcji, i to w sali szkolnej przy ścisłym zachowaniu przepisów zdrowotnych.

6. Pauzy między lekcjami przeznaczone są na odpoczynek dla młodzieży szkolnej. Tylko jedna pauza, i to najdłuższa (15–20 minut), może być najwyższą w połowie użyta na przeprowadzenie gier ruchowych na wolnym powietrzu.

7. Tuż obok gmachu szkolnego, a w ostateczności w pobliżu szkoły musi się znajdować boisko o odpowiednich rozmiarach na gry i ćwiczenia. Szkoły żeńskie mają mieć boisko zamknięte, do której kultura społeczna nie dojdzie do tego stopnia, by dziewczęta mogły niekępowane uprawiać ćwiczenia.

8. Ćwiczenia fizyczne dzieci ułomnych powinny być prowadzone w odrębnych oddziałach pod nadzorem specjalisty lekarza przy zwolnieniu tych dzieci od ćwiczeń ogólnych.

9. O dopuszczalności rozmaitych ćwiczeń fizycznych dla dzieci z wadami organicznymi i chorobami rozstrzyga lekarz szkoły.

D. W sprawie harcerstwa jako systemu wychowania, w szczególności ze względu na wychowanie fizyczne.

Ponieważ wpływ prac w organizacji harcerskiej, czy to na ciało czy na ducha młodzieży, zależy przede wszystkim od stanowiska, jakie organizacja ta wśród czynników wychowawczych zajmie, przeto zestawione postulaty to stanowisko głównie mają na oku. Pragnąc, by metoda wychowania harcerskiego przyniosła polskiej młodzieży możliwie największą korzyść, uważamy za konieczne, by szkoła polska przyjęła następujące wytyczne:

1. Szkoła polska staje na stanowisku uznania doniosłości prac harcerskich w zakresie wychowania moralnego, narodowego, fizycznego.

2. Skutkiem tego szkoła polska odnosić się będzie nie z bierną życzliwością, lecz z pełną czynną opieką i ułatwień do prac harcerskich.

3. Szkoła polska uznaje organizację harcerską za ochotniczą i nie będzie wywierać nacisku w celu zgrupowania w tej organizacji młodzieży nie nadającej się do tego.

4. Szkoła polska uznaje konieczność czynnej współpracy z organizacją harcerską, nie tylko chętnych jednostek z pośród świata nauczycielskiego, lecz i reprezentantów oficjalnych szkolnictwa, w celu utrzymania ścisłego kontaktu, zbliżenia się do organizacji i prac pozaszkolnych młodzieży.

5. Szkoła polska uznaje, że władza w organizacji harcerskiej pochodzi z rąk społeczeństwa, rodziców harcerzy, którzy zgrupowani w patronaty lokalne, pod władzą naczelnego patronatu, przy współdziałaniu najwybitniejszych jednostek ze świata nauczycielskiego, duchownego, lekarskiego i t. d., przez swój organ wykonawczy: naczelną komendę, wyposażony w dostateczną autonomię i władzę, sprawują kierownictwo.

6. Szkoła polska staje na stanowisku, że pracy harcerskiej powinny być stanowczo obce wszelkie polityczno-konspiracyjne zabarwienia.

7. Szkoła polska domaga się, by w organizacji harcerskiej nie miało miejsca przygotawcze kształcenie żołnierza, jedynie dopuszczalne jest posługiwanie się temi formami wojskowymi, które mają niezaprzecony ogólnowychowawczy charakter.

Należy uregulować stosunek zajęć szkolnych do harcerskich tak, aby uniknąć kolizji lub niepożądane przeciążenia i straty czasu.

E. W sprawie dopuszczalności innych rodzajów ćwiczeń i pracy fizycznej.

1. Wszelkie formy tak zwanej lekkiej atletyki nie mogą mieć zastosowania

w szkole powszechnej, jako ćwiczenia o charakterze zawodów. Niektóre tylko formy bez tej cechy mogą być dopuszczone u chłopców powyżej 16-go roku życia.

2. Ślizgawka jest godna polecenia dla wszystkich klas szkoły powszechnej. Należy dążyć do tworzenia torów szkolnych z inwentarzem szkolnym dla wypożyczenia g. uboższej młodzieży.

3. Narty są dopuszczalne dopiero dla starszej młodzieży, powyżej 16 lat i to przy ścisłym nadzorze

4. Nauka pływania powinna być w szkole obowiązkowa, lecz dopiero dla młodzieży powyżej 10-ciu lat, i to przy ścisłym przestrzeganiu przepisów zdrowotnych, a unikaniu wszelkich wysień. Szkoła powinna dążyć do stworzenia własnych pływalni.

5. Wioślarstwo zwyczajne jest dopuszczalne dla umiającej pływać młodzieży powyżej lat 14, — sportowe, i to ostrożnie stosowane, jest dopuszczalne tylko powyżej lat 16.

6. Konna jazda polecenia godna dla starszej młodzieży.

7. Kolarstwo, jako sport kryjący wielkie niebezpieczeństwa z powodu nieuchwytnej granicy wyczerpania serca, może być uprawiane przez starszą młodzież tylko przy ścisłym za howaniem przepisów co do postawy, szybkości i t. p., wykluczających do siebie zpieczeństwo.

8. Siermierka, jako ćwiczenie bardzo wysilające a jednostronne, nie jest do polecenia w szkole.

9. Strzelanie jako ćwiczenie obowiązkowe jest nieodpowiednie dla szkoły. Wogóle bezwarunkowo niedopuszczalne są wszelkie ćwiczenia wojskowe, mające na celu wyrobienie sprawności czysto żołnierskiej, natomiast godne polecenia niektóre ćwiczenia o typie harcerskim (a p. ćwiczenie zmysłów), a z wojskowych te formy, które mają niezaprzeczoną ogólnowychowawczy charakter.

10. Wycieczki piesze poleca się gorąco, przy dostosowaniu ich do sil i wieku młodzieży. Obowiązywać powinny przy tem normy przyjęte w harcerstwie. Wycieczki p. winny być zawsze celowe (krajoznawcze, przyrodnicze, historyczne, artystyczne i t. p.).

11. Cięższą pracę fizyczną na roli należy stanowczo polecić. Dopuszczalne są lżejsze prace polne, ogrodowe i terenowe, dostosowane do wieku i sil młodzieży.

12. Warsztaty szkolne, i to ciesielskie, stolarskie, tokarskie, koszykarskie i inroligatorskie powinny być w szkołach wprowadzone, jednakże pod warunkiem nieograniczonego urzędowania higienicznego.

13. Pozadane jest wprowadzenie w ramy gimnastyki dla dziewcząt i młodszej działy szkolnej pewnych ruchów w formie zbiorowych tańców narodowych polskich, na wzór podobnych w Szwecji. Mają się one odbywać tylko na wolnem powietrzu, w połączeniu ze śpiewem.

14. Wogóle należy starać się uprawiać śpiew w czasie ćwiczeń wszędzie tam, gdzie charakter ćwiczeń na to zezwala. Natomiast t. zw. gimnastyka rytmiczna (Dalcroze'a i t. p.) nie powinna mieć w szkole zastosowania.

Reforma seminaryjów nauczycielskich. W parlamencie austriackim zgłosił poseł Kemetter wniosek, w sprawie ustawy o kształceniu nauczycieli szkół elementarnych. Treść wniosku ująć można w następujące punkty: 1. Seminarya nauczycielskie utrzymuje państwo lub czynnik prywatne. 2. Czas kształcenia trwa lat sześć. Seminaryum obejmuje najmniej sześć kursów rocznych, nadto ośmiolatnią wzorową szkołę elementarną jako zakład ćwiczeń i prób. Także i szkoły o niższej organizacji w okolicy winny być uwzględnione, a to dla poznania stosunków w szkołach wiejskich. 3. Do przedmiotów nauki należą: religia, pedagogika ogólna, psychologia, logika, etyka i estetyka, ćwiczenia w przycwini psychologicznej, metodyka specjalna wraz z ćwiczeniami praktycznymi, metodyka nauczania dzieci niedorozwiniętych, łacina i język obcy żyjący, geografia, historia, ekonomia społeczna i nauki obywatelskie, matematyka i geometria, naturalna i fizyka z ćwiczeniami, sondażologia i higiena, gospodarstwo, rysunki odrębne, slajd, kaligrafia, stenografia, gimnastyka i gry, muzyka. Nadto dla kobiet: roboty ręczne, gospodarstwo domowe i wyhowanie przedszkolne.

4. Ostatnie dwa lata poświęcone są przedewszystkiem kształceniu metodycznopracownemu, przyczem odbywają się w dalszym ciągu studia ogólne w szczególności w zakresie języka ojczystego, nauki o kraju ojczystym i matematyki. W tym czasie umożliwiała się też młodzieży pogłębienie w przedmiotach swobodnie

obranych. 5. Materiał naukowy odpowiada programowi wyższej szkoły średniej ze szczególnem uwzględnieniem zadań wychowawcy młodzieży i ludu. 6. Świadectwo dojrzałości uprawnia do uczęszczania do akademii pedagogicznej tudzież na uniwersytecie w charakterze słuchacza zwyczajnego.

7. Nauczyciel szkół elementarnych uzyskać może kwalifikację na nauczyciela seminarium po 6-ciu półroczach studyów w akademii pedagogicznej lub na uniwersytecie. Kandydat, posiadający patent na nauczyciela szkół średnich, złożyć musi egzamin uzupełniający metodyczno-praktyczny po jednorocznej praktyce w szkole elementarnej, poczem objąć może stanowisko nauczyciela seminarium.

8. Egzamin kwalifikacyjny odbywa się w odpowiednio urządzonej szkole, gdzie kandydat pracuje pod fachowem kierownictwem conajmniej przez rok. 9. Kierownictwo 5 klasowych, względnie wyżej zorganizowanych szkół zależne jest od złozenia specjalnego egzaminu na kierownika.

Minister wyzn. n i oświecenia w Austrii przedłożył podczas bieżącej sesji parlamentarnej nowy projekt rządowy o kształceniu nauczycieli i uzdolnieniu do zawodu nauczycielskiego w szkołach ludowych pospolitych i wydziałowych. W projekcie tym przewidziany jest conajmniej pięcioletni okres kształcenia w seminarium. Rozszerzenie tego okresu nastąpić może w drodze rozporządzenia. Liczba uczniów w klasie wynosi z reguły 35; na mocy osobnego zezwolenia dochodzi wyjątkowo do 40-tu.

§ 4 projektu obejmuje warunki przyjęcia na 1-szy kurs seminarium. Są nimi obok odpowiedniego rozwoju duchowego i fizycznej zdolności skończony 15-ty rok życia, tudzież wykształcenie, jakie daje szkoła wydziałowa. Projekt zawiera przedmioty naukowe, obowiązujące w dotychczasowych seminarjach austriackich. Zakres przedmiotów odpowiada wien programowi wyższej szkoły średniej ze szczególnem uwzględnieniem zadań wychowania i kształcenia ludu. Ostatnie dwa lata winny być poświęcone przede wszystkim kształceniu metodycznemu i praktyce nauczycielskiej. Celem praktycznego wykształcenia wychowawców istnieje przy każdym seminarium szkoła ćwiczeń.

Dalsze rozdziały projektu zawierają przepisy o personaliu nauczycielskim w seminarjach, o seminarjach prywatnych, wreszcie o dalszem kształceniu nauczycieli.

W sprawie nauki o Polsce współczesnej. Pod powyższ. m tytułem ukazały się w tygodniku „Na Posterunku” (w numerach 51, 3, 4, 5, i 6) artykuły, wzywające do zakładania w kraju całym biblioteczek i kółek samokształcenia w nauce o Polsce współczesnej.

Nauka ta wprowadza nas w sam wir zagadnień bieżącego życia, zaznajamia z ziemią i jej mieszkańcami, ze stosunkami ekonomiczno-społecznymi, z warunkami naszego bytu politycznego, z naszą kulturą umysłową i artystyczną. Nauka ta przygotowuje do trudów i obowiązków obywatelskich, ułatwia orientację w złożonych zawisłkach społecznego życia. Jej zadaniem jest poznanie i umiłowanie rzeczy oczyszczonych, dla tem skuteczniejszego służenia sprawie polskiej.

W czasach przelomowych, jakie przeżywamy, czasach mających stanowić o przyszłości, pragnącą byłaby intensywna praca dla zaznajomienia się z zagadnieniami poruszaniem w nauce o Polsce współczesnej. Pożądanem byłoby zakładanie kółek samokształcenia, nabywanie odpowiednio zestawionych biblioteczek, wspólne czytania, referaty, dyskusye, wycieczki, ankety. Wniosłyby one życie umysłowe do najdalszych zakątków prowincjonalnych, zbliżyły ludzi we wspólnem dążeniu do poznania warunków, wśród których żyje i o lepszą przyszłość walczy naród nasz na całym obszarze ziem dawnej Rzpltej.

Wychodząc z założenia, że wiedza — to poługa — redakcyja „Na Posterunku”¹⁾ ułatwić chce zakładanie kółek samokształcenia w kraju całym, udziela im praktycznych rad, wyjaśnień, wskazówek, podaje bibliografię książek odpowiednich dla biblioteczek miejskich i wiejskich, zobowiązuje się biblioteczki takie zestawiać i przysyłać, prowadzić stałą rubrykę i ocenę pojawiających się w tej dziedzinie wydawnictw.

Pożądanem byłoby, aby nauczycielstwo zainteresowało się sprawą powyższą i przez zakładanie kółek samokształcenia rozszerzało zakres swych wiadomości o Polsce współczesnej. (Por. art. „Nauka o Polsce współczesnej”, „Ruch Pedagogiczny” nr. 1 i 2, 1917).

¹⁾ Adres redakcyi: Kraków, Kremerowska 10.

Lektura dla młodzieży. W czasopiśmie „Maski“, poświęconym literalurze, sztuce i satyrze, zasługują na uwagę listy wymienione w okresie wojennym między Romainem Rollandem a Maksymem Gorkim (zesz. 4). Ten ostatni zaznacza, że całą naszą dzisiaj uwagę skierować winniśmy ku dzieciom. W czasie rozpętania dzikości i tryumfującego bestyalizmu, należy koniecznie wydać dla dzieci szereg biografij wielkich umysłów ludzkości, opracowanych przez najwybitniejszych autorów współczesnych. Zadaniem ich byłoby wpojenie dzieciom miłości do życia — na przykładach należy uczyć je heroizmu, użyć, że to sam człowiek jest twórcą i mistrzem świata, że na niego spada odpowiedzialność za wszystkie nieszczęścia ziemi, że jemu samemu należy się uznanie i chwala za wszystko, co jest dobre i piękne w życiu. Trzeba, by dzieci wiedziały, że ludy całego świata wydawały i wydają jeszcze wielkich mężów, obdarzonych szlachelnym sercem.

Gorkij zamierza sam podjąć projektowane wydawnictwo i skreślić życiorys Garibaldiiego, do Romain Rollanda zwraca się o życiorys Beethovena, do Wellsa o życiorys Eddisona, do Nansena o Krzysztofa Kolumba. Radby wydać ponadto biografie Sokratesa, Mojżesza, Joanny d'Arc, św. Franciszka z Assyżu i innych.

Romain Rolland w odpowiedzi podnosi zagadnienie, jakie mianowicie wzory stawićby należało przed oczy młodych pokoleń, by uwagę ich odwrócić od ideałów czasów minionych, który uciska i zabija — a skierować ją ku lepszym, świątliwszym idealom przyszłości, by myślom ich jak najszersze otworzyć widnokręgi...

Nie brak w Polsce mężów, których osoby i życie służyć mogą za najpiękniejszy wzór nie tylko dla naszej młodzieży, ale i dla młodzieży innych narodów. „Polska stała zawsze nie instytucjami, lecz ludźmi“. Słusznie w odczytach swych o niej podnosi historyk warszawski Kochanowski własność naszą w wytwarzaniu typu ludzi prawdziwie wielkich, nieporównanych... Czy nie należałoby i u nas podjąć wydawnictwa, o jakim w listach swoich wspomina Gorkij?..

Wpływ pogody na usposobienie uczniów. W czasopiśmie holenderskiem „Hemel en Dampkring“ umieścił A. J. Manné artykuł, przedmiotem którego są spostrzeżenia o wpływie pogody na usposobienie i za howanie się dzieci szkolnych. Stan pogody określił autor w odnośnych rubrykach następująco: 1) jasno i pięknie; 2) zachmurzone; 3) silnie zachmurzone; 4) deszcz; 5) ciepło; 6) gorąco; 7) parno; 8) wietrznie; 9) ou zliwie; 10) silna burza; 11) śnieg; 12) zimno; 13) mroź.

Na oznaczenie zachowania się dzieci przyjął autor następujące rubryki: 1) spokojne i cicho; 2) szmer; 3) nieważne; 4) nieposłuszne; 5) niechętnie; 6) sennie; 7) apatyczne; 8) rozbawione; 9) niestałe; 10) nieokrzesane; 11) niespokojne. Liczba zaobserwowanych spostrzeżeń wynosiła ogółem 1584.

Na 389 obserwacji, przypadających pod rubrykę „jasno i pięknie“ 83% dzieci miało oznaczenie zachowanie w rubryce „ciche i spokojne“. Przy innych stanach pogody można było tylko w 39.6% wypadków zaznaczyć w rubryce „cicho i spokojnie“. Autor wysnuwa sąd wniosek, że między piękną pogodą a zachowaniem i usposobieniem dzieci istnieje widoczny związek. Liczba spostrzeżeń, dotycząca rubryki „niepokój dzieci, który wzrósł jeszcze bardziej przy stanie pogody „silnie zachmurzone“. Dzieci są wtedy mniej uważne i mniej posłuszne. Przy stanie pogody „ciepło“ i „gorąco“ duży odsetek dzieci odpada pod rubrykę „sennie i apatyczne“. Niepokój dzieci ujawnił się też przy stanie pogody „wietrzno“, a wzmożł się w wypadkach, gdy było „burzliwie“. W razie „silnej burzy“ rubryka „cicho i spokojnie“ zupełnie odpada. Gdy padał śnieg, 37.5% dzieci zachowywało się „cicho i spokojnie“, ale w razie zima i inrozu odsetek dzieci zachowujących się „cicho i spokojnie“ wzrósł bardzo, prawdopodobnie wskutek prz. jennego uczucia, jakiego dzieci doznawały w ciepłej izbie szkolnej. W określeniu zachowania się dzieci pod wpływem stanu pogody należy też wziąć pod uwagę usposobienie nauczyciela, które oczywista też jest uzależnione od stanu pogody.

Czasopisma pedagogiczne.

Przewodnik Oświatowy. Organ T-wa Szkoły Ludowej. Kraków, Nr. 1—2, (styczeń—luty 1918) zawiera: T. S. L. a Społeczeństwo. — Odbudowa pracy oświatowej T. S. L. (J. St. Szczerbiński). — Organizacja szkolnictwa w Królestwie Polskim (S. R.). — O Stanisławie Wyspiańskim (B. Wołski). — Wiadomości bibliograficzne, recenzje i sprawozdania. W artykule wstępnym zwraca się Redakcja z gorącym apelem do społeczeństwa, by jak najliczniej wstępowało w szeregi T-wa, spełniającego tak doniosłe zadania narodowe, jak zwalczanie analfabetyzmu i zakładanie szkół polskich na kresach. Każdy uświadomiony Polak obowiązany jest do popierania T. S. L. w zaborze austriackim, Pol. Macierzy Szkolnej w Królestwie Polskim i T-wa Czytelni Ludowych w Poznańskiem. Może już niedaleką jest chwila, kiedy te trzy zrzeszenia oświatowe, mające jednakowe cele, połączą się w jednolitą organizację. Dążeniem Polaków dzielnicy austriackiej powinno być, by T. S. L. w chwili zjednoczenia się z bratnimi organizacjami wykazać się mogło imponującą liczbą członków.

Polska Macierz Szkolna. Treść nr. 1 z r. 1918: O przygotowaniu nauczycieli i odnośnych szkołach (L. Zarzecki). — Ku przypomnieniu... — W sprawie projektowanej organizacji szkolnictwa (M. Chwałi-Bożanka). — Współdziałanie rodziny ze szkołą w wychowaniu (J. Reuttówna). — Sprawozdania z działalności. Redaktorem czasopisma jest p. Lucyan Zarzecki.

Głos Nauczycielski. Organ Zrzeszenia Nauczycielstwa polskich szkół początkowych w Warszawie. Treść nr. 5-go (styczeń 1918): Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Król. Polskiem (St. Sempołowska). — Nowe tory (J. Kisielewski). — Dom i szkoła (M. Skawińska). — O kradzieży w szkole (Z. Roguska). — Lekcje próbne. Czytanka (Z. Nowicki). — Pogadanki o zegarze (J. W.). — Szkoła a zdrowie (Dr. J. Szmurło). — W sprawie pisowni fonetycznej (St. Rzyśko). — Kronika, bibliografia i korespondencje. Zeszyt 6 (luty 1918) zawiera sprawozdanie z I-go Zjazdu Delegatów Zrzeszenia N. P. S. P.

Przegląd Pedagogiczny. Organ Tłow. Naucz. Pol. w Warszawie Zesz. 1 i 2 (styczeń i luty 1918) zawiera artykuły: Zadania Stow. Naucz. Pol. (Wł. Radwan). — Prace Komisji Pedagogicznej. Strona wychowawcza szkoły powszechnej (Konrad Chmielewski). — Znaczenie wychowawcze nauki szkolnej (T. Męczkowska). — W sprawie warunków pracy nauczycielskiej (St. Szulc). — Co szkoła może uczynić dla dzieci z niedorozwojem psychicznym oraz małodolnych (Dr. Wł. Ołtuszewski). — Pogląd na średnią szkołę prywatną w Królestwie (Wł. Woycicki). — Sprawozdanie z ankiety w przedmiocie wypracowań piśmiennych (K. Król). — Po zgonie pierwszego rektora Uniwersytetu (B. N.). — Ś. p. Stanisław Tarnowski (St. Zawadzki).

Szkoła Polska. Dwutygodnik pedagogiczny wydawany staraniem Stow. Naucz. Pol. w Lublinie. Nr. 35 i 36 przynoszą artykuły: Szkoła — młodzież — społeczeństwo (K. Dąbrowski). — Horoskopy rozwojowe polskiej szkoły średniej w Królestwie (Z. Kucharski). — Luźne uwagi o szkolnictwie elementarnym (Z. K.).

Czasopismo Pedagogiczne. Dodatek do Dziennika Urzędowego Rady szkolnej krajowej. Treść zeszytu 3 i 4 (1917): Z psychologii spostrzeżeń zewnętrznych (X. J. Nuckowski). — Problem lewostronności (Dr. L. Wołowicz). — Lektura polska w szkołach średn. i w seminariach naucz. (I. Stein). — Dzienniki a wychowanie szkolne (Dr. J. Magiera). — Znaczenie wychowawcze ideałów naszych romantyków (Dr. St. Tatarówna). — Kultura artystyczna a wychowanie (M. Dym-

kowa). Potrzeba reformy nauki śpiewu w szkołach ludowych (J. Migacz). — Poczucie sprawiedliwości u dzieci (St. Chmielakówna). — O zapaleniu oczu u noworodków (Dr. Majewski i Dr. Rosner). — Recenzje i sprawozdania.

Muzeum. Czasopismo T-wa N. S. W. we Lwowie. Treść zeszytu 10 (grudzień 1917): „Nowej” R. S. K. — Główne problemy polskiego szkolnictwa średniego (B. Kielski). — Sprawozdania i oceny.

Nauczyciel Ludowy. Nr. 1 (styczeń 1918): Pani Protekcyja (Pisarz Nauczyciela Ludowego). — Instytucje oświatowe w Galicji. — Projekt ustroju szkolnictwa w przyszłej Polsce. — Recenzje i Notatki litorackie.

W Słońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Warszawa Nr. 2—4: Przed 22 stycznia 1863. — Mian fest powstańczy z 22 stycznia 1863. — Dusia. Opowiadanie z r. 1863 (B. Hertz). — Z naszej szkoły. Zabawy wakacyjne (J. M.). — Z naszej szkoły. Jak założyliśmy bibliotekę (J. M.). — Z dziejów Chełmszczyzny i Podlasia. — Z ziemi Cnelmskiej. — Henryś (B. Hertz).

Zapiski bibliograficzne.

(Książki nadesłane do Redakcyi).

T. Bernadziłowicz: Początki czytania i pisania czyli Elementarz oraz zajmujące czytanki z obrazkami dla dzieci. Nakł. T-wa Czyteln. Ludowych w Poznaniu, 1918.

J. Zubczewski. Szkoła powszechna. Warszawa. M. Arcta. 1918.

Dr. M. Janik: Dzieje szkolnictwa polskiego z rzutem oka na jego przyszłość. Warszawa, 1917. Książnica M. Arcta.

A. Krasnowolski: O samokształceniu. Wyd. II. Warszawa, 1917. Książnica M. Arcta.

X. Czesław Oraczewski: Jak się uczyć. Metodyka pracy unisylowej. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1917. Wyd. II.

J. W. Kosmowska: Domy ludowe u obcych i u nas. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1918.

J. W. Kosmowska: Związki młodzieży. W setną rocznicę założenia T-wa Filomatów. Warszawa, 1918.

A. Jaworski i M. Ziemnowicz: Języki nowożytne. Dydaktyka przedmiotów nauki w szkole średniej. Nr. 4—5. (Wydawnictwa T-wa Pol. Instytutu Pedagogicznego w Krakowie). Lwów, 1918. Nakładem Książnicy Polskiej T. N. S. W.

L. Misky. Rysunki. Dydaktyka przedmiotów nauki w szkole średniej, nr. 3. (Wydawnictwa T-wa Pol. Inst. Ped. w Krakowie) Lwów, 1918. Nakładem Książnicy Polskiej T. N. S. W. we Lwowie.

St. Szober. Związła gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla szkół elementarnych i klas niższych szkół średnich. Część II. 1917. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

J. Pawlikowski: Nasza Szkoła. Cz. I. Książka po Elementarzu. Z 42 rys. B. Nowakowskiego. 1917. Wyd. M. Arcta w Warszawie.

Homer. Iliada. Streścił i opracował A. Wrzesień. Wyd. M. Arcta w Warszawie, 1917. Archa dzieła literatury wszechświatowej. nr. 1.

J. Gądomski. Grecya. Podręcznik historii starożytnej. Cz. II. ze 102 rysunkami i 11 mapami. Wyd. M. Arcta w Warszawie, 1917.

T. Gutkowski: Fizyka. Kurs elementarny. Cz. I. Z 332 rysunkami. Wyd. M. Arcta w Warszawie, 1917.

C. Oderfeldowa: Metodyka nauczania rachunku elementarnego. 1917. Wyd. M. Arcta w Warszawie.

K. Werner: Porzątkowa nauka rachunków dla ochron, ułożona sposobem poglądowym. 1917. Wyd. M. Arcta w Warszawie.

D. Gayówna: Geografia. Cz. I. Krajoznawstwo ze 136 rycinami, planem Warszawy i mapą. Warszawa, 1917. Wyd. M. Arcta.

St. Koszutski: Geografia gospodarcza Polski (historycznej i etnograficznej). Bogaćstwo i wytwórczość. 1918. Wyd. M. Arcta w Warszawie.

J. Dzierżyński: Geografia Europy. Wyd. M. Arcta w Warszawie. 1917. Wydanie II z licznymi rysunkami i mapami.

A. Natkowska: Geografia szkolna (elementarna). Cz. II. Wyd. III. Wyd. M. Arcta w Warszawie.

Voltaire: Histoire de Charles XII. par A. Ryniewicz. (Petite Bibliothèque française I.). — Lwów, 1918. Książnica polska Twa N. S. W. we Lwowie.

Prace Komisji szkolnej Zw. Pol. N. L.: Nauka Rzeczy Ojczystych. Projekt programu dla pierwszych 4 lat szkoły powszechnej. Kraków, 1918. Odbitka z Ruchu Pedagogicznego.

Prace Komisji szkolnej Zw. P. N. L.: Język polski. Projekt programu dla 7-kl. szkoły powszechnej. Kraków, 1918. Odbitka z Ruchu Pedagogicznego.

TREŚĆ.

M. Falski. W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego. — *B. B.* Prace metodyczne w zakresie elementarza (ciąg dalszy). — *B. Dyakowski*. Metoda zbiorowisk w porzątkowym nauczaniu przyrody. I. — Prace Komisji szkolnej Zw. Pol. N. L.: Program nauki rachunków i geometrii dla siedmioklasowej szkoły powszechnej. — Recenzje: *Dr Młodowska-Berggrün-Bobrowska*. Pogadanki przyrodniczo-krajoznawcze, opracowane metodycznie dla szkół początkowych (*B. Dyakowski*). — *J. Gołębiowski*. Początki nauki perspektywy (*A. Broszkiewicz*). — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata roczna :

Z przesyłką 8 K
Dla Członków Związku Pol. Naucz.
Lud. Pol. Tow. Ped. na Śląsku
i Zrzeszenia Naucz. P. S. P. 6 K

Zeszyty pojedyncze w cenie 1 K nabywać można w księgarni A. Krzyżanowskiego, Rynek gł. Kraków 1.

Zeszyt 2. i 3. kosztuje 2 K.

Redaktor: **Dr Henryk Kanarek**. — Redaktor odpowiedzialny: **Stanisław Nowak**.

Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicyi.

Czcionkami Drukarni Ludowej w Krakowie, ul. Dunajewskiego 5. Nr telefonu 1310.