

# RUCH PEDAGOGICZNY

## MIESIĘCZNIK

**POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA**

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERNIA

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.

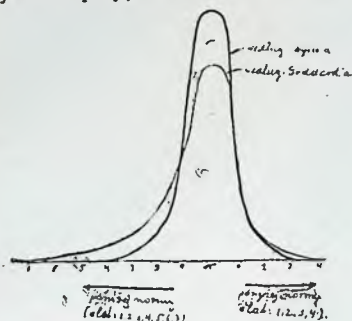
### W sprawie nowego projektu organizacyi polskiego szkolnictwa państwowego.

(Dokończenie).

Inteligencyę, różniącą się tylko o rok jeden od w sam raz danemu wiekowi właściwej, zalicza Goddard łącznie z tą ostatnią do jednej i tej samej kategorii „inteligencyi normalnej“, przeciętnej, gdyż różnice w tym wypadku są jeszcze niewielkie i ponadto możliwe są pewne niedokładności w obliczeniach z powodu notowania wieku dzieci nieściśle, tylko ilością ukończonych lat. Na 222 uczniów taką normalną, przeciętną inteligencyę stwierdza w tym razie Goddard u 170-ciu; w obrębie tych 170-ciu uczniów różnice inteligencyi są więc stosunkowo nieznaczne, gdybyśmy jednak pomimo to chcieli je uwzględnić, to okazałoby się, że ogromna większość, bo aż 124-ch posiada mniej więcej taką samą inteligencyę średnią, 19-tu nieco niższą i 27-miu nieco wyższą. Poza grupą tych 170-ciu uczniów o inteligencyi normalnej, znajduje jeszcze Goddard 39-ciu uczniów o inteligencyi niższej od normalnej (różnica o 2—3 lata), 10-ciu o inteligencyi wyższej od normalnej (różnica taksamo o 2—3 lata) i wreszcie 3-ch o inteligencyi anormalnie niskiej (różnica o 4 lata). Większość młodzieży, w tym razie dziesięcioletniej, nie rozpada się więc bynajmniej na dwa zgrupowania — mniej zdolnych i więcej zdolnych, ale średnio zdolni, obejmują olbrzymią większość dzieci danego wieku.

Ten sam fakt skupienia wszelkich różnic uzdolnień dokoła uzdolnienia średniego, posiadanego przez olbrzymią większość młodzieży, potwierdzają wszystkie wogóle dane, zebrane przez Goddarda dla przeszło 1<sup>1</sup>/<sub>2</sub> tysiąca dzieci różnego wieku (od lat 4-ch do 15-tu (dzieci wiejskie i z małych miasteczek), oraz dane Ayres'a, obejmujące około 15-tu tysięcy dzieci (z 28 miast amerykańskich). Dane te przedstawiają załączone tutaj schematy, z których widzimy, jak dalece przeważają, masowy element wśród dzieci danego wieku (dzieci

niedorozwinięte są tu wyłączone) stanowią dzieci uzdolnienia średniego i jak tylko nieliczne jednostki w stopniu cokolwiek większym od normy tej odbiegają, przyczem z pośród tych ostatnich stosunkowo więcej jeszcze przypada na uzdolnienia niższe od średnich, niżeli na wyższe.



Rys. 2.

szkoły uczęszczają dzieci, pochodzące z krańcowo różnych środowisk: z jednej np. strony ze sfery zamożnej inteligencji, z drugiej — z najuboższych warstw ludowych. Badania zapomocą metody Binet'a wykazały np., że pomiędzy inteligencją dzieci ludności najzamożniejszej i dzieci ludności najmniej zamożnej zachodzi różnica w Brukseli, Rzymie, Turynie, o 1 $\frac{1}{2}$ —2 lat, w Moskwie o całe 4 lata. Dziecko więc 10-letnie robotnika moskiewskiego stoi przeciętnie na tym zaledwie poziomie inteligencji, co dziecko 6-letnie zamożnego moskiewskiego kupca! Być może, że badania wykazują w tym razie cokolwiek większe różnice inteligencji, niż są one w rzeczywistości, gdyż testy Binet'a są bardziej przystosowane do zasobu doświadczeń dziecka sfery inteligentnej, niż dziecka z warstw ludowych, są one jednak bądź co bądź znaczne, i każdy system szkolny liczyć się z nimi powinien.

I tym wszakże różnicom system selekcyjny nie czyniłby zadość, już choćby dlatego, że występują one najsilniej w samym początku nauki po kilku zaś latach znacznie się zacierają. Gdyby więc za środek ochronny przed temi różnicami przyjąć selekcję, to już od samego początku nauki należałoby zakładać szkoły stanowe. Dawniej, zwłaszcza w wiekach średnich, szkoły takie istotnie zakładano, w Anglii jeszcze w pierwszej połowie wieku XIX-go utrzymywał się ów pogląd, że szlachta i bogaci kupcy powinni mieć szkoły własne, klasa średnia (rzemieślnicy, kupcy mniej zamożni, i t. d.) własne, i klasa robotnicza także własne, tylko dzieciom wyjątkowo uzdolnionym i obiecującym przyznawano prawo przechodzenia ze szkół dla warstwy niższej do szkół dla warstwy wyższej. Dziś jednakże stosunki społeczne i polityczne zmieniły się o tyle, że o zakładaniu elementarnych państwowych szkół stanowych trudno by wprost mówić poważnie. Musimy więc innymi środkami zapobiedz skupianiu w elementarnej szkole młodzieży o zbyt różnym poziomie rozwoju, związanym z pochodzeniem z różnych środowisk społecznych.

To też, gdyby nauczyciel przystąpił do klasyfikowania uczniów na mniej i więcej zdolnych, spotkałby się prawdopodobnie odrazu z istotną trudnością: wpisałby kilka nazwisk do rubryki mniej zdolnych, potem kilka do rubryki więcej zdolnych, i nie wiedziałby, co począć z całą resztą klasy i gdzie pociągnąć linię demarkacyjną pomiędzy mniej a więcej zdolnymi...

O większej różnicy stopnia ogólnego uzdolnienia można właściwie mówić w jednym tylko wypadku, — kiedy do jednej i tej samej

Głównym po temu środkiem społecznym jest t. zw. wychowanie przedszkolne, mające na celu podniesienie poziomu inteligencji dzieci zaniedbanych, ażeby z wejściem do szkoły iść one mogły w nauce razem z dziećmi, o których rozwój troszczyła się rodzina, iść razem bez szkody dla tych ostatnich. Wychowanie przedszkolne zwłaszcza jest ważne w miastach, gdzie z jednej strony inteligencja wprost chucha na swe dzieci, z drugiej ludność robotnicza nie ma możliwości dania swoim dzieciom elementarnych nawet warunków, sprzyjających jakiemu takiemu rozwojowi; zamknięte w czterech nągich ścianach suteryny lub poddasza, względnie spędzając część dnia na brudnej klatce schodowej, tępią te ostatnie z powodu najzupełniejszego zaniedbania. W wielu krajach to przedszkolne wychowanie w postaci ogródków, ochronek, szkółek przygotowawczych i t. p., stanowi część składową szkoły elementarnej i jest przymusowe (przodują tu zwłaszcza: Szwajcaryja francuska (ogródki), Francya (écoles maternelles), Dania (szkoły przygotowawcze), Szwecya, Włochy i inne.

Koniecznem jednak uzupełnieniem wychowania przedszkolnego powinna być wogóle opieka społeczna nad dziećmi zaniedbanymi. Są to bowiem zwykle dzieci zaniedbane nie tylko pod względem intelektualnym, ale też i pod każdym innym, przedewszystkiem materyalnym. Badania antropologów i lekarzy rzuciły pod tym względem dużo światła na przerażające wprost fizyczne upośledzenie dzieci ludności niezamożnej: Ankieta, zbierana przed samą wojną w mieście tak bogatym jak Berlin, wykazała ogromną ilość dzieci, idących do szkoły bez śniadania naczczo. Takie dzieci nie mogą się uczyć normalnie, i im pokrzywdzonym społecznie już u kolebki życia, powinna być przynajmniej jakaś pomoc i opieka zapewniona. Kwestya ta jest zwłaszcza ważną w Polsce, i należałoby, sądzę, poczytywać za wielki obowiązek powstającego szkolnictwa naszego położenie nacisku na wychowanie przedszkolne i wysunięcie od pierwszej chwili hasła opieki społecznej nad dziećmi. Tylko bowiem szkoła nadać może większą planowość istniejącej tu i ówdzie pomocy, okazywanej dzieciom niezamożnym ze strony stowarzyszeń dobroczynnych, tylko szkoła wywalczyć może jakieś większe na ten cel środki ze strony czy to miasta czy gminy i zmasać z tej akcji piętno upokarzającej częstokroć filantropii. W wielu krajach zarządy szkolne są nieraz bardzo czynne na tem polu. Dzieci niezamożne, zarówno w okresie przedszkolnym, jak i następnie w okresie szkolnym mają zapewnioną bezpłatną opiekę lekarską (w prawdziwym tego słowa znaczeniu!), korzystają z bezpłatnych kąpiel, z ogródków i kolonii wakacyjnych, otrzymują z kuchni szkolnej bezpłatnie śniadania (mleko, chleb), a nawet i obiady, korzystają z izb szkolnych dla przygotowania lekcji, otrzymują podręczniki i przybory szkolne, i t. d.

Ponadto, gdy chodzi o wspólne nauczanie dzieci, które pochodzą z różnych środowisk społecznych, należałoby mieć na uwadze i tę okoliczność, że cały program szkolny, zwłaszcza w klasach pierwszych, jest dość jednostronnie dostosowany do kultury inteligencji, wskutek czego dla dzieci z tej sfery nauka jest bardziej dostępna, niż dla dzieci z ludu. Czy weźmiemy do ręki elementarz, czytanek,

czy zadania arytmetyczne, czy jakiś inny podręcznik, — nie trudno się przekonać, że materyał, w nich zawarty, wybrany jest zbyt jednostronnie z zakresu doświadczeń dziecka ze sfery inteligencji. Tę jednostronność możnaby w dużym stopniu usunąć, starając się dawać w początkach nauki treść możliwie dostępną dla dzieci różnych sfer, i rozszerzając następnie ten materyał nie tylko w kierunku kultury inteligencji, ale również i kultur ludowych, Reforma taka ułatwiłaby wspólną naukę dzieci, z różnych pochodzących środowisk, byłaby też z wielką korzyścią dla ogólnej kultury narodowej. Poza tem i same nasze oceny uzdolnień uległyby pewnym sprostowaniom: bo dziś częstokroć dziecko chłopskie lub robotnicze uważane bywa za tępe z tego tylko powodu, że się mu daje pytania z zakresu doświadczeń dziecka z inteligencji.

Przy pomocy wzmiankowanych środków, wychowania przed-szkolnego, opieki społecznej i pewnej reformy podręczników, można w znacznym stopniu wyrównać różnice uzdolnień dzieci, związane z pochodzeniem tych ostatnich z różnych środowisk społecznych.

Po tem zaś wyrównaniu, środowisko młodzieży staje się pod względem poziomu uzdolnienia dość jednolite, większość jego stanowi jednostki o normalnej inteligencji (do takich należy najmniej 75—80% ogółu) i tylko jednostki stosunkowo nieliczne od tego poziomu uzdolnienia wraźniej odbiegają, czy to w kierunku ujemnym (zwykle ok. kilkunastu %), czy dodatnim (najmniej kilka %). Już więc same ilościowe stosunki, dotyczące ugrupowania młodzieży według różnic uzdolnień, przedstawione na załączonym powyżej schemacie, wskazują na to, że do podziału uczniów na dwie grupy: mniej zdolnych i więcej zdolnych brak właściwie podstaw. Możliwość conajwyżej mówić w tym razie o selekcji owych nielicznych stosunkowo jednostek, odbiegających znacznie od poziomu uzdolnienia ogółu, któremi jednak system selekcyjny wcale się nie zajmuje.

Są pozatem i inne względy, które przemawiają przeciw idei dzielenia ogółu uczniów na grupę mniej i więcej zdolnych, przede-wszystkiem względy na skutki takiego podziału dla samych chociażby rezultatów nauczania.

Z doświadczeń dotychczasowych, aczkolwiek nielicznych, wynikałoby bowiem, że tworzenie zbyt jednolitych pod względem stopnia zdolności grupowań młodzieży dla celów nauczania pożądanę raczej nie jest. Już Herbart zwrócił np. uwagę na wielkie znaczenie pier-wiastku naśladownictwa przy nauce zbiorowej: odłączanie uczniów zdolniejszych byłoby z tego względu ze szkodą dla mniej zdolnych. Ponadto badania nowsze wskazują, że i dla uczniów zdolniejszych usuwanie spółobecnosci mniej zdolnych w wielu razach nie byłoby prawdopodobnie korzystne. Np. A. Mayer (1903), na zasadzie szeregu doświadczeń, przychodzi do wniosku, że mieszanie uczniów o różnym poziomie zdolności leży nie tylko w interesie mniej zdolnych, lecz również i w interesie zdolniejszych. Tak samo doświadczenia koedukacji w niektórych krajach (Finlandya, Szwajcaryja) wskazywały, że nauka wspólna chłopców i dziewcząt, przynajmniej w okresie do lat 13-tu, 14-tu, przynosi korzyści dla obu stron, właśnie dzięki wzajemnemu uzupełnianiu się poziomów uzdolnień, przebiega-

jących u chłopców innemi fazami, niż u dziewcząt. Mało, co prawda, wiemy, w jaki sposób różnice uzdolnień przyczyniają się do osiągnięcia lepszych rezultatów przy nauce zbiorowej. Herbart, jak wspominaliśmy, zwraca uwagę na pierwiastek naśladownictwa. Zdaniem Mayera, różnice uzdolnień wywołują wzajemne współzawodnictwo, ożywiają pracę. Mogą tu wchodzić w grę również inne czynniki. Wiemy np. z obserwacji codziennej, jak skłonni są nieraz uczniowie zdolniejsi, z powodu owej łatwości, z jaką przyswajają naukę, do bardzo powierzchownego jej traktowania, do przechodzenia „po lebkach“.

Być więc może, że zarówno wolniejsze tempo nauki, jak i najrozmaitsze zahaczenia i wątpliwości, które powstają u uczniów mniej zdolnych, zmuszają zdolniejszych do głębszego przy wspólnej pracy nauce ujmowania i gruntowniejszego przyswajania wiedzy. Również wchodzą tu może w grę różnice wartości wykładu nauczyciela, kiedy ma on przed sobą środowisko o rozmaitym stopniu uzdolnień, musi posługiwać się rozmaitymi środkami, ażeby wszyscy mogli korzystać, to zaś sprzyja urozmaiceniu nauczania pod względem metodycznym; natomiast środowisko jednolite powoduje prawdopodobnie tryb nauczania bardziej jednostajny i łatwo ulegający zrutynizowaniu.

Pożądana więc jest raczej pewna różnaitość poziomu uzdolnień w środowisku uczącej się wspólnie młodzieży, jak również pewne urozmaicenie wykładu, uwzględniające różnice uzdolnień. To też system selekcyjny, pragnący rozdzielać młodzież, w uzdolnieniach której stosunkowo niewielkie zachodzą różnice, mógłby i dla celów samej nauki przynieść w rezultacie zamiast korzyści — szkodę.

Niewątpliwie, w pewnych wypadkach selekcja może być wskazaną, mianowicie w tych, kiedy różnice poziomu uzdolnień poszczegól­nych jednostek są tak duże, iż zamiast współzawodnictwa wywołują, w obecnych warunkach nauczania, tylko depresję wśród niezdolnych, a zniechęcenie wśród zdolnych i kiedy innymi środkami, przez indywidualizację nauki w obrębie grupy, trudno temu zapobiedz. Wypadek taki mamy n. p. gdy chodzi o dzieci niedorozwinięte. Tutaj selekcja jest niewątpliwie pożądana. Jeśli się jednak ograniczymy do dzieci normalnych, to na zasadzie tych doświadczeń, jakimi rozporządzamy, możnaby co najmniej przypuszczać, że może być pożytecznym eliminowanie tych, stosunkowo nielicznych dzieci, które nie mogą nadążyć za ogółem klasy i są zwykle zostawiane na rok drugi. Ani bowiem próby organizowania takim dzieciom pomocy w szkole w godzinach specjalnych, ani indywidualizowanie nauki w tych granicach, w jakich jest w dzisiejszych stosunkach szkolnych, przy zbiorowym nauczaniu możliwe, ani inne środki<sup>1)</sup>, jakie dotychczas przedsiębrano, nie oddzielając tych dzieci od ogółu, nie dają dostatecznych rezultatów. Właściwie już przy zwykłym masowym nauczaniu dokonywa się względem tych dzieci selekcji, gdyż się je zostawia na rok drugi w klasie. Jest to niewątpliwie jednak środek bardzo ujemny; o wiele korzystniejsze może być nauczanie takich dzieci oddzielnie.

<sup>1)</sup> W niektórych szkołach szwajcarskich tworzą one odrębną grupę w obrębie klasy.

Po części za wyodrębnieniem tych dzieci przemawiałby i ten взгляд, że są to przeważnie jednostki z pewnymi anomaliami fizycznymi. Jeżeli więc można mówić o zastosowaniu selekcji do dzieci normalnych, to w żadnym razie nie do tego gros, którym się zajmuje wspomniany projekt, lecz bodaj jedynie do tych słabych, powtarzających klasę.

Zajmując się temi dziećmi, odbiegam poniekąd od swego zadania, polegającego na rozważaniu projektu selekcyjnego, pragnę jednak tej sprawie słów kilka poświęcić.

Jakie więc dzieci możnaby poddawać próbie eliminowania od ogółu? Powiedzieliśmy te, które są w nauce słabe i nie mogą podążać za ogółem klasy. To nie są tylko dzieci niezdolne. Do grupy tej będą należały także dzieci skądinąd zdolne, które jednak dłuższy czas chorowały, miały jakieś przeszkody domowe i t. p. Do tej grupy powinny też należeć dzieci fizycznie słabe, nerwowe, szybko męczące się, niezależnie od tego, czy są mniej, czy więcej zdolne. Badania nad pracą i zmęczeniem wykazały n. p., że szybkość męczenia się jest indywidualnie bardzo różna i że środowisko uczniowskie jest pod tym względem ogromnie zróżniczkowane. Kraepelin stwierdza, że łatwość męczenia się jest nie tylko niezależna od uzdolnienia, lecz nawet niezależna od szybkości pracy i uważa ją za podstawową cechę psychiczną każdej jednostki. Wiemy natomiast jak fatalne następstwa mieć może systematyczne przemęczenie się dziecka. To też np. Kraepelin, Brahn i inni byłiby zwolennikami selekcji nie na podstawie różnic uzdolnień, tylko na podstawie różnic w łatwości męczenia się, różnic, które mogą być dość łatwo i dokładnie ustalone metodą doświadczalną (metodą Kraepelina, Ebbinghausa i inn.).

Próbie eliminowania dzieci słabych podjęto np. przed kilkunastu laty na większą skalę w dzielnicy Altstadt w mieście Mannheimie. Dla ogółu dzieci tej dzielnicy, wynoszącego kilkanaście tysięcy, zorganizowano 4 typy szkół, które schematycznie przedstawia rysunek na str. 103 (na rys. ograniczamy się do 3 pierwszych klas, chociaż są to 8-klasowe szkoły ludowe):

I. szkoły typu *A* — dla dzieci normalnych.

II. szkoły typu *B* — dla dzieci słabych (zwykle skazywanych na powtarzanie klasy).

III. szkoły typu *C* — dla dzieci bardzo niezdolnych (niedorozwiniętych).

IV. zakład *D* — dla idiotów.

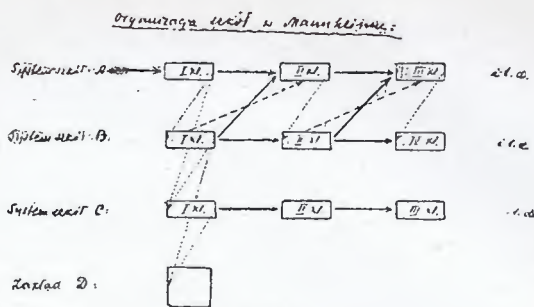
Organizacja szkolnictwa jest następująca: wszystkie dzieci, zgłaszające się do szkół, przyjmowane są tylko do szkół typu *A*. Po roku, względnie w połowie roku, te dzieci, które zbyt długo chorowały, które zaniedbywały naukę, wreszcie te, które nie są w końcu roku pronowane, przenoszone są do tejże pierwszej klasy typu *B*. Po roku nauki w tej klasie, jeśli okazują dobre postępy (czasem nawet w ciągu roku) wracają z powrotem do szkół typu *A*, do następnej (drugiej) klasy. Jeśli zaś są w dalszym ciągu w nauce słabe, nie wracają narazie do szkół *A*, lecz przechodzą do następnej klasy szkół *B*. Co roku część uczniów ze szkół *A* (wszyscy niepromowani) przechodzi do szkół *B* dla powtórzenia klasy i część uczniów ze szkół *B* (którzy

okazują lepsze postępy) wraca do szkół *A* (wraca do klasy następnej, nie tracąc nic czasu). Z pierwszej klasy szkół systemu *B* niektóre jednostki są przenoszone do szkół *C* (niedorozwinięte) lub do zakładu *D* (idyoci).

Mam pod ręką dane, dotyczące

tych szkół za rok 1904/5. Ogólna ilość dzieci, które w tym roku uczęszczały do szkół *A* i do *B* wynosiła razem 15.220; z tego na szkoły normalne typu *A* przypadało 13.783 dzieci, na szkoły zaś typu *B* 1437 dzieci (czyli zaledwie 9·4% ogółu). Ogółem klas było 348; z tego klas typu *A* 301, klas typu *B* 47 (13%). Personal nauczycielski wynosił 500 osób, z których na szkoły *B* przypadało 47. Dodam, że do grupy dzieci słabych należało z powodu chorób 20% i że wśród większości tych dzieci, słabych w nauce, stwierdzano anomalie fizyczne (same wzrokowe zaburzenia u 10% ogółu tych dzieci).

Tendencje systemu tego są zgoła inne od tych, jakie cechują wspomniany system selekcyjny. Tu uczniom słabym nie zagradza się drogi do wykształcenia, pobieranego przez zdolniejszych, przeciwnie, ułatwia im się na każdym kroku powrót do szkoły normalnej; uczniowie słabi są tu otoczeni specjalną nawet troską; mają lepsze szkoły, lepszych nauczycieli, specjalną opiekę lekarską i pomoc społeczną, o najmniejsze ich potrzeby troszczy się szkoła (odżywia je, kąpie, wysyła na kolonie letnie, do wód itd.). Nauka w klasach *B* tem się głównie różni od nauki w klasach *A*, że kurs jest ograniczony do ważniejszych tylko rzeczy, ale uczonych gruntowniej, staranniej. Ażeby uczniów klas *B* otoczyć większą opieką ze strony nauczycieli, klasy te są też mniej liczne (w klasach typu *A* przeciętnie 45/46 uczniów, w klasach typu *B* 30/31), co ułatwia większą też indywidualizację nauki w tych klasach. I tego rodzaju selekcje uczniów, dokonywane ze względu na różnice uzdolnień, pozostawiają jednak wiele do życzenia, gdyż przedewszystkiem liczą się z różnicami uzdolnień grup, a nie jednostek, jako takich, a następnie dzielą ogół młodzieży na grupy, biorąc pod uwagę li tylko ogólny poziom uzdolnienia i nie licząc się z uzdolnieniami i zamiłowaniem specjalnymi, które mają, gdy idzie o rozwój młodzieży ogromne znaczenie, zaś bardzo często nie stoją w związku z poziomem ogólnego uzdolnienia. Te dwa ostatnie względy stały się powodem nieco innych prób grupowania uczniów, bardziej już odpowiadających idei indywidualizacji nauczania, prób, z których dla przykładu wymienię jedną, po części już mającą tu i owdzie zastosowanie praktyczne. Mam tu na myśli projekt, którego zwłaszcza gorącym rzecznikiem jest H. Raschke w Insbruku. Projekt ten żąda, ażeby szkoły posiadały po dwa oddziały



Rys. 3.

i żeby w jednym z nich przechodzano wszystkie przedmioty obszernie (kurs maksymalny), w drugim — w jak największym skróceniu (kurs minimalny). Uczniom, w pewnych granicach, byłaby pozostawiona swoboda wyboru jednych przedmiotów w zakresie maksymalnym, innych — w minimalnym. Uczniom słabszym można by też ewentualnie przy tym systemie dawać więcej przedmiotów w kursie minimalnym, niż uczniom normalnym. Projekt ten liczy się już więc poniekąd z faktem jednostronności uzdolnień i uwzględnia potrosze właściwości indywidualuów, a nie tylko grup.

Zarówno jednak te projekty, w których bliższą analizę nie zamierzam się wdawać, jak i różne inne tego rodzaju, noszą dotychczas w najlepszym nawet razie charakter pierwszych prób jedynie i to prób, które nie tyle może wyrastają pod naporem rozwoju metodyki indywidualizacji nauczania w obrębie dotychczas zwartych, niepodzielnych zbiorowisk uczniów, co raczej są wyrazem pewnych pomysłów technicznych z góry powziętych. Okoliczność ta tembardziej nas zmusza do krytycznego stosunku do nich i chociaż podejmowanie takich prób w pewnych warunkach mogłoby być wskazane i u nas (wymaga ono bądź co bądź większego przygotowania nauczycieli i lekarzy szkolnych), to tem niemniej narzucanie z góry podobnych, przeważnie bardzo skomplikowanych, konstrukcji technicznych całemu szkolnictwu polskiemu, budzącemu się dopiero do życia, byłoby niepożądane. Moglibyśmy łatwo to szkolnictwo jeszcze w powijakach skrepować takimi więzami, któreby jego rozwój na długo zahamowały. Należy raczej starać się dać temu szkolnictwu formę możliwie prostą i pozostawić otwarte pole do wszelkich dalszych modyfikacji, a to tembardziej, że stoimy dziś w okresie dojrzenia głębokiej reformy w całym wewnętrznym życiu szkoły, która będzie wymagała zgola nowych form organizacyjnych.

Wkońcu jeszcze jedna uwaga co do różnych projektów selekcyjnych. Organizacje te są bardzo niebezpieczne ze względów społecznych, wydzielanie jednych dzieci, jako słabych, innych jako normalnych, dużo umiejących lub zdolnych, może budzić poważne obawy o wpływ ujemny na wzajemne stosunki pomiędzy dziećmi i na poziom etyczny. Dość spojrzeć, z jakimi ostrożnościami zabierano się do rzeczy w Manheimie, jak się starano niczem zewnątrznie szkół typu B od szkół typu A nie wyróżnić, jak zatrzymywano niemal w tajemnicy przed dziećmi całą tę organizację itd. Jeżeli jednak już w tym systemie zachodzą tak poważne obawy o jego następstwa społeczne, to wprost trudno pojąć, w jaki sposób system, nie liczący się zupełnie z tymi względami, mógłby oddziaływać dodatnio na charaktery i zmniejszyć owe „wady narodowe“. Tu nie ulega wprost wątpliwości, że wpływ systemu byłby ujemny. Perspektywa i same obrządki podziału uczniów, kolegujących przedtem ze sobą, na różne grupy — mniej zdolnych i więcej zdolnych (w języku uczniów pewno na „głupich“ i „mądrych“) i przeznaczanie jednych na niższe, drugich na wyższe wykształcenie, musiałyby przeciw zatruci stosunki koleżeńskie pierwszymi zawiści i pychy, powodującymi dysonanse w spółżyciu i deprawującymi charaktery. Uległy też niewątpliwie spaceniu i stosunek uczniów do nauczyciela: bo jeżeli już dzisiaj



wystawianie not staje się tak często powodem słusznych, czy niesłusznych żalów do nauczycieli, to cóżby się dopiero działo, gdyby nauczyciel pełnił rolę sędziego, decydującego o istotnych losach ucznia.

Ze wszystkich tych względów, jak też i wielu innych, któreby się dały przytoczyć, rozpatrzony projekt selekcyjny, zdaniem naszym, uznać należy za najzupełniej chybiony.

*M. Falski.*

---

---

## Pokój brzeski, a nauka geografii w galicyjskich szkołach.

Racyjonalna nauka geografii nie istnieje bez środków poglądu. Pod tym względem niema dwóch zdań między dydaktykami. Dziś, kiedy wojna światowa wysuwa zagadnienia geograficzne na czoło spraw narodowościowych, politycznych i ekonomicznych, a obszary polskie może pierwszą między nimi odgrywają rolę, warto zapytać, jaki jest stan nauki geografii w galicyjskich szkołach średnich i wydziałowych. Nie zamierzam bynajmniej na temat ten pisać wyczerpującego artykułu, zwrócę jedynie uwagę na niektóre zjawiska niezmiernie charakterystyczne dla naszego szkolnictwa.

W szkołach naszych używamy atlasu Kozenna, dawniej w przerwóbcie Haardta, Schmidta i Gustawicza, dziś (od 1916) w opracowaniu Heidericha i Schmidta. Atlas ten „dla polskich zakładów naukowych opracowali” — jak brzmi tytuł — B. Gustawicz i J. Mazurek, a „do użytku szkolnego polecony” został rozporządzeniem Rady szk. kraj. Mamy więc tu do czynienia ze „spolszczonym” środkiem naukowym, który co do umysłowania wiadomości geograficznych pierwszorzędne posiada znaczenie. Treść bowiem mapy, wpojona w pamięć wychowanka, pozostaje na zawsze trwałą jego własnością; na niej jako obywatel opiera swe poglądy polityczne, na jej podstawie powołany jest jako Polak do obrony spuścizny po przodkach, na niej wreszcie każdy z nas buduje nadzieję na lepszą przyszłość. Ciekawą przeto jest rzeczą dowiedzieć się, jakie to wiadomości szkoła galicyjska przyswaja młodzieży polskiej i czego od niej wymaga według „spolszczonego” atlasu Kozenna.

Już sama skala, w jakiej wykonano mapki ziem polskich, jest za mała do gruntowniejszego poznania kraju ojczystego. Prócz Cieszyńskiego 1:1000000, jedynie Galicyę sporządzono w skali 1:2000000. Ale nawet i tę zaletę unicestwiono innymi wadami. Na tak zwanej mapie gór i rzek nie uwypuklono należycie plastyki tej części dawnej Polski, a nadto zamiast karty chorograficznej podano polityczną kartę Galicyi, zupełnie zbyteczną, gdyż już raz uwidoczniło ją na politycznej mapie monarchii. Poznańskie wraz z resztą Polski figuruje w podziałce 1:6000000, gdy tymczasem w wydaniu niemieckim przedstawione jest, wprawdzie łącznie z Niemcami, ale za to w skali 1:2500000. Można sobie wyobrazić, z jakimi to trudnościami wobec tego uczeń musi walczyć, aby poznać bodaj w najogólniejszym zarysie plastykę i topografię ziem ojczystych.

A przytem atlas ten nie nadaje się jeszcze z innych względów dla młodzieży naszej zwłaszcza w wydaniu polskiem. Na przykład, we wszystkich poważnych, niemieckich dziełach geograficznych i w lepszych podręcznikach oraz atlasach szkolnych, o ile miałem je sposobność oglądać, widnieje nazwa morza Północnego (Nordsee). Nazwę „morza Niemieckiego“ (Deutsches Meer) spotyka się nadszczęśliwie rzadko i tylko obok nazwy tamtej. To też i w atlasie Kozenna nazwa „morza Północnego“ uwidoczniła się tłustym drukiem, a dopiero pod nią, w nawiasie i drukiem mniejszym, jakby nieśmiało i wstydliwie, umieszczono nazwę „morza Niemieckiego“. W opracowaniu polskiem nazwę pierwszą, jedynie właściwą, zupełnie opuszczono z wyjątkiem karty nr. 20, gdzie zaznaczono ją drukiem małym i ujęto w nawias jako rzecz podrzędną i uboczną. Wszędzie natomiast pozostawiono wyłącznie nazwę drugą. Ponieważ atlas posiada znaczenie zarówno naukowe, jak i wychowawcze, przeto sprawę tę przegważdżam tutaj i zapytuję autorów względnie autora (Gustawicz†) „spolszczonego“ atlasu, tudzież Krajową Radę szkolną jako władzę zatwierdzającą, w jaki sposób nauczyciel ma wytłómaczyć uczniom pochodzenie tej nazwy i czem ją uzasadnić? Dlaczego w atlasie „spolszczonym“ morza Północnego nie nazwano morzem angielskim lub holenderskim, albo duńskim lub norweskim, tylko niemieckim? Niedorzeczność, której unikają sami Niemcy, zaszczenia się i kultuwuje na gruncie szkolnictwa galicyjskiego. Wobec tego nikt się zdziwić nie może, że w atlasie tym nizina niemiecka sięga w głąb obszaru nadwiślańskiego (karta nr. 22), albo że Polaków w Galicyi wschodniej ma być mniej (!), niż Łużyczan nad Sprewą (karta nr. 13). Na innej znowu mapce (nr. 46) widzimy, że w Galicyi wschodniej jest Niemców przynajmniej tyle (!) ile mieszkańców narodowości polskiej.

Ale co najciekawsze, że etnograficzna granica Rusinów sięga 30 km. na zachód od Drohiczyna, a w niektórych miejscach zbliża się niemal do Wisły. W okolicach Dębłina oddalona jest od „królowej rzek polskich“ zaledwie o kilkanaście, a pod Maciejowicami o dwadzieścia parę kilometrów (karta nr. 13 i 46). Pod Warszawę Ukraińcy sięgają na odległość mniej więcej 60 km., tak, że Siedlce, Iganie i Stoczek znajdują się według wymienionego atlasu już na obszarach czysto rusińskich (karta nr. 13). Część Lubelskiego, cała Chełmszczyzna i całe Podlasie zaznaczono w atlasie „spolszczonym“ jako kraje, zamieszkałe wyłącznie przez Ukraińców lub Białorusinów. O istnieniu tutaj Polaków niema na mapach najmniejszego śladu, coż dopiero mówić o ich większości przyniatającej.

Pokój w Brześciu Litewskim z 9 lutego b. r. obszedł się z nami stosunkowo łagodniej i względniej w porównaniu z tem, co uczynił Kozenn razem ze swymi współpracownikami niemieckimi i naszymi. A przecież traktat brzeski wywołał odruchowe wzburzenie i przeliczne protesty w całym narodzie polskim. Postanowienia pokoju tego nazwaliśmy powszechnie nowym podziałem Polski, faktycznie piątym z kolei, chociaż dziennikarze polscy zwali go czwartym, przeocząc rozbiór, dokonany na kongresie wiedeńskim. Tymczasem o jakimkolwiek sprzeciwie z powodu przytoczonych fałszów, wpajanych

nam przez szkołę od lat dziesiątków, nigdyśmy dotąd nie słyszeli, pomimo że są to przecież herezye geograficzne, zapomocą których zwolna i po cichu wynaradawia się umysłowo młodzież naszą. Po cóż więc uważamy za gwałt i krzywdę to, w co dzieciom i wychowankom naszym każemy wierzyć na podstawie atlasu „spolszczonego“? Pogwałcenia etnograficznych granic ojczystych dokonano w rzeczywistości już wcześniej, przed pokojem brzeskim, niestety, przy współudziale czynników polskich. Widać z tego, że społeczeństwo, skołatanе wiekową niewolą, nie jest w dostatecznej mierze świadome samo siebie, nie rozumie najżywotniejszych swych interesów i nie patrzy jasno w przyszłość.

Bez znajomości ziem macierzystych miłość ojczyzny nie posiada podkładu realnego, a społeczeństwo takie zdolne jest, co najwyżej, do chwilowych porywów i uniesień, ale nie do systematycznego, wytrwałego postępowania i celowej działalności dla dobra swego. I może to właśnie dlatego nasza polityka narodowa jest tak niejednolita, chwiejna i łatwowierna, goni za iluzjami i doznaje przykrych rozczarowań. Przyszła szkoła powinna odrodzić społeczeństwo polskie, uczynić je nowem, innem jak dotąd, a przede wszystkim tak oświeconym, aby zawsze umiała wstąpić na najwłaściwszą drogę do samoobrony swych praw i interesów. Zadania tego szkoła nie spełni, jeśli nie zastosuje najlepszych metod nauczania i nie będzie się posługiwała wartościami środkami poglądu.

Wspomniałem wyżej, że nauka geografii bez środków unaocznienia istnieć nie może. I w istocie, chyba niema ani jednego nauczyciela, któryby mógł o sobie powiedzieć, że bez koniecznych środków pomocniczych potrafił nauczyć młodzież tego przedmiotu. A teraz zapytujemy się, ile jest szkół średnich w Galicyi, które nie posiadają żadnych lub prawie żadnych zbiorów potrzebnych do udzielania geografii? A mimo to lustracye krajowych inspektorów szkolnych orzekają, że nauka w tych zakładach odbywa się normalnie. Jak się to dziać może, nie mogę sobie wyobrazić i byłbym szczerze wdzięczny temu, ktoby mi zagadkę tę zdołał rozwiązać w sposób uzasadniony i przekonujący.

Warto przecież nad zjawiskiem tem poważnie się zastanowić. Wszak mamy szkoły średnie, istniejące lat kilkadziesiąt, w których do ostatniej chwili nie było nawet mapy ziem polskich... Czyż wobec tego można się dziwić, że wychowankowie zakładów takich nie posiadają nieraz najmniejszego pojęcia o kraju ojczystym? Czyż wobec takiego stanu rzeczy można za coś nadzwyczajnego uważać wypadek, że przed trybuną parlamentarną, a zatem w obliczu całego świata, kierownicy naszej polityki narodowej nie orientują się w obszarach polskich? Społeczeństwo powinno wziąć sobie to za obowiązek, aby dociec za wszelką cenę, dlaczego nauka geografii u nas pozostawia dotąd tak wiele do życzenia.

W istnej powodzi najrozmaitszych rozporządzeń kraj. Rady szk. przyszły badacz szkolnictwa galicyjskiego może znajdzie także polecenie co do sprawienia niektórych środków geograficznych, ale z pewnością nie natrafi na ślad żaden, czy dopilnowano, aby polecenie takie zostało wszędzie wykonane. Gdybyśmy dziś zechcieli sprawę

tę sumiennie zbadać, to doszlibyśmy do wyników nader interesujących. Są szkoły średnie, które nie posiadają żadnych, ale to literalnie żadnych środków do nauki geografii, nawet takich, które nie rzadko spotyka się w szkołach ludowych. Nauczyciel wnosi prośbę do władz szkolnych o przyznanie mu na ten cel potrzebnej sumy pieniężnej, i po paru latach otrzymuje — zwrot podania bez załatwienia... A równocześnie niemal rząd poleca przelać z powrotem do swej kasy tysiące czy nawet dziesiątki tysięcy koron, które przeznaczone na zakupno środków naukowych w tymże zakładzie, leżały przez wiele lat bezużytecznie w rękach krajowych władz szkolnych. Takie fakta wykryć będzie później dla badacza szkoły galicyjskiej rzeczą niezmiernie trudną z powodu braku dokumentów. Z drugiej jednak strony wyciąganie ich już teraz na światło dzienne wydaje mi się przedwczesnem. Do publicznego traktowania tego rodzaju spraw nie jesteśmy dostatecznie dojrzały. Patrzymy na nie i słuchamy o nich, jak o czemś codziennem i powszechnem; zupełnie nas one nie rażą i wcale nie oburzają. Klasycznym tego przykładem pozostanie na zawsze „spolszczony” atlas Kozenna. Społeczeństwo polskie musi przejść jeszcze niejeden taki gwałtowny i głęboki paroksyzm, jaki wstrząsnął niem po pokoju brzeskim, zanim wreszcie zwróci baczniejszą uwagę na braki, niedomagania i błędy dotychczasowego szkolnictwa. Dodajemy, że przy dobrej woli odpowiedzialnych czynników niejedna z tych wad da się każdej chwili usunąć i naprawić. Kraj. Rada szk., która obecnie objawia coraz więcej zainteresowania dla potrzeb i wychowania młodzieży, prawdopodobnie nie spuści z oka także sprawy tak pilnej i aktualnej, jak nauka geografii, zwłaszcza ojczystej i żywą a rzetelną otoczy ją troską.

*B. Sławomirski.*

---

---

## Metoda zbiorowisk w początkowem nauczaniu przyrody.

### III.

#### Szkic programu 3-letniego kursu nauki o przyrodzie, opartego na zasadzie zbiorowisk.

Jako uzupełnienie rozpatrzonych w 2 poprzednich rozdziałach ogólnych zasad nauczania metodą zbiorowiskową, podaję obecnie szkic programu Historii Naturalnej, opartego na tej metodzie, a ułożonego według pór roku. Obliczony on jest na kurs trzyletni, nadawać się więc może zarówno dla 3 niższych klas szkoły średniej, jak i dla trzech wydziałowych, albo dla 3 klas wyższych projektowanej w Polsce 7-klasowej szkoły powszechnej.

Program ten obejmuje przyrodę ojczystą, rozpatrywaną zbiorowiskami, przyczem rozkład lekcji zrobiony jest w taki sposób, że każde zbiorowisko rozpatrujemy w różnych porach roku w ciągu

wszystkich 3 lat nauki. Tylko bowiem w taki sposób zapomocą zwiędzania i badania wszystkich zbiorowisk w każdej porze roku można poznać należycie całość ich życia; i tylko przez rozłożenie zapoznawania się z każdym z nich na wszystkie 3 lata można należycie stopniować trudności materiału, dobierając na pierwszy rok łatwiejsze twory i zjawiska, zaś trudniejsze zostawiając na drugi lub trzeci. Przy końcu trzeciego roku robimy zestawienie ogółu wiadomości, zdobytych o każdym zbiorowisku. Klasyfikację zwierząt i roślin robimy przy końcu każdego roku, ograniczając się wyłącznie do gatunków już poznanych; w ten sposób z roku na rok zyskuje ona na zakresie i dokładności, zawsze zaś odpowiada ściśle poziomowi wiedzy uczniów.

Konieczne uzupełnienie nauki o przyrodzie ojczyznej stanowi zapoznanie się z przyrodą innych krajów, oraz innych części świata: rozszerza to widnokrąg ucznia, daje mu dokładniejsze i ściślejsze pojęcie o całości życia przyrody, a jednocześnie nawiązuje bliższy stosunek z nauką geografii, której przedmiotem w tym samym mniej więcej czasie są właśnie inne części świata. Rozpatrujemy ją tak samo zbiorowiskowo (stepy, pustynie, dżungle, tajgi i t. d.), z tą tylko różnicą, że rola ucznia będzie tu z konieczności mniej czynną, nie będzie on tu miał bowiem tyle pola do samodzielnych spostrzeżeń i doświadczeń. Jednakże i tu dadzą się robić pewne obserwacje (np. właściwości naszych roślin ze stanowisk suchych, jako podstawa dla zrozumienia roślin stepowych), a tem bardziej znajdzie się dość materiału do samodzielnych ćwiczeń w wyszukiwaniu podobieństw i różnic między naszą przyrodą a egzotyczną, w uzupełnianiu klasyfikacji, opartej na krajowych zwierzętach i roślinach, gatunkami z innych części świata.

Tak samo w skład niższego kursu Historii Naturalnej musi wejść koniecznie nauka o człowieku: o jego budowie i czynnościach życiowych wraz z odpowiedniami uwagami z higieny. Konieczne to jest zarówno ze względu na potrzebę zaokrąglenia całości wiedzy o przyrodzie, która bez tego byłaby bardzo niezupełną, jak i dla zapoznania uczniów z ich własnym ciałem, oraz z zasadami, co mają czynić, aby je zachować w dobrym zdrowiu i należytej sprawności.

Natomiast wiadomości z fizyki i chemii, jak również z geografii nie wchodzi w skład niniejszego programu, a to dlatego, że na tym poziomie nauki powinny one już być wyłączone, jako odrębne przedmioty, i posiadać osobne godziny, chociażby nawet nauczanie ich znajdowało się w rękach tego samego nauczyciela co Historii Naturalnej. Samo się jednak przez się rozumie, że wszystkie te przedmioty powinny zachowywać między sobą jak najściślejszą łączność, a także wzajemnie się wspierać i uzupełniać.

Przy rozkładaniu materiału na pory roku starałem się każde zbiorowisko umieścić mniej więcej w każdej porze roku, a więc i w zimie. Z natury rzeczy jednak pora ta nadaje się najmniej do robienia obserwacji nad zbiorowiskami, a to zarówno ze względu na znacznie mniejszą ilość materiału do spostrzeżeń, jaki przedstawia przyroda ożywiona w zimie, jak i na większą trudność w urządzaniu wówczas wycieczek. To też poznawanie zbiorowisk w zimie odby-

wać się może jedynie dorywczo i dlatego w programie zajmuje ono tylko małą liczbę godzin. Głównym zaś przedmiotem nauki w zimie musi być taki materiał, którego poznawanie albo wcale nie wymaga wycieczek, albo w każdym razie w znacznie mniejszym stopniu. Dlatego też w niniejszym programie nauka w ciągu zimy obejmuje przede wszystkim: zapoznanie się ze zwierzętami domowymi, przyrodę martwą, przyrodę innych części świata i wreszcie naukę o człowieku.

Podany tu program stanowi jedynie pewien wzór, jak można prowadzić naukę o przyrodzie metodą zbiorowiskową i pór roku (łącznie z wymienionymi powyżej koniecznymi uzupełnieniami), ale może on, a nawet powinien ulegać zmianom w zależności od warunków miejscowych, od tego, jakie zbiorowiska właściwe są danej miejscowości, jakie przygotowanie posiadają uczniowie i t. d. Zależnie od tych wszystkich warunków wypadnie zwięźać lub rozszerzać program każdego roku, przenosić niektóre działy z niższego roku do wyższego lub odwrotnie, zastępować podane gatunki innymi odpowiedniejszymi dla danych warunków, opuszczać jedne części materiału, a dodawać inne<sup>1)</sup> i t. d.

### Rok I.

Przedmiotem nauki w pierwszym roku będzie zapoznanie się z otaczającą przyrodą zapomocą badania przede wszystkim zbiorowisk sztucznych, a potem dopiero naturalnych (ogród, podwórko, pole, łąka, las). Uzupełnia się tutaj wiadomości, nabyte przez uczniów w niższych klasach szkoły powszechnej, przyczem sposób nauczania zmienia się o tyle, że nie zwracamy głównej uwagi na stronę użytkową różnych tworów jak tam, lecz wysuwamy na pierwszy plan budowę (zewnętrzną) i stosunki biologiczne (zależność od otoczenia, wzajemne stosunki i t. d.). Przy dobrym przygotowaniu uczniów, podany niżej program można rozszerzyć, usuwając z niego rzeczy już znane, a wprowadzając natomiast część materiału z II roku.

Sam program przedstawia się w sposób następujący:

1) Kurs jesienny (wrzesień, październik, częściowo początek listopada): Zapoznanie się z głównymi narządami roślin na jaskrze, jasnocie i paru innych roślinach, dziko rosnących, czy uprawnych lub doniczkowych, byleby miały kwiaty wyraźne, ale nie pełne.

Ogród warzywny: Kapusta — opis rośliny (bez kwiatów), użytki, odmiany; szkodniki kapusty. Inne warzywa w taki sam sposób, grupując je na: 1) warzywa o korzeniach jadalnych (marchew, buraki i t. p.), 2) o bulwach i cebulach (ziemniaki, cebula), 3) o owocach i nasionach jadalnych (ogórek, groch i t. d.). Różnice między korzeniem a łodygą, rodzaje łodyg podziemnych; różne rodzaje owoców.

<sup>1)</sup> Podany tu program i rozkład materiału opiera się (z pewnymi zmianami): 1) na programie, opracowanym przez Krakowską Komisję Reformy szkoły średniej („Materiały i objaśnienia do planu Szkoły Realnej 8-klasowej”, str. 52—60), 2) na programie, wydrukowanym w moim „Zarysie Metodyki elementarnej kursu Historii Naturalnej” (str. 5—23) i 3) na rozkładzie lekcji w moim podręczniku „Historii Naturalnej, ułożonej podług zbiorowisk”, 2 części.

Ogród owocowy i parkowy: Owoce jesienne, ich budowa, szkodniki („robaki“). Zewnętrzna budowa drzew: pień, konary, ulistnienie, pączki; szczepienie drzew; hodowla gałązek w wodzie. Szkodniki drzew, ich zwalczanie; ptaki owadożercze i ich znaczenie.

Pole: Prace jesienne w polu; oziminy. Szkodniki i chwasty polne. Ptaki polne i ich znaczenie. Babie lato. Gleba, jej skład (analiza gleby), uprawa. Budowa i kiełkowanie nasion (doświadczalnie); warunki kiełkowania i życia roślin (jako wnioski z własnych doświadczeń uczniów).

2) Kurs zimowy (od listopada do połowy marca):

Główny przedmiot jego stanowi zapoznanie się ze zwierzętami domowymi, oraz znajdowanymi w mieszkaniu lub na podwórzu.

Na początek rozpatrujemy zewnętrzną budowę kręgowców, najlepiej psa, porównawczo do człowieka, którego budowę uczniowie powinni już znać; o ile jej w ogólnych zarysach nie znają, zapoznawamy ich z częściami ciała naszego, oraz z wnętrznościami (ale tylko bardzo ogólnikowo); szczególną wagę zwracamy na zęby, ich rodzaje i związek z rodzajem pokarmu. Następnie rozpatrujemy w taki sam sposób jak psa inne ssawce domowe, a częściowo i dzikie, ze szczególnem uwzględnieniem przystosowań ich budowy, życia, obyczajów i t. d., a więc: kota, mysz, królika, łasicę, kunę, konia, krowę, kozę, owcę, świnię. Wyprowadzamy charakterystykę drapieżców, gryzoniów, kopytowców (w szczególności przeżuwaczy), a następnie ogólne cechy ssawców; naukę uzupełniamy ssawcami dzikimi: wilk, lis, jeleń i t. d.

W podobny sposób przerabiamy ptaki, zapoznając się najpierw z ich budową na kurze; następnie biorąc porównawczo: gęś, kaczkę, gołębia, wróbla, srokę, wronę i t. d.; wyprowadzamy cechy kura-ków, pływaków, nagniezdnych i zagniazdników i znów uzupełniamy naukę pewną liczbą ptaków dzikich (jastrząb, krogulec, sowa itd.).

Owady w mieszkaniach: karaluch, pluskwa, pchła, mucha, mól i t. d. (w miarę materyału); ich budowa, zwłaszcza skrzydła, łapki, pyszczek (ogólnie); pokarm, obyczaje, przeobrażenia, stosunek do człowieka. Pająki domowe. Pojęcie o zwierzętach kręgowych i bezkręgowych; ssawcach, ptakach, owadach i pająkach.

Niezależnie od tego kursu o zwierzętach urządzamy w ciągu zimy parę wycieczek na pole i do ogrodu w celu obserwowania ich życia w zimie i do tego nawiązujemy parę lub kilka lekcji o polu i ogrodzie, w szczególności: życie zwierząt polnych w zimie; (kuropatwa, zając), drzewa liściaste i iglaste w zimie, poznawanie drzew po korze i pączkach (najlepiej ku końcowi zimy, gdy zaczynają pęcznieć); zwierzęta, a zwłaszcza ptaki zimą w ogrodzie, ich życie; opieka nad ptakami (karmienie, skrzynki).

3) Kurs wiosenny (od połowy marca do końca roku szkolnego).

Pierwsze kwiaty wiosenne: śnieżyca, gładyszek, złoć i inne w miarę ukazywania się, ze zwróceniem uwagi na właściwości, jakimi odznaczają się rośliny kwitnące wcześniej (kłącza, cebule).

**Ogród warzywny:** Prace w ogrodzie. Szkodniki (pędrak, chrabaszcz, turkuć); dżdżownica, pojęcie o robakach. Kret. Chwasty, ich właściwości. Kwitnienie niektórych roślin warzywnych (groch), ich zapylenie, szkodniki. Użytki z warzyw wiosennych.

**Ogród owocowy i parkowy.** Kwitnienie drzew i krzewów owocowych; owady przenoszące ich pyłek; szkodniki drzew owocowych; liście i ich właściwości, poznawanie drzew po liściach; później owoce, dojrzewające przed latem.

Kwitnienie drzew i krzewów ozdobnych (kasztanowiec, lilak, akacja i in.). Owocki drzew liściastych, rozsiewane w czerwcu (wiązy, topole, wierzby); kwitnienie ich jako trudniejsze można pozostawić na rok następny. Owady na drzewach. Ptaki dostrzegane w ogrodzie na wiosnę; ich gniazda, śpiew, znaczenie.

Ważniejsze rośliny rabatkowe, kwitnące na wiosnę: narcyz, tulipan, lilia, piwonia.

Zwierzęta nocne: ćmy, nietoperze, lelek, jeż.

W miarę możliwości można część nauki, mianowicie o drzewach i krzakach parkowych, ptakach i owadach, a także o jagodach przenieść do lasu i zapoznać dzieci z tem zbiorowiskiem naturalnem.

**Pole i łąka.** Zioła, kwitnące na wiosnę: rzeżuska, jaskier, pszonka i inne; owady na nich (pienik, gąsienice; hodowla gąsienic). Budowa traw i turzyc (bez kwiatów). Cechy roślin na łąkach suchych i mokrych. Ptaki na łąkach, zwłaszcza bocian. Motyle łąkowe.

Wiosenne prace w polu. Szkodniki i chwasty na roli, w szczególności skrzyży, stosunek ich do gleby (jałowość); pojęcie o roślinach kwiatowych i bezkwiatowych. Pastewne motylkowate; ich szkodniki. Ptaki polne, zwłaszcza skowronek, jego przystosowanie do życia w polu; przepiórki. Nornice.

Zestawienie poznanych w ciągu roku roślin i zwierząt w tabliczki systematyczne. Określanie roślin podług kluczów, o ile poziom klasy pozwala na to.

## Rok II.

Rok drugi poświęcamy na uzupełnienie nauki o już poznanych zbiorowiskach przez rozpatrzenie tworów, pominiętych w roku pierwszym, przyczem zamiast ogrodu wprowadzamy las, a oprócz tego nowe zbiorowisko — wodę. Materiał zimowego kursu stanowi przyroda naszych gór, oraz przyroda innych krajów, ułożona również zbiorowiskowo.

1) Kurs jesienny (wrzesień, październik):

**Pole.** Zboża: ich źdźbła, liście, kłosa, ziarna; odróżnianie ważniejszych gatunków zbóż (po kłosach i ziarnach); inne rośliny o ziarnach mączystych (gryka); kielkowanie ziarn zbożowych (doświadczalnie), rośliny jedno i dwuliścienne; szkodniki zbóż, ich pasorzyty (sporysz, rdza, śnieć). Rośliny włókniste (len, konopie).

**Łąka:** Rośliny kwitnące w jesieni na łąkach, zwłaszcza złożone, szczeciowate i baldaszkowate; z innych zwracać uwagę na szczególne charakterystyczne dla jesieni: świetak, psianki i in. Owady spotykane na łąkach, w szczególności: koniki polne, świerszcze.

**Las:** Dalsze ćwiczenie się w poznawaniu drzew i krzewów le-



śnych, wychodząc z materiału, zdobytego w ogrodzie. Owoce drzew i krzewów leśnych, sposoby ich rozsiewania się, znaczenie zapachów i barw; szkodniki (zwrócić zwłaszcza uwagę na orzeszki gala-sowe). Mrówki, osy (ich gniazda). Slimaki, ich hodowla (pojęcie o mięczakach, porównanie ich z kregowcami i owadami). Opadanie liści i przygotowanie roślin do zimy; przygotowanie zwierząt do zimy (gromadzenie zapasów, sen zimowy, odlot).

Woda: Odmienne warunki życia w wodzie. Zarośla nadbrzeżne (wierzby, trzcina, sitowie, tatarak itp.), szczególne przystosowania ich roślin; rośliny czysto-wodne: grzybień, rdestnica, włosienicznik, moczarka i in.; szczególne ich przystosowania (dwojakie liście itp.; opis kwiatów pozostawić do wiosny). Ptaki nadwodne (trzciniak, pliszki, grzebółki), wodne i błotne (brodziec i pływaki) ze szczególnym zwróceniem uwagi na przystosowanie.

2) Kurs zimowy (od listopada do połowy marca).

W ciągu zimy urządzamy wycieczki na pole, do lasu, uzupełniając nowymi obserwacjami wiadomości, nabyte w roku pierwszym; na drzewach obnażonych z liści, poszukujemy jemioli; oprócz tego zapoznajemy uczniów z budową drzew w głównych zarysach (rdzeń, drewno, kora, pierścienie roczne, miazga itd.; poznawanie wieku drzew). Taksamo urządzamy wycieczkę nad wodę i, nawiązując do niej, zapoznajemy uczniów z budową ryb i ich przystosowaniami do życia wodnego, oraz z ważniejszymi gatunkami ryb krajowych; następnie rozpatrujemy wrogów ryb (wydra, zimorodek, rybołów, bielek i in.).

Główną jednak część kursu zimowego zajmie przyroda naszych gór, oraz przyroda innych krajów.

Przy rozpatrywaniu przyrody górskiej podajemy najpierw warunki życia w górach, a następnie rozpatrujemy krainami (regle, hale, turnie) florę i faunę na najbardziej charakterystycznych gatunkach ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozmaite przystosowania. Na zakończenie możemy uzupełnić przyrodę naszych gór wzmianką o gatunkach, niespotykanych u nas, ale właściwych innym górcom Europy, n. p. koziorożec, rododendron.

Przyrodę innych krajów rozpatrujemy zbiorowiskami w taki sposób, że podajemy najpierw warunki życia w danym zbiorowisku a następnie zapoznajemy z florą i fauną, rozpatrując charakterystyczne gatunki i ich szczególne przystosowania do warunków życia. W ten sposób przerabiamy: północ Starego Świata (tundra i tajga), obszar nadśródlądowo-morski, stepy i pustynie, dżungle, lasy dziewicze zwrotnikowe, sawanny i t. d. przez wszystkie części świata. Obok strony biologicznej uwzględniamy tu również i użytkową, zwracając także uwagę na zastosowania techniczne różnych roślin i zwierząt. Wszędzie zaś porównujemy przyrodę egzotyczną w nauce, wszędzie staramy się nawiązać naukę o niej do tego, co wiemy o naszej, doszukując się podobieństw i różnic (n. p. życie w zimie u nas i życie krain północnych, nasze rośliny ze stanowisk słonecznych i florą obszaru nadśródlądowo-morskiego i t. p.). Posłuży to do lepszego poznania naszej przyrody, a zarazem do wykazania jednolitości praw, rządzących życiem na ziemi.

3) Kurs wiosenny (od połowy marca do końca roku szkolnego).

Las: Mchy; znaczenie ich w naturze, torf. Porosty (na razie bez stosunku do grzybów i glonów), widłaki, (nieco później) paprocie (ich budowa, ale bez wzmiankowania o rodnich i plemniach; ważniejsze gatunki). Pojęcie o roślinach zarodnikowych: pędowych i plechowcach.

Dalsze ćwiczenie się w poznawaniu drzew i krzewów leśnych. Kwitnienie drzew liściastych (kwiaty, przenoszenie pyłku). Później kwitnienie drzew iglastych, zapylenie, rozwój szyszek.

Owady na drzewach liściastych i iglastych, niepoznane poprzednio: ich wzajemne stosunki, znaczenie dla lasu.

Jaszczurki i węże: budowa, życie, ważniejsze gatunki; temperatura ciała; zwierzęta jednostajnie i zmienności.

Woda: Zaby, życie, przeobrażenia, (hodowla w akwaryum); traszki (hodowla). Pojęcie o płazach. Żółw.

Zestawienie kręgowców i podział ich na gromady.

Kwitnienie roślin wodnych; sposoby przenoszenia pyłku; na kwiatach grzybienia pokazać przejścia od płatków do pręcików; rozmnażanie się bez udziału kwiatów.

Pole i łąka: Dalsze poznawanie roślin kwitnących na wiosnę na łące i w polu (chwasty zbożowe); o ile się da, poznawanie (i hodowla) roślin owadożerczych (tłustosz, rosiczka). Uzupełnienie nauki o trawach i zbożach; ich kwitnienie i zapylenie; ważniejsze gatunki traw i turzyc, zwłaszcza perz, tymotka, wełnianka i in. Szkodniki ze świata owadów na trawach i zbożach.

Zestawienie poznanych w ciągu dwu lat roślin i zwierząt, w szczególności podział kręgowców (na gromady i rzędy), oraz owadów (na rzędy), ćwiczenia w określaniu roślin, a w razie możliwości i zwierząt (motyli i chrząszczów).

### Rok III.

Przedmiotem roku III będzie uzupełnienie życia różnych zbiorowisk, a zwłaszcza wody przez poznanie trudniejszych tworów (niższych zwierząt i roślin); następnie życie w morzu, jako uzupełnienie zbiorowisk nie naszych; przyroda martwa; nauka o człowieku; zestawienie budowy i życia roślin, oraz ułożenie możliwie dokładnej klasyfikacji wszystkich poznanych tworów przyrody. W ten sposób nastąpi tu z końcem roku zaokrąglenie wiedzy uczniów o przyrodzie na niższym poziomie nauki.

Niezależnie od mniejszych przesuwania materiału z kursu roku II do III lub odwrotnie, można też, o ile kto będzie uważał za dobre, przenieść cały dział o przyrodzie martwej do roku II, a na jego miejsce zbiorowiska innych krajów do roku III: całość na tem nie nie ucierpi, chodzi tylko o to, co będzie dla uczniów przystępniejsze i odpowiedniejsze wogóle, a w danych miejscowych warunkach w szczególności. Najwłaściwiej będzie zastosować się do tego, w którym z tych dwu lat wypadnie kurs chemii, a w którym geografia innych części świata (poza Europą).

1) Kurs jesienny (wrzesień, październik).

Uzupełnienie jesiennych obserwacji nad polem, łąką, a zwłaszcza lasem; w szczególności zapoznanie się z grzybami: ich budowa (trzon, kapelusz, zarodniki, grzybnia). Ważniejsze gatunki jadalne i trujące; żywienie się grzybów (pasorzyty i roztocze), znaczenie w przyrodzie. Hodowla pleśni.

Woda. Glony: nici wodne, skrzeczek, pierwotek, ramienica; budowa i rozmnażanie się (w ogólnych zarysach). Zestawienie i podział plechowców.

Mięczaki wodne: szczeżuja, skójka, blotniarka, zatoczek i in.; pojęcie o małżach i ślimakach. Hodowla w akwaryum mięczaków i roślin wodnych.

Owady nadwodne i wodne (komary, ważki, pływaki, pluskolce i in.), ich życie, szczególne przystosowania do wody, przeobrażenia; hodowla w akwaryum. Skorupiaki (rak rzeczny, oczlik, dafnia i in.); pajaki wodne (topniak). Zestawienie członkonogów.

Pijawka lekarska i końska; porównanie z dżdżownicą; pojęcie o robakach. Stulbia, nadecznik (o ile się trafią) w bardzo ogólnych zarysach. Pojęcie o jamochłonach.

Życie w kropli wody (w bardzo ogólnym zarysie, przez mikroskop): wymoczki, bakterycy; ich życie i znaczenie; pojęcie o chorobach zakaźnych, desyntezy itp. Pojęcie o pierwotniakach.

Ogólny pogląd na życie w wodzie, oraz na charakterystyczne właściwości roślin i zwierząt wodnych.

2) Kurs zimowy (od listopada do połowy marca).

Życie w morzu (jako uzupełnienie życia w wodzie słodkiej): warunki życia w morzu, zwłaszcza pod względem ciepła, światła i ciśnienia.

Roślinność morska: Szczególne przystosowania; ważniejsze grupy i gatunki (Fucus, Laminaria, Zostera i in.); lawice sargassowe.

Zwierzęta morskie — ze szczególnem uwzględnieniem przystosowań i zależności od wody. Kręgowce: ssawce, ptaki, żółwie, ryby (wędrówki, ważniejsze gatunki, znaczenie). Bezkęrowce: skorupiaki (homar, krab); mięczaki (ostryga, perłopław; ślimaki, małwa — pojęcie o głowonogach); szkarłupnie (zwłaszcza jeżowce i rozgwiazdy), jamochłony (meduzy, polipy, korale, gąbki; zwierzęta osiadłe i kolonialne); pierwotniaki. Zwierzęta głębinowe: warunki życia w głębiach morskich, kilka przykładów, szczególne przystosowania. Pojęcie o typach państwa zwierzęcego; ich podziały.

Przyroda nieożywiona. Nauczanie jej prowadzić powinniśmy w taki sposób, żeby uczniowie mogli zapoznać się z pewną liczbą ważniejszych minerałów i skał, oraz zbadać ich podstawowe własności, o ile będą dostępne dla nich na tym poziomie, a więc przeważnie fizyczne (barwa, twardość, łupliwość, ciężar, krystalizacja i t. p.); następnie, aby mogli zrozumieć ich udział w budowie skorupy ziemskiej, oraz historię, to jest nieustanne zmiany, jakim minerały ulegają, przechodzenia jednych w drugie itd., słowem, aby mogli pojąć „życie“ przyrody nieożywionej i zdać sobie sprawę z tego, że jest one tak samo widownią ciągłych zmian, jak i przyroda ożywiona. Wreszcie należy zwracać uwagę na zastosowania techniczne.

Wycieczki są tu również rzeczą nieodzowną, na wycieczkach bowiem jedynie można zrozumieć ułożenie i wzajemny stosunek różnych pokładów, ślady działalności różnych czynników niszczących itp. Ale obok tego bardzo ważną rolę odgrywają ćwiczenia uczniów w pracowni, czy nawet wprost w klasie, mające na celu zapoznanie ich z własnościami minerałów. Dlatego też ten dział daje się łatwiej umieścić w kursie zimowym niż inne.

Co do tego, od jakich minerałów lub skał zaczynać naukę, jest to w zasadzie rzeczą obojętną; najwłaściwiej wybierać taki, jaki jest najpospolitszy w danej okolicy. Tutaj na początek wybrałem granit, gdyż jest to wprawdzie skała złożona, a więc trudniejsza, ale po pierwsze znaleźć go można na przeważnej części ziem naszych, jest więc dość powszechnie znany, a następnie historia jego zmian dostarcza bardzo dużo pouczającego materiału do poznania „życia” przyrody nieożywionej wogóle.

Program z granitem na początek przedstawia się w sposób mniej więcej następujący:

Granit — opis, części składowe i własności; rozpowszechnienie, użytki. Wietrzenie, tworzenie się piasku i gliny (stosunek do gleby), piaskowców i łupków; ich własności, użytki. Pojęcie o skałach i ich powstawaniu.

Wapniaki: wapień, marmur, kreda; własności i użytki; powstanie i dalsze losy (jaskinie wapienne). Pojęcie o skamieniałościach.

Gips — w podobny sposób; znaczenie dla roli. Siarka; stosunek do gipsu; źródła siarczane.

Sól kuchenna: źródła, kopalnie; dzieje. Krystalizacja — doświadczalnie (soli kuchennej, ałunu i t. p.); zasadnicze cechy kryształów (kalcyt, gips, kryształ górski itd.), związek krystalicznej budowy z łupliwością. Do tego można nawiązać krótki przegląd ważniejszych kamieni drogich (dyament, rubin, szmaragd, i in.) ze wskazaniem własności, nadających im wartość.

Minerały palne: węgle kamienne (z historią powstania i dodatkami grafitu); nafta, wosk ziemny, asfalt.

Metale i ich kruszce ważniejsze, z podaniem własności, wydobycia i użytków: żelazo (jego znaczenie dla roślin i zwierząt); miedź (trujące własności, stopy); ołów, cyna, cynk, nikiel; metale szlachetne: złoto, srebro, rtęć, platyna.

Zestawienie i uporządkowanie wiadomości zdobytych o skałach i minerałach (bez podawania systematyki minerałów). Ogólne pojęcie o budowie skorupy ziemskiej; skały proste i złożone; pierwotne, wybuchowe (porfiry, bazalty, melafiry, lawy — pojęcie o wulkanach) i osadowe.

3) Kurs wiosenny (od połowy marca do końca roku szkolnego) nie odpowiada w roku III ściśle metodzie „za słońcem”, gdyż dla zaokrąglenia całości wiedzy trzeba było doń z konieczności wstawić naukę o człowieku, której prawdopodobnie w żaden sposób nie dałoby się przerobić w kursie zimowym, obejmującym i bez niej dość obfity materiał. Zresztą zużytkuje się na nią koniec zimy (o ile się da) i początek wiosny, resztę czasu zgodnie z zasadą, pozostawiając na dalsze poznawanie zbiorowisk.

Anatomia i fizjologia człowieka (w ogólnym zarysie, 6—8 lekcji), z uwagami higienicznymi przy omawianiu poszczególnych narządów.

Szkielet: ważniejsze kości, stawy. Mięśnie, higiena ruchów i pracy.

System nerwowy i narządy zmysłów; ich ochrona, ćwiczenie, umiejętne używanie; pielęgnowanie skóry, czystość, kąpiele.

Narządy trawienia wraz z uwagami o pokarmach i napojach, zęby, ich pielęgnowanie; krążenie krwi, serce (wpływ nadmiernego oddawania się sportom); oddychanie — znaczenie świeżego powietrza; wydzielanie (nerki).

Bakterye i wywoływane przez nie choroby; zabezpieczanie się przed nimi, pojęcie o desynfekcyi (uzupełnienie wiadomości z zimy).

Inne pasorzyty ludzkie: trichina, tasiemiec, glisty; wywoływane przez nie zaburzenia i środki zapobiegawcze.

Budowa i życie roślin (w ogólnym zarysie; 6—8 lekcji).

Przegląd głównych narządów roślin (na mocy materiału, przerobionego w ciągu 3 lat): Korzeń, łodyga, liście, kwiaty, owoce.

Ogólne pojęcie o budowie roślin (mikroskopowo): komórka, tkanki.

Czynności życiowe: pobieranie pokarmu, przyswajanie (bez zbytńich szczegółów), oddychanie, wydzielanie; rozmnażanie się roślin (z zapylaniem i wegetacyjne; z nasion i z zarodników). Zależność roślin od gleby, wpływ światła, ciepła i t. d. W części na mocy materiału, zebranego poprzednio, w części na mocy nowych doświadczeń i spostrzeżeń.

Resztę czasu poświęcamy na uzupełnienie nauki o zbiorowiskach zapomocą wycieczek, urządzanych na pole, łąkę, do lasu, nad wodę; poznajemy nowe zwierzęta i rośliny, w szczególności storczyki (o ile nie były przerobione poprzednio), nowe gatunki traw i turzyc, ich kwitnienie (jeśli się nie dało zaobserwować go dokładnie pierwszej); uczniowie ćwiczą się w określaniu roślin i owadów (zwłaszcza motyli i chrząszczy).  

---

Na zakończenie robią zestawienia i charakterystyki poszczególnych zbiorowisk przez wyszukanie charakterystycznych cech i przystosowań gatunków, składających każde zbiorowisko, a także sformułowanie ich wzajemnych stosunków, wzajemnej zależności, oraz praw kierujących ich życiem zbiorowem (n. p. gromadne wzrastanie traw, wzajemne stosunki pasorzytów i żywicieli, ogólne warunki życia w wodzie itd.), o ile te prawa będą dostępne dla uczniów na tym poziomie.

Z drugiej strony robią uczniowie zestawienia systematyczne wszystkich poznanych zwierząt i roślin, przeprowadzając podział ich na typy, gromady, rzędy itd.; przy czem wciągają do klasyfikacyi nie tylko nasze zwierzęta i rośliny, ale i zagraniczne, poznane w nauce o zbiorowiskach egzotycznych<sup>1)</sup>. B. Dyakowski.

---

<sup>1)</sup> Przegląd literatury; odnoszącej się do nauczania metodą zbiorowisk i pór roku znajdzie czytelnik w osobnej broszurze, która wyszła jako odbitka z „Ruchu Pedagogicznego” i jest do nabycia w Zw. P. N. L. (Kraków, Rynek 19). Cena 1 K.

## Nauka geografii w przyszłej szkole powszechnej względnie w niższej szkole średniej.

### Treść:

Krajoznawstwo, „swojszczyzna” i geografia. — Przyszła szkoła uzyskać może charakter polski jedynie przez racjonalną dydaktykę. — Plan nauki w stosunku do dydaktyki. — Plan nauki i plan lekcyjny. — Wartość kształcąca i cel nauczania geografii. — Ogólne zasady planu nauki geografii w przyszłej szkole polskiej. — Nauka geografii polega na spostrzeżeniach bezpośrednich i pośrednich. — Różnica w nauczaniu między geografią a naukami przyrodniczymi. — Uzasadnienie podziału nauki geografii na dwa stopnie: niższy i wyższy. — Co nazywamy stronami rodzinnymi (ojczystymi). — Wiadomości z geografii matematyczno-astronomicznej, rozłożone na podstawie obserwacji i na zasadach toku cyklicznego. — Znaczenie stron rodzinnych dla nauki geografii. — Czytanie na mapie łokiem odśrodkowym. — Poznawanie powierzchni ziemi łokiem systematycznym. — Plan nauki i ćwiczeń geograficznych na stopniu niższym w najogólniejszym zarysie.

Powszechne jest zdanie, że geografia należy do tych przedmiotów nauki, które głównie będą nadawały przyszłej szkole charakter narodowy, polski. Ponieważ geografii ziem polskich i dziś uczymy w galicyjskiej szkole średniej, a przecież szkoła ta nie jest polską w zupełnym tego słowa znaczeniu, przeto ten i ów sądzi, że taką stanie się dopiero wtedy, jeśli zamiast czy obok geografii Polski wprowadzimy do niej krajoznawstwo i naukę „swojszczyzny”. Ale nie każdy zdaje sobie jasno sprawę, w jakim stosunku te dwa nowe przedmioty nauki pozostają do geografii, bo, że nie są one geografią, to chyba dwu zdań być nie może. Wprawdzie niektórzy używają wyrazu „krajoznawstwa” zamiast geografii Polski, ale inni uważają je za rzecz odrębną i domagają się w programach nauki szkolnej osobnego dla niego miejsca. Trzeba tedy zapytać się, co to jest w rzeczywistości krajoznawstwo i czem różni się ono od geografii. Otóż wyrazem tym oznaczamy dotąd sumę najrozmaitszych wiadomości, dotyczących jakiegoś kraju. A zatem to nie jest jednolita nauka ściśle ze sobą spójona, ale cały kompleks różnych gałęzi wiedzy, traktujących o danej przestrzeni i o tem, co ją wypełnia. Dopiero ze specjalnych tych dziedzin nauka geografii wybiera własny, potrzebny jej materiał, łączy go ze sobą w organiczną całość i tworzy wykończony, jasny i wierny obraz danego obszaru. W krajoznawstwie mamy poszczególne, luźne części obrazu, w geografii zaś jeden, całkowity i nierozłączny obraz przestrzeni. Krajoznawstwo więc jest źródłem, z którego geografia czerpie swe soki żywotne. Tylko to, co konieczne jest do odzwierciedlenia pewnego obszaru geograficznego, ma w geografii zastosowanie; wszystko inne nie posiada dla niej istotnej wartości, stanowi zbyteczny jej balast. To też krajoznawstwo w tem właściwym znaczeniu nie nadaje się do traktowania w szkole jako osobny przedmiot nauki, ale raczej jako materiał do omówienia zarówno przy geografii, jakoteż przy nauce o Polsce współczesnej, w równej mierze w czytankach, jak i przy historii polskiej. W znaczeniu zaś geografii Polski lepiej wyrazu tego nie używać dla uniknięcia dwuznaczności i niepożądanego zamętu. Pomieszczenie tych dwu pojęć, krajoznawstwa z geografią, dostało się do

nas z Niemiec. Tam bowiem *Landeskunde* znaczy nie tylko krajoznawstwo, lecz także geografia kraju, jako liczba pojedyncza od *Länderkunde*.

Co się tyczy „swojszczyzny“, to wyraz ten od niedawna zaczął się pojawiać na terenie szkolnym. Jak wskazuje sama jego osnowa, oznacza on wszystko, co nasze, swojskie, w przeciwieństwie do obcego, cudzoziemskiego. Swojszczyzna więc jest pojęciem zbyt obszernym, aby ją jako osobny przedmiot można wprowadzić do nauki szkolnej. Faktycznie istnieje ona przy różnych przedmiotach nauki, gdzie tylko mowa o rzeczach swojskich. W najniższych atoli klasach szkoły powszechnej, w klasach elementarnych, gdzie nauka nie jest jeszcze zróżniczkowana, wyraz „swojszczyzna“ może być zastosowany do pewnych wiadomości z zakresu historii, geografii i nauk przyrodniczych. Naprzykład, jeśli opowiadamy dzieciom o Lechu, Popielu lub Piaście, albo o Krakusie, „Smoczej jamie“ lub Wandzie, albo też o św. Kingdzie i kopalni w Wieliczce, to przy tej sposobności roztaczamy przed ich oczyma obraz danych miejscowości w odległych czasach, opisujemy przyrodę ówczesną, oraz wspominalmy o dawniejszych mieszkańcach naszej ojczyzny, o ich zwyczajach, życiu i zatrudnieniu tak różnym od dzisiejszego. Natomiast przy geografii w klasach wyższych szkoły powszechnej na „swojszczyznę“ w tym znaczeniu nie ma już miejsca, a w innym znaczeniu nie nadaje się do nauki szkolnej. O ile bowiem mogłem się przekonać, to „swojszczyzna“ przy nauce geografii miałaby, zdaniem niektórych, obejmować najróżnorodniejsze rzeczy, jak towaroznawstwo, gromadzenie fotografii i obrazków, przysłuchiwanie się baśniom ludowym, zbieranie znaczków pocztowych i t. p. Jak widać z tego, byłby to magazyn rozmaitych wiadomości, rzeczy i sportów, często bez żadnej wartości kształcącej, raczej jako rodzaj godziwej zabawy niż nauki. Dość wspomnieć, że zbieranie znaczków pocztowych jest u naszej młodzieży dziś bardzo rozwinięte nawet bez nauki „swojszczyzny“. Zapewne, w każdej z wymienionych rzeczy można się dopatrzeć czegoś geograficznego; pytanie tylko, czy starczy czasu na naukę właściwej geografii.

Usiłowanie wprowadzenia do nauki szkolnej krajoznawstwa i „swojszczyzny“, podyktowane jest niezawodnie szlachetnym uczuciem patriotycznym, ale czy tą drogą dojdziemy do pożądanego celu, czy osiągniemy przez to rezultaty, wyciskające na przyszłej szkole to znamię, jakie pragniemy jej nadać, należy bardzo wątpić. Charakter polski szkoła nasza uzyska nie przez uludę, ale przez rzeczywistość, nie przez wpajanie w młodzież jak największej sumy encyklopedycznych wiadomości o Polsce, ale przez stosowną, racjonalną dydaktykę, która młode pokolenie nauczy myśleć po polsku. Wiadomości luźne, niepołączone ze sobą spoidłem myślowym, łatwo uchodzą z pamięci. Zadaniem jest właśnie dydaktyki wybrać materiał geograficzny stosownie do jego wartości kształcącej, rozłożyć go na stopnie i zapomocą właściwych metod przyswoić uczniom. Do tego atoli potrzeba nieodzownie czterech warunków: 1) planu nauki ułożonego organicznie; 2) nauczyciela należycie przygotowanego pod względem

naukowym i fachowym; 3) dostatecznego zasobu doborowych środków pomocniczych; 4) dozoru fachowego. Wszystkie te cztery warunki razem stanowią organizację nauki geografii.

W niniejszem opracowaniu zajmuję się tylko warunkiem pierwszym i to o tyle, o ile dotyczy szkoły powszechnej. Trzy inne omawiam gdzieindziej.

W planie nauki geografii należy rozróżnić dwie części: pierwsza podaje ogólne zasady, na podstawie których ma się wybrać i rozłożyć materiał naukowy na poszczególne stopnie nauki i klasy, oraz wyznacza ilość godzin potrzebnych na przerobienie go z uczniami, druga zaś dostraja materiał geograficzny do innych przedmiotów pokrewnych. Plan więc nauki jest nie tylko podwaliną dydaktyki, ale zarazem jej częścią składową, gdyż przez wybór i rozłożenie materiału naukowego spełnia w ogólnych zarysach część zadania tej drugiej. Układając przeto program nauczania, temsamem przygotowujemy grunt pod racjonalną dydaktykę. Jak w dydaktyce wszystko powinno zmierzać do wytkniętego celu, taksano w planie nic nie może być przypadkowego, każda rzecz musi być uzasadniona zarówno właściwościami czynnika logicznego, jak i względami na czynnik psychologiczny tak, aby wszystko harmonizowało ze sobą i łączyło się w jedną organiczną całość. Znaczenie planu nauki trafnie któryś pedagog porównał z ogólnym planem kampanii wojennej. Jeśli ten drugi będzie miał na oku wszystkie warunki, potrzebne do skutecznego prowadzenia wojny, to zwycięstwo będzie pewne, w przeciwnym razie sukcesy poszczególnych wojsk, jakkolwiek mogą być cenne, to przecież na ogólny wynik wojny decydująco nie wpłyną. Podobnie rzecz się ma z planem nauki. Jeśli nie obmyślimy go należycie i ułożymy nieorganicznie i wadliwie, to pomysłowość, energia i praca nauczyciela mogą tylko częściowe, połowiczne przynieść korzyści, ale całkowitego celu nie osiągną. Niedomagania i braki ogólnego programu nauki utrudniać będą nauczycielowi obmyślenie szczegółowego planu lekcyjnego, a temsamem paraliżować metodyczne omawianie przedmiotu.

Chcąc więc nakreślić dobry plan nauki geografii, musimy się kierować temi samemi zasadami, na jakich opieramy dydaktykę tego przedmiotu — a zatem zapytamy się najpierw, jaką wartość kształcąca posiada ta gałąź wiedzy i jaki jest cel jej nauczania.

Geografia kształci: a) pod względem materialnym, czyli zaopatruje umysł w wiadomości, które później w różny sposób dają się praktycznie użytkować; b) kształci pod względem formalnym, gdyż wiąże ze sobą zdarzenia i zjawiska geograficzne w jeden nieprzerwany łańcuch przyczyn i skutków; c) posiada wartość asocjacyjną jako łącznik między naukami matematyczno-fizyczno-przyrodnicznymi a dziedzinami wiedzy, traktującemi o człowieku.

Celem nauki geografii jest poznanie kuli ziemskiej jako ciała niebieskiego, specyjalnie zaś jej powierzchni, oraz wzajemnego oddziaływania na siebie powierzchni i człowieka.

Zeby powyższe trzy wartości geograficzne użytkować i celu dopiąć trzeba:



1. Naukę tego przedmiotu rozpoczynać z uczniami w 12 roku ich życia, bo w tym wieku dopiero chłopiec zdolny jest do obserwacji, niezbędnej przy początkowej nauce geografii.

2. Od tego czasu aż do ukończenia szkoły średniej nauka geografii powinno się udzielać w każdej klasie i w stosownej liczbie godzin na tydzień. Nauki w 1 godzinie tygodniowo należy stanowczo unikać, gdyż, jak doświadczenie wykazało, do celu nie prowadzi i jest tylko niepotrzebną stratą czasu.

3. Wszystkie części geografii powinny być omawiane przy nauce geografii. Nie należy więc za żadną cenę dopuścić do tego rozbitcia materiału naukowego, jakie istnieje w austriackiej organizacji szkolnictwa średniego. Tu bowiem niektórych działów geografii wcale dotąd nie uwzględniono w planie nauki, inne przydzielono przedmiotom pokrewnym jak: fizyce i geologii, a resztę dopiero niekompletną nazwano geografją i połączono z historją. Nic więc dziwnego, że nauka geografii, oparta na tak nieorganicznym planie, pozbawiona całości i jednolitości, nie potrafi odpowiedzieć swemu zadaniu, nie może wykorzystać ani kształcących jej wartości, ani też celu jej osiągnąć. Ta anomalia pochodzi stąd, że szkoły średnie były pierwotnie przeważnie filologiczne tak, jak są i dziś jeszcze. Tymczasem w ciągu XIX stulecia badania geograficzne szybko postępowały naprzód; wiedza geograficzna zarówno się pogłębiała jak i rozszerzała. Ze względu na wysoki jej poziom uczoney świat zagraniczny wystąpił przed kilku dziesiątkami lat z żądaniem wprowadzenia geografii do wszystkich klas szkoły średniej. Jakoż w istocie w starych organizacjach filologicznych pod naporem ducha czasu i rzec można, jakby pod przymusem, zaczęto powiększać liczbę godzin dla tego przedmiotu. Proces ten atoli do dziś dnia nie jest jeszcze ukończony. Przed kilku laty wprowadzono w Austrii geografję do wyższych klas szkoły średniej, ale, oddzielając ją w niższych klasach od historii, zastrzeżono równocześnie, aby w klasach wyższych pozostawała razem z tą drugą w rękach jednego i tego samego nauczyciela. Wśród takich warunków w dotychczasowym programie nauki szkolnej geografia tworzy jakby jakąś narośl na obcej ciele. Wobec tego łatwo zrozumieć, dlaczego nauka tego przedmiotu jest tu zorganizowana tak nieprawidłowo i wadliwie i dlaczego rezultat jej jest tak znikomo mały.

Przystępując do stworzenia szkoły nowej, odpowiadającej obecnym wymaganiom nauki, a zarazem szkoły narodowej, musimy na wszelki sposób unikać tych błędów, jakie widzimy w galicyjskiej szkole średniej. Przedewszystkiem musimy zwrócić uwagę, aby nauka geografii tak w szkole powszechnej, jakoteż w szkole średniej stanowiła jedną organiczną całość i żeby ze względu na ogniskowanie się w niej wiedzy matematyczno-fizyczno-przyrodniczej z wiedzą humanistyczną nie brakło jej w żadnej klasie, zwłaszcza we wyższej szkole średniej, gdzie właśnie rozbieżność nauk jest największa.

4. Ale przytem wszystkim jest jeszcze jeden moment, na który przy układaniu planu należy szczególny położyć nacisk — jest nim charakter i właściwość geografii. Jak nauki przyrodnicze, tak

samo geografia jest nauką o rzeczach. Trzeba zatem te rzeczy bezpośrednio lub pośrednio widzieć i poznać. Różni się jednak geografia od nauk przyrodniczych tem, że nie poprzestaje na opisie rzeczy, jak tamte, ale traktuje je genetycznie i we wzajemnej zależności jedne od drugich. Względem tedy na oba czynniki: psychologiczny i logiczny, wymaga, by naukę geografii oprzeć najpierw na spostrzeżeniach, a potem na rozumowaniach.

Ten zaś podział metody nauczania prowadzi nas do podziału nauki geografii na dwa stopnie: niższy, obejmujący mniej więcej dzisiejszą niższą szkołę średnią lub odpowiednie klasy szkoły powszechnej i wyższy, nadający się do rozwoju intelektualnego uczniów obecnej wyższej szkoły średniej lub szkoły średniej, proponowanej w nowej organizacji szkolnictwa polskiego.

To są ogólne zasady, o których trzeba koniecznie pamiętać przy układaniu planu nauki dla przyszłej szkoły narodowej.

Wykorzystać wartości kształcące geografii i osiągnąć ostateczny cel nauki tego przedmiotu można tylko powoli, krok za krokiem, dostosowując stopniowo własności czynnika logicznego do właściwości czynnika psychologicznego.

Początek systematycznej nauki geografii przypadnie na klasę V szkoły powszechnej, to jest wtedy, kiedy uczniowie liczą już 12 rok życia<sup>1)</sup>. Naukę zaczniemy od obserwowania zjawisk w przestrzeniach nieba i ziemi, dostępnych bezpośrednio dla oka młodzieży, a zatem w stronach rodzinnych. Stronami rodzinnymi, albo inaczej o jczystemi nazywam miejscowość wraz z okolicą, gdzie szkoła się znajduje. Trzeba jednak przytem uważać, aby „stron ojczyстых“ nie utożsamiać z „krajem ojczytym“; przez ten bowiem drugi rozumiemy całą Polskę, albo jej część znaczną.

Spostrzeganie zjawisk na niebie da nam podstawę do przyswojenia młodzieży zasadniczych wiadomości z zakresu geografii matematycznej, zwanej także astronomiczną lub matematyczno-astronomiczną albo też kosmografią. Obok kartografii jest to bezprzecznie najtrudniejszy dział w dydaktyce geografji, dlatego to już w planie nauki należy zwrócić nań baczną uwagę. Naprzód nauczymy młodzież patrzeć na świat taki, jaki przedstawia się jej oczom, a zatem na świat w formie wydrążonej półkuli, oddzielonej od drugiej, niewidzialnej, horyzontem. Potem pozna ona kulistość ziemi i budowę świata ze stanowiska geocentrycznego, ruch wirowy ziemi, globus i mapę. Spostrzeżenia na niebie i w powietrzu (atmosfera) czynić będziemy z uczniami przez cały rok szkolny.

W następnej klasie (VI) przekonamy się najpierw, czy uczniowie rozumieją należycie wiadomości, omówione w klasie poprzedniej (V), uzupełnimy je i na podstawie spostrzeżeń, poczynionych w zeszłym roku, przystąpimy do poznania ruchu ziemi dookoła słońca, stąd do pór roku, stref klimatycznych i zależności świata organicznego od klimatu. Nadto zwracać będziemy młodzieży uwagę na bieg księżycy pod sklepieniem niebieskiem.

<sup>1)</sup> Jeśli nauka rozpoczynać się będzie po 7 roku życia.

W klasie VII powtórzymy materiał naukowy z obu klas poprzednich, pogłębimy go przy pomocy wiadomości matematycznych, zaznajomimy uczniów z rachubą czasu i z rocznym biegiem słońca w różnych horyzontach, a następnie wprowadzimy ich w tajniki ruchu księżyca koło ziemi oraz odkryjemy im przyczynę zaćmień księżyca i słońca. Oprócz tego obserwować będziemy niebo w tym celu, aby młodzież poznała różnicę, jaka zachodzi między planetami a gwiazdami stałymi.

Plan powyższy polega na tem, że, zanim damy uczniowi jakieś pojęcie z dziedziny geografii matematycznej, przygotowujemy go pierwszej do tego drogą własnego jego spostrzegania. Zaczynamy od pojęć najprzystępniejszych i najbardziej zasadniczych, ugruntowujemy je w umyśle młodzieży zapomocą powtarzania i na nich dopiero budujemy coraz to wyższe piętra pojęć kosmograficznych (tok cykliczny). W ten sposób w klasie V i VI przysposobimy wychowanków do należytego korzystania z nauki geografii opisowej (szczegółowej), a w klasie VII nauczymy ich rozumieć zjawiska, do których mieszkańcy ziemi stosują codziennie swe zajęcia. Opuszczając szkołę powszechną, młodzież będzie posiadała całość kształt najelementarniejszych wiadomości o kulistości i ruchach ziemi, o budowie świata oraz o zjawiskach, które nieustannie występują i znikają przed jej oczyma.

Obserwowanie powierzchni stron ojczystych oraz tego, co z nią ściśle się wiąże, dostarczy uczniom klasy V drugiej kategorii spostrzeżeń bezpośrednich. Na podstawie bezpośredniego stykania się z przyrodą i przy pomocy opisu widzialnych rzeczy stworzymy młodzieży zasadnicze pojęcia z geografii fizycznej i antropogeografii. niezbędne później przy nauce geografii szczegółowej. Nie wszystko atoli, co uczeń może widzieć wokół siebie, ma być przedmiotem spostrzegania początkowego. Z bogatego skarbu elementów zjawisk i rzeczy geograficznych, jaki przedstawiają strony rodzinne, wybierzemy tylko to, co nam będzie potrzebne do dalszej budowy nauki geografii; z reszty zaś tego naturalnego materiału naukowego czerpać będziemy wiadomości zawsze przez cały ciąg nauczania na stopniu niższym i wyższym.

Strony ojczyście jednak nie zawierają wszystkich form powierzchni ziemi, zjawisk i rzeczy geograficznych, o których jest mowa przy nauce geografii szczegółowej. To też, aby uczeń posiadał należyte przygotowanie także co do tych rzeczy, których bezpośrednio oglądać nie może, musimy oko jego zwrócić do obserwacji pośredniej, opartej na środkach naukowych i żywym opisie.

Podział powierzchni ziemi i ogólny przegląd polityczny zakończą początkowe wiadomości z geografii w klasie V.

Ważnem i nieodzownem uzupełnieniem nauki geografii tak w tej jak i w następnych klasach będą ćwiczenia geograficzne. W klasie V głównem ich zadaniem będzie oryentowanie się i czytanie na mapie. Zaczniemy od sporządzania skali czyli podziałki, nakreślimy plan klasy i budynku szkolnego, potem plan miejscowości, gdzie szkoła się znajduje, jeśli to jest wieś lub miasteczko,

albo jeśli miasto, to tylko główne ulice i położenie szkoły, nauczmy młodzież orientować się na planie miasta, na mapie okolicy o wielkiej skale, wykonanej specjalnie do użytku szkolnego, następnie posługiwać się będziemy kartami o coraz mniejszych podziałkach, a obejmujących coraz to większe obszary Polski, wreszcie zastosujemy mapę Polski wraz z krajami ościennymi, a w końcu kartę Europy i innych części świata. Ćwicząc się w czytaniu mapy Polski, uczeń pozna jej ukształtowanie poziome, plastykę powierzchni, długość rzek i stromość ich brzegów, ich ujścia, sieć i działy wodne, powierzchnię dorzecza, pojezierza, błota, rozmieszczenie ważniejszych osad i oddalenie ich od stron rodzinnych i. t. p. Przy zaznajamianiu więc uczniów ze skalą mapy i przy wykonywaniu ćwiczeń na niej postępować będziemy tokiem odśrodkowym.

W klasie VI młodzież przejdzie od pozornych ruchów ciał niebieskich do reszty rzeczywistych ruchów ziemi i pozna następstwa tychże. Spostrzeżenia, poczynione bądźto w stronach ojczystych, bądź też zapomożą środków naukowych, ujmiemy w pewne pojęcia ogólne i nadamy im nazwy, któremi odtąd stale posługiwać się będziemy przy dalszej nauce. Z tak przygotowaną młodzieżą przystąpimy wreszcie do geografii opisowej czyli do obserwacji w całym tego słowa znaczeniu pośredniej.

Od stron rodzinnych do poznania rozległego świata otwierają się nam dwie drogi, a mianowicie: albo tokiem odśrodkowym albo też tokiem systematycznym.

Pierwszy polega na tem, że wychodzimy od stron ojczystych i kręgami odśrodkowymi obejmujemy coraz większe obszary kraju naszego, następnie przechodzimy do opisów krajów obcych, które omawiamy kolejno, najpierw bliżej położone, potem coraz to dalsze. Jest to ten sam porządek, jakiego trzymać się będziemy, przy poznawaniu skały i czytaniu mapy; Tok ten ze stanowiska wychowania narodowego uśmiecha się niejednemu i działa nęcąco. Zwolennicy jego uzasadniają go nawet pewnymi względami dydaktycznymi, bo powiadają, że postępują od rzeczy bliskich do dalszych. To prawda, naukę geografii należy bezprzecznie zaczynać od stron rodzinnych, które uczeń powinien poznać z autopsyi; w ten tylko bowiem sposób możemy mu dać trwałe, podstawowe pojęcia geograficzne. Ale to, co się znajduje poza okolicami dostępnymi dla oka ucznia, jest już dlań obojętnem, czy oddalone jest ono setki czy tysiące kilometrów, czy jest na wschodnich kresach naszej ojczyzny, czy w Azji lub Australii. Obserwować tego naocznie nie może, jeno pośrednio za pomocą środków zastępczych. Interesuje go w tym wypadku raczej rzecz sama niż odległość. Co więcej, zwolennicy opisywania krajów w porządku odśrodkowym zapominają przytem jeszcze o dwóch innych kardynalnych zasadach pedagogicznych, a mianowicie: postępować od rzeczy prostych do złożonych, od łatwych do trudnych. Nikt nie zaprzeczy, że Europa należy do najbardziej złożonych części świata i trzeba niemało starania i wysiłku, aby naukę o niej uczynić owocną. W Europie znowu najwięcej trudności nasuwają może ziemie dawnej Polski, bo tu stykają się ze sobą formy i wpływy zachodu i wschodu, północy

i południa. A wreszcie z niemałym naciskiem wypada zaznaczyć, jak wielką rolę przy opisie ziem polskich muszą odgrywać porównania elementów, zjawisk i rzeczy geograficznych w naszej ojczyźnie z tem wszystkim, co znajduje się gdzieindziej. A jakże porównania te zdołamy przeprowadzić, jeżeli młodzież nie uzyska przedtem potrzebnej do tego podstawy, jeżeli nie zaznajomimy jej pierwej z krajami cudzymi? Z tych powodów opisywanie obrazów geograficznych w kołach odśrodkowych nie nadaje się do szkół naszych.

Natomiast sama natura przedmiotu wskazuje nam sposób inny, właściwy, który nazwiemy tokiem systematycznym. Polega on na tem, że po przyswojeniu uczniom zasadniczych pojęć geograficznych na podstawie stron ojczystych prowadzimy ich do krajów odległych, zamorskich, omawiamy z nimi Australię, Afrykę i Amerykę południową, aby na tych częściach świata poznała naprzód proste formy ukształtowania powierzchni ziemi i mniej złożone zjawiska geograficzne. Pokażemy im tu świat egzotyczny, obcy, tak odmienny od tego, jaki widzi wokół siebie. Podniecimy przez to ich ciekawość i obudzimy w nich zainteresowanie do geografii. Potem przystąpimy do form i zjawisk coraz bardziej złożonych, a więc do Ameryki północnej, Azji i Europy. W końcu dopiero, kiedy już oko młodzieży dostatecznie się wprawilo w obserwowanie bezpośrednie i pośrednie, i kiedy już zyskaliśmy materiał do porównań rzeczy naszych z cudzemi, zabierzemy się do szczegółowego opisu ziem polskich.

Według więc toku systematycznego przypadnie na klasę VI: Australia, Afryka, Ameryka południowa i północna, Azja, ogólny opis Europy, tudzież szczegółowy opis Europy południowej i zachodniej.

Czytanki polskie, przeznaczone na tę klasę, powinny zawierać ustępy, opisujące zwyczaje i obyczaje ludu polskiego, jego życie gospodarcze, krajobrazy niektórych okolic i t. p. Tego rodzaju materiał krajoznawczy nadaje się przedewszystkiem na tę właśnie klasę, gdyż uczniowie umieją już orientować się i czytać na mapie i mogą jej z korzyścią dla siebie używać.

Cwiczenia geograficzne będą dostrajane do materiału przebieganego.

W klasie VII zajmiemy się naprzód dalszym ciągiem wiadomości z geografii matematycznej. Cwiczenia praktyczne z tego zakresu wiedzy zastosowywać będziemy najpierw do ziem polskich, a potem przenosić się będziemy w coraz to odleglejsze strony świata. Powtórzymy najistotniejsze rzeczy o Europie, omawiane w klasie poprzedniej, przytem zwrócimy szczególniejszą uwagę na różnicę między Europą zachodnią a wschodnią, następnie opisywać będziemy dokładniej Europę środkową, północną i wschodnią czyli kraje ościenne, a w końcu zwrócimy się do samej Polski. I tu zbierzemy najpierw syntetyczne wiadomości, jakie już dotąd uczniowie nabyli o kraju ojczystym, i w związku z wiadomościami temi rozważać będziemy rzeczy nowe, by odtworzyć pełny i wyrazisty obraz obszarów polskich.

Cwiczenia geograficzne opierać się będą na doborowym ma-

teryale krajoznawczym. Umiejętność i wprawa uczniów w posługiwaniu się kartą szczegółową (wojskową) 1:25000, 1:75000 i t. p. będzie przedmiotem niemałej troski ze strony nauczyciela.

Na podstawie powyższego planu młodzież będzie się dowiadywała o ziemiach ojczystych przez wszystkie trzy ostatnie klasy szkoły powszechnej względnie przez odpowiednie trzy klasy niższej szkoły średniej. W klasie V zapomocą ćwiczeń w czytaniu i orientowaniu się na mapie, w klasie VI za pośrednictwem czytanek polskich, zawierających obok innych rzeczy także ustępy krajoznawcze, a w klasie VII wreszcie przez systematyczną naukę geografii Polski i ćwiczenia geograficzne.

W ten sposób, kończąc szkołę powszechną, względnie niższą szkołę średnią młodzież uzyska nie tylko pewien całokształt elementarnych wiadomości o budowie świata, lecz także o powierzchni ziemi, o życiu, jakie się na niej rozwija. Wiadomości te będą stanowiły podwalinę do dalszej nauki geografii na stopniu wyższym, traktowanej odmiennie, chorologicznie. Ze względu więc na to nauka geografii na stopniu niższym, jako nauka podstawowa, musi być prowadzona ze szczególną starannością i znajomością rzeczy, a nadto w dostatecznej ilości godzin w każdej klasie, aby zadaniu mogła sprostać.

Na przerobienie określonego wzwyż materiału i na ćwiczenia geograficzne potrzeba we wszystkich klasach wymienionych po 4 godziny na tydzień. Przy układaniu rozkładu lekcji powinno się uważać, aby dwie z tych godzin pozostawały ze sobą razem i przypadły na czas południowy (przy nauce jednorazowej). Nauczyciel, niekępowany dzwonkiem szkolnym, będzie mógł czytać i obserwować bieg słońca po niebie, czytać wykonywać niektóre ćwiczenia na wolnym powietrzu za miastem, czy też robić wycieczki do pobliskich fabryk. Innym znowu razem do omówionej lekcji na pierwszej godzinie zastępuje ćwiczenia bezpośrednio na godzinie następnej. Rzecz jasna, że liczba uczniów w klasie nie może być zbyt wielka.

Nadmienić jeszcze wypada, że zaczynanie nauki geografii z chłopcami lub dziewczętami 10-letnimi, jak się to dziś dzieje, nie jest pożądane. Z powodu słabo rozwiniętych zdolności intelektualnych młodzież w tym wieku napotyka na znaczne trudności przy obserwowaniu elementów, zjawisk i rzeczy geograficznych; dlatego też i postęp w nauce jest powolny i nie pozostaje w odpowiednim stosunku do włożonej pracy i wysiłku ze strony nauczyciela.

Nasuwa się tu jeszcze jedna uwaga. Siedmioletnia szkoła powszechna jest ze stanowiska społeczno-narodowego pomysłem bezsprzecznie szczęśliwym i do jej urzeczywistnienia w przyszłości musimy dążyć za wszelką cenę. Szkoła bowiem taka będzie miała za zadanie podnieść jak najwyżej poziom oświaty w szerokich warstwach społeczeństwa naszego. Z drugiej atoli strony trzeba pamiętać, że, o ile szkoła powszechna ma zastępować niższą szkołę średnią, to nauka w niej musi być utrzymana na właściwej wyżynie, a do tego potrzeba nauczycieli stosownie ukwalifikowanych tak pod względem naukowym jako też fachowym. Nauczycieli uzdatnionych do nauczania geografii w takiej szkole powszechnej dzi-

siejsze seminaryum, choćby nawet zreformowane, bezwarunkowo nie wyda. Zadanie to spełnić może jedynie uniwersytet lub specjalny jakiś instytut o poziomie studiów uniwersyteckich. Na ten punkt organizacji przyszłego szkolnictwa polskiego należy szczególnie zwrócić uwagę, gdyż, dążąc do podniesienia ogólnej oświaty w społeczeństwie, równocześnie z drugiej strony łatwo przez nieopatrność możemy doprowadzić do nader niepożądanych skutków, bo—do obniżenia kultury umysłowej narodu. Niedostateczne bowiem przygotowanie młodzieży w szkole powszechnej z konieczności musi pociągnąć za sobą ujemne następstwa w 4-klasowej szkole średniej, a w dalszym ciągu także i w studyach wyższych. Ze obawy te nie są bezpodstawne, to wskazywałyby na to podawane projekty nauki geografii w przyszłej szkole powszechnej. Przedmiotu tego naucza się dotąd w niższej szkole średniej w 8 godzinach tygodniowo. Ogólny atoli rezultat nauki pozostawia bardzo wiele do życzenia, pomimo, że udzielają jej nauczyciele z wykształceniem uniwersyteckiem. Tymczasem w przyszłej szkole powszechnej na geografję, pomieszczoną z krajoznawstwem i z dowolnie pojmowaną „swojszczyzną“, przeznaczono zaledwie 6 godzin tygodniowo, a zatem o 2 mniej niż w dzisiejszej szkole średniej. Jeżeli dodany do tego jeszcze nauczycieli bez wyższego wykształcenia geograficznego, z pojęciami o geografii mglistymi, niejasnymi lub nawet błędnymi, to chyba ani na chwilę nie będziemy się ludzili co do charakteru takiej nauki i jej wyników. Twierdzenie, że tu wiele pomoże metoda, nie wytrzymuje najlżejszej krytyki. Zeby uczyć metodycznie, trzeba pierwej wiedzieć, czego uczyć, trzeba naprzód poznać i zrozumieć rzecz samą, a potem dopiero szukać dla niej metody. Stosunek odwrotny w nauce szkolnej nie istnieje. Kto mówi o metodycznym nauczaniu w przyszłej szkole powszechnej, a nie wspomina o naukowem wykształceniu nauczyciela, ten wprowadza w błąd samego siebie i drugich.

Tworząc szkołę nową, unikajmy przedewszystkiem przeszczerzenia do niej znanych niedomagań, wad i braków z terażniejszych planów nauki i baczmy pilnie na to, aby nie była ona gorszą od obecnej. Jeżeli organizm przyszłej naszej szkoły ma być zdrowy i silny i posiadać charakter narodowy, to żadną miarą plan nauki geografii nie może w nim chromać.

Plan nauki geografii w przyszłej szkole powszechnej, względnie w odpowiednich klasach niższej szkoły średniej przedstawia się jak następuje.

**Klasa V.** Obserwowanie zjawisk na horyzoncie i na niebie przez cały rok szkolny. Ziemia ze stanowiska geocentrycznego (pogląd przedkopernikowski); ruch wirowy ziemi; elementarne wiadomości o globusie i mapie.

Początkowe pojęcia z geografii fizycznej i antropogeografii, wyrabiane głównie drogą naocznego, bezpośredniego obserwowania stron rodzinnych (ojczystych), częścią zaś zapomocą spostrzegania pośredniego (środków naukowych); podział powierzchni ziemi; przegląd polityczny.

Przy ćwiczeniach geograficznych szczególniejszą uwagę należy poświęcić czytaniu mapy tokiem odśrodkowym.

**Klasa VI.** Powtórzenie materiału z klasy poprzedniej i zużytkowanie spostrzeżeń do budowy dalszych pojęć geograficznych. Ruch ziemi koło słońca; klimat; zależność organizmów od klimatu; człowiek i jego zajęcia.

Geografia opisowa tokiem systematycznym. Australia, Afryka, Ameryka południowa i północna, Azja, ogólny opis Europy, szczegółowy opis Europy południowej i zachodniej.

W czytankach polskich ustępy krajoznawcze o zwyczajach i obyczajach ludu polskiego, o jego życiu gospodarczym, krajobrazy barwnie skreślone itp.

Cwiczenia geograficzne, pozostające w związku z omawianym materiałem naukowym.

**Klasa VII.** Powtórzenie i pogłębienie wiadomości o ruchu ziemi koło osi i około słońca; ruch księżycy koło ziemi; zaćmienie księżycy i słońca; obserwowanie niektórych planet; pojęcie planety i gwiazdy stałej.

Powtórzenie ogólnych wiadomości o Europie z klasy VI z wydatnieniem przeciwieństwa między Europą zachodnią a wschodnią. Szczegółowy opis Europy środkowej, północnej i wschodniej, czyli krajów ościennych; geografia Polski.

Cwiczenia geograficzne, zastosowane do przerabianych lekcji i oparte na doborowym materiale krajoznawczym. Wprawa w posługiwaniu się kartami szczegółowymi.

*B. Sławomirski.*

---

---

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

(Projekt programu dla 3 lat ostatnich siedmioklasowej szkoły powszechnej).

Do sekcji geograficznej należeli: prof. Fuchs, prof. B. Sławomirski, M. Majewiczówna.  
Referent: Maksymilian Morecki<sup>1)</sup>.

### I. Wskazania zasadnicze.

Znajomość geografii jest tak w życiu codziennym, jakoteż w wykonywaniu wszystkich zawodów niezbędną. Stąd płynie konieczność racjonalnego prowadzenia nauki geografii.

Odpowiednio do ściśle zakreślonego zadania swego nie będzie jednak szkoła powszechna obarczać młodzieży balastem szczegółowych wiadomości geograficznych, zwłaszcza abstrakcyjnej natury, nie

---

<sup>1)</sup> W sprawie programu nauki geografii zajął prof. B. Sławomirski zasadniczo odmienne stanowisko, aniżeli referent. W artykule „Nauka geografii w przyszłej szkole powszechnej” rozwija prof. S. swe poglądy na tę kwestyę. (P. R.).



będzie obciążać umysłów młodocianych materiałem czysto pamięciowym, zwłaszcza takim, którego potrzeba okaże się dopiero w wykształceniu wyższem, wyeliminuje wreszcie z normalnego toku szkolnego nauczania geografii wszystko co przekracza pojemność umysłową młodzieży do szkoły powszechnej uczęszczającej. Natomiast będzie szkoła powszechna dążyć do jasnego sprecyzowania, pogłębienia i utrwalenia niezbędnych i to przede wszystkim praktycznych wiadomości geograficznych, do wzbudzenia u młodzieży zainteresowania dla geografii jako umiejętności, do wykształcenia w geograficznym myśleniu i poda temsamem podstawy do ewentualnego dalszego rozszerzenia wiedzy geograficznej na wyższych stopniach nauki szkolnej.

Jako nauka realna i w znacznej mierze doświadczalna, nadaje się geografia do stosowania metody bezpośredniej obserwacji, doświadczenia, eksperymentu i pracy ręcznej, a więc metody polegającej na zasadzie samodzielnej aktywności uczącego się.

Takie nauczanie geografii, oparte na zasadzie własnego dorobku ucznia, umożliwi w znacznej mierze nauka swojszczyzny, związane z nią wycieczki krajoznawcze i roboty wykonywane przez uczniów. Nauka swojszczyzny, wycieczki krajoznawcze i praca ręczna, to bezpośrednio w nauce geografii, to czerpanie wiadomości u źródła, to wreszcie nieprzebrana skarbnica środków metodycznych, umożliwiających rozwój umysłu i serca w kierunku uczuć patriotycznych.

## II. Wskazania dydaktyczno-metodyczne.

W szkole powszechnej winna nauka geografii — z natury rzeczy — w całej swojej rozciągłości skupić się w geografii kraju ojczystego.

Toteż wszelkie wiadomości geograficzne, odnoszące się do zagranicy — tak bliższej, jak i dalszej — zredukowane być winny do możliwego minimum, a raczej do istotnie niezbędnych i podstawowych wiadomości, przyczem wiadomości te podawać należy w organicznym związku z wiadomościami geografii kraju ojczystego drogą metody porównawczej. Punktem wyjścia i ośrodkiem nauki geografii wogóle ma być w szkole powszechnej geografia kraju ojczystego.

Nauka geografii fizycznej odbywać się ma tokiem koncentrycznym przez wszystkie ostatnie trzy lata szkoły powszechnej. Tosamo dotyczy wiadomości z geografii matematycznej. Pamiętać przytem należy, że tak geografia matematyczna, jakoteż geografia fizyczna nie mają w szkole powszechnej miejsca jako odrębne w sobie zamknięte nauki, że służą one tu przede wszystkim do przyrodniczego wyjaśnienia faktów i zjawisk geografii opisowej kraju ojczystego i zagranicy. Dopiero na końcu 7 roku szkoły powszechnej nastąpi zao krąglenie odnośnych, stopniowo i w związku z geografją opisową nabytych wiadomości — w ogólny zarys elementarnej geografii matematycznej i elementarnej geografii fizycznej. Dlatego też zakres i rozmiar odnośnego materiału naukowego z geografii matematycznej i fizycznej w każdej poszczególnej klasie zawisłym będzie od materiału naukowego z geografii opisowej na tę klasę przeznaczonego i do materiału tego ściśle dostosowany.

Do zdobywania jasnych i dokładnych wyobrażeń i pojęć, do

oparcia nauki geografii opisowej na realnych podstawach bezpośredniego zetknięcia się młodzieży z rzeczywistością — posłuży w pierwszym rzędzie geograficzna nauka swojszczyzny.

Już na niższym (I i II kl.) i na średnim (III i IV kl.) stopniu szkoły powszechnej nabywają dzieci w nauce rzeczy ojczystych, względnie swojszczyzny, opartej na bezpośredniej obserwacji i pracy ręcznej pewne elementarne wyobrażenia geograficzne.

Na stopniu wyższym, w V, VI i VII klasie nauka rzeczy ojczystych ulega różniczkowaniu wedle poszczególnych przedmiotów naukowych — historii, przyrody, geografii i t. d. Jako geograficzna nauka swojszczyzny towarzyszy ona stale nauce geografii tworząc integralną, podstawową część geografii jako przedmiotu naukowego. Geograficzna nauka swojszczyzny na stopniu wyższym pogłębi i utwali wiadomości nabyte na stopniu niższym i średnim i rozszerzać je będzie znacznie, zasilając stale właściwą naukę geografii i nadając jej tamsamem charakter wybitnie ojczysty. W ten sposób osiągnięty zostanie jednolity, postępowy tok pouczania geograficznego w szkole powszechnej.

Niepospolicie ważne i podstawowe znaczenie w geograficznej nauce swojszczyzny, a tamsamem w nauce geografii wogóle mają

#### wycieczki krajoznawcze.

Umożliwią one młodzieży bezpośrednie zetknięcie się z faktami i zjawiskami geograficznymi miejsca rodzinnego, jakoteż bliższej i dalszej jego okolicy, a nawet odległych części kraju ojczystego; dostarczą młodzieży materiału do obserwacji geograficznych; prowadzić będą dalej młodzież w kierunku rozwoju myślenia geograficznego; dając zaś młodzieży możność gromadzenia podstawowych wiadomości geograficznych, będą niejako przygotowywały stopniowo naukę w klasie. Ten ostatni moment, ten związek następstwa między lekcją w klasie a wycieczką krajoznawczą, należy uwzględnić przy układaniu szczegółowego planu naukowego.

W rachubę wchodzi trojaki klasowe wycieczki krajoznawcze:

1. Wycieczki 1 do 2-godzinne. Conajmniej 20 w roku.
2. Wycieczki szkolne 3 do 5-godzinne. Conajmniej 10 w roku.
3. Podróże szkolne, trwające dzień lub dłużej. Conajmniej 3 w roku.

Przy urządzaniu wycieczek przestrzegać należy następujących zasad:

1. Na jedną wycieczkę nie wyznaczać za wiele materiału. Lepiej mniej a dokładniej. Zaś przy wyborze materiału wystrzegać się należy drobiazgowości i szczegółów, uwzględniać natomiast rzeczy typowe i zasadnicze.

2. Miejsce, droga i materiał naukowy wycieczki muszą być uczącemu dokładnie znane.

3. Dzień przed wycieczką ma młodzież wiedzieć, dokąd pójdzie z wycieczką, którą i w jakim celu.

4. Podczas wycieczek nie należy wykładać. Można w poszczególnych wypadkach co najwyżej podawać krótkie i niezbędne objaśnienia i wskazówki. Lecz młodzież ma w zasadzie samodzielnie swo-

bodnie pracować; przedewszystkiem obserwować, dociekać i gromadzić własne spostrzeżenia.

5. Na wycieczkach panować winna atmosfera możliwie swobodna i pełna pogody umysłu.

6. Na każdej wycieczce poza obręb miejscowości zamieszkania należy odbywać systematyczne ćwiczenia w terenoznawstwie, w pomiarach, w szkicowaniu doraźnym (kroki) i w szkicowaniu geograficznym (schemat krajobrazu). Będą to cenne i niezbędne ćwiczenia wstępne w czytaniu i rysowaniu map.

7. Na wycieczkach z geografii fizycznej uwzględniać należy zjawisko geologiczne w granicach umysłowej pojemności młodzieży i przepisanego materiału naukowego z geografii.

8. Na każdej wycieczce ma młodzież w miarę możliwości prowadzić zapiski, szkicować i kolekcjonować. Najlepsze zebrane okazy czy próbki mają wejść do szkolnego muzeum krajoznawczego.

9. Po każdej wycieczce ma młodzież odtworzyć i przetworzyć poczynione spostrzeżenia, względnie nabyte wiadomości w formie:

a) swobodnego wypowiedzania się w klasie pod kierunkiem uczącego; b) sporządzania obliczeń, tabel i t. d.; c) ilustrowanych wypracowań piśmiennych; d) robót ręcznych.

### Roboty ręczne

stosowane przy nauczaniu geografii mają w ogólności trojaki znaczenie. Po pierwsze — zmuszają one każdego ucznia (enię) do udziału w nauce, a temsamem potęgują jego uwagę. Po drugie — są one znamienitym środkiem kontrolowania, pogłębiania i utrwalania wiadomości nabytych drogą samodzielnej obserwacji. Po trzecie — zniewalają one młodzież do pracy samodzielnej i twórczej.

Przy stosowaniu pracy ręcznej nie idzie wcale o doskonałość wykonanej roboty, ale raczej o jej względną, subiektywną wartość, szczególnie zaś idzie tu o sam proces pracy, a raczej o procesy myślowe i uczuciowe, które wykonaniu pracy towarzyszą. Nie przedmiot wykonany jest tutaj celem, ale raczej wiadomości i sprawność zdobyte drogą praktycznej pracy. Przestrzega się przed zbyt niemi obciążaniem młodzieży pracą ręczną, gdyż bardzo łatwo wśród nawalu robót ręcznych zatracić się może sam wątek nauki.

Zastosowanie mają roboty ręczne szkolne i domowe. Pierwsze odbywać się będą wedle planu i pod ścisłym dozorem nauczyciela (ki). Drugie pozostawione będą inicjatywie młodzieży.

W rachubę wchodzi następujące roboty:

1. Geografia opisowa: plany, szkice, mapy graficzne (powiększenia i pomniejszenia) ćwiczenia w piaskownicy, mapy plastyczne piaskowe i z mas plastycznych.

2. Geografia matematyczna: modele, rysunki.

3. Geografia fizyczna: modele, rysunki, przekroje.

4. Obserwowanie nieba i zjawisk meteorologicznych.

5. Doświadczenia i eksperymenty.

6. Piśmienne wypracowania z rycinami, schematami, względnie z obliczeniami, tabelami i t. d. (a) sprawozdania z wycieczek; b) spr-

na wszystkie części świata — przeglądowo, ze szczególnem uwzględnieniem najważniejszych państw i stosunków, jakie zachodzą między nimi a krajem ojczystym. W drugim półroczu nastąpi powtórne przerobienie geografii Polski ale obecnie już z możliwie daleko idącą dokładnością, przyczem pogłębi się i rozszerzy wiadomości geograficzne o bliższej i dalszej zagranicy, szczególnie zaś o krajach sąsiednich — i to drogą porównywania z uwzględnieniem stosunków handlowych, przemysłowych, politycznych i kulturalnych między krajem ojczystym a zagranicą.

Wiadomości z geografii matematycznej i fizycznej nabyte stopniowo w poszczególnych klasach, należy w VII klasie powtórzyć i uporządkować.

#### IV. Plan naukowy według klas.

*Klasa V (2 godziny tygodniowo).*

##### A) *Geograficzna nauka swojszczyzny.*

1. Niebo. Obserwowanie drogi słońca na niebie, jakoteż drogi i kształtu księżyca. Kalendarz. Obserwowanie nieba gwiazdowego. Protokoły, zestawienia, rysunki.

2. Krajobraz rodzinny. Obserwowanie zasadniczych form powierzchni ziemi, gleby, skał, wody i jej działania, wpływów atmosferycznych i oświetlenia słonecznego, szaty roślinnej, żywności, mieszkań, zabudowań, osad, zabytków historycznych. Kompas. Oryentowanie się w terenie; plan; specjalna mapa powiatu. Sprawozdania, szkice doraźne, modele, zbiory próbek, okazów, ilustracyi.

3. Praca ludzka. Obserwowanie rolnictwa, handlu i przemysłu miejscowego (co? z czego? skąd? dokąd?). Zbiory próbek lub nazw artykułów handlu i wytworów rolnictwa i przemysłu miejscowego, jakoteż odnośnych ilustracyi.

4. Komunikacja. Obserwowanie stosunków komunikacyjnych miejscowych i okolicznych, jakoteż środków komunikacyjnych (drogi, mosty, tunele, stacje, przystanie i t. d.). Plany, szkice, modele, tabele.

5. Stosunki na zewnątrz. Obserwowanie wpływów pozamiejscowych. Zbiory próbek lub nazw towarów obcych i nazw ludzi obcych.

6. Terenoznawstwo. Oryentowanie się w terenie. Plan izby szkolnej, szkoły, miejscowości lub jej części; pomiary. Mapa generalna 1:200.000.

##### B) *Geografia.*

1. Geografia fizyczna. W I. kwartale wyłącznie ogólne wiadomości z geografii fizycznej i to praktycznie w ścisłej łączności z wycieczkami krajoznawczymi, lecz przy równoczesnem, stopniowem rozszerzaniu wiadomości w granicach niezbędnych do zrozumienia materiału z geografii opisowej, przeznaczonego na V klasę. W następnych kwartałach nauka geografii fizycznej odbywa się równolegle z nauką geografii opisowej.

2. Geografia matematyczna. Kulistość ziemi; południki, równoleżniki, strefy, klimat.

3. Geografia opisowa. Części świata i oceany. Położenie Europy i Ziemi Polskich na globusie. Czytanie na globusie i na planiglobach. Czytanie mapy Europy: najgłówniejsze morza, wyspy, półwyspy (linia wybrzeży) nawodnienie (arterye wodne); najważniejsze góry, niziny i doliny. Centralne położenie Polski. Ludność na pograniczu. Ćwiczenia w czytaniu położenia geograficznego.

Geografia Polski w ogólnym zarysie ze szczególnem uwzględnieniem własnego województwa. Układ poziomy i pionowy, nawodnienie, klimat, płody, ludność. Krajobraz Polski. Gleba, skały, żywność, szata roślinna. Najważniejsze miasta. Przemysł i handel. Stosunki z sąsiadami. Czytania krajoznawcze i geograficzne. Rysunki, mapy graficzne i plastyczne, schematy. Gromadzenie ilustracji krajoobrazu polskiego, typów ludowych, miast i t. d.

### C) Roboty.

Zawsze w związku z nauką. Modele, rysunki, szkice, przekroje, mapy, plany, zestawienia, tabele i t. d. Doświadczenia i eksperymenty.

### D) Szkolne muzeum krajoznawcze.

Katologowanie, układanie, konserwowanie zbiorów uczniowskich (próbek, okazów, ilustracji, lepszych robót uczniowskich i t. d.).

### E) Wycieczki.

Co najmniej 20 przechadzek i co najmniej 10 wycieczek szkolnych w roku.

### Klasa VI (2 godziny tygodniowo).

#### A) Geograficzna nauka swojszczyzny.

1. Niebo. Pogłębienie wiadomości nabytych w klasie V.

2. Obserwacje meteorologiczne. Ciepłota, wiatr, opady, chmury, (zapiski, tabele.)

3. Krajobraz rodzinny. Pogłębienie obserwacji dokonanych w V klasie przy równoczesnem rozszerzeniu terenu obserwacyjnego na powiat i województwo. Obliczanie długości drogi wycieczek i ich kosztów. Rozkład jazdy, szkice, modele, plany, zdjęcia fotograficzne, zapiski. Zbiory geograficzne i geologiczne. Gromadzenie odnośnych obrazów, pocztówek, jakoteż ilustracji z pism peryodycznych, anonsów, prospektów, plakatów i t. d.

4. Praca ludzka. Pogłębienie obserwacji poczynionych w V klasie. Przemysł domowy. Narzędzia. Rolnictwo, sadownictwo i t. p. Rozszerzenie obserwacji na powiat i województwo. Tabele, zestawienia.

5. Komunikacje. Pogłębienie wiadomości nabytych w V klasie. Komunikacja z zagranicą. Szkice, obliczenia.

6. Stosunki z zagranicą. Pogłębienie wiadomości nabytych w V klasie. Wpływy obce. Zbieranie przedmiotów lub ich nazw

pochodzących z krajów europejskich. Import. Monety, marki, szkice.

7. Życie społeczne. Życie na wsi i w mieście. Gromadzenie legend, baśni i pieśni ludowych. Zwiedzanie zabytków historycznych. Zarząd gminy i powiatu. Prawa i obowiązki mieszkańców miejsca rodzinnego. Instytucje porządku i bezpieczeństwa publicznego. Urządzenia opieki społecznej w gminie i powiecie.

8. Terenoznawstwo. Pogłębienie wiadomości nabytych w V klasie. Używanie mapy specjalnej 1:100.000, 1:75.000, 1:25.000.

## B) Geografia.

1. Geografia fizyczna. Powtórzenie, pogłębienie i rozszerzenie odpowiednie materiału z klasy V. Rysunki, przekroje, modele.

2. Geografia matematyczna. Pogłębienie materiału z V klasy. Pory roku.

3. Geografia opisowa. Europa. Przegląd ogólny w nawiązaniu do geografii kraju ojczystego. Europa środkowa. Centralne położenie Polski. Europa wschodnia, zachodnia, południowa i północna — w zarysach. Układ pionowy i poziomy, nawodnienie, klimat, płody, szata roślinna, żywność, przemysł, handel, ludność. Główne państwa, z szczególnem uwzględnieniem państw sąsiednich. Czytania geograficzne.

*Klasa VII (2 godziny tygodniowo).*

### A) Geograficzna nauka swojszczyzny.

1. Niebo. Pogłębienie obserwacji z V klasy.

2. Krajobraz rodzinny. Pogłębienie i odpowiednie rozszerzenie obserwacji dokonanych i wiadomości nabytych w V i VI klasie. Wyszukiwanie i tłumaczenie śladów geologicznej przeszłości i geologicznego stawania się w teraźniejszości.

3. Praca ludzka. Pogłębienie wiadomości nabytych w V i VI klasie. Najglówniejsze przedsiębiorstwa w gminie, powiecie, województwie, w kraju. Wypośrodkowanie głównych zajęć ludności. Gromadzenie ilustracji fabryk, przedsiębiorstw, maszyn i t. d. Przemysł krajowy. Próbkki lub nazwy wyrobów krajowych.

4. Komunikacja. Pogłębienie wiadomości nabytych w V i VI klasie. Sieć komunikacji w całości; jej znaczenie. Ruch osobowy i towarowy. Import i eksport. Zapiski i zestawienia.

5. Stosunki z zagranicą. Pogłębienie wiadomości nabytych w V i VI klasie. Podróż w świat szeroki. Agentury. Wychodźstwo. Zbieranie śladów wywozu i przywozu surowców.

6. Ludność. Ludność w ostatnich 100 latach. Zwyczaje i stroje ludowe. Legendy, baśnie i poezya ludowa. Życie w mieście i na wsi. Zabytki kultury polskiej dawnej i obecnej.

7. Życie społeczne. Pogłębienie wiadomości z klasy V i VI. Państwo i jego ustrój. Rząd konstytucyjny. Udział ludu w rządach. Prawa i obowiązki obywateli. Armia. Szkolnictwo. Sądownictwo. Instytucje społeczne, państwowe i prywatne. Kooperatywy. Instytucje oświatowe.

8. Terenoznawstwo. Pogłębienie i rozszerzenie wiadomości nabytych w V i VI klasie.

### B) Geografia.

1. Geografia fizyczna. Pogłębienie i odpowiednie rozszerzenie wiadomości nabytych w V i VI klasie i zebranie całego materiału. Rysunki, modele.

2. Geografia matematyczna. Pogłębienie wiadomości nabytych w V i VI klasie. Kalendarz. Słońce, ziemia i jej obroty, księżyc i jego obroty. Zaćmienia. System planetarny. Komety. Meteorology. Droga mleczna. Rysunki, modele.

3. Geografia opisowa: a) Kula ziemską. Lądy i morza. Wszystkie części świata przeglądowo. Świat arktyczny i świat tropikalny. Najważniejsze państwa z uwzględnieniem stosunków, zwłaszcza handlowych z krajem ojczystym.

b) Szczegółowa geografia Polski. Wyszukiwanie związków między Polską a zagranicą i rozszerzanie tą drogą wiadomości o krajach obcych, zwłaszcza sąsiednich. Stosunki przemysłowe, handlowe i kulturalne z zagranicą. Sojusze. Traktaty handlowe. Handel zamorski. Przyszłość państwa. Czytania geograficzne.

### IV. Środki naukowe.

Globusy. Mapy ściennie. Atlasy. Mapy generalne i specjalne. Wzorowe reliefy. Obrazy poglądowe. Obrazy świetlne, stereoskopowe i kinematograficzne. Przyrządy do obserwacji, doświadczeń i eksperymentów. Przyrządy do wycieczek jak kompasy, aneroidy, libele, kątomierze, taśmy centymetrowe, młotki geologiczne, termometry, aparat fotograficzny i t. p. Biblioteczka geograficzna dla uczniów.

Szkolne muzeum krajoznawcze — w pierwszym rzędzie jako dzieło zabiegów i pracy młodzieży. Do zbiorów muzealnych wchodzić najlepsze okazy geograficzne i geologiczne, najlepsze próbki towarów i produktów, jakoteż ilustracji krajoznawczych zebranych przez uczniów, wreszcie najlepsze geograficzne roboty ręczne, zestawienia, obliczenia, tabele i t. d. wykonane przez młodzież<sup>1)</sup>.

---

---

## RECENZYE.

*Historia naturalna.* Dydaktyka przedmiotów nauki w szkole średniej. Nr. 10. Opracowali: Jan Śnieżek i Bohdan Dyakowski. Lwów 1918. (Nakładem Książnicy polskiej Tow. Naucz. Szk. Wyż. we Lwowie). Str. 38. Wydawnictwa Tow. polsk. Instytutu pedagogicznego w Krakowie.

Praca ta składa się z 2 części; pierwszą stanowi referat prof. Śnieżka p. t.: „Ogólne zasady nauczania historii naturalnej w szkole średniej“, druga część opracowana przez B. Dyakowskiego mówi o przyrodzie ojczystej i o stosowaniu zasady zbiorowisk w nauczaniu historii

<sup>1)</sup> Przegląd literacki i podręczników podany jest w osobnej broszurze, która wyszła jako odbliska z „Ruchu Pedagogicznego“.

naturalnej<sup>1)</sup>. W formie skromnej broszury dają obaj autorowie bardzo głęboko przemyślany i na długoletnim doświadczeniu oparty plan reformowania metod nauki historii naturalnej w naszych szkołach średnich.

Autor części I-szej zastanawia się nad przyczynami, które wywołują znany fakt, że uczniowie szkół śred. wynoszą bardzo mało korzyści ze szkolnej nauki historii naturalnej pomimo iż przyroda dostarcza tak bogatego materiału wiadomości, a badanie zjawisk przyrody doskonale się nadaje do kształcenia rozumu, woli i charakteru. Przyczyna tkwi wedle autora we fałszywym doborze materiału na różne stopnie nauki, w niedostosowaniu wymagań stawianych uczniom do zasobu ich wiadomości a przede wszystkim w niewłaściwym sposobie wprowadzania uczniów w poznanie przyrody.

Prof. Śnieżek przedstawia zasady racjonalnego nauczania hist. naturalnej, plan, który zastosowany w praktyce usunąłby niewątpliwie braki, występujące przy obecnych metodach uczenia.

Przedewszystkiem należy zmienić sposób wykładania. Główny nacisk ma być położony na zaznajamianie się uczniów z rzeczywistymi okazami przyrodniczymi i na rozwijanie spostrzegawczości u uczniów — „wykładanie powinno być ograniczone tylko do teoretycznych objaśnień i do tych zjawisk, których w szkole bezpośrednio oglądać i unaocznic nie można”. Trzeba zerwać ze stosowaną dotąd metodą zapoznawania uczniów z tworamii przyrody w porządku naukowej systematyki. Systematyka „wpływa na to, że nie na najbardziej pouczających tworach wprowadza się uczniów w poznanie przyrody, lecz na tych, które systematycy postawili na czele”. Trafnie bardzo podnosi autor, że n. p. o przystosowaniu do otoczenia, zjawisku spotykanem na każdym niemal kroku, uczy się na tak nieznanem (uczniom i nauczycielom) zwierzęciu jak orangutan — tylko dlatego, że w naukowej systematyce stoi na pierwszym miejscu.

Dalej podaje autor wskazówki jak należy uczniom pokazywać, jak i kiedy objaśniać pokazy, jak prowadzić bezpośrednie badanie tworów przyrody przez uczniów. „Przedmiotem badania powinien być w zasadzie okaz naturalny, najkorzystniejszą jest nauka wtedy, gdy każdy uczeń dostaje do ręki okaz nie tylko do oglądania, lecz do rozebrania na części i zużycia”. W taki sposób czynione obserwacje zabierają dużo czasu, radzi więc autor ograniczyć materiał doświadczalny, opracować z uczniami nie tak, jak to bywa obecnie w szkołach, cały kurs systematyczny zoologii lub botaniki, lecz tylko kilka rodzin zwierząt czy roślin, ale gruntownie, na podstawie samodzielnych obserwacji i doświadczeń uczniów. — Wartość wychowawcza tej metody polega nie na gromadzeniu wiadomości pamięciowych lecz na wskazaniu drogi i kierunku jak wiedzę zdobywać można i należy. — Uczniowie będą umieli nie dużo lecz porządnie“.

Autor nie uważa za wskazane wprowadzania nauki ogólnych teorii przyrodniczych do szkoły średniej. „Uczniowie nie mają po temu ani potrzebnych wiadomości ani odpowiedniej dojrzałości umysłowej“.

---

<sup>1)</sup> Drukujemy właśnie w Ruchu pedagogicznym artykuł p. B. Dyakowskiego „O metodzie zbiorowisk w początkowem nauczaniu przyrody“. Z tego też względu omawia autorka głównie I-szą część referatu. (P. R.)



Słuszność wszystkich wywodów autora o wartości i wyższości proponowanej przez niego metody przyrodniczej, od metod obecnie stosowanych w naszych szkołach średnich, jest tak oczywista, że jej podkreślać specjalnie nie trzeba, a środki, którymi autor radzi posługiwać się przy wprowadzaniu tej metody w życie, są proste, doskonale wiedzące do celu i możliwe do zastosowania nawet w ramach dzisiejszej szkoły średniej.

Metodę, której zasady wyłożył prof. Śniezek w swym referacie, stosują już od szeregu lat w zagranicznych szkołach nowego typu — a otrzymywane tam dodatnie wyniki wymownie świadczą o jej rzeczywistej wartości.

*Józefa Berggrünówna.*

*T. Męczkowska i St. Rychterówna.* 1. Zbiór ćwiczeń i doświadczeń z przyrody martwej. (Str. 156). 202 doświadczeń, 112 rysunków. Warszawa, 1915.

2. Ćwiczenia z przyrody żywej. (Str. 190) 106 ćwiczeń z zoologii, 166 ćwiczeń z botaniki, 155 rysunków. Warszawa, 1917.

Dwa te zbiory ćwiczeń usuwają dotkliwy brak w naszej literaturze metodycznej z zakresu początkowego nauczania przyrody. Autorki, opierając się na materiały z ojczyznej przyrody, zebrały szereg elementarnych ćwiczeń i doświadczeń z chemii, fizyki, zoologii i botaniki, i stworzyły w ten sposób bardzo pożyteczny podręcznik, który ułatwi i umożliwi nauczycielom wprowadzenie do szkół naszych uznawanej i powszechnie cenionej dziś „metody pracy“.

Ćwiczenia pierwszego zbioru obejmują cztery działy: ćwiczenia mające na celu zaznajomienie z własnościami ciał, ćwiczenia w zakresie zjawisk dotyczących powietrza, ćwiczenia w zakresie zjawisk dotyczących wody i ćwiczenia z najprostszymi działami stanowiącymi skorupę ziemską.

Ćwiczenia z botaniki zaznajamiają ucznia z budową, kształtem i czynnościami: korzeni, łodyg, pąków, liści, kwiatu, owoców i nasion naszych najpospolitszych roślin, dają następnie szereg doświadczeń i obserwacji nad roślinami niższymi i kilka nad roślinami pasożytnymi i owa- dożernymi.

Część zoologiczna zawiera spostrzeżenia i doświadczenia z zakresu morfologii i biologii zwierząt w systematycznym porządku, począwszy od ameb, a skończywszy na ssakach, a właściwie na ptakach, gdyż ssaki uwzględniono tylko w jednym ćwiczeniu i to bardzo pobieżnie.

W sumie liczba ćwiczeń duża, nie wszystkie jednak, jak autorki we wstępie zaznaczają, są równie ważne. Część ćwiczeń zapoznaje uczniów tylko z wyglądem badanego okazu, większość doświadczeń ułożona jednak w taki sposób, że uczeń może na podstawie dokonanych spostrzeżeń dojść do samodzielnych wniosków, wykryć stosunki zachodzące między zjawiskami. Obok ćwiczeń bardzo łatwych, możliwych do wprowadzenia już w 3-cim, 4-tym roku nauczania, spotykamy ćwiczenia trudniejsze, wymagające użycia mikroskopu (ćw. 51, 171, 172) lub wprawu w preparowaniu (ćw. 270). Nauczyciel musi więc z tego obfitego materiału dokonać wyboru odpowiednio do poziomu umysłowego i przygotowania uczniów. Liczne pytania umieszczone na końcu każdej części „Ćwiczeń“ ułatwiają nauczycielowi zebranie i powtórzenie z uczniami wiadomości nabytych w czasie doświadczeń. Wskazówki, w którym miesiącu można zbierać

materyały do ćwiczeń, wykaz niezbędnych przyborów, na ogół bardzo prostych i tanich, potrzebnych do ćwiczeń, objaśnienia jak urządzać akwarya i terrarya oraz liczne dobre rysunki — uzupełniają bogatą treść książek.

„Zbiory ćwiczeń“ Męczkowskiej i Rychterównej są pierwszym polskim podręcznikiem dla początkowych kursów przyrodoznawstwa, w rodzaju sławnych, praktycznych podręczników angielskich.

*Józefa Berggrünówna.*

*D. Gayówna.* Geografia część I. Krajoznawstwo (z 136 rycinami, planem Warszawy i mapą, stron 128. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

Zawsze ruchliwa, nie mniej w czasie obecnej wojny, bardzo zasłużona na polu wydawnictw popularnych księgarń M. Arcta w Warszawie wydała niedawno powyższą książeczkę. Autorka jej, w myśl uznanej dzisiaj w dydaktyce geografii zasady rozpoczynania nauki tego przedmiotu od kraju ojczystego, a w nim od miejsca rodzinnego czy też miejsca pobierania nauki, zaznajamia dziecko z planem stołu, potem klasy, szkoły, wreszcie Warszawy i jej okolic, przyczem uczy oryentowania się, by w ten sposób przygotować do użytkowania mapy ziem polskich. Po objaśnieniu mapy i wprowadzeniu w czytanie jej, podaje autorka szereg elementarnych wiadomości z geografii fizycznej i antropogeografii przy równoczesnem poznawaniu ziem polskich i ich życia. Jest to jednym słowem elementarz krajoznawstwa ojczystego, na którym ma dziecko przyswoić sobie obok znajomości własnej ziemi i ukochania jej, także zasadnicze, podstawowe wiadomości z ogólnej elementarnej geografii.

Książeczka pożyteczna, chlubnie świadczy o intencji autorki. Możnaaby się jednak spierać, czy korzystną naprawdę rzeczą jest ze stanowiska dydaktyki i metodyki geografii wydzielić zupełnie elementarną geografję astronomiczną tak dalece, że dziecko nie dowiaduje się nawet o horyzoncie, jak to autorka czyni. W związku z tem pozostaje niewystarczające nawet na najniższym stopniu opracowanie pewnych ustępów np. „Pogody w górach“, w którym autorka nie tłumaczy zjawisk meteorologicznych i klimatologicznych. Pod względem dydaktyczno-metodycznym nie wydaje mi się też właściwem poprzestać na wytlómaczeniu wysokości bezwzględnej i względnej bez wyjaśnienia bliższego samych wyrazów. Nawet i pod względem rzeczowym nie wystarczy wytlómaczenie łachy, a już błędne jest objaśnienie torfowiska jako łąki bagnistej. Wreszcie za niepożądane uważam użycie nazwy „systemat rzeczny“ zamiast „sieć wodna“, (zwłaszcza na takim stopniu elementarnej nauki geografii) lub słowa, nieużywanego w nauce „wapniaki“. Szczerpłość miejsca nie pozwala na wymienienie wszystkich usterek, które jednak nie obniżają mimo wszystko zasługi autorki, jaką położyła przez napisanie elementarza krajoznawstwa ojczystego.

*Dr W. B.*

*E. Romer i J. Weinfeld.* Rocznik polski. Tablice statystyczne. Kraków, 1917. Nakład księgarni G. Gebethera i Ski. Rocznik polski stanowi cyfrowe uzupełnienie „Atlasu Polski“ prof. Romera. Celem niniejszego krótkiego omówienia jest wskazanie słabych stron tego wydawnictwa, wynikłych w znacznej mierze

nie z winy autorów. I tak precyzyjnemu wykazaniu niejednorodności ludnościowej na ziemiach polskich stoi na przeszkodzie stan statystyki w zaborze rosyjskim. Spis jednodniowy z r. 1897 jest niewystarczający, bo jako jedyny nie daje możności skontrolowania wyników przez peryodyczne spisy, jak w innych zaborach. Stosunki narodowościowe nasuwają wiele wątpliwości, przyczyną tego są jednak same źródła statystyczne, niedokładne i mętne z powodu niedomagań w technice spisania, braku uświadomienia narodowego, nadużyć organów urzędowych. Pod tym względem najgorzej w Rosyi, najlepiej w Galicyi, gdzie jest jedyne polskie biuro statystyczne. Zdawałoby się, że praca prof. Buzka p. t.: „Rozsiedlenie ludności Galicyi według wyznania i języka“, oparta na materiałach tego biura powinna zaspokoić wielkie nawet wymagania, a tymczasem i w niej dane nie zawsze odpowiadają rzeczywistości, albowiem spisy nie są przeprowadzone przez etnografów ani żywiły apolityczne. Przykład to najlepszy jak ostrożnie trzeba czytać wszelkie statystyki, zwłaszcza narodowościowe. Wracając do „Rocznika“, wydaje się problematyczną wartość spisu narodowościowego z r. 1909, jeśli się go zestawia ze spisem z r. 1897, którego autorowie nie uwzględnili. Za ujemną stronę należy uważać posługiwanie się cyframi, otrzymanymi z graficznej interpolacji i wartościami względnymi, bo nie dającymi prawdziwego obrazu. W tym względzie warto przeczytać zajmującą fachową rozprawę T. Brzeskiego: „Zagadnienia geograficzne Polski“, oraz polemikę jego z prof. Romerem w Kwartalniku histor. zeszyt 4 r. 1917.

Dr. W. B.

*Ludwik Misky.* Rysunki. Wydawnictwo Tow. Pol. Instytutu Pedagogicznego w Krakowie Nr 3. — Lwów, 1918.

Wobec istnego zalewu artykułów, pism, dzieł, podręczników etc. poświęconych nauce rysunku i wychowaniu estetycznemu, jaki piynie bezustannie z pod prasy zagranicznej, produkuje na tem polu u nas jest wprost znikoma. To też z radością witamy każdy owoc pracy pedagogicznej myśli, wspartej wiedzą zawodową i doświadczeniem. Do takich zaliczyć należy drobną wprawdzie rozmiar, niemniej cenną pracę p. Miskiego. Jest to raczej „wyznanie wiary“, ramowy program i zarys metody. Mówi autor o rysunkach w szkole realnej. Ale to, co mówi, jest i pozostanie zawołaniem dla nauki rysunków wogóle. Autor, nauczyciel-artysta, obeznany z całym ruchem reformy nauki rysunku, pisze o jej potrzebie i pojmowaniu, jak człowiek, który rzecz poznał, opanował i umiłował. To umiłowanie zabarwia drobne dzieło tym ciepłym tonem uczucia, który ujmuje i sprawia, że się to czyta prawie jak... poezję. Bo też stanowisko, na którym stanął autor nie tylko z nią graniczy, ale jest nią samą, jako sztuka. Hasłem jest ona i programem. Wydobyc z duszy wychowanka drzeniące w niej pierwiastki poczucia piękna, nauczyć patrzeć na naturę, uczynić tę młodą a chłonną duszę dzwicznym rezonatorem dla czarów bożego piękna i ludzkiej sztuki, która z natury wykwiła „jak storczyk na wilgnem, mszystem podłożu“, umieć zamienić wrażenie na pojęcie, pojęcia ująć w kształt, obraz konkretny i umocować w duszy, jako trwałe nabytek — oto cel. Jeśli zaś idzie o związek z innymi „przedmiotami nauki“, ma nauka rysunku rozwinać zdolność „myślenia obrazami“. Gdy ludzie prawdziwie dojrzały myślą „kategoriami“, gdy umysł żywy i czynny powołuje w każdej chwili nauką i przemy-

śleniem urobione przesłanki i bez zawahania buduje własne koncepcye, bez gubienia się postronnego i gmatwania, niech odnośnie do sfery zjawisk zmysłowych pod każdym pojęciem znajdzie się pełny obraz podmalowany kolorytem indywidualnego ujęcia. Z tego w prostej linii wypływa wskaźnik metodyczny: swoboda w doborze tematów, swoboda w ich traktowaniu i inteligentne kierowanie. Stąd w dalszym ciągu nacisk na rysowanie „z głowy“, t. j. z pamięci i wyobraźni. Stąd przestrzeganie przed wszelkiem wzorowaniem. Stopniowanie metodyczne nie dotyka doboru modeli, lecz idzie po linii technicznego wykszolenia. Więc: kontur (obrys) i plama (sylweta), dalej: światłocien i barwa, perspektywa linijna i powietrzna, oto fundamentalne głązy techniki i przedmiot nauki, jako takiej. Z chwilą jednak, gdy uczeń, zbrojny w samą sztukę rysowania, czy też wyrażania się rysunkiem — i to na każdym etapie nauki — pocznie się zmagać z sobie właściwem, indywidualnem ujmowaniem tematu, ma mieć zupełną swobodę. I wtedy nie idzie o jakąś fotograficzną czy schematyczną wierność, lecz o „chwytanie wyrazu“. Ta „impresya“ nie jest nową kapliczką sztuki wielkiej, czy szkolnej, jest to jedynie racjonalne pojmowanie celu nauki rysunku i sztuki wogóle. Więc nie ciasna kaligrafia z modelu i tylko z modelu, lecz odwoływanie się do pamięci wzrocznej, do fantazyi i do właściwości indywidualnych. „Niech rysują z głowy“ mówi Trentowski. I choćbyśmy się nie godzili na taką krańcowość, z jaką np. Kuhlmann opiera cały rysunek elementarny na rysunku „z głowy“, niemniej trzeba zerwać z „wydłubowaniem“ modelu. Inna rzecz, gdy idzie o takie „wgrzyzienie się“ w model np. przy studyowaniu jakiegoś obiektu etnograficznego lub historycznego. Tu taka dokładność, niemal analiza, są niezbędne. Ale poza szkołą, muzeami i pracowniami istnieje wszakże szeroki świat kształtów i barw, słońca i życia. I ideałem „sali“ rysunkowej będzie jakaś łączka wśród lasu, jakiś szmat bożej ziemi, gdzie i oko lepiej widzi, umysł raźniej i pierś szerszej oddycha. Oto, jak pojmuje zadania i drogi nauki rysunków nauczyciel-artysta. Nie zapomina jednak i o stronie technicznej. W myśl planów dzieli naukę na 3 okresy: najniższy od lat 10—12, wyższy od 12—14 i najwyższy. Na pierwszym stopniu każe dobierać tematy tak, by rzecz dała się wyrazić „płasko“. Wprowadza próby zdobienia płaszczyzn, używając różnych technik (pędzel, odcinki z gumy i linoleum, wycinanki). Z naciskiem radzi prowadzić rysunek z pamięci i wyobraźni. Jest to pierwszy okres pod względem technicznym. Panuje tu linia i plama. Na średnim stopniu występuje poważne studyum. W uczniach budzi się krytycyzm, znikają naiwne, choć tak często bogate, charakterystyczne twory dziecięce jeszcze, a gdy jednocześnie sprawność techniczna została już nieco osiągnięta, czas na studyum martwego modelu i z natury. Modelem nie będzie zatem jedynie przedmiot ustawiony w sali szkolnej, przy „północnem świetle“, na „obojętnem tle“, jak to bywało i jeszcze trwa. Autor każe wyprowadzić uczniów w świat, rysować z natury budowle, ich szczegóły, każe „chwycić“ na gorąco grę światel i cieni — a poprzez te wskazówki przewijają się wciąż dwie myśli: dostrzeganie piękna rodzimej sztuki i jej charakteru i świadomy dobór motywu, chwili i estetycznego ujęcia. Przy tej sposobności wypowiada autor szereg uwag, tak co do sposobu traktowania rzeczy samej, jak i co do stosunku nauczyciela do ucznia. Nauczyciel ma być „duchowym wodzem“ ucznia. Poprawianie

rysunku ucznia ręką nauczyciela ma być zaniechane. Uczeń sam, naprowadzony, ma odkryć błąd. Dopuszcza także autor wzajemną korektę uczniów. Ważną rolę odgrywa wreszcie ciągle działanie na wyobraźnię uczniów drogą barwnego obrazowania, co zresztą „jest właściwością każdego artysty” — mówi autor. Zatem, jak widzimy, „nowoczesna nauka rysunku, jej istota, cel i metoda” wymagają, by ten, kto staje do tej pracy nie był jedynie rutynistą; musi to być przedewszystkiem artysta. „Istota i cel” nauki rysunku skreślona jest w pracy p. M. śmiało, szeroko i przekonywująco. Nieco ogólnikowo załatwił się natomiast autor z metodą. A właśnie takiej metody, względnie metodyki brakuje nam. Wymiary dzieła nie pozwoliły na tak obszerne traktowanie metody we wszystkich działach tej nauki, jak tego przedmiot wymaga. To też może broszura p. M. jest tylko zapowiedzią takiej pracy obszernej, metodycznej.

Oby praca ta była ostatniem a skutecznem uderzeniem w mur przestarzałych poglądów i ostatecznie ustaliła pojęcie właściwych celów i dróg dla tego — jak go nazywa A. Szymański — „cudownego przedmiotu”.

*Stanisław Wójcik.*

---

## Kronika pedagogiczna.

**Konkurs na posady naucz. w Król. Polsklem.** Wobec przewidywanego uruchomienia w przyszłym roku szkolnym Kursów Wstępnych do seminariów nauczycielskich, Ministerstwo W. R. i O. P. ogłasza konkurs na stanowiska kierowników i nauczycieli kursów. Kursy mieścić się mają w mniejszych miastach, względnie dużych wsiach Królestwa Polskiego.

O powyższe stanowiska ubiegać się może nauczycielstwo płci obojga, posiadające przynajmniej 5-cioletnią praktykę w szkołach elementarnych lub średnich, przyczeń pożądaną jest znajomość wsi i ludu. Pobory kierowników wynoszą rocznie 4800 mk., pobory starszych nauczycieli wynoszą rocznie 3600 mk., pobory młodszych nauczycieli wynoszą rocznie 2400 mk. Wszyscy pracownicy otrzymują mieszkanie w naturze i nb. dodatek na mieszkanie. Podania składac należy do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia publicznego (Warszawa, Ujazdowskie 20) do dnia 1 czerwca r. b. Do podania należy dołączyć: 1) życiorys; 2) metrykę, o ile w świadectwie urzędowem niema daty urodzenia; 3) świadectwa nauczycielskie i odbytych studyów (w odpisach uwierzytelnionych); 4) świadectwo pracy w szkołach; 5) świadectwo lekarskie o ogólnym stanie zdrowia; 6) nazwiska osób (z adresami), na które kandydat może się powołać. W życiorysie należy wymienić stosunki rodzinne i wyznanie. W razie niemożności przedstawienia świadectw, należy udowodnić posiadanie ich zaświadczeniem osób wiarogodnych.

Podania wysyłać można w listach poleconych do Warszawy wprost lub za pośrednictwem Biura Szkolnictwa polskiego (Kraków, Baszłowa 1, ofic. I. piętro).

**Wyższe Kursy Pedagogiczne Żeńskie II. Kola Polskiej Macierzy Szkolnej w Piotrkowie.** Pragnąc zaradzić brakowi wykwalifikowanych nauczycieli szkół ludowych, otworzyło II. Kolo Polskiej Macierzy Szkolnej w Piotrkowie z początkiem roku 1917/18 Wyższe Kursy Pedagogiczne Żeńskie. Ze instytucja ta była potrzebna, świadczy o tem fakt, że odrazu zyskała sobie sporą liczbę uczenice. Program Kursów obejmuje 6 lat nauki. Pierwsze 4 lata mają charakter ogólnokształcący i odpowiadają zakresowi 7-klasowej pensyi żeńskiej. Już tu jednak poczyniono pewne zmiany, jakie zdawały się Zarządowi szkoły koniecznymi dla przyszłego zawodu uczenice. A więc przedewszystkiem główny nacisk położono na naukę o Polsce. Ziemia polska z jej bogactwami, historia Polski, język polski stanowią ośrodek, dokoła którego grupują się inne przedmioty. W matematyce ograniczono nieco zakres algebry, specjalną uwagę poświęcając rachunkom pamięciowym;

wprowadza się również geometryę wykeślną. Tylko jeden język obcy do wyboru może być przedmiotem nauki uczenie, przytem język ten prowadzony jest metodą konwersacyjną, aby umożliwić uczniom opanowanie go w ciągu nauki szkolnej. W przyrodzie kładzie się nacisk na ćwiczenia, określanie roślin i zwierząt, wycieczki i t. p. Dużą ilość godzin poświęca program przedmiotom praktycznym jak roboty, slajd, ogrodnictwo, pranie, prasowanie, gotowanie. Psychologia i logika, które wchodzą w zakres IV kursu, stanowią przejście do przedmiotów fachowych, wypełniających 2 ostatnie lata. Pedagogia łącznie z pedagogią, dydaktyką i historią pedagogii, oraz metodyka poszczególnych przedmiotów, poparta lekcjami wzorowymi i lekcjami praktycznymi uczenie, stanowią jądro tych 2 ostatnich lat. Dopełniają programu: nauka o Polsce współczesnej, higiena, ratownictwo, pielęgniarstwo, ekonomia, prawo, praca oświatowa wśród ludu, zapoznanie się z podręcznikami, oraz literaturą dziecięcą i ludową.

Przy Kursach istnieje 7-letnia koedukacyjna szkoła wzorowa, koncesyjonowana przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Całokształt programu ułożony jest tak, że po ukończeniu szkoły uczeń może wstąpić do IV klasy gimnazjum lub na pierwszy kurs W. K. P. Ż.



## TREŚĆ:

*M. Falski.* W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego (dokończenie). — *B. Sławomirski.* Pokój brzeski, a nauka geografii w szkołach galicyjskich. — *B. Dyakowski.* Metoda zbiorowisk w początkowem nauczaniu przyrody. III. — *B. Sławomirski.* Nauka geografii w przyszłej szkole powszechnej, względnie w niższej szkole średniej. — Prace Komisji szkolnej Zw. Pol. N. L.: Program nauki geografii dla 3 klas ostatnich 7-mioletniej szkoły powszechnej. — Recenzje: *J. Snieżek* i *B. Dyakowski.* Historia Naturalna. Dydaktyka przedmiotów nauki w szkole średniej (*J. Berggruenówna*). — *T. Męczkowska* i *St. Rychterówna.* Zbiór ćwiczeń i doświadczeń z przyrody martwej (*J. Berggruenówna*). — *D. Gayówna.* Geografia. Część I. Krajoznawstwo (*Dr W. B.*). — *E. Romer* i *J. Weinfeld.* Rocznik polski. Tablice statystyczne (*Dr W. B.*). — *L. Misky.* Rysunki. Dydaktyka przedmiotów nauki (*St. Wójcik*). — Kronika pedagogiczna.



## RUCH PEDAGOGICZNY

umieszcza fachowe oceny dzieł z zakresu pedagogii, psychologii pedagogicznej i pokrewnych gałęzi wiedzy oraz recenzje podręczników szkolnych i książek dla młodzieży.

Egzemplarze recenzyjne nadsyłać można wprost pod adresem Redakcji  
Kraków, Dz. XII, Lelewela 4.

<p><b>Prenumerata roczna :</b></p> <p>Z przesyłką . . . . . 8 K</p> <p>Dla Członków Związku Pol. Naucz. Lud. Pol. Tow. Ped. na Śląsku i Zrzeszenia Naucz. P. S. P. . . 6 K</p>		<p>Zeszyty pojedyncze w cenie 1 K na- bywać można w księgarni A. Krzyżan- nowskiego, Rynek gł. Kraków 1.</p> <p>Zeszyt 2 i 3 kosztuje 2 K.</p>
--	--	--

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

Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicji.  
Członkami Drukarni Ludowej w Krakowie, ul. Dunajewskiego 5. Nr telefonu 1310.