Lic. pedagog.
Lp. 54
w. 47
Lo. 223
371.01(05)
W 407
47

Bibljografja Pedagogiczna

CZASOPISMO POŚWIĘCONE PRZEGLĄDOWI KSIĄŻEK I POMOCY SZKOLNYCH ORAZ WYDAWNICTW PEDAGOGICZNYCH, WYDAWANE PRZEZ MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIG. I OŚWIECENIA PUBL.

ROK III WARSZAWA 1923 ZESZYT I.

W 47
Nr 35 B.K.
Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka 47

CZĘŚĆ URZĘDOWA.

Rozporządzenie

Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
z dnia 10 kwietnia 1923
w sprawie podręczników i pomocy szkolnych.

Zgodnie z wnioskiem Komisji z dnia 4 kwietnia 1923 r. L. 424/K. zatwierdzam uchwały Komisji w sprawie wyszczególnionych poniżej podręczników i pomocy szkolnych:

Lp. Nr 54

Szkoły powszechne i średnie.

Religja rzymsko-katolicka.

Państwowe Liceum Pedagogiczne w Białymstoku

Polecone:

1. Archutowski R. Ks., Historja Kościoła katolickiego w zarysie Wyd. VI. Lwów — Warszawa. 1922. Nakład Książnicy Pol. T. N. S. W.
2. Gadowski W. Ks., Zarys historji Kościoła katolickiego dla szkół średnich. Wyd. 5. Lwów—Warszawa. 1923. Nakład Książnicy Pol. T. N. S. W.

Dozwolone:

1. Baranowski Z. Ks. i Kowalewski S. Ks., Zasady życia chrześcijańskiego. Podręcznik na kl. IV. gimnazj. Poznań. 1922. Nakład S-ki Pedagog.

Biblioteka Publiczna Miejska w Białymstoku
54/329

Język polski.

Polecone:

1. Komarnicki Lucjan, Stylistyka polska. Wyd. 4. Wyjaśnione na przykładach i ćwiczeniach. Książka dla młodzieży szkolnej i samouków. Warszawa. 1922. Nakład Gebethnera i Wolffa.

L. 54

Dozwolone:

1. Brzezińska R. M., Snopek. Czytanki trzecie. Wyd. 24 poprawione i zmienione. Warszawa. 1922. Nakład „Oświata".
2. Mikulski A. Dr., Polska Książka. Dla klasy V. szkół powszechnych. Ilustracje wykonał St. Wójcik. Lwów—Warszawa—Kraków. Wydawnictwo Zakł. Narodowego im. Ossolińskich.
3. Niewiadomska Cecylja, Czytanki dla szkół początkowych. Rok III. Oddział IV. Kraj własny. Cz. I. Wyd. 5. — Cz. II. Wyd. 3. Warszawa. 1922. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Język francuski.

Polecone:

1. Szarota J., Premier livre de français. A l'usage de l'enseignement primaire et secondaire. Deuxième édition. Lwów—Warszawa. 1922. Nakład Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Dozwolone:

1. Kwiatkowski St., La France et les Français. I-re partie. Lwów—Warszawa. 1922. Nakład Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Język niemiecki.

Polecone:

1. Jakóbiec J. i Leonhard St., Pierwsza książka do nauki języka niemieckiego. Wyd. V. Lwów—Warszawa. 1922. Nakład Książnicy Polskiej. T. N. S. W.
2. Jakóbiec J. Leonhard St., Druga książka do nauki języka niemieckiego. Wyd. III. Lwów — Warszawa. 1922. Nakład Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Historja.

Polecone:

1. Eustachiewicz S., Dwie mapy do historji Polski. a) Polska w trzech rozbiorach (Rękopis). b) Czasy Księstwa Warszawskiego (Rękopis).

Dozwolone:

1. Kisielewska J., W służbie Ojczyzny. Pogadanki historyczne dla IV oddziału. Cz. I. Królowie i bohaterowie narodu. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Geografja.

Polecone:

1. Romer Eug. i Polaczkówna M. Pogadanki krajoznawcze dla użytku szkół powszechnych i I-ej kl. szkół średnich. Lwów—Warszawa. 1922. Nakład Książnicy Polskiej T. N. S. W.
2. Sosnowski P., Geografja Polski. Wyd. 4. Lwów—Warszawa. 1922. Nakład Książnicy Polskiej T. N. S. W.
3. Romer Eug., Geografja dla szkół powszechnych i kl. II szkół średnich. Wyd. 6 niezmienione. Lwów — Warszawa. 1922. Nakład Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Dozwolone:

1. Nałkowska A., Geografja Polski. Wyd. 8. Warszawa. 1922. Nakład M. Arcta.

Geologja z mineralogją.

Polecone:

1. Lewiński Jan, Podstawy mineralogji i geologji. Dla klas wyższych szkół średnich. Warszawa. 1922. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Fizyka.

Dozwolone:

1. Natanson Wł. i Zakrzewski K., Nauka fizyki. Tom II. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Matematyka.

Polecone:

1. Łazowski Tad., Wiadomości z dziedziny geometrji wykreślnej. Podręcznik dla klas wyższych szkół średnich. Cz. I (Rękopis).
2. Wojtowicz Wł., Trygonometrja płaska. Do użytku szkół średnich. Wyd. II. poprawiane. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa.
3. Mihułowicz Jerzy, Podręcznik arytmetyki i algebry. Dla IV klasy gimnazjów. Wyd. III. Lwów — Warszawa. 1922. Nakład Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Dozwolone:

1. Zydler Jan, Zarys geometrji analitycznej na płaszczyznie. Podręcznik szkolny. Wydanie III. Warszawa. 1922. Nakład M. Arcta.
2. Grabowski Jan, Geometrja dla szkół powszechnych siedmioklasowych. Cz. II. Warszawa. Nakład Naszej Księgarni.

Przyrodoznawstwo.

Dozwolone:

1. Arct—Golczewska M., Podręcznik do nauki botaniki. Opracowali podług nowych programów January i Tadeusz Kołodziejczykowie. Cz. I. Wyd. 6. Warszawa. 1922. Nakład M. Arcta.

Szkoły zawodowe.

Dozwolone:

1. Hensel G., Elektrotechnika w zadaniach. Prąd stały. Cz. II. Warszawa. 1923. Nakład Tow. Kursów Techn.

Warszawa, dnia 10 kwietnia 1923 (L. 1023/23 S.).

Kierownik
Ministerstwa Wyznań Religijnych
i Oświecenia Publicznego
(—) *J. Mikułowski Pomorski.*

Rozporządzenie

Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

z dnia 6 kwietnia 1923 r.

w sprawie książek pomocniczych dla nauczycieli i uczniów

Zgodnie z wnioskiem Komisji Książek i Pomocy szkolnych z dnia 5 kwietnia r. b. L. 423 K. zatwierdzam uchwały podkomisyj w sprawie wyszczególnionych poniżej książek jako pomocniczych dla nauczycieli i uczniów

Książki pomocnicze dla nauczyciela.

Misky Ludwik, Plastyczne uzmysławianie przedmiotów. Lwów — Warszawa. 1922. Nakł. Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Matzke Stanisław, Przyroda modelem rysunkowym. Lwów. 1922. Nakład autora.

Ramultowa Marja, Początkowa nauka rysunków i jej znaczenie pedagogiczne. Warszawa. 1920. Nakł. M. Arcta.

Witkowska H. i Krzyżanowska W., Kultura polska. Wyjątki z dzieł historyków polskich. Wyd. 2-e. Warszawa. 1922. Nakł. M. Arcta.

Lepszy Edward, Kształcenie pomysłowości u młodzieży szkolnej. Zeszyt I i II. Kraków. Nakład. autora.

Hławiczka Karol., Śpiewnik szkolny. Cz. I. Cieszyn. 1922. Nakł. Księg. Kresy.

Gawecki Bolesław, Zasady mechaniki ogólnej. Podręcznik dla klas wyższych szkół średnich i dla samouków. Lwów — Warszawa. 1922. Nakł. Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Natanson Wł. i Zakrzewski K., Nauka fizyki. Tom. II. Warszawa. Nakł. Gebethnera i Wolffa.

Karczewski St., Geologja i mineralogja w szkole średniej. Wskazówki metodyczne. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Michalski Władysław, Przyroda martwa. Do użytku w szkole średniej. Cz. I. Podręcznik dla nauczycieli. Materjał doświadczalny. Zeszyt I-szy. Lwów — Warszawa. 1922. Nakład Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Joteyko Józefa Dr., O pedologji. Tłum. Ida Marja Schätzel. Lwów. 1921. Nakład Druk. „Udziałowej".

Zarzecki Lucjan, Wstęp do pedagogiki. Lwów — Warszawa. 1922. Nakład Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Książki pomocnicze dla ucznia.

Silnicki Tadeusz, Historja Polski. Z dziewięciu mapami na trzech tablicach. Lwów 1922. Nakład Księgarni Nauk.

Lepszy Edward, Kształcenie pomysłowości u młodzieży szkolnej. Zeszyt I i II. Kraków. Nakł. autora.

Witkowska H. i Krzyżanowska W., Kultura polska. Wyjątki z dzieł historyków polskich. Wyd. II. Warszawa 1922. Nakład M. Arcta.

Bohuszewiczówna Zofja, W świecie owadów. (Według H. Fabra). Warszawa 1922. Nakład "Biblj. Polskiej".

Joteyko Józefa Dr., O pedologji. Tłum. Ida Marja Schätzel. Lwów. 1922. Nakład Druk. Udziałowej.

Zarzecki Lucjan. Wstęp do pedagogiki. Lwów — Warszawa. 1922. Nakład Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Warszawa, dnia 6 kwietnia 1923 (L. 1022/23 S.).

Kierownik
Ministerstwa Wyznań Religijnych
i Oświecenia Publicznego
(—) *J. Mikułowski - Pomorski.*

Rozporządzenie

Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

z dnia 6 kwietnia 1923

w sprawie książek pomocniczych dla nauczycieli i uczniów szkół średnich ogólnokształcących

Zgodnie z wnioskiem Komisji z dnia 6 kwietnia b. r. L. 425/K. zatwierdzam wyszczególnione poniżej wydawnictwa szkolne, jako pomocnicze dla nauczycieli i uczniów szkół średnich ogólnokształcących.

Książki pomocnicze dla nauczyciela.

Drzewiecki Konrad, Zarys metodyki języka polskiego. Wyd. 2-e. Warszawa. 1922. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Dzwonkowski Włodzimierz, Podręcznik historji średniowiecznej. Warszawa, 1919. Nakł. M. Arcta.

Korzon Tadeusz, Historja Polski. Kijów. 1918. Nakład Rady Okręgowej.

Orsza Helena, Z dziejów narodu. Wypisy ze źródeł i streszczenia z opracowań historycznych. Tom I. Warszawa 1908. Nakład M. Arcta.

Próchnicki Z. i Janowski B., Wiadomości z ogólnej nauki o państwie. Lwów. 1920. Nakł. K. Jakubowskiego.

Siemieński Józef, Ustrój Rzeczypospolitej Polskiej. Wydanie 3-e. Lwów-Warszawa. 1922. Nakł. Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Witkowska H. i Kulikowska M., Z naszej historji. Wyjątki z dzieł historyków polskich. Część II. Tom II. Warszawa. Nakł. M. Arcta.

Jezierski Wacław, Zarys geografji ziem polskich. Wydanie 2-e. Warszawa. 1916. Nakł. M. Arcta.

Kulwieć Kazimierz, Polska w granicach naturalnych i historycznych. Warszawa, 1919. Nakład M. Arcta.

Nałkowski Wacław, Zarys metodyki geografji. Wydanie 2-e. Warszawa. 1920. Nakł. M. Arcta.

Pawłowski Stanisław, Geografja dla klas wyższych. Tom II. Cz. II. Lwów-Warszawa. 1921. Nakł. Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Srokowski Stanisław, Zarys geografji fizycznej ziem polsko-litewsko-ruskich. Kijów. 1918. Nakł. Rady Okręgowej.

Kontkiewicz S., Podręcznik mineralogji. Wydanie 2-e. Warszawa. 1915. Nakł. K. Idzikowskiego.

Walther Jan, Wstęp do geologji. Wiadomości podstawowe i wskazówki do samodzielnych spostrzeżeń w naturze. Spolszczył T. Wiśniowski. Warszawa. 1908. Nakł. M. Arcta.

Czerwiński Kazimierz, Zoologja. Warszawa. 1914. Nakł. M. Arcta

Domaniewski Janusz, Zoologja. Wyd. II-e. Warszawa. 1921. Nakł. M. Arcta.

Gayówna D., Dzienniczki przyrodnicze. Warszawa. 1918. Nakł. M. Arcta.

Sumiński Stanisław, Podręcznik biologji. Warszawa. 1920. Nakł. M. Arcta.

Badowski J., Geometrja elementarna. Wydanie 2-e. Warszawa. 1906. Nakł. Gebethnera i Wolffa.

Bartel Kazimierz, Geometrja wykreślna. Lwów — Warszawa. 1919. Nakł. Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Okulicz St., Zbiór zadań algebraicznych w układzie metodycznym. Cz. I. Wyd. 5-e. Cz. II. Wyd. 3-e. Warszawa. 1920. Nakł. M. Arcta.

Rybkin N., Zbiór zadań geometrycznych. Cz. I. Planimetrja. Wyd. 6-e. Cz. II. Stereometrja. Wyd. 4-e. Warszawa. 1921. Nakł. M. Arcta.

Rybkin N., Zbiór zadań stereometrycznych. Wydanie 3-e. Warszawa. 1921. Nakł. M. Arcta.

Straszewicz Zygmunt, Początki geometrji. Warszawa. 1921. Nakł. Polskiej Składnicy Pomocy Szkolnych.

Witwiński Romuald, Zbiór zadań z geometrji płaskiej. Warszawa. 1922. Nakł. Trzaski, Ewerta i Michalskiego.

Witwiński Romuald, Badanie zależności funkcjonalnej dla klas wyższych szkół średnich. Wyd. 2-e. Warszawa. 1921. Nakł. Trzaski, Ewerta i Michalskiego.

Guthke Brunon, Zbiór zadań z fizyki. Łódź. Nakł. i Z. Manitius.

Mihułowicz Jerzy, Ćwiczenia z fizyki w kl. II i III. Doświadczenia i przyrządy. Lwów — Warszawa. 1921. Nakł. Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Natanson W. i Zakrzewski K., Wiadomości z nauki fizyki. Lwów. 1921. Nakł. Zakł. Nar. im. Ossolińskich.

Thullie Zdzisław, Ćwiczenia fizykalne w klasie IV wedle nowych planów. Lwów — Warszawa. 1921. Nakł. Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Bruner Ludwik, Ćwiczenia chemiczne dla użytku klas wyższych. Warszawa. 1909. Nakł. M. Arcta.

Centnerszwer Mieczysław i Świętosławski Wojciech, Podręcznik do ćwiczeń z chemji fizycznej, termochemji i elektrochemji. Warszawa. 1921. Nakł. M. Arcta.

Duchowicz Bronisław, Jakościowa analiza chemiczna. Lwów. 1905. Nakład T. N. S. W.

Holleman A. F., Łatwe doświadczenia z chemji organicznej. Wydał podług Hollemana W. Humnicki. Warszawa. 1918.

Holleman A. F., Podręcznik chemji organicznej. Przetłumaczyli K. Sławiński i T. Pytasz. Warszawa. 1921. Nakł. M. Arcta.

Książki pomocnicze dla uczniów.

Chołoniewska Kamilla, Z naszej przeszłości. Warszawa. 1909. Nakł. M. Arcta.

Dzwonkowski Włodzimierz, Podręcznik historji średniowiecznej Warszawa. 1919. Nakł. M. Arcta.

Gadomski J., Wschód i mity greckie. Podręcznik historji starożytnej. Kurs klasy III-ej. Wydanie III.

Gadomski J., Grecja. Podręcznik historji starożytnej. Część II. Wydanie II.

Gadomski J., Rzym. Podręcznik historji starożytnej. Część II. Warszawa, 1918. Nakł. M. Arcta.

Korzon Tadeusz, Historja Polski. Kijów. 1818. Nakł. Rady Okręgowej.

Kosiński Kazimierz, Pisarze polityczni i historyczni do wieku XIX. Część I. Warszawa. 1919. Nakł. M. Arcta.

Orsza Helena, Z dziejów narodu. Wypisy ze źródeł i streszczenia z opracowań historycznych. Tom. I. Warszawa. 1908. Nakł M. Arcta.

Próchnicki Z. i Janowski B., Wiadomości z ogólnej nauki o państwie. Lwów. 1920. Nakł. K. Jakubowskiego.

Ryniewicz A., Początkowy kurs historji średniowiecznej i nowożytnej ze szczególnem uwzględnieniem dziejów Polski. Kijów 1919. Nakł. Rady Okręgowej.

Witkowska Helena, Nauka obywatelska. Warszawa. 1919. Nakład M. Arcta.

Witkowska H. i Kulikowska M., Z naszej historji. Wyjątki z dzieł historyków polskich. Część II. Tom II. Warszawa. Nakład M. Arcta.

Siemieński Józef, O polityce, o państwie i o obywatelu. Wiadomości co najważniejsze. Warszawa. 1922. Nakł. Gebethnera i Wolffa.

Berg Alfred Dr., Wycieczki krajoznawcze. Spolszczyła Helena Grotowska. Warszawa. 1923. Książnica Harcerstwa i Kultury fizycznej.

Jezierski Wacław, Zarys geografji ziem polskich. Wyd. II. Warszawa. 1916. Nakł. M. Arcta.

Heilpern M., Jak rozpoznawać na niebie gwiazdy i gwiazdozbiory. Warszawa. 1911. Nakł. M. Arcta.

Heilpern M., Księżyc. Warszawa. 1916. Nak. M. Arcta.

Kramsztyk Stanisław, Komety i gwiazdy spadające. Warszawa. 1899. Nakł. Gebethnera i Wolffa.

Kontkiewicz S., Podręcznik mineralogji. Wyd. II. Warszawa. 1915. Nakł. K. Idzikowskiego.

Zielowski K., Podręcznik do określania minerałów. Wyd. II. Warszawa. 1920. Nakład M. Arcta.

Klonowski Apolinary, Zadania algebraiczne. Cz. I. Wyd. 5. Cz. II. Wyd. 4. Część III. Wyd. II. Nakładem M. Arcta.

Kranz J., Zbiór zadań matematycznych. Wyd. II. Kraków. 1916.

Okulicz St., Zbiór zadań algebraicznych w układzie metodycznym. Cz. I. Wyd. V. Cz. II. Wyd. 3. Warszawa. 1920.

Straszewicz Zygmunt, Początki geometrji. Warszawa. 1921. Nakł. Polskiej Składnicy Pomocy Szkolnych.

Dyakowski Bohdan, Historja naturalna. Część I. Wyd. 9. Część II. Wyd. 6. Warszawa. 1921. Nakł. M. Arcta.

Gustawicz Bronisław i Wyrobek Emil, Z głębin wód. Warszawa. M. Arct.
„ „ „ „ Wśród lasów i pól. M. Arct.
„ „ „ „ Wśród dolin i gór. M. Arct.

Kuczyńska A., Jak się bronią i chronią rośliny. Warszawa. 1908. Nakładem M. Arcta.

Sumiński Stanisław, Podręcznik biologji. Warszawa. 1920. Nakładem M. Arcta.

Warszawa, dnia 6 kwietnia 1923 (L. 1024/23 S.).

Kierownik
Ministerstwa Wyznań Religijnych
i Oświecenia Publicznego.
(—) J. *Mikułowski-Pomorski.*

Z Komisji Pedagogicznej M. W. R. i O. P.

W początku 1922 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego powołało do życia *Komisję Pedagogiczną* „w celu zorganizowania, ożywienia i ułatwienia polskiej pracy naukowej na polu pedagogiki i stworzenia w ten sposób silnych podstaw teoretycznych dla przyszłego rozwoju naszego wychowania i szkolnictwa". Komisja otrzymała Statut, zapewniający jej szeroką autonomję wewnętrzną[1]). Do składu jej mogą należeć osoby, pracujące naukowo na polu pedagogiki. Pierwszych 26 członków powołało Ministerstwo W. R. i O. P. W tej liczbie urzędnicy Ministerstwa nie stanowią nawet jednej trzeciej. Nowych członków dobiera już sama Komisja

[1]) Patrz: Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P. z 1-go lipca 1921 r. № 8 (51), poz. 86 i 87.

Pedagogiczna przez kooptację. Wszystko to świadczy o tem, że Komisja Pedagogiczna nie jest instytucją urzędniczą, lecz autonomicznem ciałem n a u k o w e m. Siedzibą jej Zarządu jest Warszawa, przewodniczącym: Dr. B. Nawroczyński, ul. Bagatela 12 (I piętro).

Do pracy nad poszczególnemi działami nauk pedagogicznych Komisja utworzyła Oddziały: 1) Pedagogiki ogólnej (Warszawa, Przewodniczący: Dr. B. Nawroczyński); 2) Psychologji pedagogicznej (Warszawa, Przewodnicząca: Prof. Dr. J. Joteyko); 3) Metodyki nauk humanistycznych (Kraków, Przewodniczący: Prof. Dr. St. Kot); 4) Metodyki nauk matematycznych i przyrodniczych (Lwów, Przewodniczący: Prof. Dr. L. Bykowski); 5) Higjeny szkolnej i wychowania fizycznego (Poznań, Przewodniczący: Prof. Dr. E. Piasecki); 6) Komitet redakcyjny do wydawania klasyków pedagogiki w tłumaczeniach polskich (Warszawa, Przewodniczący: Prof. Dr. T. Benni[1]).

Każdy z Oddziałów Komisji popiera pracę naukową w zakresie swej specjalności:

1) przez dostarczanie autorom książek i czasopism krajowych i zagranicznych;

2) przez zakupywanie aparatów potrzebnych do wykonywania eksperymentów;

3) przez wyjednywanie dla osób, pracujących w szkolnictwie państwowem, zniżek godzin lub urlopów płatnych;

4) przez udzielanie zapomóg pieniężnych; ułatwianie wyjazdów zagranicę;

5) przez ocenianie i wydawanie drukiem prac zarówno swoich członków, jak autorów do Oddziału nie należących.

Poniżej przytoczone komunikaty chcą zaznajomić szerszy ogół z programem prac dwu pierwszych Oddziałów Komisji Pedagogicznej, oraz zachęcić osoby, pracujące naukowo na polu pedagogiki, do wzięcia czynnego udziału w wykonaniu ich zamierzeń. Komunikaty innych Oddziałów będą w następstwie również ogłoszone.

Oddział Pedagogiki Ogólnej.

1. Zadania i wydawnictwa Oddziału Pedagogiki Ogólnej.

Zadaniem Oddziału Pedagogiki Ogólnej jest zorganizować i popierać pracę naukową na polu: 1) teorji wychowania, 2) ogólnej teorji nauczania (dydaktyki ogólnej), oraz teorji organizacji i administracji szkolnej.

[1]) Każdy Oddział obejmuje pracowników z całej Polski. Nazwy miast, podane w nawiasach, wskazują tylko, gdzie się znajduje siedziba zarządu.

W tych wszystkich dziedzinach Oddział Pedagogiki Ogólnej pragnie popierać zarówno prace, posiadające charakter oryginalnych badań naukowych, jak poważne prace sprawozdawcze, odtwarzające stan poszczególnych zagadnień w literaturze światowej; przewiduje się również potrzebę wydawania tłumaczeń.

Wybór tematów zależy, oczywiście, od autorów. Oddział gotów jest poprzeć w miarę możności każdą poważną i sumienną pracę; zarazem jednak, chcąc wprowadzić do swej działalności możliwie największą planowość, sam występuje z inicjatywą, wskazując zagadnienia, jego zdaniem, najżywotniejsze i najpilniejsze. Wśród tematów, których opracowanie Oddział Pedagogiki Ogólnej pragnie wywołać, na pierwszy plan wysuwają się zagadnienia z dziedziny administracji i organizacji szkolnej. Rzecz to zupełnie zrozumiała. Żyjemy w czasach, kiedy się buduje cały gmach szkolnictwa polskiego. Pokolenie nasze musi się nieustannie stykać z trudnemi zagadnieniami administracji i organizacji szkolnej. A tymczasem w naszej literaturze te właśnie zagadnienia za czasów niewoli politycznej uległy największemu może zaniedbaniu. Tem większy wysiłek trzeba uczynić obecnie, aby organizatorom szkoły polskiej dostarczyć książek, z których mogliby się zapoznać z teoretycznemi podstawami administracji i organizacji szkolnej, oraz stanem tych spraw w przodujących państwach kulturalnych. Tego rodzaju literatura najskuteczniej nas uchroni od dyletantyzmu i ciasnoty horyzontów w tej ważnej dziedzinie życia społecznego i państwowego. Zarazem wpłynie ona z pewnością pobudzająco na sposób traktowania wielu zagadnień wychowawczych; występując bowiem na tle tak bardzo obecnie aktualnych spraw organizacyjnych, one same nabiorą większej żywotności i konkretności.

Pragnąc zachęcić osoby już pracujące, albo mogące pracować u nas na polu nauk pedagogicznych, Oddział Pedagogiki Ogólnej ogłasza następującą listę szczególnie pożądanych tematów:

2. Tematy prac naukowych.

I. Zagadnienia, dotyczące administracji i organizacji szkolnej.

A. Podręcznik, obejmujący całość przedmiotu.

Na jego treść mogą się składać następujące kwestje:

1) Ogólne zasady administracji i organizacji szkolnej. Historja i krytyka poglądów na prawa i obowiązki Kościoła, państwa, gminy i osób prywatnych w sprawach wychowania szkolnego. Zagadnienia centralizacji i decentralizacji, różnic wyznaniowych i narodowościowych. Krytyczne rozważenie współczesnych prądów społeczno-politycznych w tej sprawie. Postulaty pedagogiczne, wynikające z uwzględnienia właściwości i potrzeb rozwijającej się młodzieży.

2. Ustrój i działalność władz szkolnych prawodawczych i wykonawczych w głównych państwach kulturalnych. Sposób pokrywania wydatków szkolnych, układania i wykonywania budżetów szkolnych. Historyczne i socjologiczne wyjaśnienie różnic, zachodzących między głównemi typami administracji szkolnej.

3) Organizacja szkolnictwa w tych samych państwach. Główne typy. Wytłumaczenie ich genezy. Krytyka z punktu widzenia polityki państwowej i społecznej, oraz pedagogiki. Zagadnienie jedności szkolnictwa (Einheitsschule).

4) Rozważenie właściwości i potrzeb życia polskiego w dziedzinie organizacji wychowania. Dane historyczne. Współczesny stan administracji i organizacji szkolnej. Jego krytyka. Wskazania na przyszłość.

B. Studja monograficzne.

1. Każdy z powyższych czterech punktów może stanowić przedmiot osobnego studjum. Możliwe jest również łączenie materjału, rozmieszczonego w różnych punktach, w nową samodzielną całość.

2. Finansowa administracja szkolna.

a) sposoby pokrywania wydatków szkolnych w kilku obcych państwach.
b) sposoby układania budżetów szkolnych; krytyczne zestawienie głównych typów;
c) sposoby wydatkowania; sprawozdania rachunkowe;
d) Wnioski; zastosowanie osiągniętych wyników do stosunków polskich [1])

5. Ogólne zasady i główne wyniki statystyk szkolnej (u nas i zagranicą).

4. Sprawozdania szkolne i władz szkolnych.

Główne typy sprawozdań w najważniejszych państwach kulturalnych. Wyjaśnienie różnic zachodzących między niemi. Krytyka. Zastosowanie wyników do stosunków polskich.

5. Jedność szkolnictwa. (Einheitsschule, école unique).

Wykazać, że szkolnictwo w większości państw europejskich nie stanowi ogranicznie związanego w jedną całość systemu szkolnego. Zwrócić szczególną uwagę na rozdział istniejący między szkołą powszechną i szkolnictwem średniem ogólno-kształcącem i zawodowem. Przyczyny historyczne tego stanu rzeczy. Jego strony ujemne z punktu widzenia: 1) społeczno-politycznego, 2) pedagogicznego. Dążenie do jedności szkolnictwa 1) w literaturze pedagogicznej, 2) w życiu szkolnem. Jedność szkolnictwa a szkoła jednolita, t. zn. jednakowa dla wszystkich dzieci tego samego wieku. Jedność szkolnictwa w systemach szkolnych amerykańskim (Stany Zjedn. Ameryki Półn.), szwajcarskim i skandynawskich. Ostatnie usiłowania w tym kierunku, zwłaszcza w Niemczech i Polsce.

[1]) Przy opracowaniu tego tematu można uwzględnić bądź wszystkie kategorje szkół, bądź tylko niektóre, np. tylko szkolnictwo powszechne.

II. Zagadnienia pedagogiczne, administracyjne, dotyczące poszczególnych rodzajów szkół.

A. Wychowanie przedszkolne.

a) Historja i stan obecny wychowania przedszkolnego zagranicą i u nas. Literatura przedmiotu.
b) Ustrój, finanse i administracja tych szkół zagranicą i u nas.
c) Budynki, urządzenia, pomoce wychowawcze.
d) Metody wychowania przedszkolnego. Stosunek ochrony do domu rodzicielskiego i do szkoły powszechnej.
e) Kształcenie sił nauczycielskich. Seminarja ochroniarskie.
f) Tendencje rozwojowe wychowania przedszkolnego.

B. Szkoła powszechna.

1. Szkolnictwo powszechne w głównych państwach kulturalnych.

a) Historja tego szkolnictwa w Europie i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.
b) Ustrój szkolnictwa powszechnego w głównych państwach kulturalnych, jego finansowanie, administracja. Obowiązek i przymus szkolny. Stopień powszechności szkoły elementarnej, stosunek do innych rodzajów szkół.
c) Budynki szkolne, urządzenia wewnętrzne, pomoce naukowe.
d) Społeczna opieka nad młodzieżą szkolną; dobór młodzieży w klasach szkolnych; systemy wychowawcze; plany nauczania, poziom nauczania i osiąganych wyników.
e) Nauczycielstwo szkół powszechnych, jego przygotowanie, warunki pracy, stanowisko społeczne.
f) Rola szkoły powszechnej w życiu państw kulturalnych. Jej wpływ dotychczasowy i tendencje rozwojowe.

2. Organizacja szkolnictwa powszechnego w Polsce na tle doświadczeń obcych.

a) Dane historyczne: materjał, dotyczący stanu szkolnictwa elementarnego w Polsce do chwili powstania władz szkolnych polskich; myśli przewodnie poczynań i wyniki osiągnięte na tem polu od czasu odzyskania niepodległości. Stan obecny szkolnictwa powszechnego u nas w zestawieniu z jego stanem w głównych państwach kulturalnych.
b) Zagadnienia administracyjne: jakie mają być wytyczne polskiej polityki szkolnej w tej dziedzinie. Stosunek Kościoła, państwa i samorządu do szkolnictwa powszechnego. Sposób pokrywania kosztów tego szkolnictwa. Obowiązek i przymus szkolny. Mniejszości narodowe i wyznaniowe.
c) Zagadnienia organizacyjno-pedagogiczne: idea 7-letniej szkoły powszechnej, możność i sposoby jej urzeczywistnienia u nas. Selekcja młodzieży. Sieć szkolna. Sprawa budynków i urządzeń szkolnych.

d) Zagadnienia pedagogiczne: Plany nauczania i program wychowawczy w szkole powszechnej polskiej w zestawieniu ze stanem tych spraw zagranicą.

e) Nauczycielstwo szkół powszechnych w chwili obecnej; kształcenie i dokształcanie sił nauczycielskich w zestawieniu ze stanem tych spraw zagranicą.

f) Podręczniki, książki, bibljoteki i pomoce dla szkół powszechnych. Stan obecny u nas. Jak jest zagranicą. Sposoby zrealizowania postulatów pedagogicznych w tej dziedzinie.

g) Tendencje rozwojowe szkoły powszechnej zagranicą i u nas.

h) Stosunek szkoły powszechnej do szkół specjalnych, dokształcających, zawodowych i średnich.

C. Szkolnictwo specjalne.

a) Różne rodzaje dzieci anormalnych.
Pedagogika dzieci anormalnych. Jej stan zagranicą i u nas.

b) Historja szkolnictwa dla dzieci anormalnych. Jego stan obecny zagranicą i u nas.

c) Poszczególne rodzaje szkół dla anormalnych.
Stosunek pedagogiki anormalnych do pedagogiki normalnych. Stosunek szkolnictwa dla anormalnych, czyli t. zw. szkolnictwa specjalnego, do szkolnictwa dla normalnych, zwłaszcza zaś do szkoły powszechnej.

d) Szkoły dla dzieci niedorozwiniętych i mało zdolnych.
Zagadnienie selekcji. Przygotowanie zawodowe.

e) Co się czyni i co jeszcze należy uczynić w Polsce dla rozwinięcia wychowania dzieci anormalnych.

f) Sposoby realizowania uzasadnionych teoretycznie wskazań.

g) Przygotowanie personelu wychowawczego dla szkół specjalnych.

D. Szkoły średnie ogólnokształcące.

a) Historja szkolnictwa średniego, jego zróżniczkowanie w chwili obecnej zagranicą i u nas.

b) Szkoły średnie ogólnokształcące niższego typu, jak np. Mittelschule, Bürgerschule, u nas szkoły wydziałowe. Racja istnienia tych szkół, ich zadania dydaktyczne, wychowawcze i praktyczne.

c) Szkoły średnie ogólnokształcące, które dają wstęp do uniwersytetów. Historja i stan obecny tych szkół zagranicą i u nas. Ich cele dydaktyczne, wychowawcze i społeczne. Ocena ustroju tych szkół, ich programów, działalności dydaktycznej i wychowawczej ze względu na potrzeby państwa, społeczeństwa i młodzieży, wiek przejściowy młodzieży, różność jej uzdolnień i zamiłowań. Zagadnienie typów szkoły średniej ogólnokształcącej, oraz planów nauczania w każdym z tych typów. Stosunek szkoły średniej do szkoły powszechnej, zawodowej i szkolnictwa wyższego. Zagadnienie egzaminów wstępnych i matury.

d) Szkoły średnie państwowe i prywatne, ich administracja i finanse.

e) Zagadnienie kształcenia nauczycieli dla szkół średnich ogólnokształcących.

E. Szkolnictwo żeńskie.

a) Czy wychowanie dziewcząt ma się różnić od wychowania chłopców? Jeśli tak, to czem i dlaczego? Tło fizjologiczne, psychologiczne, pedagogiczne i społeczne całego zagadnienia.

b) Historja i stan obecny wychowania dziewcząt. Szkolnictwo żeńskie, jego historja i stan obecny zagranicą i u nas. Krytyka; wnioski dotyczące nauczania i wychowania szkolnego dziewcząt u nas.

c) Zagadnienie koedukacji.

F. Dokształcanie ogólne i zawodowe zagranicą i u nas.

a) Sposoby dokształcania ogólnego (uniwersytety ludowe, luźne wykłady, wycieczki, zorganizowane czytelnictwo, zwalczanie analfabetyzmu) i zawodowego (szkoły dokształcające, kursy zawodowe dla dorosłych, luźne kursy).

b) Historja i stan obecny szkół i kursów dokształcających zagranicą i u nas.

c) Prawne zabezpieczenie swobodnego czasu na dokształcanie się. Sprawa obowiązkowego dokształcania w życiu społecznem i prawodawstwie zagranicą i u nas.

d) Typy szkół dokształcających, ich administracja, finanse i ustrój.

e) Działalność dydaktyczno-wychowawcza. Pomoce naukowe. Tendencje rozwojowe.

f) Przygotowanie nauczycieli dla tych szkół.

g) Uobywatelanie uczniów szkół dokształcających i słuchaczów kursów przez stowarzyszenia i organizacje.

G. Szkolnictwo zawodowe.

1. Historja i stan obecny szkolnictwa zawodowego zagranicą i w Polsce.
2. Doniosłość tego szkolnictwa ze względów społecznych, ekonomicznych i pedagogicznych.
3. Ustrój, administracja i sposób finansowania szkolnictwa zawodowego. Jego stosunek do innych typów szkół.
4. Główne rodzaje szkół zawodowych. Ich urządzenia, warsztaty, pracownie i plany nauczania.
5. Zasady pedagogiki w szkołach zawodowych. Podręczniki szkolne.
6. Kształcenie nauczycieli dla szkół zawodowych.
7. Najważniejsze wskazania przy tworzeniu systemu szkół zawodowych w Polsce.

H. Szkolnictwo wyższe.

1. Rozwój szkół wyższych zagranicą i u nas. Ich obecne zróżniczkowanie, organizacja i administracja.
2. Zadania naukowe, dydaktyczne, pedagogiczne i społeczne.
3. Stan obecny, braki, potrzeby i tendencje rozwojowe.
4. Zasady dydaktyki i pedagogiki szkół wyższych, organizacja studjów naukowych. System egzaminów. Świadectwa i dyplomy.
5. Profesorowie i docenci szkół wyższych. Ich kwalifikacje naukowe i osobiste. Typy uczonych i pedagogów. Kształcenie sił, mających wykładać w szkołach wyższych.

6. Życie społeczne młodzieży szkół wyższych, ocenione z punktu widzenia celów wychowawczych szkoły wyższej.

Uwaga. W każdym z tych tematów można opracować bądź całość, bądź niektóre punkty. Możliwe jest również łączenie punktów z różnych działów w pewną całość. Tak np. osobnym tematem może się stać kwestja *kształcenia nauczycieli* dla szkół ogólnokształcących. Osoba, obierająca ten temat, może uwzględnić bądź tylko kształcenie nauczycieli dla szkół powszechnych, bądź średnich, bądź dla jednych i drugich. Tu będzie miejsce na nakreślenie historji i obecnego stanu seminarjów nauczycielskich, oraz na ich krytykę. Tu można będzie wskazać w sposób pozytywny, jak należy zorganizować kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce.

III. Monografje, obrazujące współczesny stan szkolnictwa w różnych państwach, np:.

A. Podręczniki.

1) w państwach skandynawskich,
2) w Stanach Zjednoczonych Ameryki Półn.,
3) w Anglji,
4) wę Francji,
5) w Belgji,
6) w Szwajcarji,
7) we Włoszech,
8) w Niemczech,
9) w Austrji.

Oddział Pedagogiki Ogólnej gotów będzie również wydać schematyczne zestawienie planów szkolnych w najważniejszych państwach kulturalnych. Wzorem może być książka E. Horna p. t. „Das höhere Schulwesen der Staaten Europas“ [1]), pożądane jednak jest uwzględnienie prócz szkół średnich ogólnokształcących również szkolnictwa elementarnego, oraz podanie dla każdego państwa najważniejszych danych statystycznych, dotyczących, liczby i rodzajów szkół, liczby uczniów i uczennic, liczby nauczycieli, liczby ludności w państwie i t. p.

IV. Zagadnienia z dziedziny teorji wychowania i nauczania.

A. Podręczniki.

1) Teorja wychowania.
2) Dydaktyka ogólna.

Obydwie książki powinny być utrzymane na poziomie podręczników uniwersyteckich. Zadaniem ich jest usystematyzować i uzasadnić w sposób naukowy główne pojęcia z zakresu pedagogiki i dydaktyki ogólnej. Obowiązuje podanie przy każdej kwestji najważniejszej literatury polskiej i obcej. Podręcznik dydaktyki ogólnej ma być pierwszym tomem w serji, składającej się poza tem z dydaktyk poszczególnych przedmiotów nauczania, o których opracowanie mają się postarać Oddziały metodyki nauk humanistycznych, oraz matematycznych i przyrodniczych.

B. Monografje.

Z zagadnień bardziej szczegółowych pożądane zwłaszcza opracowanie następujących tematów:

1) Wychowanie moralne, społeczne i obywatelskie.
2) Stowarzyszenia młodzieży szkolnej. Samorząd szkolny (u obcych i u nas).
3) Kwestja płciowa w wychowaniu młodzieży.
4) Wychowanie estetyczne młodzieży.
5) Indywidualizowanie w wychowaniu i nauczaniu.
6) Szkoła pracy.

Uwaga. Przy opracowywaniu każdego z tych zagadnień należy przedstawić jego rozwój i stan obecny w literaturze pedagogicznej i praktyce wychowawczej zagranicą i u nas z podaniem dokładnej bibljografji przedmiotu.

3. Adres Oddziału Pedagogiki Ogólnej.

Bliższych wyjaśnień w sprawach powyżej poruszonych udzieli Oddział Pedagogiki Ogólnej z całą gotowością.

Osoby, pragnące się porozumieć z Oddziałem Pedagogiki Ogólnej, zechcą się zwracać piśmiennie lub osobiście do jego przewodniczącego pod adresem:

Warszawa, ul. Bagatela 12, pierwsze piętro
Wydział Programowy Depart. szkół średnich, godziny urzędowe).

Przewodniczący Oddziału
Pedagogiki Ogólnej
(—) Dr. Bogdan Nawroczyński.

Oddział psychologji pedagogicznej.

Wykaz zamierzonych prac.

Oddział psychologji pedagogicznej ukonstytuowany został na posiedzeniach organizacyjnych 20 i 27 maja 1922 roku. Do jego zadań należą: 1) Wydawnictwa z zakresu psychologji pedagogicznej; 2) Ustalenie terminologji naukowej, wzgl. wydanie słownika;

[1]) Berlin, Trowitzsch u. Sohn. 1907.

3) Zbieranie bibljografji; 4) Opracowanie planów wzorowych laboratorjów psychologji pedagogicznej (różnego stopnia), z wykazem najlepszych i najpraktyczniejszych przyrządów; 5) Unormowanie metod badań i sposobu opracowania ich wyników celem niezbędnego ujednostajnienia dla porównawczego traktowania rezultatów co za tem idzie, otrzymania norm dla rozmaitych wieków i t. d. Inne problematy wejść jeszcze mogą na porządek dzienny prac Oddziału. Członkowie Oddziału układają spis książek i czasopism psychologicznych dla Bibljoteki Komisji.

Wydawnictwa obejmować będą:

1) Prace oryginalne, oparte na osobistych badaniach autora;
2) Monografje;
3) Podręczniki oryginalne lub tłumaczone;
4) Wydanie najlepszych testów, znanych już i wypróbowanych, w celu ułatwienia badaczom pracy na polu psychologji pedagogicznej.

W wydawnictwach tych prace, związane z metodami badań, będą szeroko uwzględniane.

Prace oryginalne będą się ukazywały bądź w serji p. t. „Prace psychologiczne", wychodzącej pod redakcją J. Joteyko, bądź niezależnie od tej serji.

Szczegółowego programu badań oryginalnych opracować niepodobna, ponieważ badacze przystępują do nich, bądź to kierując się własnem zamiłowaniem, bądź stosując do tego, co sami uważają za najpilniejsze albo wykonalne w danych warunkach. Podobne prace prowadzone są w laboratorjach psychologji ogólnej lub pedagogicznej, w Instytutach, szkołach i t. d. Ilość laboratorjów jest na ogół u nas nieznaczna, i potrzeba ich pomnożenia zarysowuje się wyraźnie. Nie narzucając przeto żadnego programu, można jednak wskazać kierunki, które uważamy za najżywotniejsze; zarysowały się one z równą niemal siłą we wszystkich krajach, inne mogą być właściwe danemu krajowi i danej kulturze. Opieramy się również w naszym wykazie na niektórych pracach, będących w toku wykonania.

Problemat w naszym kraju przedstawia się o wiele jeszcze obszerniej niż zagranicą ze względu na niemal zupełny brak prac z dziedziny psychologji eksperymentalnej dzieci i młodzieży. Nie odbierając bynajmniej wartości dawniejszym pracom, stwierdzić wypada, że były one izolowane i nie stworzyły żywszego ruchu w tej dziedzinie, co przypisać głównie należy niesprzyjającym warunkom, utrudniającym systematyczną pracę naukową. Poza tem wymagania w tej dziedzinie wzrosły niepomiernie w ciągu ostatnich lat kilkunastu, zmuszając do ciągłego śledzenia za postępami dokonanemi

w innych krajach; ów wzrost wymagań jest logicznem następstwem bardziej ścisłego ujęcia metod, naukowego opracowania techniki, dających możność uzyskania wyników istotnie godnych zaufania. I dlatego w Polsce właściwie wszystko pozostaje do zrobienia na tem polu.

Polska szkoła psychologów pedagogicznych dopiero musi się zrodzić. Wobec tak częstej potrzeby badań masowych, zjawia się konieczność ujednostajnienia metod, a nawet niekiedy i potrzeba prac zbiorowych dla otrzymania wyników miarodajnych. Ta potrzeba zmusza do akcji wspólnej, do porozumiewania się, do uzgodniania wysiłków, do wymiany myśli.

Oddział psychologiczny Komisji Pedagogicznej, który wśród członków swoich liczy większość polskich psychologów, pragnąłby stać się owem ogniwem unifikacji i porozumienia między badaczami naukowemi i przyczynić się do ożywienia ruchu naukowego na tem polu. Sama możność ugrupowania prac z dziedziny psychologji pedagogicznej w jednem wydawnictwie może im nadać większe znaczenie i zapewnić trwałość wysiłkom. Do zamierzeń Oddziału psychologicznego należy również zwołanie *Polskiego Kongresu unifikacyjnego*, co nastąpić może dopiero po wypróbowaniu rozmaitych metod.

Podajemy tu wykaz żywotnych tematów w tem przeświadczeniu, że pobudzą one myśl twórczą badaczy.

1. Selekcja psychologiczna w szkole.
2. Badanie i rozkład inteligencji ogólnej i uzdolnień poszczególnych.
3. Dobór zawodowy na podstawie uzdolnień.
4. Badanie poziomów inteligencji: normalność, anormalność i nadnormalność, oraz ich stopnie.
5. Dzieci anormalne. Zboczenia i anomalje.
6. Psychologja młodzieńczości.
7. Kanon psychiczny dla polskich dzieci (w stosunku do wieku i do płci). Podobne badania ciekawe są dla poznania charakteru narodowego, ważne dla koedukacji i t. d. Pamięć, uwaga, wyobraźnia, myślenie, sygestyjność, zeznania i t. d.
8. Badania porównawcze nad inteligecją dzieci ze szkół średnich i szkół powszechnych.
9. Badania nad zakresem wyobrażeń i pojęć.
10. Badania nad definjowaniem u dzieci i młodzieży.

11. Badania antropometryczne nad rozwojem czaszki (w związku z rozwojem ogólnym i inteligencją).

12. Badania nad charakterem dzieci i indywidualnością.

13. Badania nad uczuciami i wzruszeniem u dziecka.

14. Zestawienie zeszytów indywidualnych dla dzieci rozmaitych kategoryj.

15. Ułożenie podstaw dla naukowej obserwacji dziecka.

16. Wskazówki metodyczne do badań zapomocą przyrządów laboratoryjnych i zapomocą testów.

17. Opracowanie dla polskich szkół tak zw. „testów szkolnych", które określają nabyte wiadomości z większym stopniem ścisłości niż zwykłe egzaminy.

18. Opracowania tak zw. „testów dydaktycznych", które pozwalają na określenie uzdolnień poszczególnych do rozmaitych przedmiotów szkolnych.

Siedzibą Oddziału psychologicznego Komisji pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P. jest Warszawa. Po informacje zwracać się należy osobiście lub piśmiennie do przewodniczącej Oddziału pod adresem: Laboratorjum psychologiczne Państwowego Instytutu Pedagogicznego, Warszawa, Plac Trzech Krzyży 8.

Prof. Dr. Józefa Joteyko
Przewodnicząca Oddziału psychologji pedagogicznej Komisji pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P.

CZĘŚĆ NIEURZĘDOWA.

O NOWYM TYPIE KSIĄŻKI SZKOLNEJ [1]).

Typ podręcznika szkolnego jest jakgdyby zwierciadłem, w którem dostrzegamy odbicie ustalonych kierunków metodycznych.

Mam właśnie przed sobą podobiznę francuskiego podręcznika do geografji z r. 1830 [2]), zatytułowanego „Géographie dramatique". Autor wyraża w przedmowie następujący pogląd: „ze wszystkich nauk, jakim się młodzież „poświęca", żadna może nie bywa przedmiotem takiej odrazy jak geografja". Zdaniem autora „młode panny" odczuwają tę odrazę w stopniu znacznie wyższym niż „młodzi kawalerowie". Chcąc złagodzić to przykre uczucie, autor opracował podręcznik w formie dialogu dramatycznego, ściślej mówiąc scenicznego. Zastosował zatem personifikację czterech stron świata, ras, rzek, krajów i t. p.; „występują" więc na scenę rzeki, przedstawiają się czytelnikom z nazwiska („jestem Sekwana"), opisują swe pochodzenie, wyliczają zalety, pożytki, których dostarczają.

Później zjawiły się geografje pisane w formie katechetycznej, a więc złożone z pytań i odpowiedzi; wielu z pośród nas pamięta te podręczniki i zna je ze wspomnień osobistych. Z długiego szeregu „wykuwanych" pytań i odpowiedzi niektóre przechowały się jeszcze w pamięci: Pyt. Co to jest wyspa? Odp. Wyspa jest to część lądu, oblana ze wszystkich czterech stron wodą.

Nie mam tu zamiaru rozważać historycznego rozwoju i ewolucji ani typów podręcznika do geografji w szczególności, ani podręcznika wogóle; zapomocą tych paru przykładów chcę poprostu dowieść, że charakter podręcznika nagina się do kierunków dydaktyczno-metodycznych i podręczniki w swym historycznym rozwoju zmieniają oblicze w zależności od ustalonych prądów w nauczaniu. Wszystkie odmiany dawniejszych podręczników noszą wyraźne piętno nauki pamięciowej, która zmierza do przyswojenia dzieciom pewnej sumy wiadomości, nazw, faktów, gotowych definicyj — a wszelkie odmiany i pomysły autorów sprowadzają się jedynie do sposobów ułatwienia memoryzacji; stąd wierszowanie wyjątków gramatycznych, geografje „dramatyczne", katechetyczne i t. p.

[1]) Pomieszczając artykuł ten, redakcja kierowała się zamiarem rozbudzenia dyskusji na temat powyższy. Artykuły z tego zakresu redakcja chętnie w dalszym ciągu będzie pomieszczać. *Przyp. red.*

[2]) La géographie dramatique, par Jauffret. Paris. Mannus 1830, podane w piśmie „L'école et la vie". 15 Octobre 1921.

Typ podręcznika, który ustalił się od dłuższego już czasu, posiada oblicze dość niewyraźne; jest to przedewszystkiem książka przeznaczona zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Ze względu na układ i formę książki te mają charakter opisowo-opowiadaniowy, są jakgdyby streszczeniem a nawet powtórzeniem wykładu, który się odbył na lekcji; na zakończenie rozdziałów bywają podawane drobnym drukiem pytania, przeznaczone znowu niewiadomo dla kogo—dla ucznia, czy dla nauczyciela; zresztą pytań tych, uwag, zleceń uczniowie nigdy nie czytają, nie zwracają na nie uwagi, co wynika prawdopodobnie z tego, że część wykładowo-opisowa tak bardzo przeważa i przytłacza swemi rozmiarami skromne i na plan drugi usunięte pytania. Zresztą pytania te rzadko tylko dostarczają materjału do samodzielnie przemyślonych odpowiedzi, najczęściej mają na celu ujęcie w parę punktów treści rozdziału. Podręczniki tego rodzaju, właśnie z powodu swego podwójnego oblicza przedstawiają pewne niebezpieczeństwa; nauczyciele chętnie ułatwiają sobie pracę samodzielnego przygotowania lekcji i wówczas zwłaszcza, gdy dany przedmiot nie jest ich specjalnością, opowiadają poprostu na lekcji treść rozdziału z podręcznika, a uczniowie szybko orjentują się w sytuacji i jeżeli nauczyciel nie umie opowiadać żywo i zajmująco, nie umie treści, czerpanej z podręcznika, ubarwić i wzbogacić, nie słuchają go wcale na lekcji, gdyż i tak wszystko znajdą w książce, z której można się będzie lekcji nauczyć, a w ostateczności, nawet w czasie lekcji „ściągnąć". Podręczniki tego typu są przystosowane do metody wykładowej, do metody przekazywania wiedzy, udzielania wiadomości; mogą one zresztą posiadać wiele zalet, mogą być pod względem dokładności i ścisłości naukowej zupełnie poprawne, pisane żywo i barwnie, z uwzględnieniem i ustopniowaniem trudności, jednakże pomimo wszelkich zalet, książkom szkolnym tego typu braknie zawsze jednej cennej zalety: brak im uwzględnienia samodzielnej pracy poznawczej ucznia. I ten typ podręcznika opiera się przedewszystkiem na pamięciowem przyswajaniu gotowego materjału; praca pamięciowa ułatwiona jest wskutek ograniczenia materjału nazw, dat, uprzyjemniona opisowością, punkt ciężkości jednakże nie został przesunięty na inne czynności umysłowe, np. na samodzielną obserwację i samodzielne opracowywanie jej wyników.

Tymczasem metoda nauczania, oparta na samodzielnej pracy dziecka, stale choć powolnie toruje sobie drogę i są wszelkie dane, że przyszłość do niej właśnie należy. Metoda ta ma bardzo poważne przeszkody do zwalczenia—a jedną z takich przeszkód i to nie małej wagi jest brak odpowiednich książek, odpowiednich wydawnictw do potrzeb i wymagań metody dostosowanych. Mam tu na myśli wydawnictwa o charakterze pomocniczym, służące jako podstawowe materjały, z których uczniowie czerpią samodzielnie i wobec doraźnej potrzeby bezpośrednio się z nich informują. W pierwszej linji wysuwają się jako tego rodzaju książki słowniki i encyklopedje. Są dowody, że potrzeba takich wydawnictw już dojrzewa, że odczuwają ją autorowie nowszych książek szkolnych.

Tak np. autorki „Mowy ojczystej" [1]) umieszczają po każdej czytance wyjaśnienia wyrazów i zwrotów a na końcu książki podają „Słownik wyrazów objaśnionych i bliskoznacznych". Ten słownik na końcu książki jest jednakże mało użyteczny, gdyż może oddawać istotne usługi tylko przy czytaniu tej jednej książki, z której czerpany jest materjał wyrazów objaśnionych; czytając inną książkę uczeń ma już niewiele szans znalezienia wyjaśnienia niezrozumiałego wyrazu. Pozatem słowniczek taki jest niewygodny, gdyż czytelnik musi najpierw sprawdzić na końcu książki, czy wyraz, którego poszukuje jest objaśniony, a następnie dopiero szukać na wskazanej stronicy wyjaśnienia.

Wydany został również w roku bieżącym „Słowniczek ortograficzny" opracowany przez H. Radwanową [2]). Ukazanie się tej książeczki znamienne jest jako objaw pewnych dążeń metodycznych w nauczaniu języka, charakter jednak słowniczka jest bardzo nieokreślony; tytuł jedynie wskazuje (i brak wszelkich objaśnień), że ma to być „słownik ortograficzny", w tekście jednakże niema nigdzie końcówek deklinacyjnych i konjugacyjnych tak ważnych w pisowni i tak często dla dziecka wątpliwych. Dobór wyrazów jest w zupełnej sprzeczności z tonem przedmowy, w przedmowie bowiem autorka zwraca się do małych dzieci, w tekście natomiast znajdujemy takie wyrazy, których dzieci II, III i IV oddziału nigdy nie używają np. metonimja, meljoracja, konwenans, kondolencja, sekularyzacja, translokacja i t. p., wyrazy takie mogłyby jeszcze być uwzględnione w słowniku znaczeniowym, lecz są zupełnie niewłaściwe w słowniku ortograficznym dla dzieci.

Słownik językowy powinien doraźnie zaspakajać te potrzeby, które z nauki języka bezpośrednio wypływają; otóż dzieci przy czytaniu spotykają wyrazy lub zwroty niezrozumiałe, przy pisaniu na-

[1]) Z. Perkowska i M. Hertzberżanka. Mowa ojczysta. Książka do czytania na klasę pierwszą. Wyd. drugie, 1921. Warszawa. E. Wende i Spł.

[2]) Słowniczek ortograficzny, opr. Helena Radwanowa. Nakł. Sp. Akcyj. „Nasza Księgarnia". Warszawa. Widok 22.

stręczają się trudności związane z pisownią. Stąd wynikałaby potrzeba opracowania dwu słowników: *a*) słownika znaczeniowego, *b*) słownika ortograficznego.

Oddzielenie obu tych słowników wskazane jest z tego względu, że dążyć należy do osiągnięcia jednolitego charakteru środków pomocniczych przeznaczonych dla dzieci: ażeby uniknąć rozpraszania uwagi środki pomocnicze w nauczaniu winny odpowiadać tej potrzebie, którą mają zaspokoić; a więc w danym wypadku, dziecko, które poszukuje wskazówki, dotyczącej pisowni powinno znaleźć tę właśnie wskazówkę, podaną prosto, jasno i przejrzyście, bez dodatkowego balastu wiadomości językowych.

W słowniku znaczeniowym uczniowie znaleźć mają wyjaśnienie niezrozumiałego wyrazu. Zasób wyrazów powinien być zaczerpnięty z mowy potocznej, z literatury dla młodzieży i z literatury podręcznikowej. Słownik znaczeniowy powinien być ilustrowany, w wielu bowiem wypadkach omówienie słowne nie wywoła w umyśle dziecka jasnego obrazu, podczas gdy wizerunek budzi natychmiast wspomnienie rzeczy znanych, często z nazwy tylko obcych. Poza ilustracją, która niezawsze zresztą da się zastosować, wyjaśnienie wyrazu polegać winno na 1) omówieniu, a więc krótkiej, jasnej definicji, 2) na użyciu go w kilku typowych zwrotach i przykładach, 3) na zastąpieniu go innym wyrazem bliskoznacznym. Oprócz samego wyjaśnienia wyrazu słownik znaczeniowy może dostarczać dziecku pewnego zasobu wiedzy językowej, może więc np. uwzględniać z różnych punktów widzenia pochodzenie wyrazu; a zatem w łatwiejszych i ciekawszych wypadkach wskazać: *a*) znaczenie etymologiczne wyrazu (np. bielizna od biały), *b*) starożytne pochodzenie wyrazu z języka staropolskiego (archaizmy), *c*) pochodzenie wyrazu z języka obcego, *d*) wyrażenia gwarowe.

Słowniki znaleźć mogą stałe zastosowanie w szkole już od III-go oddz. szkoły powszechnej lub od klasy I-ej szkoły średniej, a więc od chwili, kiedy technika czytania jest już względnie opanowana i wyszukiwanie wyrazów nie nastręcza poważniejszych trudności.

Daleko trudniejszą rzeczą jest ściślejsze ujęcie i zdecydowanie charakteru encyklopedji szkolnej.

Mam właśnie pod ręką pierwszy tom rosyjskiej encyklopedji dla dzieci[1]). Wydawnictwo to jest wzorowane lub tłumaczone z encyklopedji angielskiej, jak o tem świadczy przedmowa redaktora

[1]) „Dietskaja encyplopedia" pod redakcjoj prof. Wagnera, Kniażkowa i t. d. Moskwa. Sytin, 1913 r., tom I.

wydania angielskiego. W przedmowie tej zaznaczono, że encyklopedja w języku angielskim wydana cieszyła się olbrzymiem powodzeniem i przetłumaczona została również na język włoski. Jest to jednakże zajmująca, ładnie wydana, bogato ilustrowana książka do czytania, a nie książka informująca w razie potrzeby; z encyklopedją w ściślejszem tego słowa znaczeniu ma tylko tę cechę wspólną, że traktuje o wszystkiem, a przynajmniej dostarcza wiadomości różnorodnych. Działy wybrane są dowolnie i ułożone prawie przypadkowo; w przedmowie do wydania rosyjskiego, które składać się miało z ośmiu tomów (nie wiem, czy projektowane wydawnictwo zostało ukończone) zaznaczono, że ogółem uwzględniono dziewięć działów o następujących tytułach: 1) Wszechświat, 2) Z historji ziemi, 3) O rzeczach, 4) O ziemi, 5) Żywa przyroda, 6) Okolice i ludzie, 7) Wielcy ludzie, 8) Co nas otacza, 9) Dlaczego tak bywa, 10) Czem i jak się zająć. W tomie pierwszym uwzględniono dział ósmy, piąty, szósty, czwarty, drugi i dziesiąty, przyczem najbogatszy jest dział ósmy; znajdujemy tu artykuły: o herbacie, cukrze, soli, glinie i wyrobach z gliny, o szkle, o okrętach i parowozach. Omówiona jest produkcja, przeróbka techniczna, transport, dane statystyczne dytyczące produkcji i konsumpcji.

Tak pomyślane wydawnictwo służy zupełnie innym celom, może to być albo pomocnicza książka do czytania przy nauczaniu różnych przedmiotów, albo wogóle książka do użytku pozaszkolnego. Encyklopedja szkolna, służąca celom metodycznym, pomagająca uczniom w pracy samodzielnej, powinna mieć zupełnie inny charakter. Powinna być ona zbiorowem dziełem zarówno specjalistów różnych dziedzin wiedzy jak wytrawnych pedagogów, gdyż wówczas tylko dostarczyć może wiedzy ścisłej i dokładnej, a jednocześnie odpowiednio dobranej co do treści i właściwie podanej pod względem formy, nie można bowiem zapominać o przeznaczeniu książki, o tem że młodzież ma czerpać z niej samodzielnie, a więc znaleźć powinna wiedzę udostępnioną, nie wymagającą już nowych komentarzy i nowych wyjaśnień. Materjał powinien być ułożony według działów, uzależnionych od poszczególnych gałęzi wiedzy; oddzielne tomy obejmowałyby np. przyrodoznawstwo, geografję, technikę i wynalazki, historję kultury i sztuki i t. p. [1]). Układ taki ułatwiłby techniczną stronę wydawnictwa, gdyż wówczas encyklopedja mogłaby ukazywać się zeszytami, z których każdy stanowiłby oddzielną całość.

[1]) Działy te podane są jedynie tytułem przykładu; obmyślenie i ułożenie szczegółowego planu encyklopedji, a zatem i układ materjału musi być wynikiem zbiorowej pracy, powołanych do niej specjalistów.

W każdym dziale natomiast należałoby przyjąć układ materjału w porządku alfabetycznym, gdyż jest to system ułatwiający poszukiwania. Encyklopedja szkolna powinna być oczywiście bogato ilustrowana z tych samych względów z jakich wskazane jest ilustrowanie słownika znaczeniowego. Największą trudność przedstawia ustalenie poziomu takiego wydawnictwa, nie można bowiem przeznaczyć encyklopedji na użytek jednej lub dwu klas, ani pomyśleć o kilku encyklopedjach, przeznaczonych na kilka poziomów szkolnych; system działowy, obejmujący całości, poświęcone poszczególnym gałęziom wiedzy, ułatwiłby i pod tym względem rozwikłanie trudności, możnaby bowiem ująć w całość materjał przeznaczony na poziom niższy i dodać w postaci oddzielnego zeszytu, czy tomu, wiadomości trudniejsze lub szczegółowsze dla poziomu wyższego. Stałe posługiwanie się przez dzieci encyklopedją, dałoby się zapewne zastosować począwszy już od kl. II-ej szkoły średniej i od 4-ej kl. szkoły powszechnej.

Słowniki i encyklopedje nie wyczerpują jeszcze wszelkich wydawnictw, mogących służyć dziecku jako środek pomocniczy w samodzielnej pracy. W związku z nauką krajoznawstwa nasuwa się potrzeba odpowiednio opracowanych przewodników po mieście rodzinnem i jego okolicy, co wiąże się z wyraźnie zaznaczoną obecnie tendencją do oparcia się w nauczaniu geografji na poznaniu najbliższego środowiska zapomocą zwiedzania i wycieczek.

Przewodniki i dla dorosłych mają znaczenie poniekąd wychowawcze, poniekąd agitacyjne: wyrabiają samodzielną orjentację, wzbudzają upodobania turystyczne; podobne znaczenie mieć mogą i dla dzieci. Ale przewodniki pisane dla dorosłych nie mogą być zastosowane z pożytkiem do potrzeb szkolnych; autorowie przewodników dążą zwykle do wyczerpania materjału, dają go więc bardzo dużo, lecz traktują najczęściej powierzchownie, niekiedy ograniczają się do pobieżnych wzmianek. Inaczej zupełnie należałoby ująć przewodniki dla dzieci; tutaj trzeba wybrać rzeczy najważniejsze, doniosłe pod względem historycznym, typowe dla danej miejscowości, ważne pod względem społeczno-gospodarczymi i poświęcić im więcej uwagi.

Poza doborem materjału sposób jego ujęcia powinien być przystosowany do poziomu dzieci, a więc przewodniki dla użytku szkolnego pisane być winny stylem łatwym, żywym, odciążone być muszą od zbytniej ilości dat historycznych, jakiemi zwykle bywają przeładowane, uwolnione od terminologji dotyczącej stylów, architektury i t. p. Nietyle np. data wzniesienia jakiegoś gmachu, ile raczej wiek jego podać dzieciom należy, gdyż to daleko lepiej do

wyobraźni dziecka przemówić może. Przewodniki dla dzieci powinny zawierać dużo planów i ilustracyj, pożądane byłyby plany w różnych skalach, oddzielne dla niektórych dzielnic, zestawienia planów z różnych momentów historycznych, z uwzględnieniem dawnych murów i bram miejskich. W podobny sposób należałoby dobierać ilustracje; przedstawiać więc należałoby dzielnicę jakąś, ulicę, gmachy w kilku momentach historycznych. Część ilustracyj możnaby przenieść poza książkę i ująć je w oddzielnych serjach pocztówek i przezroczy, uzgodnionych z treścią przewodnika; pocztówki służyłyby doskonale do urządzania w klasie wystaw czasowych, związanych z wycieczkami, przezrocza — do ożywienia pogadanek, na takie tematy, które nie dadzą się ożywić zwiedzeniem, a więc przezrocza zapoznałby mogły dzieci z charakterem ruchu ulicznego w różnych epokach, z charakterystycznemi typami mieszkańców (handlarze, gazeciarze, posłańcy) i t. p.

Innego jeszcze rodzaju wydawnictwa byłyby pożądane dla klas, rozpoczynających naukę krajoznawstwa i geografji. Mam tu na myśli kalendarze szkolne, któreby uwzględniały wiadomości astronomiczne, dające się na przeciąg roku przewidzieć. Kalendarze takie podawałyby dokładne dane co do długości dnia i nocy, odmian księżyca, przewidywanych zaćmień. Na podstawie tych danych dzieci mogą robić wykresy lub tablice, ilustrujące np. zmienny stosunek długości dnia i nocy. Poza tem pracownia meteorologiczna wydawaćby mogła biuletyny dla szkół, informujące o ilości opadów atmosferycznych, o kierunku i sile wiatru, o temperaturze średniej, o stanie zachmurzenia i t. p. Biuletyny takie mogłyby zawierać pewną ilość wykresów i zestawień, służących jako wzory, wedle których dzieci wykonywać mogą inne prace, na podstawie podanego materjału. Wreszcie dane gotowe, zamieszczone w kalendarzach, czy biuletynach, służyć mogą jako sprawdzian dokładności obserwacyj, prowadzonych samodzielnie przez dzieci, przyczem możnaby znaleźć przyczynę odchyleń i różnic, np. temperatura notowana wedle termometru za oknem szkoły wśród zabudowań i temperatura na przestrzeni otwartej i t. p. — Wszystkie te wydawnictwa typem swoim i charakterem rozwijają samodzielność ucznia, wyrabiają umiejętność radzenia sobie w wyszukiwaniu materjałów i operowaniu niemi, a więc dają możność wyrobienia metody pracy.

W rozlicznych dziedzinach pracy zawodowej zachodzi potrzeba ujmowania rzeczywistości w symbole lub odwrotnie, przetłumaczenia różnorodnych symboli na rzeczywistość; jest to właściwy umysłowi ludzkiemu sposób ułatwiania sobie pracy w pewnych skrótach. W sytuacji takiej znajdują się geometrzy, mechanicy, tech-

nicy, rękodzielnicy — wszyscy pracownicy operujący schematami, symbolami rysunkowemi czy cyfrowemi, przekrojami, rzutami, planami i t. d. Umiejętność przerabiania wzorów, schematów i planów z jednej strony i umiejętność symbolizowania i planowania z drugiej — stanowi podstawę wielu odmian pracy zawodowej, poza tem jako typowa dla inteligencji ludzkiej metoda pracy, posiada ogólno-kształcące znaczenie, powinna być przeto wcześnie rozwijana i kształcona.

Z tego względu pożyteczne byłyby książki, przeznaczone do rąk uczniów a zawierające wzory, plany, wymiary i wskazówki w formie zleceń dla samodzielnego wykonania różnych przedmiotów jak pudełka, bryły geometryczne, zabawki, proste przyrządy fizyczne. W książkach tego rodzaju materjał powinien być metodycznie ułożony i ujmowany w różny sposób: raz podać należy plan, innym razem tylko wymiary rzeczywiste, lub wymiary w określonej skali, niekiedy wyjaśnienia co do jakości i ilości materjału, uwagi dotyczące oszczędnego posługiwania się materjałem, najlepszego sposobu posługiwania się narzędziami. Jeżeli szkoła jest odpowiednio zaopatrzona w tego rodzaju środki pomocnicze jak materjały do pracy (papier, karton, klej, drut i t. p.) i narzędzia (młotki, noże, nożyczki i t. p.) wówczas uczeń, mając w ręku taką książkę, znajduje się w sytuacji samodzielnego pracownika, którego zadaniem jest realizacja pewnego zamierzenia. Poza tem, o ile w książce mieści się dosyć materjału, ułożonego wedle stopnia trudności, każdy wybrać sobie może robotę, jaka mu się najlepiej podoba, jaka się najściślej wiąże z jego upodobaniami, co pozwala osiągnąć większą indywidualizację, niż wówczas, gdy pod kierunkiem nauczyciela cała klasa, mechanicznie poniekąd, stosuje się do zleceń nauczyciela.

Sprawa planowego wydawnictwa tego rodzaju książek, jak wszystkie powyżej omówione, jest zamierzeniem sięgającem daleko w kierunku zasadniczej reformy metody pracy w szkole. Zrealizowanie zamierzeń tych wpłynęłoby zapewne skuteczniej na reformę metody nauczania, niż artykuły metodyczne, przeznaczone dla nauczycieli lub rozprawy o „szkole pracy". W braku odpowiednich środków pomocniczych nauczyciele zawsze posuwać się będą po linji najmniejszego oporu i rutyny szkolnej, zawsze najchętniej wyręczą się gotowym materjałem, zaczerpniętym z najbardziej rozpowszechnionego podręcznika, który pozostanie nadal pośrednikiem wiedzy, udzielanej dzieciom przez nauczyciela. Poza tem nawet bardziej pomysłowi nauczyciele skrępowani są w swej inicjatywie brakiem wydawnictw pomocniczych, dostosowanych do wymagań samodzielnej pracy i niejednokrotnie lekcja pomyślana przez nauczyciela w tym właśnie duchu, skrzywiona zostaje wskutek braku książek przystępnych dla dzieci. Nie ulega wątpliwości, że wydawanie tego rodzaju książek nastręcza dużo poważnych trudności, pociąga znaczne koszta ze względu na liczbę współpracowników, na potrzebę ilustrowania i t. d. Największe trudności związane są z opracowaniem encyklopedji szkolnej; łatwiej byłoby o wydanie przewodników i kalendarzy szkolnych. Planową i systematyczną akcję wydawniczą od tych skromniejszych i łatwiejszych prób rozpocząćby należało. Popieranie tego kierunku wydawniczego, miałoby wpływ doniosły nietylko na system nauczania, ale i wogóle na całokształt wychowawczego oddziaływania szkoły. Same wydawnictwa oczywiście wszystkiego dokonać nie mogą: szkoły poza tem zaopatrzone być powinny w te wszystkie przedmioty, które konsekwentnie z kierunkiem samodzielnej pracy się łączą, trzeba im więc dostarczyć materjałów i narzędzi do pracy i to w odpowiedniej ilości, umożliwiającej organizację pracy w klasie. I to jeszcze nie dosyć. Potrzeba jeszcze nauczycieli, którzy umiejętnie i celowo posługiwać się będą całym tym zreformowanym warsztatem; to już jest sprawą odpowiedniego przygotowania przyszłych nauczycieli w seminarjach i na kursach pedagogicznych.

Marja Librachowa (Warszawa).

OCENY.

Henryk Galle. *Pisarze polscy.* Życiorysy, streszczenia, wyjątki. Podręcznik dla szkół powszechnych i samouków. Wydanie nowe, przejrzane i poprawione. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1922. Form. 22 × 14½, str. 390.

Jeżeli sprawa stworzenia dobrego podręcznika do nauki literatury polskiej w szkole średniej jest tak trudna do rozwiązania, choć hasła zastąpienia wykładu nauczyciela przez bezpośrednie zetknięcie ucznia z utworem rozbrzmiewają już od lat kilkunastu na zebraniach polonistów i na łamach czasopism pedagogicznych, to dziwić się nie można, że nie mamy dotychczas odpowiedniego podręcznika dla ucznia oddziału 7-go szkoły powszechnej. Przecież to jest ten wiek i ten poziom umysłowy, na którym dotychczas nie uczono literatury, a tem bardziej jej historji.

A więc dobrze się stało, że do układania podręcznika wziął się tak doświadczony człowiek, jakim jest autor „Pisarzy polskich". Jego „Wypisy Polskie" figurują w spisie podręczników dla szkoły powszechnej od oddziału II aż do VI włącznie; jego „Stylistyka",

służyła licznym rzeszom czwartoklasistów; jego „Zarys dziejów literatury polskiej“ ułatwił niejednemu pracę nad poznawaniem literatury ojczystej.

Dla zorjentowania się, czem jest nowa książka Gallego, porównałem ją z „Wypisami“ oraz z temi książkami, które miały przeznaczenie pokrewne „Pisarzom polskim“ t. j. ze „Stylistyką i teorją literatury“ (W-wa, 1908, wyd. III), z „Wypisami polskiemi z dziejów literatury“ (W-wa 1905), wreszcie z wymienionym wyżej „Zarysem“ (W-wa 1913); nie znalazłem tylko „Wypisów polskich na kl. 4-tą, wzorów prozy i poezji“, które miały być uzupełnieniem „Stylistyki“.

W wyniku stwierdziłem, co następuje.

W „Pisarzach polskich“ nie widać nawet śladu chęci nawiązania treści do tych wiadomości o literaturze polskiej, które uczniowie zdobyli w niższych oddziałach na podstawie „Wypisów“ — przeciwnie, widać dowody, że autor traktuje kurs oddziału 7-go jako coś zupełnie odrębnego. Oto np., wyliczając bardzo dużo tytułów z twórczości Mickiewicza, pomija milczeniem te utwory, które uczniowie poznali z „Wypisów“: „Powrót taty“, „Przyjaciele“, „Zając i żaba“ (Wypisy na kl. I, wyd. X), „Trzech Budrysów“ (Wypisy na kl. II, wyd. VI), z drugiej zaś strony przedrukowuje w całości to, co było pomieszczone w Wypisach, a mianowicie:

z Mickiewicza „Rok 1912“ („Pis. p.“, str. 128 i	„Wypisy na kl. III wyd. 4“ str. 244)
„ Konopnickiej „Chłop. serce“ („Pis. p.“ str. 260	„ „ „ „ „ „ str. 132)
„ Brodzińskiego „Wesele krakow.“ („Pis. p.“ str. 73	„ „ „ „ „ „ str. 100)
„ Zaleskiego „Step“ („Pisarze pol.“ str. 139	„ „ „ „ „ „ str. 178)
„ Ujejskiego „Zawiana chata“ („Pis. p.“ str. 225	„ „ „ „ „ „ str. 130)
„ Paska „Wydra“ („Pisarze pol.“ str. 43	„ na kl. II wyd. 6“ str. 194)

Istnieje zato ścisły związek między „Pisarzami polskimi“ a „Zarysem dziejów literatury“ i „Wypisami z dziejów literatury“: „Pisarze polscy“ to skrót tamtych dwóch, przytem skrót, miejscami czysto mechaniczny. Od „Wypisów z dziejów“ różni się tem, że z pośród 62 autorów (liczę i autora „Bogurodzicy“) uwzględniono tylko 26, zato wprowadzono nowych 11, mianowicie Wybickiego oraz 10 pisarzy ostatniej doby; nadto niektóre z zamieszczonych w „Wypisach“ utwory zastąpiono innemi, wprowadzając przedewszystkiem takie utwory, które tam znaleźć się nie mogły z powodu istnienia wrogiej nam cenzury; wreszcie w „Pisarzach polskich“ wyjątki są uzupełniane streszczeniami całości, czego w „Wypisach“ niema. Od „Zarysu“ różni się przedewszystkiem liczbą nazwisk, następnie większą popularnością wykładu (szczególniej w początkach) i brakiem ogólnej charakterystyki poszczególnych epok rozwoju literatury. Życiorysy pisarzy są tu znacznie obszerniejsze, niż w „Zarysie“; autorowi chodzi głównie o zapoznanie uczniów z tymi pisarzami, których w podręczniku uwzględnia. Wszystkie te różnice zapisać należy na dobro podręcznika.

Niestety, pomimo tych różnic, na „Pisarzach polskich“ wycisnęło się bardzo mocno to piętno encyklopedyczności, które tak wyraźnie cechuje „Zarys dziejów literatury polskiej“. Jak w „Zarysie“ autor zamknął „wszystko, co młode pokolenie w zakresie historji literatury polskiej wiedzieć powinno“ (Przedmowa, str. VII),

tak i tutaj widać wyraźne dążenie do zamknięcia wszystkiego, co młode pokolenie o każdym z 37 pisarzy polskich „wiedzieć“ powinno. Co więcej, tam autor zastrzegał się „przedewszystkiem jak najbardziej stanowczo“, że nie miał „na myśli ułożenia podręcznika historji literatury polskiej“ (Przedmowa, str. V), że chciał tylko dać najzwięźlejszy skrót, kompendjum czy repetytorjum literatury ojczystej (Przedmowa, str. VII), tutaj zaś na karcie tytułowej wyraźnie pisze: „Podręcznik dla szkół powszechnych“. Tam autor przestrzegał czytelnika, by nie przystępował do czytania książeczki, jeżeli „nie jest już uprzednio obznajmiony z najcelniejszemi utworami piśmiennictwa ojczystego“; tam tłumaczył czytelnikom, że znajdą w książce zwięzłe przypomnienie tego, co przedtem „znaleźli we wstępach i objaśnieniach wydań szkolnych arcydzieł literatury ojczystej, na co nauczyciel mógł zwrócić ich uwagę przy szczegółowym rozbiorze tych arcydzieł“... A ja tutaj zapytam autora, gdzie i kiedy uczeń szkoły powszechnej znajdzie te wiadomości, których zwięzłym skrótem są uwagi, pomieszczone w życiorysach; zapytam, któremu z nauczycieli języka polskiego sumienie pedagogiczne pozwoli wtłaczać w głowy dzieci 13-letnich takie masy wiadomości, aby każdy z wymienionych w książce terminów, nazwisk i tytułów coś czytającemu przypomniał; zapytam, przechodząc do przykładów, kiedy to nauczyciel, mający zapoznać uczniów z „Grażyną“ tylko i „PanemTadeuszem“ (no, i „przypomnieć utwory, czytane w oddziałach poprzednich“, a więc kilka bajek i ballad, zresztą jeszcze kilka innych łatwiejszych utworów, jeżeli będzie się posługiwał „Wypisami polskiemi“ Gallego), będzie miał okazję pouczyć ich, że „Dziady to płód romantyzmu“ (Pisarze polscy“, str. 79); że „jesienią 1822 r. Mickiewicz zabiera się do czytania poetów angielskich, Szekspira i Byrona, których studjuje w oryginale, jak trzy lata temu niemieckich, przekłada też Byrona, a także bajki francuskiego znakomitego pisarza, Lafontaine'a,[1]) zamyśla też o napisaniu rozprawy doktorskiej“... (ibid.); że w Petersburgu poznaje Bestużewa i Rylejewa; że w r. 1829 „przez Berlin, Drezno, Pragę Czeską, Karlsbad, Wejmar, Alpy, Wenecję, Florencję przybywa do Rzymu; w drodze poznaje najznakomitszych przedstawicieli myśli europejskiej: filozofa Hegla, filologa czeskiego Hankę“ (str. 81) i t. d. Gdyby te wszystkie wiadomości, które autor zawarł na 10 stronicach (drobnym drukiem) życiorysu Mickiewicza, miały istotnie być przypomnieniem tego, czego uczeń dowiedział się z książek lub od nauczyciela, to poza Mickiewiczem nie zdążyłoby się poznać w oddz VII żadnego pisarza, a Mickiewicza uczniowie również nie poznaliby, bo nie wszystkie jego utwory są dostępne dla tego wieku, nie wszystkie czynniki jego rozwoju duchowego są zrozumiałe dla tak młodocianych umysłów. A tymczasem autor w podobny sposób zapoznaje uczniów i z innymi pisarzami; wprawdzie pisze o innych nie tak wiele, ale zato bardziej jeszcze syntetycznie (porównaj np. charakterystykę działalności pisarskiej Kasprowicza, str. 333 i Tetmajera, str. 337).

[1]) W oryginale kropka zam. przecinka.

Zakończę na powyższem zestawianie podręczników Gallego i zastanowię się nad pytaniem, do jakiego stopnia „Pisarze polscy“ odpowiadają programowi oddziału VII. (tylko ten oddział może być brany w rachubę).

Program języka polskiego dla oddziału VII zaleca przeczytanie po jednym lub kilka utworów 16-tu, względnie 17 pisarzy (jeżeli zamiast „Lilli Wenedy“ weźmie się utwór dramatyczny innego autora), wymienia zaś ogółem 22. Z pomiędzy wymienionych pisarzy brak u Gallego Dygasińskiego i Asnyka, a między utworami autorów uwzględnionych nie widać wymienionej w programie „Pieśni o Sobótce“ Kochanowskiego, „Dziecięcia Starego Miasta“ Kraszewskiego i „Latarnika“ Sienkiewicza. Nie widać tedy, by Galle, układając „podręcznik“, miał na widoku program. Jednakże możnaby się było pogodzić z tem odchyleniem od wskazówek programu, gdyby stosowana w „Pisarzach polskich“ metoda zgodna była z dzisiejszemi poglądami na sposób zapoznawania się z literaturą, z poglądami, które znalazły swoje odbicie i w ministerjalnym programie. Niestety, metoda Gallego jest biegunowo przeciwna tym poglądom.

Zamiast dać możliwie więcej utworów w całości, autor podaje ułamki i streszczenia, starając się zato zapoznać uczniów z jak największą liczbą utworów (jest ich w książce 146). Wskutek tego uczniowi grozi niebezpieczeństwo, że nie poznawszy nic gruntownie, będzie miał złudzenie, że zna literaturę polską. Do wytworzenia podobnego złudzenia przyczyniają się też i charakterystyki twórczości poszczególnych pisarzy: autor podaje gotowe sądy, uogólniające twórczość pisarzy, chociaż uczeń nie znajdzie w książce materjału, na którymby mógł sprawdzić słuszność wygłoszonych sądów.

Metoda Gallego jest taka. Punkt ciężkości spoczywa na wykładzie. Wykład ujęty jest w formę życiorysu autora, połączonego z charakterystyką jego działalności pisarskiej, przyczem Galle stara się dać jak najpełniejszy obraz tej działalności. Po wykładzie następują drobne utwory lub wyjątki z dłuższych, jako ilustracja wygłoszonego wykładu, a raczej jako ilustracja do kilku fragmentów z wykładu. Że ilustracja ta wypada częstokroć bardzo blado, to już jest naturalny wynik, jeżeli się zważy, jak wielkie są zamierzenia wykładu w porównaniu ze szczupłością miejsca na wyjątki z utworów.

W szczegóły wdawać się tu nie będę, gdyż po pierwsze zajęłoby to zbyt wiele miejsca, a po drugie sam autor lepiej niż ja potrafi porobić potrzebne poprawki i przeróbki, byleby tylko zechciał uprzednio zapoznać się z ministerjalnym programem języka polskiego, a szczególniej z dołączonemi do niego wskazówkami metodycznemi. Zresztą następne wydanie nie powinno być „wydaniem nowem, przejrzanem i poprawionem“, jak to, o którem w tej chwili mówię, ale innym zupełnie podręcznikiem, dostosowanym i zakresem materjału i poziomem wykładu do potrzeb i przygotowania ucznia szkoły powszechnej.

Obecne wydanie do potrzeb szkoły powszechnej nie jest dostosowane i za podręcznik do zaznajamiania się z pisarzami polskimi służyć nie może. *Cz. Tarkowski* (Warszawa).

Franciszek Próchnicki. *O ważniejszych gatunkach poezj i prozy.* Wydanie piąte. Lwów — Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1922. Form. 23 × 15, str. 51.

Jest to zbiór suchych, stereotypowych „prawideł“ z dziedziny t. zw. poetyki. Prawidła takie i formułki podawano w dawnych czasach uczniom do wyuczania się na pamięć, a potem dla ilustracji niejako wykutych definicyj czytano parę urywków z „najważniejszych rodzajów“ poezji i prozy, przyczem nie zastanawiano się zupełnie nad tem, dlaczego jedne są ważniejsze, a drugie mniej ważne, i czy taka klasyfikacja jest wogóle uzasadniona.

I w tej książeczce mamy naprzód, na 27 stronicach, podany szereg formułek, a na końcu, na 24 stronicach, niektóre „wzory“ poetyckie, a więc: jedna sielanka, dwie elegje, dwa epigramy, cztery „zdania“ (poezja gnomiczna), trzy ballady, jedna duma, jedna legenda, dwie satyry, jeden list poetycki i pięć bajek. Te rodzaje autor uważał widocznie za „najważniejsze“, dramat i prozę pominął zupełnie.

Jak z tego widać, żadnej wartości dydaktycznej zbiorek ten mieć może. Gdybyż przynajmniej część jego teoretyczna zawierała jakieś nowe poglądy albo przynajmniej stała na poziomie dzisiejszej wiedzy. Ale i z tego cośkolwiek trudno tu odnaleźć. Wszystko szablonowe, oklepane, wiele nieścisłości i błędów. Oto np. poezja w odróżnieniu od prozy w ten sposób jest scharakteryzowana: „Drugi dział stanowią utwory, będące owocem wyższego nastroju umysłu (?). Ich autorowie, pod wpływem wrażeń zewnętrznych, tworzą w duszy cały szereg obrazów, postaci i zdarzeń i przedstawiają je w sposób odmienny od mowy zwykłej (?)“... i t. d. (str. 3). Powieść, według autora, nie należy ani do poezji, ani do prozy, bo pisana jest mową niewiązaną (co jest rzekomo wyłącznem znamieniem poezji), ale równocześnie „ozdobną“ (a więc eo ipso musi być wyłączona z działu prozy, str. 3—4). Przedmiot poezji epicznej musi rzekomo należeć do przeszłości, a poeta epicki „opowiada rzecz spokojnie i powoli, nie śpiesząc zbytecznie do końca“ (str. 5). Powieści dzieli się na współczesne, historyczne i filozoficzne, te ostatnie „zwane także tendencyjnemi“ (str. 7. Wynikałoby z tego, że powieść współczesna czy historyczna nie może być „filozoficzną“ ani tendencyjną, tendencyjną zaś musi być każda powieść filozoficzna?). Wśród motywów poezji lirycznej zupełnie pominięta jest miłość, czyżby chodziło tu o ukrycie tego faktu przed uczniem, jako „nieprzyzwoitego“? (ob. str. 10). Hymnem jest tylko „pieśń, opiewająca wielkość i potęgę Boga“ (str. 12). Zadaniem komedji jest przez wyszydzenie błędów i wad „skłonić ludzi do poprawy“ (str. 22, dlaczego komedji specjalnie ta rola wyznaczona?),—wreszcie „krasomowcza czyli retoryczna proza jest rodzajem ze wszystkich najszczytniejszym“ (str. 26).

Nie brak i błędów faktycznych, jak np. w. XIV zamiast XVI (str. 9) oraz usterek stylistycznych: „szeroko rozgałęzione zdarzenia“ (str. 5) i t. p.

Nie widzę celu i pożytku wydawania takiej rzeczy, która (nawiasem powiedziawszy) jest, zdaje się, jakimś ad hoc skonstruowanym skrótem z „Wzorów poezji i prozy“ Fr. Próchnickiego, książki zasłużonego i dawno zmarłego pedagoga lwowskiego, która spełniła już swoje zadanie i możnaby ją pozostawić w spokoju.

Dr. Manfred Kridl (Warszawa).

Kultura polska, wyjątki z dzieł historyków polskich. Zebrały i ułożyły Helena Witkowska i Wanda Krzyżanowska. Wydanie II przejrzane i uzupełnione. 1922. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Form. 24×16, str. 156.

Słusznie wydawczynie piszą w przedmowie, że „dotąd brak nietylko syntetycznie opracowanej historji kultury polskiej, ale nawet monograficznego ujęcia jej poszczególnych przejawów“, jestem jednak zdania, że już dzisiaj, na podstawie dotychczasowej literatury historycznej, możnaby się pokusić o syntezę, która pomimo koniecznych jeszcze braków, ze względu na jednolitość i planowość wykładu większeby oddała usługi, aniżeli „wyjątki“ w ten sposób podane, jak to wydawczynie uczyniły. Wyrzuciły one z poprzedniego wydania artykuły, odnoszące się do kultury materjalnej w Polsce, bo w dzisiejszych czasach duchowa kultura większy ma walor. Jeżeli odnośne „wyjątki“ były źle dobrane, należało je raczej innemi, lepiej dobranemi zastąpić, bo kultura materjalna w znaczeniu gospodarczej ściśle z polityczną, umysłową, artystyczną i innemi działami kultury się łączy, na ich rozwój lub upadek wpływa.

Dobór autorów w książce nasuwa wiele wątpliwości. Nie rozumiem, dlaczego uwzględniono Małeckiego „Zakony i klasztory“, a nie zwrócono uwagi na prace specjalisty w tym kierunku prof. Abrahama, jak np. „Organizacja kościoła w Polsce do połowy XII w.“ lub „Organizacja kościoła łacińskiego na Rusi“. Nie rozumiem, dlaczego obok Małeckiego umieszczono jeszcze wyjątek z pracy Łuszczkiewicza (Cystersi). Można cenić Łuszczkiewicza jako ucznia Matejki i znakomitego znawcę sztuki romańskiej w Polsce, nie wolno jednak podawać przykładów z tego, co mówi o historji kościoła czy zakonów, bo nie posiadając znajomości języka łacińskiego ani wykształcenia historycznego, wiadomości swe czerpał z drugiej lub nawet z trzeciej ręki. Nie rozumiem również, jak mogły się znaleźć w książce artykuły Zubrzyckiego (Budownictwo za Piastów) i Szyllera (Pierwiastki rodzime w kulturze i sztuce) a nie znalazły się wyjątki z prac największego historyka sztuki w Polsce, prof. Marjana Sokołowskiego. Zubrzycki i Szyller są co prawda, dobrymi architektami ale w naukowej historji sztuki nie mogą mieć wielkiego znaczenia. Uczuciowo usprawiedliwionym jest wyjątek z prelekcji Adama Mickiewicza, dlaczego jednak pominięto takich autorów jak Kalinka, Aszkenazy lub Szujski (Odrodzenie i reformacja).

Podział na „Wiadomości wstępne, Polska Piastowska, Kultura w dobie rozkwitu, Upadek i odrodzenie“ mógłby być dobrym, gdyby artykuły były odpowiednio dobrane, całokształt życia kulturalnego

w danej epoce ilustrowały. Tego jednak książka nie daje. Pierwsze wieki średniowiecza w Polsce, oznaczą ją preponderancję kultury kościelnej, więc ten wpływ kościoła powinien być w daleko wyższym stopniu zaznaczony, aniżeli to się stało. Wieki XIV, XV i pierwsza połowa wieku XVI, to czasy największego rozkwitu miast i kultury miejskiej, to narodziny kultury świeckiej, o czem z żadnego „wyjątku“ się nie dowiadujemy. Dopiero później opowiadają nam one o Krakowie, Lwowie i Warszawie, ale są to już czasy upadku mieszczaństwa polskiego. A czy wybór autorów dość szczęśliwy? Przecież o mieszczaństwie warszawskiem w w. XVIII i o prezydencie Dekercie znakomite monografje Smoleński pisał. Nie posądzam wydawczyń o to, żeby tych i innych monografij czy opracowań nie znały, przypuszczam raczej, że winą tych braków są skromne rozmiary książki. Na 150 stronicach pragnęły wydawczynie jak najwięcej uogólnień pomieścić. Mojem zdaniem książka powinna być co najmniej dwukrotnie powiększona i dzielić się na trzy tomiki, z których pierwszy objąłby kulturę Polski średniowiecznej, drugi kulturę w dobie rozkwitu, a trzeci czasy upadku i próby odrodzenia. Pozostając przy jednym tomie, mogłyby wydawczynie także inny podział t. j. czysto rzeczowy obrać, a mianowicie przez cały ciąg dziejów Polski niepodległej przedstawiać pokolei wyjątki, ilustrujące kulturę polityczną, gospodarczą, obyczajową, religijną, oświatową wraz z naukową i artystyczną. Obraz wypadłby wówczas niewątpliwie lepiej, a przedewszystkiem uniknęłyby wydawczynie w wielu wypadkach powtarzania jednego i tego samego, weszłyby rzeczy nowe o chłopach i mieszczanach, o obrzędach koronacyjnych i pogrzebowych, o zwyczajach parlamentarnych etc.

Brak ilustracyj w książce jest wielką wadą. Nie mogę pojąć, jak książka, przeznaczona dla uczniów szkoły średniej, mówiąc o romanizmie, gotyku, renesansie etc., o dworach i pałacach może się obejść bez materjału ilustrującego, przedstawiającego *ad aculos* różnice między stylem romańskim, gotyckim, renesansowym etc., jak może się obejść bez reprodukcyj podobizn dworów i pałaców, sprzętów domowych, ubiorów i strojów. Podwyższa to zapewne koszta książki, ale zarazem powiększa jej wartość dydaktyczną i zwiększa na nią popyt.

Jeżeli mowa o ilustracjach, to zwrócę tutaj uwagę, że tego rodzaju podręcznik dla młodzieży szkolnej jak „Wyjątki z dzieł historyków do historji kultury“ winien być również ilustrowanym odpowiedniemi przykładami ze źródeł; boć naszej kultury pogańskiej nic tak dobrze nie zailustruje jak odpowiednio dobrane wyjątki z kronik Thietmara, Arnolda z Lubeki lub Herborta „Vita Ottonis“, naiwną wiarę pierwszych u nas chrześcijan najlepiej pozwalają poznać żywoty naszych świętych i męczenników, a reguła tego lub owego zakonu pouczyłaby młodzież, jak życie zakonnika powinno wyglądać. Kulturę czasów Kazimierza Wielkiego daleko plastyczniej i wierniej aniżeli wyjątki z dzieł współczesnych autorów przedstawia „Kronika“ Janka z Czarnkowa, świadka naocznego i przyjaciela króla; a to samo odnosi się do „Dworzanina“ Górnickiego, „Pamiętników“ Paska, Kitowicza etc. Na kulturę narodu składają się nie-

tylko wyżyny społeczeństwa, magnaci świeccy i duchowni, ale także i pospolity człowiek. Nie wystarczy więc podawać przykładów na wykształcenie i zamiłowania wybrańców losu, małpujących często bezmyślnie a zawsze rozrzutnie i lekkomyślnie wzory zachodnie, rujnujących się równie szybko jak szybko się wzbogacali, ale należy także zwrócić uwagę na życie, wykształcenie i sposób myślenia przeciętnego człowieka danej epoki. Obraz kultury różnych panów i kapitalistów nie jest obrazem kultury narodu. Jeżeli w wieku XVII i XVIII najwyższe warstwy społeczeństwa polskiego dorównywały wykształceniem i przepychem życia magnatom zachodnim, to niższe sfery (nawet szlacheckie) cierpiały zwykle skrajną nędzę i tonęły w ciemnocie. Przytoczenie przykładu procesu o czary w wieku XVII i XVIII, podpisy różnych dygnitarzy drobnoszlacheckich i miejskich, znakiem krzyża znaczących swoje nazwisko, dałyby poznać rażącą ciemnotę sfer średnich społeczeństwa w odróżnieniu od wykształcenia jego szczytów. Są to wpadające w oko różnice między „Kulturą w dobie rozkwitu" a czasami „Upadku".

Jeżeli mam tak wiele do zarzucenia książce pp. Witkowskiej i Krzyżanowskiej, to nie wypływa z tego, żebym ją zupełnie za bezwartościową uważał. Uwagi swoje napisałem z tego powodu, że chciałbym, aby następne jej wydanie dało możliwie pełny obraz kultury polskiej na podstawie starannie dobieranych „wyjątków" z dzieł naprawdę naukowych, pisanych przez zawodowych historyków i było ilustrowane przykładami ze źródeł. Antologję taką uważam za bardzo pożądaną, bo zaznajamia ona młodzież z autorem i literaturą historyczną, przyczynia się do szerzenia wśród niej kultury historycznej, zamiłowania do nauki i rzeczy ojczystych. Dlatego też nawet książka pp. Witkowskiej i Krzyżanowskiej, chociaż skromna treścią i szatą zewnętrzną, pomimo wszelkich zastrzeżeń co do doboru autorów, przyniesie niewątpliwą korzyść młodzieży i może jej być jako lektura nadobowiązkowa poleconą.

Dr. Jan Ptaśnik (Lwów).

Julja Kisielewska. *W służbie ojczyzny.* Pogadanki historyczne dla IV oddziału. Część I. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa (b. d.). Form. 19½ × 13½, str. 207.

Książka niniejsza, przeznaczona do czytania dla dzieci, względnie dla nauczyciela do przygotowania pogadanek, ułożona jest w formie wypisów historycznych. Oryginalne opowiadania autorki przeplatają się z wyjątkami z dzieł popularyzatorów historycznych i poetów. Ideą przewodnią doboru czytanek jest służba i poświęcenie ojczyźnie. Tak mówi tytuł i zapowiedź autorki w przedmowie.

Książka, pomyślana w ten sposób, zgodnie z intencją urzędowego programu powinna uczynić z uczucia, myśli i działania królów i bohaterów narodowych wątek poszczególnych obrazków. Jest to tem konieczniejsze, że autorka zapowiada dalsze tomiki, w których zgodnie z wymienionym programem spodziewać się należy cyklów, poświęconych innym zjawiskom życia polskiego.

Autorka w całości zamiaru swego nie przeprowadziła, zamierzonej linji konstrukcyjnej nie utrzymała. Indywidualny moment bohaterski w wielu pogadankach nie występuje plastycznie, bądź też gubi się w opowiadaniu o typie historyczno-politycznym, względnie społecznym albo kulturalnym.

Sądzę, że zbiorek p. Kisielewskiej nie stoi na wysokości zadania. Pomimo to może być pożytecznym i przeto dopuszczonym do użytku w szkole powszechnej, brak bowiem konsekwencji w doborze urywków wynagradzają zalety inne — równa i właściwa forma opowiadań, żywość i barwność treści, nadto także i zewnętrzne, czysto techniczne, wydawnicze walory.

Tadeusz Kupczyński (Warszawa).

A. Gruszecka-Nitschowa. *Podręcznik do nauki o Polsce.* Lwów — Warszawa, Książnica Polska T. N. S W. 1922. Form. 23×15, str. 204, z mapą E. Romera w podz. 1 : 5,000,000.

Autorka dzieli książkę na 4 rozdziały: I. Terytorjum i ludność, II. Gospodarstwo, III. Państwo, IV. Społeczeństwo i kultura. Ponieważ co do dwóch ostatnich rozdziałów nie czuję się powołany, ażeby wypowiadać moją o nich opinję, przeto ograniczyć się muszę do uwag tylko w odniesieniu do rozdziału I i II. Ale i tu mam pewne skrupuły wobec pewnych zastrzeżeń autorki, że unikać zamierza tego, co jest przedmiotem osobnego wykładu geografji (str. 13). Daje przeto (petitem) tylko skrót wiadomości geograficznych, przypominając je niejako. To stanowisko autorki zemściło się na niej, ponieważ trudno wyobrazić sobie „Naukę o Polsce", w której nie byłoby geografji. Autorka też, chcąc nie chcąc, potrąca ciągle o geografję, nie fizyczną, coprawda, lecz ekonomiczną. Nie stosuje tylko w opisie zjawisk metody geograficznej, ale to znowu jest największym defektem metodycznym książki.

Podręcznik ma być dla ucznia orjentacją w życiu społecznem i państwowem. Uporządkowała go autorka według pojęć — jej zdaniem — coraz trudniejszych. Do trudniejszych pojęć zaliczyła autorka zjawiska ustroju państwa i zjawiska kultury duchowej. Zdaniem mojem, porządek o tyle jest niesłuszny, że właśnie zjawiska kultury duchowej, o których się przecież prawie wyłącznie uczy w naszej szkole średniej, są uczniowi najlepiej znane. Uczeń pojęcia zwykle nie ma o geografji Polski, ale za to doskonale, w każdym razie wystarczająco, zna ważniejsze zjawiska z naszego życia kulturalnego, zwłaszcza w zakresie literatury pięknej, czasem sztuki, mniej muzyki. Najmniej znanemi są zazwyczaj, a w jego pojęciu najtrudniejszemi, zjawiska życia gospodarczego i społecznego naszego narodu.

Ale porządek jest tu obojętny. Trzeba przyznać, że autorka z wielkiem umiłowaniem przedmiotu i nawet rozmachem napisała swój podręcznik. Odrazu można poznać, jakie przyświecają autorce zasadnicze ideje. Odrazu widać, czego chce nauczyć, a czego jej rada uniknęła. Korzystnie się zaznacza dążenie do porównawczości. Niektóre ustępy są doskonale napisane. Do nich należą np rozdziały, traktujące o ludności, języku, budownictwie, ruchu lud-

BIBLJOTEKA MIEJSKA w BIAŁYMSTOKU

ności, osadach i t. p. Język książki jest przeważnie bez zarzutu, tłumaczenie się bez wyjątku jasne.

W zakresie pojęć geograficzno-ludnościowych wywiązała się autorka wcale poprawnie ze swego zadania. Daleko gorzej wypadł rozdział: Gospodarstwo. Autorka bowiem użyła metody statystycznej zamiast geograficznej, lub geograficzno statystycznej. To się zemściło i sprawiło, że ten rozdział jest słabszy. Ustępy są długie (górnictwo), naszpikowane cyframi i faktami, materjał niekiedy nieuporządkowany. Niektóre zjawiska zaskoczą niewątpliwie ucznia jako niewyjaśnione, np. produkcja surowca żelaza i cynku na Śląsku większa niż produkcja rud, dlaczego — zapyta uczeń myślący. O gazach ziemnych nie znalazłem w rozdziale „górnictwo" bliższych wiadomości Podawanie samej cyfry robotników bez ilości zakładów, czasem nawet silników, nie wiele przemawia do ucznia. Zasadniczym błędem tego rozdziału jest jednak posiłkowanie się cyframi i datami statystycznemi przedwojennemi. Otóż zjawiska życia gospodarczego, przedstawiane w szkole, muszę posiadać pewną aktualność i pochodzić z doby dzisiejszej. W roku 1922 nie można się wymawiać, że niema dat nowszych, odnoszących się do stosunków współczesnych. Te już są. Uczniowi nie można na drogę życia obywatelskiego podawać tego, co było przed wojną. Nie można także — mojem zdaniem — operować ciągle, zwłaszcza gdzie tego nie potrzeba, jak przy przedstawieniu stosunków gospodarczych, pojęciem b. Królestwa, Galicji, ziem zab. pruskiego i t. p. Raz należy przestać pogłębiać, zanadto i tak w naszych żyłach tkwiące, granice zaborów. Mamy województwa, operujemy niemi. Całkiem nam wystarczą.

Do usterek książki zaliczyłbym jeszcze traktowanie „komunikacji" razem z handlem. Komunikacja stoi wprawdzie z handlem w bardzo ścisłym związku, ale sama w sobie należy raczej do techniki. Istnieje też osobna „geografja komunikacyjna"... Polska leży między 47° a nie 48° i 56° szer. pn. (str. 4). Karpaty nie dzielą chyba Europy Wschodniej od Europy Zachodniej (5). Polska jako całość geograficzna istnieje niestety raczej w umysłach niektórych geografów niż w przyrodzie (5). Czesi nie dokonali zaboru ziem słowackich i ruskich (11), lecz im międzynarodowy Kongres te ziemie przyznał. Polaków mieszka w Polsce 68,6% według najnowszego spisu a nie 65%. Żydów jest nawet 11% a nie 10%; polityka międzynarodowa żydowska została oświetlona dosyć drastycznie (42), należało może raczej zwrócić uwagę na wyłączność żydowsku w handlu, na ich konserwatyzm, oraz na pewne zjawiska zacofania w kulturze.

Nie używałbym „małoruski" (12) zamiast „ruski" lub „ukraiński", bo to ze stanowiska rosyjskiego słuszne, ale z naszego nie. Lud nasz nie zna przymiotnika „małoruski" lecz ruski.

Ogólne wrażenie, jakie sprawia podręcznik p. Gruszeckiej-Nitschowej, jest mimo wszystko korzystne. Zasadnicze wprawdzie wady książka ma w sobie, któreby mogło usunąć tylko gruntowne przerobienie książki, a należy tu znegligowanie geografji i niefortunne przedstawienie stosunków gospodarczych, ale po zatem ma

zalety, do których należy przedewszystkiem obywatelski duch, owiewający książkę i jasne tłumaczenie niektórych zjawisk.

Uważam, że książkę można do szkoły polecić do użytku w klasie najwyższej. Nie rokuję jej tylko długowieczności z powodu nieaktualności cyfr, odnoszących się do życia gospodarczego i z powodu pewnych braków metodycznych, jak przeładowanie wiadomościami w niektórych ustępach, czego uczeń nasz, a czasem nauczyciel, bardzo nie lubi.

Stanisław Pawłowski (Poznań).

E. Romer i M. Polaczkówna. *Pogadanki krajoznawcze.* Dla użytku szkół powszechnych i I klasy szkół średnich. Z 110 rycinami. Lwów — Warszawa. Książnica Polska Tow. N. S. W. 1922. Form. 23×15, str. VII + 122.

Jest to druga książka profesora Romera, przeznaczona dla najniższego stopnia nauczania geografji. Poprzednia książka, „Geografja dla klasy 1" była przeznaczona na poziom trochę wyższy, niż „Pogadanki krajoznawcze", gdyż te autorzy przeznaczają i dla szkoły powszechnej, a więc dla oddziału III, gdzie się prowadzi zaznajomienie z najbliższą okolicą i dla oddziału IV, poświęconego krajoznawstwu.

W Pogadankach autorzy zastosowali tę samą metodę, co i w Geografji na kl. I, metodę, która swego czasu wywołała ostrą krytykę, ale której zalety zostały stwierdzone długoletniem doświadczeniem licznych nauczycieli. Na pierwszy więc plan wysuwa się samodzielna praca ucznia. Od pierwszej zaraz lekcji, pierwsze zaraz pytanie zmusza dzieci do pomyślenia przed odpowiedzią. I to samo mamy w dalszym ciągu. Pytania podane w podręczniku nie są pytaniami, służącemi tylko do powtórzenia tekstu książki. Każde pytanie zmusza do zastanowienia, do przypomnienia sobie i skojarzenia całego szeregu faktów, z których dopiero można wyciągnąć odpowiedź. Tekst książki zawiera bądź definicje, które należy podać dzieciom, bądź też opisy krajobrazów i zjawisk. Nauczyciel znajdzie tu również i wskazówki dla siebie, jak przeprowadzić jakieś ćwiczenie, a przedewszyskiem wycieczki. Autorzy zwrócili dużą uwagę na bezpośrednie badanie przyrody, to też omówiono tu aż 11 wycieczek. Jak na dotychczasowe nasze stosunki jest to liczba olbrzymia.

Cała książka jest napisana w tonie nadzwyczaj żywym, barwnym. Tak suchy, zdawałoby się, przedmiot, jak zapoznanie z planem miasta, staje się tu jedną z najciekawszych lekcyj, tak jest związany z życiem dzieci. Wartość książki podnosi również jej wysoki ton obywatelski. Nie moralizowanie, nie polityka, ale poczucie obywatelskiego obowiązku w stosunku do swego państwa i rzetelny stosunek do pracy przebija na każdej stronicy tej książki.

Wreszcie do podniesienia wartości książki przyczyniły się bardzo liczne i bardzo dobrze dobrane fotografje, oraz co bywa dość rzadko w naszych podręcznikach, nowe naogół widoki, nie spotykane w innych książkach. Dostarczają one bardzo obfitego materjału obserwacyjnego.

Co do szczegółów nasuwają się takie uwagi.

Kilka pierwszych lekcyj, poświęconych planowi (str. 1—8), należałoby trochę urozmaicić, np. pytaniami na temat z czego zbudowany jest dom, którego plan się omawia, skąd wzięto materjał i t. p., w przeciwnym razie lekcje te mogą się stać nużącemi dla dzieci z III oddziału. Dla tego poziomu znajduje się tu kilka jeszcze rzeczy za trudnych, mianowicie historja miasta (str. 4), obliczanie podziałki wysokości dla mapy plastycznej (str. 28), wykreślanie i czytanie profilu (str. 54), kwestja prądów morskich (str. 116).

Poza tem są jeszcze pewne drobne usterki, które przytoczę poniżej, starając się nic nie opuścić, a to z tego względu, iż uważam, że taka ocena nie osłabia rzeczywistej wartości książki, a może wpłynąć na usunięcie tych drobnych naogół niedomagań.

Pod względem metodycznym należałoby przerobić lub dokładniej objaśnić niektóre pytania i ćwiczenia: Str. 1. Za mało dokładne określenie planu; nietylko ilość, miejsce, ale i kształt. — Str. 15, pyt. 123—124. „Zmierz na mapie odległość 1 km. w kierunku dowolnym od szkoły. Oznacz ten punkt — w jakim kierunku od szkoły. Tam pójdziemy teraz". A jeżeli każdy z uczni oznaczy inny punkt, — to dokąd pójdziemy? — Str. 14—15. Znaczenie praktyczne linij południkowych i równoleżników powinny dzieci wyprowadzić same na podstawie ćwiczeń. — Str. 19, pyt. 163 nie zostało poprzedzone wycieczką na wieś.

W części krajoznawczej spotyka się pewne definicje mało jasne, z któremi nie mogę się pogodzić: Str. 38, pyt. 344—347 doprowadzą dzieci do przekonania, że Wyżyna Małopolska jest płytą podobną do Podolskiej, jest to moim zdaniem niesłuszne. — Str. 45. Użyto tu wyrazu „Podhale" w innem zupełnie znaczeniu niż na str. 39. Lepiej byłoby powiedzieć zamiast w „naszych górach" w „Tatrach". — Str. 46, pyt. 400. Kwestja dolin poprzecznych jest za mało jasna i nie może dać odpowiedzi: dolina przełomowa. — Str. 50. Należy odróżnić mieliznę od brodu. Dokładniej określić pojęcie: brzeg prawy, brzeg lewy. — Str. 54. Zdaje mi się, że niema jeziorka, z któregoby wypływała Czarna Wisełka. — Str. 70. Opis cech wapienia może dać błędne pojęcie o jego trwałości w stosunku do innych materjałów drogowych i budowlanych. — Str. 74. Powstanie loesu i czarnoziemu jest omówione zanadto krótko i prowadzi wskutek tego do zupełnie fałszywych wniosków. — Str. 81. Zanadto obszerne ujęcie Mazowsza Pruskiego. — Str. 84. Opuszczono Płock, Włocławek. — Str. 100. Zanadto skrócony sposób przedstawienia pochodzenia soli i nafty; może doprowadzić do poważnych nieporozumień. — Str. 116. Również wskutek skrótu stylistycznego niedokładnie przedstawiona działalność niszczenia fal morskich. — Str. 6, pyt. 47. Co znaczy wiatr północny. — Str. 24, pyt. 220. Czego to jest mapa. — Str. 15, pyt. 127. Jaka jest twoja odległość od domu. — Wątpliwem też wydaje mi się używane stale przez autorów wyrażenie „mierz od oka" zamiast „na oko".

W części krajoznawczej nie tłumaczy mi się jasno sam plan:

rozpoczęcie od wyżyny Małopolskiej, posuwanie się z biegiem Wisły, ale nie dojście do ujścia, tylko zatoczenie koła przez Wielkopolskę i Śląsk i dojście do morza po przez wschód i Mazowsze Pruskie.

Wreszcie obawiam się, że nie da się tej książki przerobić w ciągu jednego roku t. j. w I klasie, gdyż jest ona za obszerna. Liczy bądź co bądź 896 pytań, co czyni około 15 pytań na lekcję, a przecie jeszcze wchodzą tu w grę ćwiczenia.

Po rozpatrzeniu tych wszystkich zarzutów, które tu przytoczyłam, twierdzę to samo, co przedtem, że jest to najlepszy podręcznik geografji w chwili obecnej.

Regina Fleszarowa (Warszawa).

Jan Zydler. *Geometrja w zakresie szkoły średniej.* Wyd. trzynaste. M. Arct w Warszawie 1922. Form. 22×14½, str. 300.

I. Podręcznik omawiany pozostaje w ścisłym związku z szeregiem podręczników, powstałych w drugiej połowie XIX w. i jest poniekąd dalszym ciągiem tego szeregu. W czasie tym wytworzyła się osobna geometrja szkolna, która, zerwawszy związek z współczesną geometrją naukową, kroczyła własnemi torami. Znana jest opozycja pedagogów niemieckich przeciw geometrji nieeuklidesowej i przeciw dowodowi niemożliwości udowodnienia V-go pewnika Euklidesa (Schotten: Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts). Podstawą owej geometrji szkolnej były „Elementa" Euklidesa; ułatwiano je i upraszczano, zastępując pewniki innemi, wprowadzając obok ścisłego rozumowania logicznego rozumowania oparte na podstawach obcych geometrji, przyczem starano się ukryć skrupulatnie przemycone z doświadczenia założenia i nadać wszystkim rozumowaniom pozór ścisłości. Udowodniano więc wszystko nawet to, co jest określeniem; powstało mnóstwo dowodów pozornych i sztucznych. Program naukowy w szkołach każdego państwa był ustalony; metoda nauczania również się ustaliła. Całe pokolenia uczyły się w taki sam sposób, z tych samych podręczników, a jeżeli ukazało się nowe wydanie, to różniło się ono od poprzednich bądź tylko zbiorem zadań, bądź sposobem ułatwienia nauczania przez mniej lub więcej zręczne przemycanie pewnych prawd doświadczalnych. I omawiany podręcznik p. Zydlera nie zawiera myśli oryginalnych (jak autor przyznaje w przedmowie). Jest on właściwie tylko zestawieniem tego materjału, którego dotąd w szkole (rosyjskiej) uczono; autor pragnął przez wydanie swojego podręcznika ułatwić uczniowi pracę domową. I rzeczywiście spełniał dotąd podręcznik swoje zadanie, czego dowodem jest to, że pojawia się już w trzynastem wydaniu.

Z powodów przytoczonych na początku nie stoi podręcznik na poziomie dzisiejszej nauki.

Przedewszystkiem buduje autor swoją geometrję na t. zw. pewniku ruchu (str. 13): „Każdą figurę można dowolnie poruszać w przestrzeni, nie zmieniając przytem układu jej elementów". Otóż treść przytoczonego zdania jest i za obszerna i giętka, aby zdanie to można uznać za pewnik. To też służy ono do przemycania

z doświadczenia różnych prawd pod pozorem ścisłego rozumowania. Wszelkie nakładania, zginania, wsuwania, obracania, zginania odcinków w łuki wprowadzają do rozumowania element obcy, czyniąc dowód pozornym, nieścisłym (ust. 19, 23, 28, 29, 36, 37, 39, 110, 113, 114, 136, 137, 272, 303, 318 — oto przykłady). Nienaukowem jest dalej podawanie określeń figur bez poprzedniego uzasadnienia, że takie postacie są możliwe (np. proste równoległe, prosta prostopadła do płaszczyzny, koło, graniastosłup i t. p.) Niektórych pojęć nie określa się w podręczniku wcale (obwód koła, pole powierzchni walca i t. p.), lecz stara się je podciągnąć zapomocą sztucznego rozumowania pod inne pojęcia ogólniejsze, zresztą także nieokreślone. Nie odpowiada również dzisiejszemu stanowi nauki „rachunek granic" (§ 1 w rozdz. VI), a więc i wszystko, co przy jego pomocy wyprowadzono. Wadliwe są wreszcie wszystkie rysunki koła w rzucie równoległym ukośnym w rozdz. X.

Pod względem dydaktycznym usuwa się właściwie podręcznik z pod oceny, zawiera bowiem tylko zestawienie w postaci określeń, twierdzeń i dowodów całego materjału szkolnej geometrji. Jednakowoż już i w takiem zestawieniu rażą niektóre momenty; i tak: 1) Nagromadzenie mnóstwa twierdzeń bez należytego zebrania ich w jakąś całość. 2) Brak zagadnień. Te, które znajdujemy w podręczniku, nietylko nie wyczerpują wszystkich zagadnień zasadniczych, lecz są skupione w nieodpowiednich miejscach. Brak zupełny zagadnień, żądających udowodnienia tego lub owego twierdzenia, a więc dających możność uczniowi samodzielnego tworzenia dowodów. Brak jakiegokolwiek systemu w zadaniach konstrukcyjnych. 3) Nieuwzględnienie strony logicznej. Nauczanie matematyki musi uświadomić uczniowi pewne formy myślenia. Nietylko powinien uczeń zdawać sobie sprawę z form rozumowania, lecz powinien zrozumieć co to jest określenie, podział logiczny i t. p. Tymczasem oprócz kilku wzmianek (niecałkiem wystarczających), co to jest twierdzenie, co twierdzenie odwrotne, co dowód niewprost, nietylko nie znajdujemy innych wyjaśnień, lecz nawet pouczających przykładów. Określenia narzuca się z góry; podział przeprowadza się wtedy, kiedy nczeń zasady podziału nie rozumie (np. trójkąt w ust. 35), lub zamiast podziału wymienia się tylko niektóre pojęcia krzyżujące się (np. czworoboki w art. 87). Ciekawem jest, że autor zastępuje wyraz „dowód" wyrazem „dowodzenie". Czyżby dlatego że czasami „dowodzi się", ale nie dostarcza dowodu (np. ust. 261)?

II. W s t ę p zawiera zestawienie niektórych wiadomości z logiki, niezbędnych do zrozumienia geometrji. Znajdujemy tu określenia pewnika, twierdzenia, dowodu, twierdzenia odwrotnego i wniosku. Nie wdaje się w krytykę tych określeń, bo pewne niedokładności można usprawiedliwić chęcią uprzystępnienia uczniowi tych pojęć. Zwrócę tylko uwagę na niewystarczające określenie pewnika jako prawdy oczywistej. Przytoczone jako przykłady pewniki wymagałyby jeszcze wielu objaśnień, jeżeli nie mają pozostać dla ucznia czczemi frazesami. Dotyczy to głównie pojęć: wielkość, suma, różnica. Bez przykładów nie zrozumie uczeń, co to jest twierdzenie odwrotne i że nie każde twierdzenie odwrotne jest „możliwe" (?) (ust. 3).

Dalej (ust 5) wymienia autor utwory geometryczne. Że bierze je z doświadczenia, z ciał fizycznych, uważam za rzecz słuszną; powinien był jednak uwydatnić należycie różnicę między ciałem fizycznem a bryłą. Powiedzenie, że „ciała geometryczne różnić się mogą od siebie tylko kształtem, czyli wymiarami" niczego nie wyjaśnia, a zmieszanie kształtu z wymiarami zaciemnia oba pojęcia. Że linji prostej autor nie określa, uważam za słuszne, natomiast znajdujemy w ust. 10 określenie płaszczyzny. Jest ono bardzo nieścisłe. Co znaczy „prosta p r z y l e g a do płaszczyzny wszystkiemi punktami i we w s z y s t k i c h k i e r u n k a c h"? Podkreślone wyrazy są bardziej niezrozumiałe niż samo pojęcie płaszczyzny. Ust. 12 zawiera wymieniony już wyżej pewnik ruchu. Pewnik ten stanowi podstawę rozumowania w całym podręczniku, muszę mu zatem poświęcić kilka uwag. Otóż utwory geometryczne, jako pomyślane tylko, przesuwać się (w znaczeniu fizycznem) nie dają. Jeżeli poruszam trójkąt materjalny, to w położeniu nowem pozostaje on tym samym trójkątem; trójkąt, jako figura geometryczna, może być równym innemu trójkątowi (takim samym), nigdy nie jest jednak t y m s a m y m trójkątem w innem położeniu. Tak zwany „pewnik ruchu", wprowadzony przez niektórych matematyków, ma znaczenie inne, a nie grubo materjalne jak w omawianym podręczniku. Ma on oznaczać, że przestrzeń geometryczna ma odpowiadać przestrzeni dotykowej, a nie innej jakiejś (np. wzrokowej, w której wymiary zmieniają się ze zmianą położenia oka). Sformułowany w taki sposób, jak w omawianym podręczniku, jest niejasny i ma treść za obszerną, aby mógł być uważanym za pewnik. Zawiera on w sobie nietylko wszystkie pewniki przystawania, lecz i wiele innych prawd geometrycznych, które bez pośrednictwa przystawania z niego wyprowadzić się dają. Tak obszerne twierdzenie z wyrazami „poruszać" i „nie zmieniając układu elementów", które można dowolnie interpretować, nie jest nadto dość jasne, aby je można przyjąć za pewnik. Co najwyżej możnaby je w szkole uważać za doświadczalny punkt wyjścia do wysnucia układu pewników potrzebnych do zbudowania geometrji. Nie czyni tego autor; przeciwnie służy mu ten „pewnik" dzięki obszerności i giętkości swej treści jako „deus ex machina" do uzasadnienia twierdzeń, które zapomocą innych twierdzeń udowodnić się nie dają. Wskutek tego nabiera nauka geometrji dziwnego charakteru: gdzie twierdzenia wynikają logicznie łatwo jedne z drugich, tam się je wyprowadza; gdzie tak nie jest, zjawia się nakładanie, przesuwanie, wsuwanie, zginanie i t. p.

R o z d z i a ł I. Własności prostej wymienione w § 1 opierają się bądź na jednym pewniku, „że dwa punkty wyznaczają prostą", bądź też są „udowodnione" na podstawie „pewnika ruchu" (np. porównywanie odcinków). Po określeniu kąta czytamy (ust. 22), że wielkość jego nie zależy od długości ramion. Cóż znaczy jednak „wielkość" kąta? Ust. 23 zaczyna się od zapewnienia, że kąty mogą być różnej wielkości, a potem podana jest recepta, jak zapomocą nakładania kąty się porównywa. W ten sposób zaciera się definicję, co znaczy kąt większy, kąt mniejszy i stwarza się dowód pozorny z niewyjaśnionemi wyrazami: „zewnątrz" i „wewnątrz". W ust. 25 prowa-

dzi znów obrót promienia do rozróżniania kątów ze względu na wielkość. Określenie kąta prostego, równość kątów prostych, istnienie jednej tylko prostopadłej... to wszystko wynika w książce z owego pewnika ruchu, w którym odkrywa autor jeszcze jeden moment t. j. czas. „Nastąpi tylko jedna chwila..." czytamy w ust 29, a z istnienia owej „tylko jednej chwili" ma wynikać istnienie tylko jednej prostopadłej. Istnienie trójkątów równobocznych, równoramiennych,.. prostokątnych,... przyjmuje autor na podstawie definicji. Któż zabroni uczniowi wobec takiej wolności określania określić trójkąt o trzech kątach prostych i t. p. i wzbogacić geometrję nowemi utworami? — Własności trójkąta równoramiennego udowodniono zapomocą zginania, a 3 warunki równości trójkątów zapomocą nakładania (ust. 37—39). — Z twierdzenia, że suma dwu boków jest większa od trzeciego, a różnica mniejsza, wysnuwa autor (art. 45) poprawny wniosek, że z trzech odcinków niezawsze można zbudować trójkąt. Nie wynika jednak z tego, jak chce autor, że gdy największy odcinek jest mniejszy od sumy dwu innych, to trójkąt da się zbudować. Kwestjonuję nie twierdzenie, lecz jego dowód. Z poprzednich twierdzeń wynika tylko, że wymieniony warunek jest konieczny, nie wynika jednak, że jest wystarczający do zbudowania trójkąta. Tego ostatniego dowodu nie znalazłem wogóle w podręczniku. — W ust. 70 określone są proste równoległę; definicję powinienby poprzedzać przykład, wykazujący, że takie proste mogą istnieć. — Jako wniosek z równości odcinków równoległych między równoległemi prostemi wysnuwa się twierdzenie, że równoległe „są wszędzie równo oddalone" (ust. 78). Nie wolno przed określeniem odległości dwu równoległych w ten sposób formułować twierdzenia. — Twierdzenia o równości kątów o ramionach równoległych (ust. 79) są tak sformułowane, że zastosowanie ich wymaga w każdym szczególnym przypadku zbadania czy kąty są ostre, czy rozwarte. — Teorja równoległych jest przedstawiona poprawnie; obawiam się jednak, że nagromadzenie mnóstwa twierdzeń bez należytego uporządkowania wywołać może pewien chaos u uczniów. Podział czworoboków w § 7 jest przeprowadzony chaotycznie; wymienione są właściwie tylko różne rodzaje czworoboków: równoległobok obok prostokąta, kwadrat obok trapezu i t. d. Sądzę, że do zadań nauczania matematyki należy również nauczenie zasad podziału logicznego, a podręcznik powinien dawać wzór pod tym względem. — Należy również przed podaniem określenia każdej nowej postaci, wykazać możliwość jej istnienia, czego autor nigdzie nie czyni. — Krótki ustęp o symetrji (§ 8) zawiera właściwie tylko określenie symetrji osiowej i środkowej. Sposób określania ma tę wadę, że autor nie podaje nigdzie przed określeniem przykładu możliwości istnienia figury określanej.

Rozdział II. Na wstępie nauki o kole podaje autor określenie okręgu; brak tu, jak wszędzie, wykazania, że taka linja istnieje. W ust. 109 podaje autor bez dowodu (widocznie jako rzecz oczywistą), który odcinek, poprowadzony z danego punktu do okręgu, jest najkrótszy, a który najdłuższy. — Doświadczalnie stwierdza autor, że średnica dzieli okrąg koła na połowy, nie wyjaśniwszy nawet, co rozumieć należy przez połowę okręgu. — W ust. 115 jest

mowa o większych łukach i większych cięciwach, które im odpowiadają. Pominąwszy brak określenia, co znaczy łuk większy, lub mniejszy, musimy uznać, że samo twierdzenie nie jest prawdziwe bez zastrzeżeń. Dyskretnie milczy autor z niewiadomych powodów o kątach środkowych, jakkolwiek przemyca je w dowodzie (ust. 115). Cały dowód polega właściwie na twierdzeniu, że większemu łukowi odpowiada większy kąt środkowy, o czem mowa jest dopiero w ust 138. — W całym tym paragrafie uderza dziwna obawa przed wprowadzeniem kąta środkowego. Nie waha się natomiast autor porównywać bezpośrednio dwóch łuków, uważając pojęcia łuków równych i nierównych za zrozumiałe same przez się. Czyżby łuk miał uczeń uważać za zgięty odcinek? a więc mielibyśmy do czynienia z nowym rodzajem zastosowania pewnika ruchu. W tem przekonaniu utwierdza mnie to, co czytamy w rozdz. VI. Tam mówi się o długości okręgu i łuku, jako o czemś bezpośrednio jasnem i zrozumiałem, nie potrzebującem określenia. Taki sposób pojmowania długości łuku nie odpowiada dzisiejszemu stanowi nauki. — § 2 jest poświęcony własnościom stycznej. Autor rozpoczyna naukę o stycznej od określenia jej jako prostej mającej z kołem jeden punkt wspólny. Brak stwierdzenia, czy taka prosta istnieje; przez przestawienie ust. 126 i 127 dałby się ten błąd usunąć. — Za błąd dydaktyczny uważam określenie stycznej w ust. 129 jako granicy ze względu na to, że pojęcia tego jeszcze u ucznia przypuszczać nie można. — § 3 jest poświęcony nauce o stosunkach odcinków. Dlaczego ten ustęp jest tu właśnie wtrącony, nie mogą zrozumieć; wszak pojęcie miary jest zbędne przed rozdziałem III. Nadto grzeszy ten ustęp pod względem ścisłości pod wielu względami. I tak: nauczywszy w ust. 130, jak szuka się wspólnej miary dwóch odcinków, zapewnia autor, że działanie takie czasem się nie kończy, a wtedy odcinki nie mają wspólnej miary. W tem tkwią dwa błędy: przedewszystkiem niezbędny jest przynajmniej jeden przykład, wykazujący, że takie odcinki mogą istnieć; po drugie, należy wykazać, że jeżeli metoda, wyłożona w ust. 130 nie prowadzi do znalezienia wspólnej miary, to wspólna miara nie istnieje wogóle. Pierwszy błąd jest usunięty przynajmniej później (ust. 132), drugi pozostawia dotkliwą lukę. — Pierwsze zdanie w ust. 134 przypomina bardzo matematykę starożytnych. Powinniśmy już raz zerwać z frazesem, że „stosunku odcinków dokładnie obliczyć nie można", jeżeli te odcinki są niewspółmierne. Wszak skoro uznaliśmy liczby niewymierne, to te liczby są równouprawnione z innemi i jeżeli jakaś z nich jest wykładnikiem stosunku, to stosunek ten jest zupełnie dokładnie oznaczony. Że w ułamkach podać tego stosunku nie potrafimy, to wina raczej ułamków, niż liczb niewymiernych. — Wyraz „dostatecznie bliskie granice" (zam. dowolnie bliskie) jest tak nieścisły, że powinien zniknąć z podręczników. — Zdanie: „Dwa stosunki nazywamy równemi..." (str. 7 wiersz 5) jest bardzo niewłaściwem zebraniem tego, co dość znośnie wyprowadzono przedtem. — Zastosowanie wszystkiego, co wyprowadzono dla odcinków, do łuków nasuwa wątpliwości, zaznaczone przy omówieniu § 1. — Ust. 135—139 są poświęcone „udowodnieniu" pro-

porcjonalności łuków i kątów środkowych. Wyprowadziwszy (przez nakładanie), że równym łukom odpowiadają równe kąty środkowe i naodwrót, przenosi autor pojęcie stosunku łuków na kąty a więc odwrotnie niżby się dało ściśle wyprowadzić. Po ustaleniu miary kątów zajmuje się autor kątami w kole. Dowody można uznać za dobre; ale czyż do ich przeprowadzenia potrzeba było miary kąta? Pojęcie miary zaciemniło raczej rzecz całą. — § 5, poświęcony wzajemnemu położeniu kół, oparty jest na poglądzie; z poglądu tylko przyjął autor, że możliwe jest pięciorakie wzajemne położenie dwu kół. — § 7 zawiera zadania konstrukcyjne. 11 zadań początkowych, to zasadnicze elementarne konstrukcje. Uderza przy zadaniu 9 em (dane 3 boki, wykreślić trójkąt) brak ustalenia warunków wystarczających, aby zadanie było rozwiązalne. Zadania są mało urozmaicone szablonowe, zresztą dobre; brak jednak wyjaśnienia metod rozwiązania.

Rozdział III. Naukę o odcinkach proporcjonalnych opiera autor w § 1 na mierzeniu odcinków, wyłożonem w § 3 poprzedniego rozdziału. Dowody przeprowadza autor najpierw dla odcinków współmiernych, potem dla niewspółmiernych. Odwrócenie zasadniczego twierdzenia w ust. 165 nie jest uzasadnione dość ściśle. — Pomimo wielkiej ilości twierdzeń, dotkliwie odczuwać się daje brak twierdzenia o stosunku odcinków równoległych, zawartych między dwoma promieniami pęku. — Naukę o podobieństwie figur (§§ 2 i 3) zaczyna autor od określenia figur podobnych. Nigdzie niema wyjaśnienia, czy takie figury wogóle istnieć mogą. Dopiero ust 185 daje w końcowej uwadze pewne wyjaśnienie w tej kwestji Ten ustęp, inaczej nieco ujęty, powinien stanowić wstęp do nauki o figurach podobnych. — W § 4 wyprowadzone są „związki liczbowe pomiędzy niektóremi linjami trójkąta". W tym i następnym paragrafie używa autor niewłaściwie nazwy „linja" zamiast „odcinek". Uderza brak należytego wyjaśnienia, jak należy rozumieć iloczyn odcinków. Krótka uwaga na str. 116 (wiersz 5) nie wystarcza, bo mowa w niej jest o liczbach, „które wyrażają długości odcinków". O tych liczbach należałoby chyba coś więcej powiedzieć, a nie ograniczać się do samych nazw, tem bardziej, że w ust. 150 sprawę tę pominięto milczeniem. Brak należytego wyjaśnienia podporządkowania każdemu odcinkowi liczby uważam za błąd dotkliwy podręcznika. — Twierdzenia w ust. 192 i 193, zawierające uogólnienie twierdzenia Pitagorasa na trójkąty skośnokątne, są niejasne, bo nie udowodnione, że iloczyn boku a i rzutu boku b na a jest równy iloczynowi boku b i rzutu boku a na b. Bez tego wyjaśnienia budzą te twierdzenia u ucznia niepokój i słuszną nieufność. — § 5 „o linjach proporcjonalnych w kole" jest (oprócz błędu w tytule) napisany poprawnie. Zadania konstrukcyjne zawierają t. zw. analizę algebraiczną. Wszystkie niemal zadania są rozwiązane w tekście tak, że uczniowi nie pozostało nic do samodzielnego rozwiązania.

Rozdział IV zawiera wyjaśnienia własności wielokątów foremnych obliczenia boków wieloboków foremnych (także gwiaździstych) wypisanych w koło o danym promieniu. Rozdział ten jest stanowczo przeładowany szczegółami.

Rozdział V, zatytułowany: „mierzenie pól wielokątów", zawiera naukę o równoważności wieloboków i obliczaniu pól. Niestety ani pojęcie równoważności, ani pojęcie pola nie jest należycie opracowane. Naukę o równoważności ogranicza autor tylko do kilku najprostszych przemian figur, a nie zajmuje się nawet zbadaniem własności tego nowego związku. Nie znajdziemy tu nic o przechodniości równoważności, o sumie i różnicy figur równoważnych i t. p., nawet wykazanie równoważności równoległoboków o wspólnej podstawie i wysokości jest ograniczone do szczegółowego przypadku. — Przejdźmy do pojęcia pola. Już od początku posługuje się autor tem pojęciem. „Równoważne wielokąty mają równe pola" czytamy tuż po określeniu równoważności, a do wyjaśnienia, co to znaczy: wielokąty mają równe pola, służy dodatek „czyli obejmują równe części płaszczyzny". Właściwie określenie pola wieloboku podaje autor w ust. 235 (str. 173); ma to być „część płaszczyzny ograniczona jego bokami". Powiedzenie to jednak niczego nie określa, bo znaczy tylko: „pole wieloboku jest to wielobok"; nawet nie wiadomo, czy pojęcie pola ma charakter wielkości. Po takiem mętnem określeniu pola wieloboku bada się stosunek pól dwóch prostokątów i udowadnia, że pole prostokąta równa się iloczynowi podstawy „przez" wysokość. Wyjaśnienie tego wyniku znajdujemy na str. 176; dowiadujemy się z niego, że pole *to* ilość cm^2. Ale jak pojmować pole w razie niewspółmierności boków prostokąta z bokiem cm? Trudność zrozumienia wzrasta, gdy autor w postaci wniosków podaje na str. 176 wzory na obliczanie pól równoległoboków, trójkątów i t. d. Cóż wtedy ma oznaczać liczba, która ze wzoru wypadnie? Wszak nie ilość cm^2 (kwadratów), bo tych na polu trójkąta umieścić nie można. Że takie cm^2 (kwadraty) wolno rozcinać i umieszczać inaczej, tego nigdzie nie zaznaczono. Tak mści się brak ścisłego określenia pola wieloboku. — Natomiast późniejsze zagadnienia rachunkowe są poprawne. — Zadania w § 4 zawierają dalsze zastosowania „analizy algebraicznej". Znów sprawi myślącemu uczniowi trudność pytanie, czy iloczyny odcinków w tych zadaniach można tak pojmować, jak iloczyny odcinków w rozdz. poprzednim. Że $a^2 = bc$ może oznaczać równoważność kwadratu o boku a z prostokątem o bokach b i c, a zarazem że a jest średnią geom. prop. między b i c, tego uczeń nie potrafi pojąć na podstawie poprzedniej nauki.

Rozdział VI. Jako wstęp do mierzenia okręgu i pola koła podaje autor w § 1 „niektóre wiadomości o granicach". Cały ten paragraf jest zbiorem niedokładności i nieścisłości. Któż jest w stanie zrozumieć, co to jest „nieskończenie mała" z określenia, że jest to zmienna, która „staje się i pozostaje mniejszą od wszelkiej dowolnie małej wartości"? (str. 190 w 14 z dołu). A jednak na tem pojęciu buduje się całą naukę o granicach. Gdybyśmy jednak pominęli nawet ową nieścisłość, to jednak musimy uznać, że dalsze rozumowania w ust. 253 są logicznie fałszywe. Twierdzenie o sumie jest fałszywie udowodnione (δ źle obrane), twierdzenie o mnożeniu jest udowodnione tylko dla całkowitego mnożnika m; wskutek tego i twierdzenie o ilorazie nie wynika z poprzedniego. — Mętne jest określenie granicy, bo oparte na mętnem

pojęciu nieskończenie małej. — W art. 258 (granica ilorazu) brak zastrzeżenia, że $b \neq 0$. — Naturalnem jest, że wszelkie rozumowania, oparte na owych nieścisłych pojęciach, nie mogą być poprawne. Do tego przybywa w § 2 nowy moment. Autor sili się, aby udowodnić, że okrąg koła jest granicą obwodów wieloboków foremnych wpisanych i opisanych. Poprawne jedynie jest następujące postępowanie: udowodnić, że obwody wieloboków wpisanych i opisanych dążą do wspólnej granicy i określić tę wspólną granicę jako obwód koła. Wszelkie wysiłki przeprowadzenia dowodu, że owa granica jest obwodem koła, muszą chybić celu. To też i „dowód", podany przez autora, zawiera błędne koło, które zauważy każdy myślący uczeń, jeżeli przeczyta uwagę na dole na str. 197 i porówna z uwagą na str. 198. Na pierwszej opiera się dowód, druga jest wynikiem rozumowania, a obie zawierają to samo. Te same uwagi dotyczą i obliczania pola koła.

Rozdział VII traktuje o wzajemnem położeniu prostych i płaszczyzn. Dowody są przeważnie przeprowadzone poprawnie; twierdzeń jednak jest stanowczo za wiele. Błędy są następujące: Dowód twierdzenia, że 3 punkty wyznaczają płaszczyznę, jest przeprowadzony na podstawie pojęć obcych geometrji. — W ust. 374 udowadnia autor, że „przecięcie się" dwóch płaszczyzn jest dlatego linją prostą, że nie jest krzywą. „Może jednak jest punktem?" zapyta słusznie uczeń. — W ust. 276 określa autor proste równoległe do płaszczyzny, a później dopiero dowodzi, że takie istnieją. — W ust. 277 i 278 przyjmuje się bez dowodu istnienie prostej prostopadłej do dwu prostych, leżących na płaszczyźnie. Rzut odcinka określa się (ust. 283) jako odcinek, łączący rzuty końców odcinka. Definicja taka jest bezwartościowa, bo nie daje się uogólnić. W ust. 293 udowadnia autor twierdzenie o równoległości płaszczyzn, nie określiwszy tego pojęcia. — W ust. 300 jest mowa o kącie między dwiema skośnemi, którego wcale nie określono.

Rozdział VIII zawiera podobne usterki; i tak: W ust. 303 nie określono kątów dwuściennych jako wielkości, a porównywanie ich oparto na przesuwaniu. W ust. 304 mówi się o kątach „krawędzią przeciwległych", a wyjaśnienia tego wyrazu brak. — W dowodzie w ust. 313 nasuwa się wątpliwość, czy zawsze da się dobrać taka płaszczyzna, która przetnie wszystkie krawędzie. — Dowody w ust. 318, 219 i 320, oparte na „wkładaniu" jednego trójściana w drugi, niczego nie dowodzą. Wyrazy: „kąty tak samo ułożone" należałoby obszerniej objaśnić.

Rozdział IX (Wielościany) zawiera błędy podobne, jak cały podręcznik. Wprowadza się bryły na podstawie określenia bez dowodu, że takie postacie są możliwe (np. w ust. 323 i 336). — Objętość określa się jako „przestrzeń zawartą w wielościanie" (str. 341, wiersz 5 z dołu). Pierwsze zdanie jest bez treści, drugie jest fałszywe, jeżeli przez równoważność brył rozumiemy to, co przez równoważność figur płaskich (innego określenia nie było). — Twierdzenie w ust. 332 i 333 nie są dość ogólnie udowodnione. — § 5, zawierający wyprowadzenie wzoru na objętość ostrosłupa, roi się od błędów. Przedewszystkiem pomieszane są pojęcia ostrosłupów równoważnych i ostrosłupów, mających równe objętości (ust. 341). Nadto sili się autor udowodnić to, co może być tylko określeniem, a mianowicie, że objętość ostrosłupa jest granicą objętości graniastosłupów wpisanych i opisanych. — Dowód istnienia pięciu wielościanów umiarowych nie jest wystarczający (ust. 362). Dowodzi on, że takich ostrosłupów może być najwyżej 5, a nie że jest ich 5 rzeczywiście.

Rozdział X zajmuje się bryłami obrotowemi. Wbrew dotychczasowej metodzie wprowadza tu autor nowe bryły, podając najpierw ich sposób powstania, a potem dopiero określenia. Nie możnaby takiemu postępowaniu nic zarzucić, gdyby ów sposób powstawania brył był dość ogólny. Tymczasem określa autor np. walec jako bryłę powstałą z obrotu prostokąta około boku, a następnie dodaje (str. 276 w 6 z dołu:) „Walec wogóle może być albo prosty, albo pochyły zależnie od tego, czy tworząca jest prostopadła do podstawy czy pochyła". Dodatek ten wprowadza zamęt; wszak walca pochyłego nie można uważać za bryłę obrotową. Jeżeli zaś wyraz „wogóle" miał wykluczać powstawanie walca pochyłego przez obrót, to w określaniu powstaje luka: niewiadomo, co to jest walec pochyły (lub walec wogóle). To samo dotyczy określenia stożka na str. 282 (wiersz 9 z dołu). — Drugi błąd wspólny nauce o walcu i o stożku występuje przy obliczaniu powierzchni. Autor sili się udowodnić, że „powierzchnia walcowa jest wspólną granicą powierzchni bocznych graniastosłupów wpisanych i opisanych". Pomimo wszelkich wysiłków dowód utyka i utykać musi pomimo dodatkowych zapewnień autora („Uwaga" na str. 278, wiersz 8 z dołu), że prawda ta wynika „z twierdzenia o linji obejmującej". Ten sam błąd powtarza się i przy obliczeniu objętości walca i przy obliczeniu powierzchni i objętości stożka. Przy nauce o kuli występują te same błędy, co w całym podręczniku: określa się płaszczyzny styczne (ust. 379) bez wykazania, że takie płaszczyzny istnieją; powierzchnię i objętość oblicza się jako granicę powierzchni i objętości pewnych brył wpisanych podobnie błędnie, jak przy walcu i stożku. — Rysunki w całym tym rozdziale są wadliwe: koła są przedstawione nie jako elipsy, lecz jako dwa łuki przecinające się pod pewnym kątem.

II. Język w podręczniku byłby wcale znośny, gdyby nie dwa stale (na każdej niemal stronie) powtarzające się błędy. Mam na myśli: 1. łączenie spójnika „jeżeli" z bezokolicznikiem. Np. „jeżeli dwie równoległe przeciąć jakąkolwiek sieczną, to kąty... są równe", zamiast „jeżeli przetniemy", albo „jeżeli dwie równoległe przecina jakakolwiek sieczna". 2. Zwroty w rodzaju następującego: „Niech będzie prostokąt N B C D; mamy dowieść że..." zamiast: „Niech będzie dany prostokąt A B C D..." lub „Niech figura A B C D będzie prostokątem...".

III. Forma zewnętrzna przedstawia się dodatnio z wyjątkiem rysunków w rozdziale X.

IV. Podręcznik p. J. Zydlera: „Geometrja w zakresie szkoły średniej", dostosowany do programu szkoły rosyjskiej, nie odpowiada w niektórych szczegółach pod względem doboru i zakresu materjału programowi gimnazjów polskich (brak nauki o proporcjonalności,

jednokładności i podobieństwie metodą geometryczną, brak dokładnej nauki o pomiarze). Ze względu na nieścisłość naukową i brak niemal zupełny zadań nie nadaje się wcale do użytku w szkole polskiej.

Jerzy Mihułowicz (Lwów).

Jan Zydler. *Geometrja w zakresie szkoły średniej.* Z 403 rysunkami w tekście. Wydanie XIII. 1922. Wydanie M. Arcta w Warszawie. Form. 22 × 14, str. 303.

„Geometrja" J. Zydlera należy do najpopularniejszych podręczników szkolnych w. b. Królestwie Kongresowem. Osiągnęła ona w r. z. wydanie 13-te i jest używana w całym szeregu szkół, kursów i przez samonków. Popularność ta pochodzi przedewszystkiem stąd, że zarówno co do zakresu, jak i sposobu wykładu książka ta przypomina dawniej u nas używane podręczniki rosyjskie, np. Kisielewa, z których uczyło się geometrji wielu dzisiejszych nauczycieli. Pozatem jest ona napisana przez doświadczonego pedagoga, odznacza się bardzo dobrą formą zewnętrzną, zwięzłym i jędrnym językiem, co sprawia, że jest to, o ile można się tak wyrazić, podręcznik bardzo praktyczny.

Jednakże podręcznika Zydlera nie możnaa zalecić do używania w szkołach, chyba po dokonaniu bardzo gruntownych przeróbek. Jest on bowiem na obecne czasy zupełnie przestarzały i nie odpowiada nowym programom, a prócz tego posiada wiele usterek pod względem naukowym

Wyliczanie wszystkich nieścisłości byłoby rzeczą zbyt długą i bezcelową, wspomnę więc tylko, że najsłabiej przedstawia się rozdział VI, „Mierzenie okręgu i pola koła", a w szczególności § 1 „Niektóre wiadomości o granicach". Jako pewnego rodzaju cuciosum przytoczę np. znajdujące się w tym paragrafje twierdzenie Nr. 259 głoszące, że: „Jeżeli dwie zmienne są stale sobie równe, to i granice ich są równe". Co miał autor na myśli, wypowiadając to twierdzenie, trudno dociec. Wszak jeżeli dwie zmienne są zawsze sobie równe, to są identyczne, a więc wszystko, co można powiedzieć o jednej, można powiedzieć i o drugiej. Trudno więc zrozumieć, na co autorowi jest ta tautologja potrzebna i dlaczego następuje po niej stosunkowo długi dowód.

Jakkolwiek „Geometrja" Zydlera odegrała w szkolnictwie polskiem b. zaboru rosyjskiego dużą rolę, jako pierwszy polski podręcznik geometrji dla szkół średnich, dziś jednak do użytku szkolnego nie nadaje się i winna być zastąpiona przez podręczniki bardziej nowożytne i bardziej poprawne pod względem naukowym.

S. Straszewicz (Warszawa).

Jerzy Mihułowicz. *Podręcznik arytmetyki i algebry dla klasy IV gimnazjów.* Wydanie III. Lwów — Warszawa 1922. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 × 15½, str. VI + 161.

Przedewszystkiem omawiam zmiany, jakie znalazłem w wydaniu III w porównaniu z wydaniem II tegoż podręcznika, a zarazem

zaznaczam, czy te zmiany wypadły na korzyść czy niekorzyść podręcznika.

Otóż nie spotykamy w nowem wydaniu rozdziałów i ustępów, omawiających: dzielenie wielomianu przez wielomian; podzielność wielomianu przez dwumian (x — a); wyznaczanie n. w. p. metodą ciągłego dzielenia i stosowanie n. w. p. do odnajdywania n. w. w; ciągłe dzielenie jako podstawę nauki o rozkładaniu na czynniki pierwsze; funkcje odwrotne; proporcjonalność do kilku gatunków; regułę 3-ch złożoną i rachunek procentu; równania dwumienne stopnia drugiego; potęgowanie; pierwiastkowanie—i wreszcie dodatku z historji matematyki. Zmiana jest całkiem uzasadniona, bo usunięte zostały rzeczy, które zbędne są w podręczniku algebry na kl. IV-tą ze względu na to, że albo wcale nie są potrzebne, albo nie mogą być podawane uczniom w tym wieku. Zastrzeżenie zrobiłbym tylko co do dodatku z historji matematyki. Tego rozdziału nie należało skreślać, bo jest on bardzo pożyteczny.

Jeżeli zastanowimy się nad bardziej szczegółowemi zmianami, to zauważymy dość wiele tych zmian, a wszystkie wypadły na korzyść podręcznika. Bo chociażby wprowadzenie nawet pewnych zmian w terminologji, nap.: „prawo łączności" zamiast „prawo kojarzenia" już przyczynia się do ujednostajnienia naszej terminologji w podręcznikach szkolnych do matematyki.

W wydaniu nowem odnajdujemy lepsze przejście od liczb szczegółowych do liczb względnych (str. 11—12, wyd. III). Wyrzucono cokolwiek rażący i niepotrzebny ustęp o redukcji (str. 13, wyd. II) Wstęp do dodawania liczb względnych (str. 14, wyd. III) wyłożony jest bardzo poważnie i zgodnie z duchem nowych poglądów na te rzeczy. Dobre jest podkreślenie, że prawa przemienności i łączności odnoszą się i do dowolnych liczb względnych.

Odejmowanie liczb względnych (str. 16, § 9, wyd. III) nie jest lepiej wyłożone, niż w wyd. II, szczególnie, że skorzystano tu z pojęcia o liczbie przeciwnej, które jednak przed tem podane nie było, a przy tem, czy nie lepiejby było wychodzić w tym wypadku od liczb szczegółowych. Zato bardzo dobry jest nowy dodatek, wyjaśniający, kiedy różnica > 0, kiedy $= 0$ i kiedy < 0, ilustracje dodawania i odejmowania liczb względnych na osi liczbowej.

Na str. 25 — 26 wyd. III spotykamy szereg nowych zadań, umieszczonych celem lepszego wyjaśnienia znaczenia liczb względnych i działań na nich.

Konsekwentnie zmieniono porządek omawiania mnożenia, a mianowicie ogólne własności iloczynu umieszczono przed mnożeniem liczb względnych. Podano też na str. 31, wyd. III trzy nowe twierdzenia o własnościach iloczynu Definicja mnożenia liczb względnych podana jest bez tego dowodu, który był niepotrzebnie umieszczony w wyd. II. Dokładnie też jest omówione w III wyd. rozszerzenie praw przemienności, łączności i rozdzielności (str. 33) przy mnożeniu na liczby względne. Niektóre tematy są ściślej i dokładniej wyłożone, n. p. zależność iloczynu od wartości czynników (str. 36, § 4); albo pojęcie o zmiennej zależnej i niezależnej (str. 81), albo znaczenie wykresu funkcji (§ 2, roz. IV, wyd. III).

Są też poważne uzupełnienia, porobione zgodnie z programem. Np. (str. 36 § 4 wyd. III): „Nierówne liczby, pomnożone przez równe liczby dodatnie, dają iloczyny nierówne z tym samym znakiem nierówności; nierówne liczby, pomnożone przez równe liczby ujemne, dają iloczyny nierówne z przeciwnym znakiem nierówności".

Dowód (str. 60 § 5 wyd, III), że liczbę złożoną można tylko w jeden sposób rozłożyć na czynniki pierwsze, jest za trudny i nie nadaje się na kl. IV-tą.

Ustęp o stosunkach i proporcjach umieszczono tam, gdzie jest mowa o proporcjonalności i regule 3-ch.

Dobre jest też dodatkowe umieszczenie ustępu o zmienności funkcji i odpowiedniej tabelki (str. 105, wyd. III).

Rozwiązywanie równań (str. 115 wyd. III) z jedną niewiadomą opracowano dokładniej i bardziej wyczerpująco, uzgodniono przytem ogólną postać równania pierwszego stopnia $ax + b = 0$ z nieco później podaną funkcją I-go stopnia $y = ax + b$. Po omówieniu rozwiązania graficznego równań I-go stopnia w wyd. III podano natychmiast zastosowanie równań do rozwiązywania zagadnień (a w wyd. II zrobione to było znacznie później) i dlatego ten rozdział dużo zyskał pod względem metodycznym.

W dyskusji równań z jedną niewiadomą (str. 122 wyd. III) dodano w pierwszym przykładzie tabelkę, ilustrującą zmienność „x" w zależności od parametru „m", a w przykładzie 2-gim wykres, ilustrujący rozwiązanie zadania.

Po całkowitem omówieniu rozwiązywania równań z jedną niewiadomą i dyskusji tych równań autor w nowem wydaniu przechodzi do omówienia rozwiązywania dwóch równań z dwiema niewiadomemi i dyskusji ich. W wyd. II porządek był całkiem inny, a pod względem metodycznym stanowczo gorszy.

Po omówieniu różnych sposobów rozwiązywania 2-ch równań z 2 niewiadomemi autor bada układy: oznaczony, nieoznaczony i sprzeczny, wreszcie omawia graficzny sposób rozwiązywania równań i podaje przykłady dyskusji zagadnień, sprowadzających się do rozwiązania 2-ch równań z dwiema niewiadomemi.

W wielu miejscach, odpowiednio do nowego rozplanowania materjału w podręczniku, autor zmienia porządek zadań, a bardzo często i treść. Skreślono dużo zadań na regułę 3-ch złożoną i na obliczanie procentów. Pozatem większych zmian nie znaleźliśmy. Po szczegółowem zbadaniu podręcznika arytmetyki i algebry dla kl. IV J. Mihułowicza doszliśmy do wniosku, że wszystkie zmiany, jakie poczynił autor w wydaniu III ciem, były wynikiem konsekwentnego dążenia autora do uzgodnienia podręcznika z programem Ministerstwa. Przyznać też należy, że autor osiągnął zamierzony cel i dlatego podręcznik może być polecony do użytku w szkole średniej.

Bol. Rydzewski (Równe).

Dr. Bolesław Gawecki. *Zasady mechaniki ogólnej.* Podręcznik dla klas wyższych szkół średnich i dla samouków. Lwów—Warszawa 1922. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22×15, str. XI + 215.

Czytając przedmowę do „Zasad mechaniki ogólnej", cieszyłem się, że znowu przybędzie literaturze polskiej dobry podręcznik, w które ona wcale nie obfituje. Może, myślałem sobie, sądząc z zapowiedzi w przedmowie, będzie to początek „właściwego podręcznika" dla szkoły średniej, który jeszcze nie został napisany (str X), jak stwierdził ś. p. prof. M. Smoluchowski. Bo istotnie autor stawia w przedmowie (str. VIII) podręcznikowi wymagania, które cechować winny dobry podręcznik, a więc „aby była w nim uwzględniona teoretyczna i praktyczna strona przedmiotu, aby był elementarny a jednak nie unikał pojęć wyższej matematyki, aby był ścisły, przytem jasny, zwięzły ale bez opuszczenia niczego istotnego". W reszcie oprócz wykładu przedmiotu autor dadaje jeszcze zestawienie praw, wzorów, twierdzeń, a nawet pojęć używanych w mechanice, spis przyrządów, a w ciągu wykładu rachunek wektorów, zasadnicze pojęcia rachunku różniczkowego i całkowego. Trudno się powstrzymać od złośliwej wagi, że przy takiem rozszerzeniu planu mechaniki ogólnej, za mało miejsca zostanie na właściwy przedmiot.

W ciągu czytania książki mój optymizm co do ukazania się właściwego podręcznika słabnął, a po przeczytaniu jej nabrałem przekonania, że to nie tylko nie jest jeszcze początek właściwego podręcznika, ale że nie posiada nawet tych warunków, któreby pozwoliły mi na polecenie go jako podręcznika szkolnego. Będę się starał mój ujemny sąd o tej książce uzasadnić.

I. Jakkolwiek zdawałoby się, że mechanika, jako nauka klasyczna, która od Newtona do dnia dzisiejszego nie uległa zasadniczym zmianom a została tylko w teorji względności Einsteina pogłębiona, powinna stać pod względem naukowym na wysokości zadania i niedomagania naukowe powinny być wykluczone, to jednak nie jest trudno wykazać na przykładach, że podręcznik niniejszy nie jest wolny od różnych nieścisłości.

Pomijam to, że jeśli—i to słusznie—wspomniał autor o teorji względności, to należało ją, przedstawić tak, jak na to zasługuje, choćby ze względu na rozgłos, jaki ona nabrała. Oczywiście może być tylko mowa o specjalnej teorji względności, i na to wystarczało to miejsce, które autor poświęcił na filozoficzne wywody (str. 35) o „sprowadzeniu zmienności do stałości, ciągłości do nieciągłości". W mechanice właśnie jest miejsce na omówienie tej wielkiej zasady, którą bez trudności potem można przenieść na zjawiska odbywające się w świecie materjalnym. — A przytoczę tylko kilkanaście najważniejszych nieścisłości merytorycznych, które zauważyłem w ciągu czytania książki.

Str. 29 „gdyby każdy element czasu zacieśnił się do jednego momentu, ruch pomocniczy i rzeczywisty stałyby się identyczne"... Nie, wtedy wogóle nie byłoby ruchu.—Str. 36 „Ruchem nazywa-

my..." Człowiek poruszający się zmienia położenie względem domu, kto się rusza? Człowiek, czy dom? Definicja ,więc niezupełna. Str. 41, rys. 22 fałszywy, prędkość początkowa jest przecież pozioma.—Str. 41 „siły są: wzmagające ruch, inne niszczące go. Te ostatnie nazywają się siłami rozpraszającemi". Siła ciężkości niszczy ruch do góry, czy siła ciężkości jest siłą rozpraszającą? W każdym razie należało słowo „niszczące" objaśnić. — Str. 42. „Dwie siły są równe, zgodnie z ogólną teorją wektorów, gdy znoszą się wzajemnie, działając na jeden i ten sam punkt ciała"... Najpierw trzeba wykazać, że siła jest wektorem; a dalej najważniejszy przypadek porównywania dwóch sił — działających kolejno po sobie, jest później (str. 43) powierzchownie, nieściśle omówiony. — Str. 43. „W życiu codziennem spotykamy się bardzo często z rozkładaniem sił".. właśnie, że nie. Rozkładanie jest „sztuczką" matematyczną, której należy unikać a posługiwać się jedynie warunkami równowagi sił.—Str. 43. rys. 25. fałszywy, siły P. i Q. działają na talerze wagi, o które końce belki powinny się opierać i to jest dobra ilustracja do poprzedniej uwagi. — Str. 47. „Ciała stawiają opór usiłowaniom zmienienia ich stanu". Stan ciała to tak ogólnikowe pojęcie, bo określa go i temperatura i barwa i t. d. że i tutaj w dalszych wywodach budzi tylko poważne wątpliwości. — Str. 50. „Na ten przekrój wywierane są dwie siły: część taśmy ciągnie go ku A, część ku B..." i dalsza część — zupełnie fałszywe. Już tylko te zdania mające ilustrować III-cią zasadę Newtona wystarczają mojem zdaniem, aby zdyskwalifikować książkę. Przecież siła nie działa na przekrój, który niema masy, lecz na ciało, a według trzeciej zasady ciało A działa z taką siłą na ciało B, z jaką B działa na ciało A. To nie są siły działające na to samo ciało, ale na różne. Str. 50 „sprężyna z taką samą siłą ciśnie stół, z jaką ciśnie rękę". Nie, bo na stół ciśnie również siła ciężkości sprężyny. — Str. 51 „sprężystość gumy..." Zdanie fałszywe wskutek poprzedniej definicji sprężystości. Jeśli odkształcenie gumy i drzewa są równe. to w drzewie zostaną wywołane bez porównania większe natężenia aniżeli w gumie. — Str. 57 „Do masy ogólnej należy doliczyć masę bloka".. W ogólności fałszywe, bo moment bezwładności wchodzi tutaj w grę, przeto lepiej nie wspominać o bloku a przyjąć nitkę ślizgającą się po obwodzie. Tutaj także fałszywe, bo „wprawienie w ruch bloka jest równoważne dołączeniu połowy masy" tylko wtedy jest trafne, gdy blok jest jednolitym krążkiem (walcem) a tymczasem na rycinie najwyraźniej masa krążka jest głównie skupiona na obwodzie. — Str. 65 „to linja łamana przejdzie w granicy w linję krzywą"... Czemuż w takim razie czas wahnienia wahadła jest inny, aniżeli czas spadania po systemie nieskończenia krótkich płaszczyzn pochyłych, tworzących linję łamaną. — Str. 72 rys. 37 fałszywy, według tego rysunku BCD i CEG nie są podobne, jak uczy elementarna geometrja. — Str. 87 „stąd widać... że wystarczy zbadać prędkość tego jednego punktu (środka masy)". Laik zrozumie, że nie wystarczy, bo ciało może się obracać około tego punktu.—Str. 74. „Okres nie zależy od amplitudy". Jakto, przecież okres $T = f(\alpha^2, \alpha^4 \ldots)$, gdzie α jest kątem wychylenia.

Str. 100, $fs = (f' + f'')s$ ma być napewne: $\bar{fs} = (\bar{f} + \bar{f''})s$. — Str. 102. „Koń parowy" nazywa się oddawna w technice koniem mechanicznym. — Str. 104 „dźwignia znajduje się w równowadze".. Dźwignia jest w spoczynku lub ruchu jednostajnym, a siły (momenty sił) się równoważą. — Str. 106. „Waga jest czulsza im belka jest dłuższa". Błędne, przecież wagi mają krótkie ramiona. Im dłuższa jest belka, tem większy jest ciężar, co jest sprzeczne z warunkiem β. — Według rys. 58 siły P. i Q działają w różnych płaszczyznach, jakżeż więc mogą się równoważyć. — Str. 200. „Oznaczmy prędkość punktu przez ω..." a zatem stąd wynika wymiar $[\omega] = \frac{cm}{sek}$ a poniżej jest $[\omega] = sek^{-1}$. Taka sprzeczność niedopuszczalna.

Gdyby dostał się do oceny manuskrypt, zamiast drukowanej książki — jak to bywało dawniej przed wojną, i jak pewnie w przyszłości będzie, możnaby błędy wymienione i drobniejsze usterki poprawić.

II. Mimo to nie mógłbym zalecić tej książki do używania w szkołach ze względów dydaktycznych. Trudniej oczywiście pod względem dydaktycznym stronica za stronicą wykazywać niedomagania podobnie jak pod względem naukowym. Mimo to spróbuję na kilku przykładach zilustrować braki podręcznika także w tym kierunku.

Nużącem w podręczniku szkolnym i zbytecznem jest ustawiczne powoływanie się na inne paragrafy, a zwłaszcza te, które dopiero później następują. Np. str. 13, 37, 39, 42, 43, 44, 46 i t. d. i t. d. A niedopuszczalnem jest posługiwanie się pojęciami, które dopiero znacznie później są omawiane. Dla przykładu: str. 70, oblicza autor energję kinetyczną poruszającego się punktu materjalnego, chociaż dopiero na str. 95 ją definjuje. — Str. 78. „Jest to ruch złożony..." Przecież nie było mowy o ruchach złożonych, o rozkładaniu przyśpieszenia. — Str. 95, mowa o pracy, chociaż jej definicja podana jest dopiero na str. 98.

Nie zawsze są przykonywające wnioskowania autora w rodzaju, str. 47: „Opór bezwładny jest tem większy, im większa masa ciała i im szybciej ruch się zmienia... a więc opór bezwładny jest proporcjonalny do iloczynu masy przez przyśpieszenie". Przecież równie dobrze mógłby być proporcjonalny do $\sqrt{m}$, m^2, i t. d. — Tego rodzaju wnioskowanie powtarza się. — Str. 87. „Otóż okazuje się".. Czy to ma być wniosek, czy narzucone twierdzenie!

Wogóle ustęp o środku masy zbyt trudny na tym stopniu, podobnie jak: na Str. 45 wzór: $\bar{F} = m.\frac{d\bar{v}}{dt}$ z którego zrozumieniem uczeń na uniwersytecie ma trudności, jak zbyt ogólny, filozoficzny ustęp na str. 36, jak (zbyteczny na tym stopniu) układ ciężarowy i jego związek z układem bezwzględnym: str. 124.

Nie chcę przytaczać dalszych przykładów, opisów zjawisk, dowodów... trudnych do strawienia dla przeciętnego ucznia, bo to jest rzecz bardziej subjektywna. Dodam tylko, że razi w polskiej książce, gdy autor każe spadać kamieniowi z wieży w Kolonji lub Ham-

burgu (zad. 65 i 70), nie z wież w Polsce i że niepotrzebnie cytuje aż Höflera na stwierdzenie faktu, że marka pocztowa waży 34 dyn (str. 47), lub, że owad wykonywa pracę 1 erg (str. 98).

Wymienione zarzuty są jednak drobne wobec zarzutów ogólniejszej natury, jakie pod względem dydaktycznym książce należy zrobić: Mianowicie 1) autor miesza mechanikę punktu materjalnego (bardziej abstrakcyjną) z mechaniką ciał sztywnych (por. np. str. 43; albo najpierw mowa na str. 102 o maszynach prostych, a o ruchu obrotowym dopiero przy końcu książki) a nawet z mechaniką ciał sprężystych (por. zderzenie się ciał aż na 6 stronicach str. 90 i 114). Ruchy ciał sztywnych podane są tylko w streszczeniu, jak przyznaje autor (str. 199), choć w przyrodzie i technice i w życiu praktycznem tylko z ciałami sztywnemi mamy do czynienia i tę część właśnie należałoby obszerniej potraktować.

2) Mechanika ogólna opiera się na 3 zasadach Newtona i w tem polega wielka wartość pedagogiczna nauki mechaniki, że wykazuje ona, jak każde zjawisko da się dokładnie opisać (o ile niema trudności matematycznych) przez to, że się je podciąga pod owe trzy zasady i to zarówno w mechanice punktu materjalnego jak i ciał sztywnych. Przykłady z życia codziennego powinny być tak dobrane, aby ilustrowały owe zasady i w każdym przykładzie trzeba przy pomocy tych trzech zasad wyciągnąć możliwe wnioski. Powyższe postulaty dydaktyczne nie są konsekwentnie w podręczniku przeprowadzone.

Autor pisząc podręcznik nie trzymał się programu Min. W. R. i O. P. jak sam powiada w przedmowie (str. VII) lecz przystosował go do własnego programu, załączonego na str. IX.

III. Język i styl są poprawne. Tu i owdzie należałoby coś zmienić: zam. wypadek — przypadek; zamiast szalki wagi — talerze wagi, zam. pod tą nazwą rozumiem — przez tę nazwę rozumiem; zam. działa z siłą — działa siłą; zam. lokomotywa idzie — jedzie, zam. prace przygotowane — prace pomyślane lub wyobrażalne. Wyraz wysił dotąd w polskiej literaturze mechanicznej nie przyjął się.

IV. Książka wydana starannie, jak na obecne stosunki wydawnicze.

Dodatnią stroną książki są liczne zadania, tak liczne (492), że gdyby codzień była mechanika przez rok, to na każdą niemal lekcję przypadłyby dwa zagadnienia. Do dodatnich stron nie mogę zaliczyć jej encyklopedyczności. Czego też tam niema. Nawet (str. 191) podaje autor, czem się zajmuje geometrja analityczna, wzór na sumę szeregu arytmetycznego, pytania na (chyba podczas) egzaminie dojrzałości. Oczywiście brakło miejsca na szerokie traktowanie mechaniki ciał sztywnych, na stosowanie jej do przykładów z życia codziennego, jak to autor zapowiadał w przedmowie.

Autor, jak widać z książki, ma duży zapał pedagogiczny, ma wiadomości, ale widocznie za krótką, w każdym razie niedostateczną praktykę.

Kiedy przed laty interpelowałem mego długoletniego profesora ś. p. M. Smoluchowskiego, dlaczego nie pisze podręcznika fizyki (teoretycznej) odpowiadał mi: za małe mam doświadczenie pedagogiczne. A pracował wtedy w swym zawodzie już kilkanaście lat i był wybitnym fizykiem, znanym w światowej literaturze z swoich prac naukowych w różnych dziedzinach fizyki. Wtedy dziwiłem się temu, sądziłem bowiem, że wystarczy dwa, trzy razy dany materjał przejść, aby móc napisać podręcznik. Dzisiaj po kilkunastoletniej pracy pedagogicznej w szkołach średnich różnych typów, i w szkołach wyższych, gdzie wykładałem mechanikę ogólną i stosowaną (techniczną), widzę, że droga do dobrego jest równie długa i ciernista jak do odkrycia naukowego.

Wynika z powyższego, że podręcznika nie mogę na razie zalecić do używania w szkołach średnich, mamy bowiem właśnie w tej dziedzinie lepsze książki: Kalinowskiego i Natansona-Zakrzewskiego.

Jan Stock (Kraków).

Dr. Bolesław Gawecki. *Zasady mechaniki ogólnej.* Podręcznik dla klas wyższych szkół średnich i dla samouków. Lwów — Warszawa 1922. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 × 15, str. XI + 215.

Książka dr. Gaweckiego ma, według założeń autora, służyć za podręcznik przy obszernem całorocznem przechodzeniu mechaniki w jednej z klas wyższych (a właściwie w 8-ej klasie) szkoły średniej. Pomysł niewątpliwie bardzo szczęśliwy, jasne bowiem wyłożenie zasad mechaniki, a zwłaszcza umiejętny podział niezwykle w tej dziedzinie obfitego materjału nastręcza dużo trudności nawet wytrawnemu nauczycielowi. Dobry więc podręcznik, ułatwiający to zadanie, byłby cennym dla naszej literatury pedagogicznej nabytkiem. Niestety, książka p. Gaweckiego nabytkiem takim nie jest, a to z powodu licznych jej braków natury zarówno dydaktycznej, jak i faktycznej.

Pod względem dydaktycznym największym, według mnie, brakiem jest wprost niezwykły, spotykany chyba w kursach mechaniki analitycznej, formalizm w traktowaniu pojęć mechanicznych. Autor nigdzie nie próbuje związać genezy danego pojęcia z doświadczeniem, wystarcza mu całkowicie określenie tej wielkości fizycznej, która danemu pojęciu odpowiada. Dość powiedzieć, że czas autor uważa za nową spółrzędną (str. 8), gdyż „nieprzerwana, ciągła linja prosta nadaje się doskonale do przedstawienia płynącego czasu". Pomijam już, że w tego rodzaju wyobrażeniu czasu jest zawarta milcząca umowa co do pomiaru czasu ruchem jednostajnym ciała, poruszającego się po danej prostej, a więc ruchu, o którym dopiero autor ma mówić, ale przecież w ten sposób autor pozbawia uczniów zrozumienia tak ważnej rzeczy, jaką jest pomiar zasadniczych wielkości fizycznych. Podobnie sprawa się ma z pojęciem siły (str. 41), pojęciem pracy i energji (str. 94). Taki sposób wykładu autor stosuje też do wszystkich niemal praw mechaniki: te doświadczenia, które historycznie i faktycznie służą im za punkt wyjścia, przytacza dopiero po wyłożeniu odpowiedniego działu. Oczywiście, wtedy stają się one prawie bezużytecznemi, gdyż mówią w sposób zaledwie przybliżony o tem, co poprzednio zostało

już powiedziane o wiele ściślej. Tak np. o doświadczeniach Galileusza mówi się na str. 60—64, podczas gdy prawa spadku są wyłożone na str. 37—41, zasady zaś Newtona na str. 44—51. To też w wyniku otrzymujemy, że np. piękne doświadczenie Galileusza, opisane przez autora na str. 61, nie może być zupełnie wyzyskane i jest wobec tego czemś w książce zbytecznem, jakiemś wspomnieniem historycznem, a nie ogniwem w rozwoju nauki.

Gdyby chociaż tę swoją metodę autor przeprowadzał konsekwentnie. Tak jednak nie jest. Formalizm autora nie idzie bynajmniej w parze ze ścisłością wysłowienia się i dowodów.

Tak np. na str. 5 czytamy: „jeżeli dana jest wypadkowa i jedna ze składowych, to można..... znaleźć drugą składową". A dwa wiersze dalej: „ponieważ każdy dany wektor może być uważany za sumę najrozmaitszych składowych, przeto może być rozkładany na składowe na nieograniczenie wiele sposobów". Czytelnik, który się nie domyśli, że w tym drugiem zdaniu autor, wbrew zdaniu pierwszemu, zakłada, że nie jest dana żadna ze składowych, będzie, niewątpliwie, miał duże trudności w pogodzeniu tych twierdzeń.

Na str. 14 autor, rozpatruje ruch jednostajnie przyśpieszony, daje jego wykres w spółrzędnych v i t, nie mówiąc nic o tem w jaki sposób można wyznaczać prędkość w takim ruchu, a więc znajdować rzędne wykresu. Co więcej, autor z tego wykresu wyprowadza pojęcie przyśpieszenia, które mu następnie służy do wyprowadzenia wzoru na prędkość ruchu jednostajnie przyśpieszonego t. zn. na to, co było punktem wyjścia całego rozumowania. Otrzymujemy tedy typowy circulus vitiosus.

Na str. 40 znajdujemy twierdzenie, że tor, po którem porusza się rzucone pod kątem ciało, jest paraboliczny, dowodu jednak tego twierdzenia autor nie podaje: trudno bowiem za dowód uważać gołosłowne zapewnienie, że „tor ten możemy znaleźć przez wykreślenie podług prawidła równoległoboku". Dowodem również żadnym nie jest podane w przypisach (str. 198) równanie paraboli.

Przy omawianiu zasad Newtona autor w pierwszym z paragrafów, poświęconych temu zagadnieniu, streszcza właściwie wszystkie trzy zasady Newtona, nic o tem czytelnikowi nie mówiąc, tak że §-y następne (27, 28, 29) rozwijają jedynie to, co było już poprzednio powiedziane. Nie byłoby w tem ostatecznie nic złego, gdyby autor o tem czytelnika uprzedził. Bez tego uprzedzenia jednak, musimy uważać twierdzenie autora takie np., jak to, że każda siła jest wektorem, za wiszące w powietrzu, gdyż uzasadnienie swe czerpie ono z tego, o czem w tym ustępie mowy wcale niema t. j. z zasad Newtona.

W dodatku spotykamy w tym ustępie i inne niekonsekwencje. Autor, opisując znane doświadczenie z równoległobokiem sił, podaje rysunek, na którym ciężarki, wiszące na nitkach, są przedstawione w postaci 3, 4 i 5 jednakowych krążków. Obok podane są wartości sił działających, równe odpowiednio 3, 4 i 5. Temi też wartościami autor posługuje się przy obliczaniu wypadkowej. Wątpię, czy uczeń, dla którego te doświadczenie ma stanowić dowód

ważnego prawa, a który nie wie (o tem dowie się na str. 45), że ciężar jest proporcjonalny do masy, będzie miał jasne pojęcie o tem, w jaki sposób był wykonany pomiar.

W tym samym ustępie autor, nie podając żadnego określenia ciała sztywnego, stosuje twierdzenie o rozkładaniu sił do przypadku sił, działających na bryłę. Oczywiście, nie sprzyja to jasności wykładu.

Na str. 77 autor z faktu, że w najwyższym punkcie toru parabolicznego, opisanego przez ciało, rzucone pod kątem, siła ciężkości jest prostopadła do kierunku prędkości, wyciąga wniosek następujący: „widzimy, że siła działająca prostopadle do kierunku, w jakim odbywa się ruch ciała, nie zmniejsza ani nie powiększa jego prędkości".... Otóż niczego podobnego w tym przykładzie i w tem wysłowieniu nie widzimy. Przeciwnie, „widzimy", że pod działaniem tej siły składowa pionowa prędkości przestaje mieć wartość równą zeru, jaką miała w punkcie najwyższym, że więc prędkość wypadkowa się zmienia.

Na str. 83 spotykamy tajemnicze twierdzenie, „że wskutek postaci ziemi, spłaszczonej nieco przy biegunach, przyciąganie ziemskie na równiku działa „na większą odległość". Tajemniczości tego twierdzenia nie usuwa bynajmniej przypisek, odsyłający czytelnika do tego ustępu o ciążeniu powszechnem, w którem jest mowa o „actio in distans".

Na str. 95 czytamy: „Aby zrozumieć, dlaczego wyrażeniu $\frac{mv^2}{2}$ nadano nazwę energji kinetycznej, rozważmy przykład następujący". ...Tu autor podaje przykład kuli armatniej o masie m i prędkości v burzącej jakąś przeszkodę, i pisze dalej: „im większa masa pocisku, z im większą leci prędkością, tem większe może sprawić zniszczenie, innemi słowami: tem większą może wykonać pracę; traci zaś tę zdolność, gdy traci energję kinetyczną, np. gdy kula traci prędkość. Energja kinetyczna jest to więc, jak zresztą sama nazwa wskazuje (podkreślono przez niżej podpisanego), zdolność wykonywania pewnej pracy". Argument ostatni jest istotnie niezbity; w samej rzeczy, czyżbyśmy nazywali energją, to co nią nie jest; wyraz jednak „więc" wydaje mi się nieco niewłaściwy, gdyż ostatnie to zdanie nie stoi w żadnym związku z tem, co miało być udowodnione, a mianowicie, że energję cynetyczną mierzy się wyrażeniem $\frac{mv^2}{2}$; na mocy wywodów autora, miarą jej równie dobrze mogłoby być wyrażenie mv lub $\frac{mv^3}{3}$ lub jakiekolwiek inne tego typu.

Mówiąc o energji potencjalnej, autor nie daje żadnego wyjaśnienia, dlaczego iloczyn $p.\ h.$ (ciężaru przez wysokość) jest miarą pracy, którą może wykonać spadające ciało (str. 96).

Na str. 119 autor wprowadza bez najmniejszego słowa wyjaśnienia pojęcie „natężenia energji" i na niem opiera sformułowanie drugiej zasady termodynamiki.

Co gorsze, trafiają się poważniejsze nieścisłości.

Z § 17 (str. 20—21) wynika, że autor widzi zasadniczą różnicę

między ruchami jednostajnie i niejednostajnie zmiennemi: pierwsze z nich mogą być, według autora, „zastąpione“ przez ruch jednostajny, zachodzący z prędkością średnią, drugie — nie mogą. Na dowód autor przytacza, że pole prostokąta, odpowiadające drodze, przebytej ruchem jednostajnym, może być równoważne polu trapezu, odpowiadającemu drodze przebytej ruchem jednostajnie przyśpieszonym, nie może zaś być równoważne polu, ograniczonemu krzywą płaską. Zadziwiające to rozumowanie poprzedza prawie bezpośrednio § 21 (str. 27), o przedmiocie rachunku różniczkowego i całkowego, t. zn. tego rachunku, który zajmuje się t. zw. kwadraturą, a więc rzeczą, uznaną przez autora za niemożliwą.

Na str. 23 autor chwilami ma, jak się zdaje, na myśli pochodną wektorową, w ostatecznym wzorze na przyśpieszenie wyraźnie wprowadza symbol działań wektorjalnych, tymczasem na następnej stronicy podaje prawidła na obliczanie pochodnej skalarnej.

Na str. 32 autor daje takie określenie spoczynku względnego: „mówimy... że punkt B jest w spoczynku względem punktu A, jeżeli odległość między temi punktami nie zmienia się“. Takie określenie prowadzi, rzecz prosta, do uznania punktu, leżącego na obwodzie obracającego się koła, za pozostający w spoczynku względem środka koła.

Na str. 85. wyjaśniając pojęcie popędu, zaczyna od słów: „jeżeli chcemy wprawić w ruch o pewnej określonej prędkości ciało spoczywające, to musimy użyć tem większej siły, im większa jest masa tego tego ciała“. Tak nieściśle w mechanice nie można się wyrażać. Nic tu nie pomoże dodanie na końcu całego ustępu, po wypełnieniu podobnemi do wyżej przytoczonego rozważaniami dziesięciu wierszy, że chodzi tu również i o czas działania siły; trzeba było od początku o tem pamiętać.

Str. 90 — 91 zawierają wyprowadzenie wzoru na środek mas dwu kul, zupełnie niezwykłe. Autor rozpatruje dwie kule o masach (dowolnych) m_1 i m_2, poruszające się w tym samym kierunku z prędkościami (dowolnemi) v_1 i v_2, i zakłada, powołując się na twierdzenie o pędzie i popędzie, że $m_2 : m_1 — v_1 : v_2$, jak gdyby te dwie kule były wprawione w ruch tym samym popędem.

Na str. 98 znajdujemy takie określenie pracy: „mówimy, że siła wykonywa pracę, jeżeli ciało, do którego jest przyłożona, porusza się (wbrew oporom)“. Wynikałoby stąd, że ciężar ciała, poruszającego się po szorstkiej płaszczyźnie poziomej, wykonywa pracę, ciało bowiem, do którego jest przyłożony, porusza się wbrew oporom tarcia.

Na str. 112 spotykamy się z następującem zdaniem: „mówimy, że ta siła ma sprawność 1 konia parowego“.

Te wszystkie przykłady są wyraźnym dowodem, jak niedbale pisał dr. Gawecki swą książkę. Tem jaskrawiej od takiego tekstu odbija starannie ułożony i obfity zbiór zadań, jak również dobrze pomyślane pytania dla uczniów. Ta część książki może oddać istotne usługi nauczycielowi: dlatego też proponuję aby podręcznik dr. Gaweckiego dozwolić, jako książkę pomocniczą dla nauczyciela.

Dr. Marjan Grotowski. (Warszawa).

Dr. W. Haberkantówna. *Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa.* Część II (M. W. R. i O. P. Materjały i opracowania z zakresu pedagogiki). Warszawa 1922. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22½ × 15, str. 136.

Protokóły obejmują kurs przyrodoznawstwa w klasie II szkoły średniej. Na przyrodoznawstwo zgodnie z programem przeznaczono trzy godziny tygodniowo; lekcje są jedno i dwugodzinne. Nauczanie odbywa się w pokoju specjalnie na ten cel przeznaczonym, ze stołami zamiast ławek, co w porównaniu z klasą jest o wiele wygodniejsze. Mała stosunkowo liczba uczenic (32) to druga dodatnia strona warunków pracy. Wyposażenie w pomoce naukowe, sądząc z tekstu, pozostawia wiele do życzenia: przyrządy i książki w zbyt małej ilości, a okazy z trudem zdobywane poza szkołą. Praca więc odbywa się w warunkach nie zadowalających naszych dzisiejszych wymagań, ale odpowiadających przeciętnym stosunkom szkolnym u nas. Okoliczność ta, że warunki pracy nie są wyjątkowo pomyślne, nadaje realną wartość protokółom, w których znajdujemy niejedną wskazówkę, jak sobie radzić w tych warunkach, w jakich pracować musimy.

W elementarnem nauczaniu przyrody, o ile główny nacisk kłaść będziemy na kształcenie formalne, wybór materjału naukowego odgrywa drugorzędną rolę, byle odpowiadał pewnym wymaganiom metodycznym: 1) materjał winien być rzeczowy i 2) powinien być dostępny dla danego poziomu umysłowości dziecka, z czem ściśle się wiąże przestrzeganie prawidła stopniowania trudności. Pierwsza z tych zasad (posługiwanie się konkretnym materjałem) jest w zaprotokółowanych lekcjach zastosowana w całej rozciągłości, widzimy niekiedy, że autorka zmienia treść zamierzonej lekcji, gdy zawiodą okazy z „wypożyczalni“ lub gdy ilość tych okazów jest za mała dla samodzielnych obserwacyj. Przy rozłożeniu materjału w przeciągu roku szkolnego wzięto pod uwagę możność korzystania z okazów żywych; stąd przewaga tematów botanicznych na jesieni i na wiosnę, a zoologicznych w zimie. Razi trochę zużytkowanie konserwowanych owadów na wiosnę (w maju). Sądzę, że ćwiczenia te można było przeprowadzić w zimie, a na wiosnę uzupełnić je obserwacją żywych owadów, oszczędziłoby się tym sposobem czasu dla „wiosennych“ tematów, których i tak nie jesteśmy w możności wyczerpać przed końcem roku szkolnego. Można to było uskutecznić kosztem lekcyj o ptakach, którym poświęcono zbyt wiele czasu. Autorka sama zdaje sobie z tego sprawę, mówiąc we wstępie: „obserwacje bardzo podobne do siebie i wysuwanie z nich analogicznych wciąż wniosków, nie powinny były być prowadzone prawie bez przerwy w przeciągu bezmała 20 lekcyj, z obawy zmechanizowania procesu myślenia“. Pod tą autokrytyką muszę i ja się podpisać; dodaćbym mogła, że monotonja wynikała nietylko z powodu dużej ilości ptaków, z któremi dzieci zaznajamiano, ale i z jednostronnego sposobu traktowania tematu; uwzględniono prawie wyłącznie przystosowania budowy zewnętrznej do sposobu poruszania się i pobierania pokarmów, a takie kwestje jak wicie gniazd, wychowywanie potomstwa po-

traktowano mimochodem, chociaż i tu dałoby się ustalić z dziećmi cały szereg związków przyczynowych. Jeżeli z kolei weźmiemy pod uwagę zasadę stopniowania trudności, to nasuwają się następujące uwagi Nietoperz rozpatrywany jest łącznie z ptakami co dostarcza doskonałego materjału do porównań; szkoda jednak, że nietoperz jest pierwszem zwierzęciem ssącem, z którem się dzieci dokładniej zaznajamiają i że pojęcie ssaka ustala się na podstawie tego jednego przykładu i to przykładu zwierzęcia o postaci tak bardzo zmienionej pod wpływem przystosowań (str. 45).

Na str. 22 dzieci podają błędną klasyfikację owoców; sądzę, że jeżeli autorka nie chciała dawać wyjaśnień dotyczących powstawania owoców „fałszywych", obawiając się zbytnich trudności, słusznie byłaby postąpiła, gdyby kierując się temi samemi względami, usunęła z ćwiczenia owoce „fałszywe", jako takie, których dzieci na podstawie własnych spostrzeżeń nie mogły prawidłowo zaklasyfikować. W tej samej klasyfikacji dzieci popełniły drugi błąd: klasyfikowały mianowicie, kierując się równocześnie dwiema zasadami: charakterem owocni i udziałem okwiatu w tworzeniu się owocu, skutkiem tej pomyłki człony podziału nie wyłączają się wzajemnie. Sądzę, że błąd ten należało dzieciom wykazać, lub uprzedzić go, ustanawiając wspólnie z dziećmi (jak to w innych wypadkach robi autorka) zasadę, na której będzie się klasyfikowało.

Zaznaczam tych kilka zauważonych usterek, mając to przeświadczenie, że nie może być bez skazy lekcja żywa, podczas której wchodzi w grę nietylko indywidualność uczącego, ale temperament i fantazja dziecka. A to że uczenice autorki nie zachowują się biernie podczas lekcyj, tego dowodzi każda stronica protokółów. Przyczyną ożywienia lekcyj jest między innemi metoda heurystyczna w dobrem znaczeniu tego wyrazu. Niema tu powodzi pytań zbyt łatwych, któreby robiły wrażenie wybijania drzwi otwartych; pierwiastek spostrzegawczy jest tu uwzględniony narówni z rozumowaniem. Opowiadań jest mało, może trochę za mało, ale te które są, wpleciono bardzo zręcznie w całokształt lekcyj opartych na heurezie. Czytając „protokóły" ma się wrażenie, że lekcje przyrody były wesołe, a nie ulega wątpliwości, że atmosfera pogody i życzliwości, nietylko ma duże wychowawcze znaczenie, ale wpływa również dodatnio na tempo pracy, do której dziecko przystępuje nie ze sztuczną powagą lecz swobodnym uśmiechem.

„Protokóły" są niewątpliwie o wiele lepszym sposobem ilustrowania metody niż „projekty" lekcyj; chodzi tylko o to, by nie były one traktowane jako wzory, któreby można było dosłownie kopjować w odmiennych warunkach i przy innym zespole dzieci. Naśladować tu można tylko metodę i, jeżeli będzie się ją dobrze naśladowało, nie powtórzy się ani jednej lekcji zupełnie podobnie. Dobrze zrozumiane „protokóły lekcyj przyrodoznawstwa" mogą oddać ogromne usługi nauczycielstwu.

D. Gayówna (Warszawa).

Przyroda martwa. Do użytku w szkole średniej (Gimn. wyższe, seminarjum naucz. i t. p.). Część I. Podręcznik dla nauczyciela, materjał doświadczalny. Zeszyt I. Napisał Władysław Michalski. Lwów — Warszawa, Książnica Polska Towarz. Nauczycieli Szkół Wyższych. 1922. Form. 20×14, str. 124+4 nlb.

Książka zawiera obfity materjał w postaci opisu 473 doświadczeń z fizyki i chemji. Doświadczenia z fizyki obejmują mechanikę (w najogólniejszem znaczeniu tego słowa) i ciepło; doświadczenia chemiczne dotyczą prostych stosunkowo reakcyj, przyczem niekiedy, w przypadku gazów naprzykład, autor uwzględnia również i stronę ilościową. Przyznać trzeba, że autor nader umiejętnie dokonał wyboru tematów. Prawie wszystkie ćwiczenia są interesujące, a opis tak podany, iż zmusza do zastanowienia się nad zjawiskami. Doświadczenia opisane wymagają zazwyczaj nader prostych środków eksperymentalnych i dadzą się łatwo urzeczywistnić nawet w mało zasobnych szkołach. Niewątpliwie książka ta odda istotne usługi nauczycielom szkół średnich i seminarjów nauczycielskich, szczególnie tym, którzy nie mają możności posługiwania się podobnemi książkami w językach obcych.

Podręcznik pisany jest językiem żywym, barwnym i naogół poprawnym. Zaopatrzony jest w dobre schematyczne rysunki; ich liczba jest stanowczo niedostateczna. Analogiczna (w dziale fizyki) książka Abraham'a „Recueil d'experiences élémentaires de physique", pisana dla nauczycieli francuskich zawiera znacznie większą liczbę ilustracyj; a przecież przeciętne przygotowanie nauczyciela we Francji jest znacznie wyższe, niż u nas.

Chcąc wydać gruntowny sąd o wartości podręcznika laboratoryjnego, należałoby posługiwać się nim przez czas dłuższy w pracowni. Wtedy dopiero można sobie wyrobić sąd o tem, w jakim stopniu podane przez autora szczegóły eksperymentalne mają wartość realną. W doświadczeniach bowiem, częstokroć najwięcej od drobnych szczegółów zależy, i mała wskazówka może nieraz oszczędzić eksperymentatorowi wiele godzin pracy, a ewentualnie — gorzkiego rozczarowania.

Z tego względu przerobienie własnoręczne wszystkich doświadczeń i gruntowne opracowanie wszystkich szczegółów powinno być pierwszem zadaniem autora podręcznika laboratoryjnego. Przyznać trzeba, że w niektórych razach p. Michalski poprzestał tylko na zebraniu materjału książkowego, a wszędzie jest zbyt lakoniczny. Każdego, kto zna trudności otrzymania trwałego i dobrego roztworu do baniek mydlanych, uderzy np. to, że w tej dziedzinie (str. 40) autor poprzestaje na krótkiem podaniu dwu recept, wziętych z cytowanej książki Abraham'a. Na stronicy 59 każe p. Michalski umieścić kroplę cieczy na blasze z „niskim wrębem", a następnie — obserwować przechodzenie światła pomiędzy kroplą a rozżarzoną blachą, co w tych warunkach jest przecież absolutnem niepodobieństwem. W innem miejscu (str. 78) każe autor trzymać probówkę z alkoholem w mieszaninie dwutlenku węgla z eterem,

póki alkohol zakrzepnie; oczywistem jest jednak, że nie nastąpi to nigdy, gdyż alkohol krzepnie w — 115°C, a temperatura mieszaniny mrożącej nie dochodzi do 100°C. W podręczniku Abraham'a, z którego opis ten został wzięty, autorowie mówią, „essayer de congeler"..., chodzi więc tylko o próbę, która w tych warunkach da wynik ujemny. Opisując na str. 79 doświadczenie, mające na celu wyznaczenie ciepła utajonego wrzenia, autor nie wskazuje wcale, jakie środki ostrożności są niezbędne, by doświadczenie dało przynajmniej znośne wyniki. Wiadomo, iż w doświadczeniu tem głównem źródłem błędów jest skraplanie się pary w rurce, prowadzącej z kociołka do kalorymetru. Jeżeli poprzestać na prostej postaci doświadczenia, jak to czyni autor, należy baczyć, by rurka, odprowadzająca parę, była możliwie krótka, ochroniona dobrze izolatorem cieplnym i nachylona pod kątem w odpowiedniej części (chodzi o spływanie cieczy). Koniec rurki najlepiej zwęzić: należy go zanurzyć na dwa, trzy centymetry pod powierzchnię wody w kalorymetrze i przez cały czas doświadczenia wodę w kalorymetrze jak najstaranniej mieszać. Nie czyniąc tego, otrzymuje się w doświadczeniu błędy liczbowe wprost przerażające. O tych wszystkich czynnościach nie wspomina p. Michalski ani słówkiem; z opisu jego możnaby nawet wnioskować, że mieszanie wody w kalorymetrze nie jest absolutnie konieczne, gdyż każe on przykryć kalorymetr tekturką z otworami na rurkę od pary i termometr, nie wspominając o mieszadle, którego w takich warunkach termometr nie może zastąpić.

Byłoby rzeczą niezmiernie pożądaną, by w dalszych wydaniach tej książki autor zmniejszył znacznie liczbę doświadczeń opisanych, a zato każde z nich opracował wszechstronnie. Tak dla nauczyciela, jak i dla ucznia, większą wagę posiada przerobienie gruntowne małej liczby eksperymentów, niż pospieszne przechodzenie od zjawiska do zjawiska.

W przedmowie do książki autor zarysowuje plan nauczania, opartego na metodzie laboratoryjnej. Ideałem dla autora byłoby nauczanie, w którem podstawę stanowiłyby samodzielne obserwacje i doświadczenia, dokonywane przez ucznia w pracowni. Niewątpliwie hasło takie wynika w znacznym stopniu z nieporozumienia. Nauczanie nie może chodzić innemi drogami, niż sama nauka. Dziś, w epoce nowych, wielkich zdobyczy w dziedzinie fizyki doświadczalnej lepiej może, niż kiedykolwiek, widzimy, że czysta metoda indukcyjna tylko w niezmiernie rzadkich wypadkach znajduje skuteczne zastosowanie; w większości przypadków doświadczenia o danym charakterze nigdy nie mogłyby być podjęte, gdyby nie jakieś szczęśliwe i śmiałe uogólnienie, gdyby nie obraz mocą fantazji twórczej powstały, a ujęty najczęściej w formę matematyczną. Wystarczy przypomnieć, że kilkadziesiąt lat usilnego eksperymentowania mniejsze miało znaczenie w rozwoju spektroskopji, niż ostatnie dziesięciolecie badań, wychodzących z pewnych hipotetycznych koncepcyj o budowie materji.

Na szczęście niema jeszcze obawy, by się u nas ktokolwiek mógł zbyt daleko posunąć w stosowaniu metody laboratoryjnej

w praktyce. W większości przypadków wszechwładnie panuje rutyna, werbalizm, uczenie się nauki o przyrodzie na pamięć z podręczników. Książka p. Michalskiego zawiera żywy, energiczny protest przeciwko temu barbarzyństwu. Pomimo pewnych usterek, odda ona usługę dobrej sprawie.

St. Landau-Ziemiecki (Warszawa).

Kształcenie pomysłowości u młodzieży szkolnej według pomysłu Edwarda Lepszego. Kraków 1922 nakł. autora. Zeszyt 1: str. 6 i 4 tabl.; zeszyt 2: str. 6 i 4 tabl. Form 34×22.

Tytuł „Kształcenie pomysłowości" niezupełnie odpowiada treści wydawnictwa (o ile sądzić można z pierwszych dwóch zeszytów). Pomysłowość rozwijamy, zachęcając młodzież do wytwarzania przedmiotów własnego pomysłu, tymczasem autor we wstępie poleca: „Przedstawione na wzorach przedmioty narysować na tekturze, kartonie lub grubym papierze — w tych samych lub dowolnie powiększonych wymiarach — poczem wyciąć je nożyczkami lub scyzorykiem..." Coprawda autor w końcu swych uwag w rozdziale II „Materjały" pisze: „Przy zadaniach kompozycyjnych zwrócić należy uwagę uczniów nietylko na nowość i oryginalność pomysłów, ale też na praktyczny i dowcipny sposób spajania", lecz na tych wskazówkach, zawartych w trzech wierszach nie popartych rysunkami, autor poprzestaje, a to jest zbyt mało, aby ucznia przygotować do robienia modelików własnego pomysłu w zakresie narzędzi i sprzętów. Możliwe jest jednak, że autor w następnych zeszytach da szereg wskazówek, które ten dział „kształcenia pomysłowości" rozwiną.

Przedmioty, zalecane do wykonania przez autora, są *modelikami* różnych praktycznych narzędzi i sprzętów, lecz same przez się nie mają żadnego praktycznego zastosowania i mogą służyć jedynie jako bardzo nietrwałe zabawki dla dzieci od lat 5 do 8. Poprawnie zaś wykonać te przedmioty mogą dopiero uczniowie, mający lat 10 do 12, na co sam autor się godzi, pisząc, że jest to zajęcie odpowiednie dla uczniów pierwszych klas szkół średnich. Pożądaną jest zaś rzeczą, aby przedmioty, wykonywane przez młodzież, miały dla niej pewną wartość użytkową, a przynajmniej, aby dla niej mogły być przedmiotem zabawy.

Wzory są niedostosowane do programów robót ręcznych, opracowanych przez Ministerstwo Oświecenia. Autor zaznacza, że „najwięcej zamiłowania do tej nauki objawiają uczniowie młodzi z pierwszych klas szkół średnich, którzy nie posiadają jeszcze dość sił fizycznych, by korzystać mogli z nauki słöjdu w ścisłem tego słowa znaczeniu". Otóż program robót ręcznych na klasę I i II przewiduje również roboty z kartonu i tektury, lecz roboty te traktowane są dość poważnie, gdyż w klasie III i IV uczeń przechodzi już do robót z drzewa i do tektury już więcej nie wraca. Uczniowie klasy I i II zgodnie z programem robią koperty, torebki, zeszyty, notesy, bruljony, bryły geometryczne, ramki do fotografij, różnego rodzaju pudełka oraz oprawiają książki, łącząc te wszystkie prace z rysunkiem geometrycznym. Mam wrażenie, że uczniowie chętniej robić

będą przedmioty, objęte programem ministerjalnym, niż proponowane przez autora saneczki, taczuszki, sierpy i kosy z papieru.

Pod względem estetycznym wzory mają dużą wartość i o ile modeliki są czysto i dokładnie wykonane, robią bardzo miłe wrażenie, a to tem bardziej, że wiele z nich ma charakter swojski.

Biorąc to wszystko pod uwagę, jestem zdania, że podług wzorów i metody p. E. Lepszego nie można prowadzić slöjdu, ani w szkołach średnich, ani w powszechnych, ale wzory te powinny znaleźć się w bibljoteczkach wszystkich pracowni slöjdowych. Nauczyciel, prowadząc naukę zgodnie z programem ministerjalnym, może od czasu do czasu w celu urozmaicenia lekcji posiłkować się temi wzorami.

Władysław Przanowski (Warszawa).

Jan Stefan Blaike. *Zarys pedagogiki* opartej na polskich tradycjach] wychowawczych z uwzględnieniem psychologji wychowawczej. Lwów 1923. Nakład Księgarni Naukowej. Form. 25×15, str. 58.

Pytanie, o ile książka ta odpowiada wymaganiom stawianym podręcznikowi pedagogiki przez Program Nauki w Państwowych Seminarjach Nauczycielskich, właściwie postanowione być nie może, ponieważ nic nie wskazuje na to — ani w układzie materjału, ani w formie wykładu — ażeby autor Program ten znał a tem mniej, żeby usiłował się do niego zastosować.

Trzeba więc ograniczyć się do oceny z punktu widzenia ogólnych zasad dydaktycznych, które muszą obowiązywać każdy podręcznik, oraz ze stanowiska wiedzy pedagogicznej, która ma tu być w przystępnej formie podana uczniom seminarjów lub początkującym nauczycielom.

Książka a raczej broszura Blaikego na 58 stronicach usiłuje przedstawić systematyczny całokształt pedagogiki, w zarysie coprawda, jak skromnie zaznacza tytuł, ale nie bez patetycznych ustępów, które się do prawdziwej zwięzłości nie przyczyniają [„Słońce jest obrazem dobrej matki“ etc. (z Pestalozziego) str. 3. — „Każda trwała budowa musi spoczywać na silnych fundamentach, bo inaczej mury wkrótce się zarysują i dom może runąć“, str. 5. „Dusza dziecka jest tym delikatnym, pięknie nastrojonym instrumentem, na którym zagrać pierwszą melodję wychowawczą potrzeba ręką wprawnego mistrza“, str. 8.—„Cóżbyśmy powiedzieli, gdyby zawodowy fryzjer lub dziennikarz stanął na czele izby skarbowej czy szkolnictwa. Cóżbyśmy powiedzieli o rządzie, w którym zawodowy inżynier stanąłby na czele dyplomacji zagranicznej“ etc., str. 36, i wiele innych podobnych]. Jak się można przekonać ze spisu rzeczy, na tej szczupłej ilości stronic, poruszone zostały rozległe bardzo zagadnienia. O wypełnienie takiego zadania pokusićby się mógł autor większego, wyczerpującego dzieła, któryby z niego wybrał rzeczy istotnie najważniejsze i powiązał je ściśle pewną myślą przewodnią w całość konstrukcyjną, a ta musiałaby być podana w stylu niezmiernie zwięzłym. Blaike pisze na każdy temat, zaznaczony w tytule rozdziału, jakby oddzielne wypracowanie, w którem zależnie od zasobu posiadanych w danym zakresie wiadomości pomieszcza drobiazgi albo szablonowe uogólnienia, pozbierane z różnorodnej lektury.

Metoda autora jest wybitnie katechizmowo-dogmatyczna. Na wstępie rozdziału często podana jest definicja (np. na str. 1: określenie pedagoga i pedagogiki; na str. 2: wychowania; na str. 6: wychowania moralnego; str. 7: wych. narodowego; na str. 26: środka wychowania i t. d.), potem klasyfikacja lub wyliczanie (np. pedagogika dzieli się na dwa działy.. str. 1; czynniki wychowawcze str. 3 i 4; wychowanie powinno być 1° moralne, 2° narodowe, 3° obywatelskie, 4° naturalne, 5° harmonijne, 6° rozumne i praktyczne, 7° współczesne, str. 6 i nast.; przymioty nauczyciela ujęte w 5 punktów str, 12; etc.). Uzasadnienie polega przeważnie na cytowaniu autorytetów, którym autor dodaje powagi przez epiteta „znakomity“, „wybitny“ i t. p. Dla zaznaczenia związku z tradycją polską często posługuje się słowami polskich pisarzy pedagogicznych, zwłaszcza z czasów K. E N. W cytowaniu razi brak perspektywy historycznej, wszyscy autorzy traktowani są jako współcześni sobie i nam. Skłonność do przytaczania cudzych słów, która jest wadą wielu autorów, występuje u Blaikego w sposób jaskrawy. Autorytet przywoływany jest nawet tam, gdzie chodzi o fakty już ogólnie uznane lub takie, których uzasadnienie powinno wynikać z codziennej obserwacji, dostępnej dla każdego człowieka. („Nauka bowiem, *jak słusznie dowodzi W. Stanley Jevons*, uczy nas wiedzy, a sztuka postępowania“, str. 11. *„Dr. Józefa Joteyko, wybitny psycholog i pedolog, mówi* o ważności poznania okresów rozwojowych następująco“, str. 17; „Wyobrażenia objęte uwagą — *jak słusznie twierdzi Titchener* — stają się dokładnemi i jaśniejszemi niż inne, trwają o wiele dłużej“ etc., str. 33). Często też cytaty są robione dla ozdoby retorycznej czy też dla nadania książce pozorów uczoności, o czem już powyżej wspomniałem. Dodać należy, że przytaczane wyjątki pochodzą nieraz z książek o charakterze bardzo elementarnym, jak np. „Początki psychologji“ Titchenera (autor pisze: Titschener).

Wyżej scharakteryzowana metoda Blaikego jest przeciwna wszelkim zasadom samodzielności myślenia, indukcji, życiowości nauki. Uczeń lub nauczyciel, który dostanie do rąk tę książkę, może się z niej nauczyć tylko pamięciowego i werbalnego wykuwania definicyj, podziałów i argumentów, które niczego nie dowodzą. Zatraci przytem potrzebę właściwego dowodzenia i dochodzenia do pojęć ogólnych na drodze indukcyjnej; o ile je zaś ma ugruntowane przez inne nauki, zatracić musi szacunek dla pedagogiki, jako opartej na czczej gadaninie.

Pojęcia i rozumowania autora często są błędne i nieścisłe. Przytaczam na to szereg przykładów. Str. 2: „do poznania i *rozwoju* (?!) duszy ludzkiej przyczyniają się: a) psychologja ogólna... b) psychologja wychowawcza... c) pedologja... [jaki jest stosunek b) i c) niewiadomo!] d) logika... (?) e) historja wychowania... f) obserwacja życia dziecka“... Str. 2: „Wychowaniem nazywamy wpływanie jednych osób na inne w tym celu, by przysposobić je do *praktycznego życia*“ (?). Str. 4: „W ciągu wieków różni teoretycy i praktycy pedagogiczni *rozmaicie* określali cel wychowania“ [Czy to było

wynikiem ich pomysłowości, czy też było uzasadnione historycznie, o tem niema wzmianki]. „Dla Platona celem wychowania było.....; dla Arystotelesa....., dla pedagoga rzymskiego Kwintyljana. ... Św. Jan Chryzostom..... *Humanizm dopiero* (?) tchnął nowego ducha w wychowanie [a przecież go wziął ze starożytności! Przyp. rec.] wygłaszając zasady harmonijnego rozwoju duszy i ciała". Wygląda to, jakgdyby autorowi pozostało werbalnie w pamięci przeciwstawienie odrodzenia scholastycyzmowi, a nie zauważył, że przeciwstawienie takie wobec przytoczenia Platona i Arystotelesa a pominięcia średniowiecza nie ma racji. Str. 6: „Wychowanie powinno być moralne t. zn. że zgadzać się ma z zasadami etyki chrześcijańskiej [definicja zbyt ciasna!]... Komisja E. N. umieściła naukę moralności w planie naukowym...." Wiadomo, że potrzeba *nauki* moralności nie jest uznawana przez wszystkich uznających potrzebę *wychowania* moralnego; jaki jest stosunek tych dwóch rzeczy, tego autor nie porusza, ponieważ wystarcza mu skojarzenie dźwiękowe i zadowolenie, że ma coś do powiedzenia o K. E. N. Str 26: „Człowiek składa się z ciała i z duszy". Str. 32: „*Ponieważ zmysł wzroku* dostarcza nam przeważnej liczby wrażeń, *dlatego też* należy najpierw uczyć dzieci prawidłowego *spostrzegania* [w którem według dzisiejszych pojęć o poglądowości powinno brać udział jak najwięcej zmysłów! uw. recenz] Uczyni to nauczyciel, gdy oprze swoją naukę na poglądzie. Każda rzecz nowa dla wychowańca musi bezpośrednio oddziałać na *zmysły*...." I w dalszym ciągu mowa jest o wszystkich zmysłach.

Zaznaczone w tytule „uwzględnienie psychologji wychowawczej" słaby bardzo znajduje wyraz. Charakterystyka okresów rozwojowych na str. 16 i 17 jest zupełnie fałszywa. Nawiasem przytoczyć tu można błąd należący do wyżej omówionej kategorji: autor mówi o tworzeniu się w umyśle dziecka „mnóstwa wyobrażeń, najczęściej w postaci *obrazków wzrokowych*"(?!) Nieco wyżej podany podział temperamentów, ich określenie i wyprowadzane wnioski pedagogiczne są najzupełniej banalne i nie zdradzają znajomości traktowania tej kwestji w dzisiejszej nauce. Prócz różnic temperamentu należałoby wspomnieć także o innych różnicach ważnych dla wychowawcy, nietylko o rozróżnieniu dzieci normalnych od anormalnych. (W pośpiechu autor mówi tu jednym tchem o kształceniu niedorozwiniętych i ociemniałych, których nazywa gdzieindziej „ciemnymi". O anormalnych powiada, że mają „tępe zmysły"). Na str. 33 kwestja uwagi mimowolnej i dowolnej nasuwa pytanie, do jakiej kategorji zalicza autor taką uwagę, która „przez liczne ćwiczenia" została tak wykształcona, że „stała się trwałem przyzwyczajeniem, czyli nałogiem", i taką, która jest połączona z „interesem" (poprawniej: z zainteresowaniem).

Z usterek językowych rażą czasem niewłaściwie używane spójniki, co jest w związku z nieścisłością myślenia (np. wyżej przytoczone: „ponieważ... dlatego też..."). Pozatem spotykają się niezwykłe wyrażenia jak np. sztuka „pianistyczna", str. 8 (od rzeczownika pianino); gen. plur. rzeczownika: „tajga" — „tajgów" (str. 23).

Po przeczytaniu książki Blaikego, której poświęciłem tak

wiele miejsca tylko ze względu na jej typowość, nasuwa się uwaga, że tego rodzaju twory mogą powstawać jedynie na gruncie zupełnej niewiedzy, jak wyglądają współczesne podręczniki pedagogiki. Jest to wzgląd uniewinniający autora, a przesuwający odpowiedzialność na inne czynniki. Ażeby na przyszłość uniemożliwić taką produkcję, która mimo zakazów dociera jednak do rąk kandydatów nauczycielskich i nauczycieli i wywiera wpływ ujemny, o jakim wyżej była mowa, trzebaby się planowo postarać o udostępnienie literatury zagranicznej, która jako żywy przykład byłaby najlepszym sprawdzianem wartości oraz wskazówką i ostrzeżeniem dla ewentualnych kandydatów na autorów podręczników. Dopóki nie powstanie znośny przynajmniej podręcznik oryginalny polski, konieczne potrzeby nauki w seminarjach i na kursach nauczycielskich powinny być zaspakajane przez dobre podręczniki tłumaczone z języków obcych; to podniesie skalę wymagań i stanie się wstępem do wytworzenia się wartościowej literatury własnej. Brak takiej literatury nie powinien stanowić argumentu dla tolerowania i szerzenia tandety wyrobu krajowego. *Z. Ziembiński* (Warszawa).

Prof. Szymon Matusiak. *Wiadomości z pedagogiki i dydaktyki.* Podręcznik dla seminarjów i kursów nauczycielskich, tudzież wyższych szkół żeńskich, do nauki prywatnej i przygotowania się do egzaminów nauczycielskich. Wydanie czwarte, przez autora przejrzane i poprawione. Lwów 1921. Spółka nakładowa „Odrodzenie". Form. 24×16, str. 142.

Napisać dobry podręcznik do nauki pedagogiki i dydaktyki wobec rosnących wciąż wymagań programowo metodycznych i wobec panujących dziś dążności reformatorskich w dziedzinie teoretycznych dociekań pedagogicznych — jest rzeczą tem bardziej trudną, że pedagogika, jako nauka praktyczna, stosowana, opiera się na szeregu innych dyscyplin naukowych, obejmujących bardzo obszerny zakres zarówno wiedzy pozytywnej, jak zagadnień filozoficznych.

Dla wskazania ideału wychowania, dla analizy celów kultury fizycznej, umysłowej, moralnej i społecznej, dla analizy zarówno szczegółowych, jak i ogólnych metod wychowania i nauczania — trzeba dobrze się orjentować w naukach pomocniczych, względem pedagogiki, mianowicie — w etyce, logice, psychologji, biologji, higjenie, a także socjologji, w przeciwnym bowiem wypadku będzie się musiało ograniczyć do podania rzeczy znanych, prawd banalnych, truizmów nic nie rozświetlających i nikomu niepotrzebnych, zachwaszczających tylko piśmiennictwo i słabe głowy, lub co gorsza, będzie się musiało z konieczności wejść w kolizje z nauką współczesną. Chęci pobożne i dobre serce nic nie pomogą tam, gdzie chodzi o wiedzę rozległą i gruntowną, szeroki pogląd na rzeczy, oraz o przemyślenie samodzielne licznych zagadnień teoretycznej i praktycznej natury.

Zanim odpowiem zasadniczo na pytanie, czy podręcznik p. Matusiaka stoi na wysokości zadania, rozpocznę od szczegółowej analizy jego treści pod względem naukowym i dydaktycznym.

Na 139 stronnicach usiłuje autor wyłożyć podstawowe, według swego rozumienia, wiadomości z dziedziny psychologji, logiki, pedagogiki i dydaktyki, a także higjeny szkolnej, czyniąc to nietylko w sposób nadzwyczaj pobieżny i powierzchowny, lecz popełniając przytem liczne błędy i nieścisłości logicznej i psychologicznej natury.

A więc logika jest zdefinjowana przez autora jako nauka o myśleniu (str. 5) i nauka o prawach myślenia (23.) chociaż określenie to częściowo byłoby słuszne jedynie dla psychologji, nigdy zaś nie może stosować się do logiki, której chodzi o myślenie pewnego rodzaju, o normy myślenia poprawnego. „Etyka zdaniem autora — oznacza naukę o obyczajach“ (5), tymczasem etyka oznacza zupełnie co innego, nauką zaś o obyczajach i t. p. jest etologja. Na tejże 5 stronnicy podana jest zdumiewająca klasyfikacja wychowania, gdzie pod punktem 1 widzimy wychowanka, pod punktem zaś 4 zdolności duchowe (tegoż wychowanka). Na str. 10 czytamy: „To co poznam (zobaczę), wywołuje we mnie stan przyjemny lub nieprzyjemny czyli uczucie, tego zaś, co przyjemne lub nieprzyjemne, pożądam lub nie chcę, a to ogólnie zowiemy chceniem, wolą“. Wadliwie zbudowane to zdanie zawiera również błędną analizę psychologiczną, gdyż poznanie bynajmniej nie równa się „zobaczeniu“, ani też nie wywołuje zawsze uczuć przyjemnych lub przykrych. Autor powiada, że „dokonujemy (!) spostrzeżeń, jużto zapomocą myślenia“ (10) i że, wobec tego „Boga, anioła, cnotę przez myślenie“ spostrzegliśmy. Zmysłów według autora mamy tylko 5 (sic!). Zupełnie niezrozumiałem jest twierdzenie, że „wrażenie pobudza duszę do spostrzegania” (11). Podział wyobrażeń na prawdziwe, błędne czyli fałszywe i t. d. (12) i definicja tych terminów urąga podstawowym wiadomościom z logiki i psychologji. Zdanie, że „wyobrażenie dokładne zowie się poglądem“ (13), jest zgoła niedorzeczne. Złudzenia zaliczył autor do wyobrażeń i nazwał „fałszywemi wyobrażeniami“ (13), wówczas gdy złudzenia są natury zmysłowej i spostrzeżeniowej. Autor pisze o istnieniu „wyobrażeń moralnie czystych“ (13), a prawa kojarzenia wyobrażeń przedstawia wadliwie w liczbie 4, zamiast 2 (mówi jeszcze o prawie przeciwieństwa!). Cały ustęp na str. 17 (punkt 3), syntezujący istotę praw kojarzenia jest niezrozumiały i błędny. Zdania: — „pamięć łatwa, kiedy łatwo zapamiętamy“ (20), nauka „prawdziwa to jest zgodna z prawdą“ (137) nie stanowią definicyj, lecz są zwykłemi tautologjami. Nie można twierdzić, że pojęcia logiczne „tworzymy po dokładnem i wszechstronnem poznaniu znamion danego przedmiotu, a więc m u s z ą być prawdziwe” (24), gdyż o m u s i e nie może być tu mowy wobec możliwości błędów w poznaniu cech istotnych; zresztą autor wcale nie wyjaśnia, co rozumie przez wyraż „prawdziwe“. Sąd, że przez pojęcia „poznajemy i s t o t ę rzeczy“ (29) jest niejasny i brzmi metafizycznie. Autor utrzymuje, że wnioskowanie może być tylko dwóch rodzajów (33), zapomina zaś o trzecim rodzaju wnioskowania, najbardziej typowym właśnie dla dzieci — o wnioskowaniu od szczegółu do szczegółu. Zupełnie niezrozumiałe są następujące wypowiedzi autora: „idea, zamieniona w rzeczywistość, zowie się ideałem“ (35), „zdolność tworzenia idei i zamienianie ich w ideały, zowiemy rozumem“ (36), „umysłem lub potocznie sercem, usposobieniem zowiemy zdolność odczuwania“ (52). Czerpiąc natchnienie z psychologji starej daty, autor rozprawia o trzech rodzajach woli: naturalnej, rozsądkowej i rozumowej (53), przyczem powiada, że „wola rozumowa jest... to samo, co wola moralna, Bożej woli podległa“ (58) i że „za wolą moralną idąc, czynimy tylko to, co z wolą Bożą zgodne, co cnotliwe...“ (58). Autor identyfikuje roztrzepanie z roztargnieniem (93). Przeprowadzając podział materjału naukowego na przedmioty realne, idealne, i techniczne, zalicza do idealnych — religję, języki, historję i geografję, do realnych zaś np. rachunek, geometrję i t. p. (119), co oczywista, świadczy tylko o zupełnem pomieszaniu pojęć, gdy się zważy rzecz ze stanowiska współczesnej filozofji. Sądy takie, jak: „człowiek składa się z ciała i duszy“ (3), albo „duch posługuje się nerwami“ i, co gorsza „nerwami u c z u c i a“ (5), wypowiedziane w formie tak prostej i bez żadnych komentarzy, są grubym anachronizmem i nie mają nic wspólnego z psychologją współczesną. Twierdzenia zaś w rodzaju tych, że „ten, którego wychowujemy, zowie się wychowankiem“ (6), „ze względu na płeć dzielą się wychowankowie na chłopców i dziewczęta“ (6), „ten, który wychowuje, zowie się wychowcą“ (8), „należy starannie zwalczać pewne popędy... jak dłubanie w nosie ...“ — są niewątpliwe bardzo rozsądne i słuszne, zachodzi tylko pytanie, dla kogo to wszystko jest pisane i gdzie z tego rodzaju podręcznikiem należy występować: czy w seminarjum nauczycielskiem, czy też w pierwszym oddziale szkoły powszechnej!

Autor naiwnie interpretuje cytowane z poetów przykłady, jak np. przykład o poszanowaniu dla innych (86), wzięty z Mickiewicza, biorąc za dobrą monetę to, co poeta przedstawia z humorem, w duchu łagodnej satyry

Tam, gdzie autor wypływa na szersze wody, gdy teologicznie rozprawia o odłączeniu się ducha od ciała, o istnieniu ducha poza naturą, „stworzeniu człowieka na podobieństwo Boga“, o „szlachetnieniu“ i „bestjalizmie“, gdy mówi o „rozwoju umoralnienia po myśli rozkazu Bożego“..., gdy spółzawodniczy w metafizycznem natchnieniu z Platonem i Spinozą, gdy mówi o uczuciach religijnych, o przystępowaniu do św. Sakramentów, bojaźni Bożej i t. p. (36—47),—wywodzi istotnie rzecz bardzo pobożnie, szkoda tylko, że bez śladu psychologji, zupełnie zbytecznie wdając się w teologję, w podręczniku pedagogiki, który nie może przecież ani zastąpić katechizmu, ani zejść na poziom zwykłego kazania.

I chociaż p. Matusiak wyznaje na str. 69, że „wychowanie powinno być ze współczesnym stanem cywilizacji zgodne i na wysokości współczesnej pedagogiki stojące“, to jednak w podręczniku swoim nie rozwija bynajmniej zasad wychowaczych w tym duchu i znaczeniu. Mówi wprawdzie o potrzebie wychowania na cnotliwych i oświeconych obywateli (96), robi słuszne uwagi o znaczeniu zabaw dziecięcych (76—77), lecz wypowiada pozatem bardzo dużo sądów nieumotywowanych i wogóle wątpliwej wartości dla wychowania i nauczania, pomija zaś zupełnie zagadnienia pierwszorzędnej wagi. Autor staje jeszcze w obronie jednolitości planu

dydaktycznego i jego wykonania jednoczesnego w całym kraju, podaje zasadę nie wyznaczania godzin tego samego przedmiotu dzień po dniu i unikania dwugodzinnej nauki tegoż przedmiotu w jednym dniu,—bez motywów i jakichkolwiek zastrzeżeń zależnie od wieku uczniów, przedmiotów naukowych i t. p. Słuszność tych poglądów nietylko nie jest stwierdzona, lecz przeciwnie w wielu wypadkach określonych uznane są one obecnie za wręcz fałszywe. Autor nawet uznaje jeszcze „dyktat“ za nader ważną dla szkoły ludowej pomoc w ćwiczeniach ortograficznych (129). Materjał naukowy każe autor bez końca powtarzać, poprostu kuć, „wbijać w pamięć“, a na osłodę tej ciężkiej pracy jest też lakoniczna wzmianka o samodzielności ucznia.

Autor nie wspomina nawet o szkole pracy, o metodzie pracy samodzielnej. Nie podaje zgoła zadań do rozwiązania, nie stawia pytań, nie daje żadnych przykładów z życia szkolnego. Widzimy w podręczniku jedynie suche, stereotypowe definicje, często błędne, płytkie lub banalne. Ani krzty życia, ani też związku z życiem, jeżeli nie będziemy brali w rachubę kilku ładnych wierszyków i kilku urywków z mów b. naczelnika Państwa, zacytowanych nieraz ni przypiął — ni przyłatał.

Intencje p. Matusiaka są niewątpliwie zacne, lecz książka jest nudna, banalna, ckliwa i pełna niedokładności. Co gorsza, że i poprawić jej nie można: nie rozwija bowiem, nie kształci, nie stawia zagadnień, przeciwnie—wszystko schematyzuje w podziałach i formułkach wątpliwej wartości, bagatelizuje rzeczy ważne, rozszczepia mechanicznie kwestje, usypia i zanudza ducha.

Chociaż język i styl „podręcznika“ są bardzo proste, to jednak często niepoprawne, a myśl nie zawsze jest zrozumiała. Nie można pisać: „związek tych dwóch składników.. do siebie“ (5): „jeżeli dziecko patrzy na dobre przykłady w rodzinie, w szkole i w otoczeniu, w którem się znajduje, przejmuje się dobrem i dobre naśladuje, jeżeli złe, złem i złe naśladuje“ (81), „nauka szkolna jest środkiem wychowawczym, a nie sama dla siebie celem: wyłącznie gromadzeniem wiadomości, z czego wynika, że powinna być wychowawczą“ (100) i t. p.

Gdy się zważy, że mamy do czynienia z czwartem wydaniem, przez autora przejrzanem i poprawionem, to wszystkie powyższe błędy i braki, których liczbę można znacznie powiększyć, niczem nie dadzą się usprawiedliwić i muszą być całkowicie policzone na rachunek autora i wytłumaczone jego niedostatecznem przygotowaniem naukowem i pedagogicznem.

W rzeczy samej, nie można dziś w podręczniku szkolnym, przeznaczonym dla seminarjów nauczycielskich i wogóle do jakichkolwiek poważniejszych studjów, poprzestawać na błędnem — pod względem logicznym, psychologicznym, pedagogicznym i dydaktycznym — popularyzowaniu poglądów epigonów szkół Komeńskiego i Herbarta, pomijając zupełnie dorobek współczesnej tak bogatej myśli pedagogicznej — filozoficznej, społecznej i psychologiczno-doświadczalnej. Podręcznik przecież nie może uchodzić za teren, na którym uczniowie i samoucy musieliby się ćwiczyć w wykrywaniu

błędów wszelkiego rodzaju. Z głębokiem tedy przeświadczeniem i w poczuciu odpowiedzialności moralnej piszący te słowa jest zdania, że książka p. Matusiaka wogóle nie nadaje się do użytku szkolnego, obowiązującemu zaś programowi nauki pedagogiki w pięcioletnich państwowych seminarjach nauczycielskich nie odpowiada w najmniejszym nawet stopniu.

Dr. Władysław Spasowski. (Warszawa).

Stanisław Tync. *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej.* Kraków, 1922. Form. 24 × 15½, str. 307 + 2 nlb.

Praca p. Tynca jest czwartą w szeregu monografij z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, wydawanych przez specjalną komisję, powołaną w tym celu przez ministerjum oświaty i najobszerniejszą z wydanych dotychczas (300 stronic ścisłego druku). Autor na wstępie słusznie podkreśla doniosłość wykładu etyki w szkołach, i dziś interesującego pedagogów, daje nam potem przegląd odpowiedniej literatury i kończy gołosłownym zarzutem, zrobionym prof. Przemysławowi Dąbkowskiemu co do niewyczerpującego wyłożenia sprawy w jego rozprawie: „Nauka prawa w szkołach Komisji Edukacyjnej“.

Materja traktowana w samej książce została podzielona na 11 rozdziałów: 1) stosunki obyczajowe w Polsce za Sasów, 2) wychowanie moralne w szkole jezuickiej, 3) wychowanie i nauka moralna w szkołach pijarskich, 4) nauka moralna w Szkole Rycerskiej, 5) przewodnie myśli Komisji Edukacji Narodowej w dziedzinie wychowania moralnego, 6) nauka moralna w programie szkół K. E. N., 7) podręczniki Popławskiego, używane przy jej wykładzie, 8) nauka prawa w szkołach K. E. N., 9) inne przedmioty nauczania (chyba nie nauki, jak chce autor) w służbie nauki moralnej, 10) nauka moralna w szkole parafjalnej i 11) ocena nauki moralnej i jej owoców.

Powyższy wykaz tytułów najlepiej unaocznia, że autor pojął swe zadanie w szerokim bardzo zakresie i powiedziałbym nawet zbyt szerokim. Główna treść pracy jest bardzo specjalna i w zbyt dalekim jest związku z materją, roztrząsaną w rozdziale 1-ym. Rozdziały 2—4 również traktują rzecz za obszernie względnie do głównej treści (stanowią przeszło $^1/_6$ część całej książki), i ten zbytek sam autor nawet spostrzegł (str. 24), boć sam się niewątpliwie z tem zgodzi, że tematy poruszone w tych trzech rozdziałach, każdy w szczególności, mógłby być i na pewno będzie dla niejednego przedmiotem specjalnej monografji. Samą naukę moralną autor również pojmuje zbyt szeroko, łącząc ją w jedno z nauką prawa. Były one oczywiście w dosyć ścisłym związku, który niewątpliwie i słusznie należało zaznaczyć; ale, właściwie mówiąc, nauka prawa była w ówczesnych szkołach zupełnie osobnym przedmiotem i wielu nauczycieli nie uważało jej za przedmiot, w ścisłej będący łączności z etyką i nauką moralności; różność zaś poglądów, jaką dostrzec można w traktowaniu tych przedmiotów w nauczaniu szkolnem pochodziła zapewne z braku należycie ścisłych, zgóry przepisanych programów obu tych przedmiotów i danej nauczycielom

zbyt wielkiej swobody w zakresie wykładu tych przedmiotów i w korzystaniu z podręczników.

Z punktu widzenia metodycznego traktowania rzeczy, czytelnik zauważy, że autor w imię zapewne gruntowności lubi być szczegółowym i troszczyć się o to, by przypominać szczegóły, które czytelnikowi powinny być znane lub wprost w danym razie do przedmiotu nie należą, jak np. początki rozdziału 6-go i 7-go; prowadzi to czasem do zbytecznego zupełnie powtarzania tego, co już było powiedziane (str. 73 przypisek, str. 80—81). Z chronologją autor nie zawsze się liczy, jak to widać z wyliczenia rozpraw w przedmowie. Zabiega niejako naprzód, mówiąc o tem, co było później, i nawracając potem do czasów i faktów wcześniejszych; dowodzi tego początek wstępu i początek rozdziału 1-go; pobałamucony jest też chronologicznie początek rozdziału 5-go.

Pod przesadzonym zapewne wpływem szkoły lub profesora p. Tync nadużywa zbyt częstego przytaczania cudzych opinij w dosłownych tekstach. Można to uważać za dążność do kwiecistego czy obrazowego stylu, za chęć popisania się erudycją, ale można też widzieć w tem złą manierę rozpychania objętości książki lub (gdy teksty są nieraz przydługie) niesłuszne sprowadzanie uwagi czytelnika z prostej drogi, jaką podąża za biegiem myśli autora, i wywoływanie w nim niekorzystnego dla książki umysłowego znużenia.

Traktowanie właściwego przedmiotu, jaki nam tytuł zapowiada, rozpoczyna się dopiero w 5-ym rozdziale i poprzedzone jest daleko sięgającemi anterjorami o wychowaniu i poglądach na nie rozmaitych pisarzy, nie wyjmując tych, co swe poglądy na wychowanie i moralną naukę wypowiedzieli już po powstaniu K. E. N. Rzecz o zadaniach i celach nauki moralnej, o jej zakresie i metodzie wykładu w szkołach tejże Komisji wyłożona została dobrze, z należytem wykazaniem w tej sferze wpływu poglądów, jakie panującemi były we Francji. Naczytawszy się dosyć o K. E. N., dopiero na początku rozdziału 6 go dowiadujemy się, że ta Komisja powołana została do życia 11 października r. 1773 i że wtedy zwróciła się z wezwaniem do ludzi dobrej woli, ażeby się wypowiedzieli o tem, jakie przedmioty w jej szkołach wykładane być mają; streszczają się rozprawy, wywołane tem wezwaniem, Bielińskiego, Kamieńskiego i Popławskiego, ze specjalnem uwzględnieniem ich programów nauki moralnej; włączenie jej do liczby przedmiotów wykładanych w szkołach średnich, powstających z inicjatywy i za protekcją K. E. N. Przy tej sposobności autor zaznajamia nas po raz pierwszy (co zasługuje na podkreślenie) z opinjami w tym kierunku poszczególnych członków Towarzystwa do ksiąg elementarnych. Autor roztrząsa dalej sposób i zakres faktyczny wykładu nauki moralnej w szkołach K. E. N., korzystając z ogłoszonych przeze mnie raportów szkolnych dwóch departamentów, Mazowieckiego i Wielkopolskiego, i relacyj generalnych wizytatorów. Ta strona sprawy dosyć powierzchownie jest traktowana; jeżeli bowiem autor miał sposobność czy możność korzystania z materjałów, przechowywanych w Archiwum Głównem w Warszawie, myślę, że powinien był uwzględnić niewydane dotychczas raporty szkół innych, w szczególności zaś pijarskich, które stanowiły osobny departament i w pewnym zakresie były zależne od swego prowincjała. Jak w nich była wykładana nauka moralna za czasów K. E. N., o tem autor wcale nie mówi, a tymczasem wykładowi jej we wspomnianych szkołach przed czasami K. E. poświęca osobny rozdział (str. 25—49). Jak stała sprawa w szkołach litewskich, o tem również niczego się nie dowiadujemy, chociaż część raportów tych szkół przechowywana jest również w Archiwum Głównem, gdzie autor pracował. Rozdział ten kończy się przeglądem i oceną książek, z których nauczyciele przeważnie korzystali przy wykładzie nauki moralnej.

Rozdział 7 my (str. 162—230) jest drugim zasadniczym rozdziałem książki i napisany jest gruntownie i wyczerpująco, poświęcony zaś jest rozbiorowi podręczników księdza Popławskiego. Przytoczone są tutaj nieznane dotychczas zdania o nich członków Towarzystwa do ksiąg elementarnych, ale zato brak wiadomości o ich używaniu w tych departamentach, których sprawozdania szkolne nie są znane. Wiadomość o książce Dmochowskiego „o cnotach towarzyskich“ nadawałyby się chyba do pomieszczenia w końcu rozdziału 6-go albo w osobnym aneksie, po sprawdzeniu oczywiście na podstawie raportów szkolnych i wizytatorskich, gdzie i w jakim zakresie była używana w charakterze podręcznika w szkołach K. E. N.

Rozdziały 8—10 są pożądanem uzupełnieniem dwóch poprzednich; więcej wszakże w nich mówi się (szczególniej w 8-ym i 10-ym) o podręcznikach, niż o właściwym przedmiocie.

W ostatnim 11-ym rozdziale autor uogólnia postępowe i dodatnie, złe i ujemne strony w traktowaniu w szkołach nauki moralnej i charakteryzuje dodatni wpływ jej i w ogóle edukacji pod kierunkiem K. E. N. na całe społeczeństwo polskie, co jest udatnem i odpowiedniem przeciwstawieniem tego obrazu, jaki dał nam w 1-ym rozdziale swej pracy.

Piszę krytyczne sprawozdanie, a nie panegiryk, więc wskazałem te szczegóły i cechy, które uważałem za stosowne wytknąć w interesie samego autora na przyszłość. W niniejszej monografji autor dał nam w obranym przedmiocie pracę zasadniczą, której nie będą mogli pominąć ani ignorować wszyscy, co nietylko tym samym tematem, ale wogóle sprawami samej Komisji Edukacyjnej zajmować się będą. Jeżeli się nie mylę jest to pierwsza praca p. Tynca większych rozmiarów: świadczy niewątpliwie o jego dobrem przygotowaniu do pracy naukowej i krytycznych badań, o wielkiej pracowitości, o umiejętności traktowania przedmiotu i zagłębiania się w jego roztrząsanie, o znajomości literatury i darze wyzyskania jej dla zamierzonego celu. Życzyć zaś można sobie, ażeby autor w przyszłych pracach wyzyskiwał te źródła, których pomijać nie należy, ażeby ściślej obmyślał w szczegółach plan swej pracy i należycie go wykonywał, ażeby więcej skupiał się w wykładzie a unikał rozbieżności, która czynić może wykład mniej zajmującym, ażeby raczej własne wykładał poglądy, a nie posługiwał się cudzemi zdaniami i opinjami.

Teodor Wierzbowski. (Warszawa).

Stanisław Łempicki. *Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa 1573—1605*. Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce W Krakowie. 1922 (wewnątrz: 1921). Skład główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Format 24½ × 16, str. 293 + 3 nlb.

Komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, utworzona przez Ministerstwo W. R. i O. P. wydała w serji pierwszej jako Nr. 2 wymienioną pracę.

Do dziejów szkolnictwa wprowadził autor granitową postać: Jana Zamoyskiego, jako reformatora wyższego szkolnictwa w Polsce już w r. 1917 w rozprawach wydziału filologicznego Akademji Umiejętności (T. 56, str. 265—328) i w osobnej odbitce, którą tu z małemi zmianami przedrukował w części pierwszej.

Jan Zamoyski, wychowanek paryskiego Collège Royal i Sorbony, uczeń szkoły humanistycznej Sturma w Strassburgu, słuchacz, konsyliarz i rektor uniwersytetu w Padwie, autor dzieła: De senatu Romano, filolog i znawca starożytności, po powrocie do Polski został kanclerzem i hetmanem w. kor. Zasłynął jako polityk, dyplomata, administrator, wzorowy archiwista, strateg, mecenas sztuk i nauk, opiekun humanistów polskich i zagranicznych. Gdy nie udało mu się przeprowadzić projektu odnowienia uniwersytetu Krakowskiego, rzuca w 1577 r. myśl stworzenia w Krakowie obok prastarej akademji Jagiellońskiej, drugiego Collegium Regium, które, współzawodnicząc z akademją, najskuteczniej przyczyniłoby się do jej odmłodzenia. Pomimo usilnych zabiegów myśl ta została udaremioną przez kardynała Hozjusza, który w „niebezpiecznym planie" Zamoyskiego widział zakusy nowatorstwa.

W części drugiej omawia autor drogę planów i prób Zamoyskiego, wiodącą do utworzenia prywatnej szkoły obywatelskiej w nowobudowanej własnej rezydencji w Nowym Zamościu nad Wieprzem w 1580 r. Szkoła w Zamościu miała przygotować syna szlacheckiego „do sprawowania obowiązków senatorskich". Po szkole pod kierownictwem ks. Jana Herbesta, powstaje w 1589 pod kierownictwem Klonowicza gimnazjum klasyczne o wyższym poziomie nauczania.

W trzeciej części przedstawia dr. Łempicki dzieje właściwej akademji Zamoyskiego, opartej na akcie fundacyjnym z 1600 r. Autor wielokrotnie polemizuje z prof. J. K. Kochanowskim, autorem: Dziejów Akademji Zamoyskiej (Kraków 1899—1900). Zamoyski, zapraszając Szymona Szymonowicza na pomocnika w przeprowadzeniu swych planów w 1593 r. wytknął mu cel w następujących słowach, godnych pamięci: „Zgoła chcę ja mieć scholam civilem, z której wychodziliby tacy, żeby ku pomnożeniu chwały Bożej żyli i jego K. Mości i Rzeczypospolitej i przyjacielom mogli służyć". Akademję tę zaopatrzył Zamoyski w drukarnię, czego nie miała żadna z ówczesnych akademij zagranicznych, aby nauczyciele wydawali podręczniki dla uczniów tego „Universitatis Studii generalis" o trzech pełnych fakultetach: „artium" (sztuk), prawa i medycyny z prawem nadawania stopni akademickich i promowania własnych doktorów.

Mowa Zamoyskiego przy otwarciu akademji stanowi zbiór myśli nieśmiertelnych, do których później nawiązują: Konarski, Andrzej Zamoyski w 1764 i Oraczewski (1773) i twórcy Komisji Edukacji Narodowej. „Bez nauki — mówił — nie może być cnoty, ani sławy," „gdy lud w ciemności, walą się królestwa, upadają mocarstwa, same dostojeństwa ciężarem się stają... bez niej szkodliwe rady w Senacie... dobre wykształcenie dzieci cenniejsze jest od wszelakiego złota" (str. 130—131).

Autor zebrał skrzętnie wszystko, czego dostarczyć mu mogły źródła drukowane i częściowo rękopiśmienne, podając wiele bardzo ciekawych epizodów z pomysłami Zamoyskiego związanych, rozbiera związek z kollegjatą duchowną, opisuje plan nauk bardzo szczegółowo. Wskutek tego — „wybija się górująco postać Zamoyskiego, jako tego, co snuł plany najdalej idące, a przeszedłszy do rzeczywistości, dał koncepcję własną, przeważnie oryginalną, z potrzebami Polski organicznie zrosłą, duchem epoki natchnioną, a zakrojoną możliwie na wysoką miarę". Z poglądami autora w zupełności się godzę. Wielu bowiem pisarzy katolickich, przedstawiając Jana Zamoyskiego, jako wolnomyśliciela, nie rozumie, że można nie być zacietrzewionym w pewnym kierunku pomimo nastroju szerokich sfer, a zacieśnienie nie dopuszcza do wzniesienia się na inny, wyższy punkt widzenia, nie pozwala często wżyć się w odpowiedni moment historyczny i utrudnia zrozumienie ducha i umysłu pewnych jednostek.

Dodatki źródłowe i spis osób i miejscowości uzupełniają książkę. Szkoda, że autor nie przeprowadza porównania z planem nauczania u Staszyca w książce p. t.: Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego, że nie uwzględnił roli Szymonowicza wedle rozprawy d-ra Urbanowicza, Złoczów 1894, że opuścił synod z 1532 r. (na str. 12) i t. p., ale są to drobne uzupełnienia, które na całość wpłynąć nie mogą, ani wartości pracy umniejszyć.

Książkę prof. Łempickiego czyta się z zajęciem, napisana jest łatwo i przejrzyście. Każdy nauczyciel polski, każdy człowiek głębiej zastanawiający się nad zagadnieniami wychowawczemi nie może i nie powinien pominąć książki Łempickiego.

Józef Lewicki (Warszawa).

O uczniu-żołnierzu. Opracował dr. Kazimierz Konarski. Nakł. Min. W. R. i O. P. Skład główny: Książnica Polska Tow. Naucz. Szk. Wyższ. 1922. Form. 25 × 16, str. VIII + 205 + 2 nlb.

„Jeśliś żyw, niech książeczka ta będzie dla ciebie serdecznym upominkiem; jeśliś poległ, niech będzie napisem na Twojej mogile, Uczniu-Żołnierzu, jeden z wielu".

Tak, piękną swą dedykację książki, wydanej pod powyższym tytułem, kończy inicjator jej, p. M. Rataj, dzisiejszy marszałek Sejmu, a minister oświecenia w czasie epopei ucznia-żołnierza r. 1920.

Dedykacja wyraża zarazem cel książki. Jest ona poniekąd uwiecznieniem czynu młodzieży szkolnej, co potrafiła „to, czego

tylu starszych nie umie: nie tylko splonąć ofiarą dla Ojczyzny w chwili zapału, lecz znosić dla niej brak i niedostatek bez szemrania".

Przedmowa wyjaśnia genezę książki. Ministerstwo zarządziło ankietę wśród zarządów szkół w celu scharakteryzowania zagadnień, związanych z wypadkami 1920 r. na tle miejscowych stosunków szkolnych. Odpowiedzi miały zawierać obraz roli, jaką miejscowa młodzież odegrała w odparciu najazdu rosyjskiego. Należało te odpowiedzi uzupełnić statystyką i dokumentami.

Ankietę spotkał los, u nas zwykły. Na 2500 rozesłanych kwestjonarjuszy Ministerstwo otrzymało 491 odpowiedzi, w większości ogólnikowych, zazwyczaj z pominięciem charakterystyki wypadków i stosunków lokalnych. Sprawę ratują dokumenty: listy, urywki wspomnień, często pamiętniki całe, wypracowania szkolne na temat przeżyć służbowych itd. Terytorjalnie przeważa materjał ze szkół zachodnich województw. Wschód Rzeczypospolitej z wyjątkiem Rusi Czerwonej nadesłał materjału bardzo mało.

Materjał został niezwykle pracowicie rozsegregowany i umiejętnie zestawiony. Dzięki temu pozwala wysnuwać wnioski i daje obraz wierny.

Przedewszystkiem cyfry: do szeregów z poboru i na ochotnika poszło 11927 uczniów — poległo i zaginęło 327, rannych było 515, z czego 48 zostało kalekami; 214 zostało wziętych do niewoli. Z tych 11927 — ochotników było 11157. Dziewięć krzyżów „Virtuti Militari" i 43 „Krzyże walecznych" uzupełniają cyfry.

Uczeń-żołnierz więc bił się dobrze. Obowiązek żołnierski spełnił.

„Dokumenty" trudno czytać często bez wzruszenia. Czyste, serdeczne, kochane dusze chłopięce wyzierają z kart na każdym kroku... Spostrzeżenia ciekawe, dużo niekłamanego uczucia, sporo poezji... Czasami mimowoli ma się żal do redakcji za zbyt surowy monit, udzielony we wstępie książki ogółowi współpracowników za ortografję i styl...

We wstępie mamy wyczerpujące omówienie materjału zebranego. Tam też odsyłamy czytelnika. Podkreślamy tu jedno tylko. „Książka — czytamy — nie jest wesoła. Mało w niej humoru, upojenia; z kart zieje zmęczenie. Za niem idą niekiedy duchowe jego następstwa: zwątpienie, melancholja, krytycyzm w stosunku do bezpośrednich warunków bytu i otoczenia. Stąd ciemne plamy w książce, która, pisana przez młodych entuzjastów, winnaby mieć same tylko jasne stronnice".

Rzeczywiście z kart książki wieje smutek i dziwna — obca młodości rezygnacja. Przebija się również jednak jeszcze i coś gorszego.

W całym, nagromadzonym w niej materjale, nie znalazłem tego, co przedewszystkiem młode dusze były winny odczuć: poczucia zasadniczej zmiany istoty bojów polskich. Młodociany żołnierz wie, że walczy za Ojczyznę, odczuwa, że spełnia względem niej obowiązek synowski — nie odczuwa on jednak tego, że jest żołnierzem krociowej armji, że Ojczyzna jego to niepodległa Rzeczpospolita, co wojnę z potężną Rosją prowadzi. W psychologji jego brak absolutnie pierwiastka dumy, brak poczucia siły, odczucia doniosłości momentu, jaki przeżywa wraz z całym swym narodem; nie widzi, że po raz pierwszy od lat kilkuset zwycięża — strasznego ongiś kata swej Ojczyzny — moskala. On walczy z „bolszewikiem", dumy zwycięzcy — większość ochotników przybyła na front po sierpniowym kryzysie w działaniach wojennych — w nim brak. To jedno.

Drugą cechą ucznia-żołnierza to jego niemożność oddziałania na otoczenie, w jakiem się znalazł, a nad którem intelektem i etyką górował. Kilkunastotysięczny zastęp ideowej, inteligentnej młodzieży przepłynął przez oddziały wojskowe bez śladu. Dokumenty dają sporo śladów goryczy, jaką młode dusze napełniło zetknięcie się entuzjasty-ochotnika, lub harcerza, ze zdemoralizowanym długą wojną i niepowodzeniem „wiarusem-relutonem", lecz ani śladu własnego wpływu na tego wiarusa, ani śladu pierwiastka twórczego, jakiby żołnierz-ochotnik wniósł w szeregi wojskowe w ówczesnej przełomowej dla armji naszej i dla Narodu chwili...

Inaczej zresztą być nie mogło. W bój poszło pokolenie, zaledwie wychodzące z lat dziecinnych, pokolenie, które podrastało i zaczęło myśleć w strasznym a przygnębiającym okresie 1914—18. Wychowali ich ojcowie i matki, których życie całe upłynęło w niewoli, a niewolę tę przerwały głód, nędza i niepokoje wojny, na naszym gruncie lecz nie przez nas prowadzonej. Od pokolenia takiego, co zresztą mamy wszędzie i zawsze, nadmiaru sił ducha i ciała, wybuchu energji wymagać nie sposób. Spełniło swój obowiązek żołnierza, pionierem przyszłości być jeszcze nie może.

Szkoła jednak na to winna zwrócić baczną uwagę. Do niej należy kształtować nietylko umysł lecz i charakter młodego pokolenia. W charakterze zaś tym — na najbliższą chwilę zadaniem najważniejszem być musi wytrzebienie pierwiastków przygnębienia i chamstwa niewoli, a rozwinięcie energji twórczej i szlachetnej dumy obywalela potężnego państwa i syna wielkiego Narodu.

J. Grabiec (Warszawa).

PRZEGLĄD CZASOPISM.

CZASOPISMA W J. POLSKIM.

Szkoła Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. Rok 1922. Zeszet III i IV pod redakcją d-ra Zygmunta Ziembińskiego. Form. 21 × 14, str. 227—416

W zeszycie III St. Sedlaczek podaje ogólne rozważania i praktyczne wskazania na temat: „Przysposobienie wojskowe młodzieży". Doświadczenia sąsiadujących z nami mocarstw, a także próby we Francji wykazały, że „zabawa w wojsko" na terenie szkoły jest wręcz szkodliwa dla przygotowania militarnego. „Podstawy moralne, wytrzymałość i sprawność fizyczna są cechami żołnierza najtrudniejszemi do osiągnięcia i najwięcej wymagają czasu". Praktyczne wskazania autora w szczupłej mierze tylko dotyczą szkoły powszechnej, a odnoszą się przedewszystkiem do gimnazjów i seminarjów nauczycielskich. A więc do 17-go roku życia młodzież ma uprawiać ćwiczenia skautowe, z położeniem nacisku na sprawności, które mają znaczenie dla przygotowania wojskowego. Po 17 roku życia dopiero idą sprawności specjalnie związane z „przysposobieniem wojskowem. Czy wprowadzenie pierwiastka czysto wojskowego do wyższych klas szkół średnich nie wywoła w klasach niższych przez naśladownictwo owej „zabawy w wojsko", tego autor nie porusza.

W artykule „Gry i zabawy w wychowaniu moralnem" dr. J Jelińska podkreśla, że w wychowaniu moralnem nie wystarcza wyrobienie pojęć moralnych, ale trzeba przedewszystkiem wyrobić poczucie moralne, które to poczucie wytwarza się na tle osobistych przeżyć i doświadczeń. Ponieważ gry i zabawy wchodzą w sferę najbardziej żywotnych interesów dziecka, przeto dają najwięcej sposobności do przeżyć, nie umiemy tylko często wyzyskać tego dla celów wychowawczych. — Tejże autorki art. p. t. „Samowychowanie w wychowaniu" znajdujemy w zeszycie IV, temat potraktowany został dość szkicowo.

„Problem nauczycielski w Niemczech" J. Korneckiego jest właściwie przedstawieniem problemu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Niemczech. Nowa konstytucja niemiecka przesądziła już, że kształcenie nauczycieli ma odbywać się drogą zwykłą dla zawodów inteligentnych, a więc przez ukończenie szkoły średniej ogólnokształcącej i wyższe wykształcenie zawodowe. Ciekawe są argumenty przeciwko kształceniu nauczycieli w seminarjach; wysunięto argumenty o charakterze psychologicznym, gospodarczym i społecznym (str. 263 i 264).

O szkolnictwie naszej północnej sąsiadki Łotwy pisze p. C. Tarkowski w zesz. III, dając obraz organizacji szkolnictwa ze szczególnem uwzględnieniem polskiego. — O szkołach południowej sąsiadki Czechosłowacji w zesz. IV pisze p S. Winogrodzki p. t. „Wrażenia polskiego nauczyciela z wycieczki do Czech". Wrażenia są pełne zachwytu, ale to nie jest tylko kwestją przypadku, że autor o szkolnictwie polskiem w Czechach nie mógł dać żadnej wzmianki.

Z dziedziny higjeny znajdujemy w zesz. III bardzo rzeczowy artykuł dr.

Wł. Światopełk Zawadzkiego p. t. „Kilka uwag o ćwiczeniach oddechowych". Między innemi autor udowadnia, że nawet w klasie źle przewietrzonej ćwiczenia oddechowe śródlekcyjne są wskazane.

Sprawozdanie z III Międzynar. kongresu wychowania moralnego podała H. Orsza Radlińska (Zeszyt IV).

Dział metodyki wyjątkowo skromnie reprezentowany, bo tylko w zeszycie IV prof. T Benni przeprowadza definicję pojęcia samogłoski w artykule „Filozofja samogłoski".

Autor artykuliku „Globus i półkule" (zesz. IV) natknął się na trudność w przejściu z uczniami od globusu do półkul i domaga się, by nowe globusy przecinano wzdłuż pierwszego południka i połówki łączono zawiasami. Przy tej operacji globus straci na jedności i trwałości, a są przecież prostsze sposoby pokonania trudności, choćby przekrój kuli ulepionej z gliny.

W dziale „Dziennik nauczyciela" i „Kształcenie nauczycieli" umieszczono: Z tułaczych szlaków, Dzieci z pruskiej szkoły przez W. Szumanównę. Wpływ domu dziecka wiejskiego na pracę szkolną przez Z. Czepielińskiego, Kronika Kolonij Szkolnych szkół warszawskich przez S. Orzeszkowskiego, Nauka o Polsce współczesnej przez S Somorowskiego, Wystawa szkolna w Siedlcach przez H. Ryszkowską, Święto sadzenia drzewek przez M. Marszałkową, Wycieczka szkolna z Żyrardowa na Pomorze przez J Nehringową, O naszych zabytkach słów kilka przez J. B., Konferencje nauczycielskie gminne przez S. S., W sprawie konferencyj nauczycielskich gminnych i Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem.

W dziele „Ruch Pedagogiczny" zasługuje na uwagę — Bilans szkolny polsko-niemiecki przez J. Suchowiaka.

J. Włodarski. (Warszawa).

Muzeum. Czasopismo poświęcone sprawom nauczania i szkolnictwa, wydawane przez okręg lwowski Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Rocznik XXXVII 1922. Zeszyty 1—4. Form. 24 × 16½, str. 1—468.

Zeszyt 1 poświęcony został omówieniu zagadnień dydaktycznych, związanych z nauczaniem filologji klasycznej w gimnazjach przeważnie klasycznych ośmioletnich. Dr. Franciszek Smolka. Wieczna bolączka. Autor stwierdza, że wyniki ośmioletniej nauki języków klasycznych zarówno w b. Galicji, jak zagranicą, np. w Niemczech, są smutne, zastanawia się nad przyczynami tego zjawiska i usiłuje wskazać środki zaradcze. Główna przyczyna upadku filologji klasycznej w szkołach tkwi w tem, że nauczyciele tego przedmiotu nazbyt się zasklepiają w swojej specjalności i wskutek tego nie umieją odpowiedzieć wymaganiom życia współczesnego. Dr. Adolf Bednarowski. Uwagi ogólne o nauczaniu filologji klasycznej. Autor pragnie ratować upadającą filologję klasyczną przez udoskonalenie systemu kształcenia nauczycieli, zwiększenie wymagań od nauczycieli czynnych, doskonalenie metod nauczania, zapobieganie częstemu zmienianiu się nauczycieli w jednej klasie, wreszcie pociąganie uzdolnionych jednostek do nauczania filologji klasycznej. Dr. Emil Urich. Przystosowanie nauki języka łacińskiego dla gimnazjów żeńskich. Autor wskazuje, w jaki sposób możnaby wybór autorów łacińskich przystosować do właściwości i potrzeb młodzieży żeńskiej. Dr. Emil Urich. Plan nauki języka łacińskiego jako nadobowiązkowego w gimnazjach matematyczno - przyrodniczych i neohumanistycznych. Jest to projekt trzyletniego

nadobowiązkowego kursu łaciny w dwu wydziałach gimnazjum, gdzie język łaciński nie jest przedmiotem obowiązkowym. Dr. Stanisław Pilch. Czy lektura autorów starożytnych może się przyczynić do moralnego odrodzenia młodzieży? Autor wskazuje, w jaki sposób nauczyciele filologji klasycznej mogą się przyczynić do podniesienia moralnego poziomu społeczeństwa przez odrodzenie moralne młodzieży. Dr. M. Auerbach. Wpływ bryków na lekturę autorów łacińskich i greckich. Posiłkowanie się przez młodzież gotowemi tłumaczeniami autorów zwalnia ją od konieczności czynienia samodzielnych wysiłków, bez których nauczanie języków klasycznych traci swą głęboką wartość wychowawczą. Dlatego szkoła musi wszelkiemi sposobami tępić używanie t. zw. „bryków". Tadeusz Dobrowolski Fragment lekcji gramatyki języka łacińskiego. Jest to przykład, w jaki sposób można doprowadzić uczniów sposobem indukcyjnym do zrozumienia konstrukcji zdań czasowych, zaczynających się od „cum".

Zeszyt 2 prawie w całości został poświęcony zagadnieniem z dziedziny metodyki języka polskiego. Juljusz Kleiner. W sprawie projektu ustawy o szkolnictwie średniem ogólnokształcącem. Jest to szereg uwag krytycznych, dotyczących wskazanego w tytule projektu. Bolesław Pochmarski. Nauka literatury na tle chwili obecnej. Autor wymienia cechy charakteru, które powinna rozwijać obecnie w uczniu—Polaku literatura polska w szkole, wskazuje, jakiego rodzaju utwory należy wobec tego wybierać do lektury szkolnej, kładzie nacisk na potrzebę uwzględniania przytem dzieł Wyspiańskiego, wreszcie stawia swoje wymagania mającym powstać podręcznikom szkolnym, omawia metodę nauczania i rolę nauczyciela. Tadeusz Czapczyński. Lekcja metodyczna: „Głupi Franek" Konopnickiej (w klasie IV gimnazjum). Konstanty Wojciechowski. Na co należałoby zwrócić uwagę przy omawianiu Prusa „Placówki". Są to dwie lekcje, poświęcone rozbiorowi „Placówki" w IV kl. gimnazjum. Zenon Klemensiewicz. Dwa urywki z dziennika polonisty. Autor daje sprawozdanie z trzech rzeczywiście przeprowadzonych lekcyj. Pierwsza była poświęcona lekturze i rozbiorowi wyjątku z XI księgi Pana Tadeusza: „Poranek na wsi" (klasa III); druga i trzecia lekturze i omówieniu „Wielkiej Improwizacji" z III cz. Dziadów (klasa VII). Józef Maurer. Jak czytam z uczniami „Nieboską Komedję". Bolesław Pochmarski. Lektura „Ody do młodości". Dr. Stanisław Zathey. Nauka przemawiania. Autor podkreśla ważność umiejętności przemawiania, domaga się uwzględnienia nauki tego przedmiotu w programach szkolnych, oraz wypowiada kilka uwag ogólnych o metodach jego nauczania. Michał Janik. W sprawie nauki gramatyki języka polskiego. Autor nastaje na potrzebę nauczania gramatyki w wyższych klasach gimnazjum i wskazuje sposoby podniesienia poziomu nauczania tego przedmiotu. Tadeusz Dobrowolski. Lekcja gramatyki polskiej w gimnazjum niższem (w III klasie o bezokoliczniku). Krakowska Komisja Referentów do szkolnictwa średniego. Program klasy V gimnazjum państwowego. Przedmioty humanistyczne. Jest to krytyka programu przedmiotów humanistycznych w V klasie gimnazjum państwowego.

Zeszyt 3 zawiera artykuły z dziedziny metodyki geografji i przyrodoznawstwa. Pomieścili tu swe prace: Tad. Wiśniowski i W. Pokorny. Szkic programu dla nauki geografji fizycznej i geografji w kl. VII gimnazjum matemat.-przyrodniczego. Dr. Adam Fischer. Etnologja a szkoła polska. M. Laufer. Lekcja praktyczna z geografji w klasie IV. Stanisław Domagała. Poznaj swój kraj. Florjan Wiliński. Plan nauczania historji naturalnej w gimnazjach klasycznych dawnego typu. Ludwik Bykowski: Współudział szkoły w badaniach fenologicznych. E. Mędlewska. Sprawozdanie z lekcji o rogoży z klasą II licealną. Ludwik Bykowski. Wstęp do teorji ewolucji. Krakowska Komisja Referentów do szkolnictwa średniego. Program klasy V gimnazjum państwowego (geografja, przyrodoznawstwo).

Zeszyt 4 zawiera prace z dziedziny metodyki, matematyki i fizyki, a mianowicie: Stanisław Pająk. Metodyka matematyki według nowych planów. Mikołaj Nycz. Czynniki kształcące w matematyce. Dr. B. Kalicun. Jak należałoby uczyć propedeutyki geometrji w kl. III gimn. w myśl programu ministerjalnego. Józef Nussbaum. Lekcja geometrji w klasie trzeciej. Dr. Zdzisław Thullie. Najnowsza metodyka fizyki w przeprowadzeniu praktycznem. Krakowska Komisja Referentów do szkolnictwa średniego. Program klasy V gimnazjum państwowego (chemja, fizyka, matematyka).

Każdy z zeszytów zawiera poza tem oceny i sprawozdania publikacyj pedagogicznych, przegląd czasopism, wiadomości bieżące, oraz notatki bibljograficzne.

B. N.

Przegląd Pedagogiczny. Kwartalnik wychodzący pod redakcją Lucjana Zarzeckiego przy współudziale Komitetu Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Rok XLI (6). 1922. Zeszyty 1—4. Form. 24 × 16, str. 352 + IV.

„Przegląd Pedagogiczny" od roku 1922 został zmieniony z miesięcznika na kwartalnik, a dodatek „Sprawy Towarzystwa" ukazywał się zupełnie oddzielnie w odstępach tygodniowych z wyjątkiem wakacyj. Treść kwartalnika dzieli się na trzy działy: dział A) artykuły i rozprawy, dział B) sprawozdania i recenzje, dział C) miscellanea.

W zasadniczym dziale A umieszczono koło 20 artykułów poruszających rozmaite zagadnienia z zakresu ogólnych zagadnień pedagogicznych, organizacji szkolnej, historji szkolnictwa, badań doświadczalnych i wreszcie specjalnych zagadnień dydaktycznych. W pierwszym artykule „O zagadnieniu podstawowem" (zesz. 1) Lucjan Zarzecki porusza kwestję pojęcia pedagogiki jako nauki, zaliczając ją do nauk filozoficznych i dzieląc na nomotetykę, teleologję i metodykę; ubocznie przemawia przeciwko lekturze autorów starożytnych i przeciwko zniesieniu stopni. Wspomnianemu przez Zarzeckiego doświadczalnemu kierunkowi w pedagogice poświęca dłuższy artykuł Józefa Joteykówna p. t. „O metodzie eksperymentalnej w pedagogice" (zesz. 1) zastanawiając się kolejno nad definicjami nowych gałęzi wiedzy o dziecku, nad zakresem tej nauki, nad podziałem pedagogiki eksperymentalnej, nad znaczeniem eksperymentu w pedagogice i wreszcie nad stroną twórczą metody eksperymentalnej. Bardzo ciekawą i ważną sprawę porusza Bolesław Gawecki, mówiąc o „Pierwiastku filozoficznym w pedagogice" (zesz. 4) i wskazując na przejawianie się w panujących poglądach pedagogicznych wielkich prądów myślowych epoki (jak w danej chwili zwalczających się materjalizmu i nowoczesnego idealizmu), skąd wypływa potrzeba istnienia pewnej koncepcji, kierującej czynami wychowawcy a opartej o podstawę filozoficzną. — Artykuł Jana Korneckiego „O ustroju władz szkolnych w Rzeczypospolitej Polskiej" (zesz. 1) charakteryzuje stan obecny i daje szereg wskazówek na przyszłość, a referat Kazimierza Kujawskiego „W sprawie szkoły średniej prywatnej i państwowej" (zesz. 2) omawia tę żywotną, zwłaszcza w b. dzielnicy rosyjskiej, kwestję bardzo wyczerpująco.

Sprawie przygotowania nauczycieli do swego zawodu poświęcono kilka artykułów, jak L. Zarzeckiego „Pilne zadanie“ (zesz. 2), omawiający tę kwestję w ogólny i zasadniczy sposób, tegoż autora „O organizacji i zadaniach wydziału pedagogicznego w uniwersytecie“ (zesz. 3), dokładnie rozważający problem studjów pedagogicznych i wreszcie W. Wernera „O kształceniu nauczycieli fizyki w politechnikach” (zesz. 3) Ważne zagadnienie rozwijania poczucia piękna porusza Marta Wołoszynowska w artykule „Szkoła i sztuka“ (zesz. 1), wskazującym konieczność budzenia obok zdolności wytwórczej przez naukę rysunków także zdolności odbiorczej przez wykłady o sztuce (nawiasowo należy zaznaczyć, iż autorka niesłusznie używa terminu „wykład“, mając zresztą często nawet na myśli omawianie pokazywanych obrazów w sposób, i słusznie, zupełnie niewykładowy). — Dział historyczno - pedagogiczny reprezentują dwa poważne artykuły Józefa Lewickiego „O rozwoju pomysłu państwowej władzy wychowawczej przed Komisją Edukacji Narodowej” (zesz. 2) i „Geneza Komisji Edukacji Narodowej (zesz. 4) oraz Władysława Niedźwieckiego „Rusyfikacja i Apuchtin u nas“ (zesz. 3), mogący wzbudzić pewne zastrzeżenia ze względu na częściowo tendencyjne oświetlanie faktów historycznych, co nawet wywołało „Wyjaśnienie“ (zesz. 4) ze strony Zarządu Głównego T. N. S. W. — Bogato przedstawia się dział prac opartych na badaniach doświadczalnych i statystycznych, jak Antoniego Żochowskiego „Zamiłowanie i zainteresowanie dzieci w wieku szkolnym do przedmiotów nauczania“ (zesz. 1) i Jana Ciembroniewicza „Ideały dzieci szkolnych“ (zesz. 2), oba zawierające wiele materjału dla ustalenia poglądów na psychikę dziecka, oraz Marji Grzywak-Kaczyńskiej „O kształceniu zdolności do samoobserwacji jako przyczynek do wychowania moralnego” (zesz. 4). — Jedną z najbardziej interesujących rzeczy z zakresu pedagogiki jest barwny i nadzwyczaj ciekawy opis doskonałego sposobu przeprowadzenia doboru uczniów wchodzących do szkoły, zawarty w artykule Stanisława Dobrowolskiego „Egzaminy wstępne w preparandzie Ołtarzewskiej” (zesz. 4) — Specjalne zagadnienia dydaktyczne są omawiane w artykułach Stefana Kulczyckiego „O t. zw. zadaniach na dyskusję“ (zesz. 3) i Mikołaja Orłowa „O nauczaniu historji“ (zesz. 4); do dziedziny historji rozwoju nauk ścisłych należy artykuł Stanisława Zaremby „Stosunek teorji względności do doświadczeń i spostrzeżeń“ (zesz. 2).

Dział B zawiera sprawozdania i recenzje pisane przez Józefa Gołąbka (język polski), Stefana Kulczyckiego (matematyka), r. i L. Z. (pedagogika, kwestje ogólne) oraz innych w ilości znacznie większej niż w rocznikach poprzednich. — Dział C p. t. „Miscellanea“ mieści szereg wiadomości z Polski i zagranicy.

Całość przedstawia się dodatnio i świadczy o stałem dążeniu ku ulepszeniu omawianego pisma jako naukowego organu Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych i Średnich. *Eug. Zdrojewski* (Warszawa).

Przegląd Humanistyczny. Kwartalnik naukowy i pedagogiczny Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Warszawa 1922. R. I. Z II i III. Form. 23½ × 16, str. 179 — 349.

Na wstępie pomieszczono rozprawę prof. T. Zielińskiego p. t. „Rytmika prozy pięknej i jej psychologiczne podstawy”. Jest to, zdaje się, jedyne u nas studjum z tej dziedziny. Autor uważa zasadę rytmiki wogóle za zagadnienie przeniesione na grunt psychologiczny; opiera swe przykłady na materjale, czerpanym z mów Cycerona. Wywody swoje uzasadnia wybitny filolog na

t. z. klauzulach, posiadających różne cieniowania; klauzule te pozwalają stwierdzić, że Cycero był „w posiadaniu zadziwiająco czułego regulatora rytmu“, a przez to też umiał tworzyć harmonijny stosunek w budowie swych zdań.

„Studjum o rozwoju poczucia piękna natury w polskiej literaturze romantycznej“ p. Lucjusza Komarnickiego przenosi nas w okres sentymentalizmu. Autor zastanawia się nad rozwojem sztuki ogrodniczej w Polsce, zwłaszcza w Warszawie i jej okolicach; bierze pod uwagę ich wygląd i styl i uwzględnia różnice między stylem francuskim a angielskim. Szczególnie ciekawym dla poznania epoki jest rozdział o ogrodach pasterskich, w których można było wzdychać, "marzyć, tęsknić, lamentować nad utraconą szczęśliwością, śnić złote sny o kochance, albo płakać po niej“. Poza tem istniały jeszcze inne style ogrodów. W dalszym ciągu dowiadujemy się o urządzaniu ogrodów, drzewach, kwiatach, strumykach, domkach, posągach i t. d. Stwierdzić trzeba, że dzięki poetycznym skłonnościom przy urządzaniu ogrodów, znajdowały one silny wyraz w literaturze na przełomie XVIII w. i XIX.

Rozprawka Józefa Gołąbka p. t. „Uwagi nad poematem Gustawa Zielińskiego „Kirgiz“ wchodzi w dziedzinę studjów nad słowiańskiemi literaturami. Jest tu mianowicie mowa o stosunku poematu „Kirgiz” do pokrewnych utworów byronowskich rosyjskich, przedewszystkiem Puszkina i Lermontowa. Stwierdzono, że poemat ten jest raczej naśladownictwem maniery literackiej z I-ej połowy XIX w., niż pomysłem oryginalnym, opartym na znajomości plemion azjatyckich.

Prof. Ignacy Chrzanowski rozpatruje w „Godzinie myśli“ ten poemat Słowackiego jako rodzaj biografji poety. Pomijając stwierdzoną zależność „Godziny myśli” od „Snu” i „Skargi Tassa” Byrona, wykazuje bliski stosunek utworu autora „Anhellego“ do drugiego utworu z „Dwóch fragmentów” J. Korzeniowskiego. Po rozpatrzeniu tego wpływu analizuje autor ten utwór ze stanowiska jego wartości ideowych i estetycznych.

Ciekawa i pouczająca jest rozprawka J. Czubka: O „chłopskiej“ i „pańskiej“ Iljadzie słów kilka. Jest to ciąg dalszy toczącej się od dość dawna polemiki o wartość przekładów Iljady Fr. Dmochowskiego i autora rozprawki. Odznacza się ona spokojnym a dosadnym i popartym ścisłą wiedzą sposobem argumentowania.

Zeszyt kończy się godnemi uwagi pracami T. Benniego: „O t. zw. częściach mowy“ i I. Myślickiego: „Ideologja demokracji w świetle historji filozofji“. Całość tych dwóch numerów przedstawia się bardzo dodatnio i niewątpliwie zaciekawi i specjalistów i ogół. *J. G.*

CZASOPISMA W J. OBCYCH.

L'École et la Vie. Revue hebdomaire d'éducation et d'enseignement. Paris, Armand Colin. R. VI № 1—15 (wrzesień—grudzień 1922). Format 26 × 16½, str. 260 + 180.

№№ 1 do 15 przynoszą przedewszystkiem ogromną ilość informacyj, związanych bądź ze szkolnictwem we Francji, bądź w innych krajach. Mamy tu sprawozdania z licznych czasopism, plany lekcyj, artykuły o doborze zawodowym, o ruchu syndykalistycznym, sprawozdania z kongresów, i t. d. Prac oryginalnych brak prawie zupełny.

Zasługują na uwagę dalsze debaty nad jednością szkoły i selekcją uzdolnionych. Senator Roustan przypomina słowa, wypowiedziane przez jednego z walczących u stóp pomnika poległych: „Jeżeli czujecie dla dzieci ludu wdzięczność i uznanie, o którem piszecie i mówicie, to dlaczego zachowujecie prawo do nauki wszelkiego stopnia dla bogatych? Największych zasług dla ojczyzny oczekiwać można od inteligentnych". Od chwili, gdy rozpoczęła się ekonomiczna, finansowa, handlowa i przemysłowa odbudowa Francji, „poilus", wybawiciele Francji, przyklasnęli tym wszystkim, którzy dowodzili, że odbudowa umysłowa i moralna kraju jest równie pilną. Od początku dyskusji, jaka wywiązała się na ten temat w Izbie, spostrzeżono, że reformy dobre w szczegółach nie wystarczą, i że właściwie chodzić powinno o radykalną modyfikację nauczania narodowego. Najwiekszem źródłem zła są kasty społeczne. Echo tych słów znajdujemy w obradach narodowego Kongresu Nauczycieli, który domagał się jedności szkoły, selekcji elity, zupełnej bezpłatności nauczania wszelkiego stopnia, wykształcenia integralnego, t. j. reform, uwarunkowanych poprzedniem głębokiem przekształceniem społecznem i socjalizacją nauczania powszechnego. Roustan nie zgadza sie z tem ostatniem zapatrywaniem, dowodząc, że zbawiennych reform szkolnych nie należy uzależniać od jakichkolwiek przewrotów społecznych. Wracając do tego samego tematu w innym artykule, przypomina, że burżuazja uważa za poniżające dla siebie, jeśli dzieci swych posyłać nie może do szkoły średniej. Bulletin de la Fédération des professeurs des lycées podało niedawno decyzję, zapadłą na Kongresie 1921 roku. Kongres żąda egzaminu wstępnego i egzaminów przejściowych. Jak dotychczas, głównem zadaniem szkoły średniej było „dresser des cancres" (wykształcać matołków), nawet ze szkodą dla dzieci zdolnych. Dla niezdolnych nauczanie licealne jest niewłaściwe i oni sami czują się niedobrze w tem środowisku. Powinni wstąpić do innych szkół. W każdym razie majątek nie może być przywilejem, zaś kraj ma prawo do wykorzystania wszystkich swoich zasobów umysłowych.

Gladelle zastanawia się nad wielkiemi ideami, które propagować powinna „nowa szkoła". Ernest Lavisse wyraził się, że wojna zabije ludzkość, jeśli ludzkość nie zabije wojny. Obok pacyfizmu staje problemat demokratyzacji. Otóż mamy demokrację prawną, lecz nie posiadamy demokracji w czynie, albowiem masa bez wykształcenia pozostawiona jest niskim instynktom i daje posłuch najgorszym sugestjom. Jeżeli rządy monarchiczne żyją z ignorancji swych poddanych, demokracjom w tych warunkach grozi śmierć. Dopóki szkoła nie będzie rozporządzała wszystkiemi środkami, potrzebnemi do wykształcenia obywatela, demokracja będzie w niebezpieczeństwie i niezdolna do prawdziwego postępu. W dziale ekonomicznym i administracyjnym mamy jeszcze zawsze panowanie władzy absolutnej. We Francji syndykalizm był z początku siłą niszczącą, która zastąpiła walkę jednostek walką ugrupowań. Stał się obecnie siłą twórczą, gdy zdano sobie sprawę ze ścisłego związku, jaki istnieje między interesem ogółu a interesem grupy. Tu podkreślić należy ważne znaczenie nabytego wykształcenia i zrozumienia ważności kooperatyw, które wykorzystują zasoby dla największego dobra ogółu. Wykształcenie jest cementem dla tych wszystkich instytucyj

Według tego autora szkoła powinna być obowiązkową do lat 14-tu, następnie obowiązywać również powinny kursy dla młodzieży od lat 14 do 18. Po selekcji, określającej naukowe uzdolnienia każdego ucznia, najlepsi uczniowie w 13 lub 14 roku będą przyjmowani bądź do liceum 5-letniego, bądź do

szkół technicznych 3 lub 4-letnich (szkoły zawodowe, rolnicze i t d.). Każde z tych studjów będzie uwieńczone nauczaniem wyższem (szkoły techniczne wyższe lub falkultety). Ale wychowanie nowe nie ogranicza się tylko do elity. Tu zachodzą spory na gruncie politycznym. Prawica obawia się zalania burżuazji przez proletarjat, zaś najskrajniejsza lewica dowodzi, że dzieci selekcjonowane, pochodzenia ludowego staną się renegatami swej klasy. Są wreszcie tacy, którzy myślą, że dla ludu zrobiono już wszystko, że należy teraz zająć się wyłącznie elitą. A więc wszyscy mają być bachelier'ami? Otóż w tem rozumowaniu zapomina się o nauczaniu zawodowem, tak ważnem dla ludu. Autor żąda szerokiej kultury, zorjentowanej w kierunku zagadnień ekonomicznych, właściwej środowisku i danemu czasowi. System ogólny wychowania dążyć powinien do rozwinięcia w dziecku do możliwych granic jego władz umysłowych, moralnych i fizycznych. Należy również wprowadzić sankcje do przymusu szkolnego, grożące nawet pozbawieniem praw politycznych i ojcowskich praw opieki nad dzieckiem. Zbytecznem byłoby dyskutować nad tem, czy reforma szkolnictwa powinna poprzedzić reformę społeczną czy po niej nastąpić. O magicznej transformacji społeczeństwa trudno jest myśleć. Jest to twierdzenie dogmatyczne. Trzeba działać i cel osiągnąć, powiedział Buisson. Za kilka lat będzie już za późno, gdyż przed dziesięciu laty ekonomiczny los Francji będzie ustalony.

Dr. J. Joteyko. (Warszawa).

Revue pèdagogique. Paryż, Delagrave, T. 81, №№ 7, 8, 9, 11 i 12 (lipiec, sierpień, wrzesień, listopad i grudzień r. 1922. Form. 22 × 14, str. 1—234 i 313—468.

W №№ 7, 8, i 9 w artykule p. t. „L'art éducateur, Parodi rozpatruje wychowawcze znaczenie sztuki. Wychodząc z założenia, że wzruszenia estetyczne, jakich nam dostarcza sztuka, stanowią pewien szczebel w ewolucji, pozwalając nam na bezinteresowny podziw, autor każe pedagogowi szukać źródła tych wzruszeń nie w dziełach sztuki, lecz raczej w przyrodzie, w zadowoleniu z przezwyciężenia trudności przy pracy, w rozumieniu ciągłości wysiłków ludzkich. Dalszem dopiero źródłem jest dobra książka, nauka rysunku, gra, śpiew itd

W „L'éducation de l'adolescente" P. Mendousse, mówiąc o wychowywaniu dorastających dziewcząt, zwraca uwagę, że wychowanie to należy rozpatrywać z innego, niż dotychczas punktu widzenia, odkąd kobiety, powołane narówni z mężczyznami do pełnienia obowiązków społecznych, przedstawiają typ, niekiedy świetny, niekiedy powierzchowny, w każdym razie jednak zgoła odmienny od dawnego typu niewieściego. (Nr. 7).

A. Cuvillier porusza w krótkim artykuliku „A propos de la sociologie" sprawę nauczania socjologji w seminarjach nauczycielskich. Twierdzi, że należy wykazać przyszłym nauczycielom wyniki, otrzymane na tem polu, lecz nie rozpatrywać z nimi metod socjologicznych i dyskutować nad samą socjologją. Uczniowie powinni wynieść z tej nauki duże poszanowanie dla wiedzy i wielką ostrożność w formułowaniu własnych sądów (Nr. 7).

Autorka artykułu „Le rôle social de l'école maternelle", p. Petit—Dutaillis, omawia rolę, jaką obecnie spełniają t. zw. "écoles maternelles". Dając pobieżny szkic ewolucji, jakiej ulegał stosunek społeczeństwa do tego rodzaju zakładów, autorka wskazuje na doniosłość szkół tego typu (Nr. 8),

Sprawą tych zakładów zajmuje się również F. Bertrand w artykule „La méthode psychologique à l'école maternelle". Autor chciałby, aby każda taka szkoła stanowiła przedewszystkiem laboratorjum psychologji doświadczalnej Zaleca on ciągłą obserwację wychowanków, dzięki której również wychowawca może wpływać na kształcenie zmysłów dzieci (Nr. 12).

Sprawą wypracowań stylowych w szkole początkowej zajmuje się w dwóch artykułach R. Hamel, dyrektor seminarjum nauczycielskiego. Pierwszy z nich „La composition française à l'école primaire" poświęcony jest obszernemu omówieniu sposobu, w jaki uczniowie mają stopniowo nabierać wprawy w opracowaniu coraz trudniejszych tematów, zaczynając od opisu prostych spostrzeżeń (Nr. 8). — Podobne myśli zawiera i drugi artykuł tegoż autora „La recherche des idées". I tutaj Hamel radzi nauczycielom zaczynać od rzeczy prostych, omawianych ustnie, nie żałować na nie czasu i stopniowo, powoli przechodzić do wypracowań piśmiennych (Nr. 11).

W art. „La travail manuel dans les écoles primaires de garçons d'une circonscription rurale", Gagneraud, inspektor szkół początkowych, ubolewa nad zaniedbaniem pracy ręcznej w początkowych szkołach męskich, w znacznym stopniu z winy rodziców, którzy widzą w tem li tylko zabawę. Tymczasem, dziś właśnie, przy mozolnem odbudowywaniu kraju i niebywałej drożyźnie szkoła powinna jak najwcześniej zacząć przygotowywać dziecko do czekającej je pracy i wpajać w nie jak najdalej idącą samodzielność. Gagneraud wskazywał na całym szeregu konferencyj pedagogicznych, jakie pożyteczne roboty może dziecko wykonywać w szkole, zależnie od swych zdolności i warunków życia (Nr. 8).

Nauczaniem robót ręcznych w szkołach początkowych zajmuje się również G. Quénioux. Dowodzi on, że korzyść wychowawcza pracy jest zazwyczaj proporcjonalna do wielkości i samorzutności wysiłku, zużytego przy jej wykonaniu; wysiłek może być samorzutny i pożyteczny, o ile praca jest pociągająca; najbardziej zaś pociągająca jest ta praca, której pożyteczność i piękno dziecko samo ocenić może. Quénioux wspomina nieco szczegółowie o budowanych przez dzieci małych przyrządach, służących do nauki przyrodoznawstwa i fizyki, stwierdza przytem, że w niektórych szkołach początkowych praca ręczna nie jest uważana za oddzielny przedmiot, prowadzony w pewne dni o oznaczonej godzinie, lecz jest stosowana zarówno na lekcjach geometrji lub nauk przyrodniczych, jak i geografji przy odtwarzaniu profilów lub warstwic (Nr. 12).

W dziale „Questions et discussions", Gautier, inspektor szkół początkowych, poruszając również sprawę nauczania robót ręcznych, zdaje sprawę z ankiety, jaką rozesłał do nauczycieli swego okręgu (№ 12).

Omówieniu i krytycznemu rozpatrzeniu poglądów Ravaisson'a na rolę wychowania poświęcony jest artykuł Dugas'a „Les idées de Ravaisson sur l'éducation" (№ 9).

W artykule p. t. „L'unité de la fonction rationnelle dans la morale et dans la science" F. Gazin dochodzi do wniosku po szczegółowej analizie procesu rozumowania, że niema innej moralności poza moralnością racjonalistyczną i niema życia moralnego, któreby nie było przepojone rozumem (№ 11).

Poza temi artykułami redakcja podaje, jak zazwyczaj, cały szereg notatek pedagogicznych, sprawozdań z nauczania początkowego we Francji, przegląd pedagogicznej prasy zagranicznej (Szwajcarja, Włochy, Belgja i Luksemburg) oraz bibljografję. *Helena Grotowska.* (Warszawa)

Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes. Paryż. H. Didier. N-ry 6—12 (czerwiec — grudzień 1922). Form. 25 × 16, str. 241—484.

Zeszyty drugiego półrocza dają wyjątkowo szczupły materjał do sprawozdania. Niema tam ani jednego artykułu o kwestjach dydaktycznych, ani też dalszego ciągu rozpoczętej w zeszycie kwietniowym dyskusji zasadniczej o wykształceniu neo-humanistycznem. (Por. Bibl. Ped. II, z. IV, str. 323—4).— Musiało dojść do wyraźniejszego niż dotąd rozgraniczenia dziedzin obu czasopism poświęconych nauczaniu języków nowożytnych. Nauczycielom służy „Les Langues Modernes"; natomiast „Revue de l'E. L. V." ma na oku przedewszystkiem studentów uniwersytetu, przygotowujących się do egzaminu i do zawodu nauczycielskiego; zamieszcza dla nich sprawozdania z wykładów uniwersyteckich, z kursów językowych, zestawienia tematów egzaminacyjnych i t. d. Artykuły poświęcone są głównie literaturze angielskiej i niemieckiej; H. Loiseau pisze o Geothem („Les Contemporains de Goethe et sa „Fille Naturelle"—VI), Th. Godier o zagadnieniu religijnem u Bacona („L'attitude de Bacon à l'égard de le religion" XI—XII). F. Delattre'a „Le Bergsonisme et la littérature" (VI) jest obszerną oceną książki Angielki A. Turquet-Milnes: „Some Modern French Writers. A Study in Bergsonizm". (London. Muirhead. 1921). Autorka, według recenzenta, dobrze ujęła samą filozofję Bergsona i jej genezę, w dalszych jednak rozdziałach zbyt pochopnie dostrzegała wpływ bergsonizmu nawet tam, gdzie można mówić tylko o przypadkowem zbliżeniu. Trafnie widzi w samym fakcie wpływu metafizyki Bergsona świadectwo aspiracyj idealistycznych epoki, zgodność z prądami duchowemi, którym on właśnie dał wyraz, a z których głównemi są: protest duszy przeciw panowaniu materjalizmu, odwołanie się do roli jednostkowej, do porywów życiowych. „Po długich rozprawach, pisze Delattré nowa metafizyka ustalała się w przededniu wojny: wiara w możliwość rzeczywistości niedających się dowieść; oporność w stosunku do wszelkiej nauki, która kusiła się o poddawanie faktów pod ścisłe prawa; nawrót do instynktu wojowniczego, do pewnego rodzaju mistycyzmu bohaterskiego; wreszcie zbudzenie się niepokoju (religijnego) i pragnienia Boga".

G. Muret kończy b. pożyteczne zestawienie pokrewnych zjawisk języków angielskiego i niemieckiego. („L'Allemand et l'Anglais langues complémentaires". VI, XI, XII).

Znajdujemy kilka artykułów aktualnych: o odbudowie ekonomicznej Niemiec (VII — VIII), o kwestji irlandzkiej (VIII), o szkolnictwie wyższem Czecho-Słowacji (VI). *Leon Płoszewski* (Warszawa).

Journal des Savants. Publié sous les auspices de l'Institut de France. Directeur N. René Cagnat. 20-année Paris. Hachette. №№ 1—12 (6 zeszytów: styczeń—grudzień 1922). Form. 26 × 22, str. 1—288.

№ 1—2 Cl. Huart daje obszerne sprawozdanie o książce — „O dawnych derwiszach tureckich", napisanej przez profesora literatury tureckiej na uniwersytecie w Konstantypopolu p. Kieuprulu-Zâdè Méhemet Fu'âd: ważny przyczynek do poznania historji Azji Mniejszej od XIII do XV stulecia — Francuski Instytut Archeologiczny w Kairze wydał obszerną pracę J. Lesquier'a o wojsku rzymskiem w Egipcie — „L'armée romaine d'Egypte d'Aguste à Dioclétien". W tem dziele autor rysuje życie żołnierza od wstąpienia do wojska aż do wyjścia, mówi o obowiązkach, o żołdzie, o prawie wstępowania w związki

małżeńskie (naogół wzbronione), o intendenturze, o prawach weteranów, opuszczających służbę wojskową, o wydawanych im dyplomach, o nabywaniu przez nich ziemi za zmniejszoną cenę, o religji (przeważnie kult bóstw grecko-egipskich, o chrześcijanach niema mowy wcale) i t. d. (Sprawozdanie A. Merlin'a). — Towarzystwo „Les belles lettres" w r. 1920 i 1921 wydało dwa tomy dzieł Platona w opracowaniu M. i A. Croiset'ów „Platon. Oevres complètes. Tome I. Introduction. Hippias Mineur, Alcibiades, Apologie do Socrate Eutyphron, Criton. Texte établi et traduit par Maurice Croiset. Paris 1920. Tom II. Hippias Majeur, Charmide, Lachès, Lysis. Texte établi et traduit par Alfred Croiset. Paris. 1921. A. Diès dał o tem dziele obszerne sprawozdanio w № 1—2 i 5—6. — Zeszyt 4—6 wydawnictwa „Notizie degli Scavi" (1921) dał nam tekst kalendarza rzymskiego, prawdopodobnie z pierwszego dziesięciolecia I w. przed Chr., — z okresu, poprzedzającego reformę Cezara. Kalendarz był wypisany na stiuku jednego pokoju w Antium. Litery kalenderza są w dwóch kolorach: czarnym i czerwonym (święta). Niektóre święta z tego kalendarza dotąd były nieznane.

№ 3—4. Znawca doskonały Tacyta H. Goetzer wydał cenną książkę, zawierającą tekst laciński „Historyj": „Oevres de Tacite. Texte latin revu et publié d'après les travaux les plus récents, avec un commentaire critique, philologique et explicatif, une introduction, des arguments, un index des noms propres et un index grammatical. Par Henri Goelzer. Histoires. Deux volumes in 8-o. Paris. Hachete. 1920. Goelzer daje wyborną charaktyrystykę Tacyta i jego utworów. Nasz nauczyciel mógłby doskonale posługiwać się wydaniem Goetze'ra, przygotowując się do lekcyj w klasie VIII-ej. Do omawianego tekstu Goelzer wydał tłumaczenie francuskie Historyj: „Tacite Histoires. Texte établi et traduit par Henri Goelzer. Collection des Universités de France, publié sous le patronage de l'Association Guillaume Budé. Deux volumes in 8-o. Paris. Soc. d'édition „Les belles lettres". Dał sprawozdanie o obu książkach Phil. Fabia. — J. Toutain w dwóch numerach 3—4 i 5—6 zapoznał czytelników z Afryką chrześcijańską przed św. Augustynem, według dzieła Pawła Monceaux — „Histoire littéraire de l'Afrique chrétienne depuis les origines jusqu'à l'invasion arabe". 5 tom obejmuje dzieła: I. Tertuljan, II. św. Cyprjan, III. wiek IV, IV. donatyzm, V. św. Optat i pierwsi pisarze donatyści (Paris. Leroux 1901—1920). Historja chrześcijaństwa w Afryce składa się z dwu okresów, które oddziela schyłek IV stulecia, t. j. epoka, kiedy chrześcijanie otrzymali te same prawa, z których korzystali do tego czasu poganie; wtedy rozwija się chrześcijaństwo, ale w tym samym czasie powstają herezje rozmaite. — W r. 1915 Morgan Watkin, profesor (University College of South Wales and Monmouthshire) odnalazł w Aberystwyth na trzech arkuszach pergaminu rękopis romansu awanturniczego XIII stulecia, który stanowi 3-cią i ostatnią część romansu Berinus'a (A. Thomas). — Śród książek, omawianych w tym numerze, wymieniamy: „L. A. Constans. Un correspondant de Cicéron— Ap. Claudius Pulcher. Paris. Broccard 1921".

№ 5—6. A. Stein wydał w Sarajewie książkę z dziedziny historji prowincyj p. t. „Römische Reichsbeamte der Prowinz Thracia", opierając swe badania przeważnie na napisach. Sprawozdawca (R. C.) pisze, iż dane dzieło daje więcej, niż obiecuje tytuł, gdyż jest to nietylko historja urzędników rzymskich, lecz historja prowincji. — Bibljoteka syntezy historycznej (Bibliothèque de Synthèse historique, dirigée par Henri Berr. Wydawnictwo „La Renaissance du livre") wydała poprzednio dwie książki „Ed. Perrier, La terre avant l'histoire", i „J. de Morgan, L'humanité préhistorique"; obecnie wyszedł 3-ci tom z tego cyklu „J. Vendryes, Le langage. Introduction linguistique à l'histoire". Sprawozdawca (A. Ernout) bardzo chwali to dzieło, zaznaczając, iż autor rozstrzyga najtrudniejsze zawikłania z wielką łatwością i przezroczystością dowodzeń.

W № 7—8 M. Croiset streszcza dzieła niemieckie o stoiku Poseidoniuszu: „K. Reinhardt, Poseidonios" (Beck. München. 1921), w którem autor mówi o kosmogonji Posejdoniusza, o jego fizjologji, o jego zdaniu co do rozumu u zwierząt, o propoctwach, o duszy ludzkiej, o rozwoju cywilizacji i religji, przedstawia wpływ Poseidoniusza na rozmaitych pisarzy, którzy posługiwali się jego dziełami, jak Cycero, Strabon, Seneka. — W tym samym numerze R. Dussand zamieścił obszerne sprawozdanie z najnowszych wykopalisk w Syrji, które dały obfity materjał, dotyczący przeważnie kultury, egipskiej częściowo.— Z książek, omawianych w tym zeszycie, zasługuje na uwagę słownik archeologji chrześcijańskiej i liturgji: Don Fernand Cabrol el Don Henri Leclercq, Dictionnaire d'archéologie chrétienne et de liturgie. Paris. Letouzey et Anné. 1922".

Jak każdy zeszyt, tak i dwa ostatnie numery z r. 1922 dają streszczenie nowych prac z dziedziny filologji klasycznej, historji, filozofji. Ed. Naville w № № 9—10 i 11—12 daje zarys epiptologji francuskiej w czasie ostatniego stulecia (1822—1922). Są to sylwety czterech uczonych: Champollion, twórca epiptologji, Emanuel de Rouggé, F. Chabas. A. Mariette.

W № 9—10 H. Lemounier pisze o minjaturach flamandzkich z VI stulecia (według książki P. Durrieu, „La miniature flamande au temps de la cour de Bourgogne". (1415—1530 Bruxelles 1921) i G. Glotz o kodeksie skarbowym na zasadzie dzieła T. Reinacha „Un code fiscal de l'Egypte romaine: le Gnomon de l'Idiologue". (Paris. Tenin). Niejasna nazwa Gnomon idiologa γνώμον ἰδίου λόγου oznacza, według wyników najnowszych badań, regulamin skarbnika cesarskiego. Reinach dał poprawiony tekst (poprzednie wydanie niemieckie M. Schubarta), tłumaczenie i komentarz tego compendium prawa cywilnego z czasów Antonjusza (pomiędzy 149 a 161 rokiem). Papirus obejmował takie działy, jak: I. Osoby i stan cywilny, klasy ludności, II Prawa matrymonjalne, III Adoptacja, IV. Sprawy religijne, V. Sukcesje, VI. Testamenty, VII. Zobowiązania i kontrakty, VIII. Prawo, dotyczące żołnierzy, IX. Statut funkcjonarjuszów, X. Konfiskaty, XI. Prawo karne. XII. Prawo policyjne, celne i t. p.

W ostatnim (11—12) zeszycie p. Gabriel le Bras pisze o przywileju kleru we Francji na schyłku średniowiecza (według książki R. Génestal „Le privilegium fori en France du Décret de Gratien à la fin du XIV siècle Paris. Boccard. 1921"). — Wyszedł XV tom papirysów Oxyrhynchu, przeważnie z odkryć 1905 - 1906 roku: „The Oxyrhynchus Papyri, part XV, edited with translations and notes by Bernard P. Grenfell and Arthur S. Hunt, with five plates. London, 1922". Dziewięć pierwszych numerów obejmuje teksty t. zw. teologiczne, inne są klasyczne. № 1787 daje fragmenty z III stulecia; są to urywki z wierszy Safony (niektóre dotąd nieznane). Dalej idą urywki z Alceusza (№ 1788) i Ibikusa (№ 1790), Pindara (№ 1791 i 1792), Kallimacha (№ 1794), Antyfona (1797), urywki z ekspedycji Aleksandra Wielkiego, niektóre notatki biograficzne (№ 1800) co do Safony, Symonidesa, Ezopa, Tucydydesa, Demostenesa i innych, nakoniec — urywki ze znanych już dzieł Sofoklesa (Trachinki), Teokryta (Id. XXII) i innych (Sprawozdanie M. Croiset'a).— Z artykułu L. A. Constans'a dowiadujemy się o rezultatach nowych wykopalisk w Ostji; są to: mury otaczające miasto, wielka świątynia na forum, pałac

wodny i składy (żywnościowe) z wypisaną nazwą właścicieli: Horrea Epagathiana et Epaphroditiana. — Wyszły dwa dzieła: „Sénèque. De la clémence, texte établi et annoté par Francois Préhac“ (Paris. 1921 Col Budé) i „C. Bloch. L'empire romain. Évolution et decadence“. Flamarion. 1912).

St. C.

The Child. A Monthly Journal devoted to Child Welfare, edited by T. N. Kelynack M. D. London W. 1. John Bale, Sons and Danielsson, L. T. D. Vol. XII - XIII №№ 4—12; 1—3 (styczeń — grudzień 1922 r). Form. 24×16, str. 97—384; 1—96

Miesięcznik poświęcony prawie wyłącznie sprawom zdrowia i rozwoju fizycznego dzieci oraz opieki społecznej nad dziećmi. Poza oryginalnemi artykułami przynajmniej połowę każdego numeru zajmuje dział sprawozdawczo-informacyjny. Dział ten obejmuje sprawozdania z książek i czasopism, przegląd nowych wydawnictw; notatki z dziedziny higjeny dziecka, a więc dotyczące snu, odżywiania, gier, zabaw i t. p., wiadomości na czasie z działalności różnych urzędów, towarzystw, instytucyj wychowawczych i oświatowych ze szczególnem jednak uwzględnieniem tych, które zaliczyć należy do dziedziny opieki społecznej nad dziećmi; kronikę organizowanych przez różne uczelnie i towarzystwa kursów, zjazdów, zebrań i t. p. Każdy numer zamyka indeks towarzystw i instytucyj szkolnych, wychowawczych i opieki społecznej.

Artykuły nie mają charakteru naukowego, raczej informacyjny i agitacyjny.

Ciekawe uwagi o kształceniu ociemniałych oraz o rozwoju ich samodzielności przez zabawy i sporty daje Arthur Pearson (Nr. 4, str. 97—102) Winifred Hathaway informuje o amerykańskim systemie klas dla dzieci niedowidzących (№ 8: str. 225—234).

Dr. Preston King zagaja sprawę szerszego zastosowania kinematografu do użytku szkolnego (№ 4, str. 106—109). Dr. W. M. Feldman zwraca uwagę na znaczenie badania fizjologji nietylko noworodka, ale i dziecka przed urodzeniem, załącza przytem dane statystyczne dotyczące śmiertelności tych dzieci (№ 8, str. 234—237). Dr. E. M. Josephson podaje dane statystyczne i wykresy dotyczące urodzeń, śmiertelności i zdrowia dzieci we Francji, Czecho-Słowacji, Austrji i Polsce w ciągu ostatniego dziesięciolecia (№ 6, str. 161—171) Hugh T. Ashby w artykule swoim o przyczynach śmiertelności dzieci zastanawia się nad nędzą, jako jednym z najważniejszych czynników wpływających w ostatnich czasach na śmiertelność dzieci (№ 12, str. 358—360).

O wartości działania promieni słonecznych w dziedzinie higjeny i medycyny pisze Dr. Saleeby (№ 12, str. 353—358). Dr. A. Rollier informuje pobieżnie o dobroczynnym wpływie słońca na zdrowie dzieci i daje parę uwag o „szkołach w słońcu“ dla dzieci pretuberkulicznych (№ 5, str. 129—138). O szkołach „na świeżem powietrzu” w Irlandji pisze Andrew Trimble. Autor opisuje taką szkołę dla dzieci pretuberkulicznych w Belfaście, zwracając uwagę, że główną troską w wychowaniu tych dzieci jest dostarczenie im świeżego powietrza i sutego odżywiania (№ 11, str. 321—327). Henry Morris i Miss Muncaster w artykułach swoich zapoznają czytelnika pokrótce z zasadami higjeny odżywiania dzieci w wieku szkolnym (№ 7, str. 193—205; № 10, str. 292—293). Dr. Malcolm Gross zwraca uwagę na zaniedbaną zupełnie kwestję w opiece wychowawczej nad dzieckiem, a mianowicie na higjenę snu (№ 11, str. 332—335).

Jonathan Lloyd pisze o znaczeniu robót ręcznych w szkole (№ 5, str. 138—141). R. Polkinghorne o praktycznych robotach ręcznych dla dzieci (№ 11, str. 327—332).

C. E. B. Russel opisuje wrażenia z wizytacyj zakładów wychowawczo-poprawczych w Kanadzie. Między innymi artykuł ten zawiera ciekawe dane statystyczne dotyczące ilości dzieci upośledzonych umysłowo wśród dzieci przestępnych. (№ 1, str. 7—13).

Krótkie i powierzchowne uwagi w dziedzinie harcerstwa dają też Robert Baden Powell i Lady Baden Powell (№ 9, str. 257—265).

W sprawie organizacji opieki nad dzieckiem informuje Bruce Bruce-Porter (№ 1, str. 1—7); Marchioness of Aberdeen and Temair rozpatruje to jako problem międzynarodowy i dzieli go na: 1) opiekę przed narodzeniem, 2) opiekę nad matką i dzieckiem przed wiekiem szkolnym, 3) opiekę nad dzieckiem w wieku szkolnym, 4) opiekę nad pracą zarobkową dziecka, 5) dzieci zaniedbane moralnie, 6) biura opieki nad dzieckiem, 7) międzynarodowe kongresy (№ 3, str. 65 — 71). Dr. T. N. Kelynack ujmuje sprawę opieki nad dzieckiem z punktu widzenia jej rozwoju i postępu (№ 2, str. 33—39).

Artykuły naogół są krótkie i pobieżne. Ilustracje ładne, wogóle zewnętrzna strona pisma bardzo staranna, papier i druk dobry.

M. Grzegorzewska. (Warszawa).

Zeitschrift für den Physikalischen und Chemischen Unterricht. Rok 35. Berlin. Nakł. Juljusz Springer 1922. Zeszyt 1, 2, 3. Form. 27 × 19½, str. 1—152.

W omawianych zeszytach dwa zasadnicze dla nauczania fizyki zagadnienia są na plan główny wysunięte. Jedno z nich to sposób, w jaki należy wykładać fizykę w klasie ósmej, drugie — w jakiej mierze należy uwzględnić w kursie fizyki szkoły średniej nowe zdobycze fizyki.

Pierwszemu z tych zagadnień poświęcone są prace M. Gebhardta (zeszyt 1-szy, str. 1—9, „Zur Farbenlehre“) i Er. Günthera (zeszyt 2-gi, str. 55—71, „Eine neue Methode zur Untersuchung des freien Falles“). Obydwaj autorzy zgodni są w zapatrywaniu, że przerabianie lub uzupełnianie w 8-ej klasie całego kursu fizyki jest rzeczą bezcelową i zazwyczaj nużącą zarówno ucznia, jak nauczyciela; są oni zdania, że należy czas ten przeznaczyć na obszerne rozpatrzenie jakiegoś szczególnego zagadnienia. I tutaj każdy z autorów, opierając się na własnem doświadczeniu pedagogicznem, daje inny sposób rozwiązania. Gebhardt kładzie większy nacisk na wykład nauczyciela, uważa, że winien on opracowywać co rok inny dział fizyki i wyczerpująco go wyłożyć. Tak postępuje sam Gebhardt od lat paru: w jednym roku wykładał o falach elektromagnetycznych, w innym o zjawiskach, zachodzących w rurce próżniowej, w ostatnim wreszcie — naukę o barwach. Dokładny program tego wykładu (dodać należy, bardzo starannie opracowany) stanowi właściwą treść ciekawej pracy Gebhardta.

Inne rozwiązanie podsuwa Günther. Wybiera on za punkt wyjścia swych zajęć z uczniami klasy 8-ej jakieś nieopracowane dotychczas zagadnienie z fizyki i próbuje je rozwiązać razem z uczniami, samo zagadnienie jest szczegółowo na lekcjach omówione, nauczyciel wraz z uczniami wyszukuje najlepszych sposobów wykonania doświadczeń, uczniowie sami dokonywują potrzebnych pomiarów i sami (oczywiście, naprowadzani przez nauczyciela) opra-

cowują teoretycznie otrzymane wyniki. Tytułem przykładu Günther podaje dokładny opis badań, przeprowadzonych przez jego uczniów. Chodziło o wyprowadzenie praw spadku i wartości przyspieszenia ziemskiego g z krzywej, opisywanej przez swobodnie spadające ciało na płycie pionowej, znajdującej się w jednostajnym ruchu obrotowym. Okazuje się, że istotnie można było przy tej sposobności znaleźć zastosowanie nabytej już przez uczniów wiedzy i wskazać im drogę badania naukowego.

Drugiem z wymienionych wyżej zagadnień zajmują się E Mosch (zeszyt 2 gi, str. 102, „Moderne Abomistik im Unterricht") i E. Maey (zeszyt 3-ci, str. 105—109, „Die Behandlung der Atomtheorie auf der Unterstufe des Physihensterrichts"). Mosch nawiązuje do omawianych już przez niżej podpisanego artykułów Bavinka i Nitza i zastrzega się przeciwko proponowanej przez nich rewizji programu, którą uważa za zbyt radykalną; sądzi, że przeciętny uczeń nie zrozumie teorji roztworów kolloidalnych, ruchu Browna lub zjawiska Zeemanna, chyba, że nauczyciel poprzestanie na popularnym wykładzie, który, coprawda, zaznajomi ucznia z temi zjawiskami, nie wskaże mu jednak ani metody badań ani drogi, po której one kroczyły. Jeżeli chodzi o zainteresowanie ucznia zagadnieniami fizycznemi, to Mosch radzi zwrócić się do zdobyczy techniki, co, jak twierdzi, bardziej nawet odpowiada skłonnościom 16—18-letniego chłopca Nie znaczy to bynajmniej, aby nie mówić o jonach lub elektronach, nie dać pojęcia o cynetycznej teorji gazów, chodzi jedynie o to, aby pamiętać zawsze słowa, wypowiedziane w 1908 r. przez Bohnerta „nauczanie spełniło swe zadanie, gdy uczeń, kończąc je, rzuca się z upragnieniem do dalszych źródeł wiedzy; nie odpowiadało zaś swemu celowi, gdy młodzieniec, przesycony masą napółprzetrawionych wiadomości lub posiadający jedynie pozory wiedzy, odziane w piękne wyrazy, odwraca się od badawczego poznawania przyrody".

Moey zastanawia się, z jakim działem fizyki można najlepiej powiązać wykład teorji atomowej, i dochodzi do wniosku, że najlepiej połączyć go z wykładem o roztworach.

Z pozostałych prac znaczną część stanowią opisy doświadczeń z wahadłem. Poza omawianą już pracą Günthera analogiczne tematy poruszają O. Michaelis (zeszyt 1-szy, str. 10—14, „Fallversuche mit einem selbstgefertigten Chronographen"), A. Haller (zeszyt 1-szy, str. 14—18, „Das Parallelogrammpendel als physikalische Verwirklichung des mathematischen Pendels") i K. Lichtenecker (zeszyt 3-ci, str. 110—113, „Zur Lehre vom physischen Pendel").

Ciekawe doświadczenie wykładowe, wykazujące interfencję drgań, opisuje E. Günther (zeszyt 1-szy, str. 19—21 „Eine einfache Versuchsanordnung zur Erläuterung von Interferenz — und besonders von Schwebungserscheinungen"). Pożyteczne wiadomości dla nauczyciela zawiera praca E. Kenhela (zeszyt 3-ci, str. 123 -129, „die Glüh-Kathodenröhre im Unterricht"), omawiającą te doświadczenia, jakie można wykonać w szkole (dość zasobnej, dodajmy) z rurkami o trzech elektrodach (audionami) i zwykłemi rurkami Wehnelta. Z notatek wymienić należy: proste i wytworne udowodnienie praw Bravais'go (dotyczących załamania przez pryzmat promieni, nieleżących w przecięciu głównem) przez P. Terpstra (zeszyt 2-gi, str. 81, „Eine elementare Ableitung der Gesetze von Bravais") oraz notatkę P. Bräuera o zbudowanym przez autora suchym stosie (zeszyt 2-gi, str. 78—79, „Über eine neue Art von Trockensäule").

W dziale, poświęconym omówieniu nowych zdobyczy fizyki E. v. d. Pahlen omawia metodę interferencyjną Michelsona mierzenia średnie gwiazd stałych, pracę Megh Nad sada z Kalkutty o pierwiastkach atmosfery słońca i gwiazd stałych oraz badania Harlow'a Shapley'a nad układami mgławie i drogą mleczną (zeszyt 1-szy, str. 35—38, „Aus der Astronomie"), w zeszycie drugim Harry Schmidt streszcza nowe prace, dotyczące fosforescencji (str. 86—88, „neuere Arbeiten über Phosphorescenz") i zmarły niedawno A. Höfler poświęca kilka krytycznych uwag zbyt gorliwym wyznawcom teorji względności (str. 88—90, „Relativitätstheorie und Erkenntnistheorie"); wreszcie w zeszycie 3-cim A. Wenzel referuje nowe badania nad jonizacją i świeceniem, wywołanem przez zderzenie z elektronami (str 137—140, Neuere Forschungen zur Lichtanregung und Ionisation von Atomen und Molekülen durch Elektronenstosse"), E. Lamla zaś daje streszczenie pracy A. S Eddingtona, drukowanej w 1921 r. w „Zeitschrift für Physik" i poświęconej równowadze promieniowania gwiazd stałych (str. 140—144, „Das Strahlungsgleichgewicht der Sterne").

Mar. Gr.

Zeitschrift für Deutschkunde. 1922. Jahrgang 36 der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Wydawcy: W. Hofstaetter i F. Panzer. Nakł. B. G. Teubner. Lipsk — Berlin. Zeszyty 5 — 8. Form. 23½ × 16, str. 257 — 504.

W z. 5 ogłasza Helmut Wocke listy germanisty R. Hildebranda z lat 1868 — 1891 do uczonego francuskiego M. Bréala, w których przejawia się szlachetny człowiek, uznający równouprawnienie narodów i uczony pracujący bez wytchnienia aż do ostatniej chwili życia—mimo utraty wzroku i zdolności ruchów. J. Weisweiler z okazji 900-nej rocznicy śmierci Notkera wyjaśnia w artykule „Notker der deutsche" znaczenie owego mnicha dla j. niemieckiego. H. Röhl omawia w dalszym ciągu „Charaktere in der deutschen Dichtung des 19. Jahrhunderts" pod kątem widzenia typu zbrodniarza, wychodząc z założenia, że jest nim ten, kto egoistycznym pobudkom poświęca wymagania moralności—ale nie jest zbrodniarzem, kto przekraczając zasady moralne, postępowaniem swojem przynosi korzyść społeczeństwu, jak np. zdrada i okrucieństwa Hermana w dramacie Kleista. W rozpatrywaniach swoich poddaje analizie „Die Judenbuche" Annetty Droste-Hülshoff, gdzie zbrodniarza urabiają okoliczności, następnie „Fräulein von Scudery" E. T. A. Hoffmanna, który przedstawia dziedziczne obciążenie zbrodnicze, a wreszcie „Unterm Birnbaum" Fontane'a, gdzie autora interesuje zachowanie się zbrodniarza po dokonanym czynie. G. Heine w artykuliku „Unterricht in der Gliederung" dowodzi, jak w nauce pożytecznemi są ćwiczenia w układaniu dyspozycji czyli planu i podaje przykłady, jak je można przeprowadzać na podstawie podręcznika historji na tle większego rozdziału. P. Miesi F. Brehmer wskazują w dwu artykułach „Aesthetische Erziehung zur Musik" i „Deutschkunde und Musik" na potrzebę wprowadzenia młodzieży w zrozumienie muzyki i pouczają jak to jest możliwe w związku z nauką literatury niemieckiej. W „sprawozdaniu literackiem" za lata 1919/22 znajdują omówienie dzieła z zakresu baśni, podań i pieśni ludowych, nadto kilka pism, bez większego znaczenia, z dziedziny nauczania j. niemieckiego w szkole średniej i powszechnej.

W z 6 Eberhard Künssberg zwraca uwagę w artykule „Rechtsgeschichte und Volkskunde" jak w poezji ludowej, w języku ludu, w jego obrzędach, zabawach i zwyczajach można odkryć źródła do historji prawa. W. Flemming znowu wyjaśnia genezę dramatu pasyjnego w Oberammergau

w artykule „Das Oberammergauer Passionspiel in literatur-und theatergeschichtlicher Beleuchtung“ i dochodzi do wniosku, że przedstawienia te wzięły początek w ślubach uczynionych w r. 1633 w czasie wielkiej zarazy, że podstawę pasji stanowi tekst dzieła augsburskiego „mistrza śpiewackiego“ Sebastjana Wilda, który to tekst uległ później znacznym przemianom, że technika sceniczna jest pozostałością barokowego, jezuickiego teatru z 17 wieku. A. Pache „Deutsch an Studientagen in den Primen“ dzieli się swojemi doświadczeniami w zakresie kontroli samodzielnej pracy uczniów, dla której w kl. najwyższej są dla j. niemieckiego wyznaczone osobne dni i podaje sposób jej przeprowadzenia w dziedzinie dramatu powieści i noweli, tudzież liryki Zdaniem autora należy w tym zakresie dawać uczniom daleko idącą wolność wyboru w lekturze, ale wskazanem jest opracowanie piśmienne na podstawie ogólnych tematów. Ch. Schwantke ogłasza swój wykład „Naturphilosophie“, w którym poucza, jak w przystępny sposób można uczniom umożliwić zrozumienie idealizmu Kanta. Wreszcie L. Spiro informuje w artykule „Förderung des Deutschunterrichts in Württemberg“ o różnych próbach czynionych w celu podniesienia nauczania w zakresie języka ojczystego. Ważną rolę odgrywają w tym kierunku lekcje praktyczne dawane przez radców ministerjalnych w szkole, w obecności nauczycieli i w połączeniu z dyskusją. „Sprawozdanie literackie“ daje przegląd dzieł z zakresu języka i językoznawstwa. Na uwagę zasługuje: Sommer Ferd., Vergleichende Syntax der Schulsprachen mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen, Teubner. Nadto wyszczególnione są gramatyki, przeważnie wznowione wydania i pisma, zajmujące się etymologją. W końcu znajdują omówienie dydaktyczne prace dotyczące nauczania j. niemieckiego w szkołach powszechnych, przeważnie z uwzględnieniem strony językowej.

Z. 7 otwiera artykuł wstępny „Die Symbolik von Gerhart Hauptmanns Glashüttenmärchen: Und Pippa tanzt“, w którym O. Rommel usiłuje wyjaśnić symbolikę postaci. Wychodzi on z założenia, że Pippa jest uosobieniem piękna, a piękno w estetyce niemieckiej pojęte jako poglądowe wcielenie absolutu w formie zmysłowej, znajduje w dramacie Hauptmanna swój symbol w kruchem szkle. Ze stosunku znowu, jaki wobec piękna zająć można, powstają poszczególne postacie dramatu. — Następne cztery artykuły poświęcone są rozpatrzeniu wartości ekspresjonizmu, któryto kierunek literacki, jako przechodzący już do historji, nie powinien być obcym dla nauczyciel j. niemieckiego. K. Huber daje w artykule „Vom Expressionismus“ ogólną charakterystykę, podnosząc jako cechę istotną odtwarzanie duszy w oryginalnej formie zewnętrznej. O. Rübmann poddaje następnie analizie ekspresjonistyczną nowelkę K. Edschmida p. t. „Die Fürstin“ — która jednak dla szkoły się nie nadaje. R. Petsch omawia schematycznie poezję dramatyczną w artykule „Von der Bühnendichtung der jüngsten Vergangenheit“ podając w przypisach tytuły licznych dramatów i dzieł krytycznych. Wreszcie H. Westerburg objaśnia z dziedziny poezji lirycznej Bechera wiersz „Gesang von Schnee“, który bez komentarza nie może być nawet gramatycznie zrozumiany, bo poeta zestawia tylko luźnie obok siebie stojące różne wyrazy. W „sprawozdaniu literackiem“ znajdują omówienie prace, zajmujące się nowszą liryką, związaną z nazwiskami: George, Rilke, Trakl i Däubler. Na wyszczególnienie zasługuje dzieło: Philipp Witkop, Die deutschen Lyriker, II. Bd; Von Novalis bis Nietzsche — pojawiające się już w drugiem wydaniu.

Z. 8. W artykule wstępnym daje H. Röhl dalszy ciąg swej pracy

„Charaktere der deutschen Dichtung des 19. Jahrhunderts“, zajmując się typem kapłanki i amazonki. Z tego punktu widzenia znajduje omówienie Grillparzera Sappho i Libussa, a potem Kleista Penthesilea, Hebbla Judyta i Tiecka bohaterka powieści Vittoria Accorombona. Autor widzi w tych bohaterskich postaciach historję rozwoju nowoczesnego ideału kobiecego. Danckelmann w artykule „Der soziale Gedanke in der Literaturgeschichte auf der oberen Stufe der höheren Schulen“ radzi w związku z lekturą dzieł dramatycznych: Götz von Berlichingen Goethego, Intryga i miłość Schillera, Wróg ludu Ibsena i Tkacze Hauptmana, uwzględnić kwestję społeczną. Sądzi on, że w tym związku można pokazać, jak przez walkę, wymagającą ofiar, ludzkość dąży do wyższego rozwoju. Wprawdzie antagonizmy społeczne będą zawsze istnieć, a chodzi o zacieranie przepaści i budzenie uczucia braterskości. F. Heininger „Lebendige Aufsatzstoffe im Deutschunterricht der Prima“ radzi podawać uczniom indywidualne tematy do opracowania na podstawie dobrowolnie obranej lektury przez ucznia. E. Drach zastanawia się w artykule „Wortkunst im Deutschunterricht“ nad sposobami, jakiemi w związku z lekturą należy oddziaływać na uczucie i smak estetyczny i dochodzi do wniosku, że pożądany nastrój może wywołać bezpośrednio sam nauczyciel przez odpowiednią minę i gest, przez żywy i dźwięczny głos — ale techniki mówienia należy go nauczyć na uniwersytecie. P. Krenkel zwraca uwagę w artykule „Bilder im Deutschunterricht“ na estetyczne kształcenie przy pomocy obrazów artystycznych, przyczem podstawowym warunkiem jest uzyskanie zupełnej jasności co do przedstawionej treści, którą uczniowie powinni oddawać ściśle dobranemi wyrazami. Po takiem przerobieniu należy wymagać prostego opowiadania, następnie opisu, a wreszcie zupełnego opisu, w którym kojarzy się opowiadanie z opisem i samodzielnem uzupełnieniem treści zaznaczonej tylko przez artystę. W obrazach nastrojowych ustępuje treść na plan drugi. Co do doboru treści, to wskazaną jest rzeczą dla młodszych uczniów zaczynać od obrazów humorystycznych, potem należy przejść do poważnych, a z dojrzalszą młodzieżą można dopiero omawiać treść wzniosłą i wstrząsającą. Na stronę techniczną należy zwracać uwagę tylko okolicznościowo. W końcu można młodzież zachęcić do zbierania pocztówek i reprodukcyj obrazów artystycznych. G. Herzfeld w artykule „Zur Selbsttätigkeit im deutschen Unterricht“ zastanawia się nad sposobami rozbudzenia aktywności w zakresie nauczania j. niemieckiego. Na podstawie doświadczenia radzi z uczniami ułożyć na początku roku plan lektury, z której 6—10 dziełek ma stanowić lekturę obowiązkową. Następnie tworzą się grupy uczniów po 5—6 w celu zakupienia wspólnemi siłami potrzebnych książek. Pomiędzy temi grupami wytwarza się chwalebne współzawodnictwo, a książki stają się zazwyczaj własnością bibljoteki klasowej lub zakładowej. „Sprawozdanie literackie“ omawia prace zajmujące się niemieckiemi narzeczami.

Jan Jakóbiec (Kraków).

Philologische Wochenschrift. Wyd. F. Poland, nakł. O. R. Reislanda w Lipsku. R. 49 №№ 26—52 (lipiec—grudzień 1922). Form. 27 × 19½, str. 601—1248.

W № 26 Erich Bethe daje sprawozdanie o pięknej książce Thassilo v. Scheffer'a — „Die Schönheit Homers“ (Berlin. 1922. Propyläen — Verlag). Unikając uczonych rozpraw, autor stara się pozyskać przyjaciół i wielbicieli czystej poezji Homera śród tych ludzi, którzy tej poezji w szkole nie poznali.

Ale i tego, co czytał Homera, książka Scheffera obudzi z uśpienia. Poleca się ją również gorąco nauczycielowi, który ma pamiętać, że nie język i nie badanie kwestyj homerowych są celem lektury Homera, lecz – rozbudzenie pojmowania i zamiłowania do poezji. Sprawozdawca miał możność wygłoszenia w jednej ze szkół powszechnych szeregu odczytów o Homerze i zamierza je drukiem ogłosić. Ilustracje (27), przeważnie z waz (VI — VI w.) urozmaicają treść książki omawianej. — Ogłoszone obecnie przez J. L. Heilberga w „Corpus medicorum graecorum" 4 (z siedmiu) dzieła (πραγμάτεια) lekarza VII w. naszej ery, Pawła Eginety, zawierają wyciągi z Galena i encyklopedji medycznej Orejbasios'a (lekarza nadwornego cesarza Juljana: 361 — 363); dotyczą: higjeny, wieku ludzi, temperamentów (κράσεις), zapobiegania chorobom, dietyki (I), gorączki (II), bóli lokalnych a capite ad calcem (III), chorób skórnych (IV). — W cyklu wydawnictwa „Aus Natur- und Geisteswelt" tom 741, stanowiący pierwszą część historji filozofji, wydawanej przez J. Cohna, zawiera pracę E. Hoffmann'a „Die griechische Philosophie von Thales bis Platon" (włącznie). Dzieło to, napisane dla szerszego zakresu czytelników, może jednak być bardzo pomocne dla naszego nauczyciela filologji klasycznej (omawia Konr. Seeliger). — W tym samym numerze M. Klotz zaznajamia z pracą Mat. Gelzer'a, „Caesar der Politiker und Staatsmann" (Stuttgart. 1921)

№ 27. Zasłużony znawca Homera P. Cauer na krótko przed śmiercią wydał tekst Iljady i Odyssei (*ΟΜΗΡΟΥ ΕΠΗ ΙΛΙΑΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑ*). Lipsk. 1921 Insel. Do tekstu dodany jest przegląd dni, które obejmuje treść obu poematów: dla Iljady 50 dni, dla Odyssei — 40. Wydanie swe poświęca Cauer tym, „qui non doctrinae studio, sed delectatione ducti, exemplaria graeca versarent". Recenzent (J. Sitzler) wyraża obawę, czy liczba takich ludzi w naszych czasach nie będzie zbyt szczupła. — K. Witte w broszurze „Der Bukoliker Vergil (Stuttgart, 1922, Metzler) przychodzi do przekonania, iż Wergiljusz, jako pisarz bukoliczny, jest samodzielny, narodowo-rzymsko-etyczny. „Obrazki" Teokryta stały się u Wergiljusza wypróbowanemi prawami (Ot. Güthling). — W roku 1917 w okolicy Porta Maggiore w Rzymie została odkryta podziemna bazylika, jeszcze bardzo mało znana. Cumont (w „Revue Archéologique" VIII 1918) sądzi, iż ta bazylika służyła dla obrzędów religijnych pytagorejskiej kongregacji. Taką samą myśl wypowiedział niedawno prof. T Zieliński na posiedzeniu Tow. Fil. Warsz. w sprawozdaniu z wycieczki do Włoch w grudniu — styczniu 1922-23 roku.

W № 30. Aug. Hausrath zwraca uwagę na prace Brunona Lagavini — „Le origini del romanzo greco" (Piza. 1921) i „Un fragmento di un nuovo romanzo greco di Troja: wydany w czasopiśmie „Aegyptus, rivista italiana di Egittologia e di Papirologia"; papirus jest fragmentem romansu o wojnie Trojańskiej.

Z № 32 od J. Köhma dowiadujemy się o rozprawie Fina A. H. Salonius'a „O przyczynach różnicy rodzajów słowa dies (Översikt ad Finska Vetenskaps-Societatens Föhandlingar". T. LXIV, 1921-22): według prawidła Serwjusza, dies jest rodzaju męskiego, gdy oznacza dzień poszczególny, żeńskiego—gdy oznacza czas w ogólności; w danym razie używa się w znaczeniu dies wyrazów lux (które w starej łacinie jest rodz. męskiego) i feria (w łacinie kościelnej ferjami nazywają się dnie tygodnia), rodzaj tych słów wpłynął na rodz. dies. — W dziale Mitteilungen w tym samym numerze A. Zimmermann zestawia *Ζεῦ πάτερ*, łac. Juppiter, *πάτερ ἡμῶν, ὁ ἐν τοῖς οὐρανοῖς*, Vater unser, der du bist im Himmel. W *Ζεῦ* mamy pierwiastek de wskazujące (*δή, δείκνυμι, δεῦρο, δευτερος*), zatem *Ζεῦ πάτερ* = Vater, du dort (t. j. — oben).

№ 33. Norweski uczony S. Eitrem w 3-im tomie swoich „Beiträge zur griechischen Religionsgeschichte" (Chrystjanja, 1920) zebrał i zestawił ogromną masę materjału, dotyczącego przeważnie ofiar (jak np. ofiary wodne), miejscowe i obce elementy ofiar, *ὁλοληγή* i t. d. — W sprawozdaniu z posiedzenia Bawarskiej Akademji Nauk zaznaczyć należy referat Köster'a o badaniach teatralnych, w których prelegent wykazał stosunek do teatru greckiego — teatru od XVI stulecia i następnych do najnowszych czasów. — W piśmie „Monatsschrift für höhere Schulen" (XXI, 5/6,) P. Becker poruszył kwestje, jak można ożywić i uczynić bardziej pożyteczną lekturę pisarzy klasycznych. Gramatyka łacińska jest tylko środkiem; oprócz „materji" należy uwzględnić „formę", uwydatnić elementy estetyczne i etyczne; należy zwrócić baczną uwagę na porównanie pisarzy klasycznych z najnowszymi.

W № 34. Witte, daje sprawozdanie o pracy Steiner'a „Das Bedeutungslehnwort in Vergils Aeneis (Królewiec 1921). Takie wyrazy są np.: *ἅλς* (sól) — sal (morze), *πεύκη* (smoła) — pinus (okręt), *ὅπλα* (broń) — arma (części okrętu) i t. d. Steiner ma na myśli Wergiljusza, tymczasem zasługa ustalenia znaczenia zapożyczonych wyrazów należy do Ennjusza, o czem Steiner nie wspomina.

W № 36. Hugo Magnus omawia pracę prof. G. Przychockiego: „Ovidius Graecus"; recenzent zaznajamia czytelnika z osobistością tłumacza — Thomas Trivisanus (1539 — 1553); odzywa się o wydawnictwie prof. Przychockiego bardzo pochlebnie i zakańcza ocenę słowami Ovidjusza: „Parvus sed cura grande, libellus, opus".

W № 37. Hans Lamer zaznajamia czytelnika z piękną publikacją: — „Sandys, A. Companion to Latin Studies" (3 wyd. Cambridge 1921). Dzieło to ma to samo zadanie, co i Gercke'go i Nordena: „Einleitung in die Alterthumswissenschaft", traktuje jednak przedmiot obszerniej; składa się z następujących części: geografja, fauna i flora, religja i mitologja, starożytności prywatne, starożytności państwowe (najobszerniej traktowany dział), sztuka, literatura; epigrafika i krytyka tekstów, język. Ujemną stronę stanowi brak przeprowadzenia łączności ze światem współczesnym.

W № 38. W „Neue Jahbrücher (XXV,4)" J. Kromayer w artykule „Republik und Monarchie im Altertume und bei uns" widzi w upadku trzech najsilniejszych monarchij ostatni akt długiej ewolucji. Grecja od republik doszła do absolutyzmu i na nim się kończy. Rzym od rzeczypospolitej przez monarchję umiarkowaną dochodzi do absolutnej. W starożytności musiała upaść republika, ponieważ nie umiała rozstrzygnąć zadań, które były potrzebne dla jej zbawiennego rozwoju. — W tem samem piśmie A. Zweymüller pisze o humanistycznem wychowaniu, które powinno znaleźć najszersze zastosowanie: pisarze klasyczni Rzymu i Aten wyśmienicie odźwierciedlili typ człowieka, wskazując jego stanowisko w życiu prywatnem i społecznem.

№ 39 P. N. Ure, The Origin of Tyranny (Cambridge 1922). Zdaniem autora tyranja w w. VII i VI bierze początek w fakcie, że ówcześni tyrani bili monetę, brali w swoje ręce handel i przemysł i w ten sposób z kapitalistów stawali się władcami politycznymi.

Z № 43. zapoznajemy się z treścią dzieła H. Ehrenberga „Tragödie und Kreuz" (Lipsk 1920. Reisland. Jest tu mowa o tragedji pod Olimpem i tragedji pod Krzyżem,, t. j. o tragedji pogańskiej i chrześcijańskiej (Elektra i Hamlet i inne). — J Kromayer i G Veit wydali pierwszą część szkolnego atlasu do starożytnej historji wojen—„Schlachten-Atlas zur antiken Kriegsgeschichte" 120 Karten auf 34 Tafeln mit begleitendem Texte. Römische Abteilung

1. Aelteste Zeiten und Punische Kriege bis Cannae. Leipzig 1922. Wagner und Debes). Recenzent (R Grosse) odzywa się o tem wydawnictwie nadzwyczaj pochlebnie. — E. Fehrle zwraca uwagę na książkę Alfonsa Steinmann'a — „Die Jungfrauengeburt und die vergleichende Religionsgeschichte" (przedruk z „Theologie und Glaube". X 9/10 Paderborn). Jest tu mowa o dzieworództwie z puntku widzenia świata judejsko-wschodniego i grecko-rzymskiego

W № 48. Math. Gelzer daje sprawozdanie z jednego z cyklu wydań Francuskiego Instytutu Archeologicznego w Rzymie: „Maurice Holleaux, Rome, la Grèce et le monarchies helléniстiques au III ème siècle avant J. C." (Paris. 1921. Boccoard). W tej książce, napisanej z największą skrupulatnością i dowcipem, przeprowadza autor ideę, że w oznaczonym czasie nie może być mowy o objawach imperjalizmu rzymskiego na Wschodzie. — Na posiedzeniu Akademji Nauk w Berlinie 22 grudnia 1921 roku Wilamowitz-Moellendorff mówił o Atenie, wskazując na to, iż w czasach miceńskich była jakaś bogini obcego pochodzenia, odpowiadająca Atenie, którą czczono w symbolu tarczy; z czasem Atena stała się Atenką i już nie symbolem wojny, lecz boginią dzieł pokoju.

W. Roscher w №№ 49 i 52 omawia dwie prace, poświęcone zabobonom, niemiecką E. Stemplingera „Antiker Aberglaube in modernen Ausstrahlungen (w 7-ym zeszycie wydawnictwa O. Immisch'a „Das Erbe der Alten". Lipsk. 1922. Dietrich) i nowogrecką książkę J. E. Kallitsunaki'ego Ἐπτάδιζα Ἕρευνα (Ateny. 1922. Sakellarios). Idzie głównie o znaczenie cyfry 7 (np. ἑπτά ma znaczenie wzmacniające, jak stopień najwyższy: ἑπτάζωνος, ἑπτάφυλλος, ἑπτάτοκος i t. d)

St. C.

Notatki bibljograficzne.

Homera Odysseja. Streścił A. Wrzesień. Wydanie 3. Arcydzieła literatury wszechświatowej № 4. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa 1922. Str. 156

Książeczka bardzo pożyteczna dla wszystkich miłośników literatury powszechnej, a zwłaszcza tych, którym nieznajomość języka greckiego nie pozwala rozkoszować się pięknościami nieśmiertelnych poematów Homera w ich szacie oryginalnej. Zwięzły wstęp, oparty na studjum odnośnej literatury naukowej francuskiej i niemieckiej, wprowadza dobrze w t. zw. kwestję homerycką i trafnie podkreśla w końcowych wywodach rycersko-feudalny charakter epopeji Homera. Obszerne i dobrze dobrane wyimki w przekładzie Siemieńskiego, częściowo zaś C. Norwida, połączone ze sobą krótkiemi streszczeniami pióra wydawcy, dadzą czytelnikowi pogląd na całość poematu i pozwolą ocenić genjusz jego twórcy. Dobre usługi odda mu również słowniczek imion własnych i objaśnienia nieużywanych już dzisiaj wyrazów polskich, użytych przez Siemieńskiego w jego przekładzie. Książkę p. Września należałoby polecić na lekturę szkolną we wszystkich szkołach średnich ogólnokształcących, zwłaszcza zaś typu matematyczno przyrodniczego i humanistycznego.

Karol Stach. (Kraków).

Korniłowicz Rafał i Korniłowicz Kazimierz. *W sprawie ognisk kulturalno-oświatowych.* Wyd. Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych. Nr 19. Warszawa, 1922. Form. 12½ × 13½, str. 32.

Książeczka, ze względu na temat, jaki porusza, bardzo aktualna składa się z dwóch artykułów: „Ogniska oświatowo kulturalne ludności miejskiej" K. Korniłowicza, przedrukowany z №-ru 4 „Oświaty Pozaszkolnej" (r. 1922) i „Szkoły wieczorne dla młodzieży pracującej w Londynie" Rafała Korniłowicza, stanowiący skrót artykułu drukowanego w r. 1905 w zesz. 4 czasopisma „Zdrowie".

Punktem wyjścia dla obu artykułów jest zastraszający brak w Polsce budowli na użytek prac oświatowo-kulturalnych a stąd aktualne zagadnienie, które w najbliższej już przyszłości domagać się będzie rozwiązania, dotyczące budownictwa oświatowo-kulturalnego. Wobec zróżnicowania się funkcyj życia społecznego i różnorodnych jego potrzeb w zakresie kulturalnym, nie można już dziś mówić tylko o Domu ludowym jako typie ośrodka prac oświatowo-kulturalnych. Ze względu bowiem na różne interesy kulturalne, jakim służą obecnie, podzielić je trzeba na kilka kategoryj. Ponieważ autora jako oświatowca interesuje przedewszystkiem kategorja, oznaczona przez niego nazwą „Domu oświatowego", przeto nad jego zadaniami głównie się zastanawia. Rozróżnia on 5 typów domu oświatowego: 1) Dom Oświatowy jako wielki budynek miastowy, 2) Ogniska oświatowo kulturalne o rozmiarach niewielkiego budynku w rodzaju Ogniska Y. M. C. A. w Warszawie, 3) Ogniska młodzieży pracującej z internatem, 4) Letnie ogniska oświatowo-kulturalne, pojęte jako kolonje letnie na wsi i półkolonje w miastach, 5) typ, stanowiący najmniejszą komórkę oświatowo-kulturalną t. zw. Świetlice

Charakteryzując działalność oświatowo-kulturalną, jaka miałaby być prowadzoną w Ogniskach i zwracając uwagę na nowe metody pracy, które się w nich dadzą zastosować, dotykając także kwestji współpracy szkoły z akcją kształcenia dorosłych, porusza autor szereg pierwszorzędnych społeczno-wychowawczych zagadnień, przez co książeczka, choć nie wielka objętością, przynosi czytelnikowi bogatą treść i sporo materjału do przemyślenia

Artykuł R. Korniłowicza o szkołach wieczornych dla młodzieży pracującej w Londynie jest niejako uzupełnieniem poprzedniego, o ile chodzi o wykazanie, że koncepcja ognisk oświatowych jest realną i możliwą do urzeczywistnienia. Przykłady, cytowane przez autora, z działalności różnych oświatowych ognisk londyńskich stwierdzają nietylko życiowość tych projektów, lecz także ogromne rezultaty osiągnięte z pracy w tych warunkach prowadzonej.

Dr. Eustachy Nowicki (Warszawa).

Krasiński Zygmunt. *Irydjon.* Z wstępem i objaśnieniami Tadeusza Sinki, prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej (b. r.) Bibljoteka Narodowa Serja I. Nr. 42 Form. 13 × 18, str. LXIV (wstęp) + 204.

Profesor filologji klasycznej, któremu zawdzięczamy wiele cennych studjów nad literaturą polską, między innemi także nad „Irydjonem" włożył w to wydanie (jak w opracowanie „Trenów" i „Odprawy posłów greckich") swą dużą wiedzę i ścisłość filologiczną. Czysty i poprawny tekst, gruntowne i treściwe objaśnienia realjów — oto pierwszorzędne zalety tego wydania. Obszerny wstęp omawia „zarodki i kiełki utworu", powstawanie „Irydjona", pierwiastki historyczne idei, osób i stosunków, formę utworu, symboliczne zakończenie, wreszcie pogłosy, sądy i studja o tem dziele Krasińskiego. Jak wszelkie tomiki „Bibjoteki narodowej", nie jest to wydawnictwo szkolne w ścisłem tego słowa znaczeniu, podaje bowiem z góry pewne sformułowania i wnioski, do których uczeń szkoły średniej, przy dzisiejszej metodzie nauczania, powinien dojść własnym wysiłkiem i pracą (przy pomocy nauczyciela) — ale zarówno badaczom, jak i nauczycielom literatury polskiej oddać może cenne usługi

M. Kridl (Warszawa).

Malczewski Antoni. *Marja.* Powieść ukraińska. Podług autografu wydał, wstępem i objaśnieniami zaopatrzył Józef Ujejski, prof. Uniw. Warszawskiego. Kraków, nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej (b. r.). Bibljoteka Narodowa. Serja I. № 46. Form. 13 × 18, str. LIV (wstęp) + 93 + 2 nlb.

Tomik ten należy do cenniejszych wśród wydawnictw „Bibljoteki narodowej". Po pierwsze dlatego, że tekst oparty jest na autografie, przypisy zawierają ciekawe odmianki, a cała interpunkcja skorygowana stosownie do zamierzeń poety—powtóre zaś, że wstęp i objaśnienia są pióra autora obszernej i gruntownej monografji o Malczewskim, podają więc wyniki najnowszych badań, dotyczących poety i jego utworu. W kwestjach, związanych zarówno z mało znaną biografją Malczewskiego, jak i z kolejami jego twórczości, genezą „Marji", jej kompozycją, stylem i językiem, znaleźć tu można wiele nowych i wartościowych poglądów i ocen. Osobny rozdział poświęcony jest roztrząśnięciu pytania „co nowego wniosła *Marja* do literatury polskiej". Co się tyczy wartości tego wydania dla celów szkoły średniej, to stosują się tutaj te same uwagi, które poczyniliśmy o „Irydjonie" w opracowaniu prof. Sinki.

M. Kridl. (Warszawa).

Piasecki Eugenjusz dr. *Zabawy i gry ruchowe dzieci i młodzieży.* Wydanie III. Lwów—Warszawa 1922. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 16 × 12, str. 126 + 6 nlb.

W stosunkowo krótkim czasie zjawiające się trzecie wydanie książeczki dr. Piaseckiego jest dowodem, że zrozumienie potrzeby wychowania fizycznego w kraju wzrasta i że ważna rola, jaką w tej sprawie odgrywają gry i zabawy ruchowe, jest powszechnie w świecie pedagogicznym uznana. Praca d-ra P. ma cechy wybitnie rodzime, nie odrzuca tak modnych obecnie gier obcych, przeważnie angielskich i amerykańskich, główny jednak kładzie nacisk na gry i zabawy swojskie, przeważnie ludowe, nie ustępujące pod względem treści i fantazji obcym a znacznie łatwiej trafiające do umysłów polskich, co jest rzeczą ważną przy uwzględnieniu potrzeb szkół wiejskich. Ów element swojski-rodzimy jest główną zaletą pracy prof. P., jakkolwiek i pod względem ogólnym praca ta stoi na wysokości zadania. Za przykładem Groosa w części ogólnej autor uzasadnia istotę gier pod względem fizjologicznym, psychologicznym, biologicznym, etnologicznym, estetycznym, społecznym, wychowawczym i zdrowotnym. Wskazówki praktyczne i opis 133 gier dopełniają treści. Cenne są wskazówki przy każdej grze, do jakiego wieku dziecka i do jakich szkół znajduje zastosowanie, również na zaznaczenie zasługuje podział gier według postaci ruchu.

Studja porównawcze autora nad zabawami różnych plemion i narodów jak również z takim pietyzmem przeprowadzone badania nad twórczością w tym kierunku ludu polskiego w najrozmaitszych okolicach kraju, są wielką zasługą prof. Piaseckiego.

Dr. Wł. S. Z.

Romer Eugenjusz. *Geografja dla szkół powszechnych i klasy II szkół średnich.* Wydanie szóste niezmienione. Lwów — Warszawa. Książnica Polska. Tow. Naucz. Szk. Wyższ. 1922. Form. 23 × 15, str. 84 + 3 nlb.

Podręcznik Romera był oceniony w zeszycie I „Bibljografji Pedagogicznej" z r. 1921 przez p. Stanisława Karczewskiego. Recenzent, omówiwszy szczegółowo książkę, zaznaczył w uwagach ogólnych że „ze względu na bogaty materjał do ćwiczeń, wyrabiających w uczniu orjentowanie się na mapie i myślenie „geograficzne" książka ta może być bardzo gorąco polecana w szkołach średnich". Do tych słów dodaćby należało, że odda ona równie ważne usługi w szkołach powszechnych, gdzie o dobrze przygotowanych metodycznie nauczycieli znacznie trudniej niż w szkołach średnich, gdzie więc podręcznik Romera, zawierający w szóstem wydaniu 903 zagadnień, ćwiczeń i pytań, będzie dla nauczyciela niezbędnym przewodnikiem przy nauczaniu geografji w oddziale V. Liczne ilustracje, mapki i ryciny ułatwią mu zadanie, a przyjrzysty układ książki umożliwia prędkie zorjentowanie się w materjale naukowym.

Przed laty pisałem recenzję podręcznika Romera, zanim się pojawił w druku, a po pojawieniu się pierwszego wydania umieściłem ją w „Muzeum". Od tego czasu miała książka sześć wydań a każde przynosiło nowe metodyczne wskazówki w owych ćwiczeniach, pytaniach i zagadnieniach i zwiększało jej wartość dydaktyczną.

M. Siwak. (Warszawa).

Sosnowski Paweł. *Geografja Polski.* Ze 144 rycinami i mapami. Wydanie czwarte. Lwów — Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 × 15½, str. XVI + 211.

Nowe wydanie „Geografji Polski" Sosnowskiego nie różni się bardzo w układzie i materjale naukowym od wydania trzeciego. Różnica najważniejsza powstała skutkiem tego, że autor daje w nowem wydaniu obraz Rzeczypospolitej Polskiej w jej obecnych granicach a nie historycznych, skutkiem czego opuszczono z poprzedniego wydania opis Sudetów a z zatoki Śląskiej opis tej części Śląska, która nie wróciła do Polski. Niema również w nowem wydaniu opisu Ukrainy ani pojezierza Inflanckiego i Żmudzko-Kurlandzkiego.

Dalsza różnica polega na rozszerzeniu materjału do ćwiczeń, co uczyni ten znakomity podręcznik jeszcze cenniejszym środkiem pomocniczym przy nauczaniu geografji w kl. V szkół średnich. Przybyły ćwiczenia, zmuszające ucznia do badania i poznania najbliższej okolicy. Dla przykładu przytoczę „ćwiczenia" na str. 13 nowego wydania w zestawieniu z „zagadnieniami" na str. 10 dawnego wydania. Po krótkim a treściwym wstępie p. t. „Pochodzenie naszego krajobrazu" poleca autor uczniowi: a) zebrać z najbliższej okolicy próbki charakterystycznych gleb i omówić ich cechy; b) oznaczyć na mapie sztabowej najbliższej okolicy charakterystyczne formy powierzchni ziemi, które uczeń poznał bezpośrednio np. wzgórza, wąwozy, doliny, góry, wydmy itp.; c) zebrać okazy skał, występujących w okolicy; d) oznaczyć na mapie sztabowej jeziora, rzeki, źródła, które uczeń poznał w najbliższej okolicy itd.

Dawniejsze „zagadnienia": „Jak działają na litosferę siły wewnętrzne", „Co to jest synklinala i antyklinala?" Co to są fałdy, uskoki?" itd., były dla ucznia klasy V, który z geologją zapozna się dopiero w kl. VII, zbyt trudne.

Na baczną uwagę zasługuje w przedmowie do nowego wydania historja powstania podręcznika a zwłaszcza jego części metodycznej. Pytania, zagadnienia i ćwiczenia, w jakie książka Sosnowskiego jest tak bogato wyposażona, nie powstały tylko na podstawie teoretycznych rozważań. Są one owocem długoletniej praktyki w szkole i ulegały ciągłym próbom. Pozostały z nich te, jak mówi autor, które wytrzymały zwycięsko próbę. Usunięto te, które do celu nie prowadziły, a celem było „zapewnienie wszechstronności i gruntowności poznania zjawiska i rozwinięcia należytego do niego zainteresowania".

M. Siwak. (Warszawa).

Książki nadesłane do Redakcji.

Nowicki Wilhelm K. *Nauka pisania*, podręcznik metodyczny. Wyd. 2 poprawione. Lwów, 1923. Nakł. Księgarni Naukowej. Form. 23 × 15, str. 32.

Galle Henryk. *Wypisy polskie na klasę podwstępną.* Wyd. 6 Warszawa, 1923, M. Arct. Form. 19 × 13, str. 220.

Galle Henryk. *Wypisy polskie na klasę wstępną* Wyd. 12-te bez zmiany, przejrzane i poprawione zgodnie z programem Minist. Wyzn. Rel. i Ośw. Publ., z 42 ilustracjami. Warszawa, 1923, M. Arct. Form. 19½ × 13½, str. 264.

Galle Henryk. *Wypisy polskie na klasę II-gą.* Wyd. IX, przejrzane i poprawione zgodnie z programem Minist. Wyzn. Rel. i Ośw. Publ. Warszawa, 1923, M. Arct. Form. 19½ × 13½, str. 328.

Galle H. i Radwanowa H. *Nasza książka.* Wypisy i ćwiczenia dla klasy II-ej szkół powszechnych. Wyd. II-gie bez zmiany, z 40 rysunkami. Warszawa, 1923, M. Arct. Form. 19½ × 13½, str. VIII + 222.

Galle H. i Radwanowa H. *Nasza książka.* Wypisy i ćwiczenia dla klasy III szkół powszechnych. Wyd. II bez zmiany, z 38 rysunkami. Warszawa, 1923, M. Arct. Form. 19½ x 13½, str. VIII + 324.

Grodecka K. *Ze wsi do stolicy.* Czytania dla dorosłych i młodzieży. Książka I. Wyd. drugie. Warszawa, 1923, M. Arct. Form. 23 x 15½, str. 84.

Rzętkowska-Paschalisowa Wanda. *Nauka języka ojczystego w szkole powszechnej.* Warszawa, 1923. Nakł. Sp. Akc. „Nasza Księgarnia". Form. 19½ x 14, str. 52

Szober Stanisław. *Gramatyka polska w ćwiczeniach.* Zeszyt 3. Wyd. 4. Warszawa, 1923. M. Arct. Form. 19 x 13, str. 116.

Szober Stanisław. *Gramatyka polska w ćwiczeniach.* Zeszyt 4. Wyd. 4 Warszawa, 1923, M. Arct. Form. 19 x 13, str. 108.

Szober Stanisław. *Gramatyka języka polskiego.* Wyd. drugie. Zeszyt I. Lwów - Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 25 x 17½, str. 96.

Szober Stanisław. *Gramatyka języka polskiego.* Wyd. drugie. Zeszyt II. Lwów-Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 25 x 17½, str. 160.

Kryński Adam Antoni prof. *Gramatyka języka polskiego szkolna.* Wyd. 10. Warszawa, 1923. M. Arct. Form. 19½ x 13, str. 252.

Słowacki Juljusz. *Balladyna*, tragedja w pięciu aktach ze wstępem i objaśnieniami. Warszawa, 1923. Bibljoteczka Narodowa, M. Arct. Form. 17 x 12, str. 116.

Słowacki Juljusz. *W Szwajcarji i inne poezje.* Wyd. drugie. Warszawa, 1923. Bibljoteczka Narodowa, M. Arct. Form. 17 x 12, str. 29.

Słowacki Juljusz. *Sen srebrny Salomei*, romans dramatyczny w 5-ciu aktach. Opracował Stanisław Turowski. Kraków. Nakł. Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Bibljoteka Narodowa. № 57. Serja I. Form. 18 x 13, str. 188.

Szekspir William. *Hamlet* Opracował Andrzej Tretiak. Kraków. Nakł. Krakowskiej Sp. Wydawniczej. Bibljoteka Narodowa. № 20. Serja II. Form. 18 x 13, str. 266.

Wydżga Bohdan. *Mickiewiczowskie 44.* Warszawa-Lwów, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form 22 x 15, str. 99.

Redaktor JAN SZAROTA.

DRUKARNIA ROLNICZA, SP. Z O. P., ZŁOTA 24

Bibljografja Pedagogiczna

CZASOPISMO POŚWIĘCONE PRZEGLĄDOWI KSIĄŻEK I POMOCY SZKOLNYCH ORAZ WYDAWNICTW PEDAGOGICZNYCH, WYDAWANE PRZEZ MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIG. I OŚWIECENIA PUBL.

ROK III WARSZAWA 1923 ZESZYT II.

CZĘŚĆ URZĘDOWA.

Rozporządzenie

Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

z dnia 13 czerwca 1923, Nr. 1723/23 S.

Zgodnie z wnioskiem Komisji z dnia 9 czerwca 1923 r. L 943/K. zatwierdzam uchwały Komisji w sprawie wyszczególnionych poniżej podręczników i pomocy szkolnych:

Religja Rzymsko-Katolicka.

Polecone:

Gralewski Ks., Jezus Chrystus w duszy dziecka. Rękopis.

Dozwolone:

Gadowski Walenty Ks., Mała biblijka zawierająca całą naukę religji dla dzieci pierwszej i drugiej klasy powszechnej. 1922. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Gadowski Walenty Ks., Dzieje biblijne w skróceniu. Dla szkół powszechnych. Wydanie 6. 1922. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Gadowski Walenty Ks., Ilustrowany mały elementarny katechizm. 1922. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Kalinowski Wacław Ks. dr., Dogmatyka w oświetleniu apologetycznem. Podręcznik szkolny dla klas wyższych. Wydanie 2. 1922. Księgarnia Św. Wojciecha. Poznań.

Kalinowski W. Ks. dr., Krótka Historja Św. wraz z katechizmem. 1923. Księgarnia Św. Wojciecha. Poznań.

Język polski.

Polecone:

Szober Stanisław. Gramatyka polska w ćwiczeniach. Podręcznik dla szkół powszechnych i klas niższych szkół średnich. Zeszyt 4, wydanie 3. 1922. M. Arct, Warszawa.

Szober Stanisław, Gramatyka polska w ćwiczeniach. Podręcznik dla szkół powszechnych i klas niższych szkół średnich. Zeszyt 2, wydanie 4. 1922. M. Arct, Warszawa.

Wojciechowski Konstanty, Wielcy pisarze polscy. Wypisy na klasę siódmą szkół powszechnych. Rękopis.

Dozwolone:

Galle H., Zasady pisowni polskiej ze słowniczkiem. 1920. M. Arct, Warszawa.

Stala Aleksander, Nasza druga książka. Część II. Na klasę III szkół powszechnych. 1922. Nasza Księgarnia. Warszawa.

Filologja klasyczna.

Polecone:

Próchnicki Franciszek, Ćwiczenia łacińskie. Część I. Nauka o przypadkach. Wydanie 8. Opracował Mikołaj Szczerbański. 1922. Książnica Nauk. Lwów.

Język francuski.

Polecone — przystosowane do programu Ministerstwa W. R. i O. P.

Szarota J., Troisième livre de français à l'usage de l'enseignement primaire et secondaire. Rękopis.

Szarota I., Deuxième livre de français. Wydanie 2. 1923. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Augier Emile, Le gendre de Monsieur Poirier. Texte annoté par B. Kielski. 1923 Nakład „Eos", Poznań.

Dozwolone tymczasowo:

Stanowska, L'ami de la France. Première partie. Quatrième année d'études. 1922. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów-Warszawa.

Węckowski Stanisław dr., Książka francuska dla szkół średnich. Część III. 1920. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów-Warszawa.

Węckowski Stanisław dr., Książka francuska. Część IV. 1922. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Klasse Octave, Le petit Français ou Enseignement par l'image Cours moyen. 1922.

Język niemiecki.

Polecone — przystosowane do programu Ministerstwa W. R. i O. P.

Jakóbiec J. i Leonhard St., Deutschland und die Deutschen. V klasse. 1923. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Dozwolone—nieprzystosowane do programu Ministerstwa W. R. i O. P.

Zagajewski, Podręcznik języka niemieckiego. Część II. Rękopis.

Historja.

Polecone — nieprzystosowane do programu Ministerstwa W. R. i O. P.

Bujak, Pazdro, Próchnicki, Sobiński, Polska współczesna. Geografja. Życie gospodarcze. Ustrój państwowy. Administracja. Podręcznik szkolny. K. S. Jakubowski, Lwów.

Dozwolone—przystosowane do programu Ministerstwa W. R. i O. P.

Gebert B. i Gebertowa G., Dzieje powszechne. Część I. Rok 1922. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów — Warszawa.

Dozwolone—nieprzystosowane do programu Ministerstwa W. R. i O. P.

Malczewski Władysław Al., Historja średniowieczna w zarysie. Podręcznik dla młodzieży szkolnej i samouków. Kurs średni. Rok 1923. Z. Manitius, — Łódź.

Szelągowski Adam., Dzieje powszechne w zarysie. Podręcznik do nauki historji na stopniu wyższym szkół średnich. Część II. Okres średniowieczny. Wydanie 2. Rok 1923. Nakł. M. Arct, Warszawa.

Jastrzębska Justyna., Dzieje powszechne. Podręcznik dla seminarjów nauczycielskich. Wydanie 2. Rok 1922. M. Arct., Warszawa.

Geografja.

Polecone:

Siwak Michał., Geografja. Cz. II. Wyd. V. Rok 1922. K. S. Jakubowski, Lwów.

Dozwolone:

Lubicz-Majewski St., Geografja Powszechna. Cz. II. Australja, Ame-

ryka, Azja. Wydanie III. Przejrzał i uzupełnił prof. Stan. Konnenberg. L. Fiszer, Łódź. 1922 r.

Radliński T., Geografja Rzeczypospolitej Polskiej i Wolnego Miasta Gdańska. Wyd. V. 1922. M. Arct, Warszawa.

Maliszewski Edward., Mapa etnograficzna Europy. 1922. Polska Składnica Pomocy szkolnych., Warszawa.

F i z y k a.

Polecone do szkół powszechnych:

Koziński L. i Moycho S., Fizyka i chemja, dla oddziału VI. 1922. Gebethner i Wolff, Warszawa.

Matematyka.

Polecone:

Łomnicki Antoni, Początki Geometrji analitycznej. Wydanie III. 1923. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Śpiew i muzyka.

Polecone:

Maszyński P., Polski śpiewnik szkolny. Cz. III. Gebethner i Wolff, Warszawa.

Dozwolone:

Downar-Zapolska, Zbiór pieśni do użytku w ogrodach dziecięcych, ochronach i szkołach początkowych. 4 zeszyty. Gebethner i Wolff, Warszawa.

Podręczniki handlowe.

Dozwolone:

Morozewicz Aleksander, Wykłady o bilansach. Nakład Wychowańców szk. im. Kronenberga, Warszawa.

Podręczniki techniczno-rzemieślnicze.

Polecone:

Hensel G., Elektrotechnika w zadaniach. Prąd zmienny. Cz. I. Nakład T-wa Kursów Technicznych, Warszawa.

Minister

(—) *Ctąbiński.*

Rozporządzenie

Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

z dnia 13 czerwca 1923, Nr. 1724/23. S.

w sprawie książek pomocniczych dla uczniów i nauczycieli.

Zgodnie z wnioskiem Komisji z dnia 11 b. m. L. 944/K., zatwierdzam uchwały podkomisyj w sprawie wyszczególnionych poniżej książek pomocniczych.

Książki pomocnicze dla uczniów.

Adamczewski Stanisław, Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej. 1922. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Słowacki Juljusz, Urywki z pamiętnika i wybór listów. Wydał i objaśnił Manfred Kridl, Gebethner i Wolff, Warszawa.

Słowacki Juljusz, Lilla Weneda i Grób Agamemnona. Opracował Juljusz Kleiner, Gebethner i Wolff, Warszawa.

Łoś Jan, Bogurodzica. Pierwszy polski hymn narodowy, M. Arct i S-ka., Lublin.

Kochanowski Jan, Szachy, Wydał i objaśnił Nitsch. 1923 M. Arct i S-ka, Lublin.

Arnold Stanisław, Wieś polska przed kolonizacją na prawie niemieckiem. T-wo Wyd. Ignis, Warszawa.

Arnold Stanisław, Capitulare de villis. 1923. Tow. Wyd. Ignis, Warszawa.

Nowakowski Stanisław, Magna Charta Libertatum. 1923. T-wo Wyd. Ignis, Warszawa

Handelsman Marceli, Konstytucja polska 1791—1921. Wyd. III poprawione. Polska Składnica Pomocy szkolnych, Warszawa.

Kisielewska J., Dzieje Polski w obrazach. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Danysz-Fleszarowa Regina, Polska. Kraj i ludzie. Popularna książka do samokształcenia, M. Arct, Warszawa.

Sosnowski Paweł., Karpaty. Obraz geograficzny. Polskie Tow. krajoznawcze., Warszawa.

Crottolina Erasmo., Przygody Mikroba. Przełożyła z włoskiego Helena Grotowska. M. Arct, Warszawa.

Dyakowski Bohdan., Historja naturalna. Kurs niższy ułożony podług zbiorowisk. Część I. Wydanie 9. M. Arct, Warszawa.

Grotowska Helena., O poznawaniu kraju. Rękopis.

Janowski Aleksander., Pogadanki Krajoznawcze. Podręcznik do po-

czątkowej nauki krajoznawstwa. Wydanie 3. Rok 1921. M. Arct, Warszawa.

Siwakowa Janina., Wypisy geograficzne dla VI oddziału szkoły powszechnej i kl. 3. szkół średnich. Rok 1923. Książnica Polska. T. N. S. W., Lwów — Warszawa.

Bujwid O., Pasteur i jego odkrycia. Rok 1923 Nakład M. S. W.

Malarski Tadeusz., O radjotelegrafji. Rok 1923. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów — Warszawa.

Fuchs Z., Budowa materji w świetle badań nowoczesnych. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów — Warszawa.

Kalicun B. dr., Podręcznik geometrji dla klasy trzeciej szkół średnich. Rok 1922. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów — Warszawa.

Horwitz M. H., Pytania z matematyki elementarnej. Do użytku szkół średnich i dla samouków. Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa.

Rybkin N., Zbiór zadań geometrycznych rachunkowych część II. Stereometrja. Wydanie 6 opracował i uzupełnił Alfred Dominikiewicz. M. Arct, Warszawa.

Książki pomocnicze dla nauczycieli.

Adamczewski Stanisław, Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej. Cz. I. Wiek 16 i 17. 1922. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Arnold Stanisław, Wieś Polska przed kolonizacją na prawie niemieckiem. Tow. Wyd. Ignis, Warszawa.

Arnold Stanisław, Capitulare de villis. 1923. T-wo Wyd. Ignis, Warszawa.

Nowakowski Stanisław, Magna Charta Libertatum. 1923. T-wo Wyd. Ignis, Warszawa.

Handelsman Marceli, Konstytucja polska 1791—1921. Wyd. III popr. Polska Składnica Pomocy szkolnych, Warszawa.

Kisielewska J., Dzieje Polski w obrazach. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Dzwonkowski Włodzimierz, Podręcznik historji średniowiecznej do użytku szkół średnich. 1923. M. Arct, Warszawa.

Danysz-Fleszarowa Regina, Polska. Kraj i ludzie. Popularna książka do samokształcenia, M. Arct, Warszawa.

Sosnowski Paweł, Karpaty, Obraz geograficzny, Polskie Tow. Krajozn., Warszawa.

Grotowska Helena, O poznawaniu kraju. Rękopis.

Janowski Aleksander, Pogadanki krajoznawcze. Podręcznik do początkowej nauki krajoznawstwa. Wydanie III. 1921. M. Arct, Warszawa.

Lencewicz Stanisław, Kurs geografji Polski. 1922. Nakład Księgarni Wojskowej.

Nałkowski Wacław, Geografja szkolna. (Rozumowa). Część I. Geografja ogólna astronomiczna, fizyczna, antropologiczna. Wydanie 3-e, M. Arct, Warszawa.

Siwakowa Janina. Wypisy geograficzne dla VI oddziału szkoły powszechnej i kl. 3 szkół średnich. 1923. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Maliszewski E. i Olszewicz B., Podręczny słownik geograficzny. Trzaska Ewert i Michalski, Warszawa.

Polski Przegląd Kartograficzny. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Weinfeld Ignacy, Rocznik Polski. Wydanie II. 1922. Książnica Polska T. N. S. W.

Malarski Tadeusz, O radjotelegrafji. 1923. Książnica Polska T. N. S. W.

Fuchs Z., Budowa materji w świetle badań nowoczesnych. 1923. Książnica Polska T N. S. W., Lwów—Warszawa.

Jezierska Irena, Początki nauczania geometrji. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli szkół powszechnych i klasy III gimnazjum niższego. Rękopis.

Kalicum B. dr., Podręcznik geometrji dla III klasy szkół średnich. 1922. Książnica Polska T. N. S. W., Lwów—Warszawa.

Rybkin N., Zbiór zadań geometrycznych rachunkowych. Część II. Stereometrja. Wydanie 6 opracował i uzupełnił Alfred Dominikiewicz. M. Arct, Warszawa.

Minister

(—) *Głąbiński.*

Komunikat Departamentu Szkół Powszechnych.

W spisie podręczników szkolnych, dozwolonych do użytku w szkołach powszechnych na rok szkolny 1922/23, są wskazane atlasy, których należy używać przy nauczaniu geografji.

Doszło jednak do wiadomości Ministerstwa, że w szkołach używają atlasów i map, nieobjętych wymienionym **„spisem“**, a nie posiadających wartości naukowo-pedagogicznej, lub wręcz nawet szkodliwych.

Do rzędu tych ostatnich należą wydawnictwa J. M. Bazewicza, a mianowicie:

1) Atlas Geograficzny, duży, szczegółowy wszystkich części świata (30 map i mapek fizycznych i politycznych na 8-miu arku-

szach) Wydanie II. Nakład i własność J. M. Bazewicza. Warszawa ul. Warecka 10.

2) Mapa Europy z granicami według traktatów pokojowych opracował i wydał J. M. Bazewicz. 1922 Wydanie III.

3) Mapa Polski w granicach obecnych z podziałem na województwa, opracował i wydał J. M. Bazewicz. Trzecie wydanie, Warszawa 1922.

Wymienione wydawnictwa odznaczają się rażącemi błędami i niedokładnościami, wprowadzającemi w błąd zarówno uczni, jak i uczących.

Wobec tego Ministerstwo wyraźnie zakazuje używania ich w szkołach.

Dyrektor Departamentu
(—) *WŁ. ŻŁOBICKI.*

Komunikat Wydziału Programowego Departamentu II. Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.
z dnia 17 maja 1923 r. Nr. 1674. D. II. A.
w sprawie zasad opracowania utworów obcych autorów nowożytnych do użytku szkolnego.

Wydział Programowy podaje do wiadomości następujące zasady opracowywania utworów obcych autorów nowożytnych, które uznaje za zgodne z myślą przewodnią programów Ministerstwa.

1) Na pierwszem miejscu umieszcza się tekst utworu, za nim notatkę literacką, pióra wybitnego krytyka (np. St. Beuve'a, Brunetière'a, Lemaître'a i t. d.), wkońcu objaśnienia komentatora — wydawcy. Te ostatnie mogą być drukowane w osobnym zeszyciku, dodanym do właściwego tekstu. Słowniczek w zasadzie daje się tylko przy tekstach przeznaczonych do lektury na stopniu niższym i średnim (kl. IV — VI).

2) Objaśnienia obejmują kwestje: 1) leksykalne, 2) myślowe, o ile to jest konieczne, 3) rzeczowe i historyczne, 4) estetyczne (w miarę uznania). Objaśnienia gramatyczne (np. trudniejszych konstrukcyj, rzadszych form i właściwości składniowych) daje się tylko wyjątkowo. Objaśnienia winny odnosić się także do notatki literackiej.

3) Pożądane jest do pewnych partyj objaśnień, lub niekiedy zamiast objaśnień, dawać pytania, aby zwrócić uwagę na pewne problemy, które nasuwa tekst, a których nie uważa się ze względów dydaktycznych za stosowne wprost objaśnić. Na końcu umieszcza się pytania syntetyczne, które mogą zarazem stanowić tematy wypracowań piśmiennych.

4) Wstępów się nie daje; pożądane natomiast jest pomieszczenie n. p. portretu autora, ewentualnie innych rycin.

CZĘŚĆ NIEURZĘDOWA.

BIBLJOTEKA PODRĘCZNA NAUCZYCIELA CHEMJI[1]).

Podane niżej wskazówki bibljograficzne, dotyczące książek z dziedziny chemji, nie zawierają wiadomości o książkach z zakresu propedeutyki chemji i nie są również wyczerpujące w stosunku do wydawnictw polskich, mogących mieć znaczenie w nauczaniu chemji na stopniu średnim. Słaby dotychczas rozwój u nas chemicznej literatury podręcznikowej zmusza do wymienienia także celniejszych dzieł, pisanych w językach obcych.

W celu łatwiejszej orjentacji bibljografja niniejsza rozpada się na działy następujące: 1. Książki z zakresu dydaktyki. 2. Książki o charakterze informacyjnym (dla nauczyciela). 3. Podręczniki do doświadczeń lekcyjnych. 4. Podręczniki do ćwiczeń laboratoryjnych. 5. Podręczniki systematyczne do nauki szkolnej. 6. Książki treści chemicznej do czytania dla uczniów.

Książki z zakresu dydaktyki.

Henry E. Armstrong. The Theaching of Scientific Method and other Papers on Education. Londyn. 1903. Macmillan and Co, str. XIII + 476.

Georg Kerschensteiner. Bergriff der Arbeitsschule. Lipsk i Berlin. 1912, str. VII + 95.

F. Dannemann. Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch heuristischer Grundlage. Lipsk. Hahn, str. 366.

Dr. A. Pabst. Aus der Praxis der Arbeitsschule. (Der Bücherschatz des Lehrers 20 Band). Osterwieck i Lipsk. 1912. A. W. Zickfeldt, str. VII + 436. Książka zbiorowa.

Treść: Wstęp. Podłoże teoretyczne (szkoła i życie). Nauczanie elementarne. Rachunki. Nauka o przestrzeni. Rysunki. Nauka o ziemi. Biologja. Przyrodoznawstwo. Chemja i mineralogja (str. 391 — 434). Literatura.

Roman Zawiliński. Nowe prądy w szkole średniej. Kraków. 1913. Nakładem autora, str. 22.

Artykuł ten wchodzi jako rozdział do książki następnej.

---

[1]) W zeszytach następnych pomieszczone będą podobne wskazówki bibljograficzne, dotyczące innych przedmiotów nauki w szkole średniej. *Przyp. red.*

Roman Zawiliński. Życie a szkoła. Kraków. 1917. G. Gebethner i Sp., str. 136.

O zasadach nauczania fizyki i chemji w Anglji oraz o szkołach i kształceniu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej informują książki następujące:

Dr. Karl T. Fischer. Der naturwissenschaftliche Unterricht in England, insbesondere in Physik und Chemie. Lipsk i Berlin. 1901. B. G. Teubner, str. VII + 94.

William T. Harries. Elementary Education. Monographs on Education in the United States. Nicolas Murray Butler. St. Louis. 1904, str. 63.

Elmer Ellsworth Brown. Secondary Education. Monographs on Education in the United States. Nicolas Murray Butler. St. Louis. 1904, str. 65.

B. A. Hinsdale. The Training of Teachers. Monographs on Education in the United States. Nicolas Murray Butler. St. Louis. 1904, str. 49.

Karl Scheid. Methodik des chemischen Unterrichts. Handbuch des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts herausgegeben von Dr. J. Norrenberg. Lipsk. 1913. Quelle i Meyer, str. XV + 448.

Dzieło to, napisane bardzo sumiennie, ilustruje przedewszystkiem stan początkowego i średniego nauczania chemji w Niemczech. Indywidualność autora odzwierciedla się blado; wartościowe prądy współczesne angielskie i amerykańskie uwzględnione słabo. Mimo to zapoznanie się z „Metodyką" da nauczycielowi ścisły pogląd na stanowisko chemji w średnich szkołach niemieckich, co nie jest dla nas bez znaczenia i ułatwi mu zdobycie sporej liczby wiadomości praktycznych niezmiernie przydatnych do prowadzenia lekcyj i ćwiczeń.

Książki o charakterze informacyjnym.

Dr. Aleksander Smith. Podręcznik chemji ogólnej i nieorganicznej. Przełożyli: Alfred Dominikiewicz i Mieczysław Dominikiewicz. Warszawa. 1918. Wende i S-ka, str. XVII + 752 + 3 tablice.

Książka napisana niezmiernie oryginalnie, przystępnie i w duchu zupełnie nowoczesnym. Rzecz wysokiej wartości tak pod względem naukowym, jak zwłaszcza pod względem dydaktycznym.

A. F. Holleman. Podręcznik chemji nieorganicznej. Z siódmego, uzupełnionego wydania niemieckiego, przełożył i według trzynastego poprawił K. Jabłczyński. Wyd. III. Warszawa. 1917. Z zapomogi Kasy im. Mianowskiego, str. VIII + 443 + 1 tabl.

Podręcznik, używany u nas dotychczas powszechnie w szkołach wyższych. Nauczycielom szkół średnich służyć może jako książka informacyjna, podobnie jak i dwa dzieła następne.

Dr. A. F. Holleman. Podręcznik chemji organicznej. Z XII-go wydania niemieckiego przetłumaczyli: K. Sławiński i T. Pytasz. Warszawa. 1921. M. Arct, str. VII + 504.

Dr. Wojciech Świętosławski. Chemja fizyczna. Tom I. Warszawa. 1923. Trzaska, Ewert i Michalski, str. XVI + 278.

Treść: I. Wstępne wiadomości z termodynamiki. II. Pierwiastki chemiczne. III. Układy jednoskładnikowe i jednofazowe.

James Walker. Wstęp do chemji fizycznej. Przetłumaczyli: Jan Babiński, Edward Bekier, Józef Zawadzki. Z zapomogi Kasy im. Mianowskiego. Warszawa. 1919, str. VII + 578.

Prof. Dr. H. Erdmann. Lehrbuch der anorganischen Chemie. Wyd. V. Brunświk. 1910, str. XXVIII + 805; portret autora, 319 rysunków, 96 tablic, 7 tablic barwnych.

Obfitość materjału i doświadczeń.

Wiliam A. Noyes. Kurzes Lehrbuch der organischen Chemie. Ins Deutsche übertragen von Walter Ostwald. Lipsk. 1907. Akademische Verlagsgesellschaft, str. XXIV + 722.

Adolf Lepape. Nieciągłość i jedność materji. (Stan obecny nauki o atomach). Przełożył Stanisław Pieśniewicz. Warszawa. 1923. Polskie Tow. Chemiczne. (Ukaże się w październiku b. r.).

Dr. K. Fajans. Radioaktivität und die neueste Entwickelung der Lehre von den chemischen Elementen. Wyd. III. Brunświk. 1921. F. Vieweg i Syn, str. VIII + 124.

Dr. Wilhelm Bersch. Taschenbuch der Chemischen Technologie, I Band. Chemische Technologie der anorganischen Stoffe. Str. VIII + 483 + 65 rysunków. Band II. Chemische Technologie der organischen Stoffe. Str. VIII + 515 + 90 rysunków. Wiedeń i Lipsk. 1914. A. Hartleben.

Zwięzła technologja chemiczna, omawiająca prawie jedynie najogólniej obecnie w technice stosowane procesy i metody bez zapuszczania się w szczegóły i zbyteczne drobiazgi. Korzystający z książki tej nauczyciel będzie mógł wybrać sporo potrzebnego i zarazem zaciekawiającego uczniów materjału do swych lekcyj.

Treść tomu I: Materjały opałowe i oświetlające. Metale. Produkty wielkiego przemysłu chemicznego. Szkło, ceramika i sztuczne kamienie.

Treść tomu II: Przeróbka smoły z węgla kamiennego. Barwniki smołowe. Farbowanie i bielenie. Technologja wodanów węgla. Przemysł fermentacyjny. Preparaty alkoholowe. Tłuszcze i oleje. Materjały garbarskie i garbarstwo. Klej i żelatyna. Fabrykacja albuminy. Fabrykacja atramentów. Alkaloidy. Otrzymywanie kwasów organicznych. Laki i pokosty. Kauczuk i gutaperka. Olejki eteryczne. Pachnidła sztuczne. Syntetyczne środki lekarskie. Środki spożywcze, preparaty odżywcze, konserwy.

Dr. Ernst v. Meyer. Geschichte der Chemie. Wyd. IV. Lipsk. 1914, str. XIII + 616.

Roczniki Chemji. Administracja: Warszawa, Polskie Tow. Chemiczne, ul. Polna 3. 9 zeszytów rocznie.

Czasopismo to, organ Polskiego Towarzystwa Chemicznego, jest poświęcone polskim pracom z zakresu chemji; ilustruje ono stan i postępy tej wiedzy u nas.

Kosmos. Administracja: Prof. Dr. Rogala, Lwów, ul. Długosza 8.

Czasopismo Polskiego Towarzystwa im. Kopernika zawiera prace i artykuły z dziedziny nauk przyrodniczych.

Przyroda i Technika. Administracja: Książnica Polska Tow. Naucz. Szkół Wyższych, Lwów, Czarnieckiego 12. Wydawnictwo Polsk. Tow. Przyr. im. Kopernika.

Miesięcznik ten jest poświęcony naukom przyrodniczym oraz rozwojowi przemysłu i rolnictwa o charakterze niegdyś wydawanego w Warszawie „Wszechświata".

Podręczniki do doświadczeń lekcyjnych.

Dr. O. Kühling. Karl Heumanns Anleitung zum Experimentieren bei Vorlesungen über anorganische Chemie. Brunświk. F. Vieweg i Syn.

Dr. Rudolf Arendt. Technik der Experimentalchemie. Hamburg i Lipsk. Leopold Voss.

Dr. Karl Scheid. Vorbereitungsbuch für den Experimentalunterricht in Chemie. Wyd. II. Lipsk i Berlin 1921. B. G. Teubner, str. VI + 620.

W. N. Werchowskij. Technika postanowki chimiczeskich opytow. Petersburg. I. D. Sytin.

Dr. Hans Rupe. Anleitung zum Experimentieren in der Vorlesung über organische Chemie. Brunświk F. Vieweg i Syn.

Podręczniki do ćwiczeń laboratoryjnych.

Jan Harabaszewski. Ćwiczenia laboratoryjne z chemji dla gimnazjum wyższego. Warszawa. E. Wende i S-ka, Poznań. Fiszer i Majewski. Łódź. Ludwik Fiszer, str. 118.

Dziełko to jest opracowane bardzo starannie, zwłaszcza dział ćwiczeń z zakresu chemji nieorganicznej; w ćwiczeniach organicznych może tu i owdzie przydałyby się bliższe wskazówki wykonania. Wybór materjału — dobry; ilość jego znacznie przekracza możność przerobienia całości w czasie na chemję przeznaczonym; spada zatem na nauczyciela obowiązek poczynienia w „Ćwiczeniach" dosyć znacznych skróceń, zgodnych z duchem programu chemji.

Dr. L. L. De Koninck. Ćwiczenia chemiczne jakościowe i ilościowe, przełożył Alfred Dominikiewicz. Łódź. Ludwik Fiszer. Warszawa. 1917. E. Wende i S-ka, str. 235.

Jest to podręcznik dla studentów i uczniów szkół technicznych i realnych. Składa się on z trzech części: pierwsza zawiera szereg ćwiczeń, mających na celu zapoznanie uczącego się z czynnościami, stosowanemi w analizie chemicznej; druga — wybrane przykłady rozbioru wagowego, trzecia — rozbiór miareczkowy.

Prof. Bronisław Duchowicz. Jakościowa analiza chemiczna. (Pojedyńcza i złożona). Zastosowana do potrzeb akademji handlowych i wyższych szkół realnych oraz początkujących słuchaczy uniwersytetu i politechniki. Lwów. 1905. Tow. Naucz. Szkół Wyższych, str. 52 + 3 tablice.

Zgodnie z tytułem książeczka jest zwięzłym podręcznikiem analizy jakościowej. Treść jej nie jest w zgodzie ze wskazówkami ogólnemi co do kierunku uczniowskich ćwiczeń chemicznych w szkole średniej.

Dr. Ludwik Bruner. Ćwiczenia chemiczne. Warszawa. 1909. M. Arct, str. 137.

„Ćwiczenia" swe przeznacza autor przedewszystkiem dla rozszerzenia i pogłębienia wiadomości chemicznych u tych uczniów, którzy bądź w szkołach uzupełniających, bądź w pierwszych latach uniwersytetu, traktują chemję nie jako przyszły zawód, lecz jako jeden z przedmiotów wykształcenia ogólnego. Powyższe zdanie autora można dopełnić dodatkiem, że w „Ćwiczeniach chemicznych" wiele materjału pożytecznego dla własnoręcznej pracy uczniów znajdą nauczyciele, prowadzący kurs chemji w wyższych klasach szkół średnich, lub nawet, choć w stopniu mniejszym, w seminarjach nauczycielskich.

Ćwiczenia chemiczne" zawierają dobry, zwięzły opis użycia pracowni i ważniejszych środków laboratoryjnych, uwzględniają dalej część preparatywną i rozbiór jakościowy, ograniczając go niestety do analizy pojedyńczych preparatów nieorganicznych. Ćwiczenia z chemji organicznej składają się z analizy jakościowej i typowej preparatyki (18 preparatów); szkoda że nie zostały uwzględnione reakcje charakterystyczne ważniejszych klas związków węgla.

Według H. W. Hillyera opracował K. Jabłczyński. Systematyczne ćwiczenia laboratoryjne z chemji nieorganicznej. Warszawa. 1907. Tow. Akc. S. Orgelbranda Synów, str. VI + 106.

Książka zawiera szereg ćwiczeń, ilustrujących główne zjawiska i własności charakterystyczne ciał. Większość z tych ćwiczeń powinna być w formie takiej samej, lub w bardzo do opisanej w dziełku zbliżonej, przerabiana przez nauczyciela, jako doświadczenia lekcyjne.

Stanisław Goldflus. Zajęcia z chemji w szkole średniej. Warszawa, Lublin, Łódź, Kraków. Gebethner i S-ka, str. IX + 67.

Poważne usterki w treści, złe rysunki, nieudolna korekta.

Dr. W. Humnicki. Łatwe doświadczenia z chemji organicznej podług A. F. Hollemana. Warszawa. 1918, str. 71.

W tym dobrze przez autora opracowanym zbiorku doświadczeń znajdzie nauczyciel sporo materjału, nadającego się do wykonania na lekcjach i na ćwiczeniach.

Dr. Emil Loewenhardt. Leitfaden für die chemischen Schülerübun-

gen zur praktischen Einführung in die Chemie. Lipsk i Berlin, Wyd. III. 1914. G. Teubner, str. IX + 123.

Dziełko pod tytułem powyższym uwzględnia zasadniczo nowe prądy w nauczaniu chemji — pracę własnoręczną ucznia i stosowanie metody heurystycznej. Autor wychodzi z założenia, że uczniowie przedewszystkiem opracowywać będą praktycznie pewne rozdziały lub ich części i zdobyte w ten sposób wyniki służyć będą za podstawę nauki teoretycznej wraz z doświadczeniami dopełniającemi.

Podręcznik składa się z czterech części: pierwsza zawiera materjał spotykany zazwyczaj w kursach propedeutycznych, druga — niemetale, trzecia — metale, w czwartej zaś znajdujemy ćwiczenia, dotyczące gromad najważniejszych związków węgla.

Suma materjału i budowa książki jest zastosowana do czteroletniego kursu chemji, wykładanego w pruskich szkołach realnych. Czyniąc wybór odpowiedni ćwiczeń w książce tej zawartych, możnaby z niej korzystać w szkołach średnich, mających nie tak obszerny, jak pruskie, program nauczania chemji.

Der praktische Chemiker. Lipsk. 1906. Verlag der Leipziger Lehrmittel Anstalt von Dr. Oskar Schneider. Wyd. IV, str. IV + 124.

Książka ta zawiera dobrze wybrany i treściwie opisany zbiór doświadczeń i ważniejszych operacyj chemicznych. Nauczycielom może się przydać tak podczas układania doświadczeń lekcyjnych, jak i opracowywania ćwiczeń.

Podręczniki systematyczne do nauki szkolnej.

Dr. St. Moycho i Dr. F. Zienkowski. Zarys chemji nieorganicznej z uwzględnieniem strony doświadczalnej. Warszawa. 1907. M. Arct, str. X + 471.

Bardzo dobry podręcznik dla szkół średnich, w których nauka chemji jest rozłożona na dwa lata. Znaczna liczba doświadczeń, dokładnie i sumiennie opracowanych, służyć może nietylko do demonstracyj podczas lekcyj, lecz i do własnoręcznej pracy uczniów. Materjał naukowy obfity. Strona literacka i językowa bez zarzutu.

Dr. St. Moycho i Dr. F. Zienkowski. Krótki zarys chemji nieorganicznej. Wydanie III. Warszawa. 1916. M. Arct, str. VIII + 216.

Książka ta jest udatnym skrótem „Zarysu chemji nieorganicznej" tychże autorów; i tu pozostał dobry układ materjału i tło doświadczalne. Rozdział o węglu jest w stosunku do „Zarysu" rozszerzony przez wprowadzenie zasadniczych wiadomości o najważniejszych związkach organicznych. Podręcznik ze wszech miar godny polecenia.

Ira Remsen. Wykład chemji. Z siódmego wydania angielskiego przełożyli A. Grabowski i W. Humnicki. Warszawa. 1907. M. Arct, str. 464.

Podręcznik o wybitnych zaletach pedagogicznych. Z typowych, ściśle opracowanych i przeważnie ilustrowanych rysunkami, doświadczeń autor wyprowadza wnioski odpowiednie, dobierając bez ujmy dla układu systematycznego, treść naukową w ten sposób, aby stopniowo, logicznie i konsekwentnie otwierał się przed studjującym coraz szerszy i coraz głębszy widnokrąg chemiczny. Wartość książki podnoszą jeszcze, rozrzucone tu i owdzie pytania i streszczenia na końcach rozdziałów.

W. Ostwald Szkoła chemji. Przetłumaczył Stanisław Plewiński. Cz. I. Ogólna. Warszawa. 1906. M. Arct, str. VII + 168. Część II. Chemja najważniejszych pierwiastków i ich związków. Warszawa. 1907. M. Arct, str. VIII + 282.

Duch dzieła — czysto nowoczesny. Wykład prowadzony w formie dialogu nauczyciela z uczniem. Pracę tę pisał autor dla początkujących, jak to widać ze słów jego w przedmowie. Wątpimy, czy w ojczyźnie autora ogólny poziom umysłowy dziecka jest taki, że posiłkowanie się „Szkołą chemji" nie nastręcza mu zbytnich trudności, u nas stałoby się to niezawodnie. Stąd wynika, że „Szkoła chemji" jako podręcznik dla początkujących nie może rościć sobie prawa do pierwszeństwa; może jednak oddać znaczne usługi nauczycielowi, pozwalając mu zapoznać się z materjałem, jaki Ostwald uznał za pożyteczny umieścić w swym początkowym kursie.

W spolszczeniu Plewińskiego czyta się „Szkołę chemji" dosyć gładko, w porównaniu jednak z oryginałem wychodzą na jaw pewne drobiazgi, świadczące i na korzyść i na niekorzyść przekładu. Rzecz dotyczy głównie skróceń: w wielu miejscach zostały opuszczone zbyteczne wykrzykniki lub płytkie porównania, kilkakrotnie natomiast usunięto zdania, wskutek obecności których w oryginale myśl jest jaśniejsza, płynie równiej i spokojniej.

A. Sucheni. Zasady chemji nieorganicznej. Część o solach opracował B. Duchowicz. Lwów. 1908. Tow. Naucz. Szkół Wyższ., str. X + 282.

Na opracowanie swej książki, kierując się do pewnego stopnia idejami, wyznawanemi w swoim czasie przez W. Ostwalda, poświęcił autor dużo pracy, dał też w niej konieczny dla szkoły średniej materjał naukowy, lecz obok niego również sporo niekoniecznego, nawet zbytecznego z mniej lub więcej ważnemi usterkami. Układ materjału z wielu względów do właściwych nie należy, jakże bowiem np. można załatwić się w pierwszej połowie podręcznika z wodorkami, a dopiero w drugiej omawiać tlenki i wodorotlenki; w ten sposób uczeń po zapoznaniu się w początkach jednego roku z siarką i siarkowodorem na wiadomości o kwasie siarkowym czekać będzie do roku przyszłego. Używanie tego podręcznika niezwykle utrudni racjonalne prowadzenie ćwiczeń praktycznych.

Część o solach (B. Duchowicza), opracowana dobrze, nie dostraja się jednak organicznie do całości.

Dr. A. Bolland i Br. Duchowicz. Chemja organiczna dla klas wyższych szkół realnych i gimnazjów realnych. Wyd. II. Lwów. Tow. Naucz. Szkół Wyższych. Warszawa. E. Wende i S-ka. 1922, str. VI + 187, 22 rysunki.

Książka opracowana dobrze, starannie i sumiennie, ilość materjału znacznie przekracza ramy programu chemji organicznej dla szkoły średniej. Po dokonaniu przez nauczyciela odpowiednich skrótów, a może nawet przestawień niektórych rozdziałów, można ją polecić jako podręcznik szkolny.

Br. Duchowicz. Zasady chemji organicznej w zastosowaniu do potrzeb życia codziennego. Lwów. 1907. Nakładem Tow.

Naucz. Szkół Wyższych. Warszawa. E. Wende i S-ka, str. 72, 12 rysunków + 1 tablica.

Opis zjawisk i materjałów najczęściej w życiu codziennem spotykanych, a mających związek bezpośredni z chemją organiczną, wysunięty jest na plan pierwszy. Rzecz pisana może aż nazbyt popularnie w stosunku do swego przeznaczenia dla liceów żeńskich. Nauczyciel, posiłkujący się w szkole żeńskiej „Zasadami chemji organicznej" jako podręcznikiem, zwróci niewątpliwie swą uwagę na ścisłość definicyj, wzmocni i uzupełni stronę naukowo-teoretyczną.

L. Bruner i S. Tołłoczko. Chemja nieorganiczna. Wyd. VI, ponownie opracował Stanisław Tołłoczko. Warszawa. Gebethner i Wolff, str. XI + 387, 88 figur i tablica widmowa.

L. Bruner i S. Tołłoczko. Chemja organiczna. Wyd. III uzupełnił i opracował Stanisław Tołłoczko. Warszawa. Gebethner i Wolff, str. XII + 320, 27 figur.

Ze względu na ilość materjału, jego układ i sposób wyłożenia obydwa te podręczniki więcej nadają się dla umysłów dojrzałych.

Książki treści chemicznej do czytania dla uczniów.

Dr. A. Bernstein. O siłach chemicznych jako wstęp do chemji. Podług nowego wydania opracował W. U. Książki dla wszystkich. Warszawa. 1902. M. Arct, str. 87.

Książeczka napisana zajmująco i zrozumiale. Porusza sprawy przyciągania chemicznego, energji chemicznej, teorji atomistycznej, praw stosunków wagowych.

M. Faraday. Dzieje świecy. Sześć wykładów popularnych w przekładzie Marji i Stanisława Kalinowskich. Warszawa. 1914. Z zapomogi Kasy im. Mianowskiego, str. XXIII + 105.

Książka świetnie, zajmująco i nader przystępnie napisana; niewątpliwie służyć może za wzór literatury popularno-naukowej.

Treść: Od tłumaczy. Życiorys M. Faradaya. Wykł. I: świeca: płomień, jego powstawanie, budowa, ruchliwość, blask. Wykł. II: świeca: blask płomienia, powietrze niezbędne do palenia się, tworzenie się wody. Wykł. III: woda jako produkt palenia się, własności wody, woda jest ciałem złożonem, wodór. Wykł. IV: wodór w świecy, tworzenie się z niego wody przy paleniu, drugi składnik wody — tlen. Wykł. V: tlen w powietrzu, atmosfera i jej własności, inne produkty palenia się świecy, dwutlenek węgla i jego własności. Wykł. VI: węgiel, dwutlenek węgla, gaz świetlny, oddychanie, porównanie oddychania z paleniem się świecy, zakończenie. Uwagi.

Dr. Zofja Joteyko-Rudnicka. Siarka, jej własności, otrzymywanie i pożytki. Odczyt popularny. Warszawa. 1899. str. 29, 15 ilustracyj.

Treść: I. Jak wygląda siarka i jakie są jej główne własności. II. Gdzie siarka się znajduje i jak się oczyszcza. III. Rozmaite związki siarki: gaz siarkowy, kwas siarczany, białko, siarkowodór. IV. O pożytkach, jakie mamy z siarki.

Dr. Zofja Joteyko-Rudnicka. Węgiel, jego odmiany, własności i pożytki. Odczyt popularny. Warszawa. 1903, str. 31, 9 ilustracyj.

Treść: I. O odmianach węgla, spotykanych w przyrodzie. II. Główne własności węgla. III. O odmianach węgla, sztucznie wyrabianych. IV. Skąd się wziął węgiel kamienny. V. Niektóre związki węgla: gaz węglowy, czad. VI. Krążenie dwutlenku węgla w powietrzu.

Dr. Zofja Joteyko-Rudnicka. Krzem, jego własności, związki i pożytki. Odczyt popularny. Warszawa. 1903, str. 32, 11 ilustracyj.

Treść: I. Krzem i jego własności. II. Ważniejsze związki krzemu: piasek, krzemionka i krzemień. III. Kwarc i jego odmiany. IV. Granit. Powstawanie piasku i gliny. Piaskowiec. Krążenie piasku. Wędrówka gliny. V. Jakie pożytki mamy z gliny i szkła.

Józef Sioma. O złocie w przyrodzie. Odbitka z „Wszechświata". Warszawa. 1902, str. 88.

Rzecz, traktująca głównie o złocie rodzimem, jego kopalniach i sposobach otrzymywania.

Odczyty o powietrzu. Krakowski oddział Polskiego Tow. im. Kopernika. Warszawa. J. Fiszer. Kraków. S. A. Krzyżanowski. 1901, str. 122.

Spis: I. Prof. Dr. E. Bandrowski — Chemja powietrza. II. Dr. T. Estreicher Nowo odkryte składniki atmosfery. III. Prof. Dr. A. Witkowski — O cieklem powietrzu. IV. Prof. Dr. M. Rudzki — Przepowiednie pogody. V. Prof. I. Krauz Elektryczność w atmosferze. VI. Prof. Dr. O. Bujwid. — Gazy, pyłki, bakterje w powietrzu. VII. Dr. A. Berson — Podróże powietrzne. VIII. Prof. Dr. N. Cybulski — Powietrze i zwierzęta. IX. Prof. Dr. W. Szajnocha — Powietrze jako czynnik geologiczny. X. Dr. S. Kozicki. — Powietrze w glebie.

Edward A. Martin. Historja kawałka węgla. Przełożył z angielskiego Jan Lewiński. Warszawa. 1900. Nakład Bronisława Natansona, str. 174 + 1 tablica.

Treść: I. Pochodzenie węgla kamiennego. II. Ogólny pogląd na formację węglową. III. Różne postacie węgla. IV. Kopalnie węgla. V. Używanie węgla dawniej i dziś. VI. Jak się robi gaz. VII. Zasób węgla. VIII. Barwniki ze smoły gazowej.

Autor wykazał w książeczce tej wybitne zdolności popularyzatorskie; treść ciekawa i pełna praktycznego znaczenia, forma nader prosta i przystępna, rozumowania konsekwentne i ścisłe. Przekład dobry.

Dr. Mieczysław Centnerszwer. Szkice z historji chemji. Dziesięć wykładów popularnych. Warszawa. 1909. E. Wende i S-ka, str. XV + 304.

Jest to książka, w której zagadnienia naukowe zostały tak dobrze spopularyzowae i w tak piękną formę literacką ujęte, że nietylko młodzież, lecz i dorośli czytać ją będą z dużem zainteresowaniem, łatwo zdobywając wiadomości w niej zawarte zarówno z historji chemji, jak i z ważniejszych zjawisk opracowywanych w dobie obecnej.

Werner Siemens. Wspomnienia z mego życia. Autobiografja, spol-

szczył M. S., z przedmową prof. G. Tołwińskiego. Warszawa. 1904, str. 160.

Stanisław Brzozowski. Jędrzej Śniadecki, jego życie i dzieła. Warszawa. 1904. Książki dla wszystkich. M. Arct, str. 151.

E. Trepka. Historja pierwiastków. Odbitka z „Wszechświata". Warszawa. 1909. str. 69.

Popularny opis poglądów na budowę materji od czasów starożytnych.

Wacław Mutermilch. O materji promieniotwórczej. Warszawa. 1904. Nakładem „Przyrody", str. 106.

Jasno, przystępnie i interesująco przedstawia autor początki badań i wyniki pracy kilkoletniej nad zjawiskami promieniotwórczości. Sprawy te od chwili wydania niniejszego dziełka, posunęły się znacznie naprzód; dalszy ciąg rozwoju tego niezmiernie doniosłego i ciekawego problematu znaleźć można w broszurach, podanych niżej.

Dr. St. Tołłoczko. Co to są elektrony. Kraków. Friedlein. E. Wende i S-ka. 1905, str. 81.

Poziom trochę wyższy, niż książki poprzedniej; w czytaniu nieco trudniejsza, bo wykład zwięzły i treściwy omawia i wyjaśnia zasadniczo dosyć znaczną liczbę zagadnień naukowych, a więc promienie katodowe i Roentgena, teorję jonów, odkrycie zjawisk promieniotwórczości, ich istotę i przyczyny. Książeczka niewątpliwie pożyteczna.

Hilary Lachs. Wyniki i zagadnienia radjochemji. Warszawa. Wydawnictwo „Wiadomości Matematycznych". 1916, str. 77.

W pracy tej omawia autor źródłowo wyniki badań radjochemicznych prawie do chwili jej wydania. Napisana treściwie i ze znajomością rzeczy, pozwala czytelnikowi, dzięki starannie prowadzonym notatkom bibljograficznym, sięgać w razie życzenia wprost do źródła. Nie jest to, oczywiście, broszura popularna, lecz dla młodzieży, kończącej szkołę średnią, będzie ona, z wyjątkiem może miejsc nielicznych mniejszego znaczenia, zrozumiała i da jej sporo wiadomości o wiedzy radjochemicznej.

K. Fajans. Pierwiastki promieniotwórcze a układ perjodyczny. Warszawa. Wydawnictwo redakcji „Wiadomości Matematycznych". 1917, str. 28.

W broszurze tej omawia autor doniosłe wyniki w dziedzinie pierwiastków promieniotwórczych, otrzymane w czasach ostatnich przez niego samego i przez kilku innych badaczów.

Ludwik Szperl. (Warszawa).

OCENY.

Juljusz St. Chudzikowski. *Elementarz.* Rysunki wykonała Józefa Chudzikowska. Lwów, 1922. Form. 23×15½, str. 112. *Wskazówki dla nauczyciela* do elementarza J. St. Chudzikowskiego z krótkim rysem historycznym rozwoju metod nauki czytania i pisania w Polsce. Lwów, 1922. Form. 23×15½, str. 8.

Elementarz Chudzikowskiego nie wnosi nic nowego do nauki czytania i pisania, widzimy w nim przedrukowywanie tego samego, cośmy oglądali już w różnych elementarzach od czasów Promyka i Jeskego. Autor przeprowadza tu ustalone przez innych zasady, próbując kilkakrotnie zastosować w szczegółach własne pomysły (niestety, chybione).

Metoda elementarza jest syntetyczna, jak u Jeskego, uwzględniająca jednak wyrazy podstawowe, jak u Promyka i we wszystkich nowszych elementarzach.

Nauka zaczyna się tu od rysunków, mających przygotować rękę do kreślenia liter. Po nich następują samogłoski: i, u, o, a, e, te same więc i w takim samym porządku, co i w elementarzu Konrada Drzewieckiego (Warszawa, 1904) i również jak u Drzewieckiego wzięte wprost z natury (z tą jedynie różnicą, że u Drzewieckiego jedno dziecko płacze: „u... u...", drugie zaś: „o... o...", a u Chudzikowskiego jedno: „u u u", drugie zaś: „e e e"). Dalej autor wprowadza stopniowo spółgłoski i pozostałe samogłoski w następującym porządku: j, r, n, ń (tylko pisane z literą i), m, m' (mi), s, ś (jak ń), y, w, w', l, ł, d, b, b' z, ź, k, k' h, t, p, p' f, f' g, g' c, c' ą, ę, ż, ó, ś (już pisane z kreską), ć (jak wyżej), ż, ń, ch, sz, cz, dz, dź, dż, rz. A więc w zasadzie spółgłoski trwałe występują przed chwilowemi, czyli porządek głosek dostosowany jest do przyjętej przez autora metody „wybrzmiewania". Porządek liter, jak widać, genetyczny (w miarę możności, rozumie się). Ten sam porządek zachowany jest również przy wprowadzaniu wielkich liter, które stopniowo wchodzą parami, poczynając od str. 24, to jest po małem ł.

Przy 1-szych 5 samogłoskach widzimy tylko pismo ręczne, następnie poznane litery pisane zestawione są z drukowanemi i dalej już wchodzą równocześnie litery pisane i drukowane, przyczem tekst do odczytywania podany jest drukiem, a pismem ręcznem tylko wzory do pisania. Pismo pochyłe, linjatura niejednolita (por. np. str. 15, 24 i 34), litery różnej wielkości (tak pisane jak i drukowane).

Przyjrzymy się bliżej samej metodzie. Autor stara się omijać trudne dla dzieci rozkładanie wyrazów na głoski i wprowadza stosunkowo dużo „wyrazów" jednogłoskowych, a więc: i (rżenie konia), u, o, a, e, r, s, f, ś, ch. Dążenie chwalebne, ale „wyrazy" te (nie wszystkie), szczególniej wyrazy spółgłoskowe, są sztuczne, nie odpowiadające tym głosom i szmerom (często nieartykułowanym), które mają oznaczać. Przed zapoznaniem dzieci z literą, którą zapisujemy dany „wyraz", musielibyśmy uczyć najpierw wy-

mawiania tego wyrazu, aby poznana litera ściśle odpowiadała właściwej głosce. Nie każdy nauczyciel potrafi taką naukę przeprowadzić, a to tem bardziej, że dzieci, obdarzone dobrym słuchem i zmysłem spostrzegawczym, mogą zupełnie inaczej odtwarzać podsłuchane głosy, mogą nie uwierzyć, naprzykład, że w grzmocie słychać „r r r“ (str. 12), że świecę gasi się dmuchaniem „f f f f“ (str. 39), że matka ucisza dziecko szeptem „ś ś ś“ (str. 54) i t. p. Co do owego dmuchania, to wprawdzie dzieci w 2-gim roku życia nazywają je samorzutnie wyrazem „ffu“, jednak słyszane tu „f“ jest dwuwargowe, gdy w wyrazach: „fala“, „lufa“, „fura“ i t. p. „f“ jest wargowo-zębowe.

Gdy autorowi nie udaje się ominięcie analizy, stara się wprowadzać wyrazy krótkie, dwu i trzygłoskowe (tych kategoryj jest mniej, niż poprzedniej). I tu również bierze często „wyrazy“ z nieartykułowanej „mowy“ zwierząt: mu (str. 16), pi-pi-pi (36), ge-ge-ge (41), hau-hau (31). O tych wyrazach można powtórzyć to samo, com wyżej powiedział o wyrazach jednogłoskowych; dodam tu jeszcze „wyrazy“: „bum! bum“ (głos bębna, str. 26) i „bzzz“ (28). Nie udaje się jednak autorowi uniknięcie tak długich wyrazów jak „kukuryku“ (str. 29) lub „cebula“ (43), nadto wprowadza niekiedy wyrazy z inną głoską, niż zamierzał: np. dla zapoznania z t podaje wyraz podstawowy tik-tak (str. 33), choć w „tik“ mamy przed i t', nie zaś t; podobnież robi z p, podając zamiast niego p' (pi-pi pi na str. 36). Niewłaściwie też postępuje, zapisując wyrazy podstawowe w sposób: „w rony“ (str. 21), „os-y„ (20).

Z przytoczonych przykładów widzimy, że ułatwianie dzieciom poznania głosek języka polskiego i odpowiadających im liter (o literach dodam jeszcze słówko niżej) niebardzo się autorowi udaje.

Gorzej jeszcze przedstawia się sprawa składania wyrazów z poznanych liter. Tę pracę, najtrudniejszą w elementarzu, autor poprostu zlekceważył, zaufawszy cudownemu działaniu kilku początkowych zabiegów, przedewszystkiem zaś działaniu obrazków, przedstawiających zwrócone ku sobie główki dziecięce, wymawiające części zgłosek lub wyrazów. Nad obrazkami temi przeszedłbym szybko do porządku dziennego, nazwawszy je krótko dziwactwem, gdyby nie fakt, że spotkałem się z pochwałą tego dziwacznego pomysłu i to ze strony ludzi, uważanych za fachowców w dziedzinie nauczania elementarnego. Sam autor we „Wskazówkach“ poucza (str. 6), że „obrazki te są przeznaczone wyłącznie dla dziecka do jego studjowania i interpretowania“ i że wyobraźnia i sposób myślenia dziecka wymagają takiego właśnie uzmysławiania. Ja osobiście jestem przeciwnego zdania i uważam za lepszego znawcę dzieci tego nauczyciela, który przekonywał, że w interpretacji dziecka obrazki te przedstawiają dzieci, wypluwające ku sobie jakieś bułeczki i obwarzanki w sposób podobny, jak to dzieci czynią z piłką, odbijając ją w zabawie. Bo i skądże dziecko po poznaniu 1-go wyrazu dwugłoskowego („oj“ str. 10) dojść może (nawet naprowadzane przez nauczyciela, „że te głosy, wychodzące z ust dzieci, zlewają się razem w jedną zgłoskę“ — ob. „Wskazówki“, str. 6), jak się czyta umieszczoną w środku zgłoskę „ja“ lub „je“ (str. 10)? I dlaczego koniecznie „ja“, „je“ a nie „aj“, „ej“? Dlaczego również 3-cia para dzieci ma wygłaszać: „ja je“, a nie „ja ej“? Jeżeli zaś „ja je“, to autor powinienby napisać „ıa ej“ [1]) (tylko że w Polsce nie czyta się od strony prawej ku lewej), ale niech już lepiej wszyscy w elementarzu idą za przykładem konia, który swoje „ıi“ wygłasza ku prawej stronie.

I zapisywanie pierwszych liter też jest niewłaściwe: dziecko nie zna jeszcze treści poszczególnych liter lub ich kompleksów, a autor wymaga od niego, by orjentowało się, co ma oznaczać to „rośnięcie“ litery lub zgłoski w miarę oddalania się od źródła głosu; jak się czyta „oj“, a jak „ojjjjjj“; dlaczego „on“ zapisane jest raz „onnn“, drugi raz „oonnn“ (str. 14), by wogóle orjentowało się w tem mnóstwie różnorodnych splotów, wytworzonych z poznanych liter. Ta symbolika, choć chwilami błędna, jest zrozumiała dla nauczyciela, ale zupełnie obca dla dziecka, przystępującego dopiero do nauki czytania.

A jednak autor jest przekonany, że obrazki te odkryją dziecku sztukę czytania kompleksów znanych liter. Wskutek tego o dalsze ćwiczenia troszczy się już bardzo mało, podaje jeszcze 3 tabliczki z kolumnami typu:

o	oj	jo	joj

poczem po wprowadzeniu nowej litery daje już do czytania wszelki tekst, napisany poznanemi literami. Wymienione tabliczki służą do mechanicznych wprawek i zawierają zgłoski nawet nie spotykane w języku polskim, np. jij, rer, rir (str. 13). Natomiast tak prosta sprawa spółgłosek miękkich, pisanych z literą i, wydaje się autorowi stosunkowo trudną i odpowiadające im litery autor aż do końca umieszcza w specjalnych ramkach, podając wszędzie sposób składania prostych sylab z temi spółgłoskami. Przytem składanie to jest błędne, bo autor sposobem rozmieszczenia tych zgłosek i sylab (np. $\frac{ni}{nia}$ str. 15), i objaśnieniem swojem („Wskazówki“ str. 7) zdaje się przekonywać, że zgłoska „ńa“ (nia) to suma zgłosek: ñi (ni) i a, jednak każe czytać „ńa“, nie zaś „ńia“.

To wczesne wprowadzenie dwuliterowych spółgłosek miękkich autor uzasadnia we „Wskazówkach“ (str. 6) chęcią uzyskania swobody „w układaniu już bardzo wcześnie udatnych i łatwych zdań“. Tem też tłumaczę sobie wprowadzenie imion własnych przed zapoznaniem dziecka z wielkiemi literami. Jednak nawet kosztem tych błędów metodycznych nie udało się autorowi ani stworzyć tekstu ciekawego, ani nawet powiązać logicznie pomieszczanych zdań. Oto próbki tekstu do czytania:

1) ira je jaja, jej roje i jaja (str. 13).

2) rosa, osa, sum, suma; ona sama; maına i jania na sumie; jan je ser, a mania je sos; mam 1 nos.

irusia misi; mamusia sieje nasiona; musia nosi siano (str. 19).

---

[1]) W sylabie „ej“ każda litera powinnaby być odwrócona. W druku nie da się to przedstawić.

3) jasio ma morele; lesio maluje las; jula soli lina; ela miele owies; w lesie maliny (str. 22).

Dalej spotykamy niekiedy krótkie powiastki, dość ciekawe i dostępne dla dzieci 1-go oddziału, często jednak natrafiamy na pouczające artykuliki, dla których w elementarzu nie powinno być miejsca. W czytance „Żelazo" (str. 48) poucza się o wytapianiu żelaza i stali z rudy żelaznej; w czytance „O Wawelu" mówi się o Krakusie i Wandzie tak, jakby dzieci znały już podania o nich (str. 51); „Czego Antoś nauczył się jeszcze o Polsce" (str. 75) też jest przedwczesne; rozprawka „Zdrowie" (str. 81) nic nie da siedmioletniemu dziecku; „Dzienniczek Antosia" (str. 105) nie pobudzi ucznia do naśladownictwa, bo to robota za trudna, a „Pierwszy list Antosia" o jakiemś mieście (str. 106) jest wyraźnem zaprzeczeniem rzeczywistości.

Nie liczy się autor z przygotowaniem ucznia i w ćwiczeniach ortograficznych, które ni stąd ni zowąd zjawiają się pod tekstem (na szczęście rzadko), np. na str. 49, zaraz po zapoznaniu z nową literą ó, każe zapamiętać 12 wyrazów, pisanych przez ó, a trudnych, jeżeli chodzi o uzasadnienie tej pisowni; na str. 59 po wprowadzeniu litery sz każe uczniowi uzupełniać odmianę słowa: „ja piszę — ty pi.....", a już najkapitalniejsze są polecenia, dane po zapoznaniu dzieci z rz:

1) Ułóż zdania z tych wyrazów: ołtarz, twarz, kałamarz, żołnierz, lekarz, kucharz, stolarz, kurz, morze, rzeka.

2) Wylicz rzemieślników kończących się na rz: (dwukropek też autentyczny, str. 64).

Te dwa polecenia charakteryzują też i własny język autora, pozostawiający wiele do życzenia pod względem ścisłości. W języku „Elementarza" spotykamy nadto prowincjonalizmy w rodzaju; „ona misi, ty miś" (str. 54 i 19), „ciocia plewi ogórki" (str 50).

Pisownia miejscami odbiega od obowiązującej, np. „Gienia" str. (44), „w tem" zam. „wtem" (46), „dłuta" (53), „wakacji" (103).

„Wskazówki" składają się z dwóch części. W I-szej autor po szumnym wstępie mówi o dziejach metod nauki czytania i pisania i to nietylko w Polsce, ale nie robi najmniejszej wzmianki o Jeskem i Promyku ani o najnowszych elementarzach; wysnuwa natomiast z przeglądu metod wniosek, że jego Elementarz „nie przynosi nowej metody, a tylko układ, którego naczelną zasadą jest usiłowanie dostosowania się przedewszystkiem do potrzeb umysłowych dziecka i jego sposobu myślenia, dalej indukcja, przejrzystość i systematyczność, wpadająca w oko nietylko nauczycielowi, lecz przedewszystkiem dziecku" (str. 4). Niżej przekonywa autor, że usiłowania te zostały uwieńczone pomyślnym skutkiem, i że praca nauczyciela, posługującego się tym elementarzem, będzie bardzo łatwa. Druga część zawiera „Wskazówki szczegółowe" (na dwóch tylko stronicach). I tu, podobnie jak w cz. I-szej, autor przedewszystkiem zachwala swoją metodę, twierdząc, że dzieci wszystko „w lot pojmą".

Całe wogóle „Wskazówki" pisane są niedość poważnie i tonem swoim oraz kompozycją całości przypominają reklamy han-

dlowe. Jedno tylko wyrażenie bardzo trafnie charakteryzuje Elementarz: wpada on w oko i to „przedewszystkiem dziecku". Istotnie, szata zewnętrzna tej książki jest nadzwyczaj powabna: okładka ładna i barwna, rysunki w książce dobre, wyraźne, miejscami wprost piękne (ob. np. str. 77), druk wyraźny.

Niestety, przy ocenie wewnętrznej wartości książki znajduje się w niej tyle błędów metodycznych, że polecać tej książki nie można, dopuszczać zaś do używania, pomimo licznych błędów, niema potrzeby, gdyż mamy sporą liczbę elementarzy, których autorom udało się szczęśliwiej pokonać nastręczające się przy układaniu elementarza trudności.

Cz. Tarkowski (Warszawa).

Stefan Cybulski. *Podręcznik do nauki języka łacińskiego i filologji klasycznej.* Lwów — Warszawa. 1922. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 × 15, str. XI + 251.

Doświadczony pedagog i fachowy znawca wszelkich „pomocy", ułatwiających szkolną naukę łaciny, ułożył na podstawie doświadczenia długiego życia podręcznik do nauczania początków języka łacińskiego, a zarazem, jak sam w tytule zaznacza, „filologji klasycznej". Czy w tym dodatku mieści się tautologja (boć każde nauczanie łaciny jest zarazem nauczaniem filologji klasycznej o tyle, że daje poznać starożytną treść wyrazów, a przez zdania wprowadza w świat starożytny), czy też ambitny cel, by od początku nauczania uprawiać obszerniejszą historję kultury starożytnej, zobaczymy, przyjrzawszy się zawartości książki, którą podamy tak, że odrazu wskażemy szczegóły, zdaniem naszem, nieodpowiednie.

Po uwagach o alfabecie poucza autor o iloczasie. Tu (§ 2) zaznacza, że polszczyzna zatraciła zupełnie poczucie iloczasu już w XV w. Data ta jest fikcyjna, bo zatrata tego poczucia ginie w mroku historji. Ponieważ w łacinie mamy do czynienia tylko ze zgłoskami długiemi i krótkiemi, niepotrzebnie na str. 3 wprowadzony jest znak podwójnej długości (—). Tamże należy czytać (p. 3) „przed dwiema (nie dwoma)" spółgłoskami. Dwa początkowe zdania § 3 należą do uwag o iloczasie. Sam autor wyznaje, że „zachowanie iloczasu w wymawianiu wyrazów łacińskich jest dla nas prawie niemożliwe, a przynajmniej bardzo trudne, szczególnie w prozie" i wobec tego teoretycznie rezygnuje z „próżnych wysiłków" pod tym względem. Mimo to w praktyce zaraz w § 5 przedstawia układ wiersza łacińskiego, uczy czytać kwantytatywnie łacińskie heksametry, pentametry i trymetry jambiczne i przy pomocy melodyj zaprawia ucznia w wytrzymywaniu długich. To wstawienie zasad metryki łacińskiej w drugą godzinę początków łaciny miałoby swój sens, gdyby zdobycze w wymawianiu wierszy miały się odbić na poprawnem wymawianiu prozy. Tymczasem doświadczenie uczy, że Polak, skandując wiersz łaciński, tezy (t. j. długie z przyciskiem) odróżnia od ars jedynie podniesieniem i wzmocnieniem głosu, czyli akcentem, ale długie bez akcentu wymawia krótko. Dopóki śpiewa, potrafi przeciągać akcentowane; gdy je tylko mówi, iloczas pryska.

Jeśli więc iloczasowe mówienie wierszy łacińskich jest dla Polaka tak samo niemożliwe, jak iloczasowe czytanie prozy, to chyba niema powodu do łączenia początków czytania prozy z czytaniem wierszy. Cały § 5 uważam więc za przedwczesny. Miejsce jego będzie dopiero we wstępie do lektury Owidjusza po półtorarocznej nauce łaciny. Wtedy w nim trzeba poprawić na str. 8: iapto nie „trącam", lecz raczej „rzucam, urażam, dręczę".

W związku z tem należałoby z lekcyj początkowych wyeliminować zupełnie cytaty poetyczne, a wstawić je dopiero gdzieś od lekcji 50 tej (trzeci miesiąc nauki), a tam kazać czytać „od ucha" za przykładem nauczyciela, ale bez objaśnień metrycznych.

W materjale do czytania w § 4 poprawić doctor, nie „nauczyciel", lecz raczej „uczony"; poprawić pedagogus na paedagogus, objaśnić gula przez „przewód pokarmowy", „gardło", nie „krtań".

§ 4-b wprowadza metodę berlitzowską, każąc zdania autorów (treściowo dość trudne) z rzeczownikami wszelkich deklinacyj i rozmaitemi formami czasownikowemi memorować wraz z tłumaczeniem mechanicznem, bo nie opartem na rozumieniu budowy form. Nauka łaciny w szkole nie ma prowadzić do szybkiego mówienia po łacinie i dlatego tę próbę berlitzowską uważam za niepożądaną i radzę § 4-b skreślić. Tem samem odpada i § 6, operujący wyrazami § 4-b. Po § 1, 2, 3 i 4-a przystąpiłoby się odrazu do § 7.

Tu autor każe odrazu brać ind. praes., imper. i fut. act. wszystkich czterech konjugacyj i sum. Kto wie, jak uczniowie nawet przy następczem braniu poszczególnych konjugacyj mieszają formy, poszczególnym konjugacjom właściwe, zlęknie się tej możliwości zupełnego chaosu i za autorem nie pójdzie. Wystarczy mu narazie ind. i imper. praes. konjugacji I. Przykłady na II—IV zachowa na później. Z § 8 wybierze też tylko przykłady na I konj., oczywiście z opuszczeniem wyrazów z § 4-b.

Przy deklinacji pominie się zupełnie § 11, tłumaczący zawiły szyk poetyczny (co zresztą odpada wobec odłożenia cytatów z poetów na później). Z § 12 pominie się punkt h, jakoby znajomość łaciny miała pomagać do odróżniania przypadków polskich; wszak do tego celu służy rozbiór zdania polskiego, boć przypadek ma funkcję tylko w zdaniu.

W § 12 k. podaje autor do tłumaczenia szesnaście zdań, o treści przeważnie abstrakcyjnej (by już pominąć formy konjugacyjne z II—IV konj. i superlativus zdania 2 go) .Zdanie 3 (natura est semper invicta), 7 (vita rustica—iustitiae magistra est), 9 (gloriam qui sprevit, veram habebit) wywołają u inteligentnych uczniów sprzeciw, boć człowiek ciągle zwycięża naturę, wieśniacy nie są dziś „sprawiedliwsi" od mieszczan, a wzgarda sławy za życia niezawsze jest rękojmią jej zdobycia po śmierci; mniej inteligentni będą się tych sentencyj uczyć bezmyślnie, co jest objawem tak niepożądanego werbalizmu.

Autor w całym podręczniku operuje „złotemi myślami" Rzymian, sądząc, że uczniowie przez nie utrwalają się w moralności. Jest to ten sam pogląd, który w wiekach średnich kazał naukę zaczynać od „Disticha Catonis" i który jeszcze niedawno panował — we wzorach kaligraficznych. Sądzono, że jeżeli uczeń dla wprawy w pięknem piśmie napisze dziesięć razy „Módl się i pracuj", to ugruntuje się w pobożności i pracowitości. W rzeczywistości takie moralizowanie przy nauce obrzydza uczniom i naukę i moralność. Dlatego operowanie „złotemi myślami", jako przykładami gramatycznemi uważam za niepożądane. Przy lekturze Owidego, Wergilego, Horacego, Cycerona, Tacyta uczniowie poznają dość „złotych myśli" w kontekście i wtedy będzie czas przypilnować, by je uczniowie zapamiętali. Na najniższym stopniu nauki są one niepożądane także z powodu swej abstrakcyjności. Wreszcie uczeń ma się w początkach zaprawiać w prozie łacińskiej; „złote myśli" z poetów zawierają zaś dykcję poetycką, metaforyczną, ujętą w szyk nieraz sztuczny: nie można odrazu applikować kwiatów temu, kto nie zna jeszcze korzeni...

W § 14. c podaje autor „do czytania tylko" bajkę, zawierającą imperf., perf., plusquamperf. czasowników II i III konjugacji i to takie formy, jak dedit, secuit, momordit, cecidit. Uważam to za niepotrzebne uprzedzanie systematycznej nauki konjugacji i ten § skreśliłbym.

Jak w § 12 deklinacja pierwsza, tak w § 16 doskonale wyprowadzona jest z przykładów deklinacja druga. Natomiast wstępne uwagi do deklinacji trzeciej (§ 21 a—g) uprzedzają materjał obserwacyjny. Naukę należałoby zacząć od § 12 h. Na str. 49 uw. 2) błędnie polska pątnica wyprowadzona od pons-tis. Na str. 58 przy odmianie pecu gwałtem przyciągnięta nauka o monetach rzymskich. Lepiej na te realia szukać lepszej sposobności.

Także wykład całego kalendarza rzymskiego (§ 32) przy wzmiance Idus-uum IV dekl. jest nie na miejscu; wystarczy, jeśli przygodnie powie się to i owo tak, by uczeń przy lekturze Fasti Owidego znał już główne zasady kalendarza; ale w drugim miesiącu nauki elementarnej, to za wcześnie!

Przy deklinacji przemycił już autor indicativus wszystkich 4 konjugacyj, tak że w § 37 przystępuje odrazu do coniunctivus także wszystkich konjugacyj. O niebezpieczeństwie chaosu, który może wywołać ten nadmiar materjału, podanego jednorazowo, mówiliśmy już przy indykatywie.

W § 42 zestawia autor końcówki pięciu deklinacyj w sposób może naukowy, ale nieodpowiedni dla początkującego ucznia, któremu się karze wierzyć, że gen. I dekl. kończy się na (i)s, gdy on zna gen. rosae, a dat. na (i), gdy on zna także tylko rosae. Dobre to przy sposobności ustnie objaśnić, ale nie trzeba genetycznie i historycznie demonstrować.

Już w § 24, 9 kazał autor czytać uczniom jamby Horacego. Teraz, w § 45 każe im skandować ze wszystkiemi rozwiązaniami, elizjami i t. d. bajkę Fedrusa. To samo czyni w § 52, 80, 99, 101, a w § 73 każe nawet skandować i śpiewać trudne metrum logaedyczne Horacego, tak samo jak w § 75, 2. Wszystko to zawczesne! Prof. Cybulski tak się spieszy, jakgdyby chciał uczniowi już w pierwszym roku nauki dać próbki wszystkiego, co ma poznać

podczas całej nauki gimnazjalnej. Nie liczy się przytem z zasadniczem wymaganiem dydaktyki i metodyki, które każe powoli, a systematycznie posuwać się od rzeczy najprostszych i najłatwiejszych do bardziej skomplikowanych i trudnych. W zapale nauczenia odrazu wszystkiego podaje w § 90 systematyczny wykład — de coronis militaribus. Jak uczeń obejdzie się bez systematycznej znajomości dzisiejszych odznaczeń i orderów wojska polskiego, tak zupełnie mu nie potrzebna będzie nigdy znajomość coronae militares rzymskich! To też ten ustęp należy co prędzej wykreślić!

Od r. XII zgadzam się ze sposobem nauczania autora. Tylko wykład systematyczny o coniunctivie w § 97 uważam za przedwczesny. Dopiero przy systemizowaniu składni w trzecim roku nauki będzie on na miejscu. Tak samo § 103 może zamykać naukę o konjugacji, ale nie powinien jej otwierać. Podanie odrazu wszystkich form konjugacji pierwszej w § 104 łączy się z uprzedzaniem tych form w poprzednich przykładach, ale przygniata ucznia obfitością materjału i powinno się rozłożyć na małe dozy.

Wyłożone w § 107 prawidła o consecutio temporum są za wczesne; miejsce ich u progu do lektury Neposa czy Cezara. § 107 (bis) podaje też odrazu accus. cum infinitivo i nom. cum. inf., konstrukcje, które uczniowie po trzech półroczach nauki ledwie w przeciągu paru tygodni potrafią opanować. Dlaczego do tych dwóch tak trudnych konstrukcyj autor przyczynił jeszcze ablativus absolutus, trudno pojąć.

Na podstawie uwag powyższych mogę o tym podręczniku wydać sąd taki:

Jest to podręcznik eksperymentalny. Główną jego cechą jest obfitość materjału i podawanie go zbyt wielkiemi porcjami. Układ jego zorjentowany jest według tendencji, by uczniowie przynajmniej na licznych urywkach z poezji łacińskiej nauczyli się wymawiać łacinę z zachowaniem iloczasu. Ponieważ osiągnięcie tego celu jest u Polaków niemożliwe, cała ta nauka metryki przy początkach łaciny jest niepotrzebna, tem mniej, że dykcja poetycka bruździ od początku poznawaniu prozy. Operowanie w przykładach gramatycznych zbyt wieloma „złotemi myślami" nie liczy się z ich abstrakcyjnością, a często i paradoksalnością; nadto spycha na drugi plan szczegóły kulturalne, które autor wtrąca dowolnie, by je ilustrować swemi Tabulae, bez względu na to, czy znajomość pewnych szczegółów starożytnych (np. coronae militares, kalendarz) jest uczniom już, a nawet wogóle potrzebna.

Z tych względów uważam Podręcznik p. S. Cybulskiego za nieodpowiedni przy początkowej nauce łaciny w klasie I jakiegokolwiek typu. Dobry wykład poszczególnych deklinacyj nie da się wyłuskać z całego systematycznego toku nauki tak, że nawet po przeprowadzeniu wskazanych opuszczeń nauczyciel nie mógłby prowadzić przy pomocy tego podręcznika nauki.

Natomiast doskonale nadaje się on jako podstawa przy nauce łaciny dorosłych. Dorośli łatwo przyswoją sobie cztery konjugacje odrazu, zrozumieją treść „złotych myśli" i t. d. Ponieważ obecnie we wszystkich uniwersytetach polskich są lektoraty, dające początki

łaciny abiturjentom szkół średnich bez łaciny, Podręcznik p. S. Cybulskiego może im oddać pierwszorzędne przysługi nietylko jako wprowadzenie w elementy łaciny, ale i w elementy filologji klasycznej. *Tadeusz Sinko.* (Kraków).

Stefan Cybulski. *Podręcznik do nauki języka łacińskiego i filologji klasycznej.* Lwów-Warszawa. 1922. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 × 15, str. XI + 251.

Wskutek wprowadzenia w życie nowego programu nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących, według którego nauczanie języka łacińskiego rozpoczyna się dopiero w klasie IV (I), okazała się potrzeba nowego podręcznika dla klas IV i V, w których uczeń ma nabyć zasadnicze wiadomości z morfologji i składni. Tego zadania podjął się St. Cybulski. W przedmowie autor zapowiada, że podręcznik ułożony jest metodycznie, że nauczanie morfologji i składni odbywa się w nim metodą analityczną i syntetyczną, celem zaś jego jest przygotować bezpośrednio do czytania autorów. Zobaczymy, czy podręcznik zgadza się z tą zapowiedzią!

Tytuł podręcznika razi swą pretensjonalnością: podręcznik filogji klasycznej na pierwszy rok nauczania łaciny! Chyba nie można nazwać książki w ten sposób dlatego, że, powołując się tu i ówdzie na swoje tablice, autor daje pewne skąpe wiadomości z t. z. starożytności rzymskich. Nawet tytuł: Podręcznik do nauki języka łacińskiego jest może za obszerny, bo taki podręcznik musiałby obejmować c a ł ą składnię, a nie tylko pewne wiadomości urywkowe.

Układ podręcznika: Po wiadomościach wstępnych o alfabecie, iloczasie, akcencie i układzie wiersza łacińskiego autor daje ogólne pojęcie o czasowniku, zaznajamiając z bezokolicznikiem, czasem teraźniejszym oraz czasem przyszłym wszystkich 4 konjugacyj odrazu i słowa sum, poczem przechodzi do deklinacji rzeczownika. Po deklinacji III daje gerundium, po IV liczebniki porządkowe 1—20, potem coniunctivus. Po przymiotnikach i przysłówkach następuje imperfectum, potem zaimki osobowe i względne, znów liczebniki, następnie strona bierna czasowników i znów zaimki, perfectum, accusativus cum infinitivo, przyimki. Teraz dopiero przechodzi autor znów do verbum: naprzód sum, possum, następnie 4 konjugacje, przeplatając je znowu wiadomościami o coniunctivie w zdaniu głównem, consecutio temporum; po tem idą coniugatio periphrastica, deponentia i semideponentia, verba defectiva i anomala i znów coniugatio periphrastica, osobno ustęp o tworzeniu perfectum, a kilka stron dalej o znaczeniu perfectum. Dział o niektórych spostrzeżeniach składniowych zawiera: coniunctivus w zdaniach głównych (poraz drugi), zdania warunkowe, celowe, verba timendi i impediendi, zdania skutkowe, następnie szereg spójników czasowych, przyczynowych i przyzwolonych (bez nazywania ich w ten sposób), w końcu znów gerundium i gerundivum i oratio obliqua.

Już z tego suchego wyliczenia materjału gramatycznego widoczne jest, że autor cały szereg wiadomości podaje 2-krotnie, niektóre zaś rzeczy, jak naukę o perfectum, nawet 3-krotnie. Prawidła

i wzory gramatyczne przeplatane są tekstami jużto łacińskiemi jużto polskiemi; naprzód w § 4 luźne słowa łacińskie, następnie luźne zdania, tak samo w § 6 naprzód luźne słowa, następnie zdania polskie. Jeśli chodzi o podane teksty łacińskie i polskie, ich stosunek do siebie oraz stosunek zdań luźnych do ustępów ciągłych, to rzecz przedstawia się następująco: 36 razy podane są luźne zdania łacińskie jako materjał do tłumaczenia z języka łacińskiego na język polski; razem tych zdań jest 256; ustępów łacińskich, ciągłych jest razem 38, z tych jednak wiele bardzo krótkich, jak np. § 35 zawierający ledwie 3½ wiersza tekstu, § 114:5 wierszy, § 133:3 wiersze. Polskie zdania luźne do tłumaczenia na język łaciński mamy 14 razy w ogólnej liczbie 278, ustępów zaś ciągłych jest 6, wszystkie jednak po kilkanaście wierszy druku. Można zatem mówić prawie o przewadze tekstów polskich nad łacińskiemi, zwłaszcza jeśli odejmie się ostatnie teksty łacińskie od § 151 począwszy, nie zawierające nowego materjału gramatycznego, a stanowiące niejako przejście do lektury autorów.

Zaznajomiwszy się w ten sposób z układem podręcznika rozpatrzmy jego zalety i wady:

Pod względem naukowym: Autor stara się gramatykę traktować historycznie i porównawczo, uważając słusznie, że tylko taki sposób prowadzenia nauki tego przedmiotu może rzecz samą ożywić i zainteresować uczniów. Stara się zatem podawać pochodzenie form, ich etymologję, rozwój znaczenia; zestawia wyrazy łacińskie z polskiemi i francuskiemi, niekiedy niemieckiemi. Objaśnienia jednak, podawane przez autora, nie zawsze stoją na poziomie nauki współczesnej. W etymologji wyrazów opiera się często na zewnętrznie podobnem brzmieniu wyrazów np. § 90: wyprowadza ovatio od ovis; wyraz ten jednak zestawia się z evo, cf. greckie εὐοῖ, εὐάζω, § 115, uw. 1 u dołu: zestawia mylnie doceo z decus, decet; § 121: zestawia polski wyraz flet z fleo, podczas gdy raczej należy go zestawiać z flo, flare=dąć; w tymże § zestawia lego, -ere z lēgo, -are, nie uwzględniając różnicy iloczasu zgłoski tematowej; podane przytem lex należy zestawić z lēgo, -are, nie z lĕgo, -ere! — Obliviscor nie pochodzi od lĕvis=lekki, które ma ĕ krótkie, lecz od lēvis z długiem ē — gr. λεῖος gładki. § 133: simulacrum jest wprawdzie w związku z polskiem symuluję, ale nie można go zestawiać z simia; i tu autor nie zwrócił uwagi na różnicę iloczasu: sĭmulo z ĭ z pierwiastka √sem=jeden, a sīmia z ī (gr. σῖμός=posiadający nos przypłaszczony).

Równie częste są błędy w historycznej dedukcji form fleksyjnych i konjugacyjnych. Np. § 104, adn. 3 na str. 157 wyjaśnia laudaveram jako powstałe z lauda eram, stwierdzając nieco wyżej na tej samej stronie jako przyrostek plusquamperfecti—era; formę tę objaśniamy jak twór aorystyczny z cechą aorystu—er (pierwotnie-is) i samogłoską aorystu—a. Podobnie mylnie objaśniono laudavissem z lauda fuessem (?) z przyrostkiem—isse; tu znów mamy

cechę jak wyżej—is i samogłoskę konjuktywu—ē. Futurum laudabo wyprowadza autor w sposób niejasny z lauda ero; tu zrostek—bo pochodzi od pierwiastka fu, czyli laudabo brzmiało pierwotnie lauda-fu-o. Imperativus lauda nie powstał z lauda-e (cf. § 104 IV adn. 4) lecz jest formą, w której występuje temat bez końcówki. Perfectum didici (§ 121) nie powstało z de-doci, lecz od pierwiastka dic; mamy tu zatem formę pierwotną. W omówieniu słowa eo, ire (§ 127) zamiast uwagi, że pierwiastek ei przed spółgłoskami wyraża się zapomocą—i, należało podać, że mamy tu temat stopniowany, że zatem ei—to stopień mocny, ĭ—stopień słaby, i że stopień mocny przed spółgłoską występuje jako ī-, natomiast słaby mamy tylko jeszcze w supinum ĭ-tum. Podobnie sum (§ 92 u) nie ma 2 tematów es-i su-, zato wskutek pierwotnego akcentu ruchomego w niektórych formach temat ten przybrał formę s (np. s-mus), co dało formy jak s-u-mus. Analogicznie należało objaśnić formę volumus (§ 127, pag. 205).

Nie chcąc przykładów mnożyć, przechodzę do innej jeszcze wady podręcznika pod względem naukowym: jest nią zupełnie pogmatwana terminologja gramatyczna. wprawdzie autor podaje, że przyjął terminologję według uchwał zjazdu gramatyków polskich z lutego 1921, lecz w rzeczywistości daje tej samej rzeczy nazwy najrozmaitsze. Wystarczy jeden przykład, jak autor nazywa participium perfecti passivi; oto na str. 75 czytamy: obiectus imiesłów uprzedni strony biernej; na następnej stronie (§ 45 a/5): imiesłów bierny czasu przeszłego receptus; w § 43 a): corruptus imiesłów strony biernej; w § 60: habitus imiesłów bierny; na str. 152 (§ 101.2): compulsus imiesłów przymiotn. (sic!) strony biernej (skrót oznacza chyba: przymiotnikowy); na str. 155 (§ jak poprz.): correptus particip. pass. Zaimek zwrotny to nie pronomen reciprocum (§ 71), lecz reflexivum.

Z innych usterek wspomnę tu definicję czynności, oznaczanej przez imperfectum (§ 92. c. 3): „imperfectum... oznacza czynność odbywającą się i nieskończoną". Taką samą przecież oznacza też praesens! Należało więc podać: „czynność przeszłą trwałą". Niejasne jest też (§ 92 e), że perfectum „oznacza to, co skończone"; należało powiedzieć: „czynność przeszłą chwilową wzgl. stan. wynikły z czynności przeszłej". Zamiast oznaczania form sposobem jak: praesens infinitivi passivi (§ 96. 1) lepiej stale trzymać się porządku: tryb, czas, strona, który zresztą autor czasem stosuje (§ 96,6).

Nieścisłe naukowo jest prawidło, podane w § 137 przy non ignoro: „dwa przeczenia dają mocne twierdzenie". Powinno ono brzmieć: „zaprzeczenie przeczenia daje sens twierdzenia".

Pod względem dydaktycznym książka Cybulskiego nie stanowi całości jednolitej. Przedewszystkiem trudno odpowiedzieć na pytanie, dla kogo przeznaczony jest podręcznik: czy dla samouków, czy dla szkoły. Autor traktuje rzecz tak, jak gdyby uczeń, korzystający z jego podręcznika, nie miał żadnej pomocy skądinąd; widoczne to ze sposobu podawania objaśnień: oto autor tłumaczy każde słowo, objaśnia każdą formę (często kilkakrotnie), daje prze-

kłady całych zwrotów i zdań, co wszystko czyni osobę nauczyciela zupełnie zbędną, chyba, że rola jego ograniczać się będzie do odczytywania z książki tego, co autor podaje. Także zwroty: „czytajmy, czytamy, uczymy się napamięć, postaramy się przetłumaczyć“, wskazują, że autor przemawia wprost do uczniów, wykluczając osobę nauczyciela. Z drugiej jednak strony czytamy w przedmowie (str. V) o powtarzaniu urywków przez całą klasę chóralnie, o odśpiewaniu ich przez wszystkich uczniów w czasie lekcji, a zatem jednak przeznacza autor swój podręcznik do użytku w szkole. Z tego wynika odrazu postulat główny: ilość objaśnień należy znacznie ograniczyć, formę ich zmienić; autor powinien nieco pracy swej odstąpić na rzecz żywego słowa nauczyciela!

Co do metody postępowania, to Cybulski słusznie wychodzi zaraz na początku od słów łacińskich, używanych jako pochodne w języku polskim, odrazu zaznajamia ucznia z iloczasem zgłosek i oznacza w tekście również słusznie tylko iloczas zgłoski przedostatniej. W metryce wychodzi znów od wiersza polskiego oraz daje równoważniki z muzyki w formie nut. Metodą indukcyjną jednak nie posługuje się autor konsekwentnie i stale. W pierwszych ustępach autor stosuje jakby metodę bezpośrednią: daje zdanie łacińskie i gotowe tłumaczenie, następnie objaśnia poszczególne słówka bez żadnych wniosków gramatycznych. Ale zaraz w pierwszem zdaniu (§ 4. b. 1) jest sonant, autor podaje sono; nie zwraca uwagi na szyk wyrazów odmienny od polskiego. Pozatem porządek: naprzód tłumaczenie, potem objaśnienie słówek nie wydaje mi się zgodnym z metodą, zapowiedzianą przez autora w przedmowie! To samo można powiedzieć o podawaniu prawideł gramatycznych: naprzód czytamy prawidło (np. § 12), potem dopiero wzory, przykłady. Porządek powinien być odwrotny. Prawidło powinni uczniowie wyprowadzać sami drogą heurezy na podstawie podanego materjału.

Czasem autor daje (cf. § 47, g. § 131) szereg przykładów, ilustrujących jakieś zjawisko gramatyczne, ale brak potem syntetycznego ujęcia tego w prawidło; przeciwnie gdzieindziej (§ 107, pag. 164 sq) znów daje same prawidła, nie podając tekstu, z którego drogą heurezy możnaby je wydobyć!

O ile w pierwszych ustępach wspomniana wyżej metoda podawania tłumaczenia może jeszcze być przyjęta, o tyle w dalszych tłumaczenie wydaje mi się zupełnie zbędne. Wystarczyłoby pod ustępem podać znaczenie słówek, tłumaczenie należy do ucznia!

Co do sposobu podawania słówek możnaby się również sprzeczać z autorem; np. w § 27 autor podaje słówka po polsku w samym tekście w przypadku pierwszym, nie dając nominativu łacińskiego; rzecz zatem wygląda dla ucznia tak, jakby „remis“ znaczyło „wiosła“, a nie „wiosłami“, „in puppi“ „tył okrętu“, a nie na tyle okrętu“ i t. d. Kilka słów dotąd uczniowi nieznanych jak również strony biernej, pojawiającej się w tym ustępie kilkakrotnie po raz pierwszy, autor nie objaśnił zupełnie!

Innym razem autor podaje znaczenie polskie w formie, dostosowanej do zdania polskiego, które ma być dopiero wynikiem tłumaczenia: np. § 31, b: „ex duabus“ w nawiasie, „dwóch“; tu znów

uczeń początkujący, a z takim przecie mamy do czynienia, pomyśli, że duabus to genetivus plur.; podobnie § 47 a. 2 w zdaniu: „quo oboedientes gaudeant“ podano w słówkach: quo = z której; a przecie samo quo znaczy tylko: którym, - em!

Niepotrzebnie autor stale podaje przymiotniki o 2 i 1 zakończeniu, cytując tę samą formę 2 lub 3 razy, a więc: levis, levis, leve; dives, dives, dives. Tak należało zrobić raz na początku, stwierdzić na tem, że w łacinie są odmienne od języka polskiego przymiotniki o jednakiej formie na rodzaj męski i żeński wzgl. na wszystkie trzy rodzaje, a następnie oznaczać ilość zakończeń tylko cyfrą. Autor podaje zakończenie przymiotnika nawet tam, gdzie on jest przydawką do pewnego tuż przy nim stojącego rzeczownika np. § 78, 9 aedilis curulis, is, e; czy każdą z tych trzech wzgl. dwu końcówek można jako przydawkę położyć przy aedilis np. aedilis curule?! A takby wynikło z tego, co autor pisze!

Inną jeszcze niekonsekwencję co do podawania słówek należy stwierdzić: oto autor z jednej strony podaje znaczenie tego samego słówka przy każdej sposobności, nie bacząc na to, że już poprzednio było, np. quiesco § 129, 130, recipio § 120, 130, obiit diem supremum § 127, 130 i in.; z drugiej zaś strony pomija słówka, uczniowi zupełnie nieznane, jak już zaznaczyłem poprzednio, dla przykładu przytoczę jeszcze § 6. 8, § 15, § 24. 12, § 78. 17, § 134. Wogóle co do słówek orjentacja i dla nauczyciela i dla ucznia jest utrudniona, a raczej uniemożliwiona przez to, że niema na końcu zestawienia słówek z odsyłaczami do odnośnych ustępów.

W bardzo licznych wypadkach brak objaśnienia koniecznego; dotyczy to zwłasza tych wypadków, gdzie istnieje różnica składni między językiem polskim a łacińskim. Np. § 16 b. jako zdanie, z którego uczniowie mają drogą heurezy poznać nominativus plur. II deklinacji, podano: „paganis sunt horti magni“ z tłumaczeniem: „wieśniacy mają wielkie ogrody“; tu autor nie objaśnił składni: sunt z dativem, a dal odrazu i nominativus i dativus plur. Inny przykład: § 18. 33: „iniuriae curae sunt“ nie objaśniono, że curae to dativus, wobec czego uczeń weźmie to za nominativus plur: — § 32. 5: formułę ante diem... należało objaśnić historycznie:... dies ante..., inaczej podana tabela jest niezrozumiała. Nie objaśniono na str. 76 w uwadze u dołu pojęć: upodobnienie postępowe i wsteczne; sama nazwa nie wystarcza! Różnicę składni należało np. podać przy appeto (§ 24. 20). w łacinie accusativus, w języku polskim składnia przyimkowa; przy persuadeo (§ 50) i t. p. Czasem znów objaśnienie jest zbędne, jak § 24. 11: „przy (ad)iuvo — accus“; polskie „wspieram“ wymaga tak samo accusativu. Albo znów objaśnienie jest mylne: § 21. p. 4 czytamy: „vis używa się tylko w acc. i abl.“ przecież nominativus jest również używany! § 21. 16: „carminibus vives“ objaśniono: „carminibus = zawdzięczając wierszom: abl. causae“ należało powiedzieć raczej: „przez twe wiersze: abl. instrumenti“. § 49 d. czytamy: „przyimek i zarazem przysłówek cis i ultra używają się przy accus“ Czy przysłówek może łączyć się z jakimś przypadkiem? W § 50. 14 na str. 80 objaśniono: „pamięć o cnocie: o — nie tłumaczy się, cnocie — gen. obiect.“ — § 59. e: accus.

spatii to nie accus. odległości, jak podano, lecz rozciągłości, jak widać z przytoczonych tam przykładów. Mylnem jest też objaśnienie, podane w § 92. b. do zdania: „humani nihil a me alienum puto": „przy alienum uzup. esse; przy puto mamy podwójny accusativus". Jeśli uzupełnimy esse, to mamy accusativus cum infinitivo.

Obok objaśnień mylnych, z których zacytowałem tylko kilka należy wymienić rzeczy wprost niejasne. Znów kilka przykładów: § 18. 34: ignotus objaśniono jako: in notus; skąd zatem dźwięk g w środku wyrazu? Należało podać: in-gnotus. W § 21. d. podano jako przykład tematu samogłoskowego turris; uczeń nie widzi tu różnicy między podanym poprzednio tematem spółgłoskowym color a turris, wszak oba wyrazy kończą się na spółgłoskę. W § 21. k. podano: avis penna=ptasie pióro jako przykład, z którego uczeń ma poznać genet. sing.; należało powiedzieć dosłownie: pióro ptaka. Niejasny jest w tem samem miejscu zwrot: avi mala, avibus sinistris. Należało objaśnić pod względem rzeczowym. Miejsc niejasnych możnaby przytoczyć bardzo wiele.

Często przykład dobrany nie nadaje się zupełnie do heurezy; np. jak na zdaniu (§ 28. b. 1) „exercitibus non parcent = nie szczędzą wojsk" nauczyć, że exercitibus to dativus plur? Uczeń weźmie to albo za genetivus plur. albo, jeśli pamięta, że tylko w polskim języku po przeczeniu kładziemy genetivus, powie, że exercitibus to accusativus plur. Tak samo niestosowny jest przykład na ablativus: „coram exercitibus", gdyż pytanie kim? czem? nie doprowadzi do poznania przypadka. To samo odnosi się np. do § 38 b. 1, gdzie na ablativus podano: „re dignus"; uczeń zapyta: godzien czego? i powie, że re to genetivus, gdyż różnicy składni nie zna.

Takie przykłady nieścisłości są dość częste; np. w § 59. a. czytamy: „w języku polskim liczebniki należą do typu rzeczowników, gdyż wymagają po sobie zwykle genetywu; w języku łacińskim liczebniki... zgadzają się z innemi słowami". Tu należało powiedzieć: polskie liczebniki od 5 począwszy wymagają (nie „zwykle"!) genetywu, w języku łacińskim... mają składnię przydawki. W tym samym § są jeszcze inne wyrażenia nieścisłe: § 59. b. 6 d): „jeżeli po milia następuje inny liczebnik, wtedy milia przypadku (sic!) po sobie nie wymaga" zamiast: „nie wpływa na składnię"; § 59. d. „słup złocony, od którego liczono przestrzeń" zamiast „odległość". W § 127. II. a. wymieniono wśród „niektórych czasowników złożonych z eo" rzeczowniki: aditus, reditus, exitus. W § 141. a. czytamy, że „w zdaniach celowych orzecznik (?) wyraża się przez coniunctivus z połączonym z nim spójnikiem ut", a w tym samym § pod e znajdujemy prawidło takie: „... zdania dopełniające, zaczynające się od ut, które .. może być albo 1) ut subiectivum... albo 2) ut obiectivum, gdy następuje zdanie dopełniające" (powinno być: przedmiotowe).

Obok nieścisłości znajdują się w podręczniku rzeczy wprost błędne np. § 106. d: „cum narraveram fabulam, ambulavi" zamiast: narravissem. § 111. c. prawidło o składni słowa veto: „jeżeli jest wskazana osoba, która zabrania, i osoba, której się zabrania" a dalej: „jeżeli nie wskazana osoba, która zabrania nomin. c. infin. pass". Przecież można i musi się powiedzieć: milites vetiti sunt necare (activum). § 146: „czasownik w rozmaitych trybach i czasach w połączeniu ze spójnikiem cum wyraża rozmaite odcienia (sic!) myśli". § 66. a. 7: „w bitwie pod Platejami bronił Leonidas..." § 153: „dialog Platona Kryton, w którym autor przytacza przedśmiertną rozmowę Sokratesa i opisuje zgon mędrca" (tym dialogiem jest chyba „Fedon").

W metodzie podawania prawideł gramatycznych nie postępuje autor niekiedy konsekwentnie; raz np. (§ 21. h.), chcąc zaznajomić z odmianą rzeczownika, podaje naprzód zdania lub zwroty z tłumaczeniem, potem zaś to samo słowo we wzorcu gramatycznym, innym zaś razem (§ 21. k. 2) daje odrazu tylko wzorzec gramatyczny. To samo zdanie podano w § 141. e. 1. jako przykład na zdanie dopełniające, w § 144 zaś jako zadanie skutkowe; przytem przetłumaczono je oba razy odmiennie!

Jeśli mowa o metodzie, nie można pominąć tego, że uwagi i dygresje, których autor nie skąpi na każdym kroku, jakkolwiek mogą zaciekawić ucznia, to jednak odrywają uwagę jego od właściwego celu nauczania na tym stopniu t. j. poznania zasad języka; oto typowy przykład: § 17. 21. czytamy zdanie: „Liber estimandus est, qui... servit"; do tego odsyłacz: liber, libra. Wśród słówek natomiast ni stąd ni zowąd: liberi - orum, dalej uwaga, że to plurale tantum, a stąd: inne plur. tant.: arma z etymologją tego słowa i objaśnieniem zbroi rzymskiej z odesłaniem do tablicy V Cybulskiego.

Niema też konsekwencji w tytułach; tytuły mamy najrozmaitsze np.: § 14. c: „do czytania tylko", § 27: „do czytania bez przygotowania", § 31. b.: „...bez przygotowania się", § 30: „do wygłaszania", § 88: „tłumaczenie" i t. d.

Ustępy, które mają służyć do powtórzenia materjału gramatycznego, dobrane są często z tego punktu widzenia zupełnie niestosownie: np. § 52 nie zawiera ani 1 przysłówka, jakkolwiek ten rozdział poświęcony jest przysłówkom; § 55, w którym mowa o imperfectum, następuje § 54, w którym nie znajdujemy ani 1 imperfectum; po § 56 o zaimkach mamy w § 57 wszystkiego I zaimek względny. Odwrotnie w § 113 mamy wiele form odmiany II i III, chociaż przerobiono dopiero odmianę I!

Wreszcie rzecz pozornie błaha: oznaczenie i numeracja ustępów jest tak zawiła, że często niewiadomo, jak jakieś miejsce podręcznika zacytować. Ale o tem później!

Pod względem literackim razi w książce niemile wiele błędów językowych. Wspomnę tu najważniejsze, trzymając się porządku podręcznika: § 21. c: „przyjęto obok nom. sing. wymawiać... gen. sing"; § 21. n: „opus est... poco ci pieniądze"; § 25. zd. 14... „będzie chował... przysięgę"; § 26. a: „używa się bezokolicznik"; § 28. g: „używają się..." (tak bardzo często); § 45: „litery .. nie wymawiają się"; § 50. zd. 8: „konie są... nadające się do konnej jazdy"; § 59. 6. d: „przypadku nie wymaga"; § 72. c. 5: „mamy miarę metrową" (chyba: wierszową!); § 76. q. 5: „nienawidzi swój własny los"; § 77: „totidem=tyle samo razy";

§ 85. 2: „Miltiades... jest wybierany..."; 87: „takie znaczenie utrzymały... przyimki"; § 90: „wieńce robią się.."; § 97. b:" z coniunctivus łączy się"; § 106. b.: „zapomocą ablativus"; § 128. b. „znaczenie następczości co do czasu teraźniejszego"; § 131: „należy mi czytać..., nauczycielowi należy chwalić"; § 138. b „mnie obchodzi zdrowie twei matrony"; § 146: „odcienia myśli"; 156. 6: „korona laurowa" (zamiast: wieniec wawrzynowy).

O stylu już mówiłem pośrednio przedtem; jest on niezawsze jasny i przystępny, często autor wypowiada myśli w sposób zawiły i ciemny.

Pod względem estetycznym nie wiele da się zauważyć o podręczniku Cybulskiego. Razi, o czem już przygodnie wspomniałem, zawiłe bardzo oznaczenie ustępów cyframi i literami, np. § 17: naprzód zdania, znaczone cyframi 1—15, potem słówka, zdania 16—21, potem ustępy f, g, h, nawiązujące jeszcze do poprzedniego §, potem znów 22—26; teraz nowy § 18 litera i) 27—28, następuje k, l. 29—35, m, n, o i t. d. Podobnie często np. § 49. a. 1. 1. 2. b. c. 2. d. e. f. ... Niektóre §§ pojawiają się 2-krotnie np. § 50 na str. 80 i 81, § 107 na str. 164 i 166, jeden zaś ustęp ma w tytule odrazu aż 2 paragrafy:" § 72 i 73" na str. 104. Po rozdziale VIII następuje bez istotnej racji rozdział, znaczony „VIII a" zamiast IX.

Podobne niedbalstwo razi i w innych szczegółach np. w § 85 niepotrzebnie dano na początku literę a), skoro ustępy znaczone tu cyframi 1. 2. 3; w § 104 mamy na str. 158 rzymskie IV, jakkolwiek brak III, w § 127 na str. 204 mamy oznaczenie II, nie było zaś I!

W odmianie czasowników podano formy to w takim to znów i innym porządku, np. w § 115 zamieszczono: activum: 1. praesens, 2 imperfectum, passivum: 1 praesens, 2 imperfectum; potem jednak idzie jako 3: perfectum z podziałem na activum - passivum; to samo w 116 powikłane w inny sposób.

Zupełnie niepotrzebnie, aż do znudzenia, podaje autor wszystkie nagłówki gramatyczne stale w obu językach, przez to wzrosła niepotrzebnie objętość i cena książki. Dużo miejsca stracono też przez nieekonomiczne rozmieszczenie słów np. w §§ 116, 118, 127. Cztery odmiany czasowników można było ująć w tabelę obok siebie; na tem zyskałaby przejrzystość, bo uwydatniłyby się jasno różnice, a oszczędziłoby się wiele papieru.

Pod względem estetycznym razi też niejednostajność w sposobie pisania i skracania nazw przypadków łacińskich, na co już i poprzednio zwróciłem uwagę.

Wreszcie korektę książki przeprowadzono bardzo pobieżnie; prawie na każdej stronie dają się zauważyć omyłki druku; nie sposób ich tu przeto wyliczać, wspomnę tylko dla przykładu, że w § 118 (str. 187) całe futurum od capio podano błędnie; § 85, zatytułowany: accus. et nominat. duplex podano w spisie rzeczy (str. IX) jako: accus. cum infinitivo.

Ilustracyj podręcznik Cybulskiego nie zawiera żadnych, powoływa się jednak kilkakrotnie na znane tablice autora, wydane oddzielnie. Niektóre ustępy są wprost dorobione do tych tablic. Tablice te jednak dają tylko suche zestawienie materjału rzeczowego, natomiast brak w nich zupełnie scen z życia starożytnych; to też i wspomniane co dopiero ustępy są tylko jakby suchem wyliczeniem szczegółów, np. De coronis militaribus (§ 90). Pozatem każdy uczeń musi prócz książki mieć także tablice, co zwiększa znacznie wydatek.

Po wszystkiem, co dotąd powiedziałem, można podręcznik Cybulskiego scharakteryzować w sposób następujący: Sam pomysł oparcia nauczania o metodę jakby bezpośrednią i o teksty, zaczerpnięte z autorów starożytnych, uznać należy za dobry; metody tej jednak nie przeprowadził autor konsekwentnie. Za mało w podręczniku tekstów łacińskich, za wiele pouczeń gramatycznych, które powinien uczeń sam wydobywać na podstawie dobrego tekstu. W układzie podręcznika panuje pod względem materjału gramatycznego chaos. Gramatykę należałoby wogóle podobnie jak i wszelkie objaśnienia oddzielić od tekstu. Na końcu powinien znaleźć się słowniczek.

Jeśli podręcznik Cybulskiego porównam z podręcznikiem Lewickiego, to metodę Lewickiego muszę uznać stanowczo za lepszą. Podręcznik Lewickiego jednak pisany jest dla dzieci 10—11-letnich i przystosowany treścią do umysłowości tego wieku.

Sąd swój o podręczniku Cybulskiego kończę opinją, że można go zaliczyć w poczet książek dozwolonych do używania w klasie IV (I) i V (II) typu humanistycznego i klasycznego, polecać go wobec braków opisanych nie można. Życzyćby sobie należało, by autor przerobił swoją książkę gruntowniej.

Dr. Emil Urich (Lwów).

Marja Arct-Golczewska. *Podręcznik do nauki botaniki.* Opracowali January i Tadeusz Kołodziejczykowie. Część I-sza. Wydanie VI. 1922. Wydanie M. Arcta w Warszawie. Form. 23 × 15½, str. 126 + 1 nlb.

Część pierwsza „Podręcznika do nauki botaniki", opracowana, jak wskazują na wstępie autorowie, „podług nowych programów", obejmuje krótki kurs morfologji, anatomji i fizjologji roślin i nie przekracza 126 stronic druku (w wydaniu poprzedniem było 184 str.). Opuszczone są przedmowy, w których autorka oraz autorowie przerabiający podręcznik określają szczegółowo cel książki, zaznaczając, że „chodziło im o przygotowanie podręcznika nietylko dla szkół średnich (a więc ogólnokształcących), ale i dla seminarjów nauczycielskich (a więc szkół fachowych), przyczem, przerabiając książkę, mieli więcej na uwadze nauczycieli, niż uczniów". Wobec braku w nowem wydaniu jakiejkolwiek wzmianki o celu książki, niewiadomo właściwie, dla jakich szkół autorowie ją przeznaczają, niewiadomo również, czy przerabiając podręcznik, mieli bardziej na uwadze nauczyciela, czy ucznia. Z tego względu w ocenie winno się poddać książkę analizie bardzo uważnej, przedewszystkiem zaś scharakteryzować nowe jej wydanie pod względem naukowym, porównywając zarazem zakres materjału uwzględnionego w dwóch ostatnich wydaniach.

Co do zakresu materjału, to autorowie podali w sposób naogół przystępny i jasny te same podstawowe pojęcia z botaniki, które były wyłożone przez M. Arct-Golczewską w wydaniu I-szem, tendencja jednak do zwięzłości daje się w wydaniu VI-em zauważyć jeszcze bardziej, niż we wszystkich poprzednich.

Treść książki składa się z tych samych działów, zmiany dotyczą jeno sposobu ich traktowania bardziej zwięzłego, i, co należy z uznaniem podkreślić, bardziej p l a n o w e g o. Gdzieniegdzie dodano parę eksperymentów, zbyt mało jednak, aby można było powiedzieć, że podręcznik uległ pod tym względem zasadniczej zmianie. Obok wielu szczegółów, które autorowie usunęli rozmyślnie, jest sporo takich, które dodali, z większą lub mniejszą korzyścią dla książki. Dotyczy to także rysunków, których spora ilość przybyła.

We wstępie uwzględniony jest, tak jak i w poprzednich wydaniach: a) „Krótki przegląd nasion oraz zarodników i ich kiełkowanie", b) „Postać i wygląd różnych roślin". Autorowie nie poczynili tu żadnych istotnych zmian w treści, za to zmienili rysunki, które są lepiej dobrane (dotyczy to zwłaszcza w nowem wydaniu rys. 1 i 4-go). Dobrze, że usunięto rys. 12, 13, 14, przedstawiające zarodniki roślin, o których istnieniu dzieciom nic przedtem się nie mówiło. Postać i wygląd różnych roślin, zwłaszcza roślin zarodnikowych, autorowie zilustrowali daleko większą ilością przykładów, które (pod warunkiem, że młodzież je obejrzy nietylko na obrazku) mogą już dać pewne słabe wyobrażenie o bogactwie form w państwie roślinnem.

Co do właściwej treści książki, to stereotypowy, a ze względów dydaktycznych niezbyt pożądany podział na morfologję, anatomję, fizjologję i t. d. niestety, został w całości zachowany. W części I-szej (Budowa zewnętrzna roślin), zmieniono tylko nieco rozdział o korzeniu; ustęp o czapeczce i włośnikach na str. 16 został nieco poprawiony i rozszerzony. Rozdział o pędzie uległ większym już zmianom. Tu, jak i dalej, mile uderza czytelnika bardziej planowe ujęcie treści; prócz tytułu zjawiają się i podtytuły, np. „Budowa i wzrost pędów", „Ulistnienie", „Rozgałęzienie pędu", „Rola i zadanie pędu". Przeprowadzono podział korzeni, pędów zależnie od roli ich, położenia, lub długowieczności. Wszędzie, gdzie na to pozwala treść, zastąpiono nazwę „łodyga" bardziej naukową nazwą „pęd". Z tego też zapewnie względu nie traktowano osobno liścia, lecz wszystkie dane o tym narządzie umieszczono w rozdziale o pędzie, bez szczególnego zresztą związku logicznego z poprzedzającą treścią. Kwestjom rozwoju poświęcono więcej uwagi, dowodzi tego zarówno układ treści, dotyczącej każdego narządu, jak i nowe, krótkie ustępy, np. o rozwoju pędu (str. 20), liści (str. 27). Kwestjom przystosowań i ekologji również autorowie poświęcają sporo miejsca, choć mniej, niż w wydaniach poprzednich: na str. 22 mamy nową wzmiankę o rozmieszczeniu liści na gałązkach wzniesionych i poziomych, zaś na str. 41 autorowie omawiają znaczenie ekologiczne pędów skróconych, na str. 42—47 dodają obszerny ustęp o rozmaitych rodzajach pędów i zależności postaci roślin od środowiska. Dobre i nowe jest omówienie drzewa i jego rozwoju

(str. 37), morfologji pędu zdrewniałego (gałązki), rozpoznawania wieku gałązki podług blizn rocznych. Mówiąc o roli i zadaniach pędu, autorowie omawiają (bardzo zresztą dogmatycznie i niedostatecznie) rolę pędu w zjawiskach rozmnażania („kwiat — to pęd"). Źle, że w rozdziale o łodygach podziemnych zupełnie pominięto cebulę, prócz jednego rysunku na str. 36, przedstawiającego cebulkę tulipana niema o cebuli więcej wzmianki, pomimo, że jest to dobry objekt do ćwiczeń i hodowli. Pominięto również ździebło, pomimo, że należałoby z niem dzieci zapoznać, chociażby ze względu na zboża. Obok rzeczy dość ważnych, które wykreślono, trafiają się niekiedy w tym rozdziale szczegóły zbyteczne na tym poziomie, jak np. wzmianka na str. 35 o gałęziakach, zbyt obszerne omawianie różnych typów rozgałęzień i t. d. Ustęp o szczepieniu i oczkowaniu pozostał bez zmiany.

W rozdziale o liściu zauważyć można stosunkowo niewiele zmian, polegają one głównie na bardziej planowem ujęciu treści.

Przechodząc z kolei do następnych rozdziałów, mianowicie: „Budowa wewnętrzna roślin", i „Życie rośliny", zaznaczyć należy, że w porównaniu do poprzedniego uległy one mniejszym przeróbkom. W rozdziale dotyczącym anatomji dodano najniepotrzebniej obszerny ustęp o podziale komórki ze zbytecznemi na tym poziomie szczegółami cytologicznemi: o chromatynie, chromozomach, oraz rysunkiem, szczegółowo przedstawiającym ten podział. Należy ubolewać, że ustęp ten, który autorowie uważali za potrzebne wprowadzić do nowego wydania, psuje jasny skądinąd i zwięzły wykład wstępny o komórce. — Na str. 66 mamy definicję włośników, bardziej ścisłą, niż w poprzednich wydaniach (porów. str. 82). W końcu rozdziału poświęconego kwestji zależności budowy rośliny od otoczenia (str 107), opuszczono ustęp o jaskrze wodnym, nie wiązał się on bowiem logicznie z poprzedniemi, również odsyłacz na str. 109, o pożytku badań nad roślinami żyjącemi w różnych warunkach, został wykreślony.

W dziale fizjologji p. t. „Życie rośliny" uległ pewnym zmianom ustęp o parowaniu, które zostało w nowem wydaniu omówione bardziej wyczerpująco. W dążeniu swem do przytaczania nieco większej ilości doświadczeń nie uniknęli autorowie jednak przeładowania nieodpowiedniemi, bo zbyt trudnemi na tym poziomie eksperymentami. Dotyczy to zwłaszcza eksperymentu dość skomplikowanego (rys. 214), „zapomocą którego można obliczyć ilość wyparowanej wody z niewielkiej części powierzchni rośliny, a drogą dalszych obliczeń — ilość wyparowanej wody z pewnej, porośniętej temi roślinami przestrzeni". Sami autorowie jednak dodają: „naturalnie, te ogólne liczby będą tylko w przybliżeniu ścisłe". Obok takich zbytecznych opisów doświadczeń spotykamy s ę w całej książce na każdym kroku z rażącym brakiem elementarnych eksperymentów, tam, gdzie one są najbardziej potrzebne (szczegółowo o tem dalej). Pod tym względem, niestety, nowe wydanie nie różni się od poprzednich. W rozdziale o przyswajaniu autorowie zmienili tylko definicję tego zjawiska, podkreślając, że „dwutlenek węgla łączy się z wodą, i przytem wydziela się nazewnątrz tlen, że czyn-

ność ta odbywa się na świetle, a rezultatem jej jest wytwarzanie się substancji organicznej — węglowodanów". Definicja ta w porównaniu z poprzednią wywiera wrażenie bardziej zawiłej. Nazwę „wodorosty" wszędzie autorowie zastąpili słusznie nazwą „glony".

Dalsze ustępy o krążeniu soków, gromadzeniu pokarmów, oddychaniu pozostały bez zmiany. Przerobione nieco są dopiero rozdziały o wzroście i ruchu. Autorowie dali mianowicie na str. 116 nową definicję wzrostu jako zjawiska, które polega na „trwałem powiększeniu objętości organizmu roślinnego, związanem ściśle z czynnościami życiowemi". Samo zjawisko wzrostu potraktowane jest rozwojowo, a rozwój ten omówiony jest bardziej naukowo i zwięźlej, niż w wydaniach poprzednich (zob. str. 116, 107). Wiele zajmujących a ważnych jednak szczegółów dotyczących tej kwestji opuszczono ze szkodą dla książki, np. o roli wody i podziału komórek w zjawiskach wzrostu, o miejscach wzrostu poszczególnych narządów, o wzroście na grubość, o perjodyczności wzrostu i t. p. (zob. str. 161—164 wyd. daw.). Zyskała na tem wprawdzie przejrzystość, ale stracił nieco czytelnik, który został pozbawiony ciekawych szczegółów.

W rozdziale o wpływie czynników zewnętrznych na wzrost dobre jest (nowe) omówienie na wstępie czynników wewnętrznych. Cały rozdział wydaje mi się bardziej poważnie i naukowo potraktowany, niż w wydaniach poprzednich. Dotyczy to np. kwestji wpływu temperatury, która wyłożona jest bardzo przejrzyście i ściśle, usunięto podział roślin na ciepło—chłodno i zimnorosty. Usunięto jednak niektóre zajmujące szczegóły z dziedziny ekologji i fitogeografji, które zwykle obudzają żywe zainteresowanie młodzieży (str. 165—169 wyd. daw.).

W rozdziale o ruchu uległ zmianie przedewszystkiem sam tytuł, z którego słusznie autorowie wykreślili „wrażliwość". Podział na ruchy swoiste i wywołane jest mniej wyraźnie przeprowadzony, co może ze względów metodycznych jest słuszne. Cały rozdział jest również bardziej naukowo, zwięźle i jasno potraktowany, trochę jednak za sucho. Usunięto i tu różne ciekawe przykłady (np. o ruchu pręcików u różnych roślin i znaczeniu biologicznem tego; zjawiska), a także cały ustęp o śnie roślin (zob. str. 183 wyd. daw.); usuwając nienaukowy tytuł, można było zachować opis samego zjawiska, chociażby dlatego, że są to rzeczy ciekawe i przez dzieci niejednokrotnie obserwowane.

W rezultacie tego sprawozdania można powiedzieć, że cała część I-sza „Podręcznika do nauki botaniki" potraktowaną została w nowem wydaniu bardziej ściśle i naukowo, ale z powodu zbytniego dążenia do treściwości ma charakter zbyt konspektowy; zyskała na przejrzystości, ale straciła nieco dawniejszą barwność w traktowaniu poszczególnych kwestyj, co zaliczyć można było do zalet.

Po tej ogólnej porównawczej ocenie materjału uwzględnionego w ostatnich wydaniach, przejdę do bardziej szczegółowej charakterystyki wydania ostatniego na tle poprzednich wydań.

Pod względem naukowym, jak już zaznaczyłam, książka dużo zyskała; wprawdzie już wydania poprzednie wolne były od poważniejszych błędów, w wydaniu zaś obecnem te nieścisłości, które były dawniej, zostały bądź częściowo usunięte, bądź nie są zbyt rażące. Niektóre z nich jednak zasługują na podkreślenie. Na str. 4-ej spotykamy wyraz „łupina" — ziarna. Na str. 22 i 40 jest widoczna sprzeczność: „Jeżeli wierzchołek pędu głównego rośnie s z y b c i e j, niż boczne, roślina nabiera pokroju piramidalnego: rozgałęzienie takie ma np. sosna, świerk", — zaś na str. 40 przy rysunku 99-ym czytamy: „Pokrój stożkowy świerku [wzrost r ó w n o m i e r n y pędu górnego — (chyba głównego?) i bocznych"]. Zamiast „żyłki" liścia autorowie używają stale mniej odpowiedniej nazwy „nerwy". Na str. 41 przy wyliczaniu przykładów pędów „skróconych" (lepiej „krótkich") autorowie nie podają klasycznego przykładu pędów drzew owocowych, podają natomiast, że u tarniny pędy skrócone przekształcone są w kolce (chyba w ciernie?). Szkoda, że autorowie unikają stale podawania nazw łacińskich roślin, tam nawet, gdzie tego wymaga konieczność dokładnego poinformowania nauczyciela o gatunku badanej rośliny, jako przykład może służyć wzmianka o trzykrotce (Tradescantia Virginica?), u której we włoskach pręcikowych można spostrzec ruch zarodzi, i wiele innych. Niekiedy znowu (bardzo rzadko) podana jest jakaś nazwa łacińska [np. przy rysunku przedstawiającym rogatka Scenedesmus, nazwa łacińska przedstawionej obok oponki (Gleocapsa?) jest pominięta].

Ryzykowną rzeczą jest twierdzić, że korzenie roślin górskich, zapuszczając się w szczeliny skał, r o z s a d z a j ą j e (nawet jeżeli przyjmiemy, pod uwagę pomoc wód górskich—str. 75). Na tej samej stronicy czytamy: „Zewnętrzna część wiązki (łykodrzewnej) zawiera rurki sitkowe i komórki towarzyszące, tę część wiązki,.. nazywamy łykiem". A włókna? — Wyżej nieco: „W poprzecznem przecięciu przez łodygę wyróżniamy 3 części: „tkankę okrywową na zewnątrz, korę i walec środkowy wewnątrz". Nie dotyczy to chyba pędów roślin jednoliściennych? Na str. 76 pozostało błędne wyjaśnienie przyczyny tworzenia się w drewnie naczyń szerokich na wiosnę, węższych w jesieni. Przy omawianiu tkanek łodygi, autorowie stale pomijają twardziel (str. 78). Na str. 85-ej czytamy: „Roślina może czerpać azot tylko ze związków mineralnych, znajdujących się w ziemi", gdy już na str. następnej jest mowa o roślinach groszkowych, które czerpią azot z powietrza. — Na str. 97 jest wzmianka o tem, że kaktusy są zazwyczaj pozbawione „liści", sami jednak autorowie twierdzą (na str. 45), „że kaktusy posiadają liście przekształcone w kolce". Sądzę, że do cukru, skrobi i t. d. ściślej będzie zastosować nazwę „substancji" niż „ciała" (str. 100); wątpię, czy zgodne z obecnym stanem nauki jest twierdzenie, jakoby ze skrobi i cukru wytwarzały się inne „ciała", jako to, błonnik, ciała białkowate i t. p. Sami zresztą autorowie zaznaczają, że „wszystkie te procesy nie są jeszcze dotychczas dokładnie zbadane". — Wątpię, czy enzymy można nazwać „fermentami" (str. 103) zaś enzym, zamieniający skrobię na ciało rozpuszczalne „diastazą" (czy nie właściwiej „amylazą"?). Przyjęto w nauce nie stosować już więcej do roślin owadożernych nazwy „mięsożerne" (str. 112). O ile wia-

domo, pływacz nie jest złożony „tylko z pędu“, pęcherzyki bowiem, w które wpadają owady, są pono przekształconemi liśćmi. — „Węglan wapna“ czy „wapnia“? (str. 113). Wydaje mi się nieścisłem stosowanie nazwy „siła“ do energji cieplnej w ustępie o oddychaniu, w fizyce bowiem co innego określamy tą nazwą.

Oprócz przytoczonych wyżej nieścisłości lub sprzeczności, które wynikają prawdopodobnie tylko z niedość uważnego opracowania, spotykamy w książce sporo zwrotów nienaukowych, które trącą teleologizmem. Przytoczę najważniejsze: Str. 45 „główną troską tych roślin jest zabezpieczenie sobie... wody“. — Str. 59 „aby te naczynia stały się wytrzymałemi na ciśnienie wody, zgięcia błony ich są zwykle zgrubiałe“... Ten zwrot „aby“ — „by“ spotyka się dość często (str. 17, 60 i in.) jak również niewiele od niego lepszy zwrot „dla“, np. „dla utrudnienia parowania nabłonek jest bardzo gruby“, „dla jeszcze lepszego zabezpieczenia od ujemnych wpływów zewnętrznych, skórka pokrywa się woskiem“. Nienaukowe jest również objaśnienie układu wiązek łykodrzewnych (inne w korzeniu niż w łodydze): w korzeniu „ponieważ muszą przeciwdziałać ciśnieniu, skupiły się w środku, w łodydze zaś muszą uodporniać roślinę na zgięcie i skutkiem tego zgrupowały się na obwodzie“. Ryzykownem również wydaje mi się twierdzenie (na str. 100), że ciałka zieleni gromadzą się „przy silnem oświetleniu na ściankach równoległych, tak jakby chciały uniknąć zbytniego oświetlenia“. — Wreszcie na str. 103 mamy zwrot o rozpuszczaniu „ciał“ nierozpuszczalnych, takich jak mąka, ciała białkowate: „W tym celu komórka wydziela fermenty czyli enzymy”.

Wszystko to są jednak drobne nieścisłości, które nie psują ogólnego, dość poważnego pod względem naukowym charakteru książki, a które łatwo się dadzą usunąć.

Inaczej się przedstawia strona metodyczna „podręcznika”. Widać, że pod tym względem autorowie nie liczyli się ani ze wskazówkami zawartemi w programie ministerjalnym, ani z głosami krytyki. Uwzględniony w książce materjał pod względem metodycznym jest wadliwie ujęty i ma znaczenie raczej ujemne, podając go bowiem w ten sposób, autorowie nie tylko nie wskażą nauczycielowi dobrej metody, lecz mogą mu nasunąć błędną.

Na samym wstępie mamy rozdział p. t. „Postać i wygląd różnych roślin”, w którym niema nawet wzmianki o tem, że należy je pokazać uczniowi, obejrzeć je dokładnie makroskopowo i w mikroskopie. Wnioski wszędzie poprzedzają doświadczenia, gdy powinno być odwrotnie. Na dowód wystarczy przytoczyć choćby opisy doświadczeń na str. 16, 91, 92, 93 itd., w rozdziale o fizjologji i wogóle wszędzie, gdzie są przytoczone opisy doświadczeń. Opisy te nie wszędzie są dość szczegółowe i dokładne (np. na str. 16 i inne). W wielu miejscach, gdzie powinny były być podane łatwe do wykonania elementarne eksperymenty lub demonstracje, zostały one pominięte; np. na str. 54, gdy jest mowa o wydzielinach komórek (sok mleczny, żywica, garbniki, olejki), można było wskazać rośliny, które je zawierają; na str. 63 jest twierdzenie o wydzielaniu się pary wodnej przez szparki — można było je oprzeć na odpowiednich elementarnych doświadczeniach, to samo na str. 92, 95, 97 i bardzo wielu innych.

Książka obfituje w tematy, niedostatecznie przedtem omówione, lub wcale nie omówione. Przykłady: Str. 16 „Właściwy korzeń spotykamy dopiero u paproci, u roślin nasiennych“—nieprzygotowany czytelnik nie zrozumie znaczenia wyrazu „dopiero”, przedwczesne bowiem byłoby mu tłumaczyć o podziale roślin na „niższe i wyższe“ (naczyniowe). Przy omawianiu roli i zadania pędu oraz liścia (str. 25 i 34) autorowie mówią o wytwarzaniu „substancji organicznej“, o asymilacji i pędach asymilacyjnych, o parowaniu, pomimo że przedtem wcale nie zostało to omówione na podstawie eksperymentów. To samo spotykamy na str. 32 przy rysunkach 73, 80 i na str. 88-ej. Również na str. 37 gołosłowne i nieuzasadnione poprzednio jest twierdzenie, że pęd może służyć także do rozmnażania rośliny i „wtedy zamienia się w kwiat“, że „kwiat jest przekształconym pędem“. Autorowie wcale nie dbali o to, żeby przytem, a raczej przedtem oprzeć to twierdzenie na łatwych do przytoczenia dowodach (ćwiczeniach obserwacyjnych). Przy rys. 103 czytamy napis: „Cierń u tarniny (jest przekształconym pędem)“. A dowód? Wszak tak łatwo byłoby podkreślić, że wyrastają na nim liście. Na str. 52 sami autorowie spostrzegli, że przytaczając jako przykład komórki nieobłonionej śluzowce, o których przedtem wcale nie było mowy, winni dać (w odsyłaczu) wyjaśnienie, co to są te „śluzowce“, wyjaśnienie to jednak wstawione jest tak niezręcznie, ogólnikowo, że nie może dać czytelnikowi, zwłaszcza młodocianemu, żadnego o tych roślinach wyobrażenia. Wszędzie autorowie operują nazwami i pojęciami poprzednio nieomówionemi, np.: „substancje organiczne“, „związki“, „węglowodany“, „rośliny wyższe“, „grzybnia grzyba” itp. Inne znów nazwy nie są wcale uzasadnione, pomimo, że łatwoby to przyszło: str. 68: „miękisz gąbczasty, palisadowy, twardziel, zwarcica“; str. 75: „rurki sitkowe, komórki towarzyszące“. Nazwy pochodzenia obcego wcale językowo nie są wyjaśnione np. na str. 23 wyraz: „sympodjalny“, str. 25: „asymilacyjny”, str. 43: hydrophyty, hygrophyty, xerophyty, heterophilia, wegetatywny (rostowy). Jeżeli już są przytaczane niektóre, może zbędne na tym poziomie nazwy, to należy przynajmniej ich pochodzenie wyjaśnić. Trafiają się także wyrazy dla dziecka za trudne, np. na str. 43 „intensywny“, krótka wzmianka o „czynnikach biologicznych“, przyczem autor nie przytoczył, jakich; str. 115 „oddychanie śródcząsteczkowe“, „przemiana materji“ i in. (niektóre z tych pojęć nie były przedtem omówione); stanowi to poważny błąd metodyczny. Często bardzo przytoczone są przykłady roślin, jak wyżej wspomniane śluzowce, o których czytelnik nie ma wyobrażenia; będzie o nich mowa wprawdzie później, ale.. dopiero w systematyce.

Takie to i tym podobne błędy metodyczne wynikają po części ze sztucznego podziału nauki o roślinie na poszczególne działy: morfologję, anatomję, fizjologję, podziału, który w szkole średniej nie jest wskazany. Do najgorszych jednak należy omawianie kwestyj lub objektów nie tylko zbyt trudnych, ale i takich, których w naturze dzieciom zademonstrować nie można lub trudno. Dotyczy to przedewszystkiem

szczegółów cytologicznych, przytoczonych w treści i na rys. na str. 55 przy omawianiu podziału komórki, szczegółów zupełnie na tym poziomie zbytecznych; dalej kwestji grzybów na korzeniach niektórych drzew leśnych, którą autorowie nietylko poruszają przedwcześnie na str. 74 bez uprzedniego omówienia, ale i później pozostawiają niewyjaśnioną (zob. „Odżywianie"); wreszcie kwestji promieni słonecznych czerwonych, pomarańczowych i t. d., wówczas gdy z fizyki dzieci nie mają pod tym względem dostatecznego przygotowania. Z pomiędzy tych usterek wiele jest zapożyczonych z dawniejszych wydań, ale są, niestety i nowe. W rezultacie zaznaczyć należy, że pod względem naukowym dobry, podręcznik ten pod względem metodycznym nie odpowiada wymaganiom współczesnej dydaktyki. Wydanie nowe przedstawia się pod tym względem gorzej od wydań poprzednich.

Pod względem literackim zato nowe wydanie sprawia wrażenie bardzo dodatnie: Styl jest jasny, poprawny, częstokroć barwny; drobne usterki, jakie spotykamy gdzieniegdzie, są tak nieliczne, że nie psują ogólnego dobrego wrażenia. Z usterek tych podkreślić należy następujące:

Na str. 20 „przy większem powiększaniu", na str. 33 „organa" (zam. narządy"), na str. 41 „u buku", poniżej zaś „u buka", str 45 „wodę nagromadzają u siebie pędy", str. 59 „warstwy komórkowe dzielą się między sobą pracą", str. 80 „spodnia i górna strona liścia (zam. „spodnia - wierzchnia", lub też „górna - dolna"), str. 112 „częsta u nas rosiczka" (lepiej: „pospolita"). Jest parę błędów korekty: na str. 96 mylnie wskazano № rysunku 189 zam. 215; to samo na str. 42 rys. 106 zam. 105. Wogóle jednak styl jest poprawny, a barwne określenia, niekiedy nawet neologizmy (np. pędy śpichlerzowe" i t. p.) czynią go zajmującym.

Dodatnio przedstawia się również strona estetyczna książki. Nowe wydanie wydrukowane jest wyraźnemi, nie nużącemi oczu czcionkami na nienajgorszym papierze. Wielką zaletę podręcznika stanowią wyraźne i przeważnie dobrze wykonane rysunki, w których doborze i ilości zaszły w porównaniu do dawnych wydań zasługujące na uwagę zmiany. We wstępie jest większa ilość lepiej dobranych rysunków, usunięto natomiast kilka niezbyt charakterystycznych ilustracyj. W dziale organografji mamy dobre nowe ilustracje, których brak dawał się odczuwać w poprzednich wydaniach (rys. 14, 19, 21, 27, 30 obok 31, lepiej zestawione rysunki 35—39, ilustrujące rolę i zadania pędu, oraz rys. 75—80, ilustrujące zadania liścia, ze względów dydaktycznych dobry jest rys. 28; 29, nowe rys. 93—97, ilustrujące budowę i rozwój pąków u kasztanowca i wiele innych). To samo powiedzieć można o ilustracjach w innych rozdziałach. Gorzej nieco wypadły rys. 87, 92, 175, 216, jako niedość wyraźne, ale to są wyjątki. Ze względów dydaktycznych rys. 191 uważałabym za mało celowy, gdyż zbyt skomplikowany, ze względów naukowych rys. 181 zawiera małą niedokładność: mianowicie nie widać tam, aby włośniki wyrastały z pojedyńczych komórek naskórka korzenia i tworzyły ich przedłużenia. Tak tedy pod względem estetycznym nowe wydanie dorównywa, a nawet przewyższa dawniejsze

Kończąc tę charakterystykę, podkreślić należy, że pod względem naukowym, literackim i estetycznym nowe wydanie książki M. Arct-Golczewskiej w opracowaniu J. i T. Kołodziejczyków na tle innych podręczników jest zjawiskiem dodatniem, dążenie do zbytniej treściwości jednak i stosowanie się do „nowych programów" pozbawiło ją nieco dawnej indywidualności i barwności, które stanowiły oryginalną zaletę poprzednich wydań. Ze względu na bardzo niedostateczne stosowanie zasady indukcji, dogmatyczną formę wykładu, sztuczny („uniwersytecki") podział treści (oddzielanie anatomji od fizjologji) i zasadnicze braki pod względem metodycznym książki tej nie należałoby polecać do użytku młodzieży; ze względu na swój charakter konspektowy, wykład ścisły, przejrzysty, treściwy oraz planowe, logiczne uwzględnienie materjału programowego mogłaby ta książka znaczne usługi oddać nauczycielowi, świadomemu jej braków natury dydaktycznej.

Zofja Bohuszewiczówna (Warszawa).

Dr. Władysław Natanson i dr. Konstanty Zakrzewski. *Nauka fizyki.* Tom. II. Warszawa 1921. Gebethner i Wolff. Form. 24×16, str. 255+8.

Drugi tom podręcznika profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego, obejmujący naukę o sprężystości, o cieczach i gazach, o cieple, o zjawiskach falowych i głosie, nie różni się zasadniczo swym charakterem od tomu I. Cechują go: ta sama dbałość o ścisłość i wartość naukową, ten sam talent w przedstawieniu poszczególnych zagadnień, ta sama niezależność od podręcznikowego szablonu, oparta na głębokiej, z pierwszej ręki czerpanej wiedzy — ale i to samo wysunięcie na plan pierwszy strony rozumowej, abstrakcyjnej, przy cofnięciu na plan dalszy części pokazowej i doświadczalnej. Pod tym względem książka jest zresztą dość niejednolitą: w przeważnej części nauki o cieple doświadczeniu przeznaczono sporo miejsca i dość dominującą rolę; inne działy są obdzielone skąpo, choć nie tak może, jak w tomie I. Typowym przykładem jest rozdział o energji cieplnej. Pod względem pojęciowym napisany pięknie i oryginalnie, zbudowany bez zarzutu, nasuwa poważne wątpliwości nauczycielowi, który chciałby według niego poprowadzić lekcję. Pomysł zasadniczy polega na tem, że ilość ciepła mierzy się pracą, zużytą na jego wytworzenie, a związek pomiędzy ilością ciepła a masą, różnicą temperatur i ciepłem właściwem wyprowadza się z różnych warunków wykonania doświadczenia Joule'a. Teoretycznie pomysł prawdziwie piękny. Lecz kto sobie zdaje sprawę z trudności, małej dokładności i ilości czasu zużytego na jedno chociaż wyznaczenie równoważnika ciepła, ten będzie mógł traktować wspomniane wyprowadzenie jedynie jako „eksperyment myślowy", a raczej jako eksperyment, opowiedziany na wiarę ucznia, przypominający niestety dawną t. zw. fizykę kredy i gąbki. Że i autorowie nie traktowali tego ustępu jako doświad-

czenia szkolnego, dowodzi dołączona do niego uwaga, wprowadzająca tak subtelne odróżnienie, jak ilość ciepła ogrzewająca 3 gramy wody od 10° do 11,° lub jeden gram wody od 10° do 13°, różnica dająca się stwierdzić tą metodą tylko przy bardzo wysubtelnionej metodzie pomiarów.

Razi też brak (tak łatwych i zajmujących) doświadczeń szkolnych z dziedziny rezonansu akustycznego, brak ilustracji doświadczalnej przy zderzeniu się ciał i przy zasadzie Pascala. Piezometryczne mierzenie ściśliwości cieczy wspomniane jest dopiero po dwukrotnem omawianiu tej sprawy na podstawie eksperymentu myślowego. Eksperyment myślowy lub opowiedziany gra bardzo ważną rolę w książce, zbyt dużą, jak na podręcznik szkolny przedmiotu, który ma ucznia nauczyć patrzenia na zjawiska przyrody i czynnego ich badania. Pod tym względem, podobnie zresztą jak i pod innemi: stylu, sposobu ujęcia, trafności i ścisłości określeń tom niniejszy nie jest jednolity; odczuwa się spólpracę dwóch autorów, wyrównaną prawie nie do poznania w tomie pierwszym, tu przebijającą wyraźnie. Znać pewien pośpiech w tem niezharmonizowaniu pracy dwóch umysłów, widać go wyraźnie, gdy np. jedno i to samo rozumowanie (o pobieraniu ciepła podczas topnienia) powtarza się dwukrotnie, ilustrowane trochę tylko zmienionem doświadczeniem; lub gdy w jednym z ustępów temperaturę nazywa się znakiem na dowolnej skali i powołuje na rozdział poprzedni, gdzie temperatura jest stale nazywana miarą stanu cieplnego.

Rażą też niemile pewne powtórzenia, jak wspomniane już dwukrotne omawianie ciepła topnienia i parowania, trzykrotne — ściśliwości cieczy i sprężystości i in. Są one poczęści wynikiem oryginalnego układu książki, ponad wymogi systematyczności stawiającego widocznie potrzebę przygotowania pewnych pojęć dla ułatwienia ścisłego ujęcia zasadniczych ustępów książki. Tak więc rozdział o temperaturze został wsunięty pomiędzy ogólne i szczegółowe traktowanie sprężystych własności materji; zasady termodynamiki poprzedzają rozdział o zmianach stanu skupienia, same zaś obejmują paragrafy o cieple topienia się i parowania, potrzebne do ich postawienia.

To wcześniejsze wysunięcie zasad termodynamiki nie okazuje się zresztą usprawiedliwionem: następujące po nich rozdziały nie odwołują się do nich ani razu. Natomiast rozkawałkowanie materjału musi wywołać w uczniu wrażenie chaosu i utrudnić mu przyswojenie treści.

Przechodząc do szczegółów, należy podnieść, obok wspomnianego już rozdziału, poświęconego cieplu jako energji, pięknie, pomysłowo i oryginalnie napisane ustępy o ciągnieniach i ciśnieniach, o ciśnieniu hydrostatycznem i równowadze cieczy, o zjawiskach falowych, o molekularnej budowie materji. Ładnym pomysłem jest wspólne traktowanie zagadnień równowagi termodynamicznej i rozciągnięcie pojęcia reakcji na zmiany stanu skupienia.

Najwięcej sprzeciwu mogą wywołać miejsca, poświęcone termometrji. Już samo założenie, że temperatura może być wysoka lub niska, tak jak komin może być wysoki lub niski, wprowadza

nieporozumienie, i zaciera skalowy, niewymierzalny charakter temperatury, opartej na skali materjalnej; wzmacnia się to jeszcze przez określenie temperatury, jako „miary stanu cieplnego". Nazwanie bólu „zjawiskiem niemal nieilościowem" w przeciwstawieniu do czucia ciepła, zdaje się temu ostatniemu przypisywać cechę ilościowości. Twierdzenie o równej temperaturze ciał, będących w równowadze cieplnej, wygłoszone jest aksjomatycznie: nie wiadomo, czy to założenie, czy określenie, czy wynik doświadczenia. Ponieważ zjawia się ono jeszcze przed wprowadzeniem objektywnego wskaźnika temperatury, więc brak mu warunków sprawdzalności; zawisło, że tak powiem, w powietrzu, bo oczywiście nie można go oprzeć wyłącznie na subjektywnem czuciu temperatury. Niedostateczne uwypuklenie założeń termometrji wprowadza też niejasność i zawikłanie do uwagi, w której autorzy dowodzą niemożności stosowania aksjomatu algebraicznego do zagadnienia równości temperatury trzech ciał.

Użycie termometru gazowego Jolly jako termometru gazowego o stałem ciśnieniu jest już poważnem uchybieniem naukowemu charakterowi książki, które tylko pośpiechem w pisaniu wytłumaczyć sobie można. Dowodzi tego uwaga, że w rurce manometrycznej znajduje się pewna „zresztą nieznaczna" ilość powietrza (przy ogrzewaniu rurki od 0° do 100°!), co się może stosować tylko do termometru o stałej objętości.

Nie można nazywać stałym spółczynnika rozszerzalności gazów, mierzonego termometrem rtęciowym; nie chodzi tu nawet o istniejące różnice liczbowe, ale o zasadnicze twierdzenie, że spółczynnik danego ciała jest stały tylko według jego własnej skali. Niesłusznem też jest sprowadzanie różnic skali gazowej i rtęciowej do odstępstw gazów rzeczywistych od praw gazu doskonałego; nawet przy skali gazu idealnego różnice będą istniały. Należałoby też wspomnieć, że drobne różnice obu skal w zakresie pomiędzy punktami zasadniczemi skali Celsjusza ustępują znacznym różnicom, gdy przejdziemy poza te granice.

Pewne uwagi krytyczne nasuwają się przy czytaniu teorjopoznawczych wywodów o tworzeniu się pojęcia materji, pomieszczonych na wstępie do omawianego tomu. Słuszne może same w sobie, nie wiem czy będą zasymilowane przez umysły przeciętnych uczniów VI kl., czy, mimo starannego dowodzenia, zrozumieją oni takie np. zdanie: „Do utworzenia tego... pojęcia dochodzimy przez proces abstrakcji, odrywając myśl od odrębności i różnic przedmiotów i rzeczy, wywyższając ją ponad rozmaitość i zmienność, jaką śród ciał dostrzegamy", lub czy wezmą na serjo możliwość przypuszczenia, że wóz, który widzimy przesunięty o kilka kroków „zapadł się w nicość, inny zaś identyczny zjawił się w nowem... miejscu". A stanowczo zaprotestować muszę przeciw głoszeniu w podręczniku szkolnym, przeznaczonym dla niedojrzałych, niewyrobionych umysłów zasady, „według której przypuszczenienie najprostsze i najdogodniejsze... nazywamy przypuszczeniem prawdziwem". Sceptycyzm naukowy, to pełne smaku stanowisko umysłów wykwintnych, może być trucizną, gdy go się zaszczepi zbyt wcześnie. I czy naprawdę to wszystko

jest konieczne w podręczniku dla szkoły średniej? Czy stawianie przed uczniem problematów, do których jeszcze nie dojrzał, nie przyniesie więcej szkody, niż pożytku?

Pośpiech, widoczny w przygotowaniu książki, spowodował też większą niż w tomie I liczbę drobnych usterek; wyliczam te, które zauważyłem.

Trudno uznać słodycz roztworu cukru za dowód istnienia w nim cząsteczek cukru; przecież o słodyczy cukru stałego przekonywamy się wtedy, gdy nam w ustach przechodzi w stan roztworu.

Szkoda, że autorowie powracają do nazywania ciśnieniem siły całkowitej (Witkowski: parcie lub ciśnienie całkowite), nazywając ciśnieniem średniem stosunek siły do powierzchni. Stosowanie tego samego rzeczownika, choćby wyodrębionego przez dodanie przymiotnika, do dwóch wielkości o różnych wymiarach, prowadzi zawsze do powikłań i niejasności, tem bardziej jeśli przymiotnik, „średni" używany jest zwykle w zgoła innych, a dobrze znanych znaczeniach.

Sformułowanie zdania: „poniżej zera Celsjusza możliwa jest (w układzie woda—lód) tylko przemiana fazy ciekłej w stałą" i analogiczne zdanie dla temperatury powyżej zera, może prowadzić do mylnego mniemania, że oba ciała układu znajdują się w temperaturze niższej względnie wyższej od zera.

Ustęp, rozpoczęty pytaniem: „dla czego dostrzegamy coraz mniejsze w powietrzu ciśnienia, gdy wznosimy się w niem ku górze?" nie zawiera odpowiedzi na to pytanie, lecz zajmuje się niestosowalnością prawa ciśnień cieczy do atmosfery.

Ani teorja, ani codzienne spostrzeżenia nie potwierdzają uwagi, że ręce i nogi w wodzie wydają się r u c h l i w e.

W tekście, objaśniającym rys. 46 litery są użyte inne, niż na samym rysunku.

Nazwanie „dużemi" okruchów, biorących udział w ruchach Brown'a, słuszne ze stanowiska molekuły, może jednak wprowadzić w błąd bez bliższego wyjaśnienia.

Wygłoszenie twierdzenia Fourier'a mało będzie przydatne uczniowi, jeśli mu się nie da uprzednio choć jednego przykładu składania fal o nierównych okresach. Wspomina się o tem później dopiero, w akustyce.

Na rysunku 92, ilustrującym powstawanie fali wypadkowej metodą Huygensa, jest uwydatniona fala powrotna; ponieważ w tekście sprawa fali powrotnej nie jest poruszana, ten szczegół rysunku jest niepotrzebny i mylący.

Przedstawienie ruchu dźwięczącego dzwonu jako kolejnych kurczeń i pęcznień nie zupełnie odpowiada rzeczywiście występującym odkształceniom.

Utożsamienie drgań własnych ciała dźwięczącego z powstawaniem w niem fal stojących, przyjęte milcząco jako samo przez się zrozumiałe, wymagałoby pewnego omówienia i wyjaśnienia.

Związek pomiędzy barwą dźwięku i istnieniem wyższych tonów harmonicznych, wygłoszony apodyktycznie, nie jest uzasadniony żadnym faktem doświadczalnym, choć wystarczałoby powołanie się

na pomieszczone o kilka stron wcześniej rysunki drgania struny, pobudzanej w różny sposób.

Wrzenie cieczy potraktowane bardzo pobieżnie i w sposób dosyć chaotyczny; o wpływie przymieszek wspomiano mimochodem przy omawianiu punktów zasadniczych termometru; o przegrzaniu nie wspomniano wcale, a umieszczanie termometru w parze zamiast we wrzącej cieczy objaśniono mylnie li tylko chęcią uwolnienia się od wpływu ciał rozpuszczonych; nie wspomniano też o roli pęcherzyków powietrza w zjawisku spokojnego wrzenia. Związek pomiędzy temperaturą wrzenia a ciśnieniem pary nasyconej uzasadniony zgoła niedostatecznie.

Takie usterki powinny być usunięte w następnych wydaniach, szpecą bowiem książkę, której, mimo wyłuszczonych zastrzeżeń, nie podobna nie uznać za zjawisko niezwykłe — i to nietylko u nas — w literaturze podręcznikowej, i nie przyznać jej wysokiej wartości. Tylko—nie dla ucznia szkoły średniej.

W. Werner (Warszawa).

Tadeusz Czapczyński. *Ćwiczenia w mówieniu.* Przyczynek do metodyki języka polskiego. Warszawa 1922. Ministerstwo W. R. i O. P. Materjały i opracowania z zakresu pedagogiki. Skład główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Form. 25×15, str. 128.

Podporządkowanie celów nauki języka ojczystego celom natury ogólno-wychowawczej ma — naturalnie — za sobą racje bardzo poważne. Cele wszystkich nauk szkolnych powinny być im z pewnych względów w jakiś sposób podporządkowane, — a cele nauki języka ojczystego tem bardziej, że ta nauka prowadzić może do nich prędzej i lepiej niż inne. To jasne i na to trzeba się zgodzić. Idzie tylko o to, jaki charakter ma mieć to podporządkowanie — w jaki sposób powinno się w szkole od pedagogji uzależniać naukę poszczególnych przedmiotów. A to już kwestja nie łatwa do rozwiązania i nie jasna. Niestety te metody, któremi posługują się poszczególne nauki, nie są na tyle elastyczne, żeby się dały z łatwością do ogólno-wychowawczych metod dostosować, czy od nich uzależnić. Przez naginanie łamie się często szkielet naukowej metody i zatraca się ją przez to zupełnie — a poznawanie bez metody nie jest nauką. Czy można pozwolić na to, żeby nauka języka ojczystego stała się takim typem metodycznej pracy wychowawczej, który się łączy tylko z p r z y g o d n e m doskonaleniem poznania ojczystego języka? Gdyby o taki związek chodziło w tej nauce, w takim razie ta „nauka" nie różniłaby się od innych szkolnych „nauk", bo i te inne mają być pracą wychowawczą i z konieczności z poznawaniem języka ojczystego muszą się łączyć. Można ją jednakże odróżnić od innych na różne sposoby. Zwykle odróżnia się tylko przez to, że wyznacza się jej taki typ pedagogicznych działań, jakiego nie mają inne i że wyznacza się jej osobną sferę językowego poznania — mianowicie poznanie językowych wyrazów uczuć i dążeń związane z poznaniem literatury pięknej. Ale można także

wyróżnić ją i przez to, że się ją złączy, — choćby nawet nie organicznie, choćby tylko jakimś wiszącym mostem z metodycznem poznawaniem czyli z prawdziwą nauką ojczystego języka. To metodyczne poznawanie ojczystego języka łączyć się może w pewien sposób z nauką o języku, o stylu, o żywem słowie — ale opierać się musi na „ćwiczeniach w mówieniu".

W tych ćwiczeniach musi być jakaś metoda. Czy tylko ta, która cechuje szkolną naukę w ogólności — jako typ pracy wychowawczej? Jednakże — byłoby może dobrze, żeby obok ćwiczeń z tą metodą były w szkole i inne — z metodą swoją własną, swoistą, specjalną, taką, która udoskonala na wszelkie sposoby językowe powiedzenia a nie tylko przez to udoskonala, że uszlachetnia ich treść i stosuje ją do wieku ucznia. O tej metodzie program ministerjalny nauki języka polskiego mówi nie wiele. Te jego ustępy w których jest mowa o „ćwiczeniach w mówieniu" nie są dość jasne dla większości nauczycieli. Bezwątpienia — bardzo potrzebny był komentarz do nich w formie książki, dającej pojęcie o tem, czem te ćwiczenia być powinny.

To też przypuszczam, że każdy polonista weźmie książkę pana T. Czapczyńskiego do ręki, i że wywrze ona wpływ na naukę języka polskiego. Mam nadzieję, że ulepszy ją i ułatwi. Jest wynikiem wielkiej pracy i wielkiej inteligencji oddanej w służbę intencyj jak najlepszych. Czy jest taką, jaką być powinna? Naturalnie, że nie: doskonałych rzeczy niema na świecie i niema takich, któreby wszystkich zadowolniły.

Książka pana Czapczyńskiego składa się z trzech części i dodatku. Część pierwsza ma tytuł: „Uwagi wstępne" i zajmuje strony 3 — 18; część druga ma tytuł: „Zainteresowania młodzieży szkolnej" i zajmuje strony 18 — 73; część trzecia ma tytuł: „Zastosowania praktyczne" i zajmuje strony 73 — 117; dodatek (strony 119 — 126) zawiera tematy mów i kompozycyj w szkołach Komisji Edukacji Narodowj. Z tych części część druga, zajmująca prawie połowę książki a składająca się głównie z cytatów i sprawozdań z książek Claparéde'a i Nogy'ego i z wyników ankiet, z pośród których najważniejsze są te, które sam autor przeprowadził — choć mówi rzeczy ciekawe i zawiera użyteczne dla nauczycieli wiadomości — nie powinna się była znaleźć w tej książce, — nietylko dlatego, że nosi cechy surowego a przynajmniej nie dosyć jeszcze dla tego celu, jakim jest stworzenie dobrej metodyki ćwiczeń w mówieniu, obrobionego materjału, — ale dlatego przedewszystkiem, że z metodyką ćwiczeń językowych w luźnym tylko pozostaje związku, nie wiele bliższym niż z metodyką różnych innych ćwiczeń, czy innych nauk. Powinna była utworzyć osobną książkę — o charakterze pedologicznym — przeznaczoną nie dla polonistów specjalnie, ale dla wszystkich nauczycieli. W książce o ćwiczeniach w mówieniu trzeba było — w mojem pojęciu — podać tylko ogólne zasady i te rady dla polonistów, które dało się wydedukować z wyników badań nad zainteresowaniami szkolnej młodzieży. Przypuszczam, że nie zajęłyby dużo miejsca, może tyle tylko, ile zajmuje w książce p. Czapczyńskiego rozdział p. t.: „Forma ćwiczeń", który w mojem pojęciu powinien był zajmować połowę książki. — Boć przecie nie o to tylko idzie, o czem mówić w szkole z uczniami, względnie — co kazać im mówić. Ta część książki, która podaje tematy i rady tyczące ich wynajdywania, potrzebna była na to, by ułatwić nauczycielom pracę, udogodnić ją, skrócić i uszlachetnić przez rozszerzenie horyzontów i przestrzeganie przed błędami w wyborze i podawanie różnych sposobów zachęcania do ćwiczeń w mówieniu, — ale przecież nie o to tylko idzie, żeby nauczyciele mieli wygodę i żeby uczniowie mówili dużo na lekcjach, a jednakże przez to nie psuli kolegów ale owszem zachęcali ich do cnoty, chociaż o to głównie idzie, żeby uczniowie przez swoje mówienie zbliżali się do doskonałości jako mówcy. Doskonałość moralna i intelektualna doskonałość nie zawsze idą w parze z doskonałością wymowy: można mówić przewrotnie i głupio a jednakże względnie „dobrze", jeśli się swą mowę dostosuje do celu i do warunków.

Choćbyśmy się nawet zgodzili na zasadę, że za dobrą można uznać tylko taką mowę, której treść uszlachetnia słuchaczy i poucza, trudno nam będzie nie przyznać tego, że i uszlachetnianie i uczenie zależy od dostosowania mowy do celu i do warunków, od specjalnego jakiegoś typu oratorskiej doskonałości, który znowu zdobywa się przez jakieś specjalne czynności.

Mojem zdaniem — autor za mało nam mówi o technice poprawiania wymowy, o tem jak nauczyciel ulepszać może sposób wypowiadania się uczni, nietylko przez podsuwanie mu coraz to innych tematów, ale także przez warunkowanie przemówień i przez ich ocenę dokonywaną przez niego samego i przez współuczniów, — jakoteż przez różne uwagi, przerywania, rady, wskazówki — przez systematyczne uświadamianie zalet i błędów wymowy. Ten system uświadamiania, ta metoda poprawiania wymowy — to jednakże to, co powinno być najważniejszem w książce o ćwiczeniach w mówieniu. Bez tego poprawiania korzyść z „mówienia" w szkole nie byłaby wiele większą od korzyści pisania zadań, których nikt nigdy nie ocenia ani nie poprawia. Ćwiczenia byłyby bez niego baraszkowaniem, traceniem drogiego czasu. Nb. to poprawianie językowych powiedzeń ustnych jest ważniejsze niż poprawianie pisemnych językowych powiedzeń, a jest bardzo a bardzo trudne. Łatwo jest krytykować i urągać, ale trudno jest krytykować tak, żeby to miało pożądany skutek.

Innemi słowy: szkolne ćwiczenia w mówieniu powinny się łączyć z nauką o przystosowaniu formy powiedzeń językowych do ich celów i do warunków, w których się mówi. Autor omawianej książki nie zdał sobie dobrze z tego sprawy, że powinien był na to zwrócić uwagę i dać pojęcie o technice tego łączenia. Naturalnie — wspomina i o tem. Ale wzmianka nie jest jeszcze zwróceniem uwagi ani pouczeniem.

Naogół wziąwszy mam wrażenie, że autor o rzeczach najważniejszych mówi mądrze i dobrze — ale mówi za mało. Taka już jest natura czytelnika, że za ważne uważa to, o czem mówi się dużo i to, co się rodzajem druku od reszty wyróżnia. Książka p. Czapczyńskiego dzieli całość na bardzo wiele części (może jednakże za

wiele tych rozdziałów?) ale ważności ich czy wartości nie określa. Wszystko w niej drukowane tak samo, a to co podrzędne i dodatkowe dużo więcej zajmuje miejsca niż to, co zasadnicze. Brak w tej książce należytego ustosunkowania wartości tych środków, które mają prowadzić do celu. Synteza — jako taka — pozostawia jednakże dość dużo do życzenia. Nic dziwnego: za wcześnie jeszcze... Zanim dobra synteza powstanie, dużo, dużo rzeczy muszą jeszcze nauczyciele języka ojczystego przemyśleć i dużo zrobić doświadczeń.

Przypuszczam, że i lektura książki pana Czapczyńskiego — złączona z zastanawianiem się nad zawartemi w niej radami — stworzenie takiej syntezy ułatwi i przyczyni się przez to do udoskonalenia metodyki ćwiczeń w mówieniu. Nauczyciele języka polskiego będą ją czytać, choćby dlatego tylko, że cenne może im oddać przysługi. A i inni nauczyciele skorzystają z niej niejednokrotnie.

Dr. Stanisław Zathey (Kraków).

Preparandy nauczycielskie. Ministerstwo Wyznań Rel. i Oświecenia Publ. Warszawa. 1922. Skład główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Form. 23 × 15½, str. 236. 40 ilustracyj i szereg inicjałów.

Krótka przedmowa, poprzedzająca powyższą pracę, wyłuszcza dokładnie cel wydawnictwa. Zamiast zwykłego liczbowego sprawozdania, mającego zobrazować rozwój preparand nauczycielskich, dało Ministerstwo rzecz obszerną, oświetlającą wszechstronnie ten nowy a tak sympatyczny typ szkoły. Usiłowania inicjatorów preparand oraz doświadczenie pracowników w tych zakładach, znalazły w wymienionem wydawnictwie utrwalenie, które śmiało nazwać można dokumentem poważnego dorobku szkolnictwa polskiego.

Książka obejmuje dwa działy: urzędowy i nieurzędowy. W urzędowym, o charakterze bardziej syntetycznym, znajdujemy trzy rozdziały dotyczące: istoty i rozwoju preparand, tymczasowego programu nauczania i poziomu umysłowego młodzieży, wstępującej do preparand. Część nieurzędowa, to barwna mozaika, złożona z szeregu, artykulików o życiu szkolnem i bursackiem, o stowarzyszeniach uczniowskich i nauczycielstwie preparand, wreszcie o zagadnieniach, związanych z ich istnieniem.

Pisać „recenzję“ tej książki wydaje mi się bezcelowem. Do rzeczy, pisanych z serdecznem umiłowaniem przedmiotu, będących jakby najukochańszem dzieckiem rodzica, trudno przykładać miarę szablonu, rozbierać jaką wartość ma książka pod względem naukowym, o ile odpowiada wymogom i t. d. i t. d. Pisząc o książce tej, wypada raczej zastanowić się; o ile poruszony i omówiony w niej problem z zakresu polityki szkolnej odpowiada celowi i cel ten osiąga. Po tym też kątem zamierzam rozpatrzeć materjał, zawarty w książce.

Preparanda nie jest rzeczą nową na ziemiach polskich, należących do dawnych zaborów austrjackiego i pruskiego. W zaborze austrjackim były preparandy znane w pierwszych latach ery pokonstytucyjnej jako zakłady, przygotowujące do zawodu nauczycielskiego w szkołach „ludowych“. Później, po otwarciu trzy a potem czteroletnich seminarjów, stworzono przy nich coś w rodzaju preparand, choć bez tej nazwy, bo jednoroczne „kursy przygotowawcze“. W b. zaborze pruskim, gdzie istniały trzyletnie seminarja nauczycielskie, dwuletnia preparanda była integralną częścią seminarjum i jako taka przetrwała prawie do lat ostatnich.

Czem jest polska preparanda nauczycielska? Mówi o tem właśnie dokładnie wymienione wydawnictwo. Jest ona również jakby podbudową seminarjum, choć z niem nie jest połączona, jakżeż jednak jest inaczej pomyślana od obcej nam duchem preparandy pruskiej, czy też skoszlawionego nieumiejętnem prowadzeniem „kursu przygotowawczego“ w b. seminarjach austrjackich.

Preparanda nauczycielska polska to nie zakład, mający na celu wyłącznie przygotowanie naukowe do seminarjum dla tych, którym tego przygotowania brak, to ognisko wychowawcze, które ma przyszłego kandydata stanu nauczycielskiego nietylko naukowo przygotować do pobierania nauki w seminarjum, ale ma go także wychować, wychować w atmosferze czystej, urabiającej charakter, w atmosferze pracy i jej umiłowania, atmosferze tchnącej nawskroś duchem obywatelskim, duchem miłości najwyższych ideałów i poświęcenia, w atmosferze pewnej kultury duchowej.

Gdy uprzytomnimy sobie fakt, że młodzież wstępująca do seminarjów nauczycielskich, a licząca 14—16 lat życia, znajduje się w tym okresie, w którym powoli usuwa się z pod wpływów otoczenia — zrozumiemy, z jakiemi trudnościami walczy się w seminarjach, o ile chodzi o wszczepienie przyszłym nauczycielom zasad tej właśnie kultury duchowej. Tem tłumaczy się także fakt, że pewien procent młodzieży seminarjalnej po ukończeniu seminarjum idzie do innych zawodów, albo czując braki w przygotowaniu pod względem duchowym do zawodu nauczycielskiego, albo nie mając wprost wyrobionego zamiłowania do tego zawodu. Gdyby cała młodzież seminarjalna przechodziła wychowanie w preparandach— procent tych odpadających od zawodu byłby albo żaden albo znikomy. Naturalnie mam na myśli preparandy tak urządzone i takim duchem owiane, jak te, które istnieją na gruncie b. zaboru rosyjskiego a częściowo i pruskiego, powołane do życia już za czasów polskich. Wychowani bowiem wcześnie w atmosferze przyszłego zawodu, uczniowie preparand umiłują go tak, jak umiłowali ten zawód ich nauczyciele i wychowawcy, i wejdą do seminarjów z pełną świadomością swych przyszłych zadań.

Można się naturalnie spierać o to, czy ze względów zasadniczych wskazanem jest w 13 czy 14 roku życia decydować o przyszłym zawodzie ucznia lub kazać mu o nim decydować. Teorja swoją drogą a praktyka swoją. Cyfry, przedstawione w wymienionem wydawnictwie wykazują, że 92% uczniów preparand przenosi się do seminarjów, gdzie stają się materjałem, jeżeli nie najlepszym, to w każdym razie dobrym pod względem naukowym a przedewszystkiem dobrym pod względem etycznym.

Ten ostatni postulat przedewszystkiem mając na oku, zorganizowano preparandy jako osobne zakłady naukowo-wychowa-

wcze, nie przyłączono ich jako osobną przybudówkę do seminarjów, w czem właśnie błądziły b. austrjackie kursy przygotowawcze. Składają się na preparandę dwa kursy, połączone z bursą czy internatem. Do chwili wydania omawianej książki było na obszarze Rzplj. 50 preparand, które zgromadziły przeszło 2000 uczniów — z czego, jak wspomniałem, 92% wstąpiło do seminarjum. Tu mimochodem należy dodać, że wstąpienie do seminarjum po ukończeniu preparandy, odbywa się bez egzaminu.

Ciekawe i bardzo wymowne są tablice (w liczbie 27) dołączone do omawianej książki, mówią one, że ogólna cyfra uczniów wzrosła od r. szk. 1917/18 d z i e s i ę ć razy, że przeważają w preparandach dzieci ze środowisk wiejskich (68%), że większość z pośród nich to dzieci rolników (53%), oraz że w ostatnim roku szkolnym ledwie 5.8% uczniów ustąpiło z preparand. Tak postępy w naukach jak i frenwencja są na ogół dobre — postępy wychowawcze bardzo dobre.

Słowem wiele w części urzędowej rzeczy niezmiernie interesujących, skrupulatnie zestawionych; światło i cienie należycie rozłożone.

Program nauki w preparandach obejmuje mniej więcej zakres nauki w szkołach siedmioklasowych z silnem położeniem nacisku na j. polski i matematykę.

Równie interesującym jest rozdział o poziomie umysłowym młodzieży wstępującej do preparand. Z danych tamże przytoczonych okazuje się, że przy egzaminach wstępnych część zaledwie odpowiadała wymaganiom z zakresu czterooddziałowej szkoły, gdy reszta (na trzystakilkadziesiąt) nie wykazała się wiadomościami nawet w tak skromnym zakresie. Z tem większem podziwem patrzymy na pracę gron nauczycielskich w tych zakładach, które w rezultacie dają 92% swych uczniów, jako przygotowanych do pracy w seminarjum.

Druga, nieurzędowa część omawianej publikacji, to jak wspomniałem, barwna mozaika złożona z obrazków życia w preparandach i bursach z niemi połączonych. Nieproporcjonalnie duża, bo prawie cztery razy większa od części urzędowej, ilustrowana obficie fotografjami i odbitkami rysunków uczniowskich, daje dokładny obraz usiłowań i rezultatów wychowawczych, daje pojęcie jakiem korytem płynie życie tych ognisk wychowawczych. Autorami krótszych i dłuższych artykułów są bądź nauczyciele, pracujący w preparandach bądź też uczniowie. Pierwsi omawiają kwestje wychowawcze i często szkolne (wychowanie w preparandach, koedukacja, wycieczki i t. p.), drudzy podają urywki z wypracowań na tematy aktualne, wyjątki z pisemek szkolnych, opisy wypadków z życia bursackiego i szkolnego, ba! nawet wierszyk tu i owdzie dla okrasy się znajdzie, ot taki często żakowski, a niepozbawiony pewnej aktualności. Naświetlono też dostatecznie życie w bursie i stosunek społeczeństwa do burs i preparand. Bardzo interesującym jest dział o stowarzyszeniach uczniowskich, poruszający problemy życia organizacyjnego w preparandach. A są w nich i sklepiki i stowarzyszenia spółdzielcze i bratnie pomoce i drużyny harcerskie

i własne pisemka. Dążność wychowawców do wszczepienia w oddaną swej pieczy młodzież zamiłowania do organizacji znalazła w tych skromnych urywkach najlepsze świadectwo.

Końcowe rozdziały: o nauczycielstwie preparand i o zagadnieniach ogólnych omawiają w kilku ustępach najżywotniejsze sprawy związane z istnieniem preparand i organizowaniem w nich życia wychowawczego. Na czoło wysuwa się artykuł p. St. Dobrowolskiego o nauczycielstwie preparand, nie szczędzący mu uznania i zasłużonej pochwały za to zaparcie się, z jakiem poświęciło się pracy w preparandach. Bo naprawdę trzeba wielkiego umiłowania sprawy oświaty, by skazać się dobrowolnie na cichą, żmudną choć owocną pracę w jakimś zapadłym kącie Ojczyzny naszej, na odcięcie od środowisk kultury, by służyć idei, a społeczeństwu przysporzyć adeptów na przyszłych nauczycieli. A pracowników tych dziś już jest legjon... Oby szeregi ich wzrastały wydatnie na pożytek naszego szkolnictwa.

Szarą, niepozorną książkę odkłada się z miłem rozczarowaniem. A więc to tak wygląda publikacja urzędowa? Jakżeż odmienna od innych znanych! W zredagowaniu jej odegrało rolę to, co nazywamy serdecznem umiłowaniem przedmiotu, to, co nie pozwala na przejaskrawiony subjektywizm czy samochwalstwo, ale co nakazuje być objektywnym w stosunku do siebie i innych.

Książkę uważam za niezwykłą ze względu na rozumne zharmonizowanie danych urzędowych z żywemi przejawami szkolnego bytowania w tych „ogniskach wychowawczych". Niby to nic nie znacząca kronika chwili, a właściwie dokument historyczny, z którym będzie się musiał zapoznać badacz szkolnictwa zmartwychwstałej Polski. W ten sposób skromny nasz dorobek z zakresu dziejów szkolnictwa powiększony został wydatnie.

Dr. Antoni J. Mikulski (Kraków)

PRZEGLĄD CZASOPISM.

CZASOPISMA W J. POLSKIM.

Ruch Pedagogiczny. Miesięcznik poświęcony sprawom wychowania i nauczania. Wydawnictwo Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Rzplitej Polskiej, pod redakcją dra Henryka Rowida. Rocznik IX, 1922 r. Z. 1 - 10. Form 23×15, str. 1 - 240.

Rocznik IX Ruchu pedagogicznego składa się z pięciu podwójnych zeszytów, liczących razem 15 arkuszy druku. Z prac w nim zawartych zwraca przedewszystkiem uwagę artykuł wstępny w zeszycie № 1 - 2 p. t. „Dziesięciolecie „Ruchu Pedagogicznego". Redakcja, od której ten artykuł pochodzi, przypomina w nim historję założenia pisma, kreśli jego dalsze dzieje i czyni obrachunek z dokonanej pracy. Pomimo ciężkich warunków wydawniczych postanawia ona wytrwać na posterunku, aby w dalszym ciągu służyć idei polskiego wychowania i dobru szkoły polskiej.

Al. Patkowski, w pracy p. t. „Wychowanie nowego pokolenia" domaga się stworzenia ze szkoły „swoistego państwa młodości, którem pokieruje miłujący dusze ludzkie nauczyciel".

Dr. J. Mirski w artykule: „Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów" (str. 15, 67, 101) starał się zebrać materjał, dotyczący historji organizowania się klasy szkolnej w społeczność samorządną o celach wychowawczych.

Krytykę ministerjalnego programu nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich przynoszą prace H. Rowida „O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych" (str 49) i Z. Klemensiewicza: „Krytyczne uwagi o ministerjalnym programie nauki języka ojczystego w państwowych seminarjach nauczycielskich" (str 163, 217).

F. Jaros dał pracę p. t. „Konfiguracja czaszki a inteligencja". (str. 73, 114). Dr. J. Młodowska w artykule p. t: „O nowy ideał wychowawczy" podkreśla konieczność wychowywania w nowej Polsce dzielnych charakterów. Jedną z dróg, wiodących do tego celu jest samorząd szkolny. Autorka zdaje sprawę z samorządu uczennic Seminarjum nauczycielskiego w Chełmie.

H. Witkowska w ciekawym artykule zaznajamia czytelnika z „Zagadnieniami pedagogicznemi w pismach teozofów współczesnych".

H. Orsza zastanawia się nad istotą „Nauki o Polsce współczesnej", starając się wysnuć zarys programu tego przedmiotu

Poza temi artykułami Rocznik zawiera liczne prace sprawozdawcze, dobrze informujące czytelnika o ruchu pedagogicznym u nas i zagranicą, obfity dział recenzyj i kronikę pedagogiczną.

B. N

Głos Nauczycielski. Organ Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Redaktor odpowiedzialny St. Nowak, redaktor Z. Nowicki. Rocznik VI (XVII). Warszawa, 1922. N-ry 13 — 20. Form.29×31 str. 193 — 292

Materjał podany w „Głosie" za ubiegłe półrocze da się rozgrupować na 3 działy: pedagogiczny, dotyczący uposażenia materjalnego i spraw organizacyjno - zawodowych, ten ostatni dział jest najobfitszy.

Do działu pierwszego odnoszą się artykuły umieszczone w numerze 16: „Zaniedbanie szkół dokształcających w Małopolsce," „Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa," „Nauczycielstwo a praca krajoznawcza," sprawozdanie z kursu krajoznawczego ziemi Sandomierskiej; w № 18 „Szkolnictwo i oświata w Brazylji" — korespondencja; w № 19 — 29 „Atlas, jako środek do nauki geografji, a wydawnictwa kartograficzne J. M. Bazewicza", bardzo ostra, lecz rzeczowa krytyka wydawnictw Bazewicza, napisana przez Teofila Szumańskiego, i w tymże numerze „W sprawie urządzeń szkolnych" przez Wł. Rogowskiego, uwagi krytyczne o ławce szkolnej.

Obszerny jak na „Głos Nauczycielski" jest artykuł Józefa Bałabana p t. „Zakład kształcący nauczycieli jako szkoła fachowa" (23 kolumny druku) w Nr. 18, 19 - 20. Redakcja, mimo zastrzeżeń co do treści, umieściła tę pracę w celach polemicznych, a to z uwagi na doniosłość zagadnienia. Szkoda jednak, że autor tak doniosłe zagadnienie potraktował w tonie zbyt apodyktycznym. W założeniu autor twierdzi, że, „nauczyciel szkoły powszechnej nie jest zdolny do umiejętnego prowadzenia nauki, bo nie ma do tego żadnego przygotowania"..., „seminarja nauczycielskie fuszerują"..., „to, czego świadkiem jesteśmy obecnie na polu kształcenia nauczycieli, jest partactwem na wielką skalę". Rzeczowych argumentów brak, przedstawiony przez autora projekt pracy w seminarjach, uzasadniony dość ogólnikowo, nie odbiega tak bardzo radykalnie od dzisiejszej organizacji seminarjum nauczycielskiego.

Dział dotyczący uposażenia materjalnego jest ściśle informacyjny, podaje przeważnie ustawy, rozporządzenia, a więc: „Projekt ustawy o uposażeniu urzędn. państw. i nauczycieli" (№ 13), „Instrukcja dla lekarzy udzielających pomocy lekarskiej urzędnikom państwowym i ich rodzinom" (№ 14 - 15), „Nowy podział miejscowości na klasy dodatku drożyźnianego" (№ 17), „Państwowy podatek dochodowy od uposażeń służbowych" (№ 18), „Baczność koledzy i koleżanki, bo nielegalnie pensjonują". (№ 18).

Działem organizacyjno — zawodowym jest wypełniony prawie całkowicie № 13, poświęcony sprawozdaniu z IV-go Zjazdu Delegatów Związku, w tym też N-rze podano skrót referatu, wygłoszonego na Zjeździe, przez Z. Nowickiego p t. „Postulaty nauczycielstwa a rzeczywisty stan naszego szkolnictwa", jest to przegląd postulatów już zrealizowanych, oraz zestawienie tych, które Związek zamierza osiągnąć.

Bardzo energicznie Związek przystąpił do urządzenia własnego „Domu Zdrowia" w Zakopanem i szybko zamiar wprowadził w życie, jako echa tej sprawy znajdujemy odezwę „Domu Zdrowia" Związku P. N. S. P. w Zakopanem (№ 14 - 15) oraz „Nakaz serca i karności organizacyjnej" (№ 17), „Warunki korzystania z Domu Zdrowia" (№ 18). Charakter ściśle organizacyjny mają artykuły: „Uroczystość naucz. w Wilnie" (№ 14 - 15) z powodu przystąpienia nauczycielstwa do Związku, i w tymże numerze „Zjazd delegatów Ognisk w Poznaniu".

Nie formalnie, ale faktycznie z pracą organizacyjną Związku związane zostało zagadnienie wyborów do Sejmu i Senatu, a to ze względu na politykę szkolną. „Głos Nauczycielski" umieścił na swych szpaltach odezwę w tej sprawie Centralnego Komitetu Wyborczego Naucz. Szkół Powsz." (№ 13), gorące wezwanie prezesa Związku St. Nowaka, p. t. „Wytężmy siły" (№ 14 — 15), „Z ruchu wyborczego" (№14 - 15. 16), wreszcie sylwetki członków Związku zasiadłych w Senacie i Sejmie, mianowicie: Stanisława Nowaka, Jana Woźnickiego, Zygmunta Nowickiego i Juljana Smulikowskiego (№ 19 - 20).

Nie da się do żadnego z powyżej wyszczególnionych działów zaliczyć artykuł Józefa Bałabana: „Zjazd inspektorów szkolnych w Zakopanem". (№ 18).

J. Wł

Praca Szkolna. Dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego" poświęcony sprawom pedagogiczno — dydaktycznym w związku z praktyką szkolną, wydawany przez Związek Polsk. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Redaktor odpowiedzialny St. Nowak, redaktor Z. Nowicki. Warszawa, 1922. Rocznik I-szy, zeszyty 7 — 10. Form. 21 × 14, str. 97 — 140.

W zeszytach omawianych znajdujemy początek większej, zdaje się, pracy kanadyjskiego inspektora szkolnego J. L. Hughes'a p. t. „Błędy w nauczaniu" w tłumaczeniu Alfreda Toma. Za ubiegłe półrocze podano tej pracy w sumie zaledwie 5 stron druku. Myśli nie nowe, forma zajmująca. W wydrukowanej części „Błędy w pojmowaniu celów wychowania" przedewszystkiem wysunięto błędy w związku z przesadnym materjalizmem w nauczaniu. Również ze stanowiska celów wychowania poruszony jest temat w tłumaczeniu z genewskiej gazety „Esperanto" pod tyt. „Nauka pracy, szkoła pracy". I jeszcze jedno tłumaczenie z tejże gazety pod obiecującym tytułem: „Do czego zmierza teraźniejsza pedagogika?" Rzecz jednak bardzo ogólnie jest potraktowana; autorem jest Chińczyk.

Z oryginalnych prac najpoważniejsze miejsce zajmuje dłuższy artykuł E. Lublinerowe j„Dziecko—włóczęga", autorka przeważnie uwzględnia typy anormalne i podaje stosowne metody o charakterze indywidualnego traktowania.

Jakby na marginesie codziennej szarej pracy w szkole dr. C. Bańkowska daje wskazania z dziedziny wychowania estetycznego p. t. „O kulturze artystycznej w szkole powszechnej".

Jedyna lekcja próbna na temat bajki Mickiewicza „Osioł i pies", artykuł T. Mittka o „kooperatywie uczniowskiej", B. M. „Pomoce naukowe" i wreszcie ocena paru książek uzupełniają treść tego skromnego miesięcznika. W porównaniu z I półroczem „Praca szkolna" w 2-iem półroczu 1922 r. nie sięga nawet połowy poprzedniej objętości.

J. Włodarski. (Warszawa).

Wychowanie Fizyczne. Organ Rady Wychowania Fizycznego i Kultury Cielesnej Polskiego Związku Sokolego, Kół Lekarzy Szkolnych i innych zrzeszeń. Poznań red. prof. dr. E. Piaseczki. Rocznik III. Z 7 — 9 (lipiec — wrzesień) i 10 — 12 (październik — grudzień) 1922 r. Form. 23×15, str. 65 — 172.

Nr. 7 — 9 w postaci jednego zeszytu, zawiera z prac oryginalnych dokończenie artykułu dr. Janiszewskiego „Jakie znaczenie ma nasza ilość i nasza jakość" oraz początek artykułu dr. Budzińskiej — Tylickiej „Wewnętrzna organizacja opieki higjeniczno-lekarskiej w szkole", dokończenie artykułu znajduje się w zeszycie 10 — 12. Autorka przedstawia warunki potrzebne do pracy lekarza w szkole, kolejność pracy lekarza w ciągu roku szkolnego, współpracę personelu nauczycielskiego oraz samych uczniów z lekarzem szkolnym, udział „Koła szkolnego" w dziedzinie higjeny szkolnej i wychowania fizycznego, działalność pedagogiczną lekarza szkolnego.

Nr. 10 — 12 także w postaci jednego zeszytu zawiera dr. Mitkiewicza „Sprawozdanie z działalności referatu higjeny i wychowania fizycznego przy

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego za czas od 1/II do 1/IX 1922". Referent przedstawia stan rzeczy w dziedzinie higjeny szkolnej i wychowania fizycznego w szkołach, jaki zastał przy objęciu stanowiska. Gospodarka pruska wykazała ogromną rozbieżność w metodach stosowanych za rządów pruskich u siebie, a w dzielnicy Wielkopolskiej. Opieka lekarska w szkołach, doskonale zorganizowana w Niemczech, tutaj była tylko fikcją. Wykwalifikowanych sił nauczycielskich do ćwiczeń cielesnych nie było wcale. Sprawozdanie daje również obraz pierwszych prac i zamierzeń kuratorjum w celu zaradzenia brakom szkolnictwa w tej dziedzinie. Oba zeszyty obejmują przegląd czasopism krajowych i obcych, oceny prac z dziedziny sportów i wychowania fizycznego.

J. Szymońska. (Warszawa).

CZASOPISMA W J. OBCYCH.

Pedagogicke Rozhledy. Vydává Diedictvi Komenského v Praze. Redigujé Otakar Kádner a Jozef Tuma. Nákladem Diedictvi Komenského. Odp. Redaktor Ot. Kádner. Rocznik XXXII (1922). Form. 15×24, str. 396.

Pięć zeszytów podwójnych w tym roczniku. Rocznik rozpoczyna się artykułem Dr. Frant Maszlana „Sirotczinec u sv. Jana Krztitele v Praze". Sierociniec praski założony został w 1773 przez lożę wolnomularską „u trzi korunovanych hviezd" dla 25 sierot (7 chłopców i 19 dziewcząt). W 1786 loża „u deviti hviezd" założyła instytut dla głuchoniemych wedle wzoru wiedeńskiego. (Dzisiaj zakład ten się znajduje na Smichowie). Sierociniec podobny był filantropinom niemieckim, wychowankowie pracowali rękodzielniczo i szyli „francuskie" rękawiczki dla fabryki Malvieuxa. Z zakładem połączona była szkoła. Mieli uczniowie 2 nauczycieli: duchowny uczył zasad religji, świecki zaś czytania, pisania i rachunków. Dziennie mieli 2 godz. zajęć umysłowych i 2 ćwiczeń cielesnych (i wojskowych specjalnie). W regulaminie Sierocińca paragrafy pierwsze dotyczą pobożności, drugie szacunku i posłuszeństwa, w trzecich czytamy o tem, że dzieci nie mają się uczyć wiele, ale wszystko mają zrozumieć i pojąć, czego są uczone. I chłopcy i dziewczęta doznają nagród i kar. Czwarty rozdział poucza wychowanków o zaletach moralnych (czystość, uprzejmość, usłużność i in.) O karach czytamy, że „ludzkie prawa u dziecięcia są już tak święte, że samowolne kary cielesne są tyraństwem bezsprzecznem". Wychowankiem zakład opiekuje się i interesuje nawet po wypuszczeniu go od siebie. Szkoła sierocińca miała w 1844 r. cztery klasy i należała do szkół głównych. W 1910 zniesiona, uczniowie posyłani do szkół publicznych, w 1920 przesiedleni do Krasnej Lipy (Schönlinde), a gmach sprzedany niemieckiemu bankowi agrarnemu.

Adolf Mazel przedstawił „Podstawy czynnej szkoły w świetle jej rozwoju". Fizyczna praca z przyczyn narodowo gospodarczych wprowadzona do szkoły finlandzkiej w 1882 — to pierwszy okres. Szwedzki slöjd jako przedmiot wychowawczy uprawiany od 1887 w Lipskim nauczycielskim zakładzie — to okres drugi. Na tym stopniu szkoła nowoczesna ćwiczy zmysły dziecka, budzi i rozwija jego szlachetne dążenia, wolę do czynu. Trzeci stopień widzi autor w połączeniu pokrewnych przedmiotów nauki na podstawie zasady robót ręcznych (złączone rysunki z geometrją, geografja z fizyką.). Na czwartym stopniu „praca techniczna jest również zasadą wychowania, ale nie jest już

jedynym jego czynnikiem". Celem głównym jest wychować ludzi czynnych, twórczych, stąd nazwa: szkoła czynna. Wychowanie społeczne jest według Mazla ostatnim dziś stopniem w rozwoju czynnej szkoły.

Siedemdziesięciolecie pedagoga Ulehly uczciła redakcja wstępnem słowem, a dr. Jan U h e r „Myszlenka svobody u Ulehly". Do dziejów szkolnictwa należy Franc. P r a ż a k a monograficzne studjum o Ks. Samuelu Orbisie, wybitnym pedagogu słowackim (1824 — 1875), który był profesorem matematyki i przyrodoznawstwa w gimnazjum velkorevuckiem i autorem obszernych dzieł „Vychovoveda" (Pedagogika) i „Uczboveda" (dydaktyka). Poglądy jego oparte są na oczytaniu w dziełach Komeńskiego, Rousseaua, Pestalozziego i wielu młodszych oraz na własnej praktyce. W dziełach spotykamy wiele myśli, które dziś uchodzą jeszcze za bardzo nowoczesne. Choć ksiądz, oświadcza się przeciw wychowywaniu klasztornemu, zaniedbującemu stronę fizyczną dziecka. Pouczanie o abstynencji i wstrzemięźliwe żywienie młodzieży uznaje za rzecz ważną. Jest przeciwny zarobkowej pracy dzieci, ale pracę samą jako pracę stawia wyżej niż zabawę. Każde dziecko radby wyćwiczyć w jednem jakiemś ręcznem zajęciu. Wychowanie opiera o podstawę narodową.

Em. Liperta o wynikach studjum eksperymentalnej pedagogiki i psychologji w Rosji do 1917 pomijamy, mając już po polsku te wiadomości w pracy d-ra Turowskiego w „Muzeum" 1914. Również tylko z tytułu zapisujemy B. Markalousa „Přehled esteticko-vychovne prakse" oraz Boh. Vydry „Obecna szkoła polska" (streszczenie ministerjalnego programu szkoły powszechnej: przedmiot i wymiar czasu ich nauki).

Historycznie ciekawe jest studjum Józ. W o l f a „Amerlingów Stawitelsky sbor". Amerling, mający swoje miejsce w dziejach odrodzenia kulturalnego i narodowego Czechów, zorganizował w 1839 r. mało znane tajne religijno narodowe towarzystwo, które rozmaicie nazywa np. Sbor stavitelsky — S. vzdělanosti, cnosti a života, Bratrzi a sestri v Bohu i itd. Wyznawcy przez wykąpanie się z niekultury (niewykształcenia) czyli z grzechu, stawali się godni obcowania z Bogiem. Założona przezeń szkoła czeska w Pradze spowodowała śledztwo policyjne, które uznało go za tätiger Förderer der tschechisch. separatistischen Tendenzen auf dem Wege des Jugendunterrichtes". Wyznawcy jego zwali się Slavojami, przybrali sobie imiona słowiańskie, umyślnie tworzone (jak szubrawcy w Wilnie litewskie), podobnie jak „szubrawcy" pod przysięgą wystrzegali się kart, pijaństwa, kształcili się i grosze oddawali na cele humanitarne. W przykazaniach swych mieli: „najpierwszy cel nasz wychowawczy i nauczycielski", potem dokształcanie się estetyczne, nareszcie poczynanie czynne zgodne z hasłami szlachetnemi.

J. Mrsztik w artykule „Skládani papiru", objaśnionym 47 obrazkami, pokazuje nauczycielom, jak składanie kartki czy arkusza papieru ćwiczy zręczność palców, dokładność i staranność, a więc poza zabawą pomaga w osiąganiu celu wychowawczego.

Na uczczenie 50-lecia swego życia w artykule J. J a n c z a r z i k a zasłużył sobie Fr. Merta, zasłużony redaktor zabrzeskiego (na Morawach) tygodnika pedagogicznego p. t. „Komensky". Merta ma liczny poczet własnych oryginalnych dzieł wychowawczych za sobą i przekładów (z pol. Dawida „O duszy nauczyciela", Mickiewicza sonety Krymskie). Historykowi czeskiego szkolnictwa Zygm. Wintérowi poświęcił wspomnienie Frant. P r a ż a k. Winter to bodaj jedyny znawca i badacz przeszłości wychowawczej i szkolnictwa w Czechach, nie tworzył wielkich dzieł, ale drobnych bardzo wiele dał nauce czeskiej (Studenci z Czech w Krakowskiej wszechnicy, Diejiny university pražske, Život a uczeni na partikularnich szkolach v Czechach XV a XVII stol.). Winter badał więcej życie i otoczenie uczniów samych niż szkołę jako instytucję. Równie go interesują charakterystyki nauczycieli. Ściśle psychologiczne są artykuły dr. Souczka „Inteligencja a jej stosunek do klasyfikacji szkolnej" oraz Fr. Mladka „O sugestji poczucia własnej osobowości przy grach gimnastycznych młodzieży".

J. R e ž n y rozpatruje „Osobnost vychovatelovou" (indywidualność wychowawcy) i charakteryzuje nauczyciela psychologa, dydaktyka i taktyka i dochodzi do wniosku następującego: „Kiedy wychowawcy-psychologowie wpływali na charakter wychowanków gotowemi krytykami swemi, dydaktycy przeprowadzili wytworzenie pojęć swemi starannemi naprowadzeniami, to właśnie taktykom udało się zharmonizować zdolności z charakterem. Wszczepiają młodzieży ideały czynnej humanitatis, tolerancji i zgody duchowej". Studentom uniwersyteckim podsuwa autor do opracowania jako tematy: osobistości wychowawców różnych epok i wśród różnych narodów naszej doby.

Obszerne sprawozdania są o szkolnictwie w Alzacji (ustrój powojenny) i szwedzkiem. Przez wszystkie zeszyty ciągnie się długie przedstawienie nauki o Czechach współczesnych ze szczegółowym programem p. t. „Vyuczovani vlastiviedie" Józ. T u m y. Pozatem sporo jest rozpraw ściśle narodowo czeskich jak Vrany Obrona języka czesk. z 1836. Dowody na podstawie podobieństwa u Komeńskiego, o stosunku dzieł dwu autorek (Piestounki i Niemcowej), rozwój metafizyki u Komeńskiego i t. p.

Wśród omówionych wydawnictw oryginalnych czeskich pedagogicznych znajdują się: jubileuszowa monografja dr. Drtiny p. n. „Filosof humanity" (Em-Havelky), Sbornik vzpominek a praci... ku czci Drtiny, V. Benesza „Szkoła a vychova v demokratickem statie" (państwie), Krziczki „Ditie a hudba", Boh. Czenka „Szkola zpievu na zakladie modernich metod", „Zdravotnicka czitanka" (zbiorowe dzieło dla młodzieży), dr Keprty o szkolnictwie w Pradze, Brosmana-Kriebla „Ruczni prace z papiru a lepenby" — „Nasze swietla" (dla młodzieży, życiorysy wybitnych Czechów jak Masaryk, Hus, Havliczek-Borovsky).

Rubryka sprawozdawcza zawiera liczne wiadomości ze szkolnictwa i ruchu oświatowego zagranicznego np. nowa osnowa szkół austr., kryzys we francusk. seminarjach naucz., ruch w szkolnictwie szwajcarskiem, obszerne przedstawienie nauki rachunków w elem. szkole włoskiej, połączenie progimnazjum ze szkołą powszechną w Bułgarji, międzynarodowe stosunki pracowników nad reformą wychowania młodzieży („Nowe wychowanie", towarzystwo międzynarodowe, chcące urzeczywistnić ideały owiane duchem d-rki Montessori, korespodentami są: w Anglji Edm. Holmes, w Szwajcarji Pierre Bevet, dyrektor zakładu I. Rousseau'a, dla Czechosłowacji inż. Vinc. Kroužil, prof. przemysłowej szkoły w Bernie). Są tu bardzo obszerne streszczenia wydawnictw np. kopenhaskiego „Foreningen for eksperimental Pedagogik", amerykańskiego „National Vocational Guidance Association", i t. p. Bardzo skrupulatnie zapisany wszelki ruch reformacyjny w szkolnictwie w Europie, a nawet za oceanem.

Osobno wspominamy o działalności „Dziedzictwa Komeńskiego" w trzeciem dziesięcioleciu jego istnienia (1912—1922). Oprócz „Ped. Rozhl." wydawało r. 1911 organ Filozoficznej Jednoty, „Czeska Mysl", 3 tomy „Roczenky pedagogické a szkolske". Kiedy gremium księgarzy krzywo patrzyło na niskie ceny publikacyj D. K., wydawano „Viestnik DK." (Goniec DK) płatny i do niego publikacje dawano w formie dodatków. Do publikacyj tych należą wy-

dane w tym okresie: Tołstoja „Pedagogiczne rozprawy", Al. Baina „Wychowanie jako wiedza", 2 tomy Kadnera „Diejin pedagogiky" i J. Ulehly „Diejiny matematiky" oraz mniejsze jak np. Lichtwarka „Ćwiczenia w patrzeniu na dzieła artystyczne". Nadto do przedsięwzięć wydawniczych towarzystwa należą „Knihovna P. R." i książki dla młodzieży. Jako aktualne wydawnictwa Dziedzictwa widnieją w sprawozdaniu dzieła: K. Buzka „Reforma szkolské spravy v czs. republ.", Kadnera „Nabožensti a szkola", dr. Czady († 1919) zbiór artykułów p. t. „Rozpravy z psychologie ditiete a żaka". Ogółem towarzystwo za 30 lat swej pracy wydało 235 dzieł osobno wydanych.

„Pd. Rozhl." są najdoskonalszem wśród słowiańskich czasopism pedagogicznych, górują szerokim zakresem wiadomości nad innemi.

Dr. Jan Magiera (Piotrków).

Prosvetni Glasnik. Służbeni list ministerstva prosviete Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca Urednik Svetislav Petrović. Beograd. Rocznik XXXIX. (1922). Zeszyt 7—8, 9, 10, 11—12. Str. 385 — 768 (część nieurzędowa) 105—272 (część urzędowa). Format 26½ × 18.

W części urzędowej zeszytu 7 — 8 pokaźne miejsce zajmuje obszerne sprawozdanie z wizytacji rosyjskich korpusów kadeckich, znajdujących się w granicach państwa SHS. Zwiedził te zakłady dr. Radovan Koszutić, profesor wszechnicy belgradzkiej, jako wysłannik ministerstwa oświaty. Znalazł stan opłakany pod wszelkim względem. Młodzież licho odziana, nędznie mieszkająca, moralnie zepsuta, intelektualnie niska. Warunki mizerne, w tej samej izbie śpią, jedzą i uczą się, w jednej izbie więcej klas ma równocześnie naukę i t. p. Delegat złożył memorjał o naprawie tego stanu. Radził, by ministerstwo oświaty objęło bezpośrednią władzę nad uczelniami rosyjskiemi, przeniosło je z baraków i koszar w odludziu do miast większych, gdzieby młodzież rosyjska korzystać mogła z pomocy naukowych w szkołach serbskich, młodzież niechętną nauce wydzielić i utworzyć dla niej kursa zawodowe i przemysłowe, by uczynić z niej ludzi pożytecznych. (Bardzo ciekawe szczegóły są ogłoszone na innem miejscu). Wnioski delegata rząd przyjął i generalnym dyrektorem szkół rosyjskich w SHS mianował w 1922 r. profesora Koszutića, który obowiązki przyjął bezinteresownie i z jesienią 1922 rozpoczął działalność energiczną. Prócz korpusów mają emigranci rosyjscy w Jugosłowacji jeszcze 14 szkół średnich świeckich.

W tymże zeszycie Paulina Leba-Albala poświęciła monograficzne wspomnienie Jovanowi Sekrlićowi, zmarłemu przed 8 laty najwybitniejszemu profesorowi literatury serbskiej w Belgradzie. Skerlić był redaktorem najlepszego czasopisma naukowo-literackiego „Srpski Knjiżewni Glasnik", członkiem Akademji Nauk, pierwszym pracownikiem w stowarzyszeniu naukowem „Srpska Knjiżevna Zadruga" i organizatorem wielu towarzystw kulturalnych. Imię Skerlića miało w Serbji znaczenie, jak u nas swego czasu imię Chmielowskiego.—Na podstawie przeważnie dzieła dr. Montessori o samodzielnem wychowaniu i szerokiego pozatem oczytania przedstawił dr. Dane Trbojewić „Uczenicka Samoradnja", artykuł zakończony 12 wnioskami jak: uczyć trzeba indukcyjnie na podstawie spostrzegania i doświadczania, budzić zainteresowanie, rozwijać naturalnie i t. d. Ev. Zacharow dał sylwetę Grigorja Petrova, rosyjskiego moralizatora i pedagoga. Dr. G. Botić mówi o „nepismenosti u Srbiji" na podstawie metryk ślubnych z 1900—1908. Ciekawe spostrzeżenie n. p. w okręgu timockim wśród niewiast, co zawarły związek mał-

żeński, 8,56% ledwie umiało pisać w 1900, a po ośmiu latach procent takich podniósł się do 27,21%, w krajinskim w tym okresie z 13% na 36,15%. Liczby pocieszające. W innych powiatach odsetek piśmiennych prawie się nie zmienia, lub nawet opada (w kruszewackim 7,16%—5,05%). Między rumunkami jest mniej stosunkowo analfabetek niż wśród serbek. Przy średniej alfabetyzmu żeńskiego 8,65% było 7,6% między serbkami, a 13,71% u rumunek. Znacznie pomyślniej jest u płci męskiej. W powiecie krajinskim wzrósł odsetek z 51,42% w 8 lat na 65,38%, a w belgradzkim z 44,66%—61,07%, timockim 37,69% — 59,03%. Statystyka chorób i śmiertelności stwierdziła równocześnie, że w miejscowościach, gdzie analfabetyzm najszerzej panował, panowały najswobodniej choroby jak tyfus, dyfterja i t. p. Anica Ćukić dotknęła tematu bardzo na czasie będącego „O uczenju klasicznich jezika u ženskim srednjim szkolama". W Chorwacji uczą wedle systemu austrjackiego jeszcze greki, w Serbji wcale nie uczą greczyzny, w Wojwodinie usunięto grekę, potem wprowadzono i znowu w 1921 zostawiono w ósmej klasie, a zniesiono w siódmej. Autorka radzi w tak krótkim okresie (jeden rok) zaniechać całkiem nauki tego języka, a zapoznawać uczenice już raczej z historją kultury i sztuki greckiej. Łaciński zostawiono w 4 klasach. Rozdzielić radzi lekturę dla szkół żeńskich i męskich. Chłopcy mogą się zainteresować Cezarem, Liwiusem, panienkom dać na lekturę Katulla, Tybulla, Propercjusa, Owidjusa, Salustjusa, Tacyta. Wspólną lekturę stanowić mogą mowy Cycerona, ewentualnie też Plautus i Terencjus. „Wulgarny język u nich jest zajmujący i przyciągający, a odchylenie jego od literackiego nie wielkie; przyda się, by dzieci miały pojęcie o związku łaciny z nowożytnemi językami romańskiemi". Czyżby z lekturą nie łączono tam objaśnienia urządzeń, skoro autorka to uważa za konieczne.

W Nr. 9 uczcił Grigorij Petrov „Trigenija" (da Vinci, Michał Anioł, Rafael), Milan Bogdanowić omówił „Stilske figure". Pozatem są dokończenia wspomnianych już poprzednio studjów o duszy u zwierząt, o średnich szkołach w Anglji i organizacji szkolnictwa we Francji. W drobnych wiadomościach czytamy tu (powtórzone za włoskiem „Diritti della Scuola"), że w Czechosłowacji jest w Czechach, Morawach i Śląsku 9917 czeskich i 3303 niemieckich nauczycieli. A co się stało z polskimi? Referentem do pisma włoskiego był prof. Lipert (czynny w „Pedag. Rozhled."). Przypadkowe? czy celowe ukrycie polskich nauczycieli ze Śląska Cieszyńskiego? Odpowiedzieć mogą tylko Czesi.

W 10 zeszycie Dr. P. Skok rozważa problem języka międzynarodowego („O problemu vjesztaczkich jezika") na przykładzie rzeczywistej tabliczki praskich esperantystów (La rondeto esperanta czechoslovaca — Kroużek esperantistu) pokazuje, że nawet esperantysta czeski nie rozumiał „rondeto" bez objaśnienia „kroużek", a więc, że różne narody mogą różnie rozumieć to samo esperanckie słowo. Wniosek jego, że tylko mowa żywa być może językiem porozumienia się narodów: francuski jako dytychczas język polityków lub angielski jako dziś najpowszechniejszy na globie. Milan Petkowić zestawił obraz średniego szkolnictwa w ziemiach serbskich p. t. „Godisznjak srednjich szkola" w 1921/2. (Rocznik...). W krainach czysto serbskich były 2 typy szkoły średniej: realne gimnazjum i gimnazjum. Realnych było zaledwie 3. Szkół średnich miała Serbja 63 (58 państw. 5 pryw.), Czarnogóra 11 (państwowe same) i Banat 13 (państw.), męskich było 7+1+1, żeńskich 4 (3 państw) +1+1, reszta mieszane. W szkołach banackich były 2 języki wykładowe (państwowy serbochorwacki i narodowy: madjarski, niem. lub słowac-

ki), tylko w Wielkiej Kikindzie wyłącznie serbski, a w Petrowcu słowacki. Bardzo dokładne tablice obrazują tekst słowny. W liczbie 1824 nauczycieli we wszystkich tych szkołach było 220 Rosjan, a 35 innych słowian obok 1394 jugosłowian (76%). Na rocznym urlopie dla studjów było 6, na kursach językoznawczych za granicą 8 nauczycieli, a pracowało w innych instytucjach (muzea, instytucje państwowe jugosłow. za granicą i t. p.) 27. O młodzieży mówi „Rocznik", że rośnie liczba gimnazjalistów, rosną i przestępstwa liczebnie i jakościowo tak, że nawet sądy są zajęte wykroczeniami uczniów, „coraz więcej pretensji a mniej skłonności do pracy". Na podstawie sprawozdań urzędowych stwierdza, że zebrania rodzicielskie zwoływały szkoły bez powodzenia, że zjawiali się „tylko rodzice celujących i bardzo dobrych uczniów, a słabych nie" (jak u nas), dodatnim objawem było stworzenie w Belgradzie „Zajednice Doma i Szkole". Zajednica jest jakby klubem czy kasynem dla młodzieży, jej rodziców i nauczycieli, ma czytelnię i książnicę i daje rozrywki intelektualne. Zajednica urządziła dla uczniów swoich (gimnazjum II) i ich rodziców kąpiele w Dunaju (10 kabin dla starszych, jedno kąpielisko wspólne dla młodzieży) i zakupiło 6 czółen z przyborami dla jazdy po Dunaju. Są niektóre gimnazja przeludnione n. p. belgradzkie III męskie 1152, a żeńskie II aż 1297 (w 28 oddziałach), w Kruszevcu 1177, w Skoplju 1169. Razem było młodzieży 38664 przy końcu roku (a na początku 44725) czyli blisko 14% odpadło w ciągu roku. Wedle zajęcia rodziców było: 26% dzieci rolników, 17% kupców i handlowców, nauczycielskich 5%. Narodowościowo wykazuje zestawienie uczniów: 39977 jugosłow. (27240 m. i 12737 ż.) czyli 89,38%, potem idą niemcy (3,54%), madjarzy) 3,20%), żydzi (1,67%), rumuni (0,972. Wedle wyznania było 88% prawosł., 7% rzym. kat., 3% mojżesz., 2% ewang. Pomoce naukowe przedstawiają się po spustoszeniu wojennem mizernie. „Muzeum Serbskiej Ziemi" w Belgradzie posyła wielorakie okazy szkołom, aby je wspomóc. Fizyki, chemji, przyrody uczy się najczęściej bez zbiorów i pracowni z pokazami. Jako rzecz niezwykłą uważać trzeba w Nowym Vrbasie „fizyczny gabinet jedna rzadkość ogromnej wartości. Równie tak bardzo bogate są i zbiory przyrodnicze". W Wielkiej Kikindzie obok fizycznego gabinetu są pracownie: stolarska, tokarska, ślusarska, w której pracuje się z pomocą prądu elektr., w niej naprawia się przyrządy innym szkołom średnim. Na urządzenie ogrodów szkolnych „nije bilo-kredita". Do ulatwienia nauki języków żywych zwłaszcza francuskiego było sporo kart i obrazów z powojennego zakupu. Książnice szkolne ucierpiały pono najsilniej pod okupacją bułgarską. Wśród wymienionych pisarzy, czytanych przez młodzież, widnieją z polskiego przekłady Sienkiewicza: Quo vadis i W pustyni i puszczy („Kroz pustinju i praszumu"). Budynki szkolne są przeważnie biedne i liche, stan ich prawdziwie powojenny. Najpiękniejszy i wzorowy przed wojną dla 8 klas zbudowany gmach gimn. III w Belgradzie musi dziś pomieścić 23 oddziały z 1152 uczniami, co się nie przyczynia do jego porządności. Nauka popołudniowa jest w bardzo wielu zakładach. Bieda i o mieszkanie tak wielka, że gabinet fizyczny tu i ówdzie przerobiono na mieszkanie dla dyrektora. Gimnastyczna sala, nawet gdy istnieje, nieczynna w zimie z braku opału, w lecie z powodu zaduchu. Łaźni swej nie ma ani jedna szkoła. Szatnie przeważnie w korytarzach i klasach. Kanalizacji w żadnem mieście prowincjonalnem niema. Stąd dla szkół straszne stosunki. Młodzież uczy się w budynkach 51 na cele nie szkolne budowanych. Praca Petkovića skończona będzie może w połowie 1923, ciągle jeszcze są tylko „ciągi dalsze".

M. Kokić omawia „Czytanje u niżim razredima gimnazije". W bardzo wielu gimnazjach uczą ojczystego — serbskiego jezyka nauczyciele ze szkół powszechnych i kontynuują tam czytanie dla czytania jak w ludowej szkole. Autor wskazuje im, że cel czytania w gimnazjum leży poza czytaniem, a nie w czytaniu, poucza, na czem polega czytanie estyczne, logiczne i t. d., o rzeczach normalnie znanych i przestrzeganych. Stwierdził, że „nastavnici gimnazije slabo su upoznati sa chorskim uczeniem", że czytanie chóralne prawie nie stosowane. Wielką wartość przyznaje gramatycznym i językowym objaśnieniom przenośni, porównań i t. p.

Jov. Jovanović omawia „Prakticzki uczitelјski ispit", jaki obowiązani są zdawać ustawowo nauczyciele po 2 latach praktyki szkolnej. Ostre ale słuszne są uwagi d-ra J. Turića, profesora zagrzebskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, na temat rządowego projektu ustawy szkolnej („Nacrt zakona za srednje szkole"): Jeden z paragrafów głosi, że państwo ma założyć szkołę średnią tam, gdzie się zgłosi 40 kandydatów do niej. Absurd, żeby nawet nie określić, czy przygotowani! „Państwowa szkoła średnia bezpłatna służy tylko jednostkom [1]) i ich osobistym interesom, powiedzmy, jak kolej, tylko że do szkoły nie trzeba biletu jazdy. Następstwem tej indywidualistycznej zasady jest to: w Norwegji kończy niższy kurs średniej szkoły 17 uczniów, w Serbji 1, wyższy kurs 20, tutaj 1, uniwersytet 50, w Serbji 1 z klasy. Nie wiele lepiej przedstawia się stosunek i wobec innych narodów i nasza szkoła średnia jest w Europie najdroższa. Lecz jeszcze nie to najgorsze!" Zło większe w tem, że nie uzdolnieni, inteligentni, uzdatnieni i t. p., ale skromni, wzorowi, pilni i t. p. kończą szkołę najłatwiej. „Podług zasady społecznej średnia szkoła daje narodowi najlepszą inteligencję najmniejszym kosztem. Podług indywidualistycznej zaś daje narodowi najniezdarniejszą, przez samą szkołę popsutą, inteligencję i za największe wydatki państwa i narodu". Wspomina rozmowy z przedstawicielami innych narodów na zjazdach w Pradze, Lipsku i Jenie, że tylko Szwajcarzy i Norwegczycy zadowoleni byli ze swoich szkół średnich, a już Francja i Niemcy skrytykowały ostro swe średnie szkoły i reformują je co prędzej w duchu prawdziwie społeczno-państwowym.

W tymże zeszycie jest sprawozdanie Drusztva za srpski jezyk i književnost, które już 36 lat pracuje, ma członków 205, miało 20 odczytów naukowych w roku ostatnim, wydało ostatnio Priloge za književnost, jezik, istoriju i folklor i zapoczątkowało fundusz stypendyjny im. d-ra Jovana Skerlića (8564 dinarów). W drobniejszych sprawozdaniach czytamy wykaz pism słowiańskich, które otrzymuje paryski Instytut słowianoznawstwa. Przeszło 30 z południa słowiańskiego, równie tyle czeskich, polskiego tytułu nie znajdujemy ani jednego. Czesi ofiarowali tam nawet swoją encyklopedję „Slovnik Nauczny". A przecież były tam wykłady i kursy języka polskiego (prof. Meillet, T. Reo) nawet odczyt „o francuskiej sztuce w Polsce za Stan. Augusta".

W zeszycie 11—12 są mowy jubileuszowe ku czci chemika Sime Lozanića, profesora wszechnicy belgradzkiej, który 50 lat pracuje naukowo w stolicy. Informacyjny charakter mają prace Vlad. Vuića O naszoj filozofji i o istoriji nasze filozofije, D-ra Paja Radosavljevicza wiadomości, jaką troską otacza się w Niemczech wybitnie uzdolnione dzieci, i słowa d-rą S. Stankovića na stulecie Pasteura. Jov. Jovanowić rozważa plan minister-

[1]) Podkreślenie oryginału.

stwa zaprowadzenia 8-letniej nauki obowiązkowej w szkołach ludowych, przyczem stwierdza, że najpomyślniejszy stan szkolnictwa jest w Słowenji, gdzie szkół więcej klasowych jest stosunkowo znaczna liczba wobec jednoklasowych (1—209, 2—207, 3—105, 4—93, 5—89, 6—83, 7—5, 8—13) i śni osobiste marzenia o wyższych klasach na wsi z internatem i t. p. Jevjen Jelaczić poucza o celu nauczania biologicznych przedmiotów w średniej szkole, przytaczając często d-ra Szmajla, pokazującego sposoby budzenia miłości ku przyrodzie u młodzieży. Do kategorji przekładów należą rzeczy Ang. Mosso o zmęczeniu mózgowem (z włos.), o książkach dla dzieci (Anatol Franc), o wartości filmu dla nauki i rozrywki (z niem.).

Dokończenie wielu prac, zaczętych w dawniejszych zeszytach, coraz obfitsze i ostrzejsze oceny i rozprawy krytyków z autorami, dodatki naukowe i historyczno-literackie urozmaiciły drugą część rocznika omawianego, podnosząc też jego wartość. W części urzędowej wiele miejsca zajmują sprawy szkolnictwa rosyjskiego w Jugosławji.

Dr. Jan Magiera (Piotrków).

La Médecine Scolaire. Revue mensuelle de médecine et d'hygiène scolaires. Red. dr. Méry, wyd. Delagrave. Paryż. Z. 7 — 12 (lipiec — grudzień) 1922 r. Form. 22×14, str. 169 — 320.

Zeszyt 7. Dr. Dufestel w artykule wstępnym pisze o „higjenie w szkołach paryskich". Podnosi doniosłość rozporządzeń urzędów zdrowia m. Paryża, nakazujących staranne czyszczenie i mycie ochron paryskich. Dr. Hondre: „Wykrywanie skrzywień kręgosłupa w szkole". Autorka podkreśla wielką rozmaitość w określaniu przez lekarzy szkolnych odsetków dzieci w szkole, dotkniętych skrzywieniem bocznem kręgosłupa, uzależnia ją od braku ścisłych wskazówek w tym kierunku. Proponuje najpierw nakreślanie sylwetki graficznej dziecka oraz pomiarów klatki piersiowej, a więc: stosunku wzrostu do wysokości obu ramion, obu kości miednicowych a następnie pomiarów skośnych na klatce piersiowej. Różnice pomiędzy stroną lewą a prawą wykazują nam skrzywienie kręgosłupa. Dr. Schnoebele i Spira: „Higjena jamy ustnej i zębów (dokończenie)". Autorzy proponują jak najszerszą propagandę higjeny jamy ustnej, zalecają rozrzucenie po szkołach plakatów, rozdawanie uboższym dzieciom szczoteczek do zębów, kontrolowanie stanu uzębienia dzieci, i dostarczanie pomocy dentystycznej dziatwie szkolnej. Besombes radzi, by każdy lekarz szkolny miał do pomocy higjenistkę szkolną.

Z. 8. Dr. Langlois „Wychowanie fizyczne w szkole powszechnej. Rola lekarza". Autor, członek akademji lekarskiej kierownik wyższego kursu wychowania fizycznego przy wydziale lekarskim uniwersytetu paryskiego, podnosi wybitną rolę lekarza, jako kierownika wychowania fizycznego młodzieży szkolnej, żąda od niego przedewszystkiem gruntownej znajomości praw rozwoju cielesnego dziecka, zwłaszcza zaburzeń w tym rozwoju, dalej korzyści lub szkodliwości pewnych ćwiczeń cielesnych dla danego organizmu. Zdaniem autora przyszli lekarze szkolni winni tę fachową wiedzę zdobywać już na uniwersytecie na specjalnych kursach. Dr. Rafinesque: „Uwagi w sprawie nawykowego skrzywienia kręgosłupa". Autor, członek komisji, wyłonionej specjalnie do badania tej sprawy przez towarzystwo lekarzy szkolnych paryskich, z całym naciskiem żąda, by rozpoznawano to cierpienie możliwie wcześniej, gdyż tylko wtedy można rozwojowi jego zapobiegać.

Z. 9 Dr. Dufestel nawołuje do „Opieki nad zdrowiem uczniów". Mówi o ważności sprawy i podkreśla, że jeżeli w budżetach minist. oświecenia znajdują się pozycje na śpiew, rysunki, pracę ręczną, to i na opiekę lekarską winny się znaleźć środki. Dr. Webert pisze o „Zagadnieniu witamin w szkole". Autor podkreśla ważność tych nieznanych substancyj czy fermentów, których brakuje w konserwach, w wyjałowionych, obranych ze skórek owocach i t. p., w pozbawionych zewnętrznej powłoki ziarnkach zboża, a które są niezbędne do odżywiania ustroju, zwłaszcza w wieku szkolnym, a więc w okresie wzrostu. Zaleca więc w dużych dozach owoce i jarzyny. Dr. Rabasse opisuje „Wyrośle adenoidalne" u dzieci szkolnych. Znajdywał je u 8% dzieci. Żąda przyzwyczajania dzieci do oddychania nosem, czego dzieci, nawykłe do wadliwego sposobu oddychania, nawet już zoperowane, nie czynią. Żąda uświadomienia pod tym względem rodziców. Dr. Terman pisze „O śnie dzieci szkolnych", podkreśla duże różnice indywidualne co do potrzeby snu. W tymże numerze redakcja przytacza wniosek do sejmu posła Laurent w sprawie zorganizowania stałego dozoru higjenicznego lekarskiego nad szkołami w całej Rzeczypospolitej Francuskiej, zaprowadzenia inspektorów lekarskich oraz higjenistek szkolnych.

Z. 10. Dr. Dufestel nawołuje do walki z gruźlicą w szkole. Gruźlica otwarta płucna w szkole należy do rzadkości. Natomiast okres t. zw. wstępny, przedgruźliczy spotyka się w szkołach często. Dr. D. podnosi znaczenie przewietrzania izb szkolnych oraz klas na wolnem powietrzu. Dr. Weber pisze o „Higjenie i pocałunkach". Zwyczaj całowania się zbyt głęboko zakorzenił się w stosunkach ludzkich i żadne zakazy nie mogą go znieść całkowicie, dążyć jednak należy, by w szkołach nie odbywały się żadne masowe całowania zwłaszcza podczas panowania jakichkolwiek epidemij.

Z. 11. Dr. Dufestel żąda, by w wychowaniu fizycznem kobiet uwzględniano jej płeć i przy stosowaniu ćwiczeń cielesnych liczono się z jej słabszą organizacją. Wszelkie nadużycia w tym kierunku mogą się odbić bardzo szkodliwie na zdrowiu dziewcząt. Dr. Dufestel: „W jakim okresie wzrostu dziecka możliwem jest określić z pożytkiem uzdolnienia fizycznie dziecka ze stanowiska higjenicznego", a mianowicie chodzi o to, że uczeń wychodzący ze szkoły po ukończeniu lat 13, wstępuje zaledwie w okres dojrzewania, podjęcie się jakiegoś zawodu może bardzo niekorzystnie odbić się na jego ustroju. Autor żąda przedłużenia pobytu w szkole powszechnej o rok, by lepiej rozwinęły się siły duchowe i siły cielesne ucznia. Dr. Rafinesque: pisze „O środkach zwalczania nawykowego skrzywienia kręgosłupa". Autor najpierw przypomina o środkach zapobiegawczych: zwracanie uwagi na postawę ucznia podczas siedzenia, pisania, stania, wykonywanie ćwiczeń oddechowych, odpowiednia ławka szkolna, należyte oświetlenie, kontrolowanie co pewien czas zapomocą linijki 30 centymetrowej, czy odległość kajetu od oczu jest prawidłowa, noszenie książek nie w teczkach pod pachą, lecz w tornistrach lub w lekkich woreczkach (na wzór skautów) na plecach. Leczenie już rozwiniętej skoliozy wymaga aparatów ortopedycznych, podwieszania i t. p. Poza tem autor żąda mniej siedzenia w klasie, a więcej ruchu na wolnem powietrzu.

Z. 12. Dr. Dufestel nawołuje do żądania wyższych kwalifikacyj od nauczycielek ochron. Powinny one znać między innemi prawa rozwoju dziecka: zwłaszcza w okresie przedszkolnym, który posiada odrębne cechy. Dr. Gitler: „Jakie pomiary uważać należy za niezbędne, ażeby się orjentować co do prawidłowości w rozwoju cielesnym dziecka?" Autor poleca zwrócenie szczegól-

nej uwagi na rozwój klatki piersiowej, wymiaru przednio-tylnego i wymiaru poprzecznego. Dr. Laufer i Boncour: „Uwagi nad kontrolą biometryczną dziecka ze stanowiska wyboru zawodu". Autorowie podnoszą doniosłość badań biometrycznych nad młodzieżą przy wyborze przez nią zawodu, specjalnie radzą zwrócić uwagę na badania zapomocą siłomierza, ergografu, spirometru, chronoskopu i t. p.; pozwalają one określić szybkość ruchów, łatwość męczenia się, pojemność klatki piersiowej, stosunek czynności oddechowych do krwiobiegu i t. p.; wszystko to posiada niezmiernie doniosłe znaczenie przy orjentowaniu się podczas kierowania młodzieżą do tego lub innego zawodu.

Stanisław Kopczyński. (Warszawa).

Pädagogisches Zentralblatt. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. — Redaktorzy: Prof Dr. Pallat, Prof. Dr. Schoenichen. — Nakł. Ferd. Hirt. Wrocław, — Rocznik III. 1922. — Zesz. 1—12. — Form. 24 × 17, str. 448.

„Centralny Instytut dla Spraw Wychowania i Nauczania" jest subwencjonowaną przez rząd pruski i inne państwa Rzeszy centralną instytucją, której zadaniem jest zbieranie materjałów, informowanie i prowadzenie pracy naukowej w dziedzinie wychowania i nauczania. Działalność Instytutu rozciąga się według statutu na Rzeszę i kraje niemieckie oraz na Niemców zagranicą. „Pädagogisches Zentralblatt" wydawany jest przez Instytut jako organ informacyjny o literaturze i ruchu pedagogicznym.

Najważniejszym dla czytelnika działem w tem czasopiśmie jest systematyczny przegląd bieżącej literatury pedagogicznej niemieckiej (książki i artykuły z czasopism) z krótkiemi omówieniami treści. Poza tem na początku każdego zeszytu znajdują się 1—2 krótkie artykuły, poruszające aktualne zagadnienia z dziedziny pedagogiki lub szkolnictwa, a dalej wiadomości o działalności Centralnego Instytutu oraz związanych z nim pokrewnych instytucyj. Zamyka każdy zeszyt kronika ruchu naukowo pedagogicznego.

W omawianym roczniku znajdują się następujące ważniejsze artykuły:

Prof. dr. Eduard Spranger, Berlin. Zur Lage des pädagogischen Studiums. Pedagogika stopniowo dopiero zdobywa sobie miejsce wśród nauk dopuszczonych do uniwersytetu. Impulsu do należytego załatwienia tej ważnej sprawy, od którego zależy kształcenie zawodowe nauczycieli i kierowników szkolnictwa, nie można oczekiwać od przedstawicieli wyższych uczelni, które poczęści zachowują się odpornie. Dlatego powstała za poparciem Centralnego Instytutu organizacja p. n. „Studiengemeinschaft für wissenschaftliche Pädagogik" dla organizowania pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i nauczania jej stosownie do potrzeb zawodu nauczycielskiego. Po artykule znajduje się zawiadomienie o założeniu tego związku, zasady jego organizacji, wreszcie zapowiedź wykładów na najbliższy semestr.

Dr. W. Lietzman, Unterricht im Landheim. Wyższa szkoła realna w Getyndze otrzymała w r. 1920 w darze dom na wsi. Szkoła korzysta z niego w ten sposób, że poszczególne klasy spędzają w nim po kilka (3—9) dni, prowadząc tam naukę pod kierunkiem 1 — 2 nauczycieli. Nauka odbywa się wówczas nie w klasie, ale na wolnem powietrzu, korzystając ze środków poglądowych, jakie daje przyroda. Lekcje nie odbywają się według zwykłego planu w wyznaczonym czasie, zajęcia zależą od nadarzających się sposobności, np. obserwacje gwiazd odbywają się wieczorem, wycieczki przyrodnicze lub historyczne od wczesnego rana, obserwacje lub pomiary trwają tak długo, jak

tego wymaga rozwiązanie zagadnienia, niekrępowane końcem godziny. Czas snu i wypoczynku normuje się według wymagań higjeny i rozkładu pracy. Zajęcia nie są podzielone na rozmaite przedmioty, ale prowadzone są metodą wiązania ich, np. na wycieczce uczniowie znajdują pole do zastosowania różnych gałęzi wiedzy. Plan przewiduje więc tylko rozkład pewnych grup przedmiotów na poszczególne dni. W nauce odbywanej w wiejskiej siedzibie kraj ojczysty staje się ośrodkiem koncentracji. Nauczanie tu jest wybitnie poglądowe i połączone z pracą ręczną uczniów, służącą do celów użytkowych. Praca umysłowa ich polega na wielostronnem opracowywaniu zbiorowem pewnych zagadnień. Obok pracy umysłowej rozwija się odczuwanie przyrody i utworów literackich, które muszą być dobierane odpowiednio, ażeby godzić się z nastrojem otoczenia. Wzamian za ciekawe obserwacje i doświadczenia pedagogiczne, zdobywane podczas tych dni spędzanych z uczniami na wsi, muszą nauczyciele wkładać w nie wiele wysiłków twórczych, wymagających uzdolnienia i umiejętności z ich strony.

H. Richert, pracownik Ministerjum Oświaty w Berlinie, poświęca artykuł omówieniu zarzutów, skierowanych przeciwko typowi szkoły średniej zw. „die deutsche Oberschule", zaprojektowanej przez pruskie władze szkolne. Autor podkreśla konieczność istnienia różnych typów szkół średnich, jednym z takich typów, a bynajmniej nie jedynym, ma być szkoła średnia „niemiecka". Memorjał Ministerjum w sprawie tego typu szkoły średniej wywołał między innemi krytykę wpływowego obecnie filozofa berlińskiego Edwarda Sprangera. W dyskusji z nim autor stwierdza zgodność zasad szkoły „niemieckiej" z ideałami narodowemi, które przenikają obecnie młodzież niemiecką, tak samo jak młodzież sąsiednich „młodych narodów" budujących swą państwowość. Jest to jednak tylko jedna z dróg prowadzących do wychowania narodowego, ponieważ życie kulturalne narodu przejawia się w bogatej różnorodności form.

Dr. Erich Stern z Giessen. Pädagogische Theorie und Erziehungspraxis. Motywem do napisania tego artykułu było dla autora stwierdzenie faktu, że nauczycielstwo szkół powszechnych okazuje dążność do pogłębienia swej wiedzy przez studja uniwersyteckie, przytem jednak z dziwną obojętnością odnosi się do naukowej pedagogiki. Autor przypomina znaczenie teorji pedagogicznej dla praktyki wychowawczej. Po pierwsze wychowywanie jest dążeniem do pewnego celu, potrzeba więc zdawać sobie jasno sprawę z celów wychowawczych. Po wtóre trzeba, ażeby wychowawca posiadał zrozumienie istoty wychowanka i wartości w niej tkwiących. Po trzecie powstaje przed nim zagadnienie istoty oddziaływania wychowawczego. Oddziaływanie to musi kierować się pewnemi prawidłami, które formułuje wiedza teoretyczna. Wreszcie wychowawca musi wyrobić w sobie przy zajmowaniu się naukową pedagogiką „myślenie pedagogiczne", postawę umysłową odmienną od naukowo-teoretycznej, na co kładą nacisk Spranger w pracach swych p. t. „Lebensformen" (Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. III wyd. Halle 1922. str. 338.) i „Gedanken über Lehrerbildung" (Lipsk 1920) oraz Kerschensteiner w książce p. t. „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung" (Lipsk 1921.). W pismach wymienionych autorów zaznaczone jest wybitnie stanowisko humanistyczne w pedagogice, jakie zajmuje także Erich Stern w swoim „Wstępie do pedagogiki" (Einleitung in die Pädagogik. Halle 1922.).

Dr. Otto Bobertag z Berlina, czyniąc uwagi o nauczaniu psychologji w przyszłem kształceniu nauczyciela w wyższych zakładach naukowych,

wychodzi z założenia, że nauczanie psychologji powinno spełniać 3 warunki: 1-o dawać wiedzę odpowiadającą dzisiejszemu stanowi naukowej psychologji, 2-o odpowiadać potrzebom nauczania w nowej szkole, 3-o zgodnie z zasadą „szkoły pracy" dawać przyszłemu nauczycielowi możność zastosowania swych wiadomości w praktyce zawodowej. Zgodnie z temi wytycznemi psychologja nie powinna być traktowana wyłącznie jako nauka o zjawiskach świadomości w oderwaniu od zjawisk życia, ma ona być nauką o charakterze biologicznym i zajmować się zachowaniem się człowieka żyjącego w pewnem środowisku. Stojąc na tem stanowisku można zastosować do życia psychicznego zasadę rozwoju, charakterystyczną dla całego świata istot żywych; przy tem życie psychiczne staje się jedną ze stron całokształtu rozwijającego się życia.

Autor podkreśla, że fakty rozwojowe powinny być wyjaśniane przedewszystkiem przyczynowo, a nie teleologicznie.

Rozkład materjału takiego kursu przedstawiałby się według autora w następujący sposób: I. Pierwotne psychiczne dyspozycje człowieka: postępowanie instynktowe, zdolności wrodzone m. i. ogólna zdolność do „uczenia się", t. j. do nabywania nowych, nie instynktowych sposobów zachowania się. II. Specjalna psychologja ludzkiego uczenia się: uczenie się kojarzeniowe (mechaniczne) i wyborcze (myślowe); wprawa i wzmaganie się funkcyj duchowych; praca umysłowa i zmęczenie. III. Indywidualne różnice w uzdolnieniach ludzkich i ich podstawy: dziedziczność, wiek, płeć, środowisko i wpływy wychowawcze; psychologiczna klasyfikacja typów. Autor nie wspomina, że rozkład ten wzorowany jest na amerykańskim podręczniku E. L. Thorndike'a, który Bobertag przełożył na język niemiecki (Psychologie der Erziehung. Jena. G. Fischer. 1922). Materjał należałoby traktować, kładąc główny nacisk na ogólne zjawiska i prawa oraz konsekwentne zastosowanie biologicznej metody badań, a więc bez dzielenia na „psychologję dziecka", „wieku młodocianego" i na rozdziały traktujące oddzielnie o rozwoju zmysłów, pamięci, myślenia etc. Taka metoda nauczania psychologji ma tę wyższość nad zwykle dotąd stosowaną, że 1-o nawiązuje do znanych każdemu z życia codziennego zjawisk zachowania się ludzkiego, 2-o unika wprowadzania hipotez, które są konieczne przy systematycznem traktowaniu psychologji analizującej zjawiska świdomości.

W uzupełnieniu powyższego ogólnego kursu powinnyby dopiero następować wykłady traktujące poszczególne działy, jak np. psychologję wieku dziecięcego i i., gdzieby znajdowały się rozdziały poświęcone rozwojowi poszczególnych funkcyj i czynności. W związku z tem słuchacze powinni robić obserwacje i eksperymenty na dzieciach, uczyć się je zbierać, systematyzować i zużytkowywać. Odbywaćby się to powinno na tle szkoły ćwiczeń, która jest niezbędnem uzupełnieniem studjum pedagogicznego. Ważnym punktem byłoby opracowywanie charakterystyk i ocen inteligencji uczniów w związku z potrzebami selekcji i orjentacji zawodowej. Tutaj znalazłaby miejsce również kwestja „psychologji nauczyciela".

Dotąd przedstawiona część programu ma na celu zdobycie ogólnego poglądu na podstawowe prawa ludzkiego postępowania i rozwoju psychicznego z uwzględnieniem wpływu wychowawczego na nie. W drugiej części celem powinno być zaznajomnienie przyszłego nauczyciela z najważniejszemi metodami badań eksperymentalnych i statystycznych. Do tego celu służyć mają: 1-o wspólne ćwiczenia praktyczne w niezbyt licznych grupach; 2-o wykonywanie przez słuchaczy prostych eksperymentów na dzieciach ze szkoły ćwiczeń pod kontrolą kierownika pracowni psychologicznej. W eksperymentach tych należałoby zwrócić uwagę głównie na zagadnienia „eksperymentalnej dydaktyki". — Ćwiczenia praktyczne jednego i drugiego rodzaju muszą przedewszystkiem wyrobić w słuchaczach umiejętność właściwego nastawiania się przy obserwacji psychologicznej z wykluczeniem wartościowania zjawisk z punktu widzenia logicznego, etycznego czy też pedagogicznego.

Prof. Dr. Aloys Fischer z Monachjum pisze o zadaniach i formach nauki poglądowej w pedagogice. Poglądowość w pedagogice polega na obserwowaniu aktualnych faktów nauczania i wychowywania. Podnoszenie się pedagogiki do rzędu nauk o charakterze akademickim wymaga metodycznego opracowania zasad tej praktycznej części studjów przyszłych wychowawców. Autor daje w artykule pewne wytyczne w tym względzie. Nauka poglądowa ma nasamprzód charakter informacyjny, polega na zwiedzaniu lekcyj, internatów, zakładów na niedorozwiniętych i t. p. Przy tem potrzebne jest zrozumienie związku widzianych fragmentów — możliwie wszechstronnie zebranych — z całością czy to toku nauki w klasie, czy pewnego sposobu oddziaływania wychowawczego, czy całego systemu szkolnego. Wyższym stopniem jest pogląd porównawczy, gdy obserwuje się fakty analogiczne a jednak różne, jak np. przeprowadzenie tej samej lekcji przez różnych nauczycieli, lub reagowanie na nią różnych klas i t. p. Obserwacje takie zmuszają do myślenia pedagogicznego. Wreszcie trzeci stopień stanowi pogląd systematyczny, którego przedmiotem jest np. realizacja w danem szkolnictwie pewnego problemu wychowawczego lub całość systemu szkolnictwa w pewnem mieście, okolicy czy państwie w związku z zagadnieniami społecznemi, politycznemi, kulturalnemi etc. Przy tem powstaje też konieczność historycznego ujęcia kwestji i na tem tle krytycznego oświetlenia dążeń reformistycznych. To stanowi przejście do historji myśli pedagogicznej wogóle i do sprecyzowania pojęcia wychowania narodowego koniecznego w danym momencie dziejowym.

W końcu artykułu zaznacza autor, że poglądową naukę pedagogiki odróżnia od ćwiczeń praktycznych, które stanowią osobny dział przygotowywania się przyszłego wychowawcy. Ćwiczenia potrzebne są do zdobycia rutyny, pogląd porównywający i krytyczny uczy twórczo myśleć i stwarzać sobie własne drogi postępowania wychowawczego.

Prof. Dr. Herman Nohl z Getyngi stwierdza fakt niechętnego stanowiska szkoły dzisiejszej względem nauki filozofji i wobec tego chce uwydatnić rolę filozofji w szkole. Zadaniem jej nie jest przygotowywanie do filozofji jako nauki specjalnej, ale kształcenie w kierunku uduchowienia sposobów myślenia i postępowania.

Nauczanie szkolne w myśl panujących dziś haseł natrafia w dwojaki sposób na kwestje natury filozoficznej. Po pierwsze dążność do „nauczania ogólnego" (Gesamtunterricht) albo „nauczania życiowego" (lebenskundlicher Unterricht) muszą prowadzić do zajmowania się zagadnieniami filozoficznemi, tkwiącemi w założeniach dzisiejszego życia społecznego i kulturalnego. Po wtóre poznanie natury dziecka i młodzieńca wskazuje na to, że pytania o charakterze filozoficznym wynikają z naturalnych zainteresowań ucznia, które w myśl założeń dzisiejszej pedagogiki, stanowią drogowskaz dla nauczyciela. Zarówno Meumann (Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Lipsk 1911/13) jak i Simmel (Schulpädagogik. 1922) zgodni są w rozróżnianiu 3 faz rozwojowych umysłu dziecka: 1. pierwotnej syntezy fantastycznej, 2. analizy

i 3. wtórnej syntezy opartej na analizie. W tej ostatniej fazie umysł domaga się filozoficznego zcałkowania dawanej przez szkołę wiedzy.

W niektórych zeszytach „Zentralblatt'u" znajduje się rubryka p. n. Przyczynki do praktyki nauczania. Większość tych artykułów metodycznych odnosi się do zagadnienia nauki obywatelskiej i wychowania narodowego. — G. Wolff naucz. liceum z Berlina pisze o znaczeniu i właściwym sposobie traktowania bajki w szkole ludowej; Alfred Pottag — o wprowadzaniu materjałów ludoznawczych, a przedewszystkiem poezji ludowej współczesnej i dawnej do nauczania języka ojczystego; kierownik szkoły R. Karselt z Berlina — o uwzględnianiu wykształcenia obywatelskiego przy nauce rachunków, mianowicie przez zużytkowywanie danych statystycznych. P. Knospe, nauczyciel liceum z Berlina porusza sprawę wychowania obywatelskiego w związku z nauką geografji. Sprawa ta może być uwzględniona w planie nauki, w wyborze materjału i w metodzie nauczania. W planie wysunięte być powinno na miejsce naczelne poznawanie kraju ojczystego. Do materjału włączyć należy skutki traktatu wersalskiego; odnośnie do krajów obcych zwracać się powinno uwagę na następujące kwestje: 1-o stosunki własnego kraju z temi krajami i narodami, 2-o stanowisko Niemców na obczyźnie, jako przedstawicieli przedsiębiorczości i kultury niemieckiej, jako gruntownych znawców zamieszkiwanych krajów i łączników w stosunkach ekonomicznych, 3-o poznawanie krajów obcych na podstawie warunków ich życia. Geografja ekonomiczna powinna wogóle zająć więcej miejsca. Odnośnie do metody wskazane jest zbiorowe wykonywanie zadań w myśl szkoły pracy. — Dr. Neubauer z Frankfurtu n. M. pisze o związku wychowania obywatelskiego z nauką historji, która powinna być do tego celu przystosowana.

Max Reiniger z Essen. Staatsbürgerkunde im Rahmen des Gesamturrichts. Konstytucja niemiecka z r. 1919 w ustępie 3 artykułu 148 powiada: nauka obywatelska jest przedmiotem nauczania w szkołach. Ustęp ten był interpretowany dwojako: nauka obywatelska ma stanowić oddzielny przedmiot nauczania albo też ma być włączona do innych przedmiotów. Autor artykułu należy do zwolenników pierwszego z tych poglądów. Ministerjum Oświaty poleciło jednak wiązać naukę obywatelską z nauczaniem historji od najwcześniejszych stadjów. Autor artykułu podkreśla, że nie może to być katechizmowe podawanie wiadomości, ale zdobywanie ich drogą zbiorowej pracy uczniów, przez co nauka łączy się z wychowaniem obywatelskiem. Opracowywanie zbiorowe zagadnień może trwać przez czas dłuższy i łączyć w sobie zadania z dziedzin rozmaitych przedmiotów szkolnych. Autor podaje kilka przykładów na to ze swojej książki p. t. Neue Staatsbürgeskunde (Część I, wyd. 6 i cz. II. Langensaltza, Julius Betz). Przytaczam jeden z nich w całości jako odnoszący się do kwestji polskiej.

W jednej ze starszych klas szkoły powszechnej uczniowie natknęli się przy rozpatrywaniu stosunków lokalnych okręgu przemysłowego na pytanie: dlaczego przybywa tutaj tylu Polaków? Badanie tej kwestji rozciągnęło się na 6 tygodni i objęło prawie wszystkie dziedziny nauki szkolnej. Mianowicie nasunęły się następujące tematy: 1. Stosunki zarobkowe w naszej okolicy. 2. Stosunki gospodarcze w Polsce. 3. Dlaczego Polska żąda dla siebie Prus Zachodnich, Poznańskiego i Górnego Śląska? a) Chce mieć dostęp do morza, b) wywozić na rynek światowy produkty swej wytwórczości, c) pragnie bogactw kopalnych i przemysłowych G. Śląska. 4. Czy Polska ma prawo tego żądać? a) Polska ok. r. 800, 900 (Karol Wielki, Henryk I), b) Polska ok. r. 1200 (niemieckie zakony rycerskie), c) Polska w latach 1772, 1793, 1795, 1916—18, 1919, 1922. 5. Dlaczego żąda Polska Gdańska? a) Traktat pokojowy oddał jej większą część Prus Zachodnich. 6) Chce mieć port nad morzem. c) Chce posiąść bogate miasto. 6. Co orzeka Traktat pokojowy o Gdańsku? a) Art. 102: Gdańsk jest wolnem miastem. b) Art. 104: Gdańsk nie jest w rzeczywistości wolnem miastem. c) Art. 92: Dawna polska własność wraca do Polski bez odszkodowania. 7. O Lidze Narodów. a) Kto należy do Ligi Narodów. b) Jak załatwia ona swoje sprawy. c) Jakie ma cele. 8. Polska bogata—biedna. a) Polska wielki kraj na Wschodzie. b) Ale polska waluta! — Co to jest waluta? — Kto jest miljonerem w Polsce. — Zakupy polskiej gospodyni.— Wiele niemieckich marek musi zmienić na granicy na polskie marki niemiecka gospodyni, jeśli chce zrobić w Polsce zakupy tygodniowe. — Wiele niemieckich pieniędzy trzeba mieć, jeśli się chce być w Polsce miljonerem. — Jak się to dzieje, że waluta się wznosi i spada. W tem miejscu dodano w nawiasie: „niemiecka waluta", — trudno się powstrzymać od uwagi, że słowa te nabrały niespodziewanego dla autora znaczenia w r. 1923.

Zygmunt Ziembiński (Warszawa).

Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins. Redaktor: Rudolf Schultze. Lipsk. 1922. Tom XII. Form. 24½ × 17, str. 112.

Prace Instytutu Lipskiego Stowarzyszenia Nauczycielskiego ukazują się od r. 1910 nieperjodycznie w zeszytach zawierających po parę artykułów. Do niedawna wydawnictwo to redagował Dr. M. Brahn, po jego śmierci zajął jego miejsce Rudolf Schultze autor znanego zbioru ćwiczeń p. t. „Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik", który ukazuje się w coraz to bardziej rozszerzanych wydaniach.

W omawianym zeszycie znajdujemy na początku pracę D-ra Herberta Winklera, asystenta Instytutu Lipskiego Stowarzyszenia Nauczycielskiego: Testserie zur Untersuchung von Schulneulingen. Serja ta testów została przez autora wypróbowana na 800 dzieciach wstępujących do szkół powszechnych w Lipsku.

Za podstawę do opracowania tego wyboru testów posłużyły badania nad uczniami wstępującymi do szkół powszechnych, robione przez autora z zastosowaniem opracowanych przez Instytut wskazówek p. t. „Hilfsmittel zur Untersuchung von Schulneulingen". Testy obmyślone zostały z celem umożliwienia porównawczego traktowania materjału; dobrane zostały w ten sposób, ażeby odpowiadały elementarnym funkcjom psychicznym wchodzącym w skład czynności czytania, pisania i rachowania oraz innych wymaganym w szkole początkowej. Badania przy ich pomocy muszą być prowadzone indywidualnie.

Serja składa się z następujących 17 prób. 1. Próba kombinacji konstruktywnej: a) ułożenie domku z 4 klocków według wzoru, b) to samo z 7 klocków, c) ułożenie prostokąta z 2 trójkątów i 1 kwadratu. 2. Próba ujmowania kształtów: rysowanie według wzoru: a) kwadratu, b) trójkąta równobocznego, c) figury z serji Rybakowa o 2 bokach prostych i 2 łukowatych, d) figury powstającej z kwadratu przez obcięcie jednego rogu a wycięcie prostokątne przeciwległego. 3. Próba zapamiętywania ruchowego: eksperymentator trzykrotnie opisuje ręką dziecka w powietrzu literę Z na 3 tempa, dziecko ma odtworzyć rysunkowo kształt w ten sposób zadany. 4. Próba zapamiętywania słuchowego:

powtórzenie szeregu jednozgłoskowych wyrazów; podawane 6 wyrazów. 5. Próba zapamiętywania materjału znaczącego: podawane krótkie opowiadanie złożone z 6 zdań rozwiniętych. 6. Próba ujmowania dźwięków mowy; powtórzenie szeregu zgłosek: do re mi fa so. 7. Próba sprawności wymawiania: powtórzenie trudnego wyrazu: Postkutschkasten. 8. Próba ujmowania liczb: przez podawanie liczby punktów od 3 do 8, ułożonych w regularne figury pokazywane każda przez 1 sek. 9. Próba zapamiętywania wzrokowego: pokazywano 7 znanych przedmiotów, które następnie dziecko miało z pamięci wyliczyć. 10. Próba umiejętności nazywania przedmiotów; na obrazku odpowiednio ułożonym dziecko miało nazwać: gniazdo, gałąź, obcęgi, beczkę, rynnę, zamek, a dalej: czworobok, koło, trójkąt. 11. Próba wyobraźni przez wyjaśnianie treści obrazka. 12. Próba nazywania barw (14 barw). 13. Próba zdolności tworzenia pojęć: przez określenie dwojakim sposobem: zapomocą podawania zastosowania przedmiotu i zapomocą uzupełniania pojęcia nadrzędnego w orzeczeniu (przedmioty określane: żołnierz, koń, lalka). 14. Próba zdolności obserwowania: porównywanie 2-ch obrazków o podobnej treści i wynajdywanie różnic między nimi. 15. Próba sprawności ręki: wycinanie nożyczkami z papieru wyrysowanej figury podobnej do hełmu niemieckiego. 16. Próba szybkości postrzegania: jak najszybsze nazywanie barw zasadniczych, pokazywanych w nieregularnem uszeregowaniu (42 kartki). 17. Próba wytrzymałości i zdolności skupiania uwagi: przez polecenie dziecku rysowania w kratkach naprzemian kółek i krzyżyków, jak długo zechce.

Wyniki oceniane były przy pomocy punktów, których liczba była różna w każdej próbie zależnie od stopnia złożoności zadania. Rozmaite te skale zostały następnie zredukowane do skali 3 punktowej. Skala ta obejmowała 4 możliwe stopnie: 0, 1, 2, 3. Między te stopnie zostały rozdzielone wyniki każdej próby na podstawie liczebności wyników różnej jakości. Stopień 2 otrzymały takie wyniki, które odpowiadały największej średniej masie badanych, stopień 0 i 1 — wyniki otrzymane przez część słabszą, 3 — wyniki otrzymane przez część najlepszą. Rozmieszczenie to opierało się na rozważaniu krzywej liczebności wyników.

W końcu wykazuje autor na przykładach psychograficzną wartość wyników owych badań i przedstawia wnioski pedegogiczne, jakie z nich płyną.

Uzupełnia tę pierwszą praca druga, o charakterze bardziej zbliżającym się do metody obserwacji. Rita Scharfe daje mianowicie „Krótkie wskazówki co do zużytkowania swobodnego rysunku dzieci przy badaniu wstępujących do szkoły". Autorka przypomina na wstępie wyniki badań rysunków dziecięcych Kerschensteinera, Levinsteina, Sterna i Krötzscha. Między innemi zauważona została pewna kolejność stadjów rysowania człowieka: po okresie bezładnego gryzmolenia po papierze, — głowa, — głowa z nogami wyobrażonemi przez kreski, — głowa z takiemiż nogami i rękami, — głowa z tułowiem nogami i rękami, jak wyżej, — linje rąk i nóg zostają podwojone, — zjawienie się szyi, włosy, palce i t. p. uwidocznione na rysunku, — człowiek otrzymuje odzież (guziki): twarz rysowana en face, — profil zwrócony na prawo. Przeciętne dzieci przechodzą szybko do profilu zwróconego na lewo, który jest łatwiejszy do rysowania ze względu na układ ręki, mańkuci zachowują długo profil na prawo, normalne dzieci stopniowo zaczynają używać obu odmian profilów (osoby rozmawiające i t. p.). Dalej dzieci zaczynają zaznaczać w rysunku różnice płci, odzież i t. p. Dziewczęta więcej zwracają uwagę na stronę dekoracyjną chłopcy więcej na charakterystyczną postawę osób przedstawianych. W podobny sposób, jak postać ludzka, rozwijają się w rysunkach dziecięcych także inne często przez nie odtwarzane postaci. Znajomość rysyunków dziecka na podstawie literatury nie wystarczy jednak badaczowi, trzeba obserwować wiele dzieci podczas rysowania i zanalizować wiele rysunków, samodzielnie zastanawiając się nad znaczeniem każdej kreski.

Rysunki, które służyć mają jako materjał obserwacyjny, muszą być wykonywane pod okiem nauczyciela. Nauczyciel może stawiać zadanie rozmaicie w zależności od celu, do jakiego zmierza: polecenie „wyrysujcie człowieka" — pozwoli na wykrycie różnic przedstawiania postaci ludzkiej, „wyrysujcie obrazek, na którym będzie człowiek" — da ugrupowanie przedmiotów, „wyrysujcie chłopca, który krzyczy" — pobudzi fantazję, „wyrysujcie coś z naszego spaceru" — pozwoli zbadać wrażenia wywołane przez to wydarzenie, „wyrysujcie, co chcecie" — wprowadzi w psychiczne przeżycia danej chwili.

Odnośnie do opracowania materjału daje autorka tylko krótkie przykładowe wskazówki. Omawia znaczenie różnic w prowadzeniu linij, w rozwoju form jakiejś jednej postaci np. ludzkiej i przejawianie się tendencji rytmicznej.

Max Döring. Zur Technik des Schulgutachtens über jugendliche Zeugen. W instytucie lipskim istnieje oddział psychologji wypowiedzi i świadczenia, który opracował kwestjonarjusz zawierający wytyczne dla wydawania opinij o wiarogodności dzieci jako świadków w sądzie. Autor podaje ten kwestjonarjusz i szereg opinij opracowanych przez nauczycieli o dzieciach przy jego pomocy. Kwestjonarjusz i opinje uwzględniają specjalnie punkty widzenia ważne w sądownictwie.

Johannes Schlag jeden z współtwórców wydanego przez Instytut Psychologiczny schematu obserwacyj (Schülerbogen) daje krótki artyku, o znaczeniu takich notatek psychograficznych i o sposobie wypełniania schematu. Po tym wstępie zamieszczony jest sam schemat, zawierający następujące działy: ogólne objaśnienia, personalia, dom rodzinny, świadectwa szkolne, spóźnienia i nieobecności, strona fizyczna, strona duchowa (1. uwaga, 2. postrzeganie i obserwacja, 3. pamięć, 4. myślenie i wyobraźnia, 5. charakter, 6. praca, 7. uzdolnienia), działanie środków wychowawczych, uzdolnienie do zawodu i wybór zawodu, uwagi końcowe. Osobno dodany jest jako załącznik wzór arkusza do zapisywania notatek według powyższego schematu, który w każdym dziale wymienia jeszcze bardziej szczegółowe pytania. Na arkuszu na zapiski odnoszące się do każdego takiego działu przeznaczone jest specjalne miejsce podzielone na przedziałki dla kolejnych lat lub dwuleci. Intencją autorów jest, aby arkusze takie wypełniane były dla wszystkich dzieci w szkole i stale im towarzyszyły.

W końcu zeszytu podaje R. Kretzschmar, dyrektor szkoły dla anormalnych w Lipsku, schemat badań dla poradni wychowawczo-leczniczych (Personalbogen für heilpädagogische Elternberatungsstellen) uwzględniający anamnezę i badania obecnego stanu dzieci upośledzonych Poradnia prowadzona przez autora powstała z inicjatywy zawiązanego w 1916 r. stowarzyszenia p n „Deutsche Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung".

Z. Ziembiński. (Warszawa).

Praktische Psychologie. Monatsschrift für die gesamte angewandte Psychologie, für Berufsberatung und industrielle Psychotechnik. Red.: Prof. Dr. W. Moede — Dr. C. Piorkowski. Berlin. Nakl. S. Hirzel. Lipsk. Rok 3. 1921/22. Zesz. 1 — 12. Form. 27×20, str. 382.

Czasopismo ma charakter praktyczny, poświęcone jest, jak zaznaczono w tytule, rozmaitym rodzajom zastosowań psychologji, z których dla pedago-

giki ważne są przedewszystkiem aktualne kwestje selekcjonowania młodzieży i orjentacji zawodowej. Pismo daje przegląd literatury i praktycznej akcji na tem polu głównie w Niemczech, choć notowane są także najważniejsze fakty z krajów innych. Z artykułów pominę tu odnoszące się do tematów nie mających styczności z pedagogiką, a wymienię tylko takie, które choćby pośrednio mogą interesować wychowawcę.

Parę artykułów — prócz wiadomości kronikarskich — poświęcono istniejącym instytucjom. Dr. Fritz Giese. (Zur Betriebsführung psychotechnischer Prüfstellen) daje praktyczne wskazówki dotyczące prowadzenia instytutów dla badań psychotechnicznych na podstawie doświadczenia zdobytego w kierowanym przez siebie „prowincjonalnym instytucie psychologji praktycznej w Halle". pracownia ta rozciąga swą działalność na wszystkie zastosowania psychologji Autor przedstawia materjał ludzki badany w instytucie, dalej sposób określania, któremu mianowicie ze względów praktycznych najlepiej jest nadawać postać profilu psychologicznego; co do personelu pomocniczego, autor doszedł do przekonania, że kobiety są lepszymi obserwatorami aniżeli mężczyźni; dalej podaje schemat stosowanych w Halle badań i zastosowanie przyrządów. W końcu robi uwagi odnoszące się do zdobywania środków materjalnych na założenie i prowadzenie podobnych zakładów; dla wyjednania środków od instytucyj samorządowych trzeba się wykazać praktycznie użytecznemi wynikami pracy.

Dr. W. Hische daje obraz działalności prowadzonego przez siebie instytutu psychologicznego gminy miasta Hanoweru. Instytut ten dokonywa selekcjonowania młodzieży i udziela porad w kwestjach orjentacji zawodowej, poza tem prowadzi pracę instrukcyjną i informującą ogół o zadaniach psychologji stosowanej. — W innym artykule ten sam autor przedstawia ilościowe wyniki próby porządkowania zdań (Gedankenordnen), która była stosowana w Hanowerze w r. 1921 przy dobieraniu wybitnie uzdolnionych uczniów. Próba polega na uporządkowaniu w treść ciągłą 11 zdań podanych bezładnie. Przy ocenie każdy związek 2 zdań $^1/_2$, $^2/_3$ etc otrzymał wartość określoną jako odwrotnie proporcjonalna do częstości odnajdywania danego związku przez badanych, przyczem największa częstość przyjęta była za 1,00. Na tej podstawie stopnie trudności odnajdywania związków zostały uszeregowane i poddane analizie. Autor porównywa test niniejszy z analogicznem zadaniem porządkowania serji obrazków i sądzi, że jest on trudniejszy. Możnaby go nieco ułatwić, dając zdania na oddzielnych kartkach do zestawienia. Nazwa próby porządkowania nie odpowiada istocie czynności, polegającej zarówno tu, jak i przy serji obrazków na wytwarzaniu całości logicznie związanej, a więc na kombinowaniu. Autor analizuje różnicę tych 2 sposobów kombinowania. Zupełnie poprawne rozwiązanie niniejszego testu dało tylko 13,33% chłopców i 15,22% dziewcząt badanych, co świadczy, że próba nie jest zbyt łatwa; z drugiej jednak strony rozwiązania te dali badani zajmujący na zasadzie innych prób dość odległe od siebie miejsca w szeregu, czyli że wartość diagnostyczna testu przynajmniej w obecnej formie jest wątpliwa.

Hermann Bues charakteryzuje zadania, organizację i działalność poradni zawodowej w mieście średniej wielkości, mianowicie w Harburgu nad Elbą. Omawiając rolę szkoły wobec zadań orjentacji zawodowej, autor widzi wielkie trudności, jakie przedstawia dla obecnych nauczycieli wypełnianie czy to rozległych wizerunków, czy też kwestjonarjuszy o uczniach. Doświadczenie w Harburgu pokazało, że dużo cennego dla poradni materjału dostarczają wypracowania uczniów na temat przyszłego zawodu i osobistych projektów

w tej kwestji. W artykule podany jest formularz krótkiego kwestjonarjusza o uczniu, który wypełniają nauczyciel i lekarz. Instytut urządza dla uczniów wycieczki, zapoznające ich z pracą w różnych zawodach, a dla osób starszych pogadanki uświadamiające o ważności racjonalnego wyboru zawodu.

Georg Hirsch, kierownik szkoły w Guben (Die Fähigkeitsprüfung als praktische Organisationsmassnahme der Schuleinstellung.) charakteryzuje stosunki w mieście prowincjonalnem, które nie sprzyjają organizowaniu badań psychologicznych. Jednakże potrzeba dobierania uczniów wybitnie uzdolnionych, którzy mają kształcić się wyżej na koszt społeczny, zmusza do tworzenia odpowiednich komisyj. Komisja do badań selekcyjnych, utworzona w przemysłowem mieście Guben, musiała dostosować do potrzeb tego środowiska stosowane w innych miastach metody. Badania, jak zwykle, polegały na obserwacjach nauczycieli według ułożonego przez komisję kwestjonarjusza, modyfikującego nieco kwestjonarjusze z innych miast, i na próbach eksperymentalnych. Próby robione były w ciągu 2 dni; mianowicie w pierwszym dniu: wykreślanie liter z tekstu łacińskiego, badanie pamięci przez uczenie się dwuzgłoskowych łacińskich i niemieckich słówek, wypracowanie na temat 2 obrazków, związanych treścią, próba pamięci liczb, układanie zdań z 3 zadanych wyrazów, zapamiętywanie rozumowe; w drugim dniu: próba zdolności krytycznej, porządkowanie pojęć, rozłożenie uwagi, uzupełnianie spójników, określanie pojęć, składanie papieru i rysowanie według polecenia, powtórzenie prób pamięci. Autor przedstawia sposób oceniania wyników oparty na „Abzählende Methoden", Lipmanna. W ciągu lat 1919—1922 skierowano 33 uczniów i uczennic do szkół wyższego typu. Oceny nauczycieli tych szkół przeważnie potwierdziły dobór, chociaż przejście do odmiennego środowiska społecznego stanowiło dla tych uczniów również źródło trudności. Projektowane jest rozszerzenie badań na szersze masy uczniów.

Dr. Heinrich Müller, członek berlińskiej komisji do badania wybitnie uzdolnionych (Psychographische Schülerbeobachtung in der Berliner Praxis) uznaje potrzebę uzupełniania badań eksperymentalnych (testów) przez obserwację psychograficzną, prowadzoną przez dłuższy czas przez nauczycieli, a równocześnie stwierdza trudności, jakie zadanie to napotyka. Na podstawie praktyki berlińskiej przedstawia materjał obserwacyj, dostarczanych przez nauczycielstwo, jako naogół bardzo niezadawalający. Nie mówiąc o wypełnianiu rozległych i drobiazgowych kwestjonarjuszy, do czego ogół nauczycielski nie posiada dostatecznego przygotowania, nawet swobodne charakterystyki są często niezmiernie ogólnikowe i przepojone werbalizmem. Pewna tylko część nauczycieli posiada już dostateczny zasób umiejętności i odpowiednią intuicję, która pozwala na trafne wniknięcie w strukturę psychiczną obserwowanego osobnika. Ponieważ jednak swobodna charakterystyka zależy od indywidualnego uzdolnienia, a więc nie może być wymagana od ogółu, autor obiecuje sobie więcej od odpowiednio opracowanego i wyjaśnionego nauczycielstwu kwestjonarjusza.

Prof. Dr. phil. et med. W. Poppelreuter, lekarz kierujący „prowincjonalnym instytutem psychologji klinicznej w Bonn" (Das Bonner Provinzial-Institut für klinische Psychologie) daje obraz działalności tego zakładu z powodu przeniesienia go po 5-letniem istnieniu do specjalnie zbudowanego gmachu. Instytut, jak i nazwa psychologji klinicznej, jest wytworem wojny, który jednak pozostanie trwałym nabytkiem; pierwotnie zakład miał dawać poradę i pomoc uczestnikom wojny, którzy odnieśli uszkodzenia mózgu i stali się

przez to częściowo niezdolni do pracy, stopniowo jednak napływają pacjenci z uszkodzeniami lub defektami mózgu nie powstałemi na wojnie. Pacjenci poddawani są przedewszystkiem badaniom neurologicznym, przechodzą dalej przez pracownię psychologiczną, gdzie ustala się ich zaburzenia psychiczne i zmiany zdolności do pracy, wreszcie dostają się do szkoły i do warsztatów ćwiczeń, które mają im wracać możność pracowania w odpowiedni dla każdego sposób. Instytut prowadzi także badania naukowe i działalność nauczającą w nowej dziedzinie psychologji klinicznej.

Osobną grupę stanowią drobne artykuły przedstawiające doświadczenia dydaktyczne w klasach dla wybitnie uzdolnionych uczniów jednego z gimnazjów berlińskich (Köllnisches Gymnasium), istniejące od r. 1917. Przyczynki te mają na celu wykazać naocznie rację istnienia klas dla wybitnie uzdolnionych, poczęści jednak dają zbyt drobne szczegóły. Jacques Rabau rozpoczyna tę serję artykułem o doświadczeniach z nauczania matematyki, prof. Dr. Paul Viereck opowiada o nauczaniu łaciny, Dr. Erich Schönebeck, mówiąc o nauczaniu języka ojczystego, zaznacza, że różnic między przeciętnymi a wybitnie uzdolnionymi trzeba szukać nie w dziedzinie funkcyj receptywnych, ale głównie w twórczości, którą uzdolnieni górują nad zwykłymi uczniami; jako przykład przytacza wypracowanie na ten sam temat ucznia przeciętnego i uzdolnionego.

Dwa artykuły poświęcone są badaniom zagranicznym. — Dr. Bobertag daje sprawozdanie o badaniach psychologicznych w armji amerykańskiej, które były zapewne najrozleglejszem dotychczas zastosowaniem psychologji do celów praktycznych, zbadano bowiem przeszło 1.700.000 ludzi. Były to badania inteligencji i uzdolnień ludzi dorosłych bardzo różnorodnych typów. Wytworzone w tym celu przez amerykańskich psychologów metody i olbrzymi zebrany przez nich materjał przedstawiają wielką wartość dla wszelkich badań selekcyjnych i orjentacji zawodowej. Sprawozdanie opiera się na wydawnictwie p. n. Army Mental Tests. Compiled and edited by Clarence S. Yokum and Robert M. Yerkes (Published with the authorisation of the War-Department. New York, Henry Holt and Company, 1920, 303 p.) — Dr. Marja Schorn członek urzędu porad zawodowych w Akwizgranie (Physiologie und Rationalisierungs-Bestrebungen) referuje o badaniach pracy i zmęczenia w Instytucie Lannelongue w Paryżu. Jest to Instytut fizjologiczny o charakterze społeczno-higjenicznym. Wydaje Notes et Mémoires p. n. „Physiologie du travail. Contribution à l'étude du rendement de la main d'oeuvre et de la fatigue profesionnelle".

Dr. Thorleif G. Hegge, docent uniw. w Chrystjanji podaje wyniki swych obserwacyj nad osobą, posiadającą niezwykłą zdolność zapamiętywania. Zapamiętywanie u tej osoby, niejakiej p. Bergh, opiera się na obrazowem bardzo wyobrażaniu sobie liczb np. pod postacią działających ludzi; ta personifikacja i dramatyzowanie ułatwia zcałkowanie abstrakcyjnego materjału liczb i ogarnięcia go pamięcią. Autor porównywa zapamiętywanie p. Bergh z zapamiętywaniem niejakiego D-ra Rückle'go, którego szczegółowo badał prof. G. E. Müller.

Inżynier Hamburger badał wpływ powtarzania prób psychotechnicznych na ich wyniki. Badania te mają znaczenie dla wszelkich prób diagnostycznych, gdzie może wchodzić w grę nabycie wprawy.

Dr. phil. Franziska Baumgarten (Eine Ehrgeizprobe) w związku z zagadnieniami przedstawionemi w pracy Moede'go p. n. „Experimentelle Massenpsychologie" badała wpływ ambicji na wyniki czynności umysłowych u uczniów. Badania były robione w Zurzach w Szwajcarji na 62 uczniach i 69 uczennicach z 4 klas szkół początkowych i średnich i w Berlinie dodatkowo przy badaniach dzieci wybitnie uzdolnionych na 88 chłopcach i 99 dziewczętach. Wiek badanych wahał się między 11—14 l. Kontrolne eksperymenty wykonane zostały na 321 dzieciach. Próba polegała na dwukrotnem pisaniu przez ciąg 2 minut wszystkich wyrazów przychodzących na myśl; przed drugiem pisaniem pobudzano ambicję dzieci, mówiąc im, że kto napisze najwięcej, ten jest najmądrzejszy. Dodatkowo zrobione były analogiczne próby z wykonywaniem łatwego dzielenia przez ciąg 2 minut. Wyniki pracy streszczone są w 4 punktach: 1-o U młodszych dzieci (9 lat) wpływ ambicji nie dał się w wynikach zauważyć. 2-o Największy wpływ okazał się u starszych i zdolniejszych — specjalnie u dziewcząt. 3-o Ilościowe wzmożenie się wyników daje się zauważyć zwłaszcza tam, gdzie pierwotny ich stan był niski, przy znaczniejszych wynikach początkowych przyrost jest zazwyczaj mały albo nawet zjawia się w 2 pisaniu opad. Najlepszymi pracownikami są więc ci, którzy bez bodźca pracują odrazu z najwyższą wydajnością. 4-o Wpływ ambicji uwidocznił się przy czynności niewyćwiczonej (kojarzenie), natomiast mało się zaznaczył przy czynności biegłej (rachunki).

Dr. Marcinowski, Bad Heilbrunn, w artykule p. t. Die Psychoanalyse im Dienste von Arbeit und Arbeitgeber, ihre Beziehung zu Psychotechnik und Taylorismus wypowiada myśli mające ogólnopedagogiczne znaczenie mimo specjalnego brzmienia tytułu. Przeciwstawiając psychoanalizę stanowisku klasycznej psychologji i powierzchownego tayloryzmu, nazywa ją psychologją głębi (Tiefenpsychologie). Stając na jej gruncie, silnie podkreśla konieczność kształcenia podstaw emocjonalnych psychiki robotnika, ażeby pracę jego uczynić czynnością osobowości ludzkiej, a nie działaniem mechanizmu uzupełniającego maszynę.

Prof. uniwersytetu berlińskiego Dr. Friedrich Kuntze, autor książki p. t. „Die Technik der geistigen Arbeit" (2 wyd. Winter. Heidelberg, 1921), dającej wskazówki metodyczne do pracy naukowej, wypowiada swe pomysły o zastosowaniu znanego w bibljografji systemu dziesiętnego Amerykanina Melvil'a Dewey'a, jako środka pomocniczego przy zbieraniu materjałów przez uczonego, a także jako sposobu ogólnej systematyzacji pojęć i ich ustosunkowania. Znakowanie oparte na ogólnym systemie dziesiętnym pojęć byłoby uzupełnieniem symboliki logistycznej i znakomicie ułatwiałoby pracę zbiorową uczonych. Stworzenie takiego systemu musiałoby być dziełem wspólnej pracy wielu specjalistów.

Zygmunt Ziembiński (Warszawa.)

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Redagują: O. Scheibner i W. Stern przy współudziale A. Fischera i H. Gaudiga. — Nakł. Quelle i Meyer w Lipsku. — Rocznik 23. 1922. Zesz. 1 — 12. — Form. 24 × 17, str. XII + 450.

Wśród artykułów zamieszczonych w omawianym roczniku przeważają tematy o charakterze doświadczalno psychologicznym i pedagogicznym. W mniejszości są prace bardziej teoretycznej natury. Do tych ostatnich należy artykuł jednego ze współredaktorów pisma, profesora uniwersytetu monachijskiego D-ra A. Fischera o programie studjów pedagogicznych na poziomie wyższym (Der Aufbau des Hochschulstudiums der Pädagogik) Prof. Fischer jest

rzecznikiem wprowadzenia pedagogiki do wyższych uczelni i niejednokrotnie w tej sprawie głos zabiera.

Johannes Kretschmar. Schulreform und Bildungsweck. Wobec tworzenia się nowych typów szkół zastanawia się nad celami nauczania, które w nich mają być realizowane i podkreśla potrzebę dbania o wykształcenie ogólne stanowiące podstawę całości linji życiowej, w przeciwstawieniu do wykształcenia specjalnego, potrzebnego do wypełniania przyszłego zawodu wychowanka. — Nawiązując do powyższego artykułu, zastanawia się Prof. August Messer nad możliwością naukowego uzasadnienia celu wychowawczego (Ist das Erziehungsziel „wissenschaftlich" erkennbar?) i dochodzi do odpowiedzi przeczącej, mimo że skądinąd jest zwolennikiem oparcia pedagogiki na podstawach filozoficznych.

Zasadnicze kwestje poruszane są również w artykułach poświęconych wybitniejszym zjawiskom w dziedzinie literatury pedagogicznej. — Pewne wydawnictwa są też powodem zamieszczenia w roczniku aż czterech artykułów dotyczących homoseksualizmu i jego zwalczania; widać z tych artykułów, że sprawa ta niepokoi pedagogów niemieckich.

Dr. H. Fuchs pisze o zastosowaniu stanowiska fikcji Vaihinger'a w nauczaniu (Die Unterrichtsfrage vom Standpunkt der Philosophie des „Als-Ob.") Dr. A. Hillgruber wskazuje na ważność pojęcia determinacji, stworzonego przez Ach'a, dla pedagogiki — Prof. Dr. W. Döring z Lubeki podnosi wartość personalizmu W. Sterna dla pedagogiki, wymieniając najbardziej płodne pod tym względem jego momenty. — G. Hirsch. Persönlichkeit und Masse in der gegenwärtigen Kulturlage. Dowodzi, że zastosowanie pojęcia masy (które ściśle biorąc należy wyłącznie do zakresu fizyki) do zbiorowisk ludzkich jest wyrazem dążności jednostek do zdobycia przewagi nad współludźmi.

W. Stern z kilku współpracownikami daje obraz dziesięcioletniej działalności laboratorjum psychologicznego obecnego uniwersytetu hamburskiego, zakończony przeglądem obecnie prowadzonych prac. — Z własnych prac zapowiada Stern monograficzne opracowanie psychologji wieku młodzieńczego, jako odpowiednika do dawniej wydanej psychologji wczesnego dzieciństwa do lat 6. Fragment zapowiedzianej pracy zawiera artykuł: Vom Ichbewusstsein des Jugendlichen, gdzie naszkicowane jest zwrócenie się wgłąb własnej psychiki, cechujące przełom dojrzewania, i połączone z tem zmiany samopoczucia i samopoznania. Z dziedziny swych badań eksperymentalnych daje Stern notatki o przyrządzie, nazwanym „Formvariator", służącym do badania zdolności dynamicznego wyobrażania figur przestrzennych, a także do ćwiczenia tej funkcji. Przyrząd w postaci opisanej jest szkieletem sześcianu z prętów ruchomo ze sobą połączonych, co pozwala na przekształcanie go w rozmaity sposób.

Oswald Kroh. Subjektive optische Anschauungsbilder bei Jugendlichen. Autor zaobserwował na uczniach swoich w szkołach średnich w Marburgu fakt częstego występowania tak nazwanych obrazów ejdetycznych. Ciekawe to zjawisko, na które zwrócił uwagę prof. uniw. marburskiego Jaensch, i referował o niem na 7 kongresie psychologów w Marburgu w roku 1921, (p. sprawozdanie z tego kongresu w Ruchu Filozoficznym. R. 1921, str. 33), polega na widzeniu obrazów różniących się od zwykłych wyobrażeń odtwórczych oglądową żywością i trwałością. Na podstawie swych obserwacyj uważa autor obrazy ejdetyczne za jedną z właściwości wieku dojrzewania. Wogóle są one według Jacuscha związane z pewnemi odmianami konstytucji psychofizycznej. Kroh zwraca uwagę na pedagogiczne znaczenie obrazów ejdetycznych. Wynika z nich przedewszystkiem zdolność bardzo drobiazgowego i trwałego zapamiętywania materjału wzrokowego, nawet krótko tylko widzianego, i dokonywania w nim przestawień w wyobraźni (pamięć szachistów rozgrywających partję bez patrzenia na szachownicę, techników obmyślających konstrukcję maszyn). Ważna jest cecha wyborczości obrazów ejdetycznych: oglądowe przedstawienie udaje się np. u pewnych osobników tylko o ile przedmiot jest dla nich interesujący, albo tylko o ile jest piękny (u usobników o uzdolnieniach artystycznych). Doniosłem następstwem obrazów ejdetycznych jest także wynikający z nich impuls do wyrażenia się w rysunku, w piśmie i t. p. Po sposobie wyrażania się można odróżnić ejdetyków od osobników nie posiadających tej właściwości. W szkole pole do tych obserwacyj dają np. wypracowania i rysunki. Podobne wnioski nastręczają utwory poetów (O. Kroh. Eidetiker unter deutschen Dichtern. Zeitschr. f. Psych. 1920). — W przypisku autor zapowiada wydanie książki p. t. Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen (Vandenhoek und Rupprecht. Göttingen).—Krótka notatka H. Schüsslera Experiment und Lehrerurteil poświęcona jest ilościowemu badaniu współzależności wyników badań eksperymentalnych i ocen nauczycielskich. — Gerhard Friedrich traktuje odwrotną niejako kwestję: na podstawie opinij zebranych wśród studentów 1 i 2 semestru o ich dawniejszych nauczycielach opracował artykuł p. t. „Co myślą uczniowie o swych nauczycielach i czego od nich wymagają?" (Wie denken und wünschen sich die Schüler ihre Lehrer?). — Dr. Otto Bobertag robi uwagi w kwestji psychologicznej obserwacji uczniów w celach orjentacji zawodowej. — Albert Huth przedstawia opracowany pod jego kierownictwem w instytucie psychologji wychowawczej w Monachjum schemat wizerunku ucznia.—A. Schwärig zdaje sprawę z dwóch badań selekcyjnych; celem jednego z nich było wybranie najodpowiedniejszych kandydatów w wieku 13—14 lat do szkoły wyższego typu (Aufbauschule) w Dreznie, drugie przeprowadzone było dla skontrolowania wyników pierwszego w seminarjum nauczycielskiem w Schneeberg; badania robione były podobnie jak w innych miastach niemieckich przy pomocy dłuższej obserwacji i jednorazowej próby eksperymentalnej. — Adolf Michaelis przedstawia wyniki prób z 12-letnimi uczniami z zastosowaniem testu Bourdona; praca wykonana została pod kierunkiem prof. Baadego w instytucie psychologji stosowanej w Getyndze: za materjał służył tekst artykułu dziennikarskiego stosownie wydrukowany; celem było zbadanie wpływu jakości liter wykreślanych (wyniki lepsze przy samogłoskach aniżeli przy spółgłoskach) i ich ilości, współzależności szybkości i dokładności pracy, współzależności między wynikami testu a miejscem ucznia w klasie (nie została stwierdzona), wpływu wprawy (w ciągu 10—12 minut pracy rośnie).

Bardzo doniosłe znaczenie ma rozróżnienie uwagi „wyższgo i niższego rzędu", któremu poświęcony jest artykuł D-rki M. Vaërtig. W badaniach psychologicznych i w pedagogice nie zwracano dotąd dostatecznie uwagi na to rozróżnienie. Próby jak np. test Bourdona dotyczą tylko niższego typu, który może być użyteczny w pracy zawodowej, ale nie ma żadnej współzależności z wybitnem uzdolnieniem umysłowem. Uczniowie celujący w szkole dlatego tak często nie stają się wybitnymi pracownikami umysłowymi i naodwrót, że miarą oceny ucznia bywa zwykle jego zdolność koncentracji uwagi

reaktywnej, działającej pod wpływem wysiłku woli i zdolnej nastawić się na wszystko, czego nauka szkolna wymaga (a także na czynności bezsensowne jakich wymaga się zazwyczaj w testach), natomiast miarą wybitnych uzdolnień jest zdolność koncentracji uwagi samorzutnej, wynikającej z zainteresowania. — Odpowiada na powyższy artykuł Dr. Kurt Piorkowski, kierownik Instytutu Orga w Berlinie, nie godząc się na radykalne rozróżnienie 2 typów uwagi a głównie na ich ocenę przez autorkę.

Odnośnie do kwestji dzieci anormalnych psychjatra Dr. W. Alter zamieścił streszczenie odczytu swego na zebraniu Stowarzyszenia Nauczycielskiego w Lippe p. t. Zur Erkenntnis abwegiger und krankhafter Geisteszustände bei Schulneulingen, gdzie daje nauczycielstwu praktyczne wskazówki w tym względzie. Max Trümper—Bödemann wskazuje na znaczenie barwy przy nauczaniu dzieci niedorozwiniętych.

Heinz Burkhardt omawia psychiczne przyczyny jąkania się. Feliks Schlotte, nauczyciel z Lipska, zdaje sprawozdanie z eksperymentalnej selekcji dzieci uzdolnionych w kierunku językowo-logicznym, które miały w szkole ludowej przejść do specjalnych klas z nauką języków obcych. Autor przedstawia metodę badań i na tle wyników wskazuje dalszą drogę jej rozwoju. — Maks Lobsien powtórzył badania Schlottego w Kilonji i podaje notatkę o otrzymanych przez siebie wynikach.

Dr. P. Schäfer z Lipska. Beobachtungen und Versuche an einem Kinde in der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses. Autor robił obserwacje i eksperymenty nad dzieckiem w stadjum wyłącznego rozumienia wyrazów, a więc przed rozpoczęciem się stadjum mówienia. Eksperymenty polegały na wyuczeniu dziecka reagowania na 9 wyrażeń jak np.: zrób buch! gdzie jest tiktak? i t. d. Autor obserwował przebieg nabywania tych reakcyj i poszukiwał tych momentów bodźców, które odgrywają rolę determinującą.

J. Kaufmann i Fr. Schmidt informują o pracy wykonanej w laboratorjum kierowanem przez prof. Ranschburga w Budapeszcie: Zur Prüfung der rechnerischen Denkfähigkeit im Schulkindesalter von 9 — 12 Jahren. Badania robione były przy użyciu testu Ranschburga, polegającego na wykonywaniu stosownie dobranych zadań arytmetycznych w zakresie 1000. Celem pracy było zbadanie wartości testu jako środka selekcji uzdolnionych, określenie współzależności między cenzurą szkolną a cenzurą eksperymentalną, wreszcie poznanie zależności wyników od wieku, klasy i płci badanych. Po przedstawieniu własnych wyników autorzy porównywają je z wynikami pracy Waldemara Vogta „Über die Anlage zum Rechnen", wydanej w. r. 1913.

Gustav Rose. Die Bedeutung des Gedächtnisses für den Mathematik und Rechenunterricht. Dowodzi z jednej strony niesłuszności stanowiska, że pamięć nie odgrywa żadnej ważniejszej roli przy nauczaniu matematyki, z drugiej jednak strony przestrzega przed jej przecenianiem.

Prócz artykułów mieści się w czasopiśmie obfity dział notatek i komunikatów o działalności instytucyj, związków i osób pracujących na polu pedagogiki eksperymentalnej i w pokrewnych dziedzinach.

Z. Ziembiński. (Warszawa).

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. R. XXXV. Wyd. L. Voss w Lipsku 1922 r. Z. 1—12. Form. 25×16, str. 1—428.

Zeszyty poszczególne zawierają następujące prace oryginalne:

Z. 1. Coerper „Przyczynek do sprawy porad przy wyborze zawodu w szkole powszechnej". Autor rozważa zagadnienia stosunku rodziców do dzieci w sprawie wyboru zawodu, wpływ czynników zewnętrznych, rolę nauczyciela i lekarza, trudności określenia przez lekarza wartości fizycznej jednostki w okresie dojrzewania, który przypada w ostatnim roku szkoły powszechnej. Dr. Paetsch „Uświadamianie w sprawie gruźlicy w szkołach". Praktyczne wskazówki w sprawie propagangy zwalczania gruźlicy przez szkołę.

Z. 2. Dr. Fürstenheim „Psychiczne właściwości zawodu z punktu widzenia lekarskiego". Autor rozpatruje wpływ właściwości psychicznych jednostki przy wyborze zawodu oraz wykazuje potrzebę uwzględnienia strony psychicznej ucznia w orzeczeniu lekarskiem i kierowanie go zgodnie z uzdolnieniami, inaczej bowiem rola lekarza w tej dziedzinie byłaby tylko czynnikiem dyskwalifikującym t. j. zabraniającym pewnych zawodów z powodu wad cielesnych. Dokończenie artykułu znajduje się w Z. 3. Dr. Moses „O potrzebie społecznej pomocy dla upośledzonej umysłowo dziatwy w wieku szkolnym". Autor w obszernym artykule rozważa społeczne zagadnienie dziatwy umysłowo upośledzonej, rolę szkół specjalnych i niezbędną pomoc społeczną w celu umożliwienia szkole osiągnięcia dodatnich rezultatów.

Z. 3 Burkhardt „Astenja głosu u nauczycieli". Autor rozpatruje przyczyny i tak częste objawy nadwyrężenia głosu u nauczycieli (t. zw. chrypka nauczycielska), zapoznaje z metodami leczniczemi H. Gutzmana, E. Engla Berquanda i Nickla. Powyższe metody mają na celu wyrobienie kultury oddechu i głosu, stanowią środek leczniczy i zapobiegawczy. Autor podaje literaturę z tego przedmiotu.

Z. 4. Brossmer „Harcerstwo i wychowanie młodzieży". Ponieważ harcerstwa w znaczeniu wszechświatowem niema w Niemczech, autor przedstawia właściwie ideologję ruchu młodzieży rzemieślniczej i robotniczej od po-napoleońskiego okresu do czasów nowszych oraz wpływ wychowawczy kierowników drużyn. Dr. Stephan „Czynna opieka lekarza szkolnego nad młodzieżą zagrożoną gruźlicą". Autor przedstawia współpracę lekarza szkolnego z poradnią dla dziatwy gruźliczej, artykuł zawiera statystykę w sprawie gruźlicy, opracowaną na podstawie badań dziatwy szkolnej m. Monachjum

Z. 5. Dr. Morauf „Sprawa seksualna i jej rozwiązanie". Nie przez uświadomienie, lecz przez wychowanie można rozwiązać zagadnienie płciowe. Wobec upadku moralności po wojnie i braku wpływu wychowawczego rodziców na dzieci, autor stronę wychowawczą młodzieży pragnie przekazać szkole i młodzieży. Szkoła winna nie tylko kształcić umysł, lecz i nauczyć odczuwać piękno, ukochać prawdę oraz dostarczyć radości życia, pierwszym do tego warunkiem jest usunięcie przeciążenia umysłowego młodzieży. Przewodnikami duchowymi w szkole winna być starsza młodzież, najlepiej do tego nadaje się harcerstwo. Starszy kierownik duchowy, wybrany wśród młodzieży, miałby opiekę na 3-4 swymi towarzyszami, a stwierdzając nietylko słowem, lecz i czynem zasadę wstrzemięźliwości, on jeden byłby najodpowiedniejszym do uświadamiania młodzieży męskiej w starszych klasach zwłaszcza pod względem higjeny płciowej. Rodzicom powierza autor uświadomienie w wieku przedszkolnym w sprawie, skąd się wzięło dziecko, podaje wskazówki, jak to czynić należy

Z. 6. Assman „Badanie upośledzonej umysłowo dziatwy przy przyjmowaniu jej przez szkołę specjalną". Autor porusza napotykane trudności przy orzekaniu czy dziecko kwalifikuje się do szkoły specjalnej, czy jest tylko opóźnione w rozwoju. Przedstawia szczegółowo proces badania dziecka, zadania nauczyciela i lekarza szkolnego według metod, stosowanych w szkołach powszechnych m. Kolonji. Dr. Maas „Zapobieganie chorobie wola". Artykuł zawiera statystykę przypadków zachorowań i metodę leczenia.

Zeszyt 7 poświęcony jest dożywianiu dziatwy w Niemczech.

Z. 8/9. Dr. Hartman „Nerwowość a stan nauczycielski". Autor stwierdza skłonność do neurastenji i nerwowość ludzi, oddających się zawodowi nauczycielskiemu, zdaniem jego, nietylko zawód sam jest przyczyną objawów chorobowych, ale również używanie alkoholu i palenie tytoniu. Zachęca do wstrzemięźliwości w piciu i paleniu. Dr. Gerbert „Mierzenie wzrostu i ważenie jako środek pomocniczy do oznaczania stopnia odżywiania". W związku ze stosowaniem dożywiania dziatwy w szkołach, autor rozpatruje metody Quetelet'a, Rohrera i Steinhardta, mające na celu określenie stopnia odżywiania dziatwy. Artykuł zawiera porównawczą tabelkę statystyczną roku 1913 i 1919. Dr. Lehfeldt „Sprawa higjenistek szkolnych i ujednostajnienie regulaminu". Autor rozpatruje rozbieżność poglądów i żąda ujęcia sprawy higjenistek szkolnych w jednakowy regulamin dla wszystkich miast. Dr. Oelze-Rheinboldt „Masowe uświadamianie w sprawie życia płciowego i chorób wenerycznych". Autorka przedstawia sprawę uświadamiania młodzieży męskiej i żeńskiej wszystkich szkół zapomocą filmu i pogadanek lekarza szkolnego. Jako wiek odpowiedni do prowadzenia tej akcji uważa lata 15 — 17. Dr. Braun „Przyczynek do sprawy uświadamiania płciowego". Autor jest przeciwnikiem uświadamiania wogóle, a przez filmy w szczególności, wyraża wątpliwości, jakie się nasuwają przy uświadamiania przez kierowników młodzieży, jak to proponował dr. Morauf, p. Z. 5.

Z. 10. Prof. Brossmer „Popieranie wychowania fizycznego przez państwo i społeczeństwo". Autor przedstawia pracę pionierów kultury fizycznej ciała w Niemczech w XIX stuleciu jak A. Spiess, E. von Schenckendorf. Porusza ważność ustawy o boiskach, przedstawia współpracę rządu i społeczeństwa w sprawie wychowania fizycznego młodzieży, rozpatruje stanowisko oraz udział gmin miejskich w rozwoju sportów i gier ruchowych dla młodzieży, zadania referentów wychowania fizycznego przy magistratach, rady wychowania fizycznego oraz rolę departamentu wychowania fizycznego, centralizującą akcję kół sportowych, kół młodzieży i gmin miejskich. Dr. Drescher „Próba graficznego przedstawienia pomiarów wzrostu i wagi przy badaniu dziatwy przez lekarzy szkolnych". Autor przedstawia bardzo ciekawie pomyślaną tabelkę do wykresów wzrostu i wagi młodzieży. Użycie jej ułatwia znakomicie orjentowanie się, czy rozwój dziecka ma przebieg normalny i kiedy następuje wahanie czy też zahamowanie rozwoju. Powyższe wykresy, zdaniem autora, stanowić mogą bogaty materjał do opracowania naukowego zasadniczych pomiarów dla poszczególnych krajów i ras.

Z. 11 poświęcony jest kolonjom wypoczynkowym dla dzieci w Heubergu. Kolonje obliczone są na 3500 dzieci, tworzą niby miasto dziecięce, liczą przeszło sto budynków. Dr. Gaspar w artykule „Kolonje wypoczynkowe dla dzieci w Heubergu" opisuje organizację oraz podział administracyjny kolonji. Dr. Trendelenburg omawia „Kierunek pedagogiczny w Heubergu". Dr. Behm w artykule „Indywidualizacja dziecka w mieście dziecięcem Heubergu"

przedstawia przyjmowanie, badanie indywidualne dziecka i opiekę nad dzieckiem słabowitem, wymagającem specjalnej pieczy. Dr. Stephani „Położenie i urządzenie miasta dziecięcego w Heubergu". Oprócz opisu urządzeń autor podaje tabelkę statystyczną porównawczą przyrostu wzrostu i wagi dzieci z kolonij wypoczynkowych w Heubergu i takichże w Sandorfie.

Z. 12 zawiera sprawozdanie z XVIII Zjazdu Niemieckiego Związku Higjeny Szkolnej, odbytego w Frankfurcie dn. 13/IX 1922 r., referat główny dr. Selter'a „Pogodzenie pożądanej oszczędności z wymaganiami higjeny szkolnej" i sprawozdanie z X Zjazdu Niemieckich Lekarzy szkolnych i Lekarzy z ramieniu opieki społecznej, referat główny: Dr. Hoffa „Zadania i granice działalności lekarzy szkolnych i lekarzy z ramienia opieki społecznej".

J. Szymońska. (Warszawa).

Literarisches Zentralblatt für Deutschland. Wyd. Prof. Dr. Ed. Zarncke w Lipsku. Z dodatkiem dwutygodniowym: Die schöne Literatur. Rocznik 73. N-ry 26—52 (lipiec—grudzień 1922). Form. 28¼×22, str. 481—1016.

Z zakresu psychologji zasługują na uwagę następujące prace: Spranger Edward, Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Zweite völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage. Halle a. d. S., 1921. Niemeyer. Dzieło to stoi pod wpływem Diltheya a zadaniem jego jest ułatwienie poznania konstrukcyjnych stosunków duchowych. Autor rozróżnia następujące idealne zasadnicze typy indywidualności: teoretyczny, gospodarczy, estetyczny, społeczny, religijny i dążący do władzy; jest to izolacja obca wprawdzie jednolitości naukowego myślenia, jednak konieczna ze względów metodycznych. Przez tę syntetyczną metodę, która nietylko postępuje drogą spekulatywną i konstrukcyjną, lecz opiera się także na wiernej obserwacji życia rzeczywistego, otwiera autor nowe drogi dla badań psychologicznych. W przeciwieństwie do „psychologji elementów" opierającej się na naukach przyrodniczych, położone są tutaj podwaliny pod psychologję konstrukcyjną (Nr. 27). — Grau Kurt Joachim, Bewusstsein, Unbewusstes, Unterbewusstes. München, 1922. Rösl u. Cie. Mamy tu do czynienia z dobrze napisaną i pouczającą monografją o tych trudnych problemach w psychologji. Broszurka daje ujęcie wszystkich rezultatów badań w tej dziedzinie. Szczególną wartość posiada dokładne rozróżnianie pojęć: nieświadomy, niespostrzeżony, podświadomy; na uwagę zasługuje także całkowity przegląd definicyj świadomości (Nr. 38/39) — Köhler Wolfgang, Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. I. Teil., Berlin, 1921. Julius Springer. Książka K. jest rezultatem prac w stacji doświadczalnej na Teneryfie i stanowi ważny przyczynek do psychologji zwierząt. Przyrodnicy, antropologowie i psychologowie odniosą z studjum tej książki duże korzyści. (Nr. 51/52).

Pedagogika: Stern Erich, Die Feststellung der psychischen Berufseignung und die Schule. Methodische Untersuchungen. Mit 10 Abbildungen im Text. Leipzig. 1921. Barth. (Beihefte zur Zs. f. angewandte Psychologie). Wobec częstokroć jednostronnego akcentowania eksperymentu w dziedzinie pedagogiki, podnosi autor znaczenie metody obserwacyjnej, ponieważ eksperyment w badaniach wieku młodzieńczego nie wystarcza. Materjału dla obserwacji dostarcza wypowiadanie się młodzieży w wolnych zadaniach lub w odpowiedziach na kwestjonarjusze. Usługi oddają także sądy rodziców i nauczycieli. Dopiero ostatni rozdział zajmuje się badaniami eksperymental-

nemi nad uzdolnieniem zawodowem (Nr. 30). — Vowinckel Ernst, Psychologie der Pädagogik. Berlin, 1921. F. A. Herbig. Według autora przedmiot psychologji pedagogicznej stanowi nietylko struktura świadomości, dająca podkład dla wychowania i nauczania, lecz także świadomość, przejawiająca się w naukowo-pedagogicznem myśleniu. Cały ten program przeprowadza autor w sposób głęboki i przenikliwy tak, że pracę należy uważać za wzbogacenie teorji filozoficznej i pedagogicznej. Na szczególną uwagę zasługuje rozdział, traktujący o psychologji nauczyciela (Nr. 28). Lindworsky J. S. J. Willensschule. Paderborn, 1922. Schöningh. Autor, przygotowawszy sobie podstawy teoretyczne w odrębnej pracy o woli (1921), wysnuwa w tem dziele pedagogiczne konsekwencje. Książkę można zalecić każdemu początkującemu nauczycielowi a także w samowychowaniu odda znaczne usługi. (Nr. 46). — Lay W. A., Die Tatschule als natur-und kulturgemässe Schulreform. Osterwieck 1921. Zickfeldt, To polemiczne pismo twórcy pedagogiki eksperymentalnej pojawia się po 10 latach w drugiem wydaniu. W przeciwieństwie do „szkoły pracy" reprezentowanej przez Kerschensteinera i niektórych pedagogów, żąda L. „szkoły czynu", dla której dokładnie omawia podstawy, myśli przewodnie, metodykę tudzież administrację. L. wychodzi z założenia, że pojęcie „pracy" jest zbyt obszerne, bo pracę wykonywa także para, woda i wiatr, natomiast warunkiem działania i czynu jest dusza. (Nr. 29). —Werkarbeit im Klassenzimmer. Klassenzimmer techniken, hgb. von der Arbeitsgemeinschaft am Seminar für Werkunterricht in Leipzig. Leipzig, 1921. Quelle u. Meyer. Wybitni fachowcy w dziedzinie „szkoły pracy" podają tutaj wskazówki metodyczne, w jaki sposób należy rozwinąć technikę robót ręcznych od lepienia w glinie przez prace w kartonie aż do prac w drzewie z uwzględnieniem najpotrzebniejszych surowców i najprostszych narzędzi bez wielkiego obciążenia budżetu szkoły i gminy (№ 26).—Bader Wolf u. Schwarz Sebald, Kern und Kurse. Ein Versuch zu freierer Gestaltung unserer Lehrpläne. Leipzig, 1922. Quelle u. Meyer. Obaj pedagogowie z Lubeki poruszają w tej broszurze szereg interesujących zagadnień z zakresu techniki szkolnej. Chodzi im oto, aby stosownie do uzdolnień, dać uczniom jak najdalej idącą możność wyboru przedmiotów szkolnych; to też rozróżniają „jądro", obowiązujące wszystkich i „kursy" zależne od wyboru. Szkoła ich wraca do luźnego pojmowania klasy z 18 wieku (№ 50). — Rühle Otto, Das proletarische Kind. Eine Monographie. Neubearbeitete Auflage München, 1922. Langen. Autor wprowadza nas w środowisko ludności ubogiej i przedstawia stosunki, które ujemnie działają na ciało, zatruwają życie dziecka i powstrzymują jego rozwój. Książka pisana jest interesująco, zawiera liczne tabele i daty statystyczne. (№ 35). — Bondy Curt, Die proletarische Jugendbewegung in Deutschland. — Lauenburg, 1922. Adolf Saal. Jest to pierwsza próba zbadania życia samodzielnych społecznych organizacyj młodzieży zapomocą metod naukowych. To, co się nie da ująć w pojęcia i wnioski, znajduje wyraz w urywkach z dziennika młodocianych robotników (№ 44). — Aronstein Philipp, Methodik des neusprachlichen Unterrichts. I. u. II. Bd. Leipzig, 1921/22. Teubner. W pierwszym tomie daje autor jasny obraz rozwoju nauczania języków nowożytnych; drugi zaś poświęcony jest najważniejszym kwestjom z zakresu nauczania języka angielskiego: jak wymawianie i pisownia, zasób wyrazów, gramatyka, ćwiczenia pisemne, lektura i realja. Metodyka A. należy do najwybitniejszych zjawisk w dziedzinie dydaktyki języków nowożytnych. (№ 48). — Paul Hermann, Über Sprachunterricht. Halle a d. S., 1921. Niemeyer. — Na niewielu stronicach tej broszurki nie podaje autor nowych idei, ale poglądy wybitnego uczonego należy zarejestrować. W nauczaniu języków, także nowożytnych kładzie on główny nacisk na rozumienie języka, na wprowadzenie w obcą kulturę, a mniejszy nacisk kładzie na mówienie i pisanie. Nauka języka obcego powinna także wprowadzić w psychologję i wogóle w rozwój duchowy ludzkości. Broni też przekładu na język ojczysty, żąda porównywania języków pokrewnych i zwracania uwagi na różnicę między językiem literackim a narzeczem. (Nr. 27). — Niebergal Friedrich, Zur Reform des Religionsunterrichts. Langensalza, 1921. Beltz. Książka ta składa się z dwu rozdziałów: pierwszy obejmuje artykuły rozrzucone po różnych czasopismach, drugi daje szkice lekcyj nauki religji z zastosowaniem nowożytnych punktów widzenia pod względem historycznym, krytycznym i religijno-psychologicznym. Metodą jest budzenie aktywności religijnej a tendencją chęć uwolnienia z pod ciasnego nadzoru ortodoksyjnego autorytetu. W związku z niektóremi rozprawkami pojawia się też krytyczny przegląd nowszej literatury metodycznej w zakresie nauczania religji. Książka pobudza do myślenia i stanowi ważny przyczynek w swojem dziale. (Nr. 36). — Leibesübungen an den deutschen Hochschulen. Hgb. von dem deutschen Hochschulamt für Leibesübungen. Göttingen, 1922. Pierwsze rozdziały książki traktują o ćwiczeniach fizycznych z punktu widzenia historycznego w starożytności i u Niemców w dawniejszych czasach. Dalsze rozdziały zajmują się obecnie istniejącemi instytucjami, służącemi wychowaniu fizycznemu. Wreszcie następuje przegląd najrozmaitszych rodzajów ćwiczeń fizycznych z uwzględnieniem stanu rzeczy w poszczególnych związkach studenckich. Książka opracowana jest sumiennie i gruntownie (Nr. 49).

Historja: Meister der Politik. Eine Weltgeschichtliche Reihe von Bildnissen, hgb. von E. Marcks und K. Al. v. Müller. Zwei Bde. Stuttgart u. Berlin 1922. Deutsche Verlagsanstalt. Na dzieło to składają się prace licznych historyków niemieckich, którzy dają szereg portretów mistrzów w polityce wszystkich czasów i narodów. Politycy starożytni jak Perykles, Hannibal i Scipio uwydatniają się więcej na tle epoki. Natomiast jako wybitne osobistości występują papieże Grzegorz VII i Innocenty III, następnie politycy pruscy, a wreszcie amerykańscy jak Jefferson i Lincoln. Niektóre charakterystyki są także wzorem prozy niemieckiej (Nr. 26). — Kircheisen F. M., Napoleon I, sein Leben und seine Zeit. Vierter Band. München, 1922. Georg Müller. Najgruntowniejszy badacz epoki napoleońskiej, zajmuje się w tym tomie wypadkami grupującemi się około r. 1799, a więc wyprawą do Egiptu i Syrji, powrotem do Francji, wojną w Piemoncie i Neapolu i dyrektorjatem. Forma przedstawienia jest świetna a krytyka dojrzała. Z całego dzieła bije przeświadczenie, że osobistości kształtują historję. (Nr. 28). — Korczok Anton, Die griechisch-Katholische Kirche in Galizien. Leipzig, 1921. Teubner. Jest to praca, wydana staraniem wrocławskiego Instytutu dla badań Europy Wschodniej (Osteuropa-Institut), który postawił sobie jako zadanie ułatwić Niemcom bliższe poznanie stosunków kulturalnych na Wschodzie eropejskim. Sprawozdawca Schwarzlose podnosi w tem dziele sumienne użytkowanie źródeł i uznania godną objektywność (Nr. 26). — Z zakresu historji ostatniej wojny znajduje omówienie 5 dzieł, mających tendencję zrzucenia odpowiedzialności za wojnę na innych. (Nr. 30). Pod wpływem bieżących wypadków politycznych zwraca się myśl niemiecka coraz częściej do Bismarcka, którego działalność wywołuje coraz obfitszą literaturę. W N-rach 35, 37, 41, 42 znajdują się notatki aż

o 14 dziełach, a wśród nich zainteresuje Polaka: Wendt Hans, Bismarck und die polnische Frage. (Halle, Niemeyer).

Historja literatury, językoznawstwo: Ermatinger Emil, Die deutsche Lirik in ihrer geschichtlicher Entwicklung von Herder bis zur Gegenwart. Zwei Teile. Leipzig, 1921. Teubner. Książka ta jest niewątpliwie jednem z najważniejszych zjawisk lat ostatnich w dziedzinie historji literatury. Jest to pierwsza większa próba historji liryki niemieckiej, bo książka Witkopa daje tylko uszeregowanie liryków niemieckich. E. stara się wykazać jak poszczególna indywidualność poetycka jest determinowana przez ducha czasu w swojem uzdolnieniu, formie, i treści. Goethe, romantycy i Mörike wydają się autorowi szczytami liryki niemieckiej, podczas gdy wiek 19 ze swojem obniżeniem kultury na rzecz cywilizacji oznacza zanik twórczości duchowej i wytwórczości lirycznej. W ostatnich czasach liryka ogranicza się, zdaniem autora, do opisu wrażeń czuciowych. (№ 51 i 52). — Brückner Alex, Polnische Literatur. Breslau, 1922. Ferd. Hirt. Russische Literatur. Tamże. W wydawnictwie „Jedermanns Bücherei" (Książki dla wszystkich) ogłosił Br. krótkie zarysy na podstawie swoich większych dzieł. Autor umie tutaj powiedzieć wiele rzeczy nowych i zasadniczych pod wpływem zmienionych stosunków. W literaturze polskiej wykazuje udział życia duchowego w odrodzeniu życia narodowego, a w lit. rosyjskiej kreśli znowu wpływ literatury na rozkład i zburzenie uciskającego caryzmu. Przedstawienie rzeczy, nadzwyczaj pobudzające, płynne i świeże, wzbogacają tabele chronologiczne i dobre ilustracje (Nr. 40). — Bianchi Lorenzo, Von der Droste bis Liliencron. Beiträge zur deutschen Novelle und Ballade. Leipzig, 1922. Haessel. Książka ta jest owocem pobytu włoskiego uczonego w Niemczech i zawiera szereg udatnych i rozumnych studjów o niemieckich pisarzach jak Droste, Otto Ludwig, C. F. Meyer, Keller, Storm, Raabe i Liliencron. Każde z nich składa się z krótkiego przeglądu życia i rozwoju artysty tudzież z oceny jego działalności, przyczem chodzi szczególnie autorowi o rozwój noweli niemieckiej i jej stosunek do ballady. (№ 45). — Brandenburg Hans, Joseph von Eichendorff. Sein Leben und sein Werk. München, 1922. C. H. Beck. Autor, przejęty pietyzmem dla poety, dał bogatą w treść książkę, stanowiącą pierwszą wyczerpującą biografję. Postać poety ujęta jest w szerokie ramy kulturalne i historyczno-literackie. (Nr 35). — Heinrich Heines Briefwechsel, eingeleitet und erläutert von Friedrich Hirth. II. Bd. München, 1917. Georg Müller. III. Bd. Berlin, 1920. Propyläen-Verlag. Wydawca zgromadził 1180 listów Heinego, uporządkował je krytycznie i ozdobił 50 ilustracjami. Listy te umożliwiają pogłębienie zrozumienia charakteru i stosunków poety. W szczególnie złem świetle występuje skąpy i chciwy jego nakładca. Charakterystyczne jest, że H. życzy sobie panowania Francuzów w Nadrenji a charakterystykę Niemców podaje w takiem stopniowaniu: potwór, barbarzyńca, Niemiec. (Nr. 32). — Die Komödien des Plautus. Bd. I. Übersetzt von Ludwig Gurlitt. Berlin, Propyläen-Verlag. Zarówno filologowie jak niefilologowie zainteresują się tym przekładem, bo jest on najlepszym z dotychczasowych zarówno pod względem treści jak formy. Obok przekładu daje Gurlitt słowo wstępne, uwagi dotyczące objaśnień tekstu i komentarz do poszczególnych wierszy. Tom pierwszy obejmuje komedje: Pseudolus, Aulularia, Asinaria i Bacchides. Z uznaniem należy podnieść znakomity druk i pierwszorzędne ilustracje. (Nr. 34). — Lerch Eugen, Einführung in das Altfranzösische. Texte, Übersetzungen, Erläuterungen. Lepzig, 1921. Teubner. Celem tej książki jest wprowadzenie początkujących w studjum języka staro-

francuskiego. Całość jest kombinacją wstępów językowo-literackich, prób tekstów, dosłownych tłumaczeń, dokładnych objaśnień słownych i rzeczowych, wreszcie zarysu gramatyki starofrancuskiej. Niestety, szpecą podręcznik pomyłki i błędy drukarskie. (Nr 32). — Kellner Leon, Shakespeare-Wörterbuch. Lepzig, 1922. Bernhard Tauchnitz. Specjalny słownik poświęcony Szekspirowi, opiera się na jak najlepszych podstawach. Autor objął wszystkie u Szekspira się pojawiające wyrazy, ułożył je przejrzyście, a dla objaśnień zużytkował także poprzedników poety. Nr. 27). — Schrijnen Jos., Einführung in das Studium der indogermanischen Sprachwissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der klassischen und germanischen Sprachen. Übersetzt von Walter Fischer. Heidelberg, 1921. Winter. Celem tej książki jest dać początkującym krótkie a gruntowne i naukowe wprowadzenie w szeroką dziedzinę językoznawstwa. Pogłębienie samodzielnego studjum ułatwia staranna bibljografja. Autor stoi na stanowisku Wundta i uważa język w pierwszej linji jako społeczny wytwór i narzędzie. Książka stoi na wysokości współczesnych badań, uwzględnia wszystkie zasadnicze problemy i metody, a jest pisana w sposób interesujący i pobudzający do myślenia. (Nr. 37). — Schürr Friedrich, Sprachwissenschaft und Zeitgeist. Eine sprachphilosophishe Studie. Marburg a. d. L., 1922. Elwert. Młody romanista, zostający pod wpływem Vosslera, dowodzi, że duch jest jedyną przyczyną wszelkich form językowych. Nie uznaje też „praw językowych" w tem znaczeniu jak w naukach przyrodniczych, ponieważ przemiana głosek uwarunkowana jest okolicznościami miejscowemi, czasowemi, społecznemi. Z każdorazowych zmian utrzymują się tylko te, które odpowiadają upodobaniu ludzi danej grupy językowej. Książka Sch. oznacza w dziedzinie językoznawstwa przełamanie przyrodniczo-deterministycznego sposobu myślenia a zwycięstwo intuicji bergsonowskiej, która więcej odpowiada rzeczywistości życia i jego płynnym zjawiskom. (Nr. 36).

Matematyka: Tropfke J., Geschichte der Elementarmathematik in systematischer Darstellung. 2. u. 3. Bd. 2. Aufl. Berlin, 1921. Walter de Gruyter. Podczas gdy pierwszy tom dał historję rachunku, zajmuje się, tom drugi arytmetyką ogólną aż do logarytmów. Tom trzeci przynosi proporcje i równania. Mimo olbrzymiego materjału zdołał autor utrzymać czystą i jasną linję rozwoju. Taka książka umożliwia nauczycielowi uświadomić uczniów, że także matematyka znajduje się w ustawicznym rozwoju (№ 41 i 42). — Fricke Robert, Die elliptischen Funktionen und ihre Anwendungen. Zweiter Teil: die algebraischen Ausführungen. Leipzig u. Berlin, 1922. Teubner. Jest to dalszy ciąg wydanego w r. 1916 dzieła, traktującego o teoretyczno-funkcyjnych i analitycznych podstawach teorji funkcyj eliptycznych. Druga część zajmuje się algebraicznemi wywodami z uwzględnieniem najnowszych badań. (№ 31).

Fizyka i chemja: Schaefer C., Einführung in die theoretische Physik. In zwei Bänden. Berlin, 1921. W. de Gruyter. Dzieła powyższego tom 1 pojawił się w r. 1915; obecnie wyszła pierwsza część tomu drugiego, traktująca o cieple i molekularno-kinetycznej teorji materji. Książka ta zapełnia lukę w literaturze o tyle, że traktuje mnóstwo problemów i teoryj, które znajdują się tylko w dziełach specjalnych. (№ 44). — Hamel Georg, Mechanik. I: Grundbegriffe der Mechanik. Leipzig: 1921. Teubner. Aus Natur und Geisteswelt. Autor przeznacza swoję dziełko dla studentów technicznych szkół i uniwersytetów. Na całość złożą się 3 tomiki. Pomimo drobnej objętości znajdujemy w 1. tomiku bardzo obfitą treść uwzględniającą już także najnowsze poglądy. (№ 37). — Trautz Max, Lehrbuch der Chemie. I. Bd. Berlin, 1922.

Walter de Gruyter. Pierwszy tom na większą skalę zapowiadającego się dzieła, idzie zupełnie nowemi drogami; autor oparł swoje dzieło na zupełnie nowych podstawach w doborze materjału i podziale treści, uwzględniając równomiernie chemję ogólną, opisową, analityczną i techniczną; wprowadził potrzebne dla chemika zasadnicze pojęcia wyższej matematyki. Każda część zaczyna się od wstępu fizycznego, potem idzie rozdział chemiczny, rozwijający ogólne prawa chemiczne, wreszcie następuje synteza obu jako ujęcie rezultatów, definicyj i praw. Dopiero trzeci rozdział przynosi zastosowanie w syntezie, analizie i technice (№ 42).

Geografja: Moscheles J., Wirtschaftsgeographie der tschechoslowakischen Republik. Prag, 1921. Haase. Praca ta wyszła w zbiorze książek, mających służyć dalszemu kształceniu nauczycieli. Autor opracowuje odrębnie poszczególne kraje republiki, uwzględniając nietylko ich gospodarcze, lecz także morfologiczne stosunki. Jest to pierwsza dobra geografja młodej republiki, mogąca zainteresować także szersze sfery społeczeństwa (№ 31). — Grothe Hugo, Bulgarien. Ein Beitrag zur Landeskunde. Wien, 1921. L. W. Seidel u. Sohn. Autor zamierzał w tem dziele przedtawić Bułgarję taką, jaka wyszła z wojny światowej. W sposób przystępny i zwięzły poucza czytelnika o przyrodzie, kraju, ludności, historji, konstytucji, stosunkach kościelnych, kulturze duchowej, wreszcie o stosunkach gospodarczych (№ 27).

Dodatek „Die schöne Literatur" (№ 14 — 26. str. 210 — 416) zajmuje się literaturą piękną. Artykuły wstępne dają zwięzłą charakterystykę uznanych współczesnych literatów jak: Egmont Colerus, Hans Franck, Jakob Bosshart, Joachim von der Goltz, Wilhelm Lobsien, Edward Reinacher, Hans Reiser. Wśród omawianych dzieł niewiele tylko jest takich, które zasługują na wzmiankę. Feldmann Else, Löwenzahn, Wien, 1921. Nikola - Verlag, daje interesującą powieść, świadczącą o zrozumieniu duszy dziecka wielkomiejskiego (№ 20). Okultystyczne motywy wprowadza Etzel Theodor w powieści: Das nächste Leben, Stuttgart. W. Seifert (№ 16). Z poezji dramatycznej zasługuje na uwagę Königa Eberharda Dietrich von Bern (3. Abend: Die Rabenschlacht), Leipzig, 1922. Erich Matthes. Jest to trzecia część trylogji, interesująca jako dzieło historyczne i psychologiczne. (№ 15). Z literatury dla młodzieży wymienić trzeba: Horn Hermann, Meer und Matrosen. Erzählungen, Stuttgart 1922. Jest to szereg opowiadań, z których wieje dobry i swieży optymizm. (№ 16). Warto także wymienić wydawnictwo: Flemmings Bücher für jung und alt, hgb. v. Börreis Münchhausen, wśród których jest dużo młodzież interesujących opowiadań (№ 25).

Jan Jakóbiec. (Kraków).

Książki nadesłane do Redakcji.

W szkole i w domu. Czytanki, ułożyły Mortkowiczowa J. i Sempołowska S. — 1. *Wakacje.* (Str. 24) — 2 *Bociany.* (Str. 16) — 3. *Szkoła.* (Str. 16) — 4. *Kiedym* (Str. 16) — 5. *O szarej godzinie.* (Str. 14) — 6. *Lalki moich dzieci,* (Str. 16) — 7. *O staruszku, staruszce i o złotej rybce.* (Str. 12+4) — 8. *Dziady.* (Str. 24) — 9. *Rewolucja listopadowa.* (Str. 20+4) — 10 *Mała siostra miłosierdzia.* (Str. 16) — 11. *Jak to ze lnem było.* (Str. 16) — 12. *Boże Narodzenie.* (Str. 16).—Warszawa, 1923. Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie. Form. 18× 12.

Galle H. i H. Radwanowa.— *Nasza książka.* Wypisy i ćwiczenia dla klasy piątej szkół powszechnych, z 24 rysunkami. Warszawa, 1923. M. Arct. Form. 19×13½, str. VIII+336.

Wojciechowski Konstanty. *Wielcy pisarze polscy.* Wypisy na klasę VII szkół powszechnych. Lwów Warszawa 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22×15, str. 173.

Szober Stanisław — *Zasady nauczania języka polskiego* w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego. Wydanie drugie, uzupełnione. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22×14½, str. 180.

Mochnacki Maurycy — *O literaturze polskiej w wieku dziewiętnastym.* Opracował Henryk Życzyński. Bibljoteka Narodowa Nr. 56 Serja I. Kraków, 1923. Nakł. Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Form. 18×13, str. XLVIII+147.

Łempicki Zygmunt — *Renesans — Oświecenie — Romantyzm.* Warszawa — Lwów, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23×16, str. V+235.

Kraszewski Józef Ign.—*Budnik.* Opracował prof. dr. Wiktor Hahn. Kraków. Nakł. Krakowskiej Sp. Wydawn. Bibljoteka Narodowa № 55. Serja I. Form. 18 x 13, str. 140

Kraszewski Józef Ign.—*Stara baśń.* Opracował prof. Konstanty Wojciechowski. Kraków. Nakł. Krakowskiej Sp. Wydawn. Bibljoteka Narodowa. № 53. Serja I. Form. 18 x 13, str. XLVIII + 404.

Szarota J.—*Premier livre de français.* A l'usage de l'enseignement primaire et secondaire. Dessins de B. Nowakowski. Deuxième édition. Léopol-Varsowie. 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 x 15,str. 135.

Szarota J. — *Deuxième livre de français.* A l'usage de l'enseignement primaire et secondaire. Dessins B. Nowakowski. Deuxième édition. Léopol - Varsowie. 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 x 15, str. VIII + 125 + 8 tbl.

Węckowski St. - Szarota J. *La France.* Première partie. A l'usage de l'enseignement secondaire. Avec 35 gravures. Edition abregée. Lwów-Warszawa. 1923. Form. 23 x 15½, str. VIII + 175.

Horacy. *Wybór poezyj.*—Opracował Józef Zawirowski. Bibljoteka Narodowa Nr. 25 Serja II. Kraków. Nakł Krakowskiej Spółki Wydawn. Form 18×13, str. XXXIV+252.

Arystofanes—*Chmury.* Przełożył Bogusław Butrymowicz. Ze wstępem Jerzego Kowalskiego. Bibljoteka Narodowa Nr. 27 Serja II. Kraków. Nakł. Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Form. 18×13, str. 128.

Teksty źródłowe do nauki historji w szkole średniej. — Zesz. 7. Kowalski Jerzy. *Grecja od wojny Peloponeskiej do podboju macedońskiego.* — Zesz. 9. Piotrowicz Ludwik. *Republika rzymska w dobie rozkwitu.* — Zesz. 10. Piotrowicz Ludwik. *Upadek rzymskiej republiki.* — Zesz. 13. Dobrowolski Kazimierz. *Europa w wczesnem średniowieczu.* — Zesz. 14. Brückner Aleksander. *Polska pogańska i słowiańska.* — Zesz. 16. Grodecki Roman, *Budowa państwa polskiego (963 - 1138).* — Zeszyt 21. Dąbrowski Jan, *Utwierdzenie państwa polskiego* (1321—1384)—Zesz. 24. Dąbrowski Jan. *Korona i Litwa od chrztu Jagiełły do Warny. (1386 — 1444).* — Zesz. 30. Pociecha Władysław. *Panowanie Zygmunta Starego (1506 — 1548).* — Zesz. 45. Skałkowski A. M. *Polska od Sejmu Wielkiego do trzeciego rozbioru.* — Zesz. 49. Pawłowski Bronisław. *Królestwo Kongresowe i powstanie listopadowe.* — Zesz. 51. Frejlich

Józef. *Polska w dobie Wielkiej Emigracji.* — Kraków, 1923. Nakł. Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Form. 23×15½, każdy zeszyt 32 str.

Kisielewska Julja. *Dzieje Polski w obrazach.* Lwów-Warszawa. 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 x 15, str. VI + 256.

Gebert B. i Gebertowa G. *Historja starożytna.* Cz. I. Lwów—Warszawa. 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 × 15, str. 136 + IV.

Dzwonkowski Włodzim. *Podręcznik historji średniowiecznej* do użytku szkół średnich. Warszawa. 1923. M. Arct. Form. 24 × 16, str. 545.

Anonim t. zw. Gall. *Kronika Polska.* Przełożył i opracował prof. dr. Roman Grodecki. Kraków. Nakł. Krakowskiej. Spółki Wydawniczej. Bibljoteka Narodowa. Nr. 59. Serja I. Form. 18 × 13, str. 176.

Boguszewska H. *Patrz dokoła.* Pogadanki przyrodnicze dla oddz. V szkoły powszechnej. Cz. trzecia. Warszawa. 1923. M. Arct. Form. 19½ x 13, str. 104.

Dyakowski Bohdan. *Historja naturalna.* Cz. I. Wyd. 11 z rycinami. Warszawa. 1923. M. Arct. Form. 22½ x 15½, str. 164.

Dyakowski Bohdan. *Historja naturalna.* Kurs niższy. Cz. II. Wyd. ósme z rycinami. Warszawa. 1923. M. Arct. Form. 22½ x 15½, str. 244.

Domaniewski Janusz. *Podręcznik zoologji.* Wyd. 2, powiększone, z rycinami. Warszawa. 1923. M. Arct. Form. 26 x 17½, str. 374.

Bert Paweł. *Rok drugi wykładów naukowych.* 300 rycin, z francuskiego przetłum. Marja Grossek. Warszawa. Wyd. Polskiej Agencji Wydawniczej. Skład główny w księgarniach M. Arcta. Form. 23 x 15½, str. 143.

Łomnicki J. — *Z życia mrówek.* Bibljoteka Przyrody i Techniki. Lwów Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 21×14½, str. 24.

Fuchs Z. — *Budowa materji.* Bibljoteka Przyrody i Techniki. Lwów Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 20×13½, str. 32.

Maalarski T. — *O radjotelegrafji.* Bibljoteka Przyrody i Techniki. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 20½×14, str. 68.

Milata Alojzy—Skrzypek Teofil. *Geografja Polski* w formie lekcyj metodycznych. Podręcznik do użytku nauczycieli szkół powszechnych. Cieszyn. 1923. Nakładem Księgarni „Kresy" w Cieszynie. Form. 24 x 16, str. 192.

Radliński Tadeusz. *Geografja.* Cz. I. Wiadomości wstępne. Wyd. ósme. Warszawa, 1923. M. Arct. Form. 23 x 15½, str. 136.

Friedberg Wilhelm dr. prof. *Zasady geologji,* z 334 rycinami i mapką geologiczną Polski. Warszawa. 1923. M. Arct. Form. 25½ x 17½, str. 368.

Siwakowa Janina. — *Wypisy geograficzne* dla VI oddziału szkoły powsz. i klasy III-ej szkół średnich. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22×15, str. 160.

Berg Alfred dr. — *Wycieczki krajoznawcze* spolszczyła Helena Grotowska. (Polecone przez Ministerstwo W. R. i O P.) Warszawa, 1923. Nakładem Książnicy Harcerstwa i Kultury Fizycznej W. Niklewicz Sedlaczek, Glass i S-ka Form. 17×12, str. 296

Pawłowski St. — Bystroń J St. — Peretiatkowicz A. — *Polska współczesna.* Geografja. Kultura Ustrój. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T N. S. W. Form. 22×15, str. VIII+73.

Sawicki Ludomir i Witkowska Helena. — *Nauka o Polsce współczesnej* dla VII stopnia szkoły powszechnej. Wyd. II Kraków, 1923. Nakł. Księgarni Geograficznej „Orbis" Form. 21×14½, str. 246.

Zarzecki Lucjan. *Nauczanie matematyki początkowej.* Cz. I. liczba całkowita. Wyd. 4-te przejrzane i uzupełnione. Warszawa — Lwów. 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 x 14½, str. 208.

Sianożęcki Wojnicz Jan *Algebra w zakresie gimnazjum wyższego.* Cz. II. Kurs klasy V (II) Wyd. 2. poprawione i uzupełnione podług programu szkół państwowych matematyczno-przyrodniczych. Warszawa, 1923. M Arct. Form. 23×15½, str. 96.

Mihułowicz Jerzy. *Podręcznik arytmetyki i algebry* dla V klasy gimnazjów. Wyd III Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W Form. 22×12½, str. 130.

Pawłowski Antoni. *Tablice matematyczne,* do użytku przy nauce arytmetyki politycznej w akademjach handlowych. Lwów—Warszawa. 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 x 15, str. 40.

Thomas Stanisław. *Rachunki,* zbiór zadań i przykładów arytmetycznych, III rok nauki. Wyd. 5. Warszawa. 1923. M. Arct. Form. 19½ x 13½, str. 164.

Szczawiński Z. *Zadania maturalne z matematyki.* Wyd. 2, znacznie powiększone. Warszawa. 1923. M. Arct. Form. 23½ x 16, str. 57.

Poradnik dla samouków. I. III. — *Matematyka.* Uzupełnienia do tomu pierwszego. Warszawa, 1923: Wydawnictwo. A. Heflicha i St Michalskiego, z zapomogi Kasy im. Doktora Józefa Mianowskiego. Z 19 fig, w tekście. form. 24×16, str. VII+192.

Blaike Jan Stefan. *Zarys pedagogiki* opartej na polskich tradycjach wychowawczych z uwzględnieniem psychologji wychowawczej. Lwów. 1923. Nakł. Księgarni Naukowej. Form. 23 x 15, str. 58.

Borowski Władysław Marjan. *Wychowanie narodowe.* Wyd. drugie. Warszawa. 1922. M. Arct. Form. 24½ x 16, str. VIII + 300.

Dewey John. *Szkoła i dziecko* ze wstępem Edwarda Claparèda, profesora Uniwersytetu Genewskiego. Przełożyła Helena Błeszyńska. Warszawa. E. Wende i S-ka. Form. 19 x 13, str. 165.

Jędraszko C. *Zagadnienie ocen i podział administracyjno-pedagogicznego roku szkolnego.* Warszawa. 1923. Skład główny w Księgarni Robotniczej. Warszawa—Łódź. Form. 15x11½, str. 15.

Langerowa M. — *Uwagi wstępne do „Wskazówek metodycznych dla samouków".* Bibljoteka Poradni dla samouków Nr. 1. Warszawa. Wydawnictwo Instytutu Oświaty i Kultury im. Staszica. Form, 16½×12, str. 23.

Lipska Librachowa M. — *Nauki pedagogiczne.* Wskazówki metodyczne dla samouków. Bibljoteka dla Samouków Nr. 2. Warszawa. Wydawnictwo Instytutu Oświaty i Kultury im. Staszica. Form. 16½×12 str. 64.

Spasowski Władysław dr.— *Zasady samokształcenia.* Warszawa, 1923. M Arct Form. 20×14½ ,str. 231

Sobiński Stanislas — *L'enseignement public en petite Pologne (Galicie) orientale au point de vue national.* Léopol, Février 1923. Office national de l'académie de Léopol. Section de manuels scolaires. Form. 20×14, str. 44+20.

Platona Protagoras. Przełożył, wstępem, objaśnieniami i ilustracjami opatrzył Wł. Witwicki. Lwów—Warszawa Książnica Polska T. N. S. W. 1923. Form. 21½ x 15, str. 148 + 2 nlb.

Danysz Jan. *Geneza energji psychicznej,* zarys filozofji biologicznej, z przedmową Juljusza Payota i W. M. Kozłowskiego. Lwów — Warsza-

wa. 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 24 x 26, str. VVI + 253.

Cenar E. *Gimnastyka szkolna i gry*, podręcznik dla nauczycieli i kandydatów nauczycielskich. Wyd. 2. 422 rycin. Lwów. 1923. Nakł. Księgarni Naukowej. Form. 22½ x 15, str. 264.

Kopczyński Stanisław dr. med. *Szkice higjeniczno-wychowawcze* z dziedziny higjeny domowej i szkolnej. Tom II. Lwów — Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22½ x 15, str. 168.

Chrząszczewska J. — Porazińska J. — Siewierski W. *Dzwonki*. Gry, piosenki i zabawy z muzyką. Warszawa. 1923. J. Lisowska. Form. 24½ x 17, str. V + 119.

Góra Witold. *Zwięzły podręcznik księgowości* dla użytku w niższych szkołach i kursach handlowych oraz przemysłowych. Warszawa — Lwów, 1923, Książnica Polska T. N. S. W.

Zdzisław Szczepański — *Podręcznik badań chemicznych i bakterjologicznych* przy łóżku chorego dla studentów i lekarzy. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 25×17½ str. XVI+136+3 tabl. barw.

Łoziński Emanuel dr. i Stankiewicz Zygmunt. *Ustawy i najważniejsze rozporządzenia dotyczące organizacji oświaty i szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej.* T. I. Rok 1917—1920. (Cz. II). Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 24 x 16, str. 481 — 894 + II.

Lewicki Władysław i Zaklika Zenon. *Zbiór ustaw i rozporządzeń ministerjalnych w zakresie szkolnictwa powszechnego, średniego i zawodowego.* Lwów 1923. Nakł. Księgarni Naukowej. Form. 24 x 16, str. XX + 643.

Lewicki Władysław — Zaklika Zenon. *Kancelarja szkolna* czyli instrukcja do prowadzenia kancelarji szkolnej. Wyd. III. Lwów. 1923. Nakł. Księgarni Naukowej. Form. 23 x 15½, str. 216.

Ustawa o państwowej służbie cywilnej nauczycieli szkół średnich (Projekt Tow. Naucz. Szkół Średn. i Wyższych). Wydawn. Bibljoteczki Ustaw Szkolnych. Lwów — Warszawa. 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 15 x 11, str. 26.

Nowa granica Polski na Wileńszczyźnie. Podziałka 1 : 2.000.000. Nakład i druk Akc. Spółki Kartograficznej i Wydawniczej „Atlas". Lwów. 1923.

Mapa ścienna miar i wag. Skł. głów. w firmie „Ruch", Sp. Akc. Kraków.

Mapa nowej unji Polski z Litwą Podziałka 1:2000 000 Lwów 1923. Instytut Kartograficzny Sp. Akc. „Atlas"

Redaktor JAN SZAROTA.

DRUKARNIA ROLNICZA, SP. Z O. P., ZŁOTA 24.

Bibljografja Pedagogiczna

CZASOPISMO POŚWIĘCONE PRZEGLĄDOWI KSIĄŻEK I POMOCY SZKOLNYCH ORAZ WYDAWNICTW PEDAGOGICZNYCH, WYDAWANE PRZEZ MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIG. I OŚWIECENIA PUBL.

ROK III WARSZAWA 1923 ZESZYT III.

CZĘŚĆ URZĘDOWA.

Rozporządzenie
Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

z dnia 30 sierpnia 1923 r., Nr. 2467/23 S.

Zgodnie z wnioskiem Komisji Książek i Pomocy Szkolnych z dnia 22 sierpnia 1923 r. L. 1191/K. zatwierdzam wniosek podkomisji książek techniczno-rzemieślniczych z dnia 7-go lipca 1923 r. w sprawie polecenia do użytku w szkołach technicznych, rzemieślniczych oraz na kursach zawodowych pracy Adama Trojanowskiego p. t. „Słowniczek tkacko-wykończalniczy w pięciu językach".

Minister
(—) Głąbiński.

Okólnik
Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

do Dyrekcyj wszystkich gimnazjów w Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie podręcznika: W. Zakrzewski, Historja Powszechna. Tom III.

Komisja Książek i Pomocy Szkolnych zawiadamia, że wskutek omyłki drukarskiej został pominięty w spisie książek szkolnych na rok szk. 1923/24 III tom „Historji powszechnej" W. Zakrzewskiego.

Warszawa, dnia 20 sierpnia 1923 r. (L. 1176/K).

Za Ministra
(—) J. Szarota.
Przewodniczący Komisji Książek i Pomocy Szkolnych.

I. 21/1869

I. 94

Komunikat

Komisji Książek i Pomocy Szkolnych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

DO P.P. AUTORÓW I WYDAWCÓW.

Trzynasty paragraf Statutu Komisji Książek i Pomocy Szkolnych wyraźnie przewiduje, że „wynik kwalifikacji ważny jest tylko dla jednego wydania". Zgodnie z brzmieniem Statutu Komisja poddaje ocenie wszystkie następne wydania podręczników i pomocy szkolnych już poleconych lub dozwolonych do używania w szkołach, bez względu na to czy są to wydania niezmienione, czy też przerobione. W rocznych spisach podręczników uwzględnia się również wszystkie wydania następne.

Niektórzy Pp. Autorowie i Wydawcy nie nadsyłają Komisji wydań późniejszych, które wobec tego nie mogą być poddane ocenie i nie są uwzględniane w rocznych spisach podręczników. Zwraca się uwagę na powyższą nieprawidłowość, której następstwem może być pominięcie w urzędowych spisach podręczników takich wydawnictw, których kwalifikowane wydania wcześniejsze zostały już wyczerpane.

CZĘŚĆ NIEURZĘDOWA.

BIBLJOTEKA PODRĘCZNA NAUCZYCIELA BIOLOGJI[1]).

A.) Książki dla nauczyciela.

I) Naukowe.

Wilczyński Jan dr., prof. Uniw. Wileńskiego. Biologja ogólna. Kurs uniwersytecki. Tom I. 1923. Wydawnictwo Kazimierza Rutskiego w Wilnie. Str. 352, z 219 rysunkami w tekście i 7 portretami.

Treść: Wstęp: Stanowisko biologji ogólnej w systemie nauk. Część I: Teorje pochodzenia życia na ziemi; różnice i podobieństwa pomiędzy organizmami i ciałami mineralnemi. Część II: Historja pojęcia i odkrycia komórki, składniki komórki, ich fizyczne, chemiczne i morfologiczne własności, czynności fizjologiczne i rozród. Określenie tkanki, eksplantacja tkanek, tkanki roślinne i zwierzęce. Organy roślinne i zwierzęce; analogja, homologja, homodynamja i homotypja. Systemy organów. Organizm jako jedność fizjologiczna; łączność pomiędzy organami; korelacja i jej rodzaje; sekrecja wewnętrzna; konstytucja organizmu, jako całości; typy konstytucyjne; odrębności chemiczna organizmu; przelewanie krwi; budowa kryształów hemoglobiny; intoksykacja, przeciwciała i reakcje strątów; wnioskowanie o pokrewieństwie filogenetycznem; transplantacja i jej rodzaje; samoróżniczkowanie się organów; parabioza. Ogólna morfologja i systematyka zwierząt i roślin.

Dzieło niniejsze jest pierwszym i w obecnej chwili jedynym podręcznikiem biologji ogólnej w zakresie uniwersyteckim w języku polskim. Podręcznik ten odznacza się doskonałym układem materjału i opracowany jest z wielkim talentem dydaktycznym i literackim. Tom II, według zapowiedzi autora, ma objąć następujące problemy: przemianę materji i energji, zjawiska rozmnażania i rozwoju, regulacje i transplantacje, biogeografję, zjawiska psychiczne, zmienność, dziedziczność i teorję ewolucji. Nie można wątpić, że podręcznik prof. Wilczyńskiego zastąpi dla nauczycieli biologów dzieła pisane w obcych językach, pierwszy bowiem tom tego podręcznika przewyższa pod względem swej wartośc odpowiednie rozdziały podręczników niemieckich i francuskich, podanych poniżej.

Hertwig O. Allgemeine Biologie. 4 Auflage. 1912. Fischer. Jena. Str. 787.

Treść: Część I. Komórka, jako samodzielny organizm. Fizyczne, chemiczne i morfologiczne własności protoplazmy. Przemiana materji w komórce. Zjawiska ruchowe. Istota podrażnienia. Rozmnażanie się komórek. Wzajemne oddziaływanie protoplazmy i jądra. Morfologja i fizjologja procesów zaplod-

[1]) Wykaz niżej podany obejmuje biologję ogólną. W zeszycie następnym pomieszczona będzie bibljografja z zakresu botaniki i zoologji.

Autor prosi o nadsyłanie uwag i uzupełnień dotyczących literatury pod adresem Wydziału Programowego M. W. R. i O. P., Warszawa, Bagatela 12.

nienia. Teorje rozwoju. Część II. Komórka w związku z innemi komórkami. Stopnie indywidualizacji w świecie organicznym. Połączenia komórek na zasadzie równości, symbiozy i pasorzytnictwa. Środki komunikacyjne pomiędzy komórkami w organizmie. Teorja biogenezy. Specjalizacja komórek i ich przemiany. Teorja plazmy zarodkowej Weismann'a. Zewnętrzne czynniki rozwoju organicznego. Czynniki wewnętrzne. Dziedziczność. Teorje ewolucyji.

Dzieło Oskara Hertwiga jest najobszerniejszem syntetycznem ujęciem zjawisk życiowych. Odznacza się ono gruntownem opracowaniem każdego zagadnienia, doskonałym układem materjału i bezstronnym stanowiskiem autora wobec poglądów skrajnych. Znajdujemy w tej pracy i osobiste poglądy Hertwiga, głęboko i ostrożnie przemyślane.

Allgemeine Biologie. Dzieło zbiorowe w wydawnictwie „Die Kultur der Gegenwart". Teubner. Lepzig und Berlin. 1915. Str. 691.

Treść: G. Rádl. Zarys dziejów biologji od Linneusza do Darwina. A. Fischel. Kierunek badań biologicznych ze szczególnem uwzględnieniem metod badań zoologicznych. O. Rosenberg. Metody badań botanicznych. H. Speman. Dzieje i krytyka pojęcia homologji. O. zur Strassen. Celowość. W. Ostwald. Cechy ogólne substancji organizowanej. W. Roux Istota życia. W. Schleip. Przebieg życia, starość i śmierć osobnika. B. Lidforss. Protoplazma. Budowa komórki, struktura, mikroorganizmy, powstanie świata organicznego. G. Senn. Ruchy chromatoforów. M. Hartmann. Mikrobiologja. Biologja ogólna najprostszych organizmów. E. Laqueur. Mechanika rozwoju organizmów zwierzęcych. H. Przibram. Regeneracja i transplantacja w państwie zwierzęcem. E. Baur. Regeneracja i transplantacja w państwie roślinnem. E. Godlewski Jun. Rozmnażanie w państwie zwierzęcem. P. Claussen. Rozmnażanie w państwie roślinnem. W. Johannsen. Perjodyczność w życiu roślin. O. Porsch. Podział świata organicznego na rośliny i zwierzęta. P. Boysen-Jensen. Hydrobiologja. W. Johannsen. Podstawy eksperymentalne nauki descendencji. Zmienność, dziedziczność, krzyżowanie, mutacja.

Jest to dzieło bardzo cenne, opracowane przez wybitnych uczonych, specjalistów w zakresie oddzielnych zagadnień biologji ogólnej. Praca ta obejmuje wprawdzie prawie wszystkie najważniejsze zagadnienia współczesnej biologji, jednakowoż wskutek opracowania zbiorowego, brak jej przewodniej myśli i jednolitości w traktowaniu oddzielnych zagadnień, co tak wybitnie cechuje poniżej podane dzieło Verworn'a. Za to niektóre ze specjalnych problematów biologji ogólnej są tu wyraźniej wyodrębnione i lepiej opracowane.

Max Verworn. Allgemeine Physiologie. Ein Grundriss der Lehre vom Leben. Siebente Auflage. Mit 351 Abbildungen. Jena. Fischer. 1922. Str. 816.

Treść: 1 Rozdział: Cele i drogi badań fizjologicznych. I. Problem fizjologji. II. Dzieje badań fizjologicznych. III. Metoda badań fizjologicznych. 2 Rozdział: O substancji żyjącej. I. Morfologiczne, chemiczne i fizyczne własności substancji żywej. II. Materja żyjąca i nieżyjąca. 3 Rozdział: Elementarne zjawiska życiowe. I. Przemiana materji II. Rozwój filogenetyczny, rozmnażanie i rozwój osobnika. III. Przemiana energji. 4 Rozdział: Ogólne warunki życiowe. I. Współczesne warunki życia na powierzchni ziemi. II. Powstanie życia na ziemi. III. Historja śmierci. 5 Rozdział: Podrażnienia i ich działanie. I. Istota podrażnienia. II, Działanie podrażnienia na komórkę. 6 Rozdział: Mechanizm życia. I. Przebieg życia. II. Mechanika życia komórkowego. III. Wzajemne stosunki w państwie komórek:

Autor dał książce tej tytuł „Fizjologji ogólnej" w znaczeniu „Biologji ogólnej". Dzieło Verworna obejmuje całokształt najważniejszych problematów współczesnej biologji, niezwykle konsekwentnie z sobą powiązanych w celu doprowadzenia czytelnika do zrozumienia najważniejszego problematu: „co to jest życie?" Prócz wielkiej wartości naukowej książka odznacza się tem, że napisana jest z wielkim talentem literackim, z tego powodu nadaje się ona także jako źródło dla opracowywania odczytów z dziedziny biologji.

L. Cuénot. La Genèse des Espèces animales. Avec 123 gravures. Paris. Alcan. 1911. Str. 496.

Treść: I. Dzieje transformizmu. Lamarkizm. Darwinizm. II. Nauka o osobniku: życie elementarne; rozwój tkankowców; autogeneza; odruchy, tropizmy, instynkty, akty rozumowe; pojęcie płciowości; śmierć, długość życia. III. Czynniki ewolucji: mutacja (badanie doświadczalne); niedziedziczenie cech nabytych; studjum syntetyczne zmienności; dobór sztuczny, naturalny i płciowy. IV. Rozmieszczenie organizmów na ziemi: środki rozmieszczania; zarys paleogeografji i zoogeografji; środowisko i jego fauna. V. Pochodzenie gatunków i przystowań do środowiska; powstanie życia na ziemi; powstawanie gatunków przez izolację i zmianę środowiska; polimorfizm. Poglądy ewolucjonistów. Atrofja skrzydeł i oczu. Barwy ochronne, mimetyzm. Pochodzenie płastugowatych.

Znakomity badacz francuski napisał tę książkę dla studentów i interesujących się przyrodoznawstwem, mając na myśli wypełnienie luk w literaturze francuskiej w zakresie biologji ogólnej, a zwłaszcza zoologji ogólnej. Całe dzieło napisane jest z niezwykłym talentem popularyzatorskim i umiejętnością przedstawienia konkretnych zdobyczy współczesnej biologji. Na szczególną uwagę zasługuje rozdział III-ci, poświęcony metodom eksperymentalnym w badaniach z zakresu ewolucjonizmu i obszerny rozdział IV-ty (str. 146), dający doskonały zarys ekologji zwierząt.

Loeb J. Vorlesungen über die Dynamik der Lebenserscheinungen. Leipzig 1906 Wydane równocześnie z angielskim wydaniem. Istnieje tłumaczenie na język rosyjski. Około 350 str.

Treść: I Odczyt. Wstęp. Przegląd ogólny przedmiotu. II Odczyt. Chemiczne podstawy zjawisk życiowych. III Odczyt. Struktura fizyczna substancji żywej. IV Odczyt. Zasadnicze zjawiska życiowe: ruch, rozmnażanie, produkcja energji promienistej. V Odczyt. O wartości biologicznej soli i podrażnianiu prądem elektrycznym. VI Odczyt. Wpływ temperatury na zjawiska życiowe. VII Odczyt. Energja promienista i heljotropizm. VIII Odczyt. O tropizmach i o innych zjawiskach, pokrewnych z tropizmami. IX Odczyt. O zapłodnieniu. X Odczyt. O dziedziczności. XI Odczyt. Regeneracja. XII Odczyt. Wnioski, dotyczące najważniejszych zagadnień biologji doświadczalnej: przekształcenia martwej substancji w żywą i jednego gatunku organizmu na inny.

Praca znakomitego profesora Uniwersytetu Kalifornijskiego zasługuje na szczególną uwagę. Jest on najwybitniejszym przedstawicielem współczesnych mechanistycznych poglądów na zjawiska życia. Traktuje organizmy, jako maszyny chemiczne. Wnioskuje z niezwykłą

prostotą i konsekwencją, opierając się tylko na eksperymentach. Każdy pogląd, w którym tkwią choćby ślady witalizmu, nazywa czczą gadaniną. Praca Loeba przepełniona jest opisami świetnych eksperymentów samego autora, jego uczniów i zwolenników. Warto ją poznać dla porównania z dziełami o kierunku witalistycznym, jak np. niżej podana książka Reinke'go.

Reinke J. Einleitung in die theoretische Biologie. Berlin. 1901. Str. 637.

Treść: I Rozdział: Stanowisko biologji w filozofji. II Rozdział: Przyczynowość i celowość w zjawiskach biologicznych; pojęcie i istota przystosowania. III Rozdział: Energetyka organizmów. Pojęcie o dominantach. IV Rozdział: Własności protoplazmy, przemiana materji i energji. V Rozdział: Rozmnażanie, rozwój i filogeneza. VI Rozdział: Woluntaryzm i mechanistyczno-psychiczny pogląd na życie.

Autor wykazuje w tej pracy niedostateczność mechanistycznych poglądów na życie i usiłuje udowodnić, że w istotach żywych działają jakieś inteligentne siły, które nazywa „dominantami". Książkę Reinke'go można polecić pragnącym nieco gruntowniej poznać nowoczesny witalizm, w porównaniu bowiem z innymi przedstawicielami tego kierunku rozumowania Reinkego są gruntowniejsze i ostrożniejsze.

Wasmann E. Die moderne Biologie und die Entwicklungstheorie. 3 Aufl. 1906. Freiburg im Breisgau. Str. 510.

Treść: Definicja, podział i rozwój biologji. Komórka, protoplazma, jej własności i czynności. Zasady dzielenia się komórek. Zapłodnienie. Dziedziczność. Komórka, jako najniższa jednostka organiczna. Niemożność przyjęcia teorji samorództwa. Teorja stworzenia, jako postulat wiedzy. Zagadka życia. Niemożność rozwiązania jej zapomocą mechanizmu. Witalistyczne rozwiązanie zagadnienia życia. Poglądy na naukę o rozwoju organizmów. Teorja stałości gatunków i descendencji. Teorja descendencji w zastosowaniu do człowieka. Wnioski. Stosunek wiedzy do wiary.

Autor tej książki, jezuita Erich Wasmann, jest znanym badaczem w dziedzinie entomologji. Jest on zwolennikiem teorji stworzenia i witalistą, jednocześnie zwolennikiem teorji descendencji, którą doskonale popiera swemi osobistemi badaniami, wyłącza jednak z tej teorji człowieka. Poznanie argumentów tego znakomitego teologa i przyrodnika, usiłującego pogodzić teorje przyrodnicze z teologją, jest bardzo pożądane, zwłaszcza dla nauczycieli biologów, którzy z tego rodzaju zagadnieniami spotykają się w szkole.

Fizjologja człowieka. Dzieło zbiorowe, wydane z zapomogi Kasy pomocy dla osób pracujących na polu naukowem imienia d-ra Mianowskiego w Warszawie. T. I i II. 1915. Str. 1378.

Treść: I. Siedlecki M. Wstęp: elementy biologji ogólnej. II Eiger M. Krew i limfa. III. Sosnowski J. Mięśnie. IV. Cybulski N. Nerwy obwodowe. V. Cybulski N. Elektrofizjologja. VI. Beck A. Ogólna fizjologja układu nerwowego środkowego. VII. Piasecki E. Fizjologja ruchów. VIII. Majewski K. W. Fizjologja narządów wzroku. IX. Nowotny Fr. Zmysł słuchu. X. Beck A. Zmysł smaku i powonienia. XI. Rothfeld J. Rozmaite czucia zlokalizowane w skórze i innych narządach. Uwagi ogólne

o fizjologji zmysłów. XII. Cybulski N. Fizjologja układu krwionośnego. XII. Zbyszewski L. Oddychanie. XIV. Pożerski. Fizyologja przewodu pokarmowego. XV. Panek K. Wydaliny. XVI. Bądzyński S. Wymiana materji i energji u zwierząt. XVII. Koźniewski T. Wydzielanie wewnętrzne. XVIII. Szymanowski Z. Nauka o odporności i serologja doświadczalna. XIX. Godlewski E. jun. Fizjologja rozrodu. XX. Sieradzki W. Śmierć.

Zwracamy szczególną uwagę na to dzieło znakomitych naszych uczonych. Nauczyciele biologji znajdą w nim doskonale pod każdym względem opracowany materjał nie tylko z punktu widzenia fizjologji człowieka, lecz także i biologji ogólnej. W niektórych rozdziałach tego dzieła znajdujemy wskazówki, dotyczące metody badań.

Abstammungslehre. Systematik Paläontologie. Biogeographie. Dzieło zbiorowe w wydawnictwie „Die Kultur der Gegenwart". Lipsk—Berlin. Teubner. 1914. Str. 620.

Treść: Hertwig R. Pochodzenie gatunków. Plate L. Zasady systematyki ze szczególnem uwzględnieniem systematyki zwierząt. Wettstein R. Systematyka roślin. Brauer A. Biogeografja. Engler A. Geografja roślin. Brauer A. Geografja zwierząt. Abel O. Paleontologja i paleozoologja. Jongmans W. J. Paleobotanika. Wettstein R. Filogenja roślin. Heider K. Filogenja bezkręgowców. Boas J. E. V. Filogenja kręgowców.

Książka ta jest bardzo cenna dla pragnących poznać główne podstawy nauki o rozwoju świata organicznego. Każda z dyscyplin, związanych z tą nauką, jest w tem dziele doskonale streszczona przez specjalistów o wszechświatowej sławie.

Nusbaum J. Idea ewolucji w biologji. Przeszłość, stan obecny i wpływ na rozwój wiedzy ludzkiej. Warszawa. Centnerszwer. 1910. Str. 555, z 46 rysunkami w tekście, 7 tablicami i 10 portretami.

Treść: Część I. Dowody zmienności ustrojów i ich descendencji. Część II. Poglądy i teorje descendencyjne przed Karolem Darwinem. Część III. Karol Darwin i jego teorja. IV. Krytyka teorji doboru naturalnego i płciowego przez późniejszych uczonych. V. Wpływ darwinizmu na rozwój wiedzy. XI. Idea ewolucji od schyłku XIX wieku do chwili obecnej.

Książka ta należy do najobszerniejszych i najlepszych dzieł w swym zakresie; napisana wzorowym językiem i stylem.

Nusbaum J. Dzieje nauk biologicznych. W wydawnictwie: „Poradnik dla samouków — Dzieje myśli". Część VI. T. II. Z. I. Warszawa. 1907.

Treść: Dzieje Biologji ogólnej oraz zoologji: problemat samorództwa i początków życia; dzieje układnictwa zoologicznego i związanych z nim nauk morfologicznych; dzieje poglądów na genezę świata ustrojowego (teorja ewolucji, descendencji); rozwój pojęć fizjologicznych o czynnościach ciała zwierzęcego. — Dzieje Botaniki: rozwój pojęć o morfologji i systematyce roślin; rozwój niektórych pojęć o budowie komórkowej roślin; rozwój niektórych pojęć z dziedziny fizjologji roślin.

Najważniejsze dzieło traktujące o dziejach nauk biologicznych. Chociaż w układzie i opracowaniu materjału można dopatrzeć się pew-

nych braków w tej pracy Nusbauma w porównaniu z jego innemi dziełami, znajdzie tu jednak nauczyciel wiadomości, niezbędne do zapoznania się z dziejami nauk biologicznych.

Lamarck J. Philosophie zoologique. 3 ed. 1908. Paris. Schleicher Str. 315.

Treść: Konieczność badania pokrewieństwa pomiędzy zwierzętami; pojęcie gatunku; pobudliwość, jako źródło czynności zwierząt; rozmieszczenie i klasyfikacja zwierząt; degradacja i uproszczenie organizacji w łańcuchu zwierzęcym, poczynając od najbardziej złożonych do najprostszych; wpływ okoliczności na czynności i zwyczaje zwierząt i wpływ czynności i zwyczajów tych istot na ich organizację; uporządkowanie świata zwierzęcego w sposób naturalny, poczynając od najprostszych do najbardziej złożonych.

Dzięki tej pracy zdobył Lamarck sławę założyciela nauki o ewolucjonizmie. Najbardziej zasługującym na uwagę w tej książce jest rozdział VII-y, w którym wyłożone są poglądy autora na czynniki ewolucji. Poglądy te pod nazwą lamarkizmu stały się później podwaliną nowego kierunku w historji ewolucjonizmu, który nosi nazwę nowolamarkizmu.

Darwin Karol. Następujące dzieła jego są w przekładzie na język polski:

1. O powstawaniu gatunków drogą doboru naturalnego, czyli o utrzymywaniu się doskonalszych ras w walce o byt. Przekład S. Dicksteina i J. Nusbauma. Nakład „Przeglądu Tygodniowego". Warszawa. 1884. Str. 437.
2. Zmienność zwierząt i roślin w stanie kultury. Przekład J. Nusbauma. Nakład „Przeg. Tygod". 1888 r. 2 tomy. Str. 736.
3. O pochodzeniu człowieka. Przekład S. Masłowskiego. Lwów. 1884. Str. 274.
4. Dobór płciowy. Przekład L. Masłowskiego. Lwów, 1875/6. T. 2. Str. 575.
5. Podróż naturalisty. Przekład J. Nusbauma. „Przeg. Tyg.". Warszawa. 1887. Str. 412.
6. Autobiografja Karola Darwina. Przekład J. Nusbauma. Nakład „Przeg. Tyg." Warszawa. 1891. Str. 446.
7. Wyraz uczuć u człowieka i zwierząt. Przekład W. Dobrskiego. Wsrszawa 1874.

Poznanie darwinizmu zapomocą studjowania orginalnych dzieł najwybitniejszego twórcy ewolucjonizmu jest konieczne ze względu na nieścisłe, a częstokroć fałszywe interpretowanie poglądów Darwina przez mniej lub więcej udolnych krytyków. W tym celu należy przestudjować przynajmniej pierwsze i najważniejsze ze wskazanych wyżej dzieł.

Wallace Alfred Russel. Darwinism. The Macmillan Co. New-Jork. 1889. Istnieje w tłumaczeniu na język francuski, niemiecki i rosyjski. Str. około 700.

Treść: 1. Czem są „gatunki" i co rozumieć należy przez ich „pochodzenie". 2. Walka o byt. 3. Zmienność gatunków w stanie natury. 4. Zmienność roślin i zwierząt w stanie kultury. 5. Dobór naturalny. 6. Krytyka teorji doboru naturalnego. 7. Krzyżowanie. 8. Pochodzenie barw w świecie zwierzęcym. 9. Barwy ostrzegawcze i ochronne. 10. Barwy u różnych płci. 11. Barwy u roślin. 12. Geograficzne rozmieszczenie organizmów. 13. Geograficzne dowody ewolucji. 14. Zasadnicze zagadnienia w związku ze zmiennością i dziedzicznością. 15. Darwinizm w zastosowaniu do człowieka.

Jest to dzieło, które daje najlepszy obraz czystego darwinizmu. Wallace był nie tylko współtwórcą teorji doboru naturalnego, lecz uzupełnił ją i pogłębił przez zdobycie faktów zmienności organizmów w stanie natury (rozd. 3).

Steuer A. Leitfaden der Planktonkunde. Teubner. Berlin. 1911. Str. 382.

Treść: I. Wstęp. II. Własności wody. III. Metody badań planktonu. IV. Przystosowanie planktonu do środowiska. V. Pionowe rozmieszczenie planktonu. VI. Rozmieszczenie poziome. VII. Rozmieszczenie geograficzne. VIII. Rozmieszczenie sezonowe. IX. Plankton w ekonomji przyrody X. Znaczenie plaktonu dla człowieka.

Jest to najodpowiedniejsza książka dla nauczyciela, pragnącego dokładniej poznać zbiorowisko organizmów planktonicznych.

Zacharias O. Das Süsswasser-Pankton. Teubner. Leipzig. 1911. Wyd. 2. Str. 132.

Treść: Przedmiot hydrobiologji. Historja. Metody łowienia i konserwowania. Opis najważniejszych organizmów planktonicznych, ich stosunek do otoczenia i stosunki wzajemne. Plankton w sadzawkach, rowach i rzekach. Stosunek hydrobiologji do rybołówstwa. Plankton, jako przedmiot nauczania w szkole. Stacja biologiczna w Plön. Plankton oceaniczny.

Książeczka ta jest bardzo odpowiednia dla początkowego zapoznania się z planktonem.

Encyklopedji i słowników z zakresu nauk biologicznych w języku polskim niema.

Handwörterbuch der Naturwissenschaften. Herausgegeben von E. Korschelt, G. Linck, F. Oltmanns, K. Schaum, H. Th. Simon, M. Verworn und E. Teichman. Jena. Fischer. 1915. Str. 12315. Tomów 10.

Treść obejmuje wszystkie dziedziny nauk przyrodniczych.

Słownik ten zaliczyć należy do najwspanialszych dzieł w naukowej literaturze wszechświatowej. Składa się on z obszernych, wyczerpujących każdą dziedzinę i zaopatrzonych w literaturę danego zagadnienia artykułów, opracowanych przez uczonych o wszechświatowej sławie. Artykuły, odnoszące się do oddzielnych nauk, zwłaszcza biologicznych, znacznie przewyższają w sumie objętość podręczników uniwersyteckich. Doskonale ułożony skorowidz w końcu tego dzieła ułatwia wybranie artykułów, potrzebnych do przestudjowania danej nauki, jej działu, lub jednego z zagadnień.

Specjalnych czasopism, obejmujących nauki biologiczne, niema w języku polskim.

Mikrokosmos. Zeitschrift für angewandte Mikroskopie, Mikrobiologie, Mikrochemie und mikroskopische Technik. Franckh'sche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart. Miesięczkik, wychodzi od r. 1907.

Czasopismo to powstało, jako organ „Niemieckiego Towarzystwa Mikrologicznego", w celu popularyzacji mikrobiologji i dostarczenia praktycznych wskazówek amatorom mikrobiologji. Czytelnik znajdzie w tym czasopiśmie, zwłaszcza w dawniejszych rocznikach, bardzo dużo cennych artykułów i praktycznych wskazówek, a nawet klucze do oznaczania mikroorganizmów.

Przyroda i Technika. Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu, wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Nakład Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Wprawdzie miesięcznik ten obejmuje swą treścią całość nauk przyrodniczych, znajdzie jednak czytelnik już w tych dwóch pierwszych rocznikach cenne artykuły z zakresu biologji.

W języku polskim brak książki, traktującej o metodach i technice badań naukowych.

Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden. Dzieło zbiorowe, wydawane od r. 1921-go zeszytami pod redakcją prof. d-ra Emila Abderhalden'a. Berlin — Wiedeń. Urban & Schwarzenberg.

Treść: Z wydanych dotychczas zeszytów następujące mogłyby być przydatne do pracy nauczyciela biologa. Z. 18 Mechanika rozwoju. Z. 24 Barwienie za życia pierwotniaków i komórek zwierzęcych. Z. 34. Metodyka zoologji doświadczalnej. Z. 36. Technika mikroskopowa. Z. 50. Barwienie za życia u roślin, Metody hodowli pasorzytniczych roślin nasiennych. Hodowla glonów i grzybów. Z. 57. Metody geografji zwierząt. Badanie zwierząt domowych. Preparowanie wyższych ssaków. Z. 58. Metody badania tropizmów u roślin. Metody doświadczalnej morfologji roślin i geografji roślin. Z. 59. Metodyka badań wzrostu i hodowli roślin. Z. 70. Badania psychologji pszczół i mrówek. Z. 71. Ogólne metody zoologiczne. Z. 74. Przemiana materji u ludzi i zwierząt. Z. 81. Metodyka biologji kwiatów. Z. 85. Metody badań ruchów pierwotnych. Ogólne metody fizjologji porównawczej. Fizyko-chemiczne badania komórek i tkanek zwierzęcych. Z. 86. Badanie istot jednokomórkowych.

Wszystkie te prace są bez zarzutu pod względem naukowym. Nie we wszystkich jednak znajdzie nauczyciel te praktyczne wskazówki, których poszukuje dla swej pracy w szkole. Wydawnictwo to jest w każdym bądź razie wielkim krokiem naprzód w porównaniu do czasów, gdy metodyka badań była rozproszona w wielkiej ilości prac specjalnych a nawet stanowiła pewnego rodzaju tajemnicę zawodową.

Küster E. Anleitung zur Kultur der Mikroorganismen. Teubner, Leipzig und Berlin. 1907 str. 201.

Treść: A. Część ogólna: woda i szkło, pożywki, kultury. B. Część specjalna: pierwotniaki, wiciowce, śluzowce, glony, grzyby, bakterje.

W podręczniku tym zebrane są umiejętnie wszelkie przepisy niezbędne do hodowli drobnoustrojów ze wskazaniem odnośnej literatury. Książka ta w znacznym stopniu ułatwia pracą i powinna znajdować się w każdej pracowni mikrobiologicznej.

2. Dydaktyczne.

Heilpern M. Zasady metodyki ogólnej nauk przyrodniczych. Wyd. 2. Wydawnictwo im. Staszyca staraniem Stow. Naucz. Pol. Warszawa 1919. Str. 124.

Treść: I Znaczenie nauk przyrodniczych, jako przedmiotu nauczania. II. Warunki, jakim nauczyciel nauk przyrodniczych odpowiadać winien. III Program kursu i wybór materjału wykładowego. IV. Sprawy sporne w metodyce przyrodoznawstwa. V. Demonstracje i doświadczenia przy wykładzie zoologji i nauk opisowych. VI. Metodyka wycieczek zamiejskich z uczniami. VII. Zasady nauczania. VIII. Warunki, jakim wykład odpowiadać winien. IX. Wzory wykładów. X Środki pomocnicze przy nauczaniu.

Treściwie i doskonale opracowane zasady ogólne odpowiednio do współczesnych prądów w metodyce przyrodoznawstwa Każdy rozdział opatrzony wykazem odnośnej literatury w języku polskim. Książka pożyteczna dla każdego nauczyciela, zwłaszcza w zakresie programu dla gimnazjum niższego.

Schoenichen W. Methodik und Technik des naturgeschichtlichen Unterrichts. Quelle und Meyer in Leipzig. 1913. Str. 614.

Treść: Część I. Metodyka nauk przyrodniczych. 1. Zadania i cele nauczania przyrody. 2. Kształcenie umysłu. 3. Historja naturalna i wychowanie estetyczne. 4. Historja naturalna i wychowanie etyczne. II. Zasady nauczania. 1. Wybór materjału odpowiednio do poziomu klasy. 2. Jak traktować różne działy nauki. Biologja. Systematyka. Morfologja. Zbiorowiska. Ewolucja. 3. Wzory lekcji dla klas niższych. 4. Wzory lekcji dla klas średnich. 5. Koncentracja w nauczaniu: biologja i chemja; przyrodoznawstwo i fizyka; przyrodoznawstwo i matematyka; przyrodoznawstwo i geografja. 6. Pomoce naukowe: książka, obrazy, modele, rysunek nauczyciela, doświadczenia, zbiory, żywe okazy, ogród szkolny, wycieczki. 7. Samodzielna praca ucznia: rysunek, modelowanie, fotografowanie, kolekcjonowanie, ćwiczenia biologiczne. Część 2. Technika nauczania. I. Urządzenie sali wykładowej i laboratorjum. II. Gabinet przyrodniczy. III. Wiwarja, akwarja i terrarja. IV. Urządzenie ogrodu szkolnego. V. Technika kolekcjonowania.

Używając terminologji polskiej, książka ta jest metodyką i techniką nauk biologicznych na wszystkich stopniach nauczania w szkole średniej. Dzieło to przystosowane jest do programów i metod szkoły niemieckiej. Jako takie jest podręcznikiem najobszerniejszym i najlepszym. W niedługim czasie ukaże się w przekładzie na język polski. Książkę tę powinien przestudjować każdy nauczyciel biologji.

Lloyd F. E. and Bigelow M. A. The Teaching of Biology in the Secondary School. Longman, Green and Co. New Jork. 1909. Str. 491.

Treść: Część I. Metodyka botaniki i przyrodoznawstwa. 1. Wartość nauk przyrodniczych, a w szczególności biologji w wykształceniu. 2. Metody w nauczaniu przyrodoznawstwa. 3. Wartość botaniki w szkole średniej. 4. Za-

sady określające treść kursu botaniki. 5. Różne typy kursów botaniki. 6. Metoda kształcenia umysłu w nauczaniu botaniki. 7. Ogólne zasady w nauczaniu botaniki. 8. Kurs botaniki w gimnazjum wyższem. 9. Zaopatrzenie pracowni. Materjał do badań i pokazów 10. Literatura botaniczna dla nauczyciela i dla uczniów. Część II. Nauczanie zoologji i fizjologji człowieka. 1. Wartość zoologji kształcąca i informująca. 2. Wybór materjału dla szkoły. 3. Metoda laboratoryjna i naukowa w nauczaniu zoologji. 4. Stosunek przyrodoznawstwa w szkole elementarnej do zoologji w szkole średniej. 5. Stosunek zoologji do innych nauk w szkole. 6. Przygotowanie do kursu zoologji. 7. Wybór przedstawicieli świata zwierzęcego do kursu zoologji. 8. Szkic elementarnego kursu zoologji. 9. Materjał zoologiczny, metody, ekwipunek. 10. Książki z dziedziny zoologji. 11. Stosunek zoologji szkolnej do kolegjum. 12. Nauczanie fizjologji człowieka.

W książce tej jest znakomicie wyjaśniona najważniejsza kwestja w dydaktyce biologji: wartość nauk biologicznych w wykształceniu i wychowaniu. Stąd konsekwentnie określona jest treść kursu i zasady nauczania. Każdy rozdział zaopatrzony w wykaz książek ze szczególnem uwzględnieniem literatury amerykańskiej i angielskiej. Jest to książka, którą warto przełożyć na język polski.

Handbuch der naturgeschichtlichen Technik für Lehrer und Studierende der Naturwissenschaften. Teubner. Leipzig und Berlin, 1914. Dzieło zbiorowe, wydane pod redakcją prof. dr. Bastiana Schmid'a. Str. 555.

Treść: Poll H. Technika zoologiczno-mikroskopowa. Fischer H. Technika botaniczno-mikroskopowa. Hodowla grzybów i bakterji. Claussen P. Badania z dziedziny fizjologji roślin. Rosemann R. Badania z dziedziny fizjologji zwierząt. Wagler C. Metody kolekcjonowania z zakresu hydrobiologji. Steche O. Kolekcjonowanie i preparowanie owadów. Kammerer P. Kolekcjonowanie mięczaków i kręgowców. Schorler B. Konserwowanie roślin. Wandolleck B. Konserwowanie i montowanie zwierząt. Urban F. Akwarja, wiwarja i terrarja. Esser P. Ogród szkolny. Fischer H. Instrumenty optyczne w technice biologicznej. Wandolleck B. Fotografja Fricke K. Wycieczki. Schmid B. Urządzenie sal do wykładów, ćwiczeń i gabinetu. Berg A. Zbiory geologiczne, paleontologiczne i mineralogiczne. Bock W. Ochrona zabytków przyrody.

Dzieło to jest tak wartościowe, że powinno być stale podręczną książką każdego nauczyciela biologji.

Voigt Max Die Praxis der Naturkunde. Lipsk Dieterich. 1912. T. 1 i 2. Str. 462.

Treść: A. Badania biologiczne 1. Srodki zaopatrywania się w materjał botaniczny i zoologiczny. 2. Kolekcjonowanie, montowanie i hodowla roślin. 3. Kolekcjonowanie i hodowla zwierząt. 4. Szkolna pracownia biologiczna. 5. Badania z zakresu botaniki i ćwiczenia fizjologiczne. 6. Zootomja. 7. Nauka o człowieku. B. Badania mineralogiczno-geologiczne. C. Zastosowanie mikroskopu w nauczaniu. D. Zastosowanie przyrządów projekcyjnych. E. Fotografja. F. Zbiory przyrodnicze. G. Wycieczki. H. Recepty, źródła, literatura.

Książka ta jest bardzo pożyteczna, daje bowiem dużo istotnie praktycznych wskazówek w technice nauczania.

Rein. R. Leitfaden für biologische Schülerübungen in den oberen klassen höherer Lehranstalten. Quelle und Meyer. Leipzig. 1914. Str. 162.

Treść: I. Ekologja roślin. II. Ekologia zwierząt. III. Anatomja i fizjologja roślin skrytokwiatowych. IV. Anatomja i fizjologja zwierząt bezkręgowych. V. Anatomja i fizjologja roślin wyższych. VI. Anatomja i fizjologja kręgowców

Cały ten materjał ujęty jest w 62 ćwiczenia. Książkę tę można polecić do użytku nauczyciela, jako najlepszy z podręczników niemieckich, obejmujący w sobie botaniczne i zoologiczne ćwiczenia uczniowskie. Ćwiczenia te jednak odpowiadają programowi 4-ej, 5-ej i 6-ej klasy naszych szkół, tylko niewielka ilość ich mogłaby być zastosowana do kl. 8-ej typu przyrodniczego. Dla tej klasy niema dotychczas odpowiedniego do programu podręcznika.

Schmid B. Biologisches Praktikum für höhere Schulen. Leipzig, Teubner. 1914. Str. 78.

Treść: Cz I. Botanika: glony, grzyby, paprocie, komórki, tkanki, fizjologja. Cz. II. Zoologja: pierwotniaki, jamochłony, robaki, wrotki, mięczaki, stawonogi, kręgowce; ćwiczenia z fizjologji.

Materjał niepodzielony na ćwiczenia i znacznie szczuplejszy, niż w poprzednim podręczniku, wystarczający jednak dla tych typów szkół, w których biologja ma w planie niewielką ilość godzin.

Schurig W. Biologische Experimente. Quelle und Meyer. Leipzig. 1909. Str. 180.

Treść: I. Biologja roślin. II. Biologja zwierząt. III. Technika mikroskopowa.

Jest to dobry podręcznik, odpowiadający istotnie tytułom rozdziałów, rozumiejąc przez nazwę biologji — biologję szczegółową; wszystkie opisane w tej książce ćwiczenia należą do fizjologji i ekologji.

Schäffer. Biologisches Experimentierbuch. Teubner, Leipzig. 1913. Str. 272.

Treść tej książki obejmuje ćwiczenia z zakresu fizjologji odżywiania u roślin, wpływu zewnętrznych czynników na wzrost i rozwój rośliny, czucia u roślin; ćwiczenia z roślinami wijącemi się, owadożernemi i pasorzytnemi; rozmnażanie u roślin; ćwiczenia z glonami, grzybami i bakterjami. Druga część książki obejmuje ćwiczenia z zakresu fizjologji i ekologji zwierząt: wymoczki, stułbie, skorupiaki, owady; w tem miejscu następują interesujące ćwiczenia, mające na celu badanie czuć i instynktów u mrówek, pszczół i os; dalej idą badania oddychania, krążenia krwi i trawienia; wreszcie działalność organów zmysłów.

W książce tej jest sporo takich ćwiczeń, których nie znajdujemy w innych podręcznikach.

Plankton. Praca zbiorowa. Zeszyt 4 wydawnictwa „Podręcznik do zbierania i konserwowania zwierząt należących do fauny polskiej". Warszawa. 1922. Wydawnictwo Polskiego Państwowego Muzeum Przyrodniczego. Str. 52.

Treść: Lityński A. Metody połowów planktonicznych. Liścionogi. Grochmalicki J. Małżoraczki. Dziesięcionogi. Minkiewicz S. Widłonogi. Tarczenice. Obunogi. Poliński W. Równonogi.

Książeczka ta jest bardzo pożyteczna w celu początkowego zapoznania się z metodami połowów planktonicznych i z planktonicznemi skorupiakami.

Schurig W. Hydrobiologisches und Plankton-Praktikum. Quelle und Meyer. Lepzig. 1910. Str. 160.

Treść: Część pierwsza ogólna obejmuje metody połowów i konserwacji planktonu, a także badania mikroorganizmów. Część druga zawiera opis niższych grup słodko-wodnych organizmów.

Książeczka ta jest bardzo pożytecznym podręcznikiem dla początkujących biologów w dziedzinie hydrobiologji: w pierwszej części znajdzie czytelnik dużo praktycznych wskazówek z dziedziny techniki mikrobiologji, w drugiej zaś krótkie tabele do oznaczania najpospolitszych organizmów wód słodkich.

Kraepelin K Einführung in die Biologie zum Gebrauch an höheren Schulen und zum Selbstunterricht (Grosse Ausgabe). 4 Auflage bearbeitet von Prof. Dr. C. Schäffer. Teubner. Leipzig. 1919. Str. 339.

Treść: I. Budowa organizmów w związku z ich czynnościami A) Organizmy jednokomórkowe. B) Zjawiska życiowe u organizmów wielokomórkowych: komórki, tkanki, środki ochronne, przemiana materji, pobudliwość i ruch, rozmnażanie. II. Zależność organizmów od otaczającego środowiska. A) Zależność roślin od czynników fizykochemicznych. Geografja roślin. B) Zależność zwierząt od czynników fizyko-chemicznych. Geografja zwierząt. C) Wzajemna zależność organizmów. Zbiorowiska. III. Elementy biologji ogólnej. IV. Typy ludzkie i człowiek przedhistoryczny.

Jest to podręcznik szkolny przeznaczony do rąk uczniów klas wyższych szkoły średniej. Jest to jedna z najlepszych i najbardziej rozpowszechnionych książek w szkołach niemieckich. Notujemy ją tutaj, jako przykład rozwinięcia najnowszego programu biologji w szkołach niemieckich. Botanika z zoologją są tu o ile możności zsyntetyzowane, anatomja związana ściśle z fizjologją i wielki nacisk położony na ekologję.

Sedgwick W. T. und Wilson E. B. Einführung in die Allgemeine Biologie. Teubner. Leipzig. 1913. Str. 302. Tłumaczenie z angielskiego.

Treść: 1. Elementy biologji ogólnej i jej stanowisko wśród innych nauk. 2. Zasady budowy istot żyjących. 3. Protoplazma i komórka. 4, 5, 6, 7. Życie dżdżownicy. 8, 9, 10. Życie paproci. 11. Organizmy jednokomórkowe. 12 Ameba. 13. Wymoczki. 14. Pierwotek. 15. Drożdże. 16. Bakterje. 17. Nalewka na sianie. Dodatek: wskazówki do prac w laboratorjum i do pokazów.

Jest to podręcznik przeznaczony dla uczących się. Notujemy go tutaj, jako przykład innego zupełnie rozwinięcia programu kursu biologji, niż w szkołach niemieckich. Nauczanie oparte jest tu na dokładnem poznaniu pod każdym względem 2 przedstawicieli świata organicznego w danym wypadku dżdżownicy i paproci.

Czasopism z zakresu dydaktyki biologji, lub nauk przyrodniczych wogóle w języku polskim niema.

„Natur und Schule“ 1902—1907. Dalszy ciąg:

„Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen”. 1907—1921. Dalszy ciąg:

„Naturwissenschaftliche Monatschefte für den biologischen, chemischen, geographischen und geologischen Unterricht”. 1922—1923. Teubner. Leipzig — Berlin. Razem tomów 19.

Na treść tego miesięcznika składały się artykuły z zakresu dydaktyki nauk przyrodniczych, prace kompilacyjne, illustrujące stan wiedzy, oceny książek, bibliografja. Im dawniejsze roczniki tego czasopisma, tem lepsze. Znajdzie w nich czytelnik bardzo dużo niezwykle cennych artykułów z dziedziny biologji, a zwłaszcza z dydaktyki tego przedmiotu.

B. Książki dla ucznia.

Sumiński S. M. Podręcznik biologji. Arct. Warszawa. 1920. Str. 176.

Treść: Istoty ożywione i nieożywione. Rośliny i zwierzęta. Ustroje najprostsze. Witalizm i mechanizm. Chemiczne i fizyczne własności zarodzi. Ruchy. Przemiana materji i energji. Życie i śmierć. Rozmnażanie i rozwój. Pobudliwość. Instynkt. Elementy ekologji. Rozwój pojęć i zagadnień biologicznych. Systematyka. Ewolucjonizm. Zagadnienia dziedziczności.

Jest to w obecnej chwili jedyny w języku polskim podręcznik szkolny biologji ogólnej. Pod względem wyboru materjału i jego układu odpowiada naszym programom, lecz robi wrażenie książki pisanej naprędce, nie jest bowiem należycie opracowany pod względem stylowym i zawiera sporo nieścisłości, a nawet błędów.

Nusbaum J. Wiadomości początkowe z biologji czyli nauki o istotach żyjących. Warszawa. Gebethner i Wolff. 1907. Str. 192.

Treść: Określenie biologji; porównanie ustrojów z minerałami; życie i śmierć; krążenie materji w przyrodzie; porównanie świata roślinnego i zwierzęcego; przemiana energji u roślin i zwierząt; o komórce; zjawiska rozmnażania; rozwój organizmów; wpływ warunków zewnętrznych na organizmy; zjawiska przystosowania się istot żyjących do otaczających warunków.

Książeczka ta jest pod każdym względem opracowana umiejętnie; brak w niej tylko najnowszych danych i poglądów z dziedziny biologji ogólnej. Jako podręcznik nie jest wystarczająca dla tego typu szkół, gdzie biologja ogólna jest wyodrębniona, jako oddzielny przedmiot nauczania. Dziełko to nadaje się najbardziej do czytania dla starszej młodzieży w szkołach, które albo nie mają zupełnie w swym programie nauk biologicznych (szkoły zawodowe), lub też nie mają biologji ogólnej (typ klasyczny, humanistyczny).

J. Sosnowski i W. Jezierski. Zarys biologji ogólnej. Warszawa. Arct. 1907. Str. 147.

Treść: Chemiczne, fizyczne i morfologiczne własności żywej materji Organizmy żywe i martwe. Mechanizm i witalizm. Przemiana materji i energji. Pobudliwość. Rozmnażanie, ewolucja.

Książeczka ta ma taką samą wartość, jak wyżej wymieniona biologja Nusbauma.

Nusbaum J. Szlakami wiedzy. Szkice i odczyty dla wykształconego ogółu o zagadnieniach biologji współczesnej. Lwów. 1909. Str. 556. Wyszło obecnie 3 wyd.

Treść: Rozwój biologji w ostatnich stu latach. Mechanika rozwoju, jako nowa gałęź biologji. Kilka myśli o życiu i śmierci. Życie w otchłaniach morskich. Istota i znaczenie zapłodnienia. Z dziejów nauki o dziedziczności. Przyczyny powstawania płci w świetle nowszych badań. Zasadnicze prawo rozwoju (prawo biogenetyczne). Choroba w świetle teorji ewolucji. O odradzaniu się (regeneracji) w świecie zwierzęcym. Nowa teorja powstawania gatunków. Światło i barwy w przyrodzie organicznej. Narządy zmysłowe u roślin Wyraz twarzy i mowa oczu.

Doskonałą tę książkę polecić można do czytania na najwyższym poziomie szkoły średniej, zwłaszcza nadaje się ona dla uczniów klasy 8-ej typu przyrodniczo-matematycznego.

Kazimierz Czerwiński (Warszawa).

OCENY.

Stanisław Adamczewski. *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej* dla uczniów szkoły średniej. Część pierwsza: wieki XVI i XVII. Lwów — Warszawa. Książnica Polska Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych, 1922. Form. 23 × 15, str. 274.

Autor pragnąłby, aby jego książka stała się „przy nauczaniu literatury tem w ręku ucznia szkoły średniej, czem w swoim zakresie są już oddawna zbiory zadań matematycznych". Chciałby „ułatwić opanowanie przedmiotu... nauczyć myśleć, obserwować, porównywać, wysnuwać wnioski... stawiać zagadnienia samoistnie... ułatwić technikę nauczania... oszczędzić czasu na dyktowanie zadań... zapobiec wytwarzaniu się powierzchowności"... Przyczem „nie chce bynajmniej [swoim podręcznikiem] zastąpić nauczyciela, ale... uczynić pracę jego owocniejszą". (Przedmowa, str. 3).

Dokładne poznanie tej książki (zawierającej 1069 pytań i tematów) nakazuje przyznać, że autor większość swoich zamierzeń w zupełności osiągnął. Jest to publikacja poważna, sumienna, świadcząca o dobrze przetrawionym materjale, ujawniająca znaczne doświadczenie dydaktyczne i pedagogiczne. Z niektórych jej braków i wad zdaje sobie autor sam sprawę (ob. Przedmowę, str. 4—5), inne, które poniżej wskażemy, nie mają przeważnie znaczenia zasadniczego, obniżającego samo ujęcie rzeczy i ogólną wartość podręcznika.

Pytania i ćwiczenia obejmują tu następujących pisarzy: Reja, Kochanowskiego, Szarzyńskiego, Skargę, Szymonowicza, Zimorowicza, Andrzeja Morsztyna, Kochowskiego, Krzysztofa Opalińskiego,

Wacława Potockiego i Paska. Dążność do jak największego ograniczenia materjału i poprzestania na najwybitniejszych tylko i najbardziej typowych przedstawicielach piśmiennictwa (których zato poznać można gruntowniej i dokładniej) — jest, w zastosowaniu do celów nauczania w szkole średniej, konieczna. Wybór więc p. Adamczewskiego możnaby w zupełności zaakceptować, gdyby nie jedna poważna luka, a mianowicie: brak Modrzewskiego. Tego wybitnego i pod wielu względami wyjątkowego wprost pisarza należało bezwzględnie omówić — bez niego bowiem obraz najważniejszych postaci i prądów XVI w. w Polsce jest niezupełny. Jeżeli chodzi o wybór utworów poszczególnych pisarzy, to tutaj autor okazał się znowu czasami za hojny, z wyjątkiem jednego Reja, którego pokrzywdził zupełnem pominięciem utworów wierszowanych*), przez co znowu fizjognomja tego pisarza zblakła (jedna fraszka, zamieszczona na str. 34—5, niewiele tu pomoże). Omówienie kilku wyjątków z „Krótkiej rozprawy" ożywiłoby ją niewątpliwie i dałoby ponadto duży materjał do porównania z Kochanowskim i do skonstatowania rozwoju słowa poetyckiego. Co się natomiast tyczy innych pisarzy, to możnaby z Szymonowicza ograniczyć się do „Kołaczy" i „Żeńców" (z dodaniem ostatecznie jeszcze „Zalotników"), skreślić trochę z „Roksolanek" Zimorowicza, z pieśni Morsztyna, z fraszek Potockiego, a nawet i z „Wojny chocimskiej". Materjału bowiem i tak jest za dużo — przekracza on i „wymiar czasu i program urzędowy" — jak to sam autor zaznacza w przedmowie. Z drugiej strony jednak przyznać trzeba, że jest to wada mniejsza, niż pominięcie Modrzewskiego i wierszy Reja, bo ostatecznie nauczyciel może sobie wśród tych wyjątków wybierać stosownie do poziomu i zainteresowania klasy.

Jakżeż przedstawia się sama analiza tekstów? Na ogół powiedzieć można, że pytania i ćwiczenia odznaczają się trafnością, gruntownością, szczegółowością; autor umie stawiać kwestje żywo i ciekawie, nawiązywać je do życia ucznia (niektóre pytania przy Reju i Kochanowskim), dawać interesujący materjał porównawczy (ob. str. 17, 23, 126, 155, 189, 199, 242 i t. p.) i wskazywać metodę porównawczą; umie dalej w pomysłowy i skuteczny sposób uprzystępnić rzeczy trudniejsze (ob. np. kwestję baroku, str. 177), pobudzać do myślenia, zastanawiania się, wnioskowania, oświetlać kwestje z najrozmaitszych punktów widzenia, zajmować umysł, a nawet niepokoić go niespodziewanemi zwrotami, dawać ciekawe i pobudzające ćwiczenia i tematy syntetyczne (ob. np. str. 67—8 lub 125—6).

Za bardzo pożyteczne i celowe uważam również kładzenie nacisku na zapisywanie przez uczniów podczas lektury w osobnym zeszycie uwag, wrażeń, nasuwających się kwestyj, notowanie poszczególnych wyrażeń i zwrotów i tworzenie sobie w ten sposób „skarbczyka mowy polskiej", jak to nazywa autor (proponowane natomiast przez autora „protokóły lekcyj" wydają mi się już zbyteczne).

*) Coprawda ani Modrzewski ani wiersze Reja nie należą — według programu ministerjalnego — do lektury obowiązkowej. Ale autor z programem tym — co do rozmiarów materjału — wogóle się nie liczy; mógł więc i tych pisarzy uwzględnić.

Dążność do „wyczerpania" przedmiotu i niepominięcia niczego wytwarza często u komentatorów tekstów literackich i układających pytania pewną przesadę w zbyt szczegółowem objaśnieniu rzeczy znanych i łatwych lub „piłowaniu" ich zbytniem w szeregu pytań. Nie ustrzegł się tej „piły" i p. Adamczewski (choć miał dobry przykład w umiarkowaniu pod tym względem w podręczniku p. Komarnickiego). Bardzo często tam, gdzie dla uchwycenia rzeczy (dotyczy to przeważnie elementu treściowego) wystarczyłoby jedno lub dwa pytania, autor stawia ich cztery, pięć, sześć, a nawet więcej. Prowadzi to nietylko do monotonji (do której się autor zresztą częściowo w „Przedmowie" przyznaje), jeżeli te same pytania powtarzają się zbyt często przy różnych utworach — ale wprost do zmęczenia i znudzenia, jeżeli pytania odnoszą się do spraw łatwych do zrozumienia, samo przez się rozumiejących się lub wreszcie szczegółów drobnych i błahych. Tak np. autor, chcąc wyjaśnić znaczenie dawniejsze wyrazu „p r a w i e", pisze (str. 30): „Jak sądzisz, czy użyty w zwrotce 3 [pieśni Kochanowskiego „O powrocie wiosny] zwrot „p r a w i e świat się wszytek śmieje" oznacza, że wesołość jest niezupełna, że czegoś do jej pełni brakuje? Czyby takie znaczenie harmonizowało z ogólnym nastrojem obrazu wiosny w pieśni? O ile nie znalazłeś wyjaśnienia w komentarzu, zanotuj sobie, według własnego rozumienia, przypuszczalne znaczenie dawne wyrazu „prawie". Poco to wszystko? Czy nie prościej i ekonomiczniej jest powiedzieć uczniom poprostu (o ile się sami nie domyślili), jak się to musi zrobić w setkach innych wypadków, że „prawie" znaczy „prawdziwie", niż zadawać im tyle pytań i zmuszać ich jeszcze do notowania swoich przypuszczeń? (Do tego przysłówka wraca autor jeszcze na str. 75). Inny przykład, tym razem z „Żeńców": „Czem zajęte osoby sielanki? Jakie narzędzia w ich rękach? Dużo ich w polu, czy mało? Wygląd starosty... Co m a w r ę k u? C o z a p a s e m? (str. 160—161) Takich przykładów zbyt daleko posuniętej szczegółowości możnaby wynotować daleko więcej. Poprzestaję na tych dwóch, zaznaczając tylko ogólnie, że np. w rozbiorze treści kazań Skargi (zwłaszcza II) można śmiało skreślić jedną trzecią część pytań bez szkody dla samej analizy.

Gorsze od pytań zbyt szczegółowych są pytania zbyt ogólne lub za mało wyczerpujące istotę rzeczy. Do takich należą np. „Jakie zalety (stylu, języka) posiada rozdział „Żywota" o temperamentach? Zapisz wynik swoich spostrzeżeń" (str. 8) albo: „Nie zaglądając do tekstu, spróbuj nazwać różne odcienie uczucia religijnego, wyrażone w Hymnie [do Boga Kochanowskiego]. Uzupełnij ten rejestr, odczytując zwrotkę po zwrotce" (str. 22, Nr. 79) — „Określić rodzaj i gatunek literacki „Odprawy"; określenie umotywować" (str. 50, Nr. 227) — „Nazwa systematu mądrości, scharakteryzowanego w trenie 9-tym" (str. 86, Nr. 362); przy trenie 10-tym: „Uszereguj przytoczone wierzenia według systematów religijnych, z których pochodzą" (str. 88, Nr. 369) — przy inwokacji do „Wojny chocimskiej": „Dokładnie i dowodnie wykazać właściwości stylu tej inwokacji" (str. 208, Nr. 904).

W tych przykładach mamy pytania i za trudne, jak Nr. 362 i 369, i za ogólne, wszystkie zaś wymagają całego szeregu wyjaśnień wstępnych których w podręczniku niema, choć rzeczy daleko prostsze są w nim, jak widzieliśmy, obszernie omawiane. Zbytnia ogólnikowość i lakoniczność dotyczy szczególniej e s t e t y c z n e j oceny utworów. Jest to wogóle najsłabsza strona podręcznika. Brak w analizie formy tego pogłębienia i wszechstronności, jakiemi odznaczają się rozbiory treści. Nie wystarczą tu pytania, dotyczące form językowych, budowy wiersza, rytmiki, trzeba starać się uprzystępnić uczniowi wartości czysto artystyczne, leżące w s t y l u w najobszerniejszem znaczeniu i pokazać sposób ich odnajdywania i oceniania. Sam autor robi to niekiedy dobrze (np. w rozbiorze niektórych trenów lub „Kołaczy" Szymonowicza, przy pomocy rozprawy Chlebowskiego, której wprowadzenie do podręcznika uważam za bardzo dobry pomysł), ale często też zapomina o tem, zajęty przedewszystkiem pierwiastkami treściowemi. Tak jest np. z „Odprawą", tak w wielu wypadkach z „Psalmami", i z „Trenami". Ileż można powiedzieć — żeby ograniczyć się do kilku przykładów o artyzmie i dramatyczności rozmowy Aleksandra z Antenorem, o piękności obrazowania i rytmiki chóru, poświęconego „łodzi bukowej" lub wizji Kassandry!

Czasami także i wartości treściowe niezupełnie są wyzyskane, jak np. w satyrze Opalińskiego „Na ciężary i opresję chłopską" (dobitniejsze podkreślenie wyjątkowo głębokiego widzenia rzeczy) lub w trenie 9-tym (tragedja świadomości kulturalnej, opartej na stoicyzmie).

Autor zdaje sobie sprawę z tego, że wszystkiego nie można wydobyć z ucznia zapomocą pytań — niektóre rzeczy trzeba mu wprost powiedzieć od siebie. W takich razach jednak lepiej jest zrobić to po prostu i krótko, niż pół stronicy zajmować przeplataniem pytań i gotowych na nie odpowiedzi (ob. np. str. 37 w sprawie á pochylonego lub str. 57 o wystawieniu „Odprawy").

Do specjalnie, jak się zdaje, ulubionych przez autora ćwiczeń należą takie, które mają pobudzać „fantazję twórczą" uczniów, skłaniać ich do samodzielnego rekonstruowania pewnych zjawisk, do układania apokryfów i t. p. Wydaje mi się to w pewnych wypadkach dość ryzykownem, a nawet demoralizującem umysłowo, bo przyzwyczajającem do blagi. Ćwiczenie np. p. t. „Jeden dzień z życia poety [Kochanowskiego] w Czarnolesie" (Nr. 208) na podstawie kilku pieśni i fraszek, z wciągnięciem w to „wieści o spustoszeniu Podola przez Tatarów", może być tylko fantazjowaniem i dowolnem doszukiwaniem się w utworach literackich pierwiastków biograficznych (taką metodą przeważnie opracowana jest rzecz Chlebowskiego o Kochanowskim, ale też jest to właśnie piękna f a n t a z j a o życiu Kochanowskiego). Podobny charakter ma ćwiczenie Nr. 457. Już raczej zgodziłby się można na t. zw. apokryfy jako ćwiczenia stylistyczne, choć i tutaj możnaby się obawiać osłabienia zmysłu ścisłości i poważnego stosunku do tekstu, gdy np. autor każe opracowywać „własny pomysł fikcyjnego monologu lub dialogu" z Odprawy (str. 70), wrażenia posła sejmowego o kazaniu Skargi (str. 145), „fantazję autobiograficzną" na podstawie pa-

miętników Paska (str. 250) i t. p. Nie widzę również wielkiej wartości dydaktycznej w owem, często przez autora zalecanem, wykreślaniu i rysowaniu czy to „stosunku mądrości, cnót, nauk i ćwiczeń“ u Reja (str. 9), czy to stosunku myśli głównych w pieśni Kochanowskiego (37 i 40), czy wzmagania się i słabnięcia napięcia dramatycznego w „Odprawie“ (70) a nawet obrazu stosunku poety do mądrości (? 87) i przebiegu uczucia w „Trenach“ zapomocą rubryk pionowych i poziomych! (str. 99). — Takie ćwiczenia łatwo wyrodzić się mogą w zabawę, obniżającą poziom nauki, nie mówiąc już o obrażaniu wrażliwości estetycznej. Z tych samych względów wolałbym, żeby autor był pominął niektóre swawolne zwracania się do uczniów czy uczenic („urocza delikwentka“, str. 71) i niektóre ekwilibrystyczne tematy jak np. Życie, twórczość i zasługi Kochanowskiego w stu wyrazach (Praca konkursowa) (str. 110).

Pozostaje jeszcze jedna kwestja praktyczna. Słusznie autor zaleca podwójne czytanie poszczególnych ważniejszych czy trudniejszych utworów; ale wiążący się z tem u niego podział na pytania ogólne (przy pierwszem czytaniu) i szczegółowe (przy czytaniu powtórnem) niezawsze jest racjonalny z tego względu, że na pewne pytania ogólne nie można odpowiedzieć bez szczegółowego zaznajomienia się z tekstem. Tak jest np. z kwestją akcji w „Odprawie“ (str. 60), z konstrukcją trenów (str. 79), z pytaniami wstępnemi do „Kołaczy“ i t. p. Może lepiej byłoby pozostać tu przy tradycyjnem traktowaniu rzeczy, to jest pierwsze czytanie poświęcać tylko ogólnemu przeglądowi treści i objaśnieniom językowo-realnym, wszelkie zaś szczegóły pozostawić do czytania drugiego.

Zakończyć muszę tak samo, jak zacząłem. Pomimo zaznaczonych powyżej braków, jest to książka dobra i pożyteczna. Wartość jej podnosi i to, że jest pierwszem poważnem opracowaniem literatury staropolskiej w formie pytań i ćwiczeń.

Dr. Manfred Kridl (Warszawa).

Stanisław Adamczewski. *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej* dla uczniów szkoły średniej. Część pierwsza: wieki XVI i XVII. Lwów — Warszawa. Książnica Polska Tow. N. S. W. 1922. Form. 23 × 15, str. 274.

Zdaniem mojem polecić można książkę tę do użytku nauczyciela. Jako podręcznika do użytku szkolnego książki nie polecałbym z następujących powodów: *a)* zbyt wielka w niej obfitość materjału (jako przedmiotu analizy), *b)* zbyt wielka mnogość pytań najrozmaitszej kategorji. W ręku nauczyciela, któryby potrafił z mnogości pytań uczynić stosowny wybór, a wybrane pytania ułożyć w grupy, podręcznik mógłby oddać szkole istotne, rzetelne usługi; natomiast uczeń zgubi się w tym podręczniku, ścisłych odpowiedzi na pytania nie da, a gotów pomyśleć, że analiza utworów literackich polega między innemi na tem, by podczas przeprowadzenia jej mówić o wszystkiem.

Autor sam zresztą stwierdza, że „nie chce bynajmniej zastąpić nauczyciela“, że „lepszy jest zawżdy żywy głos niż zdechła skóra“. Gdyby książkę polecić do szkół jako podręcznik, „żywy głos“ zamarłby zdaje się w 3/4 naszych szkół średnich (w klasie VI). Lękam się, że jak dawniej zadawano „stąd dotąd“, jak dziś zadaje się „na następną lekcję“ z podręcznika, zawierającego zbiór zadań matematycznych, szereg zadań, tak, po wprowadzeniu „Zbioru zadań i pytań“ A. Adamczewskiego jako podręcznika szkolnego, poczęliby nauczyciele mniej wytrawni (czyli 3/4 ogólnej liczby) zadawać ze „Zbioru“ na następną lekcję pytania od 100—102 i t. p. Lękam się przerzucenia pracy z szkoły do domu, lękam się przegrodzenia nauczyciela od ucznia jeszcze jedną książką.

Konstanty Wojciechowski (Lwów).

Emile Augier. *Le Gendre de Monsieur Poirier.* Précédé d'un portrait de l'auteur et suivi de critiques. Texte annoté par B. Kielski. Collection de classiques français à l'usage des lycées de Pologne publiée sous la direction de M. B. Kielski. Nr. 6. Éditions Eos — Poznań, 1923. Form. 11×13, str. 4 nlb. + 117. Annotations 32 str.

Wydanie tekstu jest staranne i wolne od błędów drukarskich. Objaśnienia wydawcy są dostosowane do potrzeb czytelników i pozwolą im zrozumieć gruntownie utwór. Bardzo cenne są „questions“, które zwracają uwagę na zasadnicze kwestje, jakie nastręcza komedja Augiera. Możeby jednak należało dodać dla aktu I parę pytań, odnoszących się do budowy komedji, w rodzaju tych, które są podawane dla innych aktów, np.: Quels sont les détails qui constituent l'exposition de la pièce? En quoi consiste le noeud dramatique de la pièce?

Pod względem typograficznym, wolałbym, żeby uwagi wydawcy znajdowały się pod tekstem, a nie w zeszyciku oddzielnym. Pomijając okoliczność, że taki zeszycik nie podnosi wyglądu estetycznego wydawnictwa, korzystanie z uwag jest daleko wygodniejsze, gdy znajdują się na tej samej stronie co tekst.

Szkice krytyczne, dołączone do tekstu, wydają mi się cokolwiek za trudne i zbyt syntetyczne. Może należało je dostosować bardziej do potrzeb wydawnictwa, aby w sposób przystępniejszy pogłębiły zrozumienie utworu. Ale to kwestja do dyskusji.

Mimo pewne różnice zdań między mną a wydawcą wyrażam przekonanie, że praca p. Kielskiego: 1-o zadowala w zupełności wymagania naukowe, stawiane tego rodzaju publikacjom, 2-o jest na poziomie wymogów dydaktycznych i nadaje się znakomicie do użytku szkolnego. *Stefan Glixelli* (Wilno).

Emile Augier. *Le Gendre de Monsieur Poirier.* Précédé d'un portrait de l'auteur et suivi de critiques. Texte annoté par B. Kielski. Collection de classiques français à l'usage des lycées de Pologne publiée sous la direction de M. B. Kielski.

Nr. 6 Éditions Eos—Poznań, 1923. Form. 11 × 13, str. 4 nlb + 117. Annotations 32 str.

Wydawnictwo klasyków francuskich, podjęte przez firmę Eos w Poznaniu, jak widać z prospektu załączonego na ostatniej stronicy omawianej poniżej książki, może przyczynić się znakomicie do zaspokojenia głodu książek francuskich, który daje się odczuwać w szkołach polskich. Komentarze wydawanych utworów w opracowaniu osób wyszczególnionych przy nich, dają gwarancję, że staną się te uwagi cenną pomocą przy lekturze dzieł i pozwolą młodzieży nietylko je poznać, ale zrozumieć i odczuć.

Le Gendre de M. Poirier w opracowaniu p. B. Kielskiego zasługuje ze względu na szatę zewnętrzną i komentarz na baczną uwagę.

W komentarzu utworu p. Kielski nie hołduje zgóry powziętej doktrynerskiej zasadzie, iż tylko należy objaśniać wyrażenia i zwroty w języku francuskim, używa dość często wyrażenia lub zwrotu w języku polskim zwłaszcza tam, gdzie taki zabieg upraszcza objaśnienie i nadaje mu pewien koloryt analogiczny do kolorytu w języku obcym. Komentarz ten nie jest jednak tylko objaśnieniem wyrazów, wyjaśnia on często i sytuację dramatyczną danej sceny, nawiązuje do pojęć ówczesnych, zapatrywań klas społecznych i t. d. W niektórych wypadkach autor komentarza nie waha się dać objaśnień pochodzenia danego wyrażenia, choćby ono nie było ustalone (str. 17 „l'an quarante"). Każda scena zaopatrzona jest w kilka pytań, które mają służyć do odtworzenia jej lub scharakteryzowania pewnych ważniejszych momentów akcji. Nie było jednak prawdopodobnie zamiarem autora, aby nauczyciel zadowolił się temi pytaniami, mają one zapewno służyć jako próbka, w jaki sposób pytania takie mogą być układane. Kilka opinij o E. Augier, napisanych przez krytyków francuskich, uzupełniają wiadomości ucznia o autorze i przyczyniają się do lepszego zrozumienia jego roli w teatrze francuskim.

Pod względem zewnętrznym książeczka robi dobre wrażenie: papier dobry, druk czytelny, błędów zecerskich niewiele. Należy jej życzyć, aby znalazła się w rękach uczniów klas wyższych, jako książeczka, ułatwiająca lekturę domową i przyczyniająca się zarówno do poznania języka francuskiego, jak i autora.

S. Kwiatkowski (Warszawa).

Franciszek Próchnicki. *Ćwiczenia łacińskie.* Część I. Nauka o przypadkach. Wydanie VIII. Opracował Mikołaj Szczerbański. Lwów. 1923. Nakładem Księgarni Naukowej. Pol. T-wo Pedagogiczne, Lwów — M. Arct, Warszawa. Form. 22½ × 15, str. 92. Słowniczek do Ćwiczeń łacińskich 136 str.

Ósme wydanie Ćwiczeń łacińskich Fr. Próchnickiego w części, zawierającej teksty do tłumaczenia z języka polskiego na łaciński, tak nieznacznie różni się od wydania siódmego, że możnaby je nazwać niemal dosłownym jego przedrukiem. Nieistotne i drobne

różnice obu wydań wyliczył szczegółowo sam p. Szczerbański w przedmowie do opracowanej przez siebie edycji tego od kilkudziesięciu lat w małopolskich szkołach średnich używanego podręcznika.

To też nowe wydanie tej książki posiada wszystkie te zalety, jakie już dawniej jej przyznano. Tu wymieniłbym przedewszystkiem ścisły, dydaktycznemu postulatowi koncentracji w nauce zadośćczyniący, związek polskich tekstów Ćwiczeń z bieżącą obowiązkową lekturą szkolną autorów łacińskich, zwłaszcza Neposa i Cezara, oraz jego naogół poprawny, chociaż tu i owdzie zepsuty latynizmami styl.

Natomiast układ Ćwiczeń, niezmieniony od lat 40, nie odpowiada nowoczesnym wymogom traktowania nauki składni łacińskiej. Zależność podręcznika w układzie materjału od przestarzałej już obecnie gramatyki szkolnej Samolewicza-Sołtysika usprawiedliwia nowy wydawca tem, że dotychczas nie posiadamy szkolnej gramatyki łacińskiej, opracowanej według nowych powszechnie dziś przyjętych zasad; nie wyszło to jednak na dobre Ćwiczeniom.

W wyborze materjału nie uwzględnił też nowy wydawca Ćwiczeń rezultatów t. zw. metody statystycznej, której niespodziewane wyniki ogłoszone przed laty już w rozprawkach Heynachera, Fügnera, Köhlera i innych byłyby go ustrzegły przed równomiernem traktowaniem w Ćwiczeniach wszystkich wspomnianych w gramatyce Samolewicza-Sołtysika zjawisk syntaktycznych. Nie zaprzeczy zaś p. Szczerbański, że szczupły wymiar czasu, przeznaczonego na naukę języka łacińskiego, zwłaszcza w gimnazjach nowego typu, wymaga bardzo znacznego ograniczenia materjału naukowego, wskutek czego szczegółowo rozwinięte i wyczerpujące ćwiczenia poświęcić można tylko tym zjawiskom składniowym, z któremi uczniowie spotykają się podczas lektury autorów łacińskich niemal na każdym kroku. Mógłby wprawdzie wydawca Ćwiczeń odpowiedzieć z pewną słusznością na tę uwagę, że takiego wyboru dokonać może i powinien sam nauczyciel; dopóki jednak nie posiadamy, zwłaszcza do nauczania filologji klasycznej, dostatecznej ilości należycie pod względem naukowym i metodycznym przygotowanych nauczycieli, powinien wydawca tego rodzaju książki, przeznaczonej, jak niżej zobaczymy, przedewszystkiem dla nauczycieli, ułatwić im przynajmniej to zadanie w jakikolwiek sposób.

Wiele i to bardzo pożytecznego trudu włożył p. Szczerbański w nowe opracowanie dołączonego do Ćwiczeń bardzo dobrego słowniczka. Ze szczególniejszem uznaniem podnieść należy podane w słowniczku liczne objaśnienia semazjologiczne, które przy tłumaczeniu tekstów polskich na język łaciński umożliwiają uczniowi samodzielny wybór najwłaściwszego wyrazu. W porównaniu ze słowniczkiem dawniejszych wydań jest to rzetelny postęp.

Niepotrzebną natomiast rzeczą wydaje mi się podawanie w słowniczku przy czasownikach łacińskich oprócz czterech ich form podstawowych także drugiej osoby indic. praes. act. Uczeń, posiadający znajomość elementarnych zasad konjugacji łacińskiej, nigdy nie może mieć wątpliwości, jak forma ta brzmieć powinna.

Możnaby się też domagać, aby wytyczną przy umieszczaniu danego zwrotu w słowniczku był raczej polski rzeczownik, niż czasownik w nim występujący. Tłumaczenia np. zwrotu „mieć w mocy“ uczeń szukać będzie napewno pod rzeczownikiem „moc“, a nie czasownikiem „mieć“. Znajdzie tam wprawdzie odsyłacz „patrz mieć“, wydaje się mi to jednak narażaniem uczącego się na niepotrzebną stratę czasu i wystawianiem jego cierpliwości na próbę.

Należy wreszcie rozstrzygnąć, czy książka ta jako podręcznik szkolny jest aktualną wobec obowiązującego programu ministerjalnego. Nie uznaje on systematycznej nauki składni w pierwszym i drugim roku nauczania języka łacińskiego t. j. w klasach IV (I) i V (II), w klasie VI (III) żąda usystematyzowania i nieznacznego niewątpliwie już tylko uzupełnienia wiadomości z tej dziedziny, wyniesionych przez uczniów z klas poprzednich. Z powyższych postanowień programu ministerjalnego wynika zatem oczywisty postulat, aby zjawisk składniowych uczono w dwóch pierwszych latach tylko sporadycznie na przykładach, zaczerpniętych z lektury tekstów łacińskich, a pominięto wszelkie ustalone w systemie gramatycznym kategorje składniowe. Przy tej zaś metodzie nauczania składni łacińskiej problematyczną staje się potrzeba i użyteczność tego rodzaju podręczników dla uczniów. W Anglji usunięto je zupełnie ze szkół klasycznych; u nas Ministerstwo nie pomieściło ich dotychczas w spisach książek szkolnych, obowiązujących uczniów szkół średnich ogólnokształcących. Są one natomiast niewątpliwie walnem ułatwieniem pracy nauczyciela, którego obowiązkiem jest zestawianie zaczerpniętych z lektury szkolnej przykładów jako punktu wyjścia lekcyj, przeznaczonych na uświadomienie uczniom i wyćwiczenie ich w poprawnem stosowaniu ważniejszych zjawisk składni łacińskiej. Dlatego też 8 wydanie pierwszej części Ćwiczeń łacińskich Próchnickiego, opracowane przez p. Szczerbańskiego, możnaby uznać tylko za pożyteczną książkę pomocniczą dla nauczycieli i zwrócić ich uwagę na najnowsze jej opracowanie.

Karol Stach (Kraków).

Franciszek Próchnicki. *Ćwiczenia łacińskie.* Część I. Nauka o przypadkach. Wydanie VIII. Opracował Mikołaj Szczerbański. 1923. Nakładem Księgarni Naukowej. Pol. Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów — M. Arct, Warszawa. Form. $22\frac{1}{2} \times 15$, str. 92. Słowniczek do Ćwiczeń łacińskich 136 str.

Powyższa książka obejmuje dwie części: 1) ćwiczenia i 2) słowniczek. Część pierwsza to 140 ustępów polskich, z których prawie połowa ułożona jest z zdań luźnych, zawierających przykłady na odnośne zjawisko składniowe, a druga stanowi ustępy o treści ciągłej, zaczerpniętej przeważnie z życiorysów Korneljusza Neposa. Niezbyt szczęśliwie nazwana „Ćwiczeniami łacińskiemi“, jest w tem wydaniu, poza bardzo nieznacznemi tak ilościowo jak jakościowo wyjątkami, dosłownym przedrukiem wydania VII i poprzednich. O zmianach informuje sam wydawca w przedmowie, a dotyczą one przedewszystkiem zastosowania nowej pisowni, zaopatrzenia poszczególnych ustępów, złożonych z zdań luźnych, w tytuły według gramatyki Samolewicza-Sołtysika, oraz pewnych uproszczeń czy przesunięć w tekście.

Pisownia nowa jest przeprowadzona konsekwentnie, niezawsze jednak zdaniem mojem szczęśliwie w odniesieniu do starożytnych imion własnych. Ortografja tych imion po ostatniej reformie Akademji Umiejętności w wielu wypadkach zawisła w powietrzu i przyznać się muszę, że nieraz nie wiem, jak ją stosować. Ta niepewność i wahanie widoczne są w wielu książkach, tak że na zgodę i jednolite przeprowadzenie zasad pod tym względem trudno natrafić u dwóch autorów polskich. Dla przykładu wezmę nazwisko znanego Ateńczyka Milcjadesa. Prof. Łoś, jeden z twórców nowej pisowni, każe pisać Milcjades, idąc za naszą tradycją, Semkowicz w „Dziejach powszechnych“ ma Miltjades, podobnie Szczepański w „Wypisach łacińskich“ oraz Szczerbański. Semkowicz pisze: Termopile, Tissafernos; Szczerbański: Termopyle (ust. 105 zd. 6), Tyssafernes (93,8), również: Pytagoras (104,4), Pygmaljon (106,3), Zeuksys (100). Co do podwójnych spółgłosek poleca prof. Łoś: „Podwójną spółgłoskę zachowujemy w wyrazach obcych tam, gdzie się ją powszechnie wymawia“, choć dalsze jego uwagi z zastrzeżeniami „najczęściej“, „zwykle“ bynajmiej nie świadczą, by reformatorzy zdawali sobie dokładnie sprawę, jak właściwie pisać należy, lub by chcieli stawiać tutaj jakieś niezachwiane zasady. Nic też dziwnego, że p. Szczerbański jużto nie idzie za wskazówkami prof. Łosia (a może wymawia inaczej niż ja?), jużto sam z sobą jest w sprzeczności. Pisze tedy Mummjusz (13, 5), Memmjusz (76, 5), Ennjusz (37, 1), Witelljusze (! 13, 10), Appjusz (98, 5) — prof. Łoś zaznacza, że podwójnej spółgłoski przed j najczęściej nie wymawiamy, i każe pisać np. Galja, Enjusz — ale „Marek Tuljusz Cycero“ (91, 5); podwaja spółgłoskę tam, gdzie przeważnie wymawia się pojedyńczą: Tessalja (16), Sallustjusz (77, 9), Emiljusz Paullus (99, 10). — Pisowni „Ednijczyka“ nie umiem sobie wytłumaczyć. — Teoretycznie biorąc kwestja pisania imion i nazwisk klasycznych jest błaha, może nawet obojętna, w praktyce jednak przy nauce szkolnej nabiera swego znaczenia i niejednokrotnie wprawia w kłopot nauczyciela. To też byłoby rzeczą bardzo pożądaną, by nasze władze lub ludzie uczeni raz tę sprawę rozstrzygnęli i narzucili przepisy, które obowiązywałyby wszystkich bez względu na ich sposób wymowy i upodobania.

Zmiany w stosunku do poprzedniego wydania są bardzo nieznaczne i nieistotne. Ograniczają się one do tego, że w tym lub owym ustępie usunięto jedno lub dwa zdania, że wyraz jakiś zastąpiono innym, że zmieniono tytuł (np ust. 22 i 25), że dłuższy ustęp rozdzielono na dwa, lub któreś zdanie skrócono. Tymczasem z podręcznika Próchnickiego należało usunąć bardzo wiele zdań luźnych, przynajmniej połowę, można było pominąć cały szereg ustępów o treści ciągłej, jak np. 18, 19, 20, 86, 133, 134, 137... Bo pytam się, poco drukować tyle materjału do tłumaczenia z polskiego na łacinę, jeżeli wyczerpanie go nawet w gimnazjach klasycznych dawnego typu ani w czwartej części nie jest możliwe.

Zdaniem mojem trzeba było obie części ćwiczeń Próchnickiego znacznie okroić i złączyć w jedną książkę, obejmującą całą składnię.

Wobec tego, że wydanie p. Szczerbańskiego jest prawie dosłownym przedrukiem dawniejszych wydań, wszystkie pochwały, z jakiemi dotychczas spotykał się podręcznik Próchnickiego, można bez zastrzeżeń przenieść i na nie. Jest to książka do tłumaczeń z języka polskiego na łaciński bardzo pożyteczna, ułożona pod względem metodycznym, treściowym i formalnym omal bez zarzutu. Sam fakt, że posługiwano się nią w galicyjskich a potem małopolskich gimnazjach przez kilkadziesiąt lat, świadczy wymownie o jej wartości.

P. Szczerbańskiemu muszę wytknąć jedną sprzeczność, za którą tylko on bierze odpowiedzialność. Ustęp 4 siódmego wydania ćwiczeń Próchnickiego podzielił na dwa: 4 i 4 a, przyczem w ust. 4 dodał od siebie zdania 2—8. Ustęp 4 zatytułował „Coniugatio periphrastica", 4a „Gerundium i gerundivum". W nazywaniu i pojmowaniu t. zw. konjugacji omownej panuje u różnych gramatyków niejednolitość. Waldeck w swej gramatyce szkolnej mówi tylko o coniugatio periphr. activa, a konieczność wyraża przez gerundivum z słowem sum. Z nowszych Sommer pojęcia konjugacji omownej wogóle nie wprowadza do swej gramatyki. Samolewicz-Sołtysik ma coniugatio per. act. i pass., Lewicki natomiast nie używa wcale tych terminów, przyczem naukę o gerundivum w konstrukcji nieosobowej i osobowej ujął z błędnego punktu widzenia, bo wyszedł od zdania polskiego, a nie łacińskiego. W jakim kierunku poszedł p. Szczerbański, nie umiem zdać sobie sprawy. Ustęp 4 p. t. „Coniugatio periphrastica" zawiera przykłady na coniug. per. activa. Ale zdanie 6 jednak brzmi: „Młodzieńcy... muszą dokładnie poznać prawa państwowe". Oczywisty przykład na t. zw. bierną konjugację omowną, co zresztą sam autor zaznacza w słowniczku pod „musieć": „...muszę (coś zrobić) tłum. się często przez coniug. periphr. pass."(!). A więc obie konjugacje! Wobec tego nie rozumiem, dlaczego inne przykłady na con. per. pass. przeniósł do ustępu 4a p. t. „Gerundium i gerundivum" (zd. 1, 2, 11). Tu należało koniecznie zdecydować się na jedno z dwojga, albo przyjąć dwie konjugacje omowne i owe trzy zdania z ust. 4a umieścić w ustępie poprzednim, albo ograniczyć się tylko do con. per. act. i zdanie 6 z ust. 4 przenieść do ust. 4a, a nazwę „coniug. periphr. pass." usunąć z słowniczka. Dodaję, że w ust. 108 jest następujące zdanie (5): „Teraz wypada mi powiedzieć..." z uwagą (2): „wypada powiedzieć: „gerundivum".

Wydawca, idąc za Próchnickim i gramatyką Samolewicza-Sołtysika, używa w tytułach terminów gramatycznych, któremi nie posługuje się dzisiejsza gramatyka polska, jak np. „Podmiot i orzeczenie w zdaniach ściągniętych" (ust. 9); „Przydawka i dopowiedzenie" (10); „Dopełnienie orzeczenia" (11)—por. Język polski VI 3 str. 89 nn.

Za błąd językowy uważam zbyteczne posługiwanie się zaimkiem „on", np. 1,7: „Jakkolwiek Pauzanjasz uwolnił się z więzienia, mimo to pozostało mniemanie, że on w porozumieniu był z królem perskim"; 22: „...wiadomą jest rzeczą, że Arystydes był mężem bardzo sprawiedliwym; lecz mało jest ludzi, którzyby wiedzieli, że on był także dzielnym żołnierzem, a w bitwie pod Platejami poznano, że on był nie tylko..."; i t. p.

Niemiłe wrażenie sprawia nadmierna ilość przecinków w tekście. To oddzielanie interpunkcją najdrobniejszych odcieni myśli odziedziczył p. Szczerbański po twórcy podręcznika, gdzie niegdzie sam jeszcze coś dodał. Przykłady: „...ażeby się nie zdawało, że, zwlekając, odmawia" (2, 6); „...ilu jest nieprzyjaciół, lecz, gdzie są" 4, 11); „...wysłał króla macedońskiego, z 5000 Lacedemończyków" (16); „...wielki u wszystkich podziw, tak, iż..." (48); „kiedy Anaksagoras... umierał, do przyjaciół, pytających, czy każe się po śmierci do Klazomenów, do ojczyzny, (tego przecinka brak u Próchnickiego) przenieść, rzekł..." (106, 5).

Druk i korekta są bardzo staranne, przeoczenia należą do rzadkości. Zauważyłem następujące: ust. 22 — brakuje w uwadze przy causa odnośnika: [2]; 23 — wynoszą go [o]" zamiast wynoszą go [b]; 25 — *s* na końcu (4-go) wiersza; 72 — w ostatnim wierszu tekstu i w uwadze odwrócona 1; 83 — „na śmierć skazał za to [1]" zam. to [o]; 87 — „przeto pogrzebali go niewolnicy [1]" (tak samo u Próchnickiego) — zam. ...niewolnicy [b]; 88, 16 „...do ustępienia" zam. ustąpienia; 124 — po pierwszem zdaniu brak kropki.

Słowniczek — „w wielu wyrazazach poprawiony i w niemałej mierze uzupełniony", jak zaznacza sam wydawca — stanowi duży postęp w stosunku do słowniczka poprzednich wydań. P. Szczerbański starał się przy wielu słowach uwydatnić i określić różne odcienie znaczeń, a usuwając cyfry, które wyznaczały wyrazom miejsce w zdaniach czy ustępach tekstu, sprawił to, że uczeń musi zastanawiać się nad odpowiednim doborem wyrazów w tłumaczeniu. Słowniczek ten zasługuje na uznanie tem więcej, że dzięki swej obfitości może wogóle przy każdym przekładzie oddać znaczne usługi. Pozwolę sobie na jedną uwagę w odniesieniu do cytowania czasowników łacińskich. Wydawca podaje 2 os. sing. indic. praes., oraz part. perf. pass. (video, es, ere, visus). Racji umieszczania 2 os. sing. ind. praes. nigdy zrozumieć nie mogę, bo to nie jest przecież forma podstawowa; co się tyczy part. perf. pass. jest ta niewygoda, że w słowach, które tego imiesłowu nie posiadają, musi się uciekać do part. fut. act. (confugio, is, ere, confugi, confugiturus) — i tak powstaje w słowniczku niejednolitość zasady. Dlaczego nie używać po dawnemu supinum?

Z obowiązku recenzenta podałem powyższe uwagi, zaznaczam jednak, że omawiana książka w całości robi korzystne wrażenie i z pożytkiem może być w szkole używana. Ale w jakiej szkole i w której klasie? Program ministerjalny nie wyznacza jej miejsca i dlatego też mimo wielu zalet można ją zaliczyć jedynie do pomocniczych podręczników szkolnych w wydziale klasycznym. Polecić należy ją natomiast dla kl. III gimnazjów klasycznych dawnego typu, istniejących w Małopolsce.

Dr. Stanisław Skimina (Kraków).

Wł d. Al. Malczewski. *Historja średniowieczna w zarysie.* Podręcznik dla młodzieży szkolnej i samouków. Kurs średni. 1923. Nakł. i druk firmy „Z. Manitius“ w Łodzi. Form. 22 × 14½, str. VIII + 442.

„Historja średniowieczna“ Malczewskiego jest pracą poważną, wolną od rzeczowych błędów, stojącą na poziomie dzisiejszej nauki, napisaną jasno, stylem niewyszukanym a potocznym. Układ materjału jest zadowalający, szczególniejszej zręczności w układzie jednak nie wykazuje.

Mimo to nie można go uznać za podręcznik właściwy, jakiego dzisiejsza szkoła oczekuje. Zarzuty dają się streścić w dwu następujących punktach:

1) Malczewski dał za wiele dziejów politycznych a za mało kultury i cywilizacji. Stanowisko autora pod tym względem jest naukowo przestarzałe, gdyż dzisiaj historję rozumie się jako historję społeczną ze stanem kultury materjalnej i umysłowej a nie polityczną; pod względem zaś dydaktycznym niewdzięczne, gdyż wielka ilość szczegółów historycznych i wypadków przedstawionych w rwącym biegu bez syntetycznego ujęcia okresów, które i zewnętrznie, odmiennym drukiem lub w osobnych ustępach powinno się uwydatnić, bez silniejszych świateł i cieniów, bez trafnych charakterystyk osób i prądów nuży umysł i zaciera wyobrażenia zalewem nowych wyobrażeń. Dla uczniów byłaby to książka trudna do opanowania a pożytek w stosunku do włożonej pracy niewielki, bo jest tu „multa“ a niema „multum“.

Ustrojowi społecznemu i politycznemu poświęcono wprawdzie dosyć uwagi na różnych miejscach, bardzo mało jednak dziejom sztuki (budownictwo: styl romański jedno zdanie na str. 48, styl gotycki kilkanaście wierszy na str. 113, renesans pięć wierszy na str. 223, rzeźbę i malarstwo zupełnie pominięto) a bardzo mało też nauce (scholastyce) i filozofji. Niema też ogólniejszego poglądu na stosunki gospodarcze w średnich wiekach (gospodarka naturalna i pieniężna, folwarczna, miejska, terytorjalna), a to co w kierunku kulturalnym podręcznik zawiera, jest rozbite na wiele atomów, zamieszczonych na wielu miejscach, z których trudno wytworzyć sobie obraz stosunków charakterystycznych dla danego czasu i pewnych większych obszarów.

Historja dla uczniów powinna według mego zdania być do pewnego stopnia „stylizowaną“, t. j. podkreślić pewne wydarzenia, osoby, stany, sfery działania człowieka bardzo grubo, inne mniej a inne zupełnie w cieniu zostawić, bo „bene docet qui bene distinguit“ a nie, jak to czyni autor, jednakiem choćby jasnem światłem oświetlać kolej wypadków. Pod tym względem stary podręcznik Zakrzewskiego posiada znaczną wyższość.

2) Podręcznik Malczewskiego nie odpowiada dokładnie Programowi ministerjalnemu dla kl. V gimnazjów humanistycznych. Pomija prehistorję Polski, nie traktuje w osobnych rozdziałach o ustroju i kulturze Polski w w. XV, zbywa pobieżnie odkrycia geograficzne paru wiadomościami o Kolumbie, o odrodzeniu we

Włoszech (Quattrocento) opowiada za wcześnie, w połowie książki przed wielkiem bezkrólewiem w Niemczech, a nie jak program słusznie żąda przy końcu średnich wieków, jako przejście do dziejów nowożytnych.

Uderza wreszcie nieproporcjonalność w wyborze materjału. Na przedstawienie dziejów Polski od Mieszka I do Bolesława Krzywoustego (8 stron) zużyto tyle miejsca prawie, co na przedstawienie bezkrólewia po śmierci Ludwika Węgierskiego (5 stron).

Te niedomagania sprawiają, że książki Malczewskiego mimo wielu zalet nie możnaby z dobrym skutkiem używać w gimnazjach, gdyż jest ona dobrą książką ale nie jest dobrym podręcznikiem. Nadaje się jednak do przerobienia co do treści i metodyki i przygotowania drugiego wydania, mogącego już w zupełności zaspokoić wymagania szkoły. *Dr. Benon Janowski* (Lwów).

Wł d. Al. Malczewski. *Historja średniowieczna w zarysie.* Podręcznik dla młodzieży szkolnej i samouków. Kurs średni. 1923. Nakł. i druk firmy „Z. Manitius“ w Łodzi. Form. 22 × 14½, str. VIII + 442.

Autor, stosując się do nowych programów szkolnych, szerzej od swych poprzedników uwzględnił dzieje Polski, które zajmują u niego prawie połowę książki. Poza tem większą uwagę zwrócił na dzieje narodów słowiańskich oraz Litwy i Węgier. Dzieje wczesnego średniowiecza możliwie skrócił, aby pozostawić więcej miejsca czasom późniejszym. W ten sposób starał się zastosować podręcznik do potrzeb współczesnej szkoły polskiej.

Materjał historyczny wyłożony jest naogół poprawnie. Autor trzymał się tradycyjnych poglądów historycznych, słusznie nie uwzględniając np. wywołujących poważne wątpliwości hipotez prof. St. Zakrzewskiego, tyczących się początkowych dziejów naszych.

Książka zaopatrzona jest w dość znaczną ilość rysunków, wyobrażających zabytki i postacie dziejów średniowiecznych. Zasadę, że należy zamieszczać tylko ilustracje autentyczne, t. j. pochodzące z danej epoki, nie zawsze potrafił zachować autor. Tak na str. 99 mamy wizerunek „kaplicy złotej“ w katedrze poznańskiej z objaśnieniem: „styl bizantyński“, gdy w istocie kaplica ta w obecnej swej postaci jest tworem wieku XIX. Dalej spotykamy barokowe grobowce śś. Wojciecha, Stanisława i Jadwigi, które, jakkolwiek przechowują zwłoki świętych średniowiecznych, nie są zabytkami średniowiecznemi. Nie jest też autentycznym umieszczony na str. 274 portret Gutenberga.

W końcu mamy dodane tablice genealogiczne oraz mapki historyczne, zapożyczone z podręcznika Wippera. Mapka Polski wzięta jest z polskiego wydania atlasu Pützgera. Daje ona granice Polski nie tylko średniowiecznej, ale i nowożytnej. Naogół jednak jest za małą i niedość dokładną. Tak granice Polski za Bolesława Chr. nie obejmują Pomorza.

Ujemną stroną książki jest zwykłe i w dawnych podręcznikach przeładowanie szczegółami z dziejów politycznych z nieznacz-

nem tylko uwzględnieniem dziejów wewnętrznych, t. j. stosunków ekonomicznych, społecznych, ustrojowych i kulturalnych. Pod tym względem podręcznik p. Malczewskiego mało się różni od swych poprzedników, ustępując nawet takim, jak Wipper, Karejew, Seignobos.

Nie uwzględnia też autor metody dyskusyjnej: nie zatrzymuje się nad poszczególnemi zagadnieniami, nie daje tekstów źródłowych i nie umieszcza pytań przed rozdziałami.

Opowiadanie naogół stylowo poprawne, lecz suche i mało zajmujące, przeładowane szczegółami. Papier i druk dobre, ilustracje odbite zadowalająco. Książka, mojem zdaniem, może być dozwolona do użytku w klasie V-ej szkół średnich

J. Jakubowski (Warszawa).

Adam Szelągowski. *Dzieje powszechne w zarysie.* Podręcznik do nauki historji na stopniu wyższym szkół średnich. Część druga. Okres średniowieczny. Wydanie drugie z 69 rycinami. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1922 Form. 23½ × 15, str. VIII + 165.

Pod względem zewnętrznym, czysto wydawniczem, wydanie II wymienionej wyżej książki odbiega od I innym nieco formatem oraz, co z uznaniem podnieść należy — większą obfitością wprowadzonych do wykładu obrazków. W porównaniu z wydaniem I, obciążającem każdą stronicę tekstu 41 wierszami druku, liczy ich II wydanie na każdej stronicy aż 43, t. j. o 2 wiersze więcej. Przez tę posuniętą do ostatnich granic oszczędność wydawniczą z oczywistą w tym wypadku ujmą dla poczytności — powiodło się nakładcy znaleźć miejsce w tem nowem wydaniu nie tylko dla większej liczby rycin, ale równocześnie skrócić, przynajmniej pozornie, objętość II wydania ze 172 stron tekstu na 165, a tem samem oszczędzić na każdym egzemplarzu niespełna ½ arkusza druku.

Wydanie II, jak wspomniałem, przynosi o 18 obrazków więcej od poprzedniego. Liczy ich obecnie 88, a nie, jak na okładkach tytułowych zapowiedziano: 69. Do tych nieobjętych wydaniem I rycin należą: str. 11, № 4 Toledo — miejsce koncyljów chrześć. etc, str. 18, № 8 Ryba — symbol chrześcijaństwa etc, str. 18, № 9 Dobry pasterz, str. 23, № 13 Widok Medyny, str. 50, № 25 Krypta z grobowcem Henryka I, str. 52, № 26 Cesarz Otton I z żoną i z synem, str. 55, № 30 Archikolegjata we wsi Tumie pod Łęczycą, str. 56, № 31 Widok portalu kolegjaty Łęczyckiej, str. 57, № 32 Katedra romańska w Bambergu, str. 63, № 36 Wawel—Krypta św. Leonarda, str. 67, № 38 Pieczęć Fryderyka I, str. 76, № 41 Katedra Notre Dame w Paryżu, str. 77, № 42 Wnętrze św. Kaplicy Ludwika IX w Paryżu, str. 86, № 48 Śmierć Henryka II w bitwie z Tatarami, str. 91, № 56, Wawel—Kaplica św. Leonarda (po raz drugi przez pomyłkę por. № 36), str. 117, № 67 Kraków — Rynek z wieżą ratuszową, str. 119, № 71 Pomnik Kazimierza W., str. 164, № 88 Kolegjum Jagiellońskie w Krakowie. Wszystkie te obrazeczki z jednem zastrzeżeniem co do № 84 (wyd. II, str. 158), który w wydaniu I (№ 65, str. 164) wyszedł lepiej — zostały pomimo swych drobnych rozmiarów dosyć naogół czysto i wyraźnie odbite, oraz odpowiednio objaśnione. Brak objaśnień przy czterech rycinach winietowych (wyd. II, str. 3, str. 45, str. 94 i str. 132), nie podano źródła przy rycinach № 47, str. 85 i № 48, str. 86, a wieku — przy widoku rynku krak. z wieżą ratuszową (str. 117 № 67). Byłoby natomiast wskazanem, ażeby następne wydanie przyniosło podobiznę monet karolińskich (o których w osobnym ustępie mowa, wyd. II, str. 31), oraz wzmiankowanych w wykładzie (wyd. II, str. 35/6) rodzajów średniowiecznego pisma (majuskuła, uncjały, kursywa).

Natomiast pod względem wewnętrznym, abstrahując od nieco bardziej zwięzłego wstępu, wydanie II jest przedrukiem I-go. Uwagi godną jest rzeczą, że w obydwu wydaniach powtarzają się te same usterki rzeczowe i językowe. Ich zestawienie według wydania II podajemy na końcu.

Z punktu widzenia czysto naukowego trudno byłoby zgodzić się z autorem na podział historji średniowiecznej. Autor przyjmuje 4 okresy: Pierwszy, na co się najzupełniej godzę, doprowadza wbrew dotychczasowej w tym kierunku tradycji do roku 962, jako daty założenia św. cesarstwa rzym. narodu niem., względnie do r. 963, t. j. do początków dziejowych Polski. Byłbym jednak za nazwaniem tej pierwszej części średniowiecza (476—962) okresem wzrostu porządku średn. Okres II zgodnie z przyjętą pod tym względem tradycją naukową doprowadza autor zupełnie trafnie do końca krucjat (1270). Odpowiada on, jak wiadomo, czasom największego rozkwitu porządku średn. Nie wytrzymuje natomiast krytyki podział całego dalszego odcinka dziejów średn. (od 1270—1492) na dwa okresy według przełomowej—zdaniem autora — daty powrotu papieży z Awinjonu do Rzymu (1377) i co za tem pójść miało odrodzenia się nowej władzy papieskiej. Dla mnie osobiście — zgodnie zresztą z dotychczasowym poglądem naukowym — pozostanie cały ten dalszy ciąg średniowiecza od końca krucjat do r. 1492: czasami rozkładu porządku średn. oraz dalszego upadku papiestwa i kościoła, czego bezspornym dowodem: w. schyzma, ruch soborowy, czy reformacja wreszcie. Któż w tych poawinjońskich defektach papiestwa dopatrywałby się objawów odrodzenia się jego nowej władzy?

Na wewnętrznej karcie tytułowej II wydania dowiadujemy się z przypisku drobnym drukiem, że jest to: „Wydanie drugie, przejrzane i dostosowane do Programu M. W. R. i O. P.“ Tymczasem po sumiennem przewertowaniu obydwu wydań, a zwłaszcza drugiego, zalecającego się tym skromnie ogłoszonym dopiskiem, oraz po porównaniu tego II wydania z r. 1923 z ogłoszonym przez Ministerstwo Programem z daty Warszawa 1922 stwierdzić należy:

1) Wydanie II książki Szelągowskiego dochodzi z pensum historji średniowiecznej powszechnej i polskiej do r. 1492. Tymczasem Program włącza tu jeszcze dodatkowo cały okres odkryć geograficznych łącznie z wywołanym przez nie przewrotem gospodarczym, a historję polską dla uzgodnienia jej z literaturą doprowadza do r. 1506.

2) Program przerzuca (por. Cel nauczania historji) punkt ciężkości znajomości historji na znajomość dziejów ojczystych, degradując tem samem — odpowiednio do zmienionych warunków politycznych — historję powszechną do roli tła ogólnodziejowego dla dla celów silniejszego wyświetlenia stanowiska dziejowego Polski. Tymczasem wyd. II historji średn. Szelągowskiego poświęca niestosunkowo więcej miejsca historji powszechnej, aniżeli naszej historji narodowej. Stosunek tutaj jest taki, że na 45 ogółem wszystkich rozdziałów poświęcono historji polskiej zaledwie 9 osobnych rozdziałów. Nie licząc więc przygodnych wzmianek, historja powszechna rozpiera się tutaj dosłownie na 127 stronicach tekstu, historja polska zaledwo na 38, zajmując tem samem zaledwo $^1/_4$ część książki.

3) Program, jak wiadomo, łączy nauczanie historji z lekturą wybranych źródeł. Otóż jeżeli gdzie, to właśnie przy sposobności studjum historji średn., ma się do czynienia z niewielką względnie liczbą przeznaczonych do lektury źródeł, należało więc, czego autor zaniedbał, wpleść do wykładu najbardziej typowe dla średniowiecza wyimki ze źródeł współczesnych, odpowiednio przygotowanych do użytku szkolnego.

Z punktu dydaktycznego niedopuszczalne jest narzucanie uczniom w podręczniku gotowych na całe okresy poglądów (por. wyd. II, str. 43/44, 92/93, 131 i 165). Rzeczą nauczyciela jest je wydobyć od samych uczniów. Na miejscu natomiast byłoby zamiast tych poglądów podać odpowiednie pytania.

Poza tem uważałbym za rzecz pożądaną pomieszczenie w następnem wydaniu stosownych mapek historycznych; zaopatrzenie książki w tablicę synchronistyczną, w indeks osobowy i rzeczowy z podaniem stronic; potrzebne byłoby również odpowiednie podkreślenie poszczególnych nagłówków ustępów, celem osiągnięcia większej przejrzystości przydługich przy czytaniu stron tekstu.

Przechodząc od tych zastrzeżeń do ogólnej oceny, podnoszę, że nie doczekaliśmy się do tej pory podręcznika historji na klasę V (II), odpowiadającego wszystkim bez wyjątku warunkom Programu i że z pośród dotychczasowych nielicznych oryginalnych polskich podręczników (Korzon, Zakrzewski) najbardziej jeszcze do tych wymagań zbliża się pomimo wszystkich wytkniętych tutaj odchyleń i nieścisłości omawiana książka Szelągowskiego. Pod względem rzeczowym, językowym, szerokiego mimo wszystko traktowania naszej historji narodowej, bogactwa ilustracyj, położenia należytego nacisku nietylko na same zagadnienia polityczne, ale równocześnie na wewnętrzno-kulturalną stronę rozwoju dziejowego, przedstawia w moich oczach ta II część Dziejów powszechnych Szelągowskiego wyższą wartość niż część IV (1789—1914). Z tego powodu oświadczam się za zaliczeniem tej książki w poczet poleconych podręczników szkolnych dla klasy V (II).

Wykaz usterek rzeczowych: Wstęp, ustęp 2. Jednostronność w ocenie znaczenia faktu odkrycia Ameryki. Bo choć prawdą jest, że zeuropeizowanie N. Świata było późniejsze od samej daty odkrycia, to jednak nie wolno zamykać oczu na o wiele

wcześniejszy kryzys gospodarczy, spowodowany przez to odkrycie dla Europy. Dość, że powyższy fakt miał przełomowe znaczenie nie tylko ze względu na samą Amerykę, ale przedewszystkiem — na Europę, o czem autor przemilcza. — Str. 51, ust. 3, w. 1; str. 53, ust. 4, w. 2 od d.; str. 71, w. 12; str. 112, ust. 2, w. 5; str. 130, w. 3; str. 165, ust. 3, w. 4 od d.: Nie było w średniowieczu cesarstwa „niemieckiego", ani cesarza „niemieckiego", czy wreszcie, jak str. 52, w. 12 od g. królów „niemieckich". — Str. 53, ust. 3, w. 4. Zamiast „Słowiańszczyzny zachodniej", do której prócz Wendów, zalicza się, jak wiadomo, Polaków, Czechów etc. należało wstawić Słowiańszczyzny „połabskiej". — Str. 53, w. 7. „Ów Mieszek, książę północnych Słowian" — co to za Słowianie „północni"? — Str. 53, ust. 3, w. 4 od d. „Państwo więc Polan w chwili najazdu" — jakiego? nie było o nim przedtem mowy. — Str. 53, ust. 4. Pogląd, jakoby kościół polski za Mieszka I podlegał metropolji saskiej w Magdeburgu, odrzuciła nauka współczesna. Autor widocznie nie zna pracy niemieckiego uczonego Kehra, który ponad wszelką wątpliwość dowiódł, że najdawniejsze biskupstwo polskie w Poznaniu, było biskupstwem misyjnem i jako takie podlegało bezpośrednio Rzymowi. — Str. 42, ust. 1, w. 2 od d. i str. 54, ust. 1, w. 2. Dogmatem czeskiego panowania za Mieszka I nad Krakowem zachwiał Stan. Zakrzewski, dowodząc, że w dotyczących źródłach jest mowa o innym Krakowie. Czyby ta rzecz miała być autorowi nieznaną? — Str. 61, ust. 2, w. 6 od d. Bolesław Smiały uchodząc z Polski, miał zostawić tam syna Mieszka II. Wiadomo przecież, że Bolesław z synem uszedł, że ten syn powrócił dopiero do Polski. Nie można go także nazywać Mieszkiem II, jak go autor po raz drugi nazywa w tym samym ustępie w. 3 od d. — Str. 73. Dlaczego autor rozpisuje się tak szeroko o Henryku II Plantagenecie, przemilcza o zdobyciu przez tego króla Irlandji dla Anglji? — Str. 99, ust. 3, w. 2 od d. Początek 100-letniej wojny 1337, a nie 1357. — Str. 105, ust. 1, w. 2 od d. Królestwo Granady leżało w południowo-wschodniej, a nie w południowo-zachodniej części półwyspu pirenejskiego. — Str. 106, ust. 2, w. 3 od d. Mowa zapewne o Inocentym III, a nie II. — Str. 111, ust. 4, w. 6. Wittelsbachowie pozyskują przelotnie Brandenburgję w r. 1323, a nie w 1313. — Str. 112, w. 10. Autor podnosi, jakoby Jan Luksemburczyk zhołdował „książąt mazowieckich", gdy tymczasem odnosi się to tylko wyłącznie do jednego z nich, mianowicie do Wańki, księcia Płockiego. — Str. 115, ust. 3, w. 9. Jadwiga, żona Łokietka, była z domu córką Bolesława, a nie, jak autor pisze, Henryka Pobożnego. — Str. 123, ust. 4, w. 3. Nie Brussa, ale Skutari było miejscem wiecznego spoczynku sułtanów tureckich. — Str. 130, w. 2. „Husa, Wyclifa i Lutra" należałoby zmienić porządek na: Wyclifa, Husa i Lutra. — Str. 136, ust. 2, w. 3. Autor powołuje się tutaj na opozycję przeciwko kościołowi we Francji za Filipa II Augusta, zamiast za Filipa IV Pięknego. — Str. 136, ust. 2, w. 6. Czy Jan Bez ziemi mógł wziąć Anglję od Papieża w lenno w r. 1366, skoro, jak wiadomo, umarł już w r. 1216. — Str. 139, w. 2. Początek w. schyzmy przypada, jak wiadomo, na 1378, a nie 1377. — Str. 139, w. 2. Zamiast

„siedemdziesięcioletni okres papiestwa w Awinjonie", powinno być: niespełna siedemdziesięcioletni.—Str. 151, ust. 3, w. 1 i str. 152, w. 8 i 9, Okresu świetności Florencji, odnoszonego przez autora do wieku XV nie można nazywać quattrocento, bo to przecie stulecie XIV, a nie XV. — Str. 158, ust. 2. Autor informuje, jakoby Jerzy Podiebrad ustąpił korony czeskiej Władysławowi „bratu" Kazimierza Jagiellończyka.

Wykaz usterek stylistycznych: Okładka. Autor historję średniowieczną nazywa „okresem" średniowiecznym, ażeby ten okres średniowieczny rozbić z kolei znowu na cztery okresy.— Str. 44, w. 11 od g. i w Spisie rzeczy, str. III: „zbarbaryzowanie" Italji.— Str. 15, ust. 3, w. 1 i w Sp. rz., str. III: „grecyzacja" cesarstwa wschodniego. — Str. 40, ust. 2, w. 1 i Sp. rz. str. IV: „Dunów". — Str. 42, ust. 2, w. 1 i Sp. rz. str. IV: „Ljudolfingowie" — przyjęło się już przecież: Ludolfingowie. — Str. 41, ust. 5, w. 1 i Sp. rz. str. IV: „Przemysławcy" zamiast przyjętych Przemyślidów. — Str. 53, ust. 3, w. 1; str. 53, ust. 3, w. 7 i Sp. rz. str. V: „Mieszek" dlaczego nie Mieszko. — Str. 64, ust. 3, w. 1 i Sp. rz. str. V: „Rewolucja komun" na Zachodzie zanadto modernistycznie, jak na wiek od XI—XIII, dlaczego nie „powstanie" etc. — Str. 68, ust. 4, w. 1; str. 123, ust. 4, w. 1 i str. 125, ust. 2, w. 5 oraz Sp. rz. str. V: „Seldżukidzi" dlaczego nie jak przyjęto: Seldżucy. — Str. 119, w. 12; str. 129, w. 7; str. 130, w. 3; str. 165, ust. 3, w. 4 od d. i Sp. rz. str. VII: „szkoły powszechne" w znaczeniu uniwersytetów, dlaczego nie: wszechnice. — Str. 160, ust. 3, w. 2 i Sp. rz. str. VIII: Karol „Zuchwały" dlaczego nie Śmiały? — Str. 4, ust. 2, w. 6 od g., ust. 3, w. 6 od g.: Italowie zamiast Rzymianie. — Str. 8, w. 8 „do Neckara". — Str. 53, ust. 3, w. 2 „Diaspora" w podręczniku nie na miejscu. — Str. 53, w. 16 „na wspólkę". — Str. 54, ust. 2, w. 6 od d.: ziemia „czerwińska". — Str. 69, w. 2 Bolesław Śmiały kazał go rozsiekać „żołnierzom". — Str. 76, w. 20: „sprymierzeńcy".— Str. 69, w. 2 żywioł „turski". — Str. 103, ust. 1, w. 4 od d.: książęta „rzescy". — Str. 108, ust. 2, w. 10 od d.: „krzyżowcy" zamiast „krzyżacy". — Str. 123, ust. 4, od d. 8; str. 124, w. 5; str. 143, ust. 2, w. 14: „Osmalinsów", dlaczego nie Osmanów, jak się przyjęło.— Str. 125, ust. 2, w. 4. Autor „generałami" nazywa wodzów sułtana w w. XIV.—Str. 158, ust. 2, w. 6 „Ładysława" Pogrobowca.—Str. 158, ust. 3, w. 3 od d.: „Król Dobre" może—Král... - Str. 142, p. 40: kwestja „wschodnia" w XIV i XV w.! — Str. 159, ust 3, w. 10 od d. „księcia wszech Rusi", może cara raczej. *Adam Kłodziński* (Kraków).

F. Bujak, Z. Pazdro, Z. Próchnicki, S. Sobiński. *Polska współczesna.* Geografja, życie gospodarcze, ustrój państwowy, administracja. Podręcznik szkolny. Nakładem K. S. Jakubowskiego we Lwowie 1923. Form. 24½×16½, str. VII+360 i 7 map.

*Część III. Zdzisław Próchnicki. Ustrój państwowy**).

Rzecz nietylko stoi na poziomie wiedzy współczesnej ale nosi wszystkie cechy autorstwa człowieka, który jest pracownikiem nau-

*) Ocena części I i II pomieszczona będzie w następnym zeszycie Bibljografji Pedagogicznaj. *Przyp. Red.*

kowym w dziedzinie, której jego dział dotyczy. To też jedynie ust. I rozdziału I, w którym autor sięgnął do wyjaśnień prahistorycznych, spotykamy — bardzo zresztą rozpowszechnione i w podręcznikach historji — niewątpliwie błędne konstrukcje historyczne: 1) Str. 215 „...z rozrastania się rodziny powstaje ród, ...z rozrastających się rodów tworzą się ludy, szczepy lub plemiona" — rodzina jest wytworem wyższej cywilizacji, niż ród, a i organizacja rodowa oznacza pewien postęp w stosunku do pierwotnego stada wzgl. pary ludzkiej, lud zaś może być całkiem dziki. 2) Ibid. „...wojny i podboje utrwalają tę (przywódców plemiennych) zrazu tylko czasową władzę" — właśnie walki z obcymi pierwsze powołują do życia władzę plemienną u ludów osiadłych, które na niskim poziomie cywilizacji nie odczuwają potrzeby szerszych organizacyj. 3) Ibid. „...pamięć pochodzenia od wspólnego przodka" — raczej fikcja tego pochodzenia. Dalej zupełnie źle określona jest rodzina: „ogół osób pochodzących od wspólnego przodka" (str. 217) — określenie za wąskie, aby objęło żonę-współzałożycielkę, za szerokie, aby rodzinę odróżnić od rodu, że pominę już wyżej wzmiankowany lud, rzekomo pochodzący od jednego przodka.

Również określenia ściśle prawnicze (które lepiej było zastąpić omówieniami) czasem szwankują. Np. 1) Str. 217 „...ogół przepisów prawnych ...nazywamy organizacją czyli urządzeniem albo ustrojem osoby prawnej" — przepisy tylko utrwalają stosunki albo zakreślają ramy dla mających powstać. 2) Ibid. „...ustrój państwa nazywamy także jego konstytucją w najobszerniejszem tego słowa znaczeniu; w ściślejszem jednak znaczeniu nazywamy konstytucją tylko jedną lub kilka ustaw zasadniczych" — to nie jest szersze i ściślejsze znaczenie konstytucji, jeno dwa różne znaczenia (rzeczowe, formalno-prawne). 3) W p. 5 całe prawo zwyczajowe wyprowadzone jest z rozkazów i zakazów państwa, dalej zaś ustawa określona, jako „rozkaz ogólny w formie pisanej" — rozkaz dotyczy zawsze poszczególnego wypadku, gdybyśmy nawet w tem określeniu poprawili „rozkaz" na „nakaz wzgl. zakaz" a „ogólny" na „stały", to otrzymalibyśmy dopiero prawo, a nie ustawę, która jest postacią prawa szczególną. 4) W p. 9 mamy ustawodawstwo określone samo przez siebie: „działalność państwa, polegająca na wydawaniu nowych ustaw". Nieściśle scharakteryzowany jest samorząd (str. 220), jakoby tu chodziło o obywateli nie będących urzędnikami w odróżnieniu od „zawodowych płatnych urzędników państwowych"— z ramienia ciał samorządowych mogą działać a także kierować sprawami samorządu również płatni zawodowi urzędnicy. Dalej można tu i ówdzie wytknąć jakąś niedokładność bez większego znaczenia.

Osobno muszę omówić rozdział o odrodzeniu państwa. Napisany jest z widocznem staraniem o bezstronność polityczną, ale zawiera parę błędów dotkliwych, płynących oczywista z niedostatecznej znajomości wypadków: 1) O Tymczasowej Radzie Stanu (str. 225) autor nie powiedział, że na 25 jej członków 24 powołanych było z prezenty stronnictw polskich (t. zw. aktywistycznych). 2) Manifest rosyjski z 30 III 1917 autor przedstawia (ibid.) jako

zmianę stosunku Rosji nietylko do sprawy niepodległości, ale i do sprawy zjednoczenia — podczas gdy jest rzeczą notoryczną, że Rosja uważała w tym akcie za Polskę, podobnie jak mocarstwa centralne, tylko Kongresówkę ewentualnie zjednoczoną (po dcięciu Chełmszczyzny) z ziemiami polskiemi innych zaborów, nie swego. Przypomniał o tem niedawno Kiereński w artykule przeciwko uznania naszej granicy wschodniej. 3) Tymczasowa Rada Stanu nie zakończyła całkowicie swego istnienia w sierpniu 1917, wyłaniając ze siebie Komisję Przejściową, która — i to jest fakt nader ważny — przejęła dn. 1.IX władzę państwową w zakresie szkolnictwa i sądownictwa. 4) Wszyscy trzej członkowie Rady Regencyjnej zostali powołani z prezenty Komisji przejściowej Tymczasowej Rady Stanu, n. b. ze względu na swoje wybitne stanowiska w społeczeństwie. Zważywszy, że powyższe wypadki są etapami odrodzenia państwa, obniżanie udziału w nich czynnika narodowego nie jest wskazane, a negowanie sprzeczne z wymaganiami prawdy historycznej. 5) Niezgodne z rzeczywistością jest zdanie na str. 226, jakoby „całą władzę wykonywały faktycznie mocarstwa okupacyjne", bo pominąwszy te ministerja, które były raczej tylko komisjami organizacyjnemi, M-stwo W. R. i O. P. sprawowało całą władzę w zakresie administracji szkolnictwa aż do wyższego włącznie, M-stwo Sprawiedliwości całą władzę w zakresie spraw należących do właściwości sądów polskich (obok których działały dla pewnych spraw okupacyjne) a Rada Regencyjna posiadała wykonywaną już przez Komisję przejściową T. R. St. władzę prawodawczą w zakresie tych dwóch działów oraz suwerenne prawo łaski. 6) Traktat wersalski podpisali członkowie Komitetu Narodowego, ale nie jako tacy, jeno jako pełnomocnicy niepodległego już wówczas państwa polskiego. 7) Rząd Świeżyńskiego ogłosił swój manifest nie w porozumieniu ze stronnictwami lewicy, ale właśnie we współzawodnictwie z niemi na skutek zapowiedzianego przez nie bojkotu tego rządu. 8) Ordynacja wyborcza do Sejmu Ustawodawczego nie była opracowana przez rząd Świeżyńskiego (istniał zaledwo 2 tygodnie). 9) Nieścisłe jest twierdzenie, jakoby t. zw. rząd lubelski „złożył władzę w ręce Piłsudskiego", ponieważ był zaledwie proklamowany i zaczął tworzyć swoje organy — nie można powiedzieć, aby był objął rządy państwa.

Błędy te zaznaczam jako szczegóły, nie dyskwalifikujące całości rozdziału, ponieważ ton tej całości nie jest partyjny, natomiast widoczna, że autor nie był należycie poinformowany o wypadkach politycznych, a w wykładzie ustroju zbytnio zawierzył potocznej znajomości spraw współczesnych. (Razi u prawnika nieznajomość faktu, że kodeks karny obowiązujący w b. zaborze rosyjskim wprowadzony został przez Komisję przejściową T. R. St.).

Brakiem perspektywy historycznej tłumaczy się też pominięcie zasadniczej cechy procesu odrodzenia Polski — dla niżej podpisanego niewątpliwej: powstanie państwa, jako osoby prawnej, poprzedziła organizacja i funkcjonowanie poszczególnych jego organów. W szczególności szkoda, że autor wspomniał tylko okolicznościowo o legjonach (przyczem pominął całkowicie I korpus polski),

jako organach państwa wprawdzie nie rozwiniętych w pełni, natomiast będących potężnemi czynnikami odrodzenia.

Ze stanowiska dydaktycznego dział opracowany przez p. Próchnickiego budzi poważne wątpliwości. Rozdział wstępny „Ogólne wiadomości o państwie" jest za mało rozwinięty: na podstawie tak szczupłych wiadomości o państwie wogóle niepodobna zrozumieć szczegółów ustroju. Prócz tego dydaktycznie wadliwa jest klasyfikacja państw. Przy podziale państw na monarchje nieograniczone, konstytucyjne i parlamentarne oraz rzeczypospolite bezpośrednie, pośrednie i parlamentarne brak miejsca na system prezydjalny (amerykański) i niepodobna wytłumaczyć, co to są rządy parlamentarne — możliwe, jak to wiemy z własnego doświadczenia, naprzemian z nieparlamentarnemi bez zmiany ustroju. Wszelako ważniejsze są zarzuty, jakie mam do poczynienia rozdziałom IV, VI, VII i VIII. Rozdziały te są zbyt szczegółowe co do treści, a wykład nie jest zastosowany do poziomu uczniów szkół średnich, a nawet częściowo i nauczycieli - nieprawników. Streszczają, nieraz wprost cytują konstytucję i niektóre inne ustawy, nie starając się przedstawić ich treści w sposob bardziej przystępny, ani wyjaśnić uzasadnienia celu praktycznego. Rozdziały te są usystematyzowaniem rzeczonych przepisów, przydatnem na książkę podręczną dla kogoś, co zasadniczo zna prawo konstytucyjne, a nie pamięta, jak poszczególne zagadnienia zostały rozstrzygnięte w polskiem ustawodawstwie zasadniczem. Na dowód zbytniej szczegółowości powołuję p. 1 rozdziału o ludności: wymieniono w nim aż cztery ustawy, a z nich szereg artykułów dotyczących obywatelstwa, w p. 2 tegoż rozdziału wymieniono 3 kategorje i 4 podkategorje osób, którym służy prawo do obywatelstwa polskiego, w punkcie 3 zaś 9 sposobów nabycia tego obywatelstwa.

Jako przykład braku komentarzy przytaczam wykład o powszechnem prawie wyborczem; autor o żadnym z jego „przymiotników" nie powiedział dlaczego są postulatami demokracji, ani jaki cel mają te liczne przepisy, które przytacza (np. wszystkie ograniczenia prawa wybieralności na str. 243). A są pomiędzy temi przepisami i takie, które nietylko co do uzasadnienia, ale i co do konkretnej treści nie są zrozumiałe ani dla ucznia, ani dla niejednego nauczyciela (np. o postępowaniu karno-sądowem, karno-administracyjnem i dyscyplinarnem, a zwłaszcza o biegu przedawnienia str. 244). Zauważyłem jedno jedyne krótkie wyjaśnienie: dlaczego poseł nie może być redaktorem odpowiedzialnym (str. 245).

Rozdział IX o obowiązkach i prawach obywateli jest bardziej pouczający dzięki szczegółowej klasyfikacji praw obywatelskich (niefortunny jest termin „prawa wolnościowe"). Wszelako nawet stanąwszy wyłącznie na stanowisku, że są to prawa podmiotowe, należało wspomnieć o ich genezie, bo to, że powstały jako gwarancje wolności, pozwala lepiej zrozumieć ich strukturę prawną i stosunek wzajemny obywatela i władzy wykonawczej. Poza tem jest w tym rozdziale (str. 269) bardzo niepedagogiczne uzasadnienie obowiązku wierności (pomijam wątpliwe określenie, bo nie widzę dla niego kryterjum): „Wszystkie obowiązki wobec własnego pań-

stwa są stokroć lżejsze, niż obowiązki wobec obcego państwa zaborczego... Służba wojskowa w armjach wrogich państw zaborczych wytoczyła z Polski więcej krwi, niż wszystkie powstania i wszystkie wojny" — tak przemawiali niedawno zwolennicy walki o państwo, ale dzisiaj jest to obraźliwe dla młodzieży.

Z programem jest ta część zgodna, ale go nie wyczerpuje: nie wspomina o ustroju społecznym, nie zestawia państwowości dawnej z dzisiejszą, nie mówi o życiu politycznem, ani o prawie prywatnem, o kulturze ani o cywilizacji. Z 8-miu punktów z pod III, IV i V programu wyczerpuje 3: „co to jest państwo", „ustrój obecnego państwa polskiego", „obowiązki obywatela polskiego". Do wskazówek metodycznych zawartych w programie nie stosuje się o tyle, że przedmiot swój pojmuje wyłącznie prawniczo i dogmatycznie, nie uwzględniając nie wyrażonych ale przecież widocznych ze sformułowania programu wskazań ujęcia popularnego, życiowego i wychowawczo-moralizatorskiego.

Pod względem językowym i stylistycznym rzecz jest zupełnie poprawna, a nawet może być wskazywana jako dowód, że Polacy wyższej kultury umysłowej piszą wszyscy jednym językiem, stylem nieróżnym. Niewątpliwie niepoprawne zdanie zauważyłem tylko jedno: „wszelkie zatem zwolnienia od tych warunków, udzielane... kandydatom... są wykluczone" (str. 263).

Wygląd zewnętrzny książki dobry: okładka prosta ale staranna w doborze barw i w układzie tekstu, druk całości wyrazisty, krój czcionek zwykły, podkreślenia rozstrzelonym drukiem, jedynie tytuły rozdziałów naruszają harmonję krojem nieco fantazyjnym.

Streszczam się: w dziale p. Próchnickiego ze strony naukowej podlegają krytyce szczegóły historyczno-socjologiczne i z prawniczych niektóre definicje, któremi autor szafuje obficie, nadto mylnych jest szereg wiadomości z dziejów odrodzenia państwa. Poza tem rzecz jest wysoce poprawna, jako praca oryginalna naukowego znawcy przedmiotu. Ze strony dydaktycznej wykład jest za mało przystępny, a treść najważniejszych rozdziałów zacieśniona do wymienienia przepisów — usystematyzowanych wprawdzie, ale bez niezbędnych nawet wyjaśnień i bez komentarzy wychowawczych (wykład dogmatyczny prawa konstytucyjnego, a nie nauka obywatelska).

Część IV. Zbigniew Pazdro. Administracja państwa.

Ze strony naukowej ta część przedstawia się, podobnie jak poprzednia, jako stojąca na wysokim poziomie. Zauważyłem tylko nieliczne i mniejszej wagi nieścisłości. Np. na str. 290 niejasne przedstawienie ustroju zarządu gminnego (cała zwierzchowność gminna jest organem zarządzającym, a dalej przysiężni są tylko wykonawcami poleceń naczelnika); na str. 294 niewytłumaczona różnica pomiędzy zakresem poruczonym i własnym z jednej, a sprawami obowiązkowemi i nieobowiązkowemi z drugiej strony, także miejscowość zidentyfikowana z gromadą; na str. 313 nietrafne wytłumaczenie przymiotnika szkoły p o w s z e c h n e j; na str. 317 wśród

szkół wyższych pominięta Handlowa; na str. 302 zasada prywatnej własności rolnej przeciwstawiona teoretycznej komunistycznej z pominięciem wspólnoty rosyjskiej rzeczywistej. Zaznaczam, że prawa administracyjnego szczegółowo nie studjowałem, nie sądzę jednak, żeby i znawca ścisły miał coś do zarzucenia więcej, chociażby dlatego, że nie mamy tu ścisłych definicyj, jeno wykład popularny.

To co do ścisłości. Natomiast jest do podkreślenia duży brak: autor zna dobrze administrację dawnej Galicji i o tej umie mówić w sposób dowolny, mniej lub więcej przystępny, bo rzecz przemyślał. Sprawy dzielnicy popruskiej traktuje pobieżnie a informuje o nich widocznie z drugiej ręki. Dzielnicę porosyjską zna zbyt mało i dlatego grzeszy takiemi brakami, jak niezaznaczenie, że samorząd gminny w kongresówce ma zgoła inne warunki niż w reszcie dawnego zaboru rosyjskiego, a to nietylko z przyczyn historycznych, ale i z przyczyn częściowo zgoła aktualnych, jak reformy 1864 r. Dodam jeszcze, że szereg szczegółów (np. liczby radnych i t. p.) możnaby usunąć, a dodać wskazówki wychowawcze, np. o roli obywatelskiej pracowników samorządowych etc.

Ze strony dydaktycznej cała ta część jest niewątpliwie dodatnia. Autor nie ograniczył się bynajmniej do wykładu przepisów prawnych, ale wyjaśnia, że chodzi tu o pewną dziedzinę życia, i mianowicie o jaką, opisuje organizację administracyjną i zaznacza, jakie są jej zadania i środki działania. Ten wykład stara się dać uczniowi to, co mu będzie potrzebne — orjentację w rozmaitości urzędów i ich kompetencji. Oczywista niepodobna wymagać, aby uczeń pamiętał np. 11 punktów właściwości samorządu wojewódzkiego (str. 306), albo wspomniane już ilości radnych w rozmaitych grupach miast, naogół jednak znaczne rozmiary całego działu spowodowane są raczej przez użyteczne wyjaśnienia, niż przez zbyteczne szczegóły. Dydaktycznie bezcelowe jest przytaczanie cyfr budżetowych w markach: uczeń musiałby wiedzieć, kiedy podręcznik był pisany i jaki będzie stosunek rzeczywistej wartości tych kwot do współczesnych, same liczby będą pustym dźwiękiem, jeżeli nie bałamuctwem.

Co do zgodności z programem, to ta część jest niewątpliwie bardziej rozwinięta, niż to planowali twórcy programu, ale nie jest z nim sprzeczna.

Pod względem językowym i stylistycznym rzecz jest napisana naogół poprawnie, ale nie bez usterek; np. na str. 287 czytamy, że „kolegja... załatwiają sprawy z głosem stanowczym"; na str. 288, że „starosta sprawuje jego (powiatu) zarząd przy pomocy dodanych urzędników"; na str. 290 o podatkach „w gminie przypisanych", na str. 305 „wykonuje", na str. 326 „wilgotność".

Jako wnioski ogólne, nasuwają się uwagi następujące:

Wykonanie zamierzenia Ministerstwa t. j. wprowadzenia rzeczywiste ujednostajnionej nauki o Polsce do szkół jest niezaprzeczenie potrzebą pilną i wielkiej wagi. Osiągnięcie tego celu jest bardzo trudne. Na przeszkodzie stoją mu między innemi względy, które trzeba koniecznie z całą śmiałością ominąć. Na jeden taki krok Ministerstwo się już zdecydowało, przewidując powierzenie

wykładu dwom nauczycielom. Trzeba koniecznie zrobić krok drugi i nie wymagać, aby za podręcznik służyła jedna książka*). Nie napisze jej rychło jeden autor. Składanki zaś będą różnej wartości. Niechże każdy napisze to, na czem się zna, a Ministerstwo zaleci jako podręczniki nie jedną grubą książkę, jeno parę cienkich. W przeciwnym razie będziemy mieli ciągle książki dobre w jednej trzeciej, w dwóch czwartych i t. p. i albo uczeń nie będzie miał żadnej, a nauczyciel będzie chyba kupował po 4, aby sobie złożyć całość, biorąc po kawałku z każdej. Oczywista również, że trzeba program i wskazówki ściślej opracować.

Józef Siemieński (Warszawa).

A. Gruszecka-Nitschowa. *Podręcznik do nauki o Polsce.* Lwów, Książnica Polska T. N. S. W., 1922. Form. 23 × 15, str. 204, z mapką Romera z podz. 1 : mil.

Autorka dzieli książkę na 4 rozdziały: I. Terytorjum i ludność, II. Gospodarstwo, III. Państwo, IV. Społeczeństwo i kultura. Ponieważ co do dwóch ostatnich rozdziałów nie czuję się powołany, ażeby wypowiadać moją opinję, przeto ograniczyć się muszę do uwag tylko w odniesieniu do rozdziału I i II. Ale i tu mam pewne skrupuły wobec pewnych zastrzeżeń autorki, że unikać zamierza tego, co jest przedmiotem osobnego wykładu geografji (str. 13). Daje przeto (petitem) tylko skrót wiadomości geograficznych, przypominając je niejako. Już to dość zasadnicze stanowisko autorki zemściło się na niej, ponieważ trudno wyobrazić sobie „Naukę o Polsce", w której nie byłoby geografji. Autorka też, chcąc niechcąc, potrąca ciągle o geografję, nie fizyczną, coprawda, lecz ekonomiczną. Nie stosuje tylko w opisie zjawisk metody geograficznej, ale to znowu jest największym defektem metodycznym książki.

Podręcznik ma być dla ucznia orjentacją w życiu społecznem i państwowem. Uporządkowała go autorka według pojęć — jej zdaniem — coraz trudniejszych. Do trudniejszych pojęć zaliczyła autorka zjawiska ustroju państwa i zjawiska kultury duchowej. Zdaniem mojem — porządek o tyle jest niesłuszny, że właśnie zjawiska kultury duchowej, o których się przecież prawie wyłącznie uczy w naszej szkole średniej, są uczniowi najlepiej znane. Uczeń pojęcia zwykle nie ma o geografji Polski, ale za to doskonale, w każdym razie wystarczająco, zna ważniejsze zjawiska z naszego życia kulturalnego zwłaszcza w zakresie literatury pięknej, czasem sztuki, mniej muzyki. Najmniej znanemi są zazwyczaj, a w jego pojęciu najtrudniejszemi, zjawiska życia gospodarczego i społecznego naszego narodu.

Ale porządek jest tu obojętny. Trzeba przyznać, że autorka z wielkiem umiłowaniem przedmiotu i nawet rozmachem napisała swój podręcznik. Odrazu można poznać, jakie przyświęcają autorce

*) Min. W. R. i O. P. w wskazówkach swych nie przewiduje bynajmiej konieczności ujęcia całokształtu nauki o Polsce współczesnej w jednym podręczniku *(Przyp. Red.)*.

zasadnicze ideje. Odrazu widać, czego chce nauczyć, a czegoby rada uniknęła. Korzystnie się zaznacza dążenie do porównawczości. Niektóre ustępy są doskonale napisane. Do nich należą np. rozdziały traktujące o ludności: język, budownictwo, ruch ludności, osady i t. p. Język książki jest przeważnie bez zarzutu, tłumaczenie się bez wyjątku jasne,

W zakresie pojęć geograficzno-ludnościowych wywiązała się autorka wcale poprawnie ze swego zadania. Daleko gorzej wypadł rozdział: Gospodarstwo. Autorka bowiem użyła metody statystycznej zamiast geograficznej, lub geograficzno-statystycznej. To się zemściło i sprawiło, że ten rozdział jest słabszy. Ustępy są długie (górnictwo), naszpikowane cyframi i faktami, materjał niekiedy nieuporządkowany. Niektóre zjawiska zaskoczą niewątpliwie ucznia jako niewyjaśnione, np. produkcja surowca żelaza i cynku na Śląsku większa niż produkcja rud, dlaczego? — zapyta uczeń myślący. O gazach ziemnych nie znalazłem w rozdziale „górnictwo" bliższych wiadomości. Podawanie samej cyfry robotników bez ilości zakładów, czasem nawet silników, nie wiele przemawia do ucznia. Zasadniczym błędem tego rozdziału jest jednak posiłkowanie się cyframi i datami statystycznemi przedwojennemi. Otóż zjawiska życia gospodarczego, przedstawiane w szkole, muszą posiadać pewną aktualność i pochodzić z doby dzisiejszej. W roku 1922 nie można się wymawiać, że niema dat nowszych, odnoszących się do stosunków współczesnych. Te już są. Uczniowi nie można na drogę życia obywatelskiego podawać tego, co było przed wojną. Nie można także — mojem zdaniem — operować ciągle, zwłaszcza gdzie tego niepotrzeba, jak przy przedstawianiu stosunków gospodarczych, pojęciem b. Królestwa, Galicji, ziem zab. pruskiego i t. p. Raz należy przestać pogłębiać i tak w naszych żyłach tkwiące granice zaborcze. Mamy województwa, operujmy niemi. Całkiem nam wystarczą.

Do usterek książki zaliczyłbym jeszcze traktowanie „komunikacji" razem z handlem. Komunikacja stoi wprawdzie z handlem w bardzo ścisłym związku, ale sama w sobie należy raczej do techniki. Istnieje też osobna „geografja komunikacyjna"... Polska leży między 47° a nie 48° i 56° szer. pn. (str. 4). Karpaty nie dzielą chyba Europy Wschodniej od Europy Zach. (str. 5). Polska jako całość geograficzna istnieje niestety raczej w umysłach niektórych geografów niż w przyrodzie (str. 5). Czesi nie dokonali zaboru ziem słowackich i ruskich (str. 11), lecz im międzynarodowy Kongres te ziemie przyznał. Polaków mieszka w Polsce 68,6% według najnowszego spisu, a nie 65%. Żydów jest nawet 11% a nie 10%; polityka międzynarodowa żydowska została oświetlona dosyć drastycznie (str. 42), należało raczej zwrócić uwagę na wyłączność żydowską w handlu, na ich konserwatyzm, oraz na pewne zjawiska zacofania w kulturze. Nie używałbym terminu „małoruski" (str. 12) zamiast „ruski" lub „ukraiński", bo to ze stanowiska rosyjskiego słuszne, ale z naszego nie. Lud nasz nie zna przymiotnika „małoruski" lecz „ruski".

Ogólne wrażenie, jakie sprawia podręcznik p. Gruszeckiej-Nitschowej, jest mimo wszystkiego korzystne. Zasadnicze wpraw-

dzie wady książka ma w sobie, któreby mogło usunąć chyba tylko gruntowne przerobienie książki, a należy tu znegligowanie geografji i niefortunne przedstawienie stosunków gospodarczych, ale poza tem ma zalety, do których należy przedewszystkiem obywatelski duch, owiewający książkę i jasne tłumaczenie niektórych zjawisk.

Uważam, że książkę można polecić do użytku w klasie najwyższej. Nie rokuję jej tylko długowieczności z powodu nieaktualności cyfr, odnoszących się do życia gospodarczego i z powodu pewnych braków metodycznych, jak przeładowanie wiadomościami w niektórych ustępach, czego uczeń nasz, a czasem nawet nauczyciel, bardzo nie lubi.

Stanisław Pawłowski (Warszawa).

J. Siwakowa. *Wypisy geograficzne* dla VI oddz. szkół powsz. i kl. III szkół średnich. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów—Warszawa. 1923. Form. 22 × 15, str. 159 + 5 nlb.

Przy wydawaniu opinji o książce, przeznaczonej do użytku młodzieży szkolnej, brać należy pod uwagę program nauki klasy, przeciętny rozwój umysłowy dzieci w danym oddziale, tudzież osobę nauczyciela, wymagającego wiele, o ile chodzi o dobór książki dla dzieci szkolnych.

Aby więc nie wydawać sądu tylko na podstawie własnego wrażenia, jakie po przeczytaniu tej książki odniosłem, prosiłem kilku znajomych nauczycieli o zdanie, czytałem niektóre ustępy z dzieckiem 12-letniem i starałem się wybadać, jak je zrozumiało i co sobie zdołało z przeczytanych rzeczy przyswoić. Tak własne wrażenie, jak opinja nauczycieli i sąd dziecka, wypadły pod każdym względem bardzo dodatnio dla oceny książki.

Cel jej znany. Wypowiada go autorka w pierwszym ustępie przedmowy. Pragnie dostarczyć nauczycielowi i uczniom pięknych, celowo dobranych wyjątków opisów geograficznych z obszerniejszych dzieł naszych i obcych pisarzy, zgodnie z programem nauki geografji. Program zaś nauki geografji dla oddziału VI siedmiokl. szk. powsz. w punkcie 3-cim poleca czytanie opisów geograficznych. W ogólnych wskazówkach metodycznych (str. 19) zaznacza: „To czego się dzieci nie mogą dowiedzieć ani z mapy, ani z obrazków, dopełnić muszą albo lekturą odpowiednich opisów geograficznych, albo — co lepiej — dopełni nauczyciel opowiadaniem". Na str. 27 Programu w poszczególnych wskazówkach powiada program geografji dla szkoły powszechnej: „Gdy przychodzimy do świata roślinnego, do zwierzęcego, do człowieka, do jego życia... na tych lekcjach znaleźć może zastosowanie odczytywanie głośne w klasie odpowiednich ustępów z wypisów geograficznych". W programie nauki geografji dla niższych klas gimn. państw. w uwagach metodycznych (str. 67) powiedziano w ustępie końcowym „Dokładne, szczegółowe, barwne opisy mogą czasami zastąpić obrazy, zawsze zaś znakomicie je uzupełniają, niekiedy nawet nie dadzą się przez nie zastąpić. Takich opisów, czy to płynących z ust nauczyciela, czy też odczytywanych w klasie lub w domu z wybranych podróży, lub z literatury pięknej, nie należy zaniedbywać, stawiając je obok geografji miejscowej i geografji w obrazach, jako środek poprawnych wyobrażeń geograficznych". W uwagach do programu w państwowych seminarjach nauczycielskich (na str. 78) punkt 7-y opiewa: „Godne polecenia jest czytanie na lekcji odpowiednio dobranych urywków z wypisów i czytanie przez uczniów w domu książek geograficznych; czytanie takie przyczynia się do wywołania żywego i trwałego obrazu w umyśle ucznia, który niejako przeżywa wraz z autorem jego bezpośrednie wrażenia". Programy naukowe geografji wszystkich szkół żądają więc czytania dobrych wyjątków z opisów geograficznych, a książka J. Siwakowej odpowiada pod tym względem w zupełności celowi: zawiera b. dobrze wybrane, barwne i piękne wyjątki z podróży i z opisów geograficznych.

O ile chodzi o dobór materjału naukowego, zawartego w niej i zestawienie z programem geografji w szkołach, zaznaczyć należy, że dobór ten jest ściśle zastosowany do programu nauki geografji w VI oddziale publ. szkoły powsz., prawie ściśle do takiegoż programu w III kl. gimn. państw. (Azja, Afryka, Ameryka, Antarktyda), a możnaby go z korzyścią zastosować w wielu wyjątkach do programu geografji na I kursie seminarjów nauczycielskich.

W doborze wyjątków i ich autorów przejawia się przewodnia myśl autorki wypisów: Dostarczyć polskiej szkole i polskiej młodzieży takiej książki, któraby przy zachowaniu wymagań programu i jak najlepszem zużytkowaniu materjału naukowego dla celów ogólnego wykształcenia geograficznego pomogła nauczycielowi wychować dzieci polskie w duchu polskim. Omawia to autorka we wstępie, zaznaczając, że na wypisy złożyło się 35 autorów, ale że przedewszystkiem starała się dać młodzieży wyjątki z dzieł polskich uczonych i podróżników. „Obok wyjątków z pism Sienkiewicza — pisze J. Siwakowa — znajdzie tu czytelnik opisy geograficzne z dzieł Czekanowskiego, Dobrowolskiego, Dunikowskiego, Jakubskiego, Rehmana, Romera, Rostafińskiego, Siemiradzkiego, Sieroszewskiego, Siedleckiego i innych, a tylko nieliczne wyjątki z opisów podróży obcych autorów".

A wyjątki te są tak dobrane, że uczony polski zajmuje poczestne miejsce między uczonymi innych narodów w zabiegach o zdobycze naukowe ludzkości, w bohaterstwie i narażaniu życia dla wiedzy. Szlachetną dumą ożywić się musi serce dziecka polskiego, gdy czyta, jak uczeni polscy i w lodach antarktycznych, i na szczytach gór afrykańskich, i w dziewiczych lasach podzwrotnikowych, i w tajgach syberyjskich, i wszędzie, gdzie nauka zdobycz mieć mogła, znaleźli się obok uczonych innych narodów — że dodali swoją cegiełkę do wielkiej budowy wiedzy ludzkiej nie dla zysku, ale dla nieprzepartej żądzy i miłości wiedzy.

Wypisy geograficzne Siwakowej dają całokształt obrazów geograficznych wszystkich części ziemi poza Europą. Znajdzie w nich uczeń jak nauczyciel — a także każdy — odpowiednie dla siebie rzeczy, a wartość tę podnosi nadto nadzwyczaj staranny dobór wyjątków ze względu na język i piękno, jak również okoliczność, że

wiele z nich zaczerpnięto z najnowszych autorów, często niedostępnych dla ucznia.

Charakterystycznem jest wypowiedzenie się 12-letniej dziewczynki po przeczytaniu opisu oazy El Kantara: „Myślałam, że oaza to jest wielka kałuża a dokoła niej palmy, a teraz wiem, że to jest na pustyni piękna zielona ziemia z rzeczką, jak u nas — tylko cieplej tam i palmy rosną". Po przeczytaniu wypisów nie jedno dziecko będzie miało inne jak dotychczas wyobrażenie o wielu rzeczach, bo zaczerpnie je z pierwszej ręki: od badacza i podróżnika, który na własne oczy cuda i dziwy, jakie opisuje, oglądał i sam je przeżywał. W tem leży właśnie największa ich wartość obok kierunku wychowawczo-narodowego.

W objaśnieniach podaje autorka tylko rzeczy najważniejsze, konieczne dla zrozumienia treści. Więc wyjaśnienia o miejscowościach mniej znanych, ich położeniu, niektóre wyrazy z zakresu geologji, których uczeń na tym stopniu jeszcze zrozumieć nie może, szczegóły odnoszące się do zwyczajów i obyczajów mieszkańców opisywanych krajów i co najważniejsze, wiadomości o autorach, zwłaszcza polskich uczonych i podróżnikach. Objaśnienia te oddać muszą prawdziwą przysługę uczniowi, a często i nauczycielowi, który w razie ich braku byłby zmuszony do żmudnych poszukiwań, a może nie zdołałby ich znaleźć. Objaśnienia słów, nie dotyczących ściśle geografji, pozostawia autorka nauczycielowi.

Rycin i mapek brak. Nie ujmuje to jednak wartości dziełka, jako książki szkolnej, zwłaszcza jako wypisów geograficznych do użytku szkolnego. Przeczytanie opisu, obrazu geograficznego, wyjątku z podróży i t. d. jest bowiem tylko jednym z dalszych środków nauki geografji w szkole, jest uzupełnieniem podręcznika, mapy, obrazu, wykładu nauczyciela. Przewiduje to program dla szkoły powszechnej, w którym na str. 19 powiedziano: „To, czego się dzieci nie mogą dowiedzieć ani z mapy ani z obrazów, dopełnić muszą lekturą odpowiednich opisów geograficznych". Podniosłoby to jednak wartość wypisów, jako książki dla wszystkich, gdyby w następnem wydaniu uzupełniła ją autorka przynajmniej najważniejszemi mapkami, niezbędnemi dla lepszego zrozumienia treści niektórych opisów (np. przy ustępach: Organizacja ekspedycji naukowej do Centralnej Afryki, Samochodem przez Saharę).

Zważywszy, że wypisy geograficzne J. Siwakowej dla VI oddz. szkoły powsz. i III kl. szkół średnich mają wszelkie wymagane warunki dobrej książki szkolnej, że zakresem i doborem materjału odpowiadają w zupełności wymaganiom programu naukowego z geografji dla VI klasy publ. szkół powsz. i III klasy szkół średnich, że zaznaczają się wybitnie zachowaniem kierunku wychowawczo-narodowego w doborze wyjątków i autorów, że będą bardzo pożądaną książką w ręku ucznia i nauczyciela, uważam, iż należy je polecić do użytku szkolnego, jako książkę pomocniczą dla nauczyciela i ucznia przy nauce geografji w szkołach powszechnych, średnich, seminarjach nauczycielskich i do bibljotek szkolnych.

Karol Kostelecki (Warszawa).

Ludwik Jaxa Bykowski. *Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa.* (Ze studjów nad młodzieżą szkolną)— Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P. Oddział Psychologji Pedagogicznej. Nr. 4. — Prace Psychologiczne pod redakcją Prof. Dr. med. J. Joteyko. Nr. 2 — 1923. Warszawa. Skł. gł. w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Form. 24½×16, str. 79.

Prof. Bykowski jest, jak wiadomo, autorem wyczerpującej monografji poświęconej jednej klasie szkolnej p. t. „Gmina Szkolna Jędrzeja Śniadeckiego w gimnazjum VIII we Lwowie" (Muzeum, rocznik XXXIII. Dodatek 12. 1918 r.). W pracy tej musiał siłą rzeczy zwrócić uwagę na problem zmienności cech indywidualnych w grupie. Zainteresowanie się zagadnieniami z dziedziny psychologji zbiorowości było tłem, na którem z okazji zapoznania się w r. 1914 z artykułem W. Moedego p. t. Der Wetteifer, seine Struktur und sein Ausmass, (Zeitsch. f. päd. Psych. u. exp. Pädag.) wynikły badania eksperymentalne, zmierzające do dokładniejszego poznania jednego z czynników działających na jednostkę przy zetknięciu się z grupą.

Metoda badań była podobna jak u Moedego (por. Experimentelle Massenpsychologie. Lipsk 1920): zadanie tego samego rodzaju przeprowadzane było dwukrotnie, jedna serja prób odbywała się bez świadomości wyniku ze strony badanych, druga z ogłaszaniem wyniku a czasem i zachętą do uzyskania rekordu. Ponadto niekiedy urządzany był rodzaj turnieju w parach albo w grupach, ten ostatni szczegół był inowacją autora. Odnośnie do rodzaju stosowanych prób tendencją autora było wprowadzić o ile możności w grę czynności umysłowe. Dlatego nie poprzestał na czynnościach natury bardziej mechanicznej jak ściskanie siłomierza i znaczenie punktów ołówkiem na papierze, ale zastosował dodawanie liczb dwucyfrowych (próba Kraepelina), podkreślanie liter (próba Bourdona), opisywanie obrazów różnych treścią, ale zawierających w przybliżeniu równą ilość szczegółów oraz zauważanie różnic w obrazach podobnych, formowanie słów z podanych liter, komponowanie arabesków z określonej ilości składników, dobieranie pojęć pozostających w stosunku podporządkowania albo w związku przyczynowym, układanie sentencyj lub aforyzmów. Ocena twórczości intelektualnej, której liczbowe zwłaszcza ujęcie przedstawia trudności, dokonywana była metodą większości, opracowaną przez Borela (Le calcul de probabilités et la méthode des majorités. Année psychologique XIV. 1908), a polegającą na obliczaniu sądów przychylnych i przeciwnych w pewnej grupie osób oceniających wyniki prób.

Z szeregu wymienionych prób serję zasadniczą, przeprowadzaną we wszystkich badanych klasach, stanowiły: siłomierz, tablice podobne i próba Kraepelina, inne stosowane były w miarę możności. Pełny cykl prób przeprowadzony był w gimnazjach lwowskich.

Badania odnosiły się zasadniczo do młodzieży polskiej najwyższych klas szkół średnich męskich (we Lwowie i kilku miastach wschodniej Małopolski, w Krakowie i w Poznaniu). Dla porównania

badane były niekiedy niższe klasy szkół średnich, grupy młodzieży niepolskiej, młodzieży żeńskiej oraz grupa dorosłych uczestników i uczestniczek kursu dokształcającego dla nauczycieli szkół powszechnych. Wszystkich osób badanych było 744, co wobec różnorodności podziałów na rozmaite kategorje przy opracowywaniu wyników nie stanowi materjału nazbyt licznego.

Ciekawym szczegółem pracy prof. Bykowskiego jest mianowicie to, że oprócz różnic płci, wieku, warstwy społecznej i uzdolnienia, oraz narodowości, wprowadza rozróżnienie ras etnologicznych, spotykanych wśród ludności polskiej. Podział, charakterystyka i oznaczenie ras literami greckiemi wzięta została z pracy prof. Jana Czekanowskiego p. t. Z badań nad uwarstwowieniem etniczno-społecznem Polski (Praca Komisji matematyczno-przyrodniczej Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Poznaniu, 1921). W ten sposób wskazuje autor jako jeden z ważnych etapów badania charakteru narodowego, badanie właściwości psychicznych mas etnicznych, wchodzących w skład całej masy ludności.

Wyniki eksperymentów i ich opracowanie ujęte są w formie ilościowej przy pomocy licznych tablic statystycznych i wykresów, jakościowa obserwacja psychologiczna sprowadzona jest do minimum; autor niedarmo nazywa swoje osoby badane „materjałem żywym", ulegając w tem przyzwyczajeniom przyrodnika. Mniej powściągliwym w tym kierunku okazuje się przy interpretacji wyników swych eksperymentów i formułowaniu wniosków ogólnych.

Najogólniejszym wynikiem badań jest stwierdzenie, że współzawodnictwo (z zastrzeżeniem jednak: o ile współzawodniczący są odpowiednio dobrani) wywiera potężny wpływ na produkcję energji i to tak w kierunku pracy fizycznej, jak jeszcze bardziej umysłowej. Odnośnie do pracy umysłowej autor stwierdza—różniąc się pod tym względem od Moedego (str. 43), — że poprawa następuje nietylko pod względem ilościowym, ale i jakościowym. Dalsza różnica między wynikami Moedego i autora[1]) polega na tem, że u Moedego najlepsi uczniowie niemal zawsze tracili w pracy zbiorowej, a u naszej młodzieży nawet i najlepsi okazywali pewną zwyżkę. Opierając się na tym fakcie, autor nie poprzestaje na najbliżej leżącej interpretacji, „że u nas nawet najlepsi nie pracują „pełną parą", że w razie dostatecznego bodźca są zdolni do zwiększenia produkcji" (str. 62), ale tworzy całą koncepcję charakteru narodowego polskiego jako przeciwstawnego z niemieckim (str. 67, 68 i kilku miejscach w ciągu omawiania szczegółowych wyników), która robi wrażenie wniosku zbyt daleko idącego. Prócz charakterystyki narodowości szkicuje autor także charakterystyki poszczególnych ras. Bardziej ściśle związane z faktami dostarczonemi przez eksperymenty są wnioski co do różnic bądących w związku z pochodzeniem młodzieży, z wynikami nauki szkolnej i z płcią (ujemny wpływ koedukacji).

[1]) Z wynikami prof. Bykowskiego zgodne są wyniki podobnych eksperymentów przeprowadzonych nad młodzieżą warszawską przez B. Nawroczyńskiego; por. „Uczeń i klasa" (Warszawa 1923), str. 85—99.

Co do wniosków praktycznych, jakie autor robi w końcu swej pracy, a zmierzających mianowicie do wydatniejszego uwzględnienia współzawodnictwa jako czynnika wychowawczego, nasuwa się uwaga, że przy dyskusji nad niemi należałoby mieć do rozporządzenia nietylko wyniki badań nad samem współzawodnictwem, ale także nad innemi bodźcami emocjonalnemi, ażeby móc rozstrzygnąć, jakie względne miejsce każdemu z nich w całości struktury psychicznej przypada. Pomijam tu okoliczność, że w dyskusji pedagogicznej prócz stwierdzenia faktu istnienia pewnego czynnika odgrywa rolę także jego wartościowanie.

Praca prof. Bykowskiego powinna być punktem wyjścia dla całego szeregu obszerniejszych prac, któreby wyczerpująco rozwinęły wiele rzuconych przez autora zagadnień przy zastosowaniu metody wydoskonalonej przez niego oraz innych pokrewnych[1]).

[1]) Np. patrz: Rudolf Schultze. Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik. Begabungsforschung und Berufsberatung. — 5 wyd. — R. Voigtländer. Lipsk. 1922 — L. Körperliche Arbeit. 3. Antriebsleistungen, str. 292—298

Z. Ziembiński (Warszawa).

PRZEGLĄD CZASOPISM.

CZASOPISMA W J. POLSKIM.

Muzeum. Czasopismo poświęcone sprawom nauczania i szkolnictwa, wyd. przez Okręg Lwowski Tow. Naucz. Szkół Średn. i Wyższ. Rocznik XXXVIII, 1923. Zeszyty 1, 2. Form, 24×16½, str. 1—208.

Zeszyt 1 redakcja poświęciła „pamięci twórców i współpracowników wiekopomnej Komisji Edukacji Narodowej w stopięćdziesiątą rocznicę jej powstania". Składają się nań prace z zakresu dydaktyki ogólnej, oraz organizacji szkolnictwa. — Dr. K. Sośnicki dał „Charakterystykę metod nauczania według nowych programów dla szkół średnich". Nowe metody różnią się, zdaniem autora, od starych głównie tem, że są przystosowane do procesu uczenia się ucznia, gdy tymczasem dawniejsze chciały uczyć, licząc się bardziej z właściwościami materjału nauczania, niż właściwościami i potrzebami młodzieży. — Lucjan Zarzecki. „O biernej i czynnej stronach nauczania". W pracy tej autor wykazuje, że rozwój myśli pedagogicznej zmierza do zastąpienia dawnych licznych metod uczenia przez pracę, wymagającą od ucznia coraz więcej aktywności i samodzielności. — Konrad Chmielewski. „Nastroje i tonacje nauczania". Zarówno w podręcznikach polskich, jak w nauczaniu u nas za wiele jeszcze pozostało z czasów niewoli tonów smutku i melancholji. Z tem trzeba zerwać. Młodzież należy wychowywać w atmosferze radości życia. — Kazimierz Abgarowicz w pracy p. t.: „Karność w klasie a owocność nauki" wskazuje na zależność wyników nauczania od dobrego prowadzenia klasy szkolnej i zastanawia się nad sposobami utrzymania uczniów podczas lekcji w karbach rygoru szkolnego. — P. Z. Dąbrowski w obszernej rozprawie mówi o różnych „Sposobach budzenia zainteresowania". — Zygmunt Skorski w pracy p. t.: „O t. zw. klasyfikacji szkolnej słów kilka" omawia różne systemy oceniania postępów i promowania uczniów w szkołach b. zaboru austrjackiego. Sam jest zwolennikiem ograniczenia do minimum liczby egzaminów i świadectw szkolnych. Natomiast radzi częściej stosować repetycje i kollokwja z czynnym udziałem w nich młodzieży. — Zeszyt zamykają dwa projekty programów: — „Program gimnazjum klasycznego" dawnego ośmioklasowego typu, opracowany przez kuratorjum lwowskie, oraz „Projekt ramowego rozkładu godzin dla 8-klasowego gimnazjum żeńskiego", opracowany przez d-ra Emila Uricha.

Zeszyt 2 wypełniają odpowiedzi na ankietę, rozesłaną do przedstawicieli różnych fachów w szkołach wyższych, a sprowadzającą się do pytania, jakie przygotowania powinna dać szkoła średnia swoim abiturjentom, aby ich należycie przygotować do studjów w uniwersytetach, politechnikach i innych wyższych uczelniach specjalnych. Nie mogąc tu streszczać wszystkich poglądów, ograniczamy się do podania nazwisk autorów i tytułów ich prac. Oto one: Wincenty Lutosławski. Zadania szkoły średniej. — Ks. dr. Adam Gerstmann. Studja przygotowawcze kandydatów teologji. — Prof. dr. Juljan Makarewicz. Jakie wiadomości minimalne winien mieć absolwent szkół średnich w poszczególnych przedmiotach, zapisując się na wydział prawa i administracji? — Prof. Włodzimierz Sieradzki. Szkoła średnia a medycyna. — Prof. dr. Edward Niezabitowski. Z których nauk, udzielanych młodzieży w szkołach średnich, szczególnie dokładne wiadomości konieczne są dla zapisujących się na wydział lekarski. — Juljusz Kleiner. Jakie przygotowanie winien posiadać kandydat do studjum humanistycznego na wydziale filozoficznym. — Władysław Witwicki. Jakie przygotowanie ze szkoły średniej uważam za potrzebne dla przyszłego studenta filozofji, pragnącego poświęcić się specjalnie psychologji? — Paweł Sosnowski. Kwalifikacje, jakie winien mieć adept studjów pedagogicznych. — Stanisław Zaremba. Uwagi o nauczaniu matematyki w szkołach średnich. — Ludwik Bykowski. Przygotowanie do studjów przyrodniczych. — Prof. dr. Edward Niezabitowski. Jakie przygowanie ogólne i jakie wiadomości szczegółowe powinien mieć abiturjent, zapisujący się na wydział rolniczo-leśny i pragnący naukowo studjować te gałęzie wiedzy.

B. N.

Ruch Pedagogiczny. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania i nauczania, wydawnictwo Związku Pol. Naucz. szkół powszechnych. Kraków 1923 r. Rocznik X (XII). Zeszyty 1—3, 4—6. Form. 23×15, str. 1—128.

Zeszyt 1—3 (styczeń — luty — marzec). — Henryk Rowid„ Współczesne cele wychowania". Autor dąży do sformułowania współczesnych celów wychowania w Polsce. Po dłuższym wywodzie historycznym dochodzi do przekonania, że wskazali je już Hoene-Wroński, oraz Bronisław Trentowski. — Dr. Józef Mirski. „O t. zw. „przyjaźni" i „miłości młodocianej". Młodzież w wieku pokwitania skłonna jest do obydwu tych uczuć. Są one ciekawem zagadnieniem zarówno dla psychologa, jak pedagoga. Poglądy jednak w literaturze naukowej na tę sprawę są dość rozbieżne. Zwłaszcza duża różnica zachodzi między zwolennikami psycho-analizy, a zapatrywaniami Foerstera i W. Sterna. — Henryk Rowid. „Psychologja pedagogiczna i jej zadania". Opierając się na literaturze polskiej i obcej, autor wyjaśnia, co to jest psychologja pedagogiczna, jakie ma znaczenie dla pedagogiki i w jaki sposób powinna być uwzględniona w programie seminarjów nauczycielskich. — Dr. L. Woyczyńska w pracy p. t. „Dobór dzieci uzdolnionych i próby zdolności zawodowej młodzieży w Berlinie i Hamburgu" zdaje sprawę ze swojej podróży do Niemiec, którą odbyła w celu zapoznania się z obecnym stanem tam wymienionych w tytule zagadnień. — Jan Zerndt. „Szkoła Pracy" w zastosowaniu do nauki przyrody w szkole powszechnej". Jest to zbiór praktycznych wskazówek, jak wykonywać obowiązujący obecnie program przyrodoznawstwa w szkołach powszechnych, zwłaszcza położonych na wsi.

Zeszyt 4—6 (kwiecień — maj—czerwiec). — Dr. L. Woyczyńska. „Rola psychologji w doborze dzieci umysłowo upośledzonych do szkoły powszechnej". Autorka wyjaśnia to aktualne zagadnienie, popierając swoje wywody ciekawemi przykładami z praktyki Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi, której jest kierowniczką. — Jan Hellmann zdaje sprawę ze stanu „szkolnictwa specjalnego w Anglji i Walji", z którem się zapoznał osobiście. „Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P.". Pod tym tytułem redakcja zamieściła komunikat Komisji Pedagogicznej, wyjaśniający zadania i organizację tej instytucji, oraz zawierający wykaz tematów pedagogicznych, do których opracowania na polskim gruncie Komisja pragnie zachęcić i dopomóc. — „Czeski Instytut Pedagogiczny im. Komeńskiego w Pradze". Jest to informacja o celach, organizacji i programie prac tej instytucji. — Ludwik Kozar. „Z kroniki szkolnej". Autor zebrał tu fakty historyczne, dotyczące szkoły pow-

szechnej w Brzozdowcach, której jest kierownikiem, oraz dołączył uwagi, w jaki sposób możnaby tego rodzaju materjały zużytkować przy zapoznaniu młodzieży z dziejami najbliższej okolicy. — H. R. „Realizacja nowych metod nauczania". Autor informuje o powstaniu dwu nowych szkół zreformowanych we Frankfurcie nad Menem. *B. N.*

Miesięcznik Pedagogiczny. Pismo poświęcone sprawom szkoły powszechnej. Organ Polskiego Tow. Pedag. na Śląsku. R. XXXI. Nr. Nr. 8 — 12 (sierpień — grudzień r. 1922). Form. 23 × 15, str. 209 — 336.

Miesięcznik Pedagogiczny w omawianem obecnie półroczu II r. 1922 szczególnie obficie zaopatrzony jest w materjał metodyczny, przez co wchodzi w bezpośredni kontakt ze szkołą i nauczycielem, jako jego doradca. W doborze lekcyj metodycznych Redakcja wykazała niemałą wszechstronność, uwzględniając przedewszystkiem lekcje jęz. ojczystego, geografi ojczystej, nauki o rzeczach, przyrody, gimnastyki i śpiewu.

Z pośród artykułów Alojzego Milaty wysuwa się na czoło rozprawka, drukowana jeszcze w Nr. 6—7, a pominięta w poprzedniem sprawozdaniu, pod tytułem: „Krajobraz polski", w której autor w sposób naprawdę piękny i pełny umiłowania mówi o związkach, jakie istnieją między krajobrazem a duszą polską, oraz o odbiciu się krajobrazu w naszej literaturze, malarstwie i muzyce. „Malownicze przedstawienie piękności krajobrazu polskiego, mówi w zakończeniu autor, i rozbudzenie miłości do ziemi ojczystej, to jedno z najważniejszych zadań nauki o kraju ojczystym", przy której nie wystarczy opis, trzeba „zagrać na strunach duszy", aby wywołać „obrazy piękne, powabne, wzbudzające niezawodnie miłość do ziemi ojczystej".

Z dalszych prac tegoż autora w zeszytach następnych znajdujemy: lekcję praktyczną „Odmiana i przypadki rzeczownika" (w Nr. 8—9), „Znaczenie historyczne przełęczy Jabłonkowskiej" (materjał do lekcji na stopniu wyższym, Nr. 10) wreszcie: „Terminologja krain geograficznych Polski" (w Nr. 8 — 9) i „Słowniczek mniej znanych terminów geograficznych, ze szczególnem uwzględnieniem geografji Polski" (Nr. 10 i 11).

Szukanie dróg dla coraz to lepszego kształcenia umysłu i charakteru obywatela w odrodzonej Polsce, starania około doskonalenia typu szkoły polskiej i wychowania narodowego są znamiennym acz zupełnie naturalnym objawem w dzisiejszej naszej pedagogji. Dążeniom tym daje wyraz p. J. Cieńciała (Nr. Nr. 8—9 i 10) w artykule: „Samodzielność jako cel wychowania". W samodzielności obywatela, normowanej starą naszą zasadą: „aby jemu było dobrze i z nim było dobrze" autor widzi słusznie dźwignię postępu i demokracji. Do rozwijania owej samodzielności u młodzieży w wysokim stopniu przyczyniają się t. zw. samorządy uczniowskie (gminy szkolne) umiejętnie stosowane, nad czem autor dłużej się zastanawia, oraz szkoła pracy. Żałować tylko należy, że autor w artykule wartościowym, zawierającym dużo niewątpliwie pięknych myśli, nie ustrzegł się dygresyj, nic wspólnego z pedagogiką nie mających, jak np.: „Chwila niepodległości narodu przyniosła nam jeszcze rzeczy, o których nawet nie marzono, t. zn. równouprawnienie wszystkich warstw i powołanie ich do rządzenia, czyli przyniosła demokrację, którą niestety już dziś nietylko w Niemczech strzałami, ale i u nas pismem i słowem z całą siłą podkopują, twierdząc, że naród czy lud niedojrzały, że do rządzenia powołani tylko wybrani, t. j. „panowie" i ich towarzysze, t. j. ci, co to „nie chcieli chcieć". „...Nie

wprowadziliśmy jeszcze w życie doniosłego znaczenia wyrazu „samodzielność", ponieważ forma społeczna, w której żyjemy, jest niewolnicza. W epoce takiej, jak nasza, w której są służący, zasada samodzielności nie może bardziej przeniknąć do życia, niż zasada wolności w czasach niewolnictwa"...

Nr. 8 — 9 Redakcja rozpoczyna od artykułu: „U progu nowego życia", w którym daje wyraz radości z powodu przyłączenia do Polski ziemi górnośląskiej, poczem przechodzi do zadań szkoły i nauczycielstwa na Śląsku. W tymże Nr. 8 — 9 dr. H. Życzyński daje nam miłą sylwetkę Adama Asnyka z powodu 25-lecia jego zgonu. W trosce o czystość języka, dr. Życzyński w art. „Błędy językowe" (Nr. 8 — 9) zwalcza zły sposób akcentowania, jak również prowincjonalizmy i germanizmy, spotykane na Śląsku. W art. „Psychologja moralności" (Nr. 10 i 11) daje przejrzystą analizę uczuć moralnych i wskazuje na rolę szkoły w kształceniu moralnem dziatwy. Cennym jest również art. dr. Życzyńskiego „Kompozycja w dziele sztuki" (Nr. 11). Autor omawia pokrótce poszczególne momenty ważniejszych dzieł sztuki, czy to malarskich, czy literackich, podkreślając kompozycję, jako niezbędny czynnik twórczości artystycznej.

Podobne rozprawki, jakkolwiek nie są bezpośrednio związane z zagadnieniami pracy szkolnej, podane jednak w formie żywej i lekkiej w dużym stopniu przyczyniają się do ożywienia treści czasopisma i pogłębienia wiedzy czytelników.

Z równą znajomością kultury artystycznej dr. Życzyński w art. „Opis martwy a żywy" (Nr. 12) wyjaśnia różnicę między opisem ścisłym a artystycznym, analizując te pojęcia na podstawie teoryj Batteux, Lessinga i Albalata.

A. N. w art. „Mickiewicza Powrót taty w szkole" zwraca uwagę nauczycielstwa na ten utwór, jako na „nie mający sobie równego w całej naszej literaturze dziecięcej" i poleca jego stosowanie w szkole z całą starannością i należytem przygotowaniem, poczem daje wzór lekcji metodycznej omawianego utworu.

W. Wojnar w art. „Nauka o rzeczach" (Nr. 12) uczy zapoznawać dziatwę z pracą stolarza. Zaletą lekcji jest demonstrowanie narzędzi (szkoda, że brak tak ważnych, jak: świder, dłuto) i pracy stolarza z udziałem dzieci, natomiast nie liczył się autor z niemożliwością zrobienia stołu w ciągu jednej lekcji, niedokładna zaś robota może nasunąć niepożądane uwagi ze strony dzieci. Można przecie pokazać dzieciom samą pracę, wreszcie zapoczątkować robotę jakiegoś przedmiotu, wyjaśniwszy jej przebieg, nie starając się jednak o jej wykończenie na lekcji — dzieci to zrozumieją i nauczą się patrzeć realnie na pracę rzemieślnika, na której dokładność szczególny trzeba kłaść nacisk. Co do szczegółów lekcji, należy zaznaczyć, że wśród nazw narzędzi należy unikać wyrazów obcych, zastępując je w miarę możności rodzinnemi, jak wyraz „hebel" wyrazem „strug" lub „gładnik". Pytania należy budować tak, aby dzieciom ułatwiać znalezienie odpowiedzi, np. na pytanie: „Co kupuje stolarz?" dzieci nie odpowiedzą — jak przypuszcza autor — „deski", lecz dadzą odpowiedzi różne.

W Nr. 11 Jan Wojnar — daje początek artykułu: „Ćwiczenia gimnastyczne w różnych okresach wychowania", a Karol Gunka w tymże Nr. 11 — wyczerpująco i umiejętnie opracowaną lekcję praktyczną z przyrody na stopniu średnim p. t. „Jabłoń". Prawdziwą przysługę wyświadcza redakcja Miesięcznika nauczycielstwu i szkolnictwu polskiemu przez rozpoczęcie w Nr. 12 druku: „Z dawniejszych dziejów szkolnictwa śląskiego i Miesięcznika Pedagogicznego". W artykule tym po wstępie M. Cieślara, nestor nauczycielstwa śląskiego

Jerzy Kubisz kreśli z prostotą, jak własne przeżycia, dzieje szkolnictwa polskiego na Śląsku Cieszyńskim i budzenia się polskiej idei twórczej w nauczycielstwie śląskiem.

Prace: Karola Buzka „Przyczynek do geografji Księstwa Cieszyńskiego (Nr. 12) oraz Karola Hlawiczki — „Kilka warjacyj na temat gamy durowej" (Nr. 12) dopełniają liczby artykułów pomieszczonych w zeszytach omawianego półrocza.

Dział petitowy obejmuje: Sprawy organizacyjne — Kronikę — Recenzje i t. p. *Aleksander Marczak* (Warszawa).

Przegląd Humanistyczny. Kwartalnik naukowy i pedagogiczny Tow. N. S. Śr. i W., pod redakcją Wiktora Wąsika. Rok I, 1922. Zeszyt IV. Form. 23½ x 16, str. 351—640.

Zeszyt IV „Przeglądu Humanistycznego" nosi całkiem odmienny charakter od poprzednich zeszytów. Nie jest to przypadek, gdyż już w chwili ukazania się tego czasopisma zapowiedziała redakcja, że ostatni zeszyt rocznika będzie poświęcony ocenom zbiorowym, rozpatrującym w „systematycznych serjach cały materjał podręczników i pomocy naukowych do nauki humanistyki, używanych w gimnazjum". W ten sposób po raz pierwszy wogóle zebrano całkowity materjał sprawozdawczy o podręcznikach, używanych w szkołach, przez co zeszyt ten staje się przewodnikiem bibljograficznym w dziedzinie humanistyki. Zadanie ważne, nietylko jako wskazówka dla nauczycieli, ale także z punktu widzenia historji naszego szkolnictwa, gdyż ułatwia badaczowi zaznajomienie się z materjałem podręcznikowym w pierwszych latach naszej nowej szkoły.

Oprócz ocen podręczników umieszczono w ostatnim kwartalniku krótkie artykuły: M. Auerbacha: „Ilość czas języków klasycznych w nauce szkolnej" i S. Cybulskiego: „Gabinet filologji klasycznej", wreszcie mamy tu Sprawozdanie z działalności Towarz. Filologicznego w Warszawie i podaną przez H. Grotowską Bibljografję podręczników i pomocy naukowych do przedmiotów humanistycznych w szkole średniej za rok 1922.

Recenzje zbiorowe podręczników ugrupowano według przedmiotów; oddzielnie więc traktowano język polski, języki klasyczne, nowożytne i historję. Przy każdej grupie wprowadzono jeszcze poddziały, opracowane przez specjalistów. Najbogaciej i słusznie zresztą jest tu reprezentowany język polski; mamy tu więc prace: S. Seroczyńskiego o gramatykach szkolnych, A. Szymankiewicza o wypisach, M. Rybarskiego o stylistyce i teorji literatury, M. Kridla o tekstach literackich i Drogoszewskiego o podręcznikach szkolnych literatury polskiej. Z dużem zadowoleniem stwierdzić trzeba, że każda z powyżej podanych recenzyj jest bardzo pracowitem i starannem studjum swego rodzaju, o czem się można przekonać, czytając choćby recenzje M. Kridla i Drogoszewskiego. Są to opracowania wszechstronne i doprowadzone do szczegółów, a pomimo tego nie nużące. Można śmiało powiedzieć, że dzięki takim opracowaniom zakorzenia się u nas nowy rodzaj pracy naukowej, równie poważnej, jak inne, a wywodzący prawdopodobnie początek od prof. I. Chrzanowskiego, który wzór tego rodzaju opracowań podał w „Slavii", czasopiśmie słowiańskiem, wychodzącem w Pradze. To samo dałoby się powiedzieć o recenzjach innych specjalistów, i patrząc z tej strony na omawiany zeszyt, przyznać trzeba, że jest on nowością i dużym dorobkiem naukowym.

J. G.

Przyroda i Technika. Miesięcznik poświęcony naukom przyrodniczym i ich zastosowaniu, wydawany przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. M. Kopernika. Lwów-Warszawa. Nakładem Książnicy Polskiej T.N.S.W. R. 1922, zeszyty 1, 2, 3. R. 1923, zeszyty 1, 2, 3, 4, 5, 6. Form 24×16, str. 200+384.

Słusznie postąpiła redakcja, poświęcając w 1-ym zeszycie swego pisma ciepłe wspomnienie Bronisławowi Znatowiczowi („Pamięci B. Znatowicza" 1922 r., zesz. 1, str. 4—11). I to z dwu względów słusznie. Ten niezwykłej miary człowiek, niedoceniony za życia, po śmierci jest jakgdyby zapomniany. A przecież jego w pierwszym rzędzie działalności zawdzięczamy to troskliwe przechowanie tradycji naszego języka naukowego, przystosowanie go do coraz wzrastających potrzeb i nadanie mu w ten sposób cudownej wprost gibkości i ścisłości. Jego też głównie zasługą jest utrzymanie na największym terenie Rzeczypospolitej Polskiej, w b. zaborze rosyjskim, ciągłości myśli naukowej polskiej, podtrzymywanie ognia nauki czystej. O tem przypomnieć młodemu pokoleniu rzeczą jest słuszną i chwalebną. Ale chodzi jeszcze o coś innego: poświęcając pierwsze swe słowa Znatowiczowi, redakcja wzięła na siebie nietylko obowiązek podjęcia tej pracy, którą on przedtem wykonywał, lecz i w tym samym, co on, duchu ją prowadzić. I to też jest słuszne, dawniejszy bowiem „Wszechświat" był typem pisma, wytworzonym na podstawie doświadczenia lat wielu. Szkoda byłoby z doświadczenia tego nie skorzystać.

Należy odrazu z naciskiem stwierdzić, że „Przyroda i Technika", krocząc pod wielu względami własną swą drogą, godnie, o ile można sądzić z tych 9 zeszytów, będzie „Wszechświat" zastępowała. Bogactwo artykułów, czasami doskonałych, rozrastający się coraz bardziej dział kronikarski, bardzo pożyteczna nowość „skrzynka redaktorska", która pozwoli na ustalenie ściślejszego związku między redakcją i czytelnikami, a zwłaszcza uwzględnianie na każdym kroku rzeczy polskich, sprawia, że pismo to już dzisiaj powinno być w każdej bibliotece szkolnej, w każdej bibliotece nauczycielskiej i w ręku każdego człowieka, interesującego się przyrodą. W omawianych zeszytach znajdujemy następujące prace z dziedziny fizyki: dr. inż. T. Malarskiego „Zarys rozwoju radjotelegrafu" *) (1922 r. zesz. 1, str. 27—45, zesz. 2, str. 98—119, zesz. 3, str. 170—190), mówiąc nawiasem doskonale napisany, tegoż „O emisji cząstek naelektryzowanych przez żarzące się ciało" (1923 r., zesz. 5, str. 268—287); dr. inż. Z. Fuchsa „Budowa materji w świetle badań nowoczesnych" *) (1923 r., zesz. 1, str 12—33, zesz. 2, str. 73—85); dr. J. Chani „Promienie Röntgena w świetle najnowszych badań" (1923 r., zesz. 2, str. 85—97), tegoż nekrolog Röntgena (1923 r., zesz. 3, str. 171—172).

Mrówkami, a raczej ich gośćmi, zajmuje się J. Łomnicki w artykułach: „O gościach mrówek" *) (1922 r., zesz. 1, str. 46—51, zesz. 2, str. 119—126), „Goście właściwi mrówek czyli symfile" *) (1923 r., zesz. 1, str. 20—23), „Pasorzyty mrówek" (1923 r., zesz. 2, str. 81—84).

Ciekawą i ważną sprawę porusza prof. dr. S. Krzemieniewski. Popierając swe twierdzenia bogatym materjałem z różnych dzielnic Polski, domaga się on ochrony zabytków przyrody i to nietylko przez wydanie odpowiednich zarządzeń rządowych, lecz zwłaszcza przez szeroką działalność społeczną, którąby się skupiała w wielkiem całą Polskę obejmującem stowarzyszeniu

*) Artykuł ten ukazał się w oddzielnej odbitce.

„Ochrony Przyrody Ojczystej“ („Ochrona przyrody ojczystej i jej znaczenie“ 1923 r., zesz. 1, str. 23—27, zesz. 2, str. 85—97).

O naszych niewyzyskanych bogactwach kopalnych mówią artykuły: prof. dr. J. Siemiradzkiego „Zalane skarby“ (o kopalniach Olkuskich, 1922 r., zesz. 3, str. 159—169) i K. Smulikowskiego „O solach potasowych w Polsce“ (1933 r., zesz. 3, str. 155—164).

Redakcja „Przyrody i Techniki“ nie zaniedbała również przypomnieć ogółowi przyrodników kilku ważniejszych rocznic naukowych. A więc w setną rocznicę urodzin Mendla prof. dr. J. Hirschler omawia „Mendlowe dzieło“ (1922 r., zesz. 3, str. 139—155); Pasteurowi poświęcone są artykuły: M. Dyrdowskiej „Ludwik Pasteur“ (1923 r., zesz. 3, str. 156—159) i prof. J. Danysza „W setną rocznicę urodzin Ludwika Pasteura“ (1923 r., zesz. 1, str. 1—7).

Rocznica Kopernika zajęła, oczywiście, miejsca najwięcej: zeszyt 2 roku 1923 zawiera artykuł redakcyjny „W 450 rocznicę urodzin M. Kopernika“ (str. 57—61), W. Naake-Nakęskiego „Kopernik jako przyrodnik“ (str. 62—67) i inż. Tuleji „Kopernik, jako symbol“ (str. 68—72).

W zeszycie 4 tym 1923 r. redakcja w gorącej odezwie wzywa do składek na postawienie kamienia nadgrobnego na mogile przedwcześnie zmarłego uczonego prof. dr. Marjana Raciborskiego. Kim on był, poucza nieświadomych serdecznie skreślony przez prof. B. Fulińskiego (1923 r., zesz. 4, str. 205—210) jego życiorys; o jego talencie pisarskim świadczy prześliczne „Życie pod równikiem“, wydobyte przez redakcję z teki pośmiertnej i umieszczone w tymże zeszycie (str. 194—204).

Z żyjących uczonych polskich wspomniani są w oddzielnych artykułach: F. Chłapowski (1922 r., zesz. 1, str. 52—55), Ignacy Mościcki (1922 r., zesz. 2, str. 127—132) i Benedykt Dybowski (życiorys pióra J. Grochmulickiego, 1923 r., zesz. 6, str. 370—375), który w tym samym zeszycie wykazuje w dłuższym artykule znaczenie Bajkału dla wiedzy przyrodniczej („Bajkał i jego znaczenie dla wiedzy przyrodniczej“, str. 357—370).

Z pozostałych artykułów wymienić należy: prof. dr. Z. Weyberga „Słów kilka o koloidach“ (1923 r., zesz. 1, str. 15—20), tegoż „Koloidy a gleba“ (1923 r., zesz. 2, str. 73—80); W. Leśniańskiego „Krążenie azotu w przyrodzie i jego znaczenie dla rolnictwa“ (1923 r., zesz. 1, str. 8—15), tegoż „Wiązanie azotu atmosferycznego“ (1923 r., zesz. 2, str. 78—106, zesz. 4, str. 221—231), prof. dr. L. Bykowskiego „Zadania i metody biometryki“ (1923 r., zesz. 1, str. 24—27), tegoż „Zagadnienie badania ilościowego w biologji“ (1923 r., zesz. 3, str. 164—170); dr. Z. Wierzchowskiego „O dodatkowych czynnikach pożywienia“ (1923 r., zesz. 3, str. 130—138); M. Koczwary „O drzewach olbrzymich i długowiecznych“ (1923 r., zesz. 3, str. 139—155); M. Dyrdowskiej „Siły odporne organizmu“ (1923 r., zesz. 4, str. 211—221); prof. dr. W. Friedberga „Początki życia na ziemi“ (1923 r., zesz. 5, str. 257—267); inż. dr. Rożańskiego „Zasady oczyszczania wód ściekowych“ (1923 r., zesz. 5, str. 287—296, zesz. 6, str. 345—357); Z. Pazdry „Kilka słów o trzęsieniach ziemi“ (1923 r., zesz. 6, str. 325—332); R. Kuntzego „Fauna Śląska“ (1923 r., zesz. 6, str. 333—344).

W każdym numerze znajdują się pozatem stałe rubryki drobniejszych wiadomości naukowych, przeglądu książek i wspomniana już „skrzynka redaktorska“.

Znaczna większość wyżej wymienionych autorów pracuje we Lwowie; jedynym i, powiedzmy wyraźnie, niefortunnym przedstawicielem Warszawy jest

p. E. Stenz. Nawołując, zupełnie zresztą słusznie, do ofiarności na rzecz Obserwatorjum Narodowego im. Kopernika, uważał on za właściwe przenieść na grunt lwowski nagankę, prowadzone przez pewne koła warszawskie i pozawarszawskie przeciwko Wolnej Wszechnicy Polskiej. Cui bono? Czyż istotnie niezbędnym warunkiem owocnej pracy naukowej jest uniemożliwianie jej innym?

Na zakończenie drobna uwaga krytyczna: przydałby się nieraz ołówek redaktorski do ujednostajnienia słownictwa i usunięcia przykrych czasem błędów językowych.

Dr. *Marjan Grotowski.* (Warszawa).

CZASOPISMA W J. OBCYCH.

Popotnik. Pedagoszki in znanstven list. Letnik XLIII (1922). Last in založba „Udružena jugoslovenskega uciteljstwa“. Poverjenistvo Ljubljana. Zeszyt: 1—2, 3—4, 5—8, 9—12. Form. 27×17½, str. 169.

Rocznik rozpoczyna dr. K. Ozvald, profesor pedagogiki w lublańskiej wszechnicy, artykułem „Czem jest uniwersytet ludowy“. Przedstawił zasady i organizację chłopskiego uniwersytetu w Danji, w którym widzi jako cel nauczania i wychowywania nie praktyczną korzyść, lecz „kultiviranje czloveka“. I dlatego tam nie przyjmą młodszego niż 18-letniego ani starszego ponad trzydziestkę. Porównał z tą instytucją angielski Settlement i francuską l'éducation éthique-sociale du peuple.

Dr. Ozvald poświęcił dłuższe wspomnienie Michałowi J. Neratovi (1845—1922), który przez lat 35 był redaktorem „Popotnika“ i na tem stanowisku walczył o ideał duchowej niepodległości nauczyciela, organizując nauczycielstwo słowieńskie ze wszystkich ziem słowieńskich. Był Nerat niestrudzonym pracownikiem, Fr. Koebek na jego 30-lecie redaktorskie w 1913 zestawił jego prace w bibljograficznym „Seznamie” artykułów w Popotniku. Wydawał również kalendarze nauczycielskie, schematyzmy, statystyki stowarzyszeń i wydawnictw nauczycielskich. Kalendarz r. 1892 poświęcił Komeńskiemu (300-rocznica), 1893 nauczycielowi Jamszkowi, 1895 H. Schreinerowi, wodzowi Słowieńskiej Macierzy Szkolnej. W 1889 dokonał tego, że „Zaveza“ się zorganizowała.

Znamienny dla życia kulturalnego Slovenji jest artykuł również dr. Ozvalda p. n. „Ne morem dalje molczati”. Oto „Pedagoszki Letopis“ Szolske Matice zmienił przedwojenną swą nazwa na Pedagoszki Zbornik, a Macierz powierzyła redakcję prof. Ozvaldowi. Nowy redaktor uważał, że skoro naród słowieński ma już swój uniwersytet, to w Zborniku powinien mieć miejsce dla prac naukowych, „centralni magazin za znanstveno ali teoretsko pedagogiko v najszirszem smislu besede“ i w tym duchu wydał I rocznik. Zapełnił go studjami z dziedziny przyrodoznawstwa, matematycznych i humanistycznych nauk. Atoli nauczycielstwo okazało się niezadowolone ze Zbornika, bo mało „praktyczny“ w stosunku do dawnego Letopisa, zbyt teoretyczny, uniwersytecki. Nie mógł redaktor milczeć i przypomina, że przecież nauczycielstwo domaga się dopuszczenia do uniwersytetu, więc i prace uniwersyteckie powinno popierać. "Akademski socijalno-pedagoszki krożek“ rozesłał ankiety do nauczycielstwa z zapytaniem, co każdy uważa za cel szkoły ludowej i otrzymał — 5 odpowiedzi. Do drzwi wszechnicy pukają, a nie chcą z wszechnicą współpracować. W Niemczech klasyczne dzieło „Sociologie des Volksbildungswesens” (Lipsk

1921) stworzyli nauczyciele zbiorowo od ludowych do uniwersyteckich. Dlatego, że teorję pedagogiczną popierają i uprawiają, Niemcy zdobyli imię za szczytne „das Land der Schulen". Pedagogika teoretyczna jest źródłem ożywczem dla praktycznej. I kończy słowami, do rodaków nauczycieli skierowanemi. „I biada nam, jeśli nasze nauczycielstwo stać będzie na swojem tylko „praktycznem", to jest banalnem, kramarsko-utylitarnem stanowisku, kiedy wojak niemiecki pokaże się na Karawankach. Tak przygotowanym nam wtedy po trzykroć biada!".

Jako apostoł poznania się wzajemnego Słowieńców z Serbami wystąpił w „Popotniku" Mil. R. Majstorović. W „Srpska pedagoszka knjiga", artykule podanym tu w oryginale serbo-chorwackim jeno latynką, dał zwięzły przegląd bibljografji pedagogicznej serbskiej od nastarszego Bukvara z r. 1726 do dzisiejszej chwili. Nie powtarzamy wykazu nazwisk i imion. Zapisujemy tylko, że już w druku jest St. S. Staniszića „Pedagoszka bibljografija u Serba", z której będzie można i specjalnie polski wyciąg uczynić. W drugim artykule p. n. „Da se upoznamo" daje przegląd najnowszych wydawnictw pedagogicznych. Z czasopism wychodzą w Serbji: Uczitelj, Narodni Podmladak, Učiteljska Iskra, Nova Szkola, Szkolski Napredak jako wydawnictwa nauczycielskich organizacyj. Dla młodzieży wychodzą: Zraci, Naszą Deca (w Belgradu), Zaviczaj (w Skoplju).

Dr. H. Müller poucza, jakie znaczenie i wartość mają Psihografiszka studijska opazovanja v Berlinski praksi. S. Durilin napisał po rosyjsku, Majsztorović przełożył na serbo-chorwacki język dłuższy artykuł o Pirogowie jako pedagogu. Jako iście rosyjską osobliwość, zaznacza autor fakt, że najwięcej pedagogiczno-wychowawczych myśli wypowiedzieli w Rosji ludzie, którzy nie byli pedagogami ani z zajęcia ani z wykształcenia, jak: krytyk i publicysta Pisarew, literat Tołstoj, i chirurg Pirogow.

Bardzo sympatycznie napisała Anica Czernej o Żupanczicu jako poecie młodzieży. Jest to najbardziej utalentowany poeta dzisiejszej Jugosławji, a w każdym razie Slovenji. Jest on psychologiem, głęboko wnikającym w młodą duszę; dla dzieci pisze prawie dziecięcym językiem, a jednak wzorowym literackim.

H. Druzović omówił „Dwa główne zadania szkolnej nauki śpiewu". Pierwsze widzi w śpiewaniu pięknem, osiągalnem przez ćwiczenie w czystej intonacji, rytmicznej precyzji zmieniania tonowej siły i jasnej wokalizacji. Zamiast starego pojmowania śpiewu jako przedmiotu technicznego, mechanicznego pragnie, by śpiew zaliczony był do przedmiotów artystycznych. Drugie zadanie to wychowanie narodowe przez wprowadzenie do szkoły słowieńskiej także serbskich i chorwackich pieśni. Te bowiem rozbrzmiewają na większej części obszaru państwa SHS. a nadto dopełniają pieśni słowieńskie. „Tutaj nastręcza się właśnie punkt pomyślnego wzajemnego zetknięcia się. Serbowie i Chorwaci się zbliżą ku wielogłosowości słowieńskiej, Słowieńcy zaś ku ich melodyjności i rytmiczności (jednogłosowej), która jest ściśle słowiańska".

Część praktyki szkolnej wypełniają drobne uwagi i spostrzeżenia o rachunkach, pracach ręcznych, nauce czytania i pisania na podstawie samodzielności, samorząd w szkole. Tu należy jeszcze Fran Grma „Higjena govora". W dziale wychowania fizycznego są trzy artykuły prof. d-ra Ljud. Pivki p. n. program ćwiczeń rzędowych — ćwiczenia szeregowe — ćwiczenia z „orężem" (kijami, kopjami, maczugami i t. p.).

W drobnych wiadomościach znajdujemy takie zapiski jak: co ludzie sądzą o szkole, co powinno być w izbie szkolnej, projekt ustawy o szkołach średnich, kongres w Genewie i t. p. W bibljografji zapisano nawet takie artykuły jak d-ra Magiery „Szolstwo v republiki Poljski" ogłoszony w lublańskich „Novih Zapiskach" Lonczarowych i Boh. Vydry „Obecna szkola poljska", umieszczony w czeskich „Pedag. Rozhledach". W nowinkach pedagogicznych wyczytaliśmy, że już otwarta została Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Belgradzie, że tam też powstała komisja do przeglądnięcia podręczników, używanych w całem państwie. Idzie o jednoczenie 3 narodów SHS przez szkołę. Stąd dowiedzieliśmy się, jak się rozwija szkolnictwo w Jugosławji w ostatnich latach. Szkół pospolitych cała Jugosławja ma 6386 z 14771 nauczycielami, a młodzieży w szkołach tych 927369 czyli bez mała miljon.

Pomijamy w sprawozdaniu liczne oceny wydawnictw pedagogicznych i wszystko, co albo nie jest wybitnie znamienne dla jugo-słowiańskiego szkolnictwa, albo nie przynosi czegoś nowego i cennego. Jako wyraźną tendencję podkreślamy dążność unifikacyjną. Nie darmo bowiem „Popotnik" jest organem „jugosłowiańskiego", a nie słowieńskiego nauczycielstwa.

Dr. *Jan Magiera* (Piotrków).

Napredak. Nauczno-pedagoszka smotra. Izdaje Hrvatski Pedagoszko-književni Zbor. Zagreb. Rocznik LXII (1922). Zeszyty 3—10. Form. 24 × 16, str. 49—292.

Z teki pośmiertnej Davorina Trstenjaka ogłosiła redakcja szkic „Socijalno demokratska pedagogija", w którym główne myśli pochodzą z dzieł Bebla i mniejszych socjalistycznych pisarzy. Są to ideały znane i po wojnie przeważnie urzeczywistniane jak nauka bezpłatna do 18 roku życia, dostępna każdemu, przyspobienie wojskowe młodzieży szkolnej. Omówiono tu ze względu na swą ideowość niemiecką czytankę „Lesebuch für Kinder aufgeklärter Eltern". Trstenjaka artykuł „Klęska w narodowem wychowaniu" pokazuje na Żydach i Serbach, że klęska narodu większe ma znaczenie i wpływ na rozwinięcie uczucia patrjotycznego niż zwycięstwa. Kosowe Pole w pieśni serbskiej dało narodowi siłę zwycięską w ostatniej też wojnie, a Chorwaci za mało wspominali swe klęski, dlatego „se uljuljali u san (sen) i mrtvilo". W wychowawczem rozważaniu klęsk jest „dusza historji i jej największa siła wychowawcza". Dr. Franjo Higy-Mandić w art. p. t. Socijalna pedagogija odtwarza poglądy R. Rissmanna, Natorpa oraz Bergemanna. Autor gotów tworzyć już „związki rodzicielskie dla wspólnego wychowywania dzieci". Przyjmuje za swoje myśli Natorpowe, że „społeczne wychowywanie i nauczanie rodzi najpierw socjalne uświadomienie, potem socjalne pragnienie, wreszcie socjalne działanie i dążenie". Jako osobliwość przygodną zapiszemy jego nowohumanistyczne gimnazjum z klasycznemi językami „szczególnie greckim", matematyką i przyrodą. I trzecia praca z teorji pedagogicznej opiera się na pracach niemieckich: Psihografja kao metoda odabiranja veoma darovitih uczenika, jakkolwiek jej autorem jest wybitny psycholog dr. Pajo R. Radosavljević. Jej zadanie zapoznać nauczycielstwo z doświadczeniami, jakie wykazują „lipski arkusz osobisty", psychograficzne schematy Ulricha, Sprachklassen Schlotte'a i t. p. studja indywidualności. Uwzględnił też autor literaturę angielską i włoską. Wysnuł 13 wniosków, wśród których pierwszy powiada, że dla oceny wybitnego uzdolnienia młodzieży muszą być zastosowane: rekord

szkolny, stopniowany test psychologiczny, rekord obserwacyjny, test dla specjalnego talentu, a ocenę ostateczną należy uzyskać wspólną oceną pedagoga, psychologa i lekarza szkolnego. Do działu „Teorijske pedagogije" należy najsamodzielniejszy artykuł d-ra Zyg. Czajkovca „Zadatak nasze osnovne szkole". Jako obywatel autor boleje nad tem, że w żupanji liczko-krbawskiej jest 75% analfabetów, a nawet w zagrzebskiej 60% niepiśmiennych, ostrzega przed niebezpieczeństwem stąd płynącem, zwłaszcza gdy tajne prawo wyborcze każdemu jednakowo przysługuje. Stwierdza dalej, że szkolnictwo chorwackie przed wojną było "anacionalne", dziś trzeba je uczynić narodowem: zużytkować w czytankach wielką poezję narodową dla celów wychowawczych, z historji jasne momenty należy wpleść do nauki, ciemne obrazy usunąć. Idzie mu o zbratanie się szczere Serbów i Chorwatów, pomogą w tem „publiczne narodowe szkoły, nigdy prywatne wyznaniowe". Cieszy się, że państwo przejęło i w Chorwacji opłacanie nauczyciela, to „jedna epohalna etapa". Drugim etapem będzie zbudowanie 600 nowych szkół, a to już gmin będzie obowiązkiem.

Drugi dział stanowi „Prakticzna pedagogija". Danijel Katić daje sposób przyswojenia dzieciom pojęcia 18, układając krążki w różnej figurze i ugrupowaniu. Stjepan Basariczek rozwija znaczenie Pripovijesti u obuci (gadka, powiastka, baśń, przypowieść, dziecięca powieść.) Tu należy dłuższe studjum sekretarza „Hrv. pd.-knj. zbora" p. t. Psihologja u poczetnoj szkolskoj obuci.

W dziale „Uczitelјsko obrazowanje" podaje Lj. Enderle szkic nauki historji w seminarjum nauczycielskiem. Chce widzieć w tej uczelni kulturalny i społeczny rozwój narodów i państw z ograniczeniem politycznej historji do osób, idei i czynów, które wpłynęły wybitnie na rozwój ludzkości i jej kultury. Obszerniej poza ojczystą radzi uwzględnić historję narodów słowiańskich. W dziejach ojczystych pragnie podkreślić to głównie, co rozwinie świadomość, miłość i działalność społeczną w młodem pokoleniu. W czteroletniem pedagogjum przeznacza rok trzeci na poznanie ojczystej historji. Z oryginalnym zarysem i własnym pomysłem studjum nauczycielskiego wystąpił Dr. Jure Turić, Nie chce tego studjum nazywać „visoka szkola", bo w jego oczach tytuł taki przypomina mu rangi i arystokratyczne wyróżnienie od masy, a demokratyczny ustrój wymaga, „da se to izgubi szto prije i szto potpunije" (by to znikło co prędzej i jak najzupełniej). Przeznacza 6 semestrów nauki tym, co mają uczyć w szkołach nauczycielskich zwłaszcza pedagogiki i jeszcze 2 semestry praktyki w szkołach ćwiczeń w Niemczech, Szwajcarji, Anglji lub Czechach. Do 3 semestrów wyznacza studjum późniejszym inspektorom szkolnym. W działach zawodowych wymienia: językowo-historyczny, geograficzno-biologiczny, matem.-fizykalny, obcych języków, techniczny i ściśle pedagogiczny. Dość dużo jednak mają jeszcze studjować t. zw. wspólnych przedmiotów. Podaje nawet szczegółowy plan i ilości godzin każdej gałęzi nauki. W egzaminie końcowym komisją stwierdza i ocenia nie ilość wiedzy i jej jakość, ale „przysposobienie do pracy szkolnej i to: czy kandydat umie się przygotować do nauczania, czy umie przeprowadzić naukę." Jedno jest cenne w programie egzaminu: dokładna znajomość treści podręczników szkolnych. „Egzaminy nie są zależne od zakończenia półrocza lub roku". Docenci oznaczają organiczne całości... i słuchacz zdaje egzamin na końcu tej całości.

Zajmujący jest artykuł dr. A. Bazali „O organizacji popularno oświatowej pracy". Szczegółowe wyliczenie organizacyj oświatowych serbskich, chrowackich i słowieńskich pokazuje, że wszystkie one wydają książki dla ludu

i to ich główna praca. Towarzystwa do walki z analfabetyzmem pracują słabo, a nawet zanikają, W ostatnim czasie tworzą się chłopskie stowarzyszenia oświatowe. Dr. Bazala zaleca stworzenie centralnej jakiejś władzy z tych towarzystw, która wobec publiczności i rządu byłaby przedstawicielką wszystkich skupień i miała na nie wpływ moralny.

Setną rocznicę urodzin Dziordzia Natoszevića (1821—1887), wybitnego pedagoga, uczcił dłuższym artykułem Antun Tunkl. Natoszević był generalnym inspektorem serbskich wyznaniowych szkół w eparchji dolnokarłowackiej i diecezji pakrackiej. Pracował wytrwale nad podniesieniem wykształcenia nauczycielskiego, organizując kursy, konferencje i wykłady. Za jego staraniem crkveni sabor wysyłał nauczycieli za granicę na studja do Niemiec i Szwajcarji. Dbał o pielęgnowanie śpiewu w szkołach, w śpiewie dostrzegał ostoję narodowego charakteru wobec fal madjarsko-niemieckich. Podobnie i cerkiew serbską prawosławną uznawał za siłę żywotną narodu, dlatego zalecał nauczycielom pilnie zapoznawać dzieci z religją. W szkole widział instytucję, która odrodzi naród i obroni. Czczą Serbowie pamięć Natoszevića jako wielkiego „narodnog uczitelja i dobrotvora".

Czynniki wychowania (faktori uzgojanja) omawia krótko M. D. i wskazuje na chronologiczne zjawianie się w wychowaniu jako czynników: instynktu, sztuki, tradycji, religji, wreszcie społecznego w postaci państwa. Jako znamienny rys dla jugo-słowiańskiego szkolnictwa uznać możemy rozmiłowanie się w szkole czynnej i zajęcie się tym kierunkiem wychowania tak dalece, że nieomal w każdem czasopiśmie pedagogicznem znajdujemy myśli Kerschensteinera. I tutaj Anto Kovaczević szeroko opowiada, jak wygląda „Kerschensteinerova szkola rada".

Zeszyt VII—VIII poświęcony jest uczczeniu pięćdziesięciolecia „Hrv. pedagoszko-književnoga zbora".

W ostatnim zeszycie Stjepan Ratković rozwija swój pogląd na „Nowe urządzenie szkół nauczycielskich". Widzi przed sobą 3 sposoby kształcenia nauczycieli: w szkole średniej (jak obecnie), półfakultetowo (2 lata wyższego studjum) lub cały fakultet. Uważa, że jeśli dla leczenia zwierząt, górnictwa lub handlu wymaga się szkoły wyższej, to można wymagać jej także dla kształcenia ludzi. Jugosławja o takiem kształceniu nie może myśleć obecnie, gdy państwo potrzebuje 15000 sił nauczycielskich i najmniej po 1500 nowych corocznie, i kiedy w Chorwacji i Slawonji „se treba bojati... potpune feminizacije" w szkolnictwie elementarnem. Znamienne dla dzisiejszej Chorwacji, że od 1919 nauczyciele powszechni są stosunkowo najlepiej płatni wśród państwowych urzędników, dla kandydatów nauczycielskich są wysokie stypendja, a przecie pęd do tego zawodu słaby i odstrasza najczęściej myśl, że trzebaby żyć na wsi. Na razie tedy, sądzi autor, niechby Jugosławja poprzestała na średniej szkole nauczycielskiej, dodając jej jednak piąty rok studjum, z tem jednak, żeby ten nowy rok, dodany do studjum, liczyć jako rok praktyki do egzaminu kwalifikacyjnego, który przewiduje ustawa po 2 latach nauczania. Zaleca następnie kwatrifurkację po egzaminie ogólnym t. zn. w ostatnim roku z przedmiotów ogólnokształcących, miałby więc kandydat obrać sobie jakąś grupę przedmiotów i w wyznaczonej liczbie godzin tygodniowo ją studjować. Grupy te odpowiadałyby w przybliżeniu grupom wydziałowym austrjackiego systemu (historyczno-językowa, przyrodnicza, techniczna, artystyczna). Dopuściłby autor projektu nawet przed ostatnim rokiem nauki przejście seminarzysty do gimnazjum i nawzajem po zdaniu uzupełniającego egzaminu odpowiedniego. Zdąża do tego

żeby szkoła nauczycielska w tych 4 pierwszych latach stała się „jednym szczególnym, nowym typem ogólno-kształcącej szkoły. Wykształceniu nowych pokoleń napewnoby nie zaszkodziło, gdyby co więcej przyszłych ojców i matek skończyło taką szkołę i w niej się zapoznało z elementami nauki o wychowaniu i nauczaniu". Zastanawia się dalej autor nad zagadnieniem koedukacji w seminarjach. W ostatnich czasach z konieczności nawet państwowe stają się w Chorwacji koedukacyjnemi. Tylko Zagrzeb ma osobne żeńskie i męskie. Autor przyzwala na wspólne kształcenie. Inny jego pomysł to „rejonowanie" seminarjów czyli tworzenie szkoły nauczycielskiej, odpowiadającej pewnemi osobliwościami swemi właściwościom geograficznym i przyrodniczym swej okolicy (rejonu). W tym duchu Chorwacja postępowała i tam każda jednostka geograficzna (Primorje, Lika-Krbava, Podravina i Medjumurje, Zagorje, Banija, Slavonja) mają swoją szkołę nauczycielską. Przy każdej zbiory naukowe są w rdzeniu swoim jakby etnograficznem i przyrodoznawczem muzeum swojej okolicy.

Młodego nauczyciela radziłby autor umieścić na początku w szkole więcej oddziałowej, aby przy doświadczonym kierowniku nabrał wprawy. Co do egzaminu nauczycielskiego kwalifikacyjnego sądzi, iż pożądaną rzeczą byłoby, aby nie kandydat przychodził do komisji, ale komisja do kandydata, niechby zobaczyła go w jego codziennej pracy wśród dzieci, dobrze mu znanych, niechby oceniła owoce jego pracy nauczycielskiej, przejrzała jego księgozbiór, zeszyty uczniów, ćwiczenia, zobaczyła pracę jego w ogródku szkolnym, na polu oświaty pozaszkolnej, społeczną i t. p. Swe rozważania ujął Ratković w 13 naczelnych myśli, które rozwinął w 20 artykułach Projektu ustawy o szkołach nauczycielskich w SHS. i zakończył uwagą, że projekt ten przyjęło jednomyślnie zebranie inspektorów szkolnych i sekcja szkolna przesłała go ministerstwu oświaty w Belgradzie.

Dr. *Jan Magiera.* (Piotrków).

Pedagogiczeska Praktika. Meseczno spisanie za osnowni uczitеli. Redaktor Anton Borlakow. Warna 1922. Rocznik II. Zeszyt 1—9. Form. 23½×16, str. 1—432.

Czasopismo to jest przeznaczone dla nauczycieli szkół powszechnych i progimnazjalnych (progimnazjum w Bułgarji, które się zalicza do szkół powszechnych jako ich trzy najwyższe klasy, odpowiada trzem naszym najniższym klasom gimnazjalnym). Każdy zeszyt tego miesięcznika obejmuje 64 strony i dzieli się na kilka części, a więc I: Od teorji do praktyki, II: Od praktyki dla praktyki; dalsze części są poświęcone recenzjom, sprawozdaniom z kursów nauczycielskich i konferencyj, kronice szkolnej i nauczycielskiej i sprawozdaniom.

Pedagogiczeska Praktika zamieszcza przedewszystkiem artykuły o rozwoju współczesnej pedagogiki i podaje nauczycielowi materjał, dzięki któremu może doskonalić nauczanie i zaznajomić się ze wszystkiemi nowemi dążeniami i przejawami. Obok tego naukowego celu widoczny jest również cel praktyczny, a więc mieszczą się tu również artykuły z zakresu spraw zawodowych, potrzeb nauczycielskich i t. d. Czasopismo to ma charakter bezpartyjny i pragnie skupić przedstawicieli wszystkich politycznych prądów i nauczycielskich organizacyj w celu swobodnego wypowiedzenia się co do wszystkich zagadnień, związanych z zawodem nauczycielskim.

Redakcja, trzymając się powyżej podanego zadania, daje istotnie, jak o tem świadczy drugi rocznik, bardzo wszechstronny materjał. Z zakresu teorji spotykamy tu więc artykuły o zadaniach nowego szkolnictwa, o osobowości nauczyciela jako warunku poznania i wzgłębienia się w duszę dziecka, o uznaniu pracy jako zasady wychowania. Z dziedziny metodyki są tu roztrząsane kwestje o sposobie nauczania geometrji, geografji i historji kraju rodzinnego, pracy ręcznej, wprowadzenia zabaw jako sposobu wyrobienia obserwacji. W dziale artykułów z zakresu praktyki szkolnej znajdujemy przeważne krótkie wykłady, np. o rzece na wiosnę, jej roślinach i mieszkańcach, o zwierzętach górskich, o ciałach twardych, płynnych i lotnych i t. p. W tym dziale mieszczą się też rozprawki z dziedziny historji ojczystej, utrzymane przeważnie w tonie popularnym np. w zeszycie 6, 7, 8 czytamy rozprawkę D. Ewtimowa p. t. „Hajduti" (tak nazywano kryjących się w górach powstańców bułgarskich) i w z. 9 tegoż samego autora: „Eniczeri" (charakterystyka janczarów). Brane są również pod uwagę zagadnienia bieżące, np. sprawa pisowni bułgarskiej (artykuł B. Goczewa — Prawopisnata reforma).

Szereg artykułów rozpatruje także szkolnictwo obce, np. jest mowa o organizacjach nauczycielskich w Czecho Słowacji, lub o szkole amerykańskiej i podstawie pracy ręcznej.

Podobnie w dziale recenzyj znajdujemy sprawozdania nietylko o książkach lub czasopismach bułgarskich, lecz także obcych, przeważnie francuskich.

Całość czasopisma przedstawia się dodatnio, nie rości sobie ono pretensji do gruntowności lub specjalności, jest raczej postawione na poziomie popularnym, lecz pomimo tego spełnia dobrze swoje zadanie.

J. G.

L'Education. Wyd. Hatier, Paryż. R. 1922, № 1, 2 i 3; R. 1923, № 4, 5 i 6 Form. 25×16. — Str. 1—370.

Czasopismo to, odznaczone przez Académie des sciences morales, wychodzi w 10 zeszytach rocznie, zawierających artykuły, notatki i informacje natury ogólno-pedagogicznej. Począwszy od listopada r. z. redakcja zaprojektowała poświęcanie zasadniczych artykułów każdego poszczególnego zeszytu jednemu tylko zagadnieniu. Z tem zagadnieniem wiążą się również, przynajmniej częściowo i drobniejsze artykuły danego zeszytu.

Lwią część zeszytu październikowego (str. 1—17) zajmuje artykuł Gerarda Monod „La valeur psychologique de l'ngagement et la formation du caractère de l'enfant dans l'„Espoir". Biorąc za punkt wyjścia działalność wśród młodzieży T-wa antyalkoholowego „Espoir", autor zastanawia się przedewszystkiem nad tem, czy przyjęcie przez dziecko pewnego zobowiązania ma dodatnie, czy też ujemne znaczenie wychowawcze i czy pobudza dziecko do czynu. Poprzez obszerną analizę samej istoty czynu Monod dochodzi do wniosku, że zobowiązanie dopomaga do spełnienia czynu i do kształtowania charakteru. Zaciągnięcie zobowiązań w organizacji społecznej pobudza wolę u dziecka i wyrabia jego charakter. Dwa pozostałe artykuły tego zeszytu nie wykraczają poza ogólniki: F. Gould w „La renaissance de l'éducation" (str. 18—21) wyraża życzenie, aby pedagodzy wszystkich krajów zajęli się temi zagadnieniami, które zeszłoroczny międzynarodowy kongres wychowania moralnego w Genewie wysunął na czoło swych obrad: wprowadzeniem ducha międzynarodowego do nauczania historji i przepojeniem wychowania poczuciem solidarności. R. Pichon w „Conseils sur la lecture" (str. 22—23) daje młodocianym czytelnikom szereg banalnych rad, jak należy czytać książki

W kronice skautowskiej, którą znajdujemy w każdym z omawianych zeszytów Bourdellès kładzie nacisk na wyjątkowe znaczenie skautyzmu dla Francji, w której małą liczbę narodzin trzeba okupić wzmocnieniem młodego pokolenia, przyzwyczajając je do inicjatywy, do twórczego wysiłku i do organizacji. W informacjach, dotyczących harcerstwa w innych krajach, redakcja podaje, iż Polska ma mniej więcej trzy razy więcej harcerzy, aniżeli Francja.

W zeszycie drugim (listopadowym), poświęconym prawie całkowicie nauczaniu historji, René des Granges, pisząc w artykule „Un essai d'enseignement coordonné" (str. 63—76) o sposobach kojarzenia różnych przedmiotów nauczania, podkreśla, że o ile w klasach niższych kojarzenia tego dokonywa nauka o rzeczach, w wyższych tę samą rolę odgrywa historja. Nauczyciel dyktuje lub wskazuje pewne, wybrane przez siebie teksty, względnie uczniowie gromadzą różne opisy, przy których wyborze nauczyciel kieruje się pewną jasną myślą przewodnią i które ilustruje odpowiedniemi rysunkami. Poza prostem dyktowaniem tych tekstów odbywa się głośne czytanie, na podstawie którego prowadzone są potem rozmowy, opowiadania ustne lub pisemne Teksty muszą, rzecz prosta, mieć niezaprzeczoną wartość literacką. Przy tej ustnej nauce uczniowie muszą mieć w swem rozporządzeniu liczne fotografje, rysunki, barwne ilustracje, skupiające uwagę dziecka. Według Des Granges najsłuszniejszą byłoby rzeczą wziąć geografję za punkt wyjścia dla nauki historji; promieniowałaby ona w dziedzinę literatury, historji sztuk pięknych i całej cywilizacji. Marty w artykule „L'enseignement de l'histoire à l'école Francis W. Parker de Chicago" (str. 76—80) zaznajamia z amerykańskiemi metodami nauczania historji. Obowiązującą przy nauczaniu winna być zasada, że wszystko, co się podaje dziecku, musi mieć związek z rzeczami już mu znanemi. Przy metodzie tej uczeń zmuszony jest do ciągłego wysiłku, historja nie stanowi dogmatu i nie jest wykładem pewnej sumy wyników, lecz ciągłem badaniem i samodzielnem odkrywaniem, a zarazem przyucza do badań naukowych. W artykule „L'enseignement de l'histoire à l'école primaire (str. 80—84). Cousinet mówi o konieczności zreformowania tego nauczania, które ciągle jeszcze opiera się na pamięci ucznia. Konieczna jest zmiana metody, względnie całkowita zmiana przedmiotu nauki historji. W pierwszym przypadku wchodzi w grę czynna praca ucznia, który sam gromadzi i zestawia pewne fakty zasłyszane lub we wskazanych mu książkach przeczytane. Wielki nacisk na sposób nauczania historji położono również na III-cim międzynarodowym kongresie wychowania moralnego, odbytym w Genewie w r. z., z którego zdaje sprawę L. Naudan (str. 85—90). Mówcy wychodzili z założenia, iż nauczanie historji ma wielkie znaczenie umysłowe i moralne a zarazem jest czynnikiem zbliżenia narodów i narzędziem „powszechnej przyjaźni". Jak wszędzie dzisiaj w nauczaniu, tak i tutaj uznano konieczność wyznaczenia dziecku roli czynnej. Ułatwieniem nauki mają być starannie obmyślane przedstawienia z ważniejszych epok lub wypadków, czytanie barwnych opowieści, legend, zwiedzanie muzeów i t. d. Ideą przewodnią ma być wykazanie współzależności ludów, wartości pracy powszechnej dla ogólnego dobra i szkód, jakie wyrządzają egoizmy narodowe.

W zeszycie 3-cim redakcja daje (str. 125—139) sprawozdanie z międzynarodowego zjazdu, jaki w sprawie esperanta odbył się w Genewie w kwietniu r. z. Celem zjazdu było zestawienie wyników doświadczeń, przeprowadzonych nad rolą esperanta w wychowaniu umysłowem a zwłaszcza przy nauce języków obcych. W sprawozdaniu najszerzej omawiana jest wartość

esperanta w nauczaniu, przyczem zwrócono uwagę na łatwość, z jaką dzieci uczą się tego języka i stwierdzono, że z punktu widzenia wymowy jest on również pożyteczny przy nauce języka macierzystego. W dalszym ciągu podkreślano wartość moralną esperanta, jako łącznika narodów. Redakcja dodaje do sprawozdania notatkę, że minister oświaty we Francji zabronił wprowadzenia nauki esperanta do szkół publicznych. W artykule „La natalité en France et les devoirs des éducateurs" (str. 139—149) Machat dowodzi konieczności wpojenia w umysły uczniów szkodliwości, płynącej dla Francji z ograniczonej w tym kraju liczby narodzin Bez doprowadzenia do liczby normalnej nie może być mowy o postępie, o wykonaniu koniecznej w państwie pracy bez uciekania się do obcego wyrobnika, o zapobieżeniu wzrastającemu ubożeniu narodu i jednostki. P. Niedergang mówi (str. 157—161) o obradach w izbie poselskiej nad programami szkół średnich. Dyskusja toczyła się nad stanowiskiem języków starożytnych i nowożytnych w szkole średniej. Wszyscy mówcy wypowiadali się za uwzględnieniem na pierwszem miejscu kultury ogólnej przy jednoczesnem unikaniu nauczania czysto utylitarnego.

W zeszycie styczniowym r. b. Bertier w art. „L'Education de la pureté (str. 187—195) mówi o konieczności wpojenia w młodzież przestrzegania czystości, przytem poucza, kto i kiedy powinien dziecko zaznajamiać z tajemnicą życia. Dr. Stern pisze w artykule „L'Etat actuel des oeuvres de jeunesse en Allemagne" (str. 195—201) o dzisiejszym stanie umysłów młodzieży niemieckiej. Zaznacza, że o ile istnieje dosyć bogata literatura, odnosząca się do psychologji dziecka, brak jej niemal zupełnie w odniesieniu do młodzieży w wieku lat 13—20. Brak ten zaczynają wypełniać w Niemczech, poddając szczególnemu badaniu życie umysłowe dorastającej młodzieży.

E. Huguenin rozbiera pokrótce w art. „Tagore Educateur" (str. 201—208) życie i działalność pedagogiczną wschodniego myśliciela. Tagore wychodzi z założenia, iż szkoła powinna mieć na celu nie tylko podawanie dziecku wiedzy, lecz przedewszystkiem zaznajamianie go z życiem przez wykazanie związku między poszczególną jednostką a resztą stworzenia. Dąży on przytem do skojarzenia umysłowości wschodniej z zachodnią i w tym celu powziął myśl założenia uniwersytetu, połączonego ze szkołą jego w Santiniketau, gdzie spotykaliby się słuchacze z całego cywilizowanego świata, co mogłoby sprzyjać zbliżeniu Wchodu z Zachodem. E. Bocquillon w krótkiem sprawozdaniu „L'Education manuelle des lycées parisiens" (str. 208—212) podaje wyniki pracy uczniów szkół średnich w warsztatach paryskich. Podkreśla on przytem, że podczas gdy szkoły początkowe zaczynają mieć własne warsztaty pracy ręcznej, w szkołach średnich brak ich prawie zupełnie. Zaznacza dalej, że nie chodzi o to, aby uczyć poszczególnych rzemiosł, lecz o zapoznanie ucznia z najprostszemi przyrządami i o wyrobienie zręczności ręcznej: nie jest to więc nauczanie, lecz konieczne uzupełnienie nauki. Jednocześnie wytwarza się przy pracy zbliżenie ucznia z rękodzielnikiem i wzajemny ich szacunek.

W zeszycie lutowym z r. b. poruszane są zagadnienia wychowawcze ogólnej natury. W artykule „L'école active" (str. 249—256) Ad. Ferrière dowodzi, iż dziecko ma w sobie potrzebę czynu, pewien życiowy rozpęd, zainteresowanie do życia oraz ciągłe pragnienie zużytkowania przyrodzonej energji i zdobywania wiadomości. Rolą wychowania jest umiejętne zaspokojenie tych pragnień, tego zaś dawne metody szkolne dać nie mogą, to dać może

tytko t. zw. szkoła czynna, której naczelną zasadą jest poszanowanie samorzutności dziecka. Praktyka, stosowana w „szkołach czynnych“ dowiodła, że można z nauki stworzyć rzecz radosną; w tym celu musi dziecko brać udział w ogólnym wysiłku, musi być zainteresowane w zdobywaniu nowych wiadomości. W „La liberté dans la discipline“ (str. 256—263) R. Cousinet przeciwstawia dawnej szkole, monarchji absolutnej, gdzie nauczyciel był panem i władcą i wolę swoją narzucał uczniom, szkołę, do której wprowadzony jest samorząd uczniowski. Uczniowie sami stanowią prawa, mające utrzymać dyscyplinę w szkole i sami pilnują przestrzegania tych praw i przepisów. W praktyce metoda ta daje jak najlepsze wyniki: kierowanie rzeczą publiczną rozwija znakomicie zalety obywatelskie, wzmacnia wolę i poczucie odpowiedzialności, stwarza jednostki wolne i bardziej samodzielne. Szczególnie ważne zastosowanie znalazła metoda samorządu w kierowaniu dziećmi moralnie zaniedbanemi, w zakładach poprawczych i t. p. E. Huguenin referuje na podstawie książki A. Hamaïde „La méthode Decroly“ metodę Decroly'ego (str. 263—267). Decroly, lekarz, psycholog i wychowawca, uważa za podstawę wychowania— zgodnie z dzisiejszą pedagogiką — życie, ruch, wzbudzenie zainteresowania, oparte na potrzebach wieku dziecka. Dziecko interesuje się życiem, przyrodą, swem środowiskiem, a zatem te tak zwane ośrodki zainteresowania winny się stać podstawą programu, urzeczywistnioną w nauce o rzeczach. Przygotowanie do życia, jakie ma dawać szkoła, to według Decroly'ego zapoznawanie ze zjawiskami przyrody i z faktami społecznemi. Nauka czytania, pisania, ortografji i rachunku nie stanowi w tej metodzie oddzielnych dyscyplin, lecz jedynie środki techniczne, z jakiemi zapoznaje się uczeń w miarę rozwoju nauki o rzeczach, tak, jak ją pojmuje Decroly.

W 6-ym zeszycie poświęcono długie sprawozdanie pracy Niemanna i Lichena o programie i metodzie szkół średnich w Saarbrücken (str. 311—335). Założenie programu dałoby się streścić w słowach, iż najlepszą szkołą jest nie ta, w której nauczyć się można najwięcej, lecz ta, w której praca jest najbardziej radosną i wzbudza największe zainteresowanie. Charakterystycznym szczególem w wymienionej metodzie szkolnej jest zaniechanie podręczników metodycznych: nauczyciel również nie ma być wykładającym, lecz pomocnikiem ucznia w jego poszukiwaniach i zainteresowaniach naukowych. Prac zadawanych do odrobienia w domu szkoły te nie dopuszczają, a jedynie prace laboratoryjne lub badania wykonywane na przechadzkach. Przy nauce geografji i historji zagadnienia—zawsze tylko na podstawie pracy ucznia—badane są porównawczo, przyczem uwzględniane są tylko kraje i momenty charakterystyczne, mające aktualne znaczenie, jako jedynie posiadające wartość wychowawczą. Rachunki, geometrja mają za punkt wyjścia życie codzienne, rzeczywistość. Nauka języków opiera się przedewszystkiem na wzorach klasycznych. Oczywiście wychowanie fizyczne jest też w wysokim stopniu uwzględnione.

Stałe rubryki czasopisma tworzą: wzmiankowana już wyżej kronika z życia harcerskiego, sprawozdania z nowych poczynań w dziedzinie pedagogiki we wszystkich krajach (jest korespondent i z Bułgarji, z Polski niema); informacje, dotyczące umiejętnego wyboru zawodu, przegląd bibljograficzny, obejmujący nietylko książki, lecz i czasopisma, wreszcie wiadomości bieżące z dziedziny szkolnictwa.

Helena Grotowska. (Warszawa).

Revue Pédagogique. Paryż, Delagrave. Tom XXXII. №№ 1—6 (styczeń — czerwiec r. 1923). Form. 22×14, str. 1—464.

W omawianych zeszytach na pierwszy plan wysuwają się artykuły, poświęcone zagadnieniom ogólno-wychowawczym. Tak C. Chabot w „L'enseignement sexuel“ (str. 17—30) zastanawia się, w jaki sposób ma się odbywać uświadamianie płciowe. Uważa, że problem ten natury moralnej i społecznej jest również zagadnieniem higjeny i że racjonalnie prowadzona higjena ogólna ułatwia zadanie wychowawcy. Według Chabot nie może wystarczyć uświadamianie czysto naukowe, oparte na zjawiskach przyrody, choć jest ono niezbędne. W pierwszym rzędzie obowiązek uświadamiania należy do rodziców lub ich zastępców; dla nauczyciela, mającego do czynienia z zespołem dzieci, sprawa przedstawia o wiele większe trudności. Jakkolwiek może on niekiedy zająć się tem lub innem dzieckiem oddzielnie, to jednak główną jego rolę stanowi wpływanie w tym kierunku na rodziców, odbywanie z nimi konferencyj lub zwracanie im uwagi na poszczególne wypadki.

R. Masseron zastanawia się w krótkim artykuliku p. t. „L'heure de l'interrogation“ (str. 264—267), czy nie byłoby korzystniej dla utrzymania natężenia uwagi ucznia odwrócić porządek lekcji w szkole w ten sposób, żeby wykład trwał 30—35., po nim dopiero odbywałoby się przesłuchiwanie uczniów z lekcji zadanej, a na trzeciem miejscu nauczyciel w formie pytań powracałby raz jeszcze do swego wykładu.

Profit w artykule „La coopération scolaire en action (str. 313—334)“ nawiązuje do znanej swej pracy p. t. „La coopération à l'école primaire“. Czytając liczne sprawozdania z wyników, otrzymanych przy stosowaniu jego pomysłu „współdziałania“ w szkołach początkowych, odnosi się wrażenie, że małym nieraz wysiłkiem udało się osiągnąć niezwykle dodatnie wpływy wychowawcze. Zasadą tej kooperacji jest zainteresowanie dzieci szkołą, tak, żeby korzystając w niej z pewnych swobód, będąc nawet w niektórych dziedzinach jej panami, czuły się, jak u siebie w domu. Współdziałanie to wyraża się w tworzeniu własnego muzeum szkolnego, które, zdobyte z pewnym trudem, staje się dla dziecka źródłem istotnej wiedzy. Dalej, dziecko własnym przemysłem (nauczyciel jedynie mu w tem pomaga) dochodzi do przyborów i materjałów niezbędnych przy robotach ręcznych. Zrazu zdobędzie je jedno, drugie dziecko, potem poza przyrządami, stanowiącemi własność osobistą, znajdą się i wspólne, stanowiące własność współdzielni. Ze strony nauczyciela potrzebna tu głównie dyskretna inicjatywa i wskazówka, a przedewszystkiem wzbudzenie zainteresowania. Dziecko, mając pewien swój samorząd w szkole, dba znacznie więcej o jej ład i porządek; stając się czynnym członkiem swego małego społeczeństwa, odczuwa wyraźnie swą z niem solidarność. Znaczenie więc wychowawcze myśli p. Profit'a jest niezaprzeczone.

Po krótkiem sprawozdaniu urzędowem ze sposobu prowadzenia klasy w Algierze nauczyciel tej szkoły, J. Anglade, daje ciekawe o tem szczegóły w artykule „Une classe de perfectionnement à Alger“ (str. 335—362 oraz 402—423). Zasadą p. Anglade jest możliwie jak najszersze zaspokojenie potrzeby ruchu u dziecka: wpływa to na zaostrzenie uwagi, wysubtelnienie z umysłów i zaostrzenie inteligencji. Autor wykazuje, w jaki sposób doprowadzał swych uczniów o krańcowo odmiennych usposobieniach i zdolnościach do jednakowego mniej więcej poziomu. Przedewszystkiem stara się wzbudzić w bardziej opóźnionych umysłowo odpowiednie zainteresowania, mające ot-

wierać oczy dziecka na życie. Wyzyskanie tego zainteresowania pozwala zarówno na wychowanie fizyczne i moralne, na kształcenie zmysłów i na wykształcenie ogólne. Konieczne jest też tutaj, zwłaszcza z uczniami z tych lub innych względów opieszałymi, pewne pobudzanie działalności psychicznej i szczególne kształcenie zmysłów. Pobudzanie ma na celu wciągnięcie dziecka apatycznego w wir zainteresowań szkolnych i wydobycia go z pewnego odosobnienia psychicznego. Kształcenie zmysłów oparte jest na zanalizowaniu indywidualnych braków w tych lub innych narządach zmysłowych. Charakterystyczną cechą doświadczeń tego rodzaju jest to, że mają one charakter gry, zabawy, nie zaś czysto naukowych prób, gra bowiem pobudza wrażliwość dziecka, naukowe doświadczenie je nuży. Anglade ilustruje wyniki swej metody dłuższym dzienniczkiem, wykazującym, iż jeden z jego uczniów ze zwykłego idjotyzmu przeszedł przez stan upośledzenia umysłowego do stanu normalnego.

O nauczycieli, nie o uczniów chodzi Ambriell'owi, inspektorowi szkół początkowych. Chciałby on artykułem swym „Conscience professionnelle" (str. 101—108) pobudzić „zawodowe sumienie" nauczycieli. Wzywa ich do sui generis rachunku sumienia, do zbadania, czy w całej pełni odpowiadają swemu zadaniu, czy, idąc po linji najmniejszego oporu, nie uchylają się zarówno od tych obowiązków, których skontrolowanie jest dosyć trudne (np. własne, moralne i umysłowe doskonalenie się), jak i od tych codziennych, drobnych, lecz ważnych, jak punktualność, dokładność i t. p. Sądzi, że tego rodzaju co pewien czas przeprowadzane badania w pracy, przy której tak łatwo o rutynę i zaniedbanie się niemałą mogą przynieść korzyść.

Z artykułów dydaktycznych najwięcej zwyczajem francuskim miejsca zajmują zagadnienia wykładu języka. W zeszycie 2-im A. Fontaine porusza w pracy „Du dogmatisme à l'esprit critique dans l'étude du langage" (str. 79—100) sprawę nauczania gramatyki. Zastanawia się, czy dawniejsza metoda nauczania dawała wiadomości pożyteczne i owocne, stwierdza niezaprzeczony jej werbalizm i rozpatruje, jakie nauka ta uczyniła postępy w ciągu ostatnich czterdziestu lat. Niewątpliwie uczeni znacznie rozszerzyli zakres swych badań, ale jakie stąd, zapytuje, płyną korzyści dla dzieci lub dla uczniów seminarjów nauczycielskich? Dochodzi do wniosku, że w pogardzie dla przeszłości i jej dogmatyzmu stworzono inny dogmatyzm, budzący niebezpieczny sceptycyzm i prowadzący do zupełnej nieznajomości rzeczy, związanych z mową i ich zasad. U większości uczniów i nauczycieli brak zupełnie wiedzy i kultury gramatycznej. Według Fontaine'a jednakże okres ten przejściowy ma się ku końcowi i gramatyka odnowiona, wykazująca związek między treścią i formą, zajmie miejsce obok dyscyplin uznanych za wywierające największy wpływ na kształtowanie umysłu.

L. Déchappe drukuje artykuł „L'exercice individuel de composition française en 1-re année d'École primaire supérieure" (str. 177—195). Radzi on, aby temat stylistycznych ćwiczeń piśmiennych był starannie w szkole przez nauczyciela przygotowany, oraz aby wybierano tematy bardziej konkretne, bardziej dziecko pociągające, bardziej sceniczne. W dalszym ciągu daje wskazówki, w jaki sposób poprawiać ćwiczenia piśmienne podczas lekcji, aby utrzymać w napięciu uwagę klasy.

Ćwiczeniom stylistycznym poświęcony jest również artykuł R. Hamela p. t. „L'observation" (str. 424—439). Autor stwierdza, że dziecko jest w stanie skupić uwagę jedynie na tem, co je zajmuje. Jeżeli więc przed przystąpieniem do ćwiczeń stylistycznych, dzieci mają się nauczyć spotrzegać, niechże

badają to, co je interesuje nie zaś to, co zajmuje nauczyciela; wtedy ich wrodzony dar spostrzegania łatwiej będzie wyzyskać i odpowiednio skierować. Jedyną zaś według Hamela podstawą ćwiczeń stylistycznych powinna być obserwacja osobista i bezpośrednia. Spostrzeganie to musi być stopniowe i zawsze oparte na zainteresowaniach ucznia. Musi być możliwie ścisłe, dokładne, gdyż wtedy jedynie rzeczy najbanalniejsze stają się żywe. Dziecko winno się stykać z rzeczywistością, umieć odtworzyć rozmowę, opisać czyjeś rysy zewnętrzne, wreszcie wniknąć w życie jakiegoś określonego zespołu ludzkiego. Należy też zerwać z tradycją wspólnych dla całej klasy tematów. Rolą nauczyciela jest przeprowadzenie pierwszych obserwacyj razem z uczniem i umiejętne stopniowanie wysiłków.

W art. „L'enseignement de l'histoire à l'école normale primaire" (str. 391—401) M. Hénon wykazuje, popierając swe twierdzenia przykładami ze swej działalności nauczycielskiej, w jak wysokim stopniu wycieczki do miejscowości historycznych ułatwiają naukę historji.

Wykładem matematyki zajmuje się w długim i ciekawym artykule p. Leconte (Th. Leconte: „Quelques reflexions sur l'enseignement des mathématiques" str. 157—176). Wnioski, do jakich dochodzi, dadzą się mniej więcej sprowadzić do następujących twierdzeń: 1) należy zwrócić baczniejszą uwagę na wykład geometrji czystej; 2) przy rozwiązywaniu zagadnień algebraicznych nie należy szczędzić czasu na ich dokładne omówienie (t. zw. dyskusję); 3) w wykładzie nie należy pomijać historji powstawania pojęć matematycznych i oświetlenia ich filozoficznego znaczenia.

A. Aubert w art. p. t. „Sur le degré de précision du résultat numérique d'une manipulation de physique" (str. 252—263) zwraca uwagę na wychowawcze znaczenie obliczania stopnia dokładności pomiarów podczas zajęć praktycznych z fizyki. Obliczenia te naogół proste przyzwyczajają ucznia do dokładniejszego zdawania sobie sprawy z wartości otrzymanych przez niego i przez innych wyników doświadczenia.

Z innych artykułów wymienić należy wspomnienie pośmiertne poświęcone A. Darlu, filozofowi i wychowawcy francuskiemu, przez Belota (str. 1—16), referat „Les délégués cantonaux et les Conseils de l'école" (str. 31—39) przez J. Gros, inspektora szkół początkowych, zawierający krótki rys historyczny niezbyt zresztą owocnej działalności t. zw. delegatów kantonalnych, pełniących we Francji rolę opiekuńczo-inspekcyjną w szkołach początkowych już od r. 1850 i wreszcie historję stanu szkolnictwa za czasów Guizot'a („Au temps de Guizot" str. 235—251; 363—369; 440—446), którego autor, G. Lemoine uważa za pierwszego organizatora szkolnictwa początkowego publicznego we Francji.

Poza tem każdy zeszyt zawiera następujące stałe rubryki: zagadnienia i notatki pedagogiczne (Questions et discussions i Notes pédagogiques"), sprawozdania egzaminacyjne, przegląd obcych czasopism pedagogicznych oraz bibljografję pedagogiczną.

Helena Grotowska (Warszawa)

The School Review, a Journal of secondary Education, ed. by the Faculty of the School of Education, the University of Chicago. Tom XXX, rok 1922, №№ 1—3. Form. 24×17, str. 1—240.

Zeszyt 1 (styczeń) zawiera następujące prace: Earl Hudelson. Zawód dyrektora szkoły średniej. Jest to sprawozdanie z ankiety, rozesłanej

w 1921 r. do dyrektorów szkół średnich (high schools principals) stanu West Virginia. Ankieta dotyczyła trzech głównych punktów: 1) przygotowania naukowego i pedagogicznego nauczycieli, 2) zebrań szkolnych nauczycieli, 3) nadzoru nad nauczaniem szkolnem. Odpowiedzi dają wcale dokładny obraz stanu tych spraw w W. Wirginji. — Howard C. Hill. Względy, przemawiające za korelacją między nauką życia społecznego a j. angielskim (ciąg I). Patrz niżej zeszyt № 3. — Rose E. Agerter. Obowiązki wychowawczyni młodzieży szkolnej. We Wschodniej szkole średniej w Cincinnati ustanowiono urząd wychowawczyni młodzieży wszystkich klas szkolnych. Zadania jej polegają na badaniu każdego wypadku nieobecności w szkole i spóźnienia się, wydawaniu zarządzeń w tych sprawach, konferowaniu z rodzicami, wysłuchiwaniu zażaleń i próśb młodzieży, niesieniu jej pomocy w razie potrzeby i t. p. Dotychczasowa próba wykazała, że działalność takiej wychowawczyni w szkole daje dobre wyniki. — Alvah Talbot Otis. Stosunek pomiędzy nauką łaciny a orjentowaniem się w słownictwie angielskiem i zdolnością do pisania wypracowań. Zapomocą odpowiednio ułożonych testów autor wykazuje, iż uczniowie, którzy w ciągu dwu lat uczyli się łaciny, lepiej orjentują się w wyrazach angielskich łacińskiego pochodzenia i lepiej piszą wypracowania w języku ojczystym od uczniów, którzy się łaciny nie uczyli. — F. S. Breed i E. R. Breslich. Testy inteligencji i klasyfikacja uczniów (ciąg I). Patrz niżej zeszyt № 3.

Zeszyt 2 (luty). — George S. Counts. Zasada selekcyjna w amerykańskiem szkolnictwie średniem (ciąg II). Jest to dalszy ciąg pracy, rozpoczętej w roczniku poprzednim tego pisma. Autor rozpatruje tu różne grupy tych dzieci, które nie uczęszczają do szkoły średniej, oraz zajęcia ich rodziców i dochodzi tą drogą do wniosków, potwierdzających jego tezę, że nawet demokratyczna szkoła średnia amerykańska dobiera młodzież według stanu majątkowego i rodzaju zajęcia rodziców. — J. A. Clement. Bieżąca praktyka w organizowaniu i administracji niższych szkół średnich. — Opierając się na zbadaniu około 80 niższych szkół średnich (Junior high Schools) w stanach Kansas i Indiana, autor ustala przeważające typy w organizacji tych szkół, których ilość w Stanach Zjednoczonych wzrasta coraz szybciej. — Howard C. Hill. Względy, przemawiające za korelacją między nauką życia społecznego a jęz. angielskim (ciąg II). Patrz niżej zeszyt № 3. — H. Johnson. Psychologja szkoły średniej. Jest to wypracowanie uczniowskie, przytoczone jako wyraz poglądów młodzieży na życie szkolne i jego potrzeby. — John A. Lester. W jaki sposób uproszczona pisownia mogłaby upraszczać. Autor krytykuje nowo opracowane prawidła pisowni angielskiej i wskazuje sposoby rzeczywistego ich uproszczenia. — Bancroft Beatley. Stan porównawczy uczniów w szkole średniej, na egzaminach wstępnych do kolegjów i w kolegjach. Opierając się na świadectwach kandydatów i studentów Harvard College, autor zestawia oceny, osiągnięte przez uczniów w szkołach średnich, na egzaminach wstępnych do kolegjum i w samem kolegjum, aby na tej drodze przekonać się, w jakim stopniu są celowe nowe przepisy, dotyczące przyjmowania do kolegjum. Autor dochodzi do przekonania, że przepisy te są dobre i powinny być szerzej stosowane.

Zeszyt 3 (marzec). — Howard C. Hill. Względy przemawiające za korelacją między nauką życia społecznego a jęz. angielskim (dokończenie). Autor zdaje sprawę z eksperymentu pedagogicznego, dokonanego w szkołach doświadczalnych uniwersytetu w Chicago. Polegał on na złączeniu nauki obywatelstwa z nauką języka ojczystego w jeden przedmiot szkolny, głównie przez odpowiedni dobór lektury, oraz tematów ćwiczeń w mówieniu i piśmiennych. Wyniki osiągnięto dobre. — Floyd S. Hayden. Demokracja w samorządzie uczniowskim szkoły średniej. Autor zdaje sprawę z korzyści wychowawczych, osiągniętych przez samorząd uczniowski w Citrus Union High School w Kalifornji. — Hazel E. Koch. Wartość książek zaleconych uczniom szkół średnich dla rozszerzenia ich horyzontu geograficznego. Autor zarzuca lekturze, zalecanej z jęz. angielskiego, że się nazbyt zacieśnia do tematów ze świata angielskiego i domaga się szerszego uwzględnienia książek, traktujących o innych krajach i narodach. — E. Young i M. R. Simpson Technika dłuższej lekcji. Podano tu rozkład zajęć na lekcji, trwającej 62 do 67 minut. — Grover H. Alderman. Metoda wykładowa a metoda pytań i odpowiedzi. Autor porównywa metodę dyskusyjną z metodą wykładową, opierając się na szeregu odpowiednio obmyślonych eksperymentów. — F. S. Breed i E. R. Breslich. Testy inteligencji i klasyfikacja uczniów. (Ciąg II). Zestawiając oceny szkolne z matematyki z wynikami stosowania testów inteligencji, autor wykazuje, że korelacja między temi danemi jest niewysoka, co wynika stąd, że inteligencja jest tylko jednym z wielu warunków postępów szkolnych ucznia. *B. Nawroczyński* (Warszawa).

The Classical Review. Londyn, John Murray. Vol. XXXVI. 1922. Z. 1—8. Form. 26½ x 18, str. 1—12.

Z. 1—2. Ze sprawozdania z dorocznego zebrania Classical Association, którego organem jest omawiane czasopismo, dowiadujemy się, jak zapatrują się w Anglji na wychowanie humanistyczne tacy mężowie stanu, jak Milner, Asquith i Chalmers. Otóż zdaniem ich, odbudowa cywilizacji po wstrząśnieniach wojennych może być uskuteczniona tylko przez należyte zużytkowanie tych nieocenionych skarbów duchowych, jakie zawiera odziedziczona po Grecji i Rzymie kultura klasyczna. — Dalej dowiadujemy się, że metoda bezpośrednia nauczania języka łacińskiego zdobywa w Anglji coraz większe uznanie. Miss M. F. Moor na zasadzie własnej praktyki nauczycielskiej stwierdza, że chociaż nauczyciel, znający i lubiący łacinę, dopnie swego celu jakąkolwiek bądź metodą, jednak metoda bezpośrednia zmusza nauczyciela do poznania gruntowniejszego i pokochania swego przedmiotu; nadto ożywia klasę, potęguje jej uwagę i pilność (The prime minister's committee again, str. 4).— Lindsay, autor znanej książki: The Latin Language, daje ocenę najnowszego podręcznika: Manuel de Phonétique latine. Par A. C. Juret. Paris, Librairie Hachette, 1921. A. C. Juret jest uczniem słynnego lingwisty Meillet'a, którego klasyczne dzieło mamy w języku polskim pod tytułem: Zarys gramatyki porównawczej języków indoeuropejskich. Wende. Warszawa. 1919. Książka Juret'a ze względu na jasność wykładu i na łatwość ujęcia przedmiotu góruje nad podręcznikiem F. Sommer'a Lateinische Schulgrammatik (Latin Phonetics, str. 25). F. N. Pryce daje recenzję książki: Manuel d'Archéologie romaine, Par R. Cagnat et V. Chapot. Paris, 1920.

Z. 3—4. W wstępnych uwagach redakcyjnych znajdujemy wzmiankę o ogłoszonej w „Glasgow Herald" odezwie 33 profesorów uniwersytetu, nie filogów klasycznych. Oświadczają oni, że usunięcie albo nienależyte ograniczenie nauczania języków klasycznych byłoby niepowetowaną klęską dla oświaty narodowej, gdyż nauczanie tych przedmiotów w szkole ćwiczy zdol-

ności umysłowe młodzieży i stanowi niezbędną podstawę studjów wyższych.— E. Barker omawia trzy książki: „The Legacy of Greece. Essays, edited by R. W. Livingstone", „Our Hellenic Heritage. By H. R. James", „The Greek Renaissance. By P. N. Ure". Używając pięknego porównania (Lampadedromia), Barker zaznacza, że autorowie tych książek podają młodemu pokoleniu jasno płonące pochodnie oświaty greckiej. Co uczeni aleksandryjscy czynili w 3-im wieku przed Chrystusem w Egipcie i florenccy we Włoszech przed laty 450, to czynią teraz uczeni angielscy, z tą różnicą, że zwracają się oni w języku ojczystym, nie tylko do swych uczniów, ale i do wszystkich czytelników, starając się natchnąć ich swem zamiłowaniem do kultury heleńskiej, którą wszyscy powinni poznać, jeżeli nie w oryginale, to przynajmniej w tłumaczeniu. „The Legacy of Greece" zaznajamia czytelnika z religją, filozofją, nauką przyrody, literaturą i sztuką. „Our Hellenic Heritage" zawiera opowiadania z dziedziny mitologji, archeologji i historji. „The Greek Renaissance" jest to szereg pouczających szkiców historycznych. W dalszym ciągu swego artykułu omawia E. Barker stan obecny i potrzeby nauczania klasycznego w Anglji. Ponieważ język grecki, wywodzi autor, stał się od kilku lat przedmiotem fakultatywnym, należy zwrócić szczególną uwagę na udoskonalenie metody jego wykładu. Studenci, wstępujący na wydział filologiczny (a takich powinno być corocznie około pięciuset) muszą znać początkowe zasady języka greckiego. Jako kandydaci stanu nauczycielskiego, będą na uniwersytecie badali życie greckie, historję, literaturę, filozofję i sztukę, aby po ukończeniu studjów wyższych mogli z chlubą pracować na polu oświaty humanistycznej. A pod tym względem Hellada pozostaje niezrównaną mistrzynią życia kulturalnego. Zaznajamiając się z ideałami i losami Greków, lepiej zrozumiemy siebie. Głębokie i wzniosłe prądy greckiej myśli religijnej stanowią składową część naszej wiary w dobro, piękno i prawdę. Ruch demokratyczny rozwija się dziś według tych samych zasad, które tak jaskrawo zaznaczyły się w Atenach. Kanony sztuki starożytnej dziś już nie są wystarczające, ale mądrość grecka uczy, że bez kanonów czeka nas chaos i anarchja. (Lampadedromia graeca, str. 50 nst.).—Zaznaczyć należy nowe wydanie Early Greek Philosophy. By J. Burnet. Third Edition. 1920. Podręcznik ten (z tekstami Dielsa) może ułatwić zrozumienie pierwotnych kierunków filozofji greckiej — P. Gardner daje ocenę książki Hellenism and Christianity. By Edwyn Bevan. London. 1921. Autor zastanawia się nad stosunkiem hellenizmu (racjonalizmu) do chrystjanizmu (religijnego mistycyzmu), Zasługuje na uwagę to, że Bevan staje poniekąd w obronie prawdziwego epikureizmu, który opiera się na głębokiem poznaniu ducha ludzkiego, i głosząc zadowolenie moralne jako najwyższą zasadę, nie sprzeciwia się etyce nowoczesnej.

Z. 5—6. Percy Simpson, zdając sprawę z własnej praktyki pedagogicznej, stwierdza, że uczniowie jego uczynili znaczne postępy w nauce języka greckiego, gdyż zaczęli uczyć się po grecku, mając przeszło 15 lat i znając w odpowiednim stopniu język ojczysty i łacinę. Niedostateczna znajomość tych dwóch języków oraz zawczesne rozpoczynanie nauki j. greckiego stały się przyczyną opłakanego stanu w jakim się znajduje obecnie ten przedmiot w szkołach średnich. Zasługuje na uwagę to, że pod wpływem metody bezpośredniej nauczania języków obcych P. Simpson od samego początku wykładu nie zaniedbywał rozmowy greckiej na tematy zaczerpnięte z podręcznika Sidgwick'a: „First Greek Writer". Wyjawiając swą samodzielność twórczą, uczniowie Simpsona ćwiczyli się w oryginalnych wypracowaniach greckich, streszczając dramaty Szekspira, gdy zaś zabrakło

im stosownego wyrazu, uciekali się do omówienia. (Late Beginners in Greek, str. 99 nst). — R. S. Conway zdaje sprawę z dysertacji: „Beiträge zur Geschichte des etruskischen, lateinischen und griechischen Alphabets" M. Hammarström'a. Conway podkreśla dwa ważne wnioski badania: 1. Alfabet łaciński jest pochodzenia etruskiego i zawiera dodatki z alfabetu greckiego. Dotychczas zaś mniemano, że pochodzi on z greckiego i uległ wpływom etruskim. 2. Kolebką alfabetu etruskiego są prawdopodobnie nie Cumae (kolonja grecka, założona w r. 720 przed Chr.), lecz raczej Korynt i Fokida, których alfabety były znane w Italji przed założeniem kolonji Cumae. — Zanotować należy wydanie: „Catalogue of the Acropolis Museum". Vol II. Sculpture and Architectural Fragments. By Stanley Casson, Cambridge 1921. Starannie opracowana i pożyteczna książka ta chlubnie uzupełnia tom pierwszy wydany przez G. Dickins'a. — Na uwagę zasługuje książka: The Aesthetic Basis of Greek Art. By Rhys Carpenter, New York. 1921. Autor bada podłoże estetyczne sztuki greckiej ze szczególnem uwzględnieniem rzeźby i architektury. W dziedzinie estetyki coraz wyraźniej zaznacza się protest przeciw „materjalizmowi ekonomicznemu", uznającemu wyłącznie utylitarne motywy twórczości. Poczucie piękna i dążenie do przyobleczenia go w kształty idealne odegrywało też niepoślednią rolę.

Z. 7—8. Z wstępnych uwag redakcyjnych dowiadujemy się, iż Amerykańska Liga Klasyczna rozwija energiczną propagandę w sprawie wykształcenia humanistycznego, rozpowszechniając broszury wybitnych uczonych, którzy wskazują kulturalne znaczenie nauki języków łacińskiego i szczególnie greckiego. — S. E. Winbolt pisze o zabytkach starożytnej cywilizacji greckiej i rzymskiej, przechowywanych w muzeach szwajcarskich i niemieckich. (Some European Museums, str. 146 nst.). — T. F. Higham zastanawia się nad teorją i praktyką tłumaczenia, omawiając utwory słynnego tłumacza Postgate'a i innych. (Theory and Practice in Translation, str. 149). — A. C. Pearson poleca w swej recenzji książkę: New Chapters in the History of Greek Literature. Recent discoveries in Greek poetry and prose of the fourth and following centuries. By J. U. Powell and E. A. Barber. Oxford. 1921. Książka ta poświęcona jest odkrytym w ostatnich czasach utworom literatury greckiej.

Zygmunt Januszewski (Warszawa).

Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. Założone przy współudziale Ernesta Macha i Bernharda Schwalbe'go. Wydawane przez F. Poskego łącznie z A. Höflerem w Wiedniu, O. Ohmannem i H. Hahnem w Berlinie. Nakład Juljana Springera. Rok 35 (1922). Zeszyty 4, 5, 6. Str. 153—294. Rok 36 (1923). Zeszyty 1, 2. Str. 1—144. Form. 27×19½.

Z tych paru zaledwie prac, poświęconych zagadnieniom programowym, jakie znajdujemy w 3 zeszytach drugiego półrocza zeszłego roku, widać, że i w Niemczech przystosowanie programu szkolnego do nowych wymagań, stawianych przez ostatnie zdobycze nauki z jednej, przez potrzeby techniki z drugiej strony, bynajmniej jeszcze nie nastąpiło. Na pytanie, jakie dziedziny najnowszych badań powinna uwzględniać nauka szkolna, O. Ohmann, autor artykułu o podstawach metodyki chemii („Grundfragen der chemischen Methodik", zesz. 4, str. 189—192), nie daje wyraźnej odpowiedzi. Stwierdza on jedynie, że żądanie usunięcia teorji jonów z wykładu szkolnego, stawiane przez prof. Stocka, spotkało się z jednozgodnym sprzeciwem i że celowość

uwzględniania tej teorji w chemji szkolnej nie może ulegać najmniejszej wątpliwości. Nie tak wyraźnie wypowiada się w sprawie włączenia do programu teorji A. Wernera i ostatnich zdobyczy atomistyki. Poprzestaje na łatwym ogólniku, iż działy te należy uwzględniać w miarę możności. O związku z techniką mówi Ohmann dość krótko, radząc kłaść nacisk raczej na wycieczki do fabryk, niż na kompletowanie szkolnych zbiorów z zakresu techniki. W jednej tylko sprawie autor wypowiada się z całą stanowczością; nawiązując do dwu artykułów, dotyczących wykładu chemji, a które wyszły z pod pióra (niewymienionych zresztą z nazwiska) profesorów wyższych uczelni, wyraża pogląd, nie pozbawiony i w naszych stosunkach pewnej pikanterji: „Prześwietlanie zagadnień metodyki szkolnej nie pochodzi z kół akademickich, nie może ono stamtąd pochodzić... Poszukiwanie najlepszych dróg, wybór odpowiedniego naukowego i roboczego materjału, dostosowanie tego materjału do zdolności pojmowania go przez dzieci, obmyślanie nowych doświadczeń na podstawie wyłącznie metodycznych rozważań, to wszystko... mogą wykonać tylko nauczyciele, którzy przy spełnianiu tych niezbyt łatwych czynności mają prawo wyrazić życzenie, aby im z innej strony kamieni pod nogi nie rzucano".

To zagadnienie, którego Ohmann ledwo dotknął, a mianowicie, oparcie nauki chemji w szkole średniej na technologji chemicznej, czego domagają się liczne koła przemysłowców niemieckich, stanowi przedmiot obszerniejszego artykułu R. Winderlicha („Chemische Technik und chemische Unterricht", zesz. 5, str. 219—224). Autor, biorąc za punkt wyjścia twierdzenie, że najwyższem zadaniem szkoły jest wychowywanie obywateli kraju, zdaje się przychylać do poglądu, wyrażonego w „Zeitschrift für angewandte Chemie", że w dziedzinie chemji celem do tego wiodącym jest wzięcie za podstawę technologji chemicznej. Uczeń wtedy nietylko zapozna się z różnemi ciałami chemicznemi, lecz zetknie się również z zagadnieniami, których czysta nauka nie uwzględnia, a których zrozumienie jest konieczne dla każdego obywatela, jak np. ze znaczeniem różnych tych ciał w gospodarstwie narodowem, z produkcją masową, z liczeniem się w niej z kosztami, z niebezpieczeństwem, związanem z produkcją pewnych ciał (ołów, rtęć, fosfor i t. d.). Badanie rozwoju metod produkcji pozwala również zrozumieć konieczność badania aż do najdrobniejszych szczegółów własności i reakcji różnych ciał i ustala ścisły związek między nauką i techniką. Takie rozszerzenie podstawy wykładu jest, według Winderlicha, zgodne z upodobaniami uczniów; stwierdza on, że podczas gdy nie wszyscy uczniowie chętnie uczęszczają do laboratorjum, niema ani jednego, któryby się nie interesował tą lub inną gałęzią techniki. Ogromną rolę odgrywają zwiedzania przez uczniów fabryk i zakładów przemysłowych. Winderlich podaje, jakie, według niego, działy techniki chemicznej należałoby w wykładzie szkolnym uwzględniać, po bliższe jednak szczegóły musimy czytelnika odesłać do ciekawego i godnego uwagi oryginału. Rzecz prosta, konkluduje autor, przy tego rodzaju wykładzie nie należy zamykać oczu na niebezpieczeństwo wpadnięcia w inną krańcowość, ze szkodą dla nauki.

Sprawy programowe wypełniły też znaczną część rocznego zebrania niemieckiego związku popierania nauczania matematyki i nauk przyrodniczych („Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und physikalischen Unterrichts"). Sądząc ze sprawozdania (zesz. 4, str. 245—246), starły się tam wyraźnie dwa prądy: referent dr. Jungbluth i koreferent, znany już czytelnikom „Bibljografji Pedagogicznej", B. Bavink wystąpili z żądaniem włączenia nowych zdobyczy do programu szkolnego; znaczna, powiedzmy nawet, większa

część mówców wypowiedziała się przeciw tezom referentów. Na uwagę zasługuje głos Poskego, redaktora „Zeitschrift für den physik. und chem. Unterricht", przewodniczącego zebraniu, który podkreślił, że, uznając całkowicie wagę rozważań teoretycznych, główny nacisk położyć jednak należy na wyrabianie zmysłu rzeczywistości.

Z licznych, jak zawsze, prac, omawiających nowe pokazy lub doświadczenia uczniowskie, szczególnie ciekawe są artykuły L. Bergmanna („Ueber die Verwendung der Glimmlampe in Unterricht", zesz. 4, str. 165—171) i P. Henckela („Einige Versuche mit der Pintsch-Glimmlampe", zesz. 4, str. 172—175). Omawiają one zastosowanie w praktyce szkolnej lamp, wypełnionych helem, neonem lub parą rtęci pod ciśnieniem 8 do 10 mm., a w których przyłożona różnica napięcia wzbudza świecenia na katodzie. Lampy takie, budowane przez firmy Julius Pintsch w Berlinie, Osram i Franklin-Glimmlampe-Geselschaft w Berlinie, mało są u nas, o ile mi wiadomo, znane. Lampy Osramowskie są przystosowane do napięcia 110 woltów (prądu zmiennego lub stałego), inne do 220 w. Z bogatej liczby przytoczonych przez autorów zastosowań wymienimy parę tylko: lampa taka może służyć, jako wskaźnik napięcia i biegunów, może być użyta do wykazania drgań w obwodzie, może ujawnić działanie czynników jonizacyjnych i t. d.

I w tych numerach mamy parę artykułów, poświęconych staremu i nigdy dobrze nie rozwiązanemu zagadnieniu pomiarów przyspieszenia przy swobodnym spadku ciał. Sprawą tą zajmuje się A. Wendler („Beiträge zur direkten Messung der Fallbeschleunigung", zesz. 5 str. 215—217), C. G. Müller („Ueber die Auswertung von Stimmgabelkurven bei Freifallversuchen", zesz. 5, str. 224—225) i K. Hahn („Zur experimentellen Behandlung der Gesetze der Bewegung, zesz. 6, str. 257-262), który podaje ciekawy sposób mierzenia czasu spadania.

Dwie prace poświęcone są doświadczeniom szkolnym, opartym na t. zw. zjawisku Johnsena-Rahbeka (przyciąganie półprzewodnika przez naelektryzowany przewodnik), a mianowicie R. Ulricha („Versuche über die Johnsen-Rahbek-Effekt", zesz. 6, str. 249—254) i F. Laube'go („Der Voltasche Grundversuch und andere Versuche mit Anwendung des Johnsen Rahbek-Kondensator", zesz. 6, str. 254—257). Poza tem Th. Wulf pisze o pewnych zmianach, jakie należy wprowadzić do doświadczalnego stwierdzenia ciążenia powszechnego przy użyciu znanego przyrządu Leybolda („Der Nachweis der Newtonschen allgemeinen Massenaziehung im Unterricht", zesz. 4, str. 153—161), G. Janss—o zastosowaniu kieszonkowego spektroskopu do badania widma słonecznego („Das Taschenspektroskop am astronomischen Fernrohr, zesz. 4, str. 161—165) i o szeregu doświadczeń z optyki fizjologicznej („Versuche aus der physiologischen Optik", zesz. 6, str. 265—270), F. Heineck—o uzmysłowieniu perjodyczności we własnościach chemicznych ciał („Eine anschauliche Darstellung des periodischen Systems, zesz. 4, str. 175—178), F. Hochheim — o zastosowaniu „przemiennego styku" („Weitere Beiträge über die Benutzung eines selbsttätigen Wechselkontaktes und die Bestimmung sehr kleiner Kapazitäten" zesz. 5, str. 201—211), Diehl—o doświadczeniach ze światłem spolaryzowanem („Einige Polarisationsversuche", zesz. 5, str. 211—214), M. Dehnen—o zastosowaniu rurek z żarzącą się katodą do prądu z sieci („Der Betrieb von Glühkatodenröhren mit dem Netzstrom", zesz. 5, str. 217—219); B. J. Oosting podaje bardzo ciekawe fotografje biegu promieni przy odbiciu, załamaniu i całkowitem wewnętrznem odbiciu („Ueber Versuche mit Lichtstrahlen und deren photografische Aufnahme" zesz. 6, str. 262—265).

W dziale referatów dr. K. Klaus omawia sposoby wyznaczania stałej Plancka h i stwierdza zgodność całkowitą otrzymanych na różnych drogach wartości („Ausbau und Prüfung der Quantentheorie", zesz. 4, str. 184—188), P(oske) referuje mowę rektorską Nernsta o granicach stosowalności praw przyrody („Zum Gültigkeitsbereich der Naturgesetze", zesz. 4, str. 188—189), A. Wenzel stwierdza, że spór Millihan-Ehrenhaft o istnienie t. zw. subelektronów doświadczenia R. Bära (Ann. der Phys. 1922, str. 157) rostrzygają na niekorzyść Ehrenhafta („Der Streit um die Existenz des Elektrons", zesz. 5, str. 233—235), Sellien referuje teorje eteru Lenarda, Maaga i Reihlinga, Wienera i Frickego („Zur Aetherphysik", zesz. 5, str. 235—238), wreszcie A. Wenzel omawia ostatnie badania nad podczerwoną dziedziną widma ciał stałych („Neuere Forschungen über ultrarote Eigenfrequenz", zesz. 6, str. 268—281).

Drobne notatki, kronika nieszczęśliwych wypadków w pracowniach chemicznych (zesz 6, str. 283—285) i obfity, jak zwykle, dział recenzyjny dopełniają treści tych 3 numerów.

Zapowiedź redakcji o powołaniu nowego członka Komitetu redakcyjnego na miejsce zmarłego w roku zeszłym Alojzego Höflera została z początkiem roku bieżącego urzeczywistniona. Do Komitetu wstąpił K. Rosenberg z Grazu; wybór uczonego austrjackiego miał na celu, jak to redakcja w zeszłym roku podkreśliła (zesz. 6, str. 291), jeszcze większe „wzmocnienie dotychczasowej wspólności duchowej w dziedzinie szkolnictwa Niemiec i Austrji". Jednocześnie z tą zmianą w składzie redakcji, lecz, oczywiście, bez żadnego z nią związku, nastąpiła i inna: poczynając od 1/I r. b. „Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht" wychodzi raz na trzy miesiące (zamiast, jak poprzednio, raz na dwa miesiące); objętość jednak pisma pozostaje prawie bez zmiany; w obecnym roku 2 zeszyty zawierają 144 strony, w zeszłym — pierwsze 3 zeszyty zawierały stron 152.

W zeszytach tegorocznych przeważają, i to znacznie, artykuły, poświęcone pokazom i zajęciom praktycznym; większych artykułów tego typu jest 15, mniejszych przyczynków 22.

Trzeba jednak, niestety, stwierdzić, że większość ich jest mało pouczająca i niezbyt ciekawa. Godnym uwagi jest pomysł M. Gebharda i E. Günthera wykreślania powierzchni (a raczej linji) poziomu w polu elektromagnetycznem („Ueber eine neue Art der Darstellung von Äquipotentialflächen im elektromagnetischen Feld", zesz. 1, str. 1—7). Pomiędzy dwiema cewkami o rdzeniu z drutów żelaznych ustawiona jest deska przykryta czystym papierem; cewki wzbudzane są tym samym prądem zmiennym. Rolę ciała probierczego odgrywa mała cewka (2 cm. średnicy, 2 cm. długości), połączona z telefonem; cewkę tę ustawia się w danem miejscu pola na minimum dźwięku. Wtedy oś cewki jest styczna do linji przecięcia powierzchni poziomu z płaszczyzną tablicy. Przesuwając cewkę z jednego miejsca tablicy na drugie, otrzymuje się układ stycznych do danej linji poziomu, co pozwala na dokładne jej wykreślenie. Sądząc z załączonych rysunków wyniki są zupełnie dobre.

Nawiązując do słynnego pomiaru średnic i odległości gwiazd przez Michelsona, S. Janss podaje sposób wyjaśnienia tego pomiaru przy pomocy prostych stosunkowo doświadczeń z lunetą astronomiczną („Zur Bestimmung von Sternduchmesser und Sternabständen", zesz. 2, str. 93—96). Nie jest to jedyna praca z zakresu optyki: C. Schmidt uzupełnia dawną (1910 r.) pracę Wittinga o mierzeniu spółczynnika załamania w cieczach („Zur Bestimmung des Lichtbrechungsexponenten von Flüssigkeiten mit Hilfe zylindrischer oder kugelförmiger Gefässe", zesz. 1, str. 24—26), W. Volkmann opisuje, dość banalne zresztą, doświadczenia szkolne („Optische Schulversuche", zesz 1, str. 24—29), wreszcie E. Maey wyjaśnia pewne zjawiska, zauważone przez Noaka (Physik. Zeitschrift, 1922 r.) przy badaniu uginania światła na brzegu zasłony („Erklärung der Interferenzstreifen bei der objektiven Abbildung des leuchtenden Schirmrandes", zesz. 2, str. 96—102). Pomiary cieplne omawiają: P. Werner, który podaje nowy sposób wyznaczania ciepła parowania wody („Versuchsanordnung zur direkten Bestimmung der Verdampfungswärme des Wassers", zesz. 1, str. 30—34) i E. Schulze, opisujący nieco odmienną od dotychczasowych metodę sprawdzania prawa Boyle'a-Mariotte'a i Gay-Lussaca („Versuche zur Bestimmung der Spannkraft von Gasen und Dämpfen", zesz. 2, str. 86—92). Z dziedziny elektryczności, poza wymienioną już wyżej pracą Gebhardta i Günthera, spotykamy artykuły K. Freudenbergera o budowie audionu („Der Bau eines Rückkoppelungsempfängers für drahtlose Telegraphie", zesz. 1, str. 35—38) i A. Schneidera o pokazach drgań elektrycznych („Einige Versuche zum Nachweise elektrischer Schwingungen und Teilentladungen", zesz. 2 str. 103—106).

Pozatem K. Wildermuth pisze o pewnych zmianach, jakie wprowadził do t. zw. obręczowego przyrządu Müllera, i o zastosowaniu go do badania ruchu harmonicznego („Ueber eine Abänderung des Müllerschen Reifenapparats und die Behandlung der harmonischen Bewegung im Unterricht", zesz. 1, str. 7—16), P. Hanck — o przyrządzie do badania barwy dźwięku, podobnym zresztą do używanego zazwyczaj: z dwoma lusterkami, umocowanemi na błonie sprężystej („Ein Apparat zur Untersuchung der Klangfarbe", zesz. 1, str. 16—24) oraz o zastosowaniu światła lampy prądu zmiennego do wyznaczania przyspieszenia ziemskiego („Die Verwendung der Wechselstrombogenlampe zur Bestimmung der Fallbeschleunigung", zesz. 2, str. 82—86).

We wszystkich prawie artykułach spotykamy się z podkreślaniem konieczności budowania przyrządów jak najprostszych, z możliwie najtańszych materjałów, a to ze względu na kryzys gospodarczy Niemiec. Najjaskrawszy tego dowód znajdujemy w artykule O. Ohmanna („Zeitgemässe messende Versuche mit Leuchtgas", zesz. 1, str. 38—42). Wychodząc z założenia, że w tych warunkach, w jakich się obecnie znajdują Niemcy, należy uczniów i uczenice przyzwyczaić do rozumnego i oszczędnego używania takich np. rzeczy, jak gaz świetlny i elektryczność, autor podaje cały szereg prostych i pouczających pomiarów: czasu spalania się danej ilości gazu w palniku Bunsena, ilości dostarczonych kaloryj i t. d. Artykuł ten należałoby przełożyć na język polski i polecić uwadze wszystkich nauczycieli.

Sposobu wykładu elektryczności w szkole średniej dotyczy ciekawy, jakkolwiek niedostatecznie jeszcze przez autora przemyślany, artykuł E. Orlicha („Die drei Grundversuche der Elektrizitätslehre", zesz. 2, str. 73—81). Autor uważa, że ani elektrostatyka ani magnetyzm nie dają dostatecznego oparcia dla wyjaśnienia uczniom pola elektromagnetycznego i wielkości je cechujących. Rozpoczyna więc od prawa Ohma (sposób udowodnienia tego prawa jest przez autora dość niejasno przedstawiony), to mu pozwala ustalić pojęcie natężenia pola elektrycznego (jako spadu potencjału), gęstości prądu i przewodnictwa właściwego; drugi etap stanowią doświadczenia z kondensatorem płaskim, prowadzą one do pojęcia zdolności elektrycznej, strumienia indukcji elektrycznej i przesunięcia; wreszcie odpowiednie doświadczenie

z prądem indukowanym daje uczniowi możność zrozumienia natężenia pola magnetycznego, indukcji magnetycznej i zdolności magnetycznej.

O wynikach wprowadzenia przed 15 już laty do szkół bawarskich zajęć praktycznych z chemji pisze dr. Richard, stwierdzając, że bez względu na ich ogromne znaczenie należy je uważać tylko za j e d n ą z metod nauczania („Fünfzehn Jahre verbindliche chemische Uebungen in Bayern", zesz. 1, str. 58—70). W zeszycie 2-im P(oske) streszcza polemikę W. Lietzmanna z K. Hahnem na łamach „Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen" (1922 r., zesz. 7—8 i 1923 r., zesz 1). Lietzman zarzuca fizykom nieścisłość w formułowaniu pojęć takich, jak prędkość, potencjał i t. d. K. Hahn, przyznając naogół słuszność wywodom Lietzmanna, wykazuje konieczność upraszczania pewnych wywodów, Poske zaś ze swej strony zarzuca Lietzmannowi, że konsekwentne przeprowadzenie jego żądań odebrałoby zagadnieniom fizycznym całą ich treść fizyczną („Physik und Mathematik auf der Oberstufe", zesz. 2, str. 129—130).

Z innych obszerniejszych streszczeń zasługują na uwagę: streszczenie przemówienia M. Plancka w Pruskiej Akademji Nauk o zasadzie najmniejszego działania („Max Planck über das Prinzip der kleinsten Wirkung", zesz. 1, str. 54—56) i artykuł P. Kirschbergera z „Monatschrift für höhere Schulen" (21, str. 163) o uwzględnieniu filozoficznego punktu widzenia przy omawianiu metod fizyki („Philosophische Propädeutik im Physikunterricht", zesz 1, str. 56—57).

Nowe badania naukowe omówione są w artykułach: dr. A. Wenzla o ciągłych widmach Röntgenowskich (Neuere Forschungen über das kontinuierliche Röntgenspektrum", zesz. 1, str. 51—54), P(oskego) o badaniach zjawiska Johnsena-Rahbeka, przeprowadzonych przez Regenera („Versuche aus elektrostatischen Relais von Johnsen und Rahbek", zesz. 2, str. 122—123), tegoż o współczesnych poglądach na potencjał zetknięcia („Neuere Untersuchungen über das Kontaktpotential", zesz. 2, str. 123—125), i dr. A. Wenzla o zastosowaniu promieni kanalikowych do wykrywania izotopów („Ueber die Verwendung der Kanalstrahlen zur Erforschung der Isotopie", zesz. 2, str. 125—128).

Mar. Gr.

Książki nadesłane do Redakcji.

B a l c z y ń s k a B. *Nowa stenografja polska.* Wyd. 3, poprawione i uzupełnione. Poznań 1923. Nakł. Księgarni św. Wojciecha. Form. 23 × 15, str. 31.

B a r a n o w s k i Z. ks. i K o w a l s k i S. ks. *Dzieje starego zakonu.* Nauka o Bogu i przykazaniach Jego. Podręcznik na klasę I gimnazjalną. Poznań 1923. Nakł. Księgarni św. Wojciecha. Form. 18 × 12, str. VIII + 219.

B e n n i T y t u s. *Ortofonja polska.* Uwagi o wzorowej wymowie dla artystów, nauczycieli i wykształconego ogółu polskiego. Warszawa—Lwów, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 20 × 14, str. 51.

B e n n i T. *Gramatyka polska w rozmowach i zadaniach.* Zeszyt I szy, dla oddziału III szkół powszechnych i klasy wstępnej szkół średnich. Lwów-Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 19½×13, str. 40.

B o c z a r J ó z e f ks. *Metodyka nauczania religji katolickiej dla użytku seminarjów nauczycielskich.* Wyd. 2-gie. Poznań, 1923. Nakł. Księgarnia św. Wojciecha. Form. 18×12, str. 110.

B u g u s ł a w s k i W o j c i e c h. *Cud mniemany czyli Krakowiacy i Górale.* Opracował E u g. K u c h a r s k i. Pisarze polscy i obcy Nr. 6. Nakł. Gebethnera i Wolfa. Form. 19½×13, str. 152.

B o r a w s k i W ł a d y s ł a w. *Projektowanie budynków mieszkalnych.* 1 kolorowa ilustracja i 85 rysunków w tekście. Lwów—Warszawa. 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 25½ × 17½, str. 156.

B y k o w s k i J a x a L u d w i k. *Badania eksperymentalne nad znaczewspółzawodnictwa.* Wyd. Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. Warszawa, 1923. Skł. głów. w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Form. 24½x 16, str. 4 nl+79.

B y k o w s k i J a x a L u d w i k. *Przewodnik do ćwiczeń fizjologicznych* w zakresie szkoły średniej, z 50 rycinami i tablicą barwną. Lwów—Warszawa. 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 × 15½, str. 56 + 1 tabl. barw.

C z e r n e c k i W i n c e n t y dr. *Fizjologja i patologja śledziony.* Wyd. lekarskie Książnicy Polskiej T.N.S.W. Lwów — Warszawa, 1923. Form. 25½×18, str. 132.

D o m a n i e w s k i J a n u s z. *Zarys geografji zwierząt.* Z 200 ilustracjami w tekście. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Form. 24½ × 16, str. 268.

D y a k o w s k i B. *Zarys metodyki niższego kursu nauki o przyrodzie.* Wyd. II, znacznie rozszerzone i przystosowane do programów szkół powszechnych oraz niższego gimnazjum. Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23½ × 16, str. 106.

F u c h s F. dr. i R a d l i ń s k i T. *Geografja Europy.* Z 113 ilustracjami i rycinami. Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 × 15, str. 232 + 32 ryc.

G ó r a W i t o l d. *Podręcznik księgowości.* Tom III. Cz. II. Księgowość w przedsiębiorstwie bankowem. Warszawa—Lwów, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 × 15½, str. 326 + 18 tabl.

G ó r s k a P i a. *W naszych kościołach.* Pogadanki i obrazki liturgiczne, z przedmową O. Jacka Woroniecckiego. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Form. 19½ × 14, str. 216.

J a k ó b i e c J. L e o n h a r d S t. *Deutschland und die Deutschen.* Ein Lesebuch für polnische Gymnasien. I-er Teil. V klasse. Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T.N.S.W. Form. 23 × 15½, str. VIII + 168.

J u s z c z a k o w s k i K a z i m i e r z. *O obowiązku szkolnym.* Ustawa (Dekret) z dnia 7 lutego 1919 r. Rozporządzenia i instrukcje Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w przedmiocie wykonywania obowiązku szkolnego. Wskazówki i instrukcje dla Rad Szkolnych, Dozorów Szkolnych, Opiek Szkolnych i kierowników publicznych szkół powszechnych. Bibljoteczka Ustaw Szkolnych №6. Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 15 × 11, str. 92.

K a l i n o w s k i W a c ł a w dr. ks. *Krótka Historja Święta wraz z katechizmem* do użytku w klasach II, III i IV powszechnych. Z 52 ilustracjami. Wyd. 2-gie, poprawione i zastosow. do programu Min. W. R. i O. P. Poznań, 1923. Nakł. Księgarnia św. Wojciecha. Form. 18 × 12, str. 154.

K o z i ń s k i L. i M o y c h o S. *Fizyka i chemja.* Cz. 2-ga dla oddziału VII z 176 ilustracjami. Szkoła Powszechna. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Form. 19½ × 13, str. 243.

Krantz A. *Rachunki dla szkół powszechnych.* Podręcznik ze wskazówkami metodycznemi dla nauczycieli, opracowany z uwzględnieniem programu Min. W. R. i O. P. Cz. III. Trzeci rok nauki. Wyd. 2-gie, zmienione i rozszerzone. Poznań, 1923. Nakł. Księgarni św. Wojciecha. Form. 18 x 12, str. 152.

Krantz A. *Zbiór zadań rachunkowych dla szkół powszechnych.* Książeczka dla uczniów, opracowana z uwzględnieniem programu Min. W. R. i O. P. Cz. III. Trzeci rok nauki. Wyd. 2-gie, zmienione i rozszerzone. Poznań, 1923. Nakł. Księgarni św. Wojciecha. Form. 18 x 12, str. 102.

Króliński Kazimierz Jan. *Wychowawstwo w szkole polskiej.* Lwów, 1924. Nakł. Księgarni Naukowej. Form. 20 x 14, str. 63.

Kucharski Władysław. *W stopięćdziesiątą rocznicę utworzenia Komisji Edukacji Narodowej* i śmierci ks. Stanisława Konarskiego, z 7-miu portretami twórców K. E. N. Lwów, 1923. Nakł. Księgarni Naukowej. Form. 20 x 14, str. 16.

Kwiatkowski Stanisław. *La France et les Français.* Seconde partie. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 x 15½, str. 208.

Lukrecjusz. *O rzeczywistości.* Przetłumaczył i wstępem poprzedził Adam Krokiewicz. Bibljoteka Filozoficzna pod red. prof. Wł. Heinricha. Lwów — Warszawa, 1923. Nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego. Form. 23 x 16, str. 2 + 212.

Malczewski Antoni. *Marja.* Powieść ukraińska. Opracował Władysław Dropiowski, przygotował do nowego wydania W. Sołtysik. Brody, 1924. Nakł. Księgarni Feliksa Westa. Form. 26½ x 14½, str. 74.

Mościcki Henryk. *Wybór dokumentów niezbędnych do nauki historji polskiej* w szkołach średnich, seminarjach nauczycielskich i dla samouków. Cz. I-sza. Szkolna bibljoteczka historyczna I. Warszawa. Wydaw. Księgarni J. Lisowskiej. Form. 19½ x 14, str. 88

Mościcki Henryk. *Dzieje porozbiorowe Polski w aktach i dokumentach.* I. Od rozbioru do Księstwa Warszawskiego 1772 — 1807. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Form. 24 x 16, str. VIII + 116.

Nanke Czesław. *Historja średniowieczna.* Podręcznik dla klas wyższych szkół średnich. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 x 15, str. VIII + 223.

Nawroczyński Bogdan. *Uczeń i klasa.* Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. Wyd. Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Oddział Pedagogiki Ogólnej Nr. 3. Warszawa, 1923. Skład główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Form. 24 x 16, str. IV + 328.

Opitz Marceli. *Pytania do dzieł Juljusza Słowackiego w zakresie lektury szkolnej.* Lublin, 1923. Nakład autora. Form. 21 x 14, str. 48.

Orłowicz Mieczysław dr. *Ilustrowany przewodnik po Mazurach Pruskich i Warmji.* Z 85 ilustracjami w tekście. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 16½ x 12, str. 294.

Pawłowski St, Jakubski A., Fischer A. *Z polskiego brzegu.* Przyroda i lud. Lwów — Warszawa, 1923. Wyd. „Bibljoteki Przyrody i Techniki". Książnica Polska T. N. S. W. Form. 21 x 14, str. 72.

Posadzowa M. Stefanja. *Gry ruchowe dla małych dzieci.* Bibljoteka Wychowania Przedszkolnego. Zeszyt III. Poznań. Nakł. Księgarni św. Wojciecha. Form. 18 x 12, str. 59.

Posadzowa M. Stefanja. *Pierwsze śpiewki dla małych dzieci.* Bibljoteka Wychowania Przedszkolnego. Zeszyt I. Poznań. Nakł. Księgarni św. Wojciecha. Form. 18 x 12, str. 12.

Próchnicki—Baranowski. *Polska książka do czytania dla V klasy szkół powszechnych.* Wyd. IX z 75 ilustracjami. Opracowały i dostosowały do programów ministerjalnych Marja Magdówna i Janina Zajączkowska. Lwów, 1924. Nakł. Księgarni Naukowej. Form. 22½ x 15, str. 295.

Reiss Józef dr. *Zagadnienia muzyczne.* Podręcznik dla klas wyższych w szkołach średnich. Warszawa — Lwów, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 21½ x 15 str. 64.

Rzewuski Henryk. *Listopad.* Opracował Konstanty Wojciechowski. „Bibljoteka Narodowa" Nr. 61. Serja I. Kraków. Nakł. Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Form. 18 x 13, str. 656.

Szarota J. *Troisième livre de français.* Trzecia książka do nauki języka francuskiego. Dessins de A. Romanowicz. Léopol — Varsovie, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 21½ x 14½, str. VIII + 150 + 8 tabl.

Szczepanowski Stanisław. *Myśli o odrodzeniu narodowem.* Wyd. 3 cie uzupełnione, z życiorysem i portretem autora. Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 25½ x 18, str. 333.

Szekspir William. *Król Lir.* Przełożył i opracował Andrzej Tretiak. „Bibljoteka Narodowa" N. 28. Serja II. Kraków. Nakł. Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Form. 18 x 13, str. 188.

Szober Stanisław. *Gramatyka języka polskiego.* Wyd. 2-gie. Zeszyt 3-ci. Deklinacja i konjugacja. Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 25 x 18, str. 161—312.

Szober Stanisław. *Gramatyka języka polskiego.* Wyd. 2-gie. Zeszyt 4-ty. Nauka o zdaniu. Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 25 x 18, str. 313 — 408.

Szydelski Stefan dr. ks. i Thullie Kazimierz dr. ks. *Dzieje objawienia Bożego w Starym Testamencie.* Podręcznik dla 1-szej klasy gimnazjalnej, z 2 mapkami i 39 ilustracjami. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 x 15, str. IV + 156 + 2 map.

Szydelski Stefan dr. ks. i Thullie Kazimierz dr. ks. *Dzieje objawienia Bożego w Nowym Testamencie.* Cz. 1-sza. Podręcznik na II-gą klasę gimnazjalną, z mapą i 32 ilustracjami. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 x 15, str. 144.

Wanczura Alojzy. *Wskazania metodyczne do nauki historji w szkole powszechnej.* Lwów, 1923. Nakł. Księgarni Naukowej. Form. 20 x 14, str. 47.

Wierczyński-Vrtel Stefan. *Średniowieczna poezja polska świecka.* „Bibljoteka Narodowa" Nr. 60. Serja 1. Kraków. Nakł. Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Form. 18 x 13. str. 140.

Wrocki Edward. *W sprawie Polskiej Akademji Wiedzy Muzycznej.* Odbitka z czasopisma „Rytm". Warszawa, 1923 Skł. główny w „Książnicy Polskiej" T. N. S. W. Form. 23 x 15, str. 7.

Życzyński Henryk dr. *Z estetyki Mickiewicza.* Technika obrazowania poetyckiego. Klasyfikacja estetyczna. Teorja romantyzmu. Cieszyn, 1923. Nakł. Księgarni „Kresy" w Cieszynie. Form. 21 x 14, str. 103.

Język polski. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Wydaw. Min. W. R. i O. P. Warszawa, 1923. Skł. głów. w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Form. 24 x 16, str. XII + 588.

Encyklopedja wychowawcza. Tom IX. Zeszyt 10. Pozytywizm. Lwów—Warszawa, 1923. Nakł. Książnicy Polskiej T. N. S. W. Form. 22½ x 18, str. 27.

Podręczna encyklopedja pedagogiczna w opracowaniu dr. Feliksa Kierskiego. Tom I. A. — M. Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 25½ x 18, str. VIII + 103.

Redaktor JAN SZAROTA.

ZA TREŚĆ OGŁOSZEŃ REDAKCJA NIE ODPOWIADA.
OPŁATA POBIERANA ZA OGŁOSZENIA WPŁYWA DO KASY PAŃSTWOWEJ.

„Pomoc Szkolna"

Sp. z ogr. odp.

WARSZAWA

BIURO: Hoża 40, tel. 85-34. SKLEP: Krucza 19, tel. 191-32.

Warsztaty mechaniczne: Żytnia 20.

Wytwórnia i składnica wszelkiego rodzaju artykułów szkolnych i laboratoryjnych.

SPECJALNOŚĆ: PRZYRZĄDY FIZYCZNE — LATARNIE PROJEKCYJNE — PRZEZROCZA — SZKŁO LABORATORYJNE — MIKROSKOPY i MIKROTOMY — WAGI OSOBOWE — GLOBUSY.

Na żądanie — katalogi.

TOMASZ SOŁTYSIK

WSKAZÓWKI

DLA PRAKTYKANTÓW ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

ZBIÓR PYTAŃ DO OCENY LEKCJI

WYDANIE DRUGIE

SKŁAD GŁÓWNY W KSIĄŻNICY POLSKIEJ T-WA NAUCZ. SZKÓŁ WYŻSZYCH WARSZAWA, NOWY-ŚWIAT № 59 — LWÓW, CZARNIECKIEGO № 12.

DRUKARNIA ROLNICZA, SP. Z O. P., ZŁOTA 24.

Bibljografja Pedagogiczna

CZASOPISMO POŚWIĘCONE PRZEGLĄDOWI KSIĄŻEK I POMOCY SZKOLNYCH ORAZ WYDAWNICTW PEDAGOGICZNYCH, WYDAWANE PRZEZ MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIG. I OŚWIECENIA PUBL.

ROK III WARSZAWA 1923 ZESZYT IV.

I. 21/1869

CZĘŚĆ URZĘDOWA.

Rozporządzenie
Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

z dnia 28 listopada 1923 r.

w sprawie utworzenia Komisji do oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej.

Niniejszem ustanawiam Komisję do oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej w następującym składzie:

Przewodniczący: *Tadeusz Łopuszański.*
Zastępca przewodniczącego: *Zygmunt Ziembiński.*

Henryk Chodynicki,
Anna Czerwińska,
Sławomir Czerwiński,
Wanda Dzierzbicka,
Zofja Gąsiorowska-Szmydtowa,
Wacław Jezierski,
Władysław Kopczewski,
Teodora Męczkowska,
Tadeusz Mikułowski,
Bogdan Nawroczyński,
Jadwiga Ostromęcka,
Władysław Przanowski,
Helena Radwanowa,
Marjan Reiter,
Marja Tańska,
Józef Włodarski,
Kazimierz Wóycicki,
Zygmunt Zagórowski,
Władysław Żłobicki.

Mandaty członków Komisji trwają lat trzy, t. j. do końca roku 1926. Na wniosek Komisji może nastąpić powołanie nowych członków na czas do końca powyższego okresu.

Zadaniem Komisji jest ocenianie wydawnictw perjodycznych oraz książek dla młodzieży — z wyłączeniem podręczników szkolnych oraz książek pomocniczych do nauki szkolnej — i orzekanie

I. 94

o ich odpowiedniości dla młodzieży szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących, seminarjów nauczycielskich oraz szkół zawodowych. Ocenie podlegają nietylko książki pisane specjalnie dla młodzieży, ale i wszelkie książki, o których można przypuszczać, że mogłyby być korzystną lekturą dla młodzieży.

Komisja ułoży sama regulamin i metody swej pracy. Za zasadę należy przy tem przyjąć, że każda książka winna być przeczytana i oceniona przez jak największą liczbę członków Komisji, a te „jednostkowe oceny" winny być przedyskutowane na pełnem posiedzeniu Komisji, w ten tylko bowiem sposób ustalić się mogą wspólne punkty widzenia, zasady i wytyczne ocen.

Na podstawie przedstawionych jej ocen jednostkowych i przeprowadzonej dyskusji ustala Komisja — według ułożonego przez siebie schematu — zwięzłą „ostateczną ocenę" książki oraz uchwala „orzeczenie" o odpowiedniości jej dla młodzieży. Orzeczenie winno być wyrażone w jednym z następujących terminów: książka „konieczna", „pożądana", „dozwolona", lub „niedozwolona" w bibljotece szkolnej. Oprócz tego orzeczenie winno określać — w sposób obmyślony przez Komisję — dla jakiej kategorji szkół i dla jakiego wieku młodzieży książka jest odpowiednia.

Orzeczenia Komisij mają znaczenie opinij; stają się prawomocne po zatwierdzeniu ich przez Podsekretarza Stanu.

„Ostateczne oceny" i „orzeczenia" Komisji winny być ogłaszane w „Bibljografji Pedagogicznej ; zamieszczanie niektórych ocen jednostkowych zależy od uznania przewodniczącego Komisji. Ostatecznych ocen i orzeczeń o książkach uznanych za „niedozwolone" nie ogłasza się.

Na podstawie ogłaszanych w „Bibljografji Pedagogicznej" swych ocen i orzeczeń będzie Komisja układała katalogi wzorowych szkolnych bibljotek uczniowskich; katalogi te będą perjodycznie wydawane przez Ministerstwo Katalogi bibljotek szkół powszechnych, przeznaczone dla szkół wiejskich (oraz szkół małych miasteczek) winny zawierać — jako osobny dział — wykaz książek odpowiednich dla młodzieży starszej, która już opuściła szkołę, oraz dla dorosłych.

Warszawa, dnia 28 listopada 1923 r. (L. 3367/23 S.)

Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

(—) St. Grabski.

Rozporządzenie
Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
z dnia 14 stycznia 1924 r.
w sprawie podręczników i pomocy szkolnych dla uczniów.

Zgodnie z pismem z 11 stycznia 1924 r. L. 102/K. zatwierdzam wnioski Komisji Książek i Pomocy Szkolnych według załączonego wykazu w sprawie podręczników i pomocy szkolnych dla uczniów.

Podręczniki i pomoce naukowe dla uczniów.

Religja rzymsko-katolicka.

Podręczniki.

Polecone:

Ks. Gerstmann Adam i ks. Szmyd Gerard, Czytania biblijne i katechizmowe. Cz. II. Nakł. K. S. Jakubowskiego. Lwów.

Dozwolone:

Ks. Archutowski R., Historja święta Nowego Testamentu czyli Dzieje Objawienia Bożego w Nowym Testamencie. Wraz z katechizmem. Nakł. Księgarni Kroniki Rodzinnej.

Ks. Baranowski Z. i ks. Kowalski S., Zasady życia chrześcijańskiego. Wydanie 3 cie. Na ł. Księg. św. Wojciecha.

Ks. Długosz Teofil, Historja Kościoła Katolickiego. Część I. Starożytność i średniowiecze. Nkł. K. S. Jakubowskiego.

Ks. Filochowski R., Katechizm dla przygotowania dzieci do pierwszej spowiedzi i Komunji św. Wydanie 25-te. (Dla szkół powszechnych niżej zorganizowanych).

Język polski.

Podręczniki.

Polecone — przystosowane do programu M-stwa W. R. i O. P.:

Falski M., Elementarz powiastkowy dla dzieci. Wyd. 6-te. Nakł. Książnicy Polskiej. (Dla szkół powszechnych).

Falski M., Pierwsza czytanka dla dzieci. Wydanie 3-cie. Nakł. Książnicy Polskiej. (Dla szkół powszechnych).

Wojciechowski K., Wypisy polskie dla szkół średnich. Tom 5-ty. Wyd. 2-gie. Nakł. Książnicy Polskiej.

Szober S., Gramatyka polska w ćwiczeniach. Zeszyt I. (wyd. 7-me), zeszyt II (wyd. 5-e i 6-e), zeszyt III (wyd. 5-te). Nakł. M. Arcta. (Zeszyt I dla szkół średnich, II i III dla powszechnych i średnich).

Dozwolone:

Galle H., Wypisy polskie na klasę I. Wydanie 11-ste. Nakł. M. Arcta. (Dla szkół powszechnych i średnich).

Niewiadomska Cecylja, Czytanki dla szkół powszechnych. Rok czwarty. Oddział V ty. Cz. I i II. Wydanie 2-gie. Nakł. Gebethnera i Wolffa. (Dla szkół powszechnych).

Dozwolone—nieprzystosowane do programu M-stwa W. R. i O.P.:

Kłosiński W., Elementarz i rachunki dla klasy I-szej. Wyd 5-te. (Dla szkół powszechnych).

Dozwolone jako teksty do lektury obowiązkowej:

Kochanowski Jan: Treny, Odprawa posłów greckich; Krasicki I.: Satyry; Niemcewicz J. U.: Powrót posła; Brodziński K: Wiesław; Mickiewicz Adam: Grażyna, Konrad Wallenrod, Sonety, Pan Tadeusz; Słowacki Juljusz: Jan Bielecki, Anhelli, Ojciec zadżumionych, Balladyna, Lilla Weneda; Krasiński Z.: Nieboska Komedja, Irydjon; Fredro Al.: Zemsta, Śluby panieńskie; Shakespeare W.: Król Lir.— Nakł. Instytutu Wydawniczego „Bibljoteka Polska". (Dla szkół średnich).

Woronicza Hymn do Boga, w opracowaniu Krupińskiego. Nakł. Z. Pomarańskiego i S-ki. Zamość. (Dla szkół średnich).

Język angielski

Podręczniki.

Dozwolone—nieprzystosowane do programu M-stwa W.R. i O. P.:

Benni Tytus, Podręcznik języka angielskiego. Wydanie 3-cie Nakł. Książnicy Polskiej

Język francuski.

Podręczniki.

Polecone—przystosowane do programu Ministerstwa W.R. i O. P.:

Szarota J., Cours de français. Troisième partie. Nakł. Książnicy Polskiej. (Trzeci rok nauczania jęz. franc.).

Język niemiecki.

Podręczniki.

Polecone—przystosowane do programu Ministerstwa W.R. i O. P.:

Jakóbiec J. i Leonhard St., Pierwsza książka do nauki języka niemieckiego. Wyd. 6-te. Nakł. Książnicy Polskiej.

Filologja klasyczna.

Gramatyki.

Dozwolone tymczasowo:

Samolewicz Zygmunt, Zwięzła gramatyka łacińska. Cz. I. Wyd. XIII i XIV. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla kl. I i II ośmioletniego gimnazjum klas. oraz kl. IV (I) pięcioletnich gimnazjów klasycznych i humanist.).

Wydania autorów.

Polecone:

C. Iulii Caesaris Commentarii de bello Gallico, ed. F. Terlikowski, Wyd. 8-me. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla kl. IV ośmiol. gimn. klas. i kl. II pięciol. gimn-ów klas. i humanist.).

Cycerona Wybór pism filozoficznych. Wyd. 2-gie—Wyd. J. Szczepański. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla kl. VII (IV) gimnazjów klasycznych i humanistycznych).

Owidjusza Wiązanka wierszy. Wyd. 5-te. Wydał T. Sinko. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla kl. V ośmioletnich gimnazjów klasycznych i kl. VI pięcioletnich gimn-ów klas. i hum.).

Plutarcha Żywoty sławnych mężów. Opracował T. Sinko. Nkł. Krak. S-ki Wydawn. (Dla gimnazjów wszelkich typów).

Platona Obrona Sokratesa. Przełożył W. Witwicki. Wyd. 2-gie. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla szkół średnich).

Dozwolone tymczasowo:

Cycerona Wybór mów. Wyd. 2-gie. Wyd. J. Szczepański. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla szkół średnich).

Pomoce naukowe.

Polecone:

Grecja. Budownictwo, plastyka, krajobraz. Opisał prof. T. Zieliński. Nkł. T-wa Wyd., Warszawa. (Dla wszystkich średnich zakładów naukowych).

Historja.

Podręczniki.

Polecone— przystosowane do programu M-stwa W. R. i O. P.:

Gebert B. i Gebertowa G., Opowiadania z dziejów powszechnych, cz. II. Wyd. 2-gie. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla szkół powszechnych).

Gebert B. i Gebertowa G., Opowiadania z dziejów ojczystych. Dla niższych klas szkół średnich. Wyd. 8-me uzupełnione. Nkł. Książnicy Polskiej.

Nanke Czesław, Historja średniowieczna. Podręcznik dla klas wyższych szkół średnich. Nkł. Książnicy Polskiej.

Dozwolone — nieprzystosowane do programu M-stwa W. R. i O. P.:

Szelągowski Adam, Dzieje powszechne w zarysie. Podręcznik do nauki historji na stopniu wyższym szkół średnich. Część III. Dzieje nowożytne. Wydanie 2-gie. Nkł. M. Arcta.

Wypisy dla uczniów szkół średnich.

Polecone — przystosowane do programu M-stwa W. R. i O. P.:

Teksty źródłowe do nauki historji w szkole średniej. Nkł. Krak. S-ki Wyd.

Mościcki H., Dzieje porozbiorowe Polski w aktach i dokumentach. I. Od rozbiorów do Księstwa Warszawskiego (1772—1807).

Dozwolone—przystosowane do programu M-stwa W. R. i O. P.:

Gebert B. i Gebertowa G., Wypisy historyczne z dziejów ojczystych. Wydanie 3-cie uzupełnione. Nkł. Książnicy Polskiej.

Pomoce naukowe do zbiorów szkolnych.

Polecone:

„Pasowanie na rycerza“ wyk. Norblin.

Dozwolone:

Obrazy historyczne—pod redakcją J. Smoleńskiego.

Geografja.

Podręczniki.

Polecone — przystosowane do programu M-stwa W. R. i O. P.:

Załęcki Artur, Wiadomości poglądowe z geografji. Wyd. 2-gie. Nkł. M. Arcta. (Dla szkół średnich).

Sosnowski P., Geografja Polski. Wydanie 5-te niezmienione. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla szkół średnich).

Polecone—nieprzystosowane do programu M-stwa W. R. i O. P.:

Fuchs F. i Radliński T., Geografja Europy. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla szkół średnich).

Dozwolone:

Bzowski K., Geografja Polski. Wydanie IV. Nkł. autora.

Bzowski K., Nauka o Polsce współczesnej. Wydanie 2-gie. Nkł. M. Arcta. (Dla szkół powszechnych).

Gayówna D., Geografja. Krajoznawstwo. Wydanie 12-ste. Nkł. M. Arcta. (Dla szkół powszechnych i dla gimnazjum niższego).

Łaganowski S., Geografja w zakresie szkół średnich. Część wstępna. Krajoznawstwo. Wydanie 2-gie. Nkł. M. Arcta.

Nałkowska A., Geografja szkolna. Cz. I. Wiadomości ogólne. Wydanie 8-me. Nkł. M. Arcta. (Dla szkół średnich).

Pawłowski S., Geografja dla klas wyższych. Tom. I. Geografja ogólna. Wydanie 2-gie. (Dla szkół średnich).

Dozwolone — nieprzystosowane do programu M-stwa W. R. i O. P.:

Pawłowski St., Geografja dla klas wyższych. Tom. II. Kraje i morza europejskie. Cz. I. Wyd. 2-gie. Nkł. Książnicy Polskiej.

Pomoce naukowe.

Polecone:

„Obrazy krajoznawcze“ pod redakcją J. Smoleńskiego.

Dozwolone— do czasu ukazania się odpowiedniego wydawnictwa polskiego:

Kozenna Atlas geograficzny. Dla polskich zakładów naukowych opracowali B Gustawicz i J. Mazurek. Wiedeń. Ed. Hölzel.

Matematyka.

Podręczniki.

Polecone—przystosowane do programu M-stwa W. R. i O. P.:

Mihułowicz Jerzy, Podręcznik arytmetyki i algebry dla V klasy gimnazjów. Wydanie 3-cie. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla gimnazjów i seminarjów nauczycielskich).

Sierzputowski Tadeusz, Arytmetyka. Część I. Wydanie 6-ste, zmienione i uzupełnione. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla gimnazjów i jako podręcznik polecony, nieprzystosowany do programu M-stwa W. R. i O. P.—dla szkół powszechnych).

Sierzputowski Tadeusz, Arytmetyka. Część II. Wydanie 6-ste, niezmienione i 7-me zmienione. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla gimnazjów i jako podręcznik polecony, nieprzystosowany do programu M-stwa W. R i O. P.—dla szkół powszechnych).

Sierzputowski Tadeusz, Arytmetyka. Część III. Wydanie 6-ste, poprawione i zmienione. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla gimnazjów i jako podręcznik polecony, nieprzystosowany do programu M-stwa W. R. i O. P.— dla szkół powszechnych).

Sierzputowski T. i Klebanowski S., Elementarz rachunkowy. Cz. I. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla szkół powszechnych).

Przyrodoznawstwo.

Podręczniki.

Polecone— przystosowane do programu M-stwa W. R. i O. P.:

Bykowski Ludwik, Przewodnik do ćwiczeń fizjologicznych w zakresie szkoły średniej. Nkł. Książnicy Polskiej.

Wyhowski Wł., Człowiek. Dla użytku szkół średnich. Wydanie 2-gie. Nkł. Książnicy Polskiej. (Dla szkół średnich).

Pomoce naukowe do zbiorów szkolnych.

Pożądane:

Szteinbok, Grzyby trujące i jadalne. Tablica ścienna.

Fizyka

Podręczniki.

Polecone:

Kalinowski S., Fizyka. Tom I. Wydanie 2-gie. Nkł. M. Arcta. (Dla szkół średnich).

Dozwolone:

Chełmiński J., Fizyka w zakresie szkoły średniej. Część I. Mechanika ogólna. Tom I. Nkł. M. Arcta. (Dla szkół średnich).

Wojnicz-Sianożęcki J., Fizyka w zakresie szkoły średniej. Część I. Mechanika i ciepło. Wyd. 5-te. Nkł. M. Arcta. (Dla szk. śr.).

Pomoce naukowe dla szkół średnich.

a) Niezbędne.

Polecone:

Monochord. — Kamerton piszący. — Para kamertonów. — Pierścienie Newtona. — Statyw Bunsena. — Statyw Volkmana. — Poziomica drewniana. — Blok ze ściskaczem. — Bloczki pojedyńcze aluminjowe z 1 haczykiem. — Bloczki pojedyńcze aluminjowe z 2 haczykami. — Bloczki równoległe (Wielokrążek 2-go r.). — Bloczki szeregowe (Wielokrążek 1-go r.). — Dźwignia metalowa z kompletem ciężarków. — Wirówka mała. — Przyrząd do okaz. spłaszczenia ziemi. — Regulator Watta, do osadzenia na wirówce. — Syrena cynkowa, do osadzenia na wirówce. — Wirówka duża. — Syrena tarczowa, dająca akord, do osadzenia na wirówce. — Naczynie do płynów, do osadzenia na wirówce. — Rurka Tyndalla, do osadzenia na wirówce. — Waga. — Cylinder Archimedesa. — Kalorymetr. — Pierścień Grawesanda. — Przyrząd do wykazywania rozszerz. ciał stałych. — Przekrój maszyny parowej. — Magnes sztabkowy. — Magnes w kształcie podkowy. — Element Greneta. — Galwanoskop. — Młynek Segnera. — Półkule magdeburskie. — Pompa olejna. (Przyrządy fizyczne fabryki „Fizyka").

Dozwolone.

Pion mały. — Pion duży. — Dźwignia drewniana — Statyw z elektromagnesem. — Busola. — Jajko elektryczne. (Przyrządy fizyczne fabryki „Fizyka")

Dozwolone — nieprzystosowane do programu M-stwa W. R. i. O P:

Skrzypki sztyftowe. — Lusterka pod kątem. — Tubafony z tłokami. — Metalofony z wachlarzami. — Tubafony. (Przyrządy fizyczne fabryki „Fizyka").

b) Pożądane.

Polecone:

Piszczałka №№ 957—237—273. — Przyrząd do dem. praw. odb. światła. — Lupa. — Poziomica metalowa. — Wahadło Oberbecka. — Przyrząd kulkowy. — Syrena mosiężna, do osadzenia na wirówce. — Naczynie do piasku, do osadzenia na wirówce. — Przyrząd, wykazujący działanie centryfugi, do osadzenia na wirówce. — Koło Sawarta. — Naczynie żelazne do nalewania rtęci. — Przyrząd Tyndalla do wykazywania ciśnienia, wywieranego przez rozszerzające się pod wpływem ciepła ciała stałe. — Lampa łukowa. — Ogniwo Meidingera. — Koło nasiębierne. — Spadek ciał w próżni. (Przyrządy fizyczne fabryki „Fizyka").

Dozwolone:

Walec mosiężny. — Sześciany małe. — Przyrząd, wykazujący zależność natężenia promieniowania od rodzaju i stanu powierzchni promieniującej. — Komutator. — Wahadło Valtenhoffena. — Elektrofor. — Płytki szczelnie przylegające. (Przyrządy fizyczne fabryki „Fizyka").

Propedeutyka filozofji.

Podręczniki.

Polecone — nieprzystosowane do programu M-stwa W. R. i O. P.:

Hoefler Al., Zasady psychologji. Przełożył dr. Zygmunt Zawirski. Nkł. Księgarni Naukowej — Lwów. (Dla szkół średnich. Dla seminarjów nauczycielskich — dozwolone, nieprzystosowane do programu M-stwa W. R. i O. P.).

Titchener E. B., Początki psychologji. Przełożył Cz. Znamierowski. Nkł. M. Arcta. (Dla szkół średnich i seminarjów nauczycielskich)

Śpiew i muzyka.

Podręczniki.

Polecone:

Chrząszczewska J., Porazińska J. i Siewierski W., Dzwonki. Marsze, gry, zabawy i piosenki, deklamacje chóralne, obrazki sceniczne. Nkł. J. Lisowskiej. (Dla szkół powszechnych)

Maszyński P., Polski śpiewnik szkolny. Zbiór pieśni na 1, 2, 3, i 4 głosy. Część II. Nkł. Gebethnera i Wolffa.

Downar-Zapolska W., Zbiór pieśni na 1, 2 i 3 głosy dla młodzieży i starszych dzieci. Cz. I. Pieśni Moniuszki na 1 głos. (Dla szkół powszechnych (klasy wyższe), seminarjów oraz szkół średnich).

Otto W., Sześć pieśni religijnych dla użytku szkół średnich. Wydanie 2-gie. Nakł. Gebethnera i Wolffa (Dla szkół średnich i seminarjów).

Reiss J., Zagadnienia muzyczne. Podręcznik dla klas wyższych w szkołach średnich. Nakł. Książnicy Polskiej.

Dozwolone:

Joteyko T., Podręcznik do nauki szkolnej śpiewu zbiorowego. Cz. I. wydanie 5-te; część II wyd. 3-cie; cz. III wyd. nowe i cz. IV wyd. 2-gie. Nakł. Gebethnera i Wolffa.

Kazuro S., Małe solfeggio z piosenkami. Część. II. Nakł. Gebethnera i Woffa.

Podręczniki handlowe.

Dozwolone:

Kozłowski W., Arytmetyka handlowa. Cz. I. Wyd. 2-gie. Nakł. M. Borkowskiego w Warszawie.

Kistryn-Tomanek, Polska korespondencja handlowa wraz z ważniejszemi wiadomościami o czynnościach handlowych. Wyd. 2-gie. Opracował dr. Franc. Tomanek. Nakł. K. S. Jakubowskiego.

Tablice naukowe dla szkół agrotechnicznych.

Dozwolone:

Zakładanie inspektu, Dwie tablice czyszczenia ziarna, Potrzeba czyszczenia ziarna. Nakł. Oświaty Rolniczej w Warszawie.

Warszawa, dnia 14 stycznia 1924 r. (L. 171/24 S.).

Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

(—) Dr. Bolesław Miklaszewski.

Rozporządzenie

Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

z dnia 12 stycznia 1924 r.

w sprawie podręczników dla nauczycieli.

Zgodnie z pismem Komisji Książek i Pomocy Szkolnych z dnia 12 stycznia 1924 r. L. 102/K. zatwierdzam wnioski w sprawie podręczników dla nauczycieli według załączonego wykazu.

Podręczniki dla nauczycieli

Polecone:

Benni T., Gramatyka polska w rozmowach i zadaniach. Zeszyt I. Nakł. Książnicy Polskiej.

Szober St., Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego. Wydanie 2-gie. Nakł. Książnicy Polskiej.

Kalicun B., Podręcznik geometrji dla trzeciej klasy szkół średnich. Nakł. Książnicy Polskiej.

Jezierska I., Początki nauczania geometrji. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli szkół powszechnych i klasy III-ej gimnazjum niższego. Nakł. Gebethnera i Wolffa.

Matzke S., Zasady rysunku początkowego. Wydanie 3-cie. Nakł. autora

Matzke S., Nauczanie rysunku przestrzennego w związku z dziejami kultury. Wyd. 2-gie.

Cenar E., Gimnastyka szkolna i gry. Podręcznik dla nauczycieli i kandydatów nauczycielskich. Wydanie drugie uzupełnił i dostosował do najnowszych programów szkolnych Fr. Kapałka. Nakł. Księgarni Naukowej. Lwów.

Germanówna M., Gry i zabawy oraz ćwiczenia na boisku w szkole powszechnej. Nakł. K. S. Jakubowskiego.

Haberkantówna W. dr., Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa. Cz. I, II i III. Nakł. Książnicy Polskiej.

Warszawa, dnia 12 stycznia 1924 r. (L. 172/24 S.).

Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

(—) Dr. Bolesław Miklaszewski.

Rozporządzenie

Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

z dnia 31 grudnia 1923 r.

w sprawie zmiany Statutu Komisji Książek i Pomocy Szkolnych.

Zatwierdzam uchwałę Komisji Książek i Pomocy Szkolnych, zapadłą na posiedzeniu w dniu 20 i 21 grudnia r. b., dotyczącą zmiany § 14 Statutu, który w nowej redakcji będzie brzmiał następująco:

§ 14. Piśmienne oceny recenzentów są jawne.

Warszawa, dnia 31 grudnia 1923 r. (L. 3731/23 S).

Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

(—) Dr. Bolesław Miklaszewski.

Komunikat Komisji Książek i Pomocy Szkolnych

z dnia 29 grudnia 1923 r. L. 2213/K.

Dla usunięcia możliwych nieporozumień w sprawie kwalifikacji książek i pomocy szkolnych wyjaśnia się, co następuje:

W wypadkach, gdy wniosek odpowiedniej Podkomisji fachowej brzmieć będzie: niedozwolone do używania w szkołach, Prezydjum Komisji da autorowi (autorom) takich książek i pomocy szkolnych możność pisemnego wypowiedzenia się zarówno w sprawie wniosku Podkomisji, jak też w sprawie pisemnych ocen recenzentów, zanim wymieniony wniosek zostanie przedstawiony do zatwierdzenia Komisji pełnej. Oceny pisemne są jawne. Autorom przysługuje prawo otrzymywania uchwalonych przez Komisję wniosków, oraz pisemnych ocen. Znaczenie urzędowe posiadają tylko uchwały Komisji pełnej, zatwierdzone przez Ministerstwo W. R. i O. P. Oceny pisemne są tylko wyrazem osobistej opinji podpisanych pod niemi recenzentów; znaczenie urzędowe będą posiadały tylko w tych wypadkach, kiedy odpowiednia podkomisja fachowa zgodzi się z niemi w całej rozciągłości i zgodę swoją wyrazi we wniosku zatwierdzonym przez Komisję pełną.

Oceny, ogłaszane w „Części nieurzędowej" Bibljografji Pedagogicznej, są również tylko wyrazem osobistej opinji podpisanych pod niemi recenzentów.

(—) J. SZAROTA.

Przewodniczący Komisji Książek i Pomocy Szkolnych.

CZĘŚĆ NIEURZĘDOWA.

BIBLJOTEKA PODRĘCZNA NAUCZYCIELA BOTANIKI i ZOOLOGJI [1]).

I. BOTANIKA.

A) Książki dla nauczyciela.

1) Naukowe.

Lehrbuch der Botanik für Hochschulen. Dzieło zbiorowe. Fischer. Jena. 1917. Str. 666.

Treść: Fitting H. Morfologja. Jost L. Fizjologja. Schenck H. i Karsten G. Botanika specjalna.

Dzieło to należy do najobszerniejszych i najlepszych podręczników uniwersyteckich. Część tego podręcznika znajduje się w tłumaczeniu polskiem pod tytułem: „Podręcznik botaniki dla szkół wyższych. Systematyka. Z 11-go wyd. niem. przetłum. J. i K. Szteinbokowie. Warszawa 1915.

Giesenhagen K. Lehrbuch der Botanik. Fr. Grub. Stuttgart. 1920. Wyd. 8. Str. 447.

Treść: I. Morfologja. A) Organografja. B) Anatomia. II. Fizjologja III. Botanika specjalna.

Połowa podręcznika tego poświęcona jest morfologji i fizjologji, druga połowa systematycznemu opisowi świata roślinnego. Brak ekologji. Autor, jako profesor botaniki i formakognozji w Monachium, uwzględnia w opisach roślin zastosowanie botaniki do medycyny, górują jednak w tej książce zasady botaniki ogólnej. Jest to podręcznik o połowę krótszy i łatwiejszy od poprzedniego.

Arct-Golczewska M. Podręcznik do nauki botaniki. Opracowali J. i T. Kołodziejczykowie. 7-me wyd. 1923. Arct. Str. 226.

Treść: 1. Organografja. 2. Anatomja. 3. Fizjologja. 4. Systematyczny opis świata roślinnego.

Jest to dobry podręcznik, nadający się do rąk nauczyciela; stoi on na poziomie nieco niższym, niż zwykłe podręczniki uniwersyteckie.

Schmeil O. Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers sowie für alle Freunde der Natur. 44 Auf. Quelle und Meyer. Leipzig. 1921. Str. 488.

Treść: 1. Systematyczny opis roślin w porządku zstępującym. 2. Morfologja. 3. Anatomja w związku z fizjologją. 4. Zarys patologji roślin. 5. Zarys paleontologji roślin. 6. Geografja roślin.

---

[1]) Wykaz niżej podany wiąże się z artykułem „Bibljoteka podręczna nauczyciela biologji", wydrukowanym w „Bibljografji" w zeszycie III-cim, 1923. Dzieła traktujące łącznie botanikę z zoologją w niniejszym wykazie nie są powtarzane.

Jak widać z treści dzieło obejmuje wszystkie zasadnicze działy botaniki. Lwią jednak i pierwszą część książki zajmuje systematyczny opis roślin (358 str.). Opis ten odznacza się tem, że składa się z szeregu opisów gatunków, jako przedstawicieli rodzin u wyższych roślin i klas u niższych. Po każdym zasadniczym opisie typowego przedstawiciela następuje krótki opis innych pokrewnych gatunków. Jest to w zasadzie szereg krótkich monografij; autor unika w ten sposób na początku nauki niezrozumiałych nawet na wyższym poziomie nauczania uogólnień. Z punktu widzenia współczesnej dydaktyki biologji jest to zupełnie słuszne. Z tego też powodu podręcznik znanego niemieckiego pedagoga jest dla pracy nauczyciela szkoły średniej najodpowiedniejszy. Książka ta znacznie skrócona wyszła po polsku pod tytułem „Swiat roślinny" (M. Arct.).

Zellen-und Gewebelehre Morphologie und Entwicklungsgeschichte. I. Botanischer Teil. Dzieło zbiorowe w wydawnictwie „Die Kultur der Gegenwart". Teubner. Leipzig. 1915. Str. 338.

Treść: Strasburger E. Komórki roślinne i nauka o tkankach.—Benecke W. Morfologja i rozwój roślin.

Autorowie opracowali w tej książce znakomicie zasadnicze zagadnienia, dotyczące budowy i rozwoju roślin, z punktu widzenia morfologji i fizjologji ogólnej. Polecamy tę książkę dlatego, że z niektóremi zagadnieniami z tej dziedziny (np. heterofilja u roślin wodnych) spotyka się nauczyciel w swej pracy w szkole, lub na wycieczkach.

Physiologie und Ökologie. I. Botanischer Teil. Dzieło zbiorowe w wydawnictwie „Die Kultur der Gegenwart". Teubner. Leipzig. 1917. Str. 338.

Treść: Czapek F. Zasadnicze zagadnienie fizjologji. — Czapek F. Odżywianie się roślin. Guttenberg H. Wzrost i rozwój roślin. Guttenberg H. Zjawiska ruchu w świecie roślinnym.—Baur E. Fizjologja rozmnażania.

Plan tego dzieła opracowali autorowie w myśl tej zasady, że fizjologja i ekologja bardzo często wzajemne się przenikają. Stąd podział w pracy nie na dyscypliny, lecz na zasadnicze czynności roślin. Pod nazwą ekologji rozumieją autorowie autoekologją, dlatego też brak jest w tej książce nauki o zbiorowiskach i o rozmieszczeniu roślin (synekologji). Najważniejsze zagadnienia z danej dziedziny są w tej książce krótko, na poziomie współczesnych badań doskonale przez znanych specjalistów opracowane.

Neger F. W. Biologie der Pflanzen auf experimenteller Grundlage. Stuttgart. Enke. 1913. Str. 775.

Treść: Teorja przystosowania się. Wpływ ciepła na rośliny. Wpływ światła Wpływ wilgoci. Przystosowania roślin do życia w wodzie. Wpływ gruntu. Przystosowania mechaniczne. Przystosowania socjalne (kommensalizm, zbiorowiska, symbioza, pasorzytnictwo). Przystosowania dla zachowania gatunku. Wrażliwość i drażliwość.

Doskonałe dzieło prof. Negera należy zaliczyć do najniezbędniejszych książek w podręcznej bibljotece nauczyciela biologji. Zagadnienia biologiczne wysunęły się na pierwszy plan w nauczaniu biologji, w uniwersyteckich zaś podręcznikach botaniki zajmują one miejsce

drugorzędne, lub nawet pominięte są zupełnie. Dzieło prof. Negera może najlepiej braki te uzupełnić.

Lehrbuch der Biologie für Hochschulen. Dzieło zbiorowe. Engelman. Leipzig. 1911. Str. 529.

Treść: Nussbaum M. Morfologja eksperymentalna. Karsten G. Biologja roślin. Weber M. Biologja zwierząt.

Książka ta traktuje biologję roślin w szczuplejszym zakresie, w porównaniu z dziełem Negera, całość jednak tej pracy zasługuje na to, aby ją mieć w bibljotece podręcznej.

Strasburger E. Das botanische Praktikum. 6 Auf. Jena. Fischer. 1921. Str. 873.

Treść: Opis mikroskopów, mikrotomów i innych przyrządów techniki mikroskopowej; zasady techniki mikroskopowej; mikrofotografja i projekcja. Szczegółowy opis badania i preparowania komórek i tkanek. Metody badania specjalnych grup państwa roślinnego. Metody badania składników komórki.

Jest to dzieło, które w swym zakresie nie ma sobie równego w literaturze wszechświatowej i powinno się znajdować w każdej pracowni biologicznej. Początkujący nauczyciel może się ograniczyć skróconym znacznie (około 250 str.) podręcznikiem tegoż autora i wydawcy pod tytułem: „Das kleine botanische Praktikum für Aufänger".

Hryniewiecki B. Zielnik i muzeum botaniczne. Gebethner i Wolff. 1922. Str. 209.

Treść: I. Przyrządy do wycieczek, do konserwowania i preparowania. II. Zbieranie okazów. III. Hodowla. IV. Konserwowanie. V. Muzeum botaniczne. VI. Oznaczanie roślin. Wskazówki bibljograficzne. VII. Niektóre przepisy praktyczne. VIII. Klasyfikacja roślin wyższych polskiej flory według układu Englera i Prantla. IX. Klasyfikacja zbiorowisk roślinnych podług Warminga.

Książka ta jest bardzo pożyteczna dla nauczyciela ze względu na mnóstwo praktycznych wskazówek. Zasługuje na szczególną uwagę rozdział VI, w którym znajdzie czytelnik wszelkie wskazówki bibljograficzne, których brak jest w niniejszym artykule.

A. Dydaktyczne.

Trzebiński J. Metodyka botaniki. Warszawa. Pol. Zw. Naucz. 1909. Str. 51.

Treść: O zadaniach wiedzy botanicznej i jej metodach. Zakres nauczania na poziomie średnim. Ćwiczenia szkolne i samodzielne prace w domu.

Jest to jedyna metodyka botaniki w języku polskim. Choć książka ta jest dość dawno napisana, autor jej propaguje te metody nauczania, które dzisiaj zapanowały w dydaktyce biologji, zasługuje więc w zupełności na przestudjowanie.

Landsberg B. Didaktik des botanischen Unterrichts. Teubner. Leipzig. 1910. Str. 303.

Treść: 1. Cele i drogi nauczania botaniki. 2. Nauczanie na poziomie klas niższych. 3. Nauczanie w szkole średniej. 4. Nauczanie na poziomie klas wyższych.

Jest to bardzo dobra książka. Szczególną jej własnością jest to, że autor jest wielkim zwolennikiem zbiorowisk, a właściwiej, kładzenia jak największego nacisku w nauczaniu botaniki na ekologję.

Kienitz-Gerloff F. Methodik des botanischen Unterrichts. Salle. Berlin. 1904. Str. 288.

Treść: 1. Stan nauczania botaniki w szkołach pruskich. 2. Cel nauczania. 3. Stanowisko działów botaniki w nauczaniu. 4. Środki nauczania. 5. Plan nauki. 6. Wykonanie kursów na zasadzie genetycznej.

Książka ta zasługuje na uwagę w ogólności, a w szczególności z powodu specjalnego planu nauczania botaniki, opartego na t. z. zasadzie genetycznej, której twórcą i zwolennikiem jest autor tej książki. Odpowiednio do rozwoju nauki dzieli Kienitz-Gerloff nauczanie botaniki na 4 kursy: Przygotowawczy, fizjologiczno systematyczny, fizjologiczno anatomiczny i kurs roślin skrytopłciowych wraz z omówieniem zasad rozmnażania się u roślin,

Goffart J. i Gravis A. Méthodologie de la Botanique à l'usage des écoles normales de l'enseignement moyen et des écoles normales de l'enseignement primaire. Gand. 1912. Str. 697.

Treść: Ogólne rozważania o nauczaniu botaniki. Lekcje wzorowe. Analiza roślin wybranych z punktu widzenia organografji, klasyfikacji, etologji i fizjologji.

Obszerna praca belgijskich profesorów może dostarczyć nauczycielowi dużo materjału dydaktycznego i naukowego, tem bardziej, że główna część książki (od str. 113 do końca) napisana przez Gravis'a prof. Uniw. w Liége, jest czemś w rodzaju uniwersyteckiego kursu botaniki, podzielonego na oddzielne dyscypliny. Słabą stroną tej książki jest zarzucona już dziś metoda nauczania w szkole średniej oddzielnie morfologji od fizjologji i etologji.

Czartkowski A. Ćwiczenia z anatomji roślin. Warszawa. Arct. 1912. Str. 108.

Treść: Technika mikroskopowa. Komórka i jej części składowe. Tkanki ciała roślinnego. Budowa łodygi. Budowa korzenia. Budowa liścia.

Jest to podręcznik opracowany ze znajomością potrzeb szkoły średniej. Polecić go można początkującym nauczycielom, a także specjalnie interesującym się uczniom wyższych klas gimnazjum.

Czartkowski A. Doświadczenia z fizjologji roślin. Warszawa. Arct. 1910. Str. 158.

Treść: Skład chemiczny ciała roślinnego. Pobieranie, wznoszenie się roztworów mineralnych i posuwanie. Przyswajanie węgla. Krążenie. Tworzenie zapasów. Oddychanie. Enzymy. Uruchomienie zapasów. Rośliny owadożerne. Pasorzyty i roztocze. Grzyby. Bakterje. Wzrost. Wrażliwość i ruchy. Wskazówki z zakresu fizjologji doświadczalnej.

Podręcznik daje bardzo obfity materjał, bo aż 250 doświadczeń, z których nauczyciel może wybrać odpowiednie do poziomu nauczania botaniki w szkole.

Oels W. Pflanzenphysiologische Verzuche für die Schule zusammengestelt. Braunschweig. 1907. Str. 117.

Treść: Odżywianie, Transpiracja. Asymilacja. Oddychanie i przemiana materyi Geotropizm. Heljotropizm. Wpływ temperatury. Wzrost. Zjawiska ruchu. Stosunek roślin do zwierząt.

Książka zawiera 157 doświadczeń i zasadniczo nie różni się od pracy poprzednio wymienionej.

Dierks W. Pflanzenbiologisches Praktikum. Dürr. Leipzig. 1910. Str. 102.

Treść: I Odżywianie. Budowa korzenia. Pobieranie pożywienia. Wyszukiwanie pożywienia. Tropizmy. Budowa i czynności liści. Budowa i czynności łodygi. II Wzrost. Komórki. Tkanki. Czynniki zewnętrzne. III. Rozmnażanie. Skrytokwiatowe. Jawnokwiatowe.

Książeczka ta jest bardzo pożyteczna. Wyróżnia się powiązaniem anatomji z fizjologją i ekologją, wyróżnieniem ćwiczeń z zakresu rozmnażania się roślin i praktycznym układem ćwiczeń.

Gayówna D Tradescantia zebrina (Zebrina pendula). Przyczynek metodyczny do ćwiczeń botanicznych w szkole. Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. 1923. Str. 24.

Treść: Wstęp: organizacja ćwiczeń z zakresu botaniki. Stanowisko trzykrotki w systematyce. Hodowla. Ćwiczenia z fizjologji: geotropizm, hydrotropizm, heljotropizm, wpływ warunków zewnętrznych. Ćwiczenia z anatomji: budowa korzenia, budowa łodygi, budowa liścia.

Praca ta zasługuje na szczególną uwagę. Daje ona wzór opracowywania kursu biologji w sposób monograficzny odpowiednio do wymagań programu Ministerstwa. Jest to pierwsza w druku praca przygotowana staraniem pracowni biologicznej Wydziału Programowego Ministerstwa.

Szafer W. Ogrody Szkolne. Książnica T. N. S. W. 1921. Str. 36.

Treść: Literatura przedmiotu. Kategorje ogrodów szkolnych. Ogrody uniwersyteckie i szkolne. Spis roślin ogrodu szkolnego. Ogród na prowincji. Znaczenie wychowawcze ogrodu. Ogród szkoły powszechnej, początkowej i zagonki dziecięce.

Książeczka prof. Szafera nie zawiera praktycznych wskazówek urządzania ogrodu szkolnego, należy ją jednak przestudjować dla poznania zasadniczych zagadnień, związanych ze sprawą tworzenia ogrodów szkolnych.

Langauer F. Ogród Szkolny. Wskazówki do zakładania, pielęgnowania i pedagogicznego zużytkowania ogrodu szkolnego. Lwów. Tow. Pedag. 1889. Str. 106.

Treść: Prace, dotyczące założenia ogrodu szkolnego. Prace wiosenne. Zasiewy. Ogrody szkolne wiejskie i miejskie. Przyczynki do metodyki ogrodu szkolnego. Szkółka drzew. Pole warzywne. Rośliny szkolne.

Większa część książeczki poświęcona jest wiejskim ogrodom szkolnym, przyczem autor uwzględnia przeważnie potrzeby gospodarki rolniczej. O organizacji ogrodu biologicznego w znaczeniu współczesnem nie ma mowy. Książeczka jednak daje sporo pożytecznych wskazówek.

Graeber C. Ideal-Schulgärten im XX Jahrhundert. Frankfurt a. O. Trowitz. 1907. Str. 309.

Nissen J. Der Schulgarten im Dienste der Erziehung und des Unterrichts. Düsseldorf. Schwann. 1908. Str. 199.

Cronberger B. Der Schulgarten des In-und Auslandes. Berlin. 1909 Str. 244.

Schmitt C. Der biologische Schulgarten 2-ge Auf. Str. 112.

Treść pierwszych 3-ch książek, mniej lub więcej zbliżona, składa się ze wskazówek, dotyczących organizacji ogrodów szkolnych i opisu roślin. Najobfitszy materjał znajduje się w książce Graebera. Książeczka Schmitta zasługuje na uwagę z powodu opracowania planu ogrodu szkolnego na podstawie biologicznej.

Bykowski L. Wycieczki szkolne. Pomarański. Zamość, 1920. Str. 104.

Treść: Rodzaje wycieczek. Ogólne zasady organizacyjne. Bliższe wycieczki przyrodnicze w klasach niższych i wyższych. Wycieczki krajoznawcze. Wycieczki dalsze (wielodniowe). Zasadnicze szlaki wycieczkowe.

Jest to bardzo dobra książeczka, dająca sporo cennych wskazówek, jak należy planowo prowadzić wycieczki, aby osiągnąć jak najlepszy rezultat pod względem naukowym i formalnym; znajdzie też tu czytelnik wskazówki, dotyczące technicznej strony organizacji wycieczek.

Z polskiego brzegu. Praca zbiorowa. Bibljoteka „Przyrody i techniki". T. V. Książnica Polska T. N. S. W. 1923. Str. 71.

Treść: Pawłowski S. O wybrzeżu i dnie morza polskiego.—Jakubski A. Rys biologji polskiego morza.—Fischer A. Lud kaszubski.

Przewodnik ten krajoznawczy, napisany przez znanych naszych uczonych, wypełnia lukę w naszej literaturze, dotyczącej organizacji wycieczek młodzieży szkolnej po kraju. Książka nie jest napisana popularnie i nadaje się głównie do rąk nauczyciela.

Kuckuck T. Der Strandwanderer. Die wichtigsten Strandpflanzen, Meeresalgen und Seetiere der Nord-u. Ostsee. 3-te Auf. Lehmann. München. 1922. Str. 95. Kolor. tabl. 24, fotog. 8.

Treść: We wstępach ogólna charakterystyka roślin nadbrzeżnych, glonów i zwierząt. Potem następują opisy najważniejszych gatunków. Kluczy do określania niema.

Nauczyciel, pragnący poznać florę i faunę naszego morza, a następnie poprowadzić tam uczącą się młodzież, powinien koniecznie zaopatrzyć się w niniejszą książeczkę.

B. Książki dla ucznia.

Rostafiński J. Botanika na kl. wyższe. Wyd. 6. Ossolineum. 1920. Str. 205.

Treść: I. Cechy i rozmnażanie się roślin komórkowych oraz paprotników. II. Budowa i czynność roślin naczyniowych. III. Cechy i rozmnażanie się roślin nasiennych. IV. Szczegółowa systematyka roślin kwiatowych. Paleontologja roślin. Geografja roślin.

Jest to jedyny podręcznik botaniki szkolnej w języku polskim, który do pewnego stopnia zrywa z tradycją nauczania w sposób uniwersytecki przez podział nauki na morfologję, fizjologję i systematykę; budowa traktuje się tu w związku z czynnościami; dość sporo miejsca poświęca autor i na ekologję. Podręcznik ten najbardziej odpowiada współczesnym prądom w dydaktyce biologji, polecającym dla szkoły średniej kursy syntetyczne.

II. ZOOLOGJA.

A) Książki dla nauczyciela.

1) Naukowe.

Hertwig R. Lehrbuch der Zoologie. 12-te Auf. Fischer. Jena. 1919. Str. 686.

Treść: Historja zoologji. Zoologja ogólna: ogólna anatomja, zasady rozmnażania się. Stosunki wzajemne zwierząt. Zwierzę i roślina. Geograficzne rozmieszczenie. Rozmieszczenie w czasie. Zoologja specjalna: opis świata zwierzęcego w systematycznym porządku.

Dzieło to jest powszechnie uznane za najlepszy podręcznik uniwersytecki zoologji.

Boas J. E. V. Lehrbuch der Zoologie für Studierende. Fischer. Jena. 8-e Auf. 1920. Str. 735.

Treść: Zasady histologji. Organy. Zasadnicze formy. Embrjologja i ontogenja. Fizjologja. Dziedziczność. System. Ewolucjonizm. Biologja zwierząt. Część specjalna: systematyczny opis świata zwierzęcego.

Podręcznik ten różni się od poprzedniego obszerniejszem traktowaniem zwierząt wyższych w porównaniu z niższemi. Pierwsze wydanie tej książki w tłumaczeniu na język polski przez Nusbauma (1893) jest wyczerpane; nie stoi ono już na poziomie współczesnej nauki, ma jednak jeszcze wartość ze względu na wzorowy język naukowy, polską terminologję i nomenklaturę.

Glaus-Grobben. Lehrbuch der Zoologie. 3-te Auf. Elwert. Marburg in Hessen. 1917. Str. 1087.

Treść dzieli się na część ogólną i część specjalną, jak w poprzednich podręcznikach.

Zaletą tego dzieła jest to, że autor podaje wykaz najważniejszej literatury przy każdem zagadnieniu, lub grupie zwierząt. W podręczniku Boas'a brak literatury. W ostatniem wydaniu podręcznika Hertwig'a umieszczono w końcu książki spis najważniejszej literatury.

Schmeil O. Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers sowie für alle Freunde der Natur. 45-te Aufl. Quelle u. Meyer. Leipzig. 1923. Str. 689.

Treść: Opis przedstawicieli świata zwierzęcego w porządku systematycznym, poczynając od człowieka i kończąc paramaetium. W zakończeniu krótkie zasady ogólnej zoologji.

Książka ta ma właściwości i zalety podobne do podręcznika botaniki tegoż autora.

Perrier R. Cours élémentaire de zoologie. 7-me Ed. Masson. Paris. 1921. Str. 891.

Treść: Definicja zwierzęcia, oparta na monograficznym opisie ameby. O komórce. Rozmnażanie. Gatunek, jego pochodzenie, rozwój. Ewolucjonizm Zasady klasyfikacji. Systematyczny opis pierwotniaków. Ogólne własności tkankowców. Systematyczny opis grup tkankowców. Zasady faunistycznej i ekologicznej zoogeografji.

Jak widać z treści dzieło to odbiega nieco od typu podręczników niemieckich pod względem układu materjału. Bardziej indukcyjną metodę traktowania przedmiotu przez rozdzielenie zasad ogólnej zoologji należy uważać za słuszną.

Cholodkowskij N. A. Uczebnik zoologji i srawnitielnoj anatomji dla wyższych uczebnych zawiedienji (preimuszczestwienno dla medikow). 4 izd. Gliksman. Riga. 1923 Str. 1031.

Treść podobna do niemieckich uniwersyteckich podręczników zoologji z niewielkiem uwzględnieniem potrzeb medycyny.

Książka ta pod względem naukowym i dydaktycznym nie ustępuje podobnym podręcznikom niemieckim.

Domaniewski J. Podręcznik zoologji. 2-e wyd. Warszawa. Arct. 1923. Str. 374.

Treść, jak w podręcznikach uniwersyteckich składa się na początku z zoologji ogólnej, potem następuje zoologja specjalna.

W obecnem wydaniu książka ta zbliża się do poziomu podręczników uniwersyteckich. Wobec braku w języku polskim takiego podręcznika, może on oddać nauczycielom znaczne usługi pod względem dokształcenia naukowego, lecz przedewszystkiem może przydać się do zaznajomienia się z językiem, terminologją i nomenklaturą.

Zellen - und Gewebelehre. Morphologie und Entwicklungsgeschichte. II. Zoologischer Teil. Dzieło zbiorowe w wydawnictwie „Die Kultur der Gegenwart". Teubner. Leipzig. 1913. Str. 538.

Treść: Hertwig R. Organizmy jednokomórkowe. Pol H. Komórki i tkanki. Hertwig O. Ogólna i eksperymentalna morfologja i historja rozwoju. Heider K. Historja rozwoju zwierząt bezkręgowych. Keibel F. Historja rozwoju kręgowców. Gaupp E. Morfologja kręgowców

Jest to wogóle doskonałe dzieło i najodpowiedniejszy podręcznik dla nauczyciela pragnącego poznać zasady ogólnej morfologji zwierząt.

Hesse R. u. Doflein F. Tierbau und Tierleben in ihrem Zusammenhang betrachtet. Teubner. Leipzig. T. I. 1910. Str. 789. T. II. 1914. Str. 960.

Treść: Istota życia. Ewolucjonizm. Statyka i mechanika ciała zwierzęcego. Przemiana materji i jej organy. Rozmnażanie, dziedziczność, rozwój. Układ nerwowy i organa zmysłów. Stosunek części ciała do całości. Zwierzę w stosunku do innych organizmów: zbiorowiska, sposoby odżywiania się, przystosowanie się wobec wrogów, życie płciowe, wędrówki, opiekowanie się potomstwem, społeczeństwa. Wpływ otaczającej martwej przyrody na zwierzę. Celowość w budowie i życiu zwierzęcia i jej wyjaśnienie.

Dzieło to jest doskonale ułożone i opracowane i świetnie wydane. Obejmuje całość najważniejszych zagadnień z dziedziny morfologji, fizjologji i etologji zwierząt. Ta jedna książka może wystarczyć, jako podstawa naukowego wykształcenia nauczyciela zoologji.

Sosnowski J. Zasady fizjologji zwierząt ssących. Księg. Rolnicza. Warszawa. 1922. Str. 304.

Treść: Chemiczne i fizyczne cechy organizmu. Krew. Oddychanie. Trawienie. Wydaliny. Gruczoły. Przemiana energji. Głód. Mięśnie. Układ nerwowy.

Podręcznik ten napisał autor dla studentów, przyrodników i agronomów, starając się traktować fizjologję. jako stosowaną fizykę i chemję. Jest to bardzo cenna książka dla nauczycieli biologji.

Hanstein R. Biologie der Tiere. Quelle u. Meyer. Leipzig. 1913. Str. 404.

Treść: Roślina a zwierzę. I. Zwierzę, jako oddzielny organizm. Ruchy. Środki obronne. Odżywianie i przemiana materji. Pobudliwość. Rozmnażanie. Rozwój i regeneracja. Barwy i organy świecące. II. Zwierzę w stosunku do otoczenia. Miejsca zamieszkania. Stosunek do świata roślinnego. Stosunki pomiędzy osobnikami jednego gatunku. Stosunki pomiędzy gatunkami. Rozmieszczenie zwierząt. Psychologja. Stosunek do człowieka.

Podręcznik ten jest pięknie wydany z bardzo ładnie wykonanemi ilustracjami. Polecamy tę książkę, jako najlepiej spopularyzowany podręcznik biologji zwierząt.

Simroth H. Biologja zwierząt. Tłumaczył Jan Sosnowski. Warszawa. Wende. 1905. Str. 293.

Treść: Powstanie i rozwój świata zwierzęcego. Ciężar i ruch. Światło i barwy. Dźwięk. Statocysta. Ucho. Głos. Dotyk. Wpływy chemiczne. Ciepło. Elektryczność. Oddychanie. Pożywienie. Środki ochronne. Rozmnażanie. Symbioza i pasorzytyzm. Woda i ląd. Zjawiska psychiczne.

Krótszy od podręcznika Hansteina, doskonale przetłumaczony, wystarcza do początkowego zapoznania się z biologją zwierząt; nadaje się także do lektury dla starszych uczni.

Dahl F. Ökologische Tiergeographie. Fischer. Jena. 1921. Str. 113.

Treść: Rozmieszczenie gatunków w rozmaitych środowiskach. Czynniki ekologiczne. Środki rozmieszczenia i przeszkody. Porównawcze badanie zbiorowisk zwierzęcych. Rozmieszczenie geograficzne gatunków. Centry rozmieszczenia. Podział powierzchni ziemi na obszary zoogeograficzne

Książka ta zasługuje na szczególną uwagę. Jest to pierwszy podręcznik ekologicznej geografji zwierząt, jeżeli nie liczyć odpowiednich rozdziałów wskazanej w poprzednim artykule pracy Cuenot'a. Zoogeografja szła dotychczas w tyle poza fitogeografją, ograniczając się głównie do części faunistycznej, zaniedbując działy genetyczny, a zwłaszcza ekologiczny. Lukę tę z pewnem powodzeniem wypełnia Dahl, pisząc książkę na wzór „Ekologicznej geografji roślin" Warminga.

Domaniewski J. Zarys geografji zwierząt. Gebethner i Wolff 1921. Str. 266.

Treść: Rozwój geografji zwierząt. Stosunek systematyki do zoogeografji. Rozmieszczenie różnych grup państwa zwierzęcego Wpływ czynników zewnętrznych. Przystosowanie zwierząt do środowiska i wzajemne przystosowanie się. Rozprzestrzenianie się zwierząt, ich rozwój w czasie i wymieranie. Wędrówki. Czynniki historyczne. Geografja zoologiczna. Podział na królestwa i krainy.

Jest to pierwszy podręcznik geografji zwierząt w języku polskim napisany z uwzględnieniem współczesnego stanu tej nauki, ładnie wydany z 200 dobremi ilustracjami w tekście.

Seignette A. Zwierzęta epok ubiegłych. Przełożył Jan Lewiński. Warszawa. Wende. 1904. Str. 134.

Treść: Podstawy paleontologji. Kolejny opis faun paleozoicznej, mezozoicznej, trzeciorzędowej i czwartorzędowej. Człowiek kopalny.

Ta krótka, ale bardzo dobra książeczka wystarczyć może nauczycielowi do zapoznania się z paleontologją i polską w tej dziedzinie terminologją.

Zur Strassen O. Die neuere Tierpsychologie. Vortrag in der zweiten allgemeinen Sitzung der 79 Versammlung deutschen Naturforscher und Aertzte zu Dresden (1907). Teubner. Leipzig. 1908. Str. 78.

Treść: Zadania psychologji zwierząt. Czynności instynktowe. Asocjacja i abstrakcja Inteligencja. Świadomość.

Jest to doskonała książeczka dla początkowego zapoznania się z zasadami współczesnej psychologji zwierząt.

Loeb J. Wstęp do fizjologji i psychologji porównawczej. Przekład Szymanowskiego. Warszawa. Księg. Naukowa. 1906. Str. 238.

Treść: Słowo wstępne A. Mahrburga. Zasadnicze pojęcia z fizjologji mózgu. Układ nerwowy zwierząt niższych i doświadczenia dla wykazania jego czynności. Doświadczenia z fizjologji mózgu zwierząt wyższych. Rozpowszechnienie pamięci asocjacyjnej w państwie zwierzęcem. Lokalizacja anatomiczna i psychiczna. Mechanika czynności mózgowej w przyszłości.

Książka słynnego amerykańskiego uczonego doskonale może zaznajomić z zasadami psychologji eksperymentalnej i z poglądami mechanistycznemi w tej dziedzinie.

Doflein. Lehrbuch der Protozoenkunde. 4 Auf. Jena. 1916. Str. 1196.

Treść: I. Zasady ogólne. Ogólna morfologja pierwotniaków. Ogólna fizjologja. Rozmnażanie. Biologja. Stanowisko w systematyce. Technika badania. II Część specjalna. Opis systematyczny.

Jest to jedno z niewielu najlepszych dzieł o pierwotniakach w literaturze wszechświatowej.

Monographien einheimischer Tiere. Herausgegeben von Pr. Dr. H. E. Ziegler und Prof. Dr. E Woltereck. Leipzig. Klinkhardt. Dzieło zbiorowe. Wychodzi w postaci oddzielnych monografij od r. 1908.

Treść: I. Hempelman F. Żaba. Wstęp do studjum praktycznego ciała kręgowców. II. Gerhardt U. Królik. Wstęp do znajomości organizacji ssawców. III. Steche O. Hydra i hydroidy. Wstęp do eksperymentalnego traktowania problematów biologicznych u zwierząt niższych. IV Meisenheimer J. Ślimak winniczek. V. Steinmann P Wirki (Turbellaria). VI Meyer W. Th. Głowonogi ze szczególnem uwzględnieniem mątwy i ośmiornicy.

Monografje te wyszły kolejno w oddzielnych książkach (130—200 str. druku). Polecamy z nich szczególniej 1-ą i 2-ą, jako najodpowiedniejsze do przygotowania się do ćwiczeń uczniowskich.

Zaćwilichowski J. i Prüffer J. Krótki zarys owadoznawstwa. Warszawa. Trzaska, Ewert i Michalski. 1923. Str. 282.

Treść: I. Szkodniki zbóż II. Szkodniki drzew owocowych. III. Szkodniki warzyw. IV. Szkodniki leśne.

W języku polskim brak jest podręcznika entomologji, i z punktu widzenia naukowego nie wypełni tej luki podręcznik niniejszy, poświęcony tylko szkodnikom rolnym, ogrodowym i leśnym. Nauczyciel jednak znajdzie tu sporo pożytecznych dla niego, a nawet koniecznych wiadomości z dziedziny biologji oddzielnych gatunków, nadających się do ćwiczeń lub często spotykanych na wycieczkach.

Brohmer P. Fauna von Deutschland. Ein Bestimmungsbuch unserer heimischen Tierwelt. Quelle u. Meyer. Leipzig. 1920. Str. 472.

Treść: W porządku wstępującym klucze do określania pospolitych zwierząt lądowych i słodkowodnych Europy środkowej.

Jest to pierwsza książka, opracowana na podobieństwo krótkich kluczy do określania roślin, przeznaczona do użytku na wycieczkach i ćwiczeniach uczniowskich. W opracowaniu jej oprócz Brohmera przyjął udział cały szereg specjalistów. Każdy dział tej pracy zaopatrzony jest w wykaz książek, polecających obszerniejsze klucze do określania. Skróty tego rodzaju, jak niniejsza książka, posiadają nieuniknione braki z punktu widzenia nauki. Dla nauczyciela zaś, który był dotychczas zmuszony szukać w bardzo licznych źródłach kluczy do określania zwierząt, książka Brohmera jest niczem nie zastąpiona. Byłoby rzeczą bardzo pożądaną przełożenie jej na język polski, jest to bowiem obecnie jedyna tego rodzaju książka w literaturze wszechświatowej, a przytem w języku polskim nie mamy ani jednego klucza do określania choćby jakiejkolwiek pospolitej grupy państwa zwierzęcego, bo nawet tych parę, które mieliśmy, już są wyczerpane.

2 *Dydaktyczne.*

Dydaktyki i metodyki w oddzielnem opracowaniu niema, z wyjątkiem 2. części wskazanej w artykule poprzednim pracy Bigelow'a.

Bykowski L. Wskazówki do zajęć praktycznych z dziedziny zoologji. Lwów. Jakubowski. 1911. Str. 52.

Treść: Zdobycie materjału. Ćwiczenia z żabą dla poznania kręgowców. Rak rzeczny. Chrabąszcz majowy. Szczeżuja. Dżdżownica. Stułbia. Małżynek i pełzak. Spis odczynników i przyrządów.

Znajdzie nauczyciel w tej książeczce rzeczywiście praktyczne wskazówki, podane w sposób zwięzły bez zbytecznych opisów, stanowiących przedmiot podręczników zoologji.

Firewiczowie J. i J. Zbiór ćwiczeń zootomicznych dla uczniów szkół średnich. Książnica Polska T. N. S. W. 1922. Str. 77.

Treść: Urządzenie pracowni i 20 ćwiczeń z następującemi zwierzętami: pelzak, wiciowiec, kąsuś, wirczyk, stułbia i gąbka; wypławek i dżdżownica; skójka; rak, rozwielitka, oczlik, małżoraczek; karaczan, trzmiel, motyl, komar; pająk; okoń, żaba, gołąb, królik.

Książka przystosowana do poziomu szkoły średniej; daje sporo praktycznych wskazówek, dotyczących zdobycia materjału i hodowli zwierząt.

Gayówna D. Organizacja ćwiczeń zoologicznych (Kręgowce). Wyd. Minist. W. R. i O. P. 1923. Str. 35.

Treść: Organizacja ćwiczeń. Ćwiczenia I, II, III, IV — ryby. Ćwiczenia V, VI, VII, VIII—płazy. Ćwiczenia IX, X, XI—gady. Ćwiczenia XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII—ptaki. Ćwiczenia XVIII, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII—ssaki. Powtórzenie.

Książka ta wyrożnia się wśród innych tego rodzaju podręczników tem, że kładzie bardzo wyraźny nacisk na stronę dydaktyczną pracy nauczyciela. Każde ćwiczenie zaopatrzone jest dokładnym planem pracy i bardzo cennemi uwagami metodycznemi.

Röseler P. und Lamprecht H. Handbuch für biologische Uebungen. Zoologischer Teil. Springer. Berlin 1914. Str. 574.

Treść: Część ogólna. Urządzenie laboratorjum. Mikroskop. Przygotowanie materjału. Metody histologji. Metody fizjologji. Część specjalna. Opis preparowania przedstawicieli wszystkich grup państwa zwierzęcego w porządku systematycznym.

Książkę tę polecamy szczególnie uwadze nauczycieli biologji. Jest to najobszerniejsza pod względem ilości opisanych gatunków i najlepiej opracowana „zootomja" niemiecka.

Kükenthal W. Leitfaden für das zoologische Praktikum. 8-te Auf. Fischer. Jena. 1920. Str. 322.

Treść stanowi szereg wybitnych przedstawicieli państwa zwierzęcego, opracowany z punktu widzenia morfologji i zoologji.

Jest to dobry, powszechnie używany w niemieckich uniwersytetach podręcznik. Zawiera on nieco mniej materjału w porównaniu z podręcznikiem Röselera i Lamprechta.

Schoenichen W. Praktikum der Insektenkunde. 2-te Auf. Fischer. Jena. 1921. Str. 227.

Treść: Opis najważniejszych przedstawicieli wszystkich rzędów owadów pod względem ich zewnętrznej budowy, kilku większych i pod względem budowy wewnętrznej, w związku z praktycznemi wskazówkami, dotyczącemi preparowania i obserwowania.

Jest to dobra książka, z której można i samemu korzystać dla dokształcenia się w entomologji, i wybrać kilka ćwiczeń uczniowskich.

Czerwiński K. Korzenionóżki. Książnica Polska T. N. S. W. 1920. Str. 43.

Treść: Z metodyki biologji. Technika badania. Hodowla. Klucz do określania rodzaji.

Książeczka ta jest specjalnie przeznaczona dla nauczycieli biologji dla początkowego zapoznania się z metodami pokazów i ćwiczeń z zakresu protozoologji.

Bykowski L. J. Przewodnik do ćwiczeń fizjologicznych w zakresie szkoły średniej. Książnica Polska T. N. S. W. 1922. Str. 54.

Treść: Część ogólna: organizacja ćwiczeń i opis przyrządów. Część szczegółowa: ruch, czucie, odżywianie, rozmażanie. Objaśnienia, wskazówki i uzupełnienia

Doświadczenia, zebrane w tym podręczniku, opierają się na badaniach najpospolitszych zwierząt, zwłaszcza żaby, bądź na ciele ludzkiem; w tym wypadku biorący udział w doświadczeniu badają się wzajemnie;

przyrządy do doświadczeń poleca autor jak najprostsze. Ćwiczenia przystosowane są do poziomu uczniów gim. wyższego.

Sosnowski J. Z pracowni fizjologa. Podręcznik do doświadczeń fizjologicznych. Warszawa. Arct. 1907. Str. 95.

Treść: Własności mięśni i nerwów. Ruchy amebowaty i rzęskowy. Taktyzmy. Czynności mózgu i rdzenia. Ciała białkowe. Krew. Oddychanie. Trawienie. Wydzielanie. Zmysły.

Książeczka ta jest dobrym przewodnikiem do zajęć praktycznych z fizjologji w szkole średniej.

Bade C. Das Süsswasser-Aquarium. Berlin. Pfenningstorff. 1909. Str. 896.

Treść: Krótkie wskazówki urządzenia akwarjum, a potem obszerny opis flory i fauny słodkowodnej.

Z dzieł niemieckich o akwarjach jest ta książka najobszerniejsza. Zawiera bardzo dużo wiadomości o organizmach, zamieszkujących wody słodkie, zamało jednak praktycznych wskazówek dotyczących hodowli.

Bade C. Praxis der Terrarienkunde. Treutz. Magdeburg. 1907. Str. 162.

Treść: Urządzenie terrarjum. Roślinność. Opis gadów i płazów, ich hodowla i rozmnażanie.

Zernecke E. Leitfaden für Aquarien-und Terrarienfreunde. Dresden. Schultze. 1904. Str. 420.

Treść: Urządzenie i opis mieszkańców akwarjum słodkowodnego. Akwarjum morskie. Terrarjum i akwaterrarjum. Utrzymanie w porządku akwarjów. Żywienie mieszkańców akwarjów i terrarjów. Leczenie ryb. Przechowywanie organizmów podczas zimy. Przesyłka zwierząt i roślin.

Podręcznik ten obejmuje zakres praktycznych wskazówek hodowli organizmów, mniej za to w nim szczegółów, dotyczących organizacji i biologji roślin i zwierząt.

Prószyński K. junior. Akwarjum pokojowe. M. Artct. 1908.

Treść: Krótkie praktyczne wskazówki urządzenia akwarjów i wykaz najpospolitszych mieszkańców.

Książeczka ta przeznaczona dla początkujących miłośników akwarjów.

Staszyd. Terrarjum. Cieszyn. Kotula. 1922. Str. 31.

Treść: Spis zwierząt dla terrarjum. Budowa. Urządzenie i utrzymanie.

Książeczka ta podaje istotnie praktyczne wskazówki, jak samemu zbudować terrarjum.

Czerwiński K. Kolekcjonowanie zwierząt. Warszawa. Arct. 1906. Str. 113.

Treść: Wskazówki ogólne i opis metod kollekcjonowania specjalnych grup państwa zwierzęcego.

Książeczka ta jest już trochę przestarzała, zwłaszcza pod względem wykazu odnośnej literatury.

B. Książki dla ucznia.

Nusbaum J. Zoologja dla klas wyższych szkół średnich. Jakubowski. Str. 210.

Treść: Komórka organiczna i tkanki. Budowa i czynności ciała ludz-

kiego Układ. Pojęcie gatunku. Zmienność postaci organicznych. Systematyka świata zwierzęcego.

Ten bardzo dobry podręcznik obejmuje i anatomję ciała ludzkiego, i zoologję, ułożoną w porządku zstępującym. Jego jedyna strona słaba, że nie odpowiada programom Ministerstwa.

Domaniewski J. Zoologja. Podręcznik dla szkół średnich. Warszawa. Arct. 1921. Str. 198

Treść: Pojęcie o komórce, tkankach i organach. Rozmnażanie. Zoologja systematyczna w porządku wstępującym.

Podręcznik ten lepiej od poprzedniego przystosowany jest do programów Ministerstwa dzięki wysunięciu naprzód opisów konkretnych i umieszczeniu w końcu rozdziałów uogólnień.

Sosnowski J Anatomja i fizjologja człowieka. Podręcznik dla klas wyższych szkół średnich. Wyd. 6-e. Gebethner i Wolff. Str. 153.

Treść, jak zwykle w podręcznikach anatomji i fizjologji człowieka.

Z punktu widzenia naukowego jest to najlepszy podręcznik szkolny w języku polskim.

Wychowski W. Człowiek. Książnica T. N. S. W. 1920. Str. 119.

Treść, jak zwykle w podręcznikach anatomji i fizjologji z dodaniem sporej ilości wskazówek higjenicznych.

Podręcznik ten nadaje się bardziej do tych typów szkół, w których program nauki o człowieku jest skrócony.

Siedlecki M. Skarby wód. Gebethner i Wolff. 1923. Str. 234.

Treść: Pochodzenie i połów pereł, powstawanie raf koralowych, ich fauna. koral szlachetny. Fauna i flora na brzegach oceanu. Delfiny. Śledzie. Siela wy Fauna morza polskiego.

Przepysznie wydana książka, napisana z wielkim talentem popularyzatorskim nadaje się do czytania dla młodzieży gimnazjum wyższego.

Czerwiński K. Szkice zoologiczne. Książnica Polska T. N. S. W. 1921. Str. 58.

Treść: Jeż. Ropucha. Błędy psychologów. Szczury. Kraby. Nocoświetlik. Meduza. Ogród zoologiczny.

Autor napisał tą książeczkę dla starszej młodzieży szkolnej w celu zaznajomienia jej w sposób popularny z niektóremi zagadnieniami z biologji zwierząt.

Kazimierz Czerwiński (Warszawa).

OCENY.

Konstanty Wojciechowski. *Wielcy pisarze polscy.* Wypisy na klasę siódmą szkół powszechnych. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów-Warszawa, 1923. Form 22 × 15, str. 172 + 4 nlb.

Wypisy powyższe, zastosowane naogół do programu Ministerstwa dla klasy 7-mej szkół powszechnych, zawierają materjał następujący: wyjątki z pism lub całkowite drobniejsze utwory Reja, Kochanowskiego, Skargi, Paska, Krasickiego, Karpińskiego, Niemcewicza, Brodzińskiego, Mickiewicza, Słowackiego, Pola, Konopnickiej, Prusa, Dygasińskiego i Sienkiewicza; każda epoka literatury zaopatrzona jest we wstęp informacyjny, traktujący, na ogólnem podłożu historyczno-kulturalnem, o znamiennych jej prądach—utwory zaś poprzedzone są zwięzłym życiorysem i charakterystyką danego pisarza. Pozatem analiza dzieł takich jak Grażyna, Pan Tadeusz, Trylogja Sienkiewicza, które uczniowie mają poznać w całości, ujęta jest w formie pytań; pytania znajdujemy również po wstępach i po każdym z zamieszczonych utworów.

Tak się przedstawia treść i układ książki. Jej wartość jest bardzo wielka. Znakomity uczony, świetny pedagog i popularyzator w jednej osobie, dał tu rzecz pod względem naukowym bez zarzutu, pod względem zaś dydaktycznym przedstawiającą pierwszorzędne zalety. Talent popularyzatorski, przy głębokiej znajomości rzeczy, objektywizm i umiar w przedstawieniu rzeczy, umiejętność zamykania w kilku słowach czy zdaniach zawsze konkretnej i bogatej treści, wyrażonej w formie jasnej i przystępnej, umiejętność rozkładu materjału, ujmowania go w krótkie, przejrzyste, wiążące się ze sobą ustępy — oto zalety wstępów, charakterystyk i życiorysów, skreślonych przez prof. Wojciechowskiego. Uważałbym jednak za konieczne dodanie choćby krótkiej wzmianki o dwóch pisarzach, a mianowicie o Modrzewskim i Krasińskim. Wyjątki z tych autorów byłyby za trudne, ale wspomnieć o nich krótko a treściwie można. Dotyczy to zwłaszcza Krasińskiego. Na str. 111 mowa jest o pokoleniu, które wychowało się na poezji Mickiewicza, Słowackiego i na „Pieśniach Janusza"; te ostatnie chyba znacznie mniejszą rolę w tem wychowaniu odegrały, aniżeli poezja Krasińskiego. Następnie przydałyby się pytania do „Starej Baśni", nowel Orzeszkowej i „Zemsty". Co do „Lilli Wenedy", to można mieć pewne wątpliwości, czy nie byłby to utwór za trudny do zrozumienia na tym poziomie nauki.

W związku z życiorysami i charakterystykami nasuwają się jeszcze uwagi następujące: przy „nowinkach religijnych" dobrzeby było wspomnieć także o Kalwinie, którego nauka, narówni z luteranizmem, szerzyła się w Polsce; charakterystyka Kochanowskiego wydaje mi się nieco za szczupła, jeżeli chodzi o zasługi jego jako artysty; zarówno liberum veto, jak i pewne ujemne strony Paska, możnaby napiętnować trochę dobitniej; historję o świecy i śmierci

Skargi usunąłbym zupełnie (str. 24); nastrój i ducha „Pieśni legjonów“ omówiłbym nieco obszerniej; pytania: „Dlaczego nikt z nas nie próbowałby nawet opowiadać „Latarnika“ (str. 179) — nie rozumiem.

Wybór autorów i utworów do czytania uważam za zupełnie odpowiedni i racjonalny. Objaśnienia pod tekstem są bez zarzutu: zwięzłe, dokładne i w miarę obfite.

Co się tyczy pytań, to można je podzielić na trzy kategorje. Jedne, umieszczone po wstępach i charakterystykach mają na celu powtórzenie materjału faktycznego — drugie, po tekstach utworów, są skromną, do celów szkoły powszechnej zastosowaną analizą treści i formy — trzecia wreszcie kategorja dotyczy utworów większych, musi operować materjałem obszerniejszym, stąd też inaczej musi być ułożona. Otóż pierwsze dwie kategorje pytań nie nasuwają mi żadnych uwag krytycznych; pytania nie są ani za liczne, ani za skąpe (czasami raczej za skąpe), wyczerpują naogół najważniejsze kwestje, stawiane są umiejętnie i żywo, ze znajomością psychiki, zainteresowań i poziomu umysłowego dzieci, z nawiązywaniem do ich życia i umiejętnem skierowywaniem ich uwagi na piękno formy i wartość treści. Pytania jednak odnoszące się do „Wiesława“ i „Grażyny“, a zwłaszcza do „Pana Tadeusza“ wydają mi się czasami za szczegółowe, czasami zanadto uwzględniające wątek treściowy, a za mało formę — wreszcie nie rozdzielone według rodzajów, nie zgrupowane według poszczególnych kwestyj, lecz trzymające się ściśle następstwa akcji, czy obrazów w utworze, stąd nieco monotonne i męczące. Układ zaś pytań w grupy wyobrażam sobie w ten sposób: 1) naprzód rekapitulacja treści, u p r z y t o m n i e n i e najważniejszych momentów akcji, najwybitniejszych postaci i spraw, o których mowa w utworze, 2) potem dopiero w osobnej grupie pytań dokładniejsza analiza „motywów“ poszczególnych, charakterystyka postaci i „kwestyj“, pomiędzy niemi zachodzących, 3) wreszcie, jako trzecia osobna grupa, rozbiór s t y l u, pojętego jako całokształt wartości artystycznych. Wszystko oczywiście na poziomie najwyższej klasy szkoły powszechnej. W stosunku do „Grażyny“ np. wyglądałoby to tak, mniej więcej: I. Przegląd treści: przybycie krzyżaków, rozmowa Litawora z Rymwidem (kilka pytań), skutki tej rozmowy, interwencja Grażyny, odprawienie posłów, wyprawa, bitwa, śmierć Grażyny, pogrzeb, epilog. (Do każdego z tych punktów możnaby zastosować kilka pytań zasadniczych.) II. Bliższe wniknięcie w treść: epoka historyczna, krzyżacy i ich rola, stosunki pomiędzy książętami na Litwie, Litawor i jego charakterystyka, stosunek do Witolda, do żony, do Rymwida (podobnie charakterystyka i innych postaci), przebieg bitwy, obrzęd pogrzebu i t. p. III. Analiza formy: język, zwroty archaiczne, monologi, wyrażanie uczuć, obrazy, opisy, porównania, kolory, oświetlenie i t. p.

Oczywiście jest to tylko bardzo ogólny rzut, nie mający bynajmniej pretensji do jakiegoś „wzorowego rozbioru“; można rzecz ująć inaczej i inaczej ugrupować. Ale samo g r u p o w a n i e według jakiegoś ogólnego podziału wydaje mi się znacznie praktyczniejsze i przejrzystsze, niż mieszanie pytań z rozmaitych dziedzin i układanie ich li tylko według kolejności zdarzeń czy obrazów w utworze. Nie potrzebuje dodawać, że te wątpliwości odnoszą się tylko do u k ł a d u pytań w książce prof. Wojciechowskiego, a nie dotyczą samej ich metody i rodzaju. Te (z małemi wyjątkami) równie dobrze rzecz ujmują, jak pytania kategorji pierwszej i drugiej, i możnaby tutaj tylko powtórzyć to, co się powiedziało wyżej.

W końcu pozwalam sobie zwrócić uwagę, że wyrażenia takie jak „meszty“, „westa“ (str. 33), „krynolina“ (tamże) wymagają objaśnień; zamiast 14-sto letni „student“ (str. 74) możnaby powiedzieć „uczeń“, a zamiast „znachodzimy“ (str. 150) „znajdujemy“.

Na zakończenie pragnę jeszcze raz dobitnie podkreślić, że wypisy prof. Wojciechowskiego jako całość uważam za bardzo dobre i bardzo pożyteczne; wprowadzone do szkoły powszechnej zaznajomią młodzież rzetelnie i porządnie z najwybitniejszymi autorami polskimi, wyjaśnią im ich znaczenie, nauczą czytać i rozumieć utwory literackie, pobudzą do samodzielnej, dalszej lektury.

Manfred Kridl. (Warszawa).

A l e k s a n d e r S t a l a. *Nasza druga książka.* Część II. Na klasę III szkół powszechnych. Wydawnictwo Sp. Akc. „Nasza Księgarnia“. Warszawa (b. d.). Form. 20 × 14, str. 223 + IV.

Książkę tę uważam za jedno z milszych zjawisk w naszej literaturze podręcznikowej. Nie wiem, czy autor zajęty jest w szkolnictwie powszechnem, przyznać mu jednak muszę z góry znajomość warunków szkolnych, zrozumienie duszy dziecięcej i pewną oryginalność w ujęciu książki-czytanki jako całości. Przymioty to duże, książka tchnie pewną świeżością i nowością. Nie brak jej i usterek, te jednak dadzą się przy następnych wydaniach usunąć.

Ilościowo przedstawia się książka dość pokaźnie, 159 numerów daje przeciętnie po 4 numery tygodniowo do opracowania. Praktyka może tylko wykazać, czy nie za wiele to na tydzień, względnie rok szkolny, zwłaszcza, że układ ustępów i treść ich domaga się, by były bezwzględnie wszystkie wyczerpane. Do liczby tej doliczyć trzeba nienumerowanych 13 zagadek, co czyni razem 172 numerów.

Stosunek prozy do mowy wiązanej przedstawia się mniej więcej jak 1:4. Pod względem zewnętrznej budowy przypada 84 ustępów prozaicznych na opowiadania ciągłe, a 35 na ustępy, że tak powiem, nowego typu, nie spotykane dotąd w naszych czytankach. Są to albo obrazki bez objaśnień a tylko z drobnem „pensum“ zamiast podpisu i objaśnienia (takich obrazków jest 12), albo ustępy, zatytułowane „Z angielskiego“ (9), albo krótkie dyspozycje względnie pytania do opracowania w domu (12). Nadto jako próbka list i urywek z dzienniczka dziewczynki. Wśród wierszy niema zasadniczych form odmiennych. Jako autorowie ustępów prozaicznych figurują: Rojan (Kaz. Rosinkiewicz—16 ust.) M. G. (9). Okołowiczówna-Orsza (bądź jako spółka, bądź odrębnie 7), Brzeziński (6), Konopnicka (4),

Urbanowska (3), Amicis (3), Powalski (Nitschowa 4), Weryho, Morzycka, Brzezińska, Gebertowie (po 2), Daniłowski, Prus, Hoffmanowa, Łoziński, Zubrzycka, Śleczkowska, Karpowicz, Krasnowolski, Stattlerówna, Gawalewicz, Dygasiński, Sienkiewicz, Chrząszczewska i kilku mniej znanych (po 1 ustępie). Z obcych Selma Lagerlöf, a nawet Guyau i Karin (w spisie Korwin), Michaelis. Dobór autorów nie wiele zostawia do życzenia.

Jako autorowie wierszy występują: Konopnicka (13), Bełza (5), Sadowska-Klimkowa (4), Or-Ot (3), Lenartowicz (2), nadto Staff, Pol, Rydel, Gliński, Krasicki, Baliński, Pług, Bojarska H. i Hoserowa (1). I tu dobór autorów stosownych dla młodego wieku (poza Pługiem) staranny.

Pod względem treści podzieliłbym ustępy, prozą pisane, na ustępy treści powiastkowej (26), przyrodniczej (36), historycznej (10), moralnej (10), z zakresu higjeny (2) i opisy (8). Wśród wierszy odróżniłbym opisowych 9, patrjotycznych 6, o treści moralnej 7, piosenek 2, okolicznościowy 1, bajek 4 i o treści różnej 7.

Na tle tego zestawienia i podziału uwypuklą się lepiej następujące uwagi.

Wprowadzone jako nowość, zamiast ustępów do czytania, obrazki z zaznaczonemi pod niemi zadaniami jak: „opowiedz o tem, co tu widzisz," „ułóż zadanie," „podaj tytuł" i t. p. uważam za pomysł ze wszech miar dobry i szczęśliwy pod względem pedagogicznym i dydaktycznym. Dziecko obserwuje, myśli, zmaga się ze sobą, co napisać, w końcu musi się zdobyć na czyn, nabiera pewności. Realizowanie w ten sposób (odwrotnie niż dotąd było praktykowane, gdy słowa transponowano na rysunek lub model) hasła „szkoły pracy" uważawam za rzecz dobrą i możliwą w teorji do przeprowadzenia. Prawdziwość tego twierdzenia poprze zapewne i praktyka nauczycieli, uczących przy pomocy tej czytanki.

Pod tę samą kategorję ustępów, pomyślanych celowo, podciągnąłbym ustępy, będące dyspozycjami czy pytaniami, związanemi treścią z czytanym ustępem lub pokrewne im treścią. Ujmują one dobrze i zręcznie ostateczny wynik danej czytanki czy zjawiska, a zadane jako zadanie piśmienne do domu utrwalają nabyte wiadomości. Nie szablonowe ujęcie tych pytań i dyspozycyj podnosi ich wartość.

Szereg ustępów zatytułowanych w spisie: „Z angielskiego" (w tekście oznaczonych tylko numerem porządkowym) ujmuje w nowy sposób przedstawienie zjawisk przyrodniczych. Zamiast suchych opisów daje autor rycinę a obok niej w sposób prosty i jasny objaśnienie ryciny względnie szeregu rycin, składających się na całość treści omawianego zjawiska przyrodniczego z życia zwierząt czy roślin. Nie mam możności stwierdzenia w tej chwili, czy wzorem dla autora były tu czytanki angielskie, w każdym razie pomysł ten odmiennego niż dotąd traktowania ustępów treści przyrodniczej uważam za dobry i rozumny, a przedewszystkiem oparty na znajomości duszy dziecka i jego zainteresowań nie werbalnych (w tym zakresie) ale wzrokowych. Naturalnie, że życzeniem byłoby, by te

ryciny były kolorowane. Ale to już przechodzi możność materjalną wydawcy polskiej czytanki w dobie powojennej. Te trzy wymienione inowacje „Naszej książki" wysuwają ją na czoło tego rodzaju czytanek dla naszej młodzieży. Autor miał, coprawda, pracę ułatwioną dlatego, że książka przeznaczona jest dla klasy trzeciej. Dla dzieci tego wieku (8—9 lat) najłatwiej rzecz ująć, inowacje wprowadzone na tym stopniu najłatwiej się przyjmą i tu są najstosowniejsze. To samo przeprowadzić o stopień niżej lub wyżej — już trudniej.

Przechodząc od omówienia „nowych tonów" w książce do omówienia poszczególnych działów prozy, zauważę, że nad wszystkiemi góruje dział ustępów przyrodniczych. Ilościowo jest on najsilniejszy (36) w stosunku do innych działów, tak że nadaje niejako ton całej książce, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę, że i część ustępów, podciągniętych pod dział powiastkowy łączy się treścią z ustępami przyrodniczemi. Nie chciałbym tego faktu podkreślać jako błąd zasadniczy, jest to kwestją dyskusyi. Zaznaczę jednak, że wobec wprowadzenia przez nowe programy odrębnego traktowania nauki przyrody już właśnie na stopniu III — tak obfite uposażenie książki w ustępy przyrodnicze wydaje mi się przesadnem i zbytecznem. Mógłby autor na swą obronę przytoczyć może moment innej natury. Wiem, że rozlewne i ku lekkiej strawie skłonne nasze usposobienie należałoby zmienić na rzecz realnego myślenia, i realnego ujmowania zjawisk życiowych. Wiem, że młodzieży nie można karmić tylko strawą powiastkową lub o tendencji moralnej— ale wiem, że nie można jej także karmić wyłącznie obserwacją choćby najpiękniejszych zjawisk przyrodniczych czy zajęć technologicznych.

Jakże skromnie przy tem wygląda dział historyczny z 10 ustępami. A przecież kształcenia uczuć patrjotycznych również zaniedbać nie możemy. Pomijam zresztą fakt, że ustępy te są w pewnej dysharmonji z planem, gdyż zaczynają czasy Jagiellowe, a kończą na Kościuszce. Programy ujmują tę rzecz inaczej.

W dziale powiastkowym wybił się z autorów na pierwszy plan Rojan (Kaz. Rosinkiewicz) i wyjątki z jego powieści, głównie z „Hultaja" w poważnej liczbie aż 16 na ogólną liczbę 26 ustępów. W tem obfitem korzystaniu z jednego autora dopatruje się tendencji przeprowadzenia częściowego wytycznej, spotykanej u Falskiego, aby książka traktowała wyłącznie o jednym czy też o parze bohaterów. O ile w elementarzu czy pierwszej książce Falskiego rzecz ta nie razi jeszcze, choć praktyka wykazała, że nuży, to na trzecim stopniu, przy znacznej ruchliwości umysłu dziecięcego, jest ta tendencja trochę niebezpieczną. Ponadto dział ten ma za mało, że tak powiem, pierwiastków miejskich, jakgdyby książka nie była przeznaczona dla dzieci innej sfery, jak tylko wiejskiej.

Skromnie bardzo przedstawia się dział geograficznych ustępów, ograniczony do 3 (Warszawa, Wieliczka, Tatry). Skromność ta uderza w zestawieniu z bogatym działem przyrodniczo-technologicznym.

Ustępy o treści moralnej, z zakresu higjeny i opisy dobrane są dobrze.

Ustosunkowanie i dobór wierszy naogół bez zarzutu. Z działu bajek usunąłbym stanowczo bajkę Pługa „Łabędź, szczupak i rak.“ To samo dotyczy ust. 97 („Powiostka o flundrze i jej krzewym pesku“) pisanego narzeczem kaszubskiem, dla dzieci tego stopnia chyba za trudnem. Z drobnych usterek zaznaczam dwie: Nie jestem zwolennikiem obchodzenia t. zw. Sylwestra — jako zwyczaju niemieckiego, to też wzmiankę o nim w ust. 67 usunąłbym. To samo dotyczy wzmianki o papierosach, sprzedawanych w sklepiku p. Rybki (str. 191). Stylistycznej poprawy wymagają takie wyrażenia jak: „czy to aby (?) dobry śledź ?“ (191). Poprawy w nowem wydaniu wymaga fatalna korekta zwrotki pierwszej na str. 160 (wiersza „Bociany“) i na str. 191 (będą zamiast będę.)

Mimo tych zastrzeżeń książkę uważam za przydatną w szkołach powszechnych i, jak na początku zaznaczyłem, za jedno z milszych zjawisk w literaturze podręcznikowej, zwłaszcza że i strona zewnętrzna przedstawia się całkiem przyzwoicie.

Dr. Antoni Mikulski. (Kraków).

Dr. B. Kalicun. *Podręcznik geometrji* dla kl. III szkół średnich. Lwów-Warszawa. 1922. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 × 15, str. 228 + 2 nlb.

Program nauki geometrji w klasie III-ej z r. 1919 odbiega tak znacznie od tradycyjnych programów naszych szkół średnich pod względem treści i metody, że zapewne niewielu tylko nauczycieli zdecydowało się dotychczas przystąpić do zrealizowania tych nowych myśli w nauczaniu. Podręcznik d-ra Kalicuna, przystosowany najzupełniej do nowych programów, napisany z głęboką znajomością przedmiotu i z nieprzeciętnym talentem dydaktycznym, utoruje niewątpliwie drogę nowym prądom nauczania w naszem szkolnictwie średniem. Nie znam podręcznika, któryby lepiej kształcił wyobraźnię przestrzenną, tak zaniedbywaną w dawniejszych programach, a której rozwijanie wysunięto u nas jako jeden z naczelnych celów nauczania matematyki. Prof. Kalicun, jako specjalista w geometrji wykreślnej, miał tu wdzięczne pole do działania i wywiązał się doskonale ze swego zadania.

Przystępując do szczegółowej oceny podręcznika pod względem naukowym, musimy się z góry pogodzić z tą myślą, że na propedeutycznym stopniu nauczania ścisłość naukowa w dowodzeniach i w definicjach nie może być osiągnięta, a nawet mogłaby być przeszkodą w skutecznem nauczaniu. Autor potrafił utrzymać odpowiednią miarę ścisłości, a nawet przy poglądowem traktowaniu niektórych działów zdołał wydobyć dość głęboko sięgające własności utworów geometrycznych, np. związki między rozmaitemi rodzajami symetrji, własności figur jednokładnych. Pragnąłbym jednak, by autor w następnem wydaniu usunął kilka ważniejszych usterek. I tak:

Str. 6. Przy zamianie trójkąta na prostokąt nie uwzględniono trójkątów rozwartokątnych. — Str. 22. Przy definicji ostrosłupa pochyłego zamiast „dowolny wielokąt“ powinno być „dowolny wielokąt, nie dający się wpisać w koło“. — Str. 48. Dwunastościan umiarowy nie jest bryłą krystalograficzną. Piryt krystalizuje się wprawdzie w postaci 12-ścianu, ograniczonego przystającemi pięciokątami, które jednak nie są umiarowe, mają bowiem tylko 4 boki równe, a piąty dłuższy.

Str. 70 i 71. Uwagi kartograficzne, umieszczone przy końcu doskonałego ustępu o warstwicach, nie wytrzymują krytyki. Gęstość kresek oznacza nie „wyższy lub niższy teren okolicy“ lecz większy lub mniejszy spadek terenu, użycie zaś różnych kolorów dla uwydatnienia wysokości nie jest wynalazkiem prof. Romera, jakby mógł czytelnik sądzić, lecz jest używane przez bardzo wielu kartografów i posiada obszerną literaturę. — Str. 112. Czy wystarczy dogmatyczne twierdzenie, że proste prostopadłe do płaszczyzn rzutów, przechodzące przez rzuty jakiegoś punktu, przetną się faktycznie? — Str. 175. „Prosta *l* zajmie takie położenie, że punkty jej przecięcia z kołem zejdą się ze sobą, a oko nasze zobaczy tylko jeden punkt *T*“. Obawiam się, że uczeń może mniemać, jakoby styczna miała dwa punkty wspólne z kołem, a tylko oko nas ludzi, a tego chyba autor nie zamierzał powiedzieć. — Str. 190. „Równoległościan pochyły, którego podstawą jest prostokąt, nie ma żadnej płaszczyzny symetrji“. Jest to prawdą dla równoległościanu, którego siatkę podaje autor na fig. 51b, ale nie jest prawdą ogólnie, na co należy uczniowi zwrócić uwagę — Str. 22 § 13 ćwiczenie. Obliczanie powierzchni siatek musi być na tym stopniu nauki poprzedzone mierzeniem wysokości, jakkolwiek ta wysokość jest już wyznaczona zapomocą elementów danych. Trzeba więc w każdem takiem ćwiczeniu dodać uwagę: zmierz wysokość potrzebną z figury! Dobrzeby było także nadmienić, że istnieją sposoby obliczania takiej wysokości bez mierzenia. Podobne uzupełnienia są potrzebne także w § 35 w ćwiczeniach 8—13.

Sądzę, że metody obliczania objętości ostrosłupów i stożków powinny się znaleźć w samym tekście wykładu, a nie tylko w ćwiczeniach.

Wspomnę jeszcze o kilku drobniejszych przeoczeniach:

Str. 19 w. 10 i 8 od dołu, zamiast „ostrosłup“ ma być „pobocznicę ostrosłupa“. — Str. 27. „Mierzymy długość przekątnej“ brakuje „i jej części“. — Str. 32. Zamiast „trapez równokątny“ ma być „prostokątny“. — Str. 50. ...„dwie płaszczyzny dostatecznie przedłużone przecinają się...“ trzeba dodać „nierównoległe“.

Omyłki drukarskie: Str. 66 w 16 od góry: zamiast „rys 62“ ma być „rys 50“. Str. 95: w fig. 85c zamiast „H(O)“ u góry ma być „G(O)“. Str. 119: w fig. 97 zamiast „C′“ ma być „C″“. Str. 124: na fig. 102 brak kładu D_0B_0. Str. 214 w. 12 od góry: zamiast „F′“ ma być „F“.

Ocena pod względem dydaktycznym.

Dostawszy do rąk podręcznik p. d-ra Kalicuna, przeraziłem się ogromem treści w nim zawartej i sądziłem, że książka ta nie może być odpowiednią już dla kl. III-ej. Jednakowoż po dokładniejszem wczytaniu się, widząc, jak zręcznie autor stopniuje trudności i jak

jasno przedstawia bardzo zawiłe nieraz związki utworów przestrzennych przy nieustannej pomocy modeli, zmieniłem swój pochopny sąd, wynikły z pierwszego wrażenia i przyszedłem do przekonania, że przy takiej metodzie wykładu nawet przeciętny uczeń III-ej klasy zdoła zrozumieć prawie wszystko. Za trudne są mojem zdaniem ćwicz. 4 na str. 56, § 34b cały na str. 58—59, str. 141 ćwicz. 1b, 2, 4 i t. p. Z uwagi jednak na to, że podręcznik szkolny powinien zawierać pewnego rodzaju maximum wiadomości dostępnych dla danej grupy uczniów, sądzę, że nawet pewne trudniejsze partje w omawianej książce mogą pozostać jako materjał dla najzdolniejszych uczniów. Rzeczą zręcznego nauczyciela będzie wybrać z tego obfitego materjału to, co nie przeciąży umysłów młodzieży.

Jedną z pierwszorzędnych zalet tej książki jest staranny dobór i wykonanie rysunków, które przy poglądowej nauce są nieraz jedynym argumentem poznania. Jeżeli nauczyciele i uczniowie będą wydatnie korzystali z tych rysunków, to uzyskamy z pewnością pożądane wykształcenie wyobraźni przestrzennej. Nasuwa mi się jednak pewna uwaga, dotycząca samych programów nauczania: nie zwraca się zupełnie uwagi na rysowanie w perspektywie równoległej ukośnej, a przecież wymaga się nieraz rozwiązania jakiegoś zagadnienia przestrzennego nietylko na modelu, ale na takim właśnie rysunku. (Np. na str. 186). Kilka prostych uwag o perspektywie równoległej możnaby podać już na tym stopniu nauki, nie czekając do kl. VI.

Niektóre rysunki są bardzo skomplikowane, np. fig. 141, 144, 148, ponieważ służą do ilustrowania naraz wielu faktów; uważałbym za stosowne rozdzielić te rysunki na kilka prostszych.

Poza tem mam do zanotowania kilka drobniejszych uwag natury dydaktycznej: Str. 7 rys. 8. Trójkąty niepotrzebnie mają wspólny wierzchołek. Str. 18. Wyjaśnić co znaczy „odczytaj siatkę“. Str. 26. Brak figury, wyobrażającej deltoid. Str. 81. Ćwiczenie 6 powinno być w tekście, ponieważ tej konstrukcji używa się często w dalszym ciągu. Str. 141 w. 1 od góry. Wyjaśnić dokładniej obrót płaszczyzny przekroju walca. Str. 200. Definicja odcinków jednokładnych za mało wyraźna Str. 203 w. 20, 21, 22 od góry. Pytanie postawiono zanadto ogólnikowo, odpowiedź na nie może wypaść rozmaicie.

W terminologji nie godzę się z autorem w następujących punktach: Str. 79 i dalsze: spadek odcinka nazywa autor spadem. Str. 112 i dalsze: czy nie lepiej mówić „prosta rzucająca“ zamiast „prosta odnosząca“? Str. 209 i 226: spółczynnik jednokładności nazywa autor w tem miejscu tekstu współczynnikiem podobieństwa. Godzę się z tem, ale w takim razie trzebaby tego terminu użyć już na str. 204 i t. d. Str. 64: „linje poziome“ wolałbym nazywać „linjami równego poziomu“; podałbym też termin obcy: „izohipsy“.

Język i styl książki czynią w zupełności zadość wymaganiom, jakie się stawia podręcznikowi, nie mogę się tylko zgodzić na kilka

szczegółów. Str. 55 w. 11 od góry, zam. „nasamprzód“ lepiej „najpierw“. Str. 62, 118, 119 i t. p., zam. „odległy na 2 cm.“, „odległy 2 cm.“. Str. 71, zamiast „Tatrów“ ma być „Tatr“. Str. 95 i inne, zamiast „weź na uwagę“ ma być „weź pod ...“. Str. 174, zam. „kąt przynależny“ ma być „kąt należący“. Str. 210, zam. „równość jest poszczególnym przypadkiem“ ma być „równość jest szczególnym przypadkiem“.

Z poprzednich uwag wysnuwamy następujące wnioski: Podręcznik p. d-ra Kalicuna stoi na poziomie wiedzy współczesnej; zwłaszcza w działach, poświęconych metodom geometrji wykreślnej, ujawnia autor nietylko dużą rutynę, ale także umiejętne, naukowe opanowanie przedmiotu. Potrafi przytem zachować miarę ścisłości, odpowiadającą propedeutycznemu stopniowi nauki. Pod względem dydaktycznym książka posiada pierwszorzędne zalety: autor stopniuje umiejętnie trudności, rozwija wyobraźnię przestrzenną, posługując się modelami i doskonałemi rysunkami, umie pobudzać zainteresowanie uczniów bogactwem treści i doborem ciekawych zagadnień i konstrukcyj.

Ponieważ ponadto omawiany podręcznik jest zupełnie dostosowany do naszych nowych planów, sądzę, że powinien być zakwalifikowany jako: polecony do używania w III kl. szkół średnich. Nadmieniam równocześnie, że nie znam podręcznika podobnej treści ani w naszej, ani w obcej literaturze.

Dr. Antoni Łomnicki. (Lwów).

Stanisław Matzke. *Przyroda modelem rysunkowym.* Lwów 1922. Nakładem autora. Skł. główny: Księgarnia Ossolineum' w Warszawie, Księg. „Kresy“ w Cieszynie. Form. $22\frac{1}{2} \times 15$, str. 91 + 4 nlb.

Przystępując do oceny książki Stanisława Matzkego „Przyroda modelem rysunkowym“, zaznaczyć należy, że prawie bez zastrzeżeń można się zgodzić na ogólny pogląd autora na naukę rysunku, wyrażony na wstępie tej pracy. Rysowanie z natury roślin, owadów, zwierząt i t. p. ma niezmiernie doniosłe znaczenie w nauczaniu kształtu. Młodzież, kształcąca się na formach otaczającej ją przyrody, rozbudzi w sobie zamiłowanie do piękna, a ta różnorodność studjów zwiększy jej chęć i zapał do pracy, co ze względów pedagogicznych jest niezmiernie doniosłym czynnikiem wychowawczym.

Spostrzeżenia autora w niektórych ustępach należałoby dopełnić, bądź dokładniej sprecyzować. Autor np. nadmienia, że sposoby nauczania rysunku nie powinny być inne w szkołach ogólnokształcących aniżeli w szkołach zawodowych — racjonalniej byłoby powiedzieć: podstawy nauczania powinny być zawsze jednakowe, niezależnie od typu szkoły, a tylko zastosowanie rysunku do tej lub innej specjalności musi być zmienne. Dalej czytamy, że dziecko z początku winno kopjować naturę niemal fotograficznie, a dopiero później nauczyciel winien zezwalać na nieuwzględnianie w rysunku szczegółów, nie mających znaczenia ze względu na samą istotę

formy. Pogląd taki nie zgodny jest ze słowami, przytoczonemi dalej przez autora, że „sztuka nie jest niewolniczem naśladowaniem natury“, a więc od samego początku nauczania należy żądać zrozumienia kształtu, budowy, konstrukcji, co jest podstawą nauki, a nie pozwalać dziecku bezmyślnie kopjować, przenosząc na papier bezkrytycznie wszystko to, co widzi.

O rysowaniu zwierząt wypchanych słusznie powiedziano, że należy uważać modele takie za zło konieczne; z modeli tego rodzaju najmożliwsze są ptaki, które przez pewien czas mogą być z pożytkiem użyte, gdyż łatwiej ucznia zapoznać ze sposobami wykonania, traktowania, co przy rysowaniu z żywych modeli wielce ten proces już uprzystępni.

Omawiając poszczególne działy danej książki, trudno sobie przedstawić, w jakiem stadjum nauczania i w jakim celu autor daje do rysowania minerały. Powiedziano, że nadają się one jako modele na początek, gdyż ewentualnie błędne narysowanie tychże nie razi tak bardzo, jak utworów o budowie organicznej; podobne twierdzenie jest niepedagogiczne, modele przeznaczone do rysowania w przestrzeni winny mieć ściśle określone formy, aby uczeń mógł sobie jasno zdawać sprawę z tych kształtów, minerały zaś tych zalet nie posiadają i jako takie do wyżej wymienionych celów nie są odpowiednie. Okazy minerałów, posiadające rozmaite barwy, pod postacią pewnych wzorów nadawałyby się raczej do rozwijania twórczości ornamentacyjnej. Ślimaki i muszle ze względu na różnorodność ich kształtów i barw nietylko znakomicie nadają się jako modele, ale i jako motywy dekoracyjne przy kompozycji. Dalej przechodzimy do rysowania owadów. Autor na pierwszy plan wysuwa motyle, mające wielkie zalety jako motywy dekoracyjne, przyczem daje wskazówki nauczycielowi, jakie winien dać uczniom przy rysowaniu tychże. Uwagi dotyczące preparowania owadów, podane przez autora, ułatwią nauczycielowi skompletowanie zbioru potrzebnego do nauki rysunku. Zalecanie rysowania pająków z preparatów jest pożyteczne. Rysowanie ryb, o ile przeprowadzone jest z żywych okazów, zmusza ucznia do ujmowania całości, chwytania ruchu, proporcji; szkicowanie zaś ryb i innych tworów z rysunków uważać należy za niewskazane. Działy, dotyczące ptaków i ssaków, zawierają zbyt skąpe objaśnienia co do samego procesu rysowania. Umieszczone rysunki, przedstawiające zwierzęta w ruchach, wymagałyby szczegółowych objaśnień, które omawiałyby każdy rodzaj rysunku, wskazywały ich cel oraz sposób wykonania i t. p.; wzmocniłoby to stronę dydaktyczno-metodyczną, jak również przyczyniłoby się do usunięcia wielu błędów popełnianych przy nauczaniu rysunku.

Gdyby autor, przytaczając szereg przykładów o roli, jaką odegrały zwierzęta w sztuce, poparł je choć najcharakterystyczniejszemi rysunkami wybitnych artystów rozmaitych narodów i epok (np. kiedy mówi o sztuce japońskiej, gdzie roślina bądź zwierzę, jako motyw dekoracyjny, niezmiernie ciekawie są pojęte i pomimo rozmaitych uproszczeń w rysunku tworzą znakomitą całość), ułatwiłoby to orjentację nauczycielowi; przykłady takie byłyby ze wszechmiar bardzo pożądane i wskazane.

Dział roślin zawiera wiadomości dla nauczyciela co do ich rysowania, przechowywania, przygotowywania; autor w tym dziale więcej rozwinął stronę metodyczną. Opisy budowy liści i ich cech charakterystycznych poparte są rysunkami; przy omawianiu budowy kwiatu przydałby się rysunek, objaśniający poszczególne części kwiatu.

Autor w książce omawianej poruszył bardzo ciekawy dział nauczania rysunku, położył jednak zbyt silny nacisk na stronę opisowo-przyrodniczą, przesuwając stronę metodyczną jakgdyby na plan prugi. Należało raczej odwrotnie zrobić. Mimo to książka ta przynosi naszej literaturze pedagogicznej pracę ciekawą i wyjaśniającą szereg zagadnień z dziedziny nauczania rysunku, z którą nauczycielstwo winno się zapoznać.

Feliks Roliński (Warszawa).

Dr. Alfred Berg. *Wycieczki krajoznawcze.* Spolszczyła Helena Grotowska. (Polecone przez Min. W. R. i O. P). Książnica Harcerstwa i Kultury Fizycznej. Warszawa, 1923 r. Form. $16\frac{1}{2} \times 12$, str. 296.

„Gdy się weźmie udział — jak mi się to niejednokrotnie zdarzało — w wycieczkach i ćwiczeniach różnych związków młodzieży, serce w człowieku rośnie na widok, z jakim zapałem i ogniem zabierają się ci młodzi do rzeczy, dla której starsi stworzyli hasło: „Powrót do przyrody”. Pobyt na łonie przyrody ma oczywiście sam przez się ogromną wartość i duże znaczenie dla fizycznego rozwoju ciała. Dochodzi się jednak do wniosku, że w wycieczkach, urządzanych przez młodzież, bardzo ważna strona tych wycieczek została nadmiernie zaniedbana. Mamy na myśli rozwijanie spostrzegawczości w tem, co dotyczy przyrody i krajoznawstwa“ (str. 5—6).

Usunięcie tego ostatniego braku jest celem „Wycieczek krajoznawczych“. Wychodząc z słusznego założenia, że wycieczki więcej, niż jakikolwiek inny sport, stwarzają ludzi zarówno o zdrowem ciele jak i o zdrowem myśleniu, autor konsekwentnie rozwija przed czytelnikiem wszechstronne możliwości celowego i wychowawczego wykorzystania każdej chwili spędzonej w polu i w lesie. Jako osnowę ideową przyjęto szlachetną miłość ojczyzny, którą w młodzieży omawiana książka niezawodnie rozwija — i to nie przez czcze kazania, lecz przez poznanie ziemi ojczystej i rzetelną pracę, przyobleczoną w niezwykle pociągającą formę. Charakterystyczną jest ogólna tendencja autora do wskazania chłopcu, jak powinien w codziennem życiu praktycznem zastosowywać wiadomości, nabyte w szkole. I to jest może główna zasługa tej ciekawej pracy, wiemy bowiem dobrze, jak często nasi maturzyści po opuszczeniu murów uczelni skarżą się, że nie potrafią wykorzystać nabytej wiedzy.

W związku z tą nieocenioną praktyczną przydatnością książki stoi możność trwałego zainteresowania chłopca poważniejszemi samodzielnemi badaniami z zakresu miernictwa, topografji, geologji, meteorologji i t. d. — co może stanowić ważki przyczynek do jego dalszej drogi życiowej.

Książka jest przeznaczona zarówno dla nauczycieli, wychowawców, instruktorów harcerskich, t. j. kierowników młodzieży, jak i do bezpośredniego użytku chłopców. Materjał w „Wycieczkach“ zawarty jest tak elastyczny, że da się rozciągać, kombinować na najrozmaitsze sposoby, lub też skracać — zależnie od okoliczności i czasu.

Na treść składa się dziesięć obszernych i starannie opracowanych rozdziałów, obejmujących: wskazówki do pomiarów i obliczeń w polu (wielkości, odległości, kątów, wysokości, powierzchni i t. d), wskazówki do zdjęć drogi, mierzenia kraju (rozdział: „Śladem sztabu generalnego“), umiejętności czytania map, szkicowania, zdjęć panoramicznych (rozdział: „Wędrówki w górach“), sygnalizacji przeróżnych systemów i heljografem. W rozdziale: „Przez góry i doliny“ bada uczeń kształt krajobrazu rodzinnego, zapoznaje się z praktyczną geologją i jej działami oraz z mapami geologicznemi. Dalej, w rozdziale „Nad potokiem i nad rzeką“ znajdujemy cenne wskazówki do badań sieci wodnej, pieczar, informacje o mapach, zdjęciach, narzędziach niezbędnych i t. d. Stosunki atmosferyczne, zmiany pogody, obserwacje astronomiczne, przyrządy meteorologiczne, spostrzeżenia w różnej porze roku i prowadzenie dzienniczka meteorologicznego ujmuje rozdział: „Na wietrze i na świeżem powietrzu“. Również ciekawe wskazówki znajdziemy dla prowadzenia spostrzeżeń ze świata roślinnego i zwierzęcego. Rozdział ostatni charakteryzuje stosunek człowieka do jego dzieł na ogólnem tle antropogeograficznem ze szczególnem uwzględnieniem naszych warunków.

Szereg ogólnych wskazówek o organizacji wycieczek zamyka treść książki. Obfite i doskonałe rysunki, wskazywanie na literaturę pomocniczą, szkice ułatwiające własnoręczne wykonanie szeregu przyrządów — a nadewszystko dostosowanie treści książki niemieckiej („Geographisches Wanderbuch“) do naszych warunków uzupełnia strony dodatnie tego wartościowego dziełka.

Mówimy często, że Polsce potrzeba ludzi z charakterem, zdrowiem i wiedzą. Sądzę, że „Wycieczki krajoznawcze“ należycie wykorzystane skutecznie sie do tego przyczynią.

Hen. Gl.

Dr. W. Haberkantówna. *Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa.* Część I. R. 1922 (I wyd. 1920) — Część II. R. 1922 — Część III. R. 1923. Wydawnictwo Ministerstwa W. R. i O. P. (Materjały i opracowania z zakresu pedagogiki). Skład gł. w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Form. $22\frac{1}{2} \times 15$, str. $147 + 136 + 146$.

Ogłoszony w r. 1919 program ministerjalny nauk przyrodniczych w szkołach średnich wywołał swego czasu gorącą dyskusję. Pewna część nauczycieli, ostrożniejsza w wydawaniu sądu zgóry, dopatrywała się mnóstwa trudności w jego przeprowadzeniu, wskazując na brak odpowiednich pomocy naukowych i urządzeń technicznych w naszych zakładach; inna, przyzwyczajona do rutyny i systemu, negowała wprost wartość tego programu, widząc w nim

jedynie „jakiś chaos“, który ich wytrącał z wygodnego dotychczasowego sposobu nauczania, nie wymagającego żadnych nadzwyczajnych wysiłków z ich strony. Najlepszą odpowiedzią na wszystkie te zarzuty i wątpliwości są ogłoszone „Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa“, w których autorka przedstawia całoroczny tok nauki w klasach I, II i III, trzymając się w nim ściśle ogłoszonego programu.

Już ze wstępów dowiadujemy się, że warunki nauczania nie były nadzwyczajne. Pomocy naukowych w zakładzie stosunkowo niewiele, trudności w zdobywaniu wypożyczaniu i t. p. potrzebnych okazów bardzo wielkie, nadto późna, zimna i słotna wiosna r. 1919, wczesne zakończenie kursu, bo już 2 czerwca w owym roku, utrudniały lub wręcz uniemożliwiały robienie wycieczek

Mimo tych trudności radzi sobie nauczycielka bardzo dobrze. W szeregu lekcyj przerabia wybrany materjał w ten sposób, iż ogólny i szczegółowy cel nauki, jak go program wymieniony na str. 4 formułuje, w rzeczywistości w całej pełni osiąga.

Rozdany lub przez same dzieci zebrany na wycieczkach materjał danej lekcji poddaje dokładnej obserwacji, przy czem kieruje spostrzeżeniami dzieci nadzwyczaj metodycznie; przez częste pytania i wskazówki, jak do tych czy owych drobiazgów dotrzeć, zmusza dzieci, by badanemu stworzeniu czy roślince dokładnie się przyjrzały. Przez umiejętnie dobrane pytania stara się, by uczenice same spostrzeżenia swoje ujmowały w formę słowną, ze spostrzeżeń wyciągały odpowiednie wnioski: czyto z formy badanego stworzenia lub jego narządów o funkcji ich i środowisku, w jakiem żyją, czy też odwrotnie (właszcza w klasie II i III a więc z dziewczątkami już starszemi, zaprawionemi do tego sposobu nauki) ze środowiska przewidywały, „domyślały się“ formy i funkcji odpowiednich narządów.

Po dokładnem przypatrzeniu się badanemu przedmiotowi, rozpatrzeniu wszelkich szczegółów charakterystycznych całości lub szczegółowych jej części, następuje rysowanie tego, co ma być utrwalone w pamięci, przyczem dzieci robią pod rysunkami odpowiednie zapiski, przyswajając sobie w ten sposób właściwą danemu przedmiotowi terminologję, używaną w nauce. Przy rysowaniu kontroluje nauczycielka pracę dzieci, zwracając uwagę na niedokładności rysunku, wynikłe nie z techniki rysunku, lecz ze złej obserwacji lub też z pewnego niedbalstwa czy powierzchowności w pracy. Przy tem omawia dane spostrzeżenia czy zjawiska najpierw w małych grupkach, a następnie wciąga powoli całą klasę, przez co uzyskuje to, co jest ideałem dobrego nauczania — zainteresowanie wszystkich uczenic, nawet tępych.

Po ukończeniu pewnego działu, pewnej zwartej całości danego przedmiotu, stosowała autorka generalne powtórzenie przerobionego materjału, przyczem zeszyt z rysunkami był naturalnie ważnym pomocnikiem pamięci, a równocześnie pewna zmiana w ujęciu danego materjału, czy też odmienne systematyzowanie go, odejmowały tym lekcjom charakter czegoś nudnego, lecz przeciwnie rozbudzały na nowo ciekawość, rozniecały zapał do nauki, dając samym dzieciom

przegląd, o ile wzbogaciły swą wiedzę, darząc ich radością, jaką każde dziecko odczuwa, gdy samo spostrzeże skutki swej pracy — swoje własne postępy.

Bezpośredniość i szczerość, z jaką autorka przedstawia swoje lekcje, jest niezaprzeczoną Kiedy się czyta te „Protokóły", mimowoli widzi się przed sobą stół, dokoła którego siedzą uczenice, widzi się błyszczące, zaciekawione oczka dziecięce, wpatrzone w badany przedmiot, czy też eksperyment robiony przez nie same lub przez nauczycielkę, słyszy się niemal przeróżne głosiki dziewczęce, wyrywające się jedne przez drugie z temi odpowiedziami bezpośredniemi, często naiwnie i dziecinnie wyrażanemi, a przecież prawie zawsze trafnemi, świadczącemi o tem, że te główki dziecinne, to istoty myślące samodzielnie, często bardzo oryginalnie. Zapewne, że na lekcjach zdarzać się musiały odpowiedzi nietrafne, a nawet może głupie i bezmyślne, których naturalnie autorka, zupełnie zresztą słusznie, nie cytuje—celem jej bowiem było nie fotograficzne oddanie lekcji, lecz raczej okazanie, jak należy stosować nowy program i jak dzieci na tego rodzaju dydaktyczne poczynania reagują.

I przyznać trzeba, że praca utorki wydała bardzo dodatnie rezultaty. Prawda, że dzieci pochodziły ze sfer inteligentnych, że wiele z nich znało wieś z urodzenia, bądź też z czasowego na niej przebywania, może w szkołach gromadzących dziatwę podmiejską, pochodzącą z domów robotniczych nie poszłaby nauka tak gładko, może nie dałoby się materjału naukowego przerobić w takiej obfitości, w każdym razie przekonała autorka każdego nieuprzedzonego czytelnika-nauczyciela, że program w zasadzie dobry i że go można ze skutkiem w czyn wprowadzić, nawet przy bardzo skromnych środkach pomocniczych.

Wśród różnych zarzutów, stawianych programowi, słyszało się i ten, że pewne rzeczy powtarzają się z roku na rok. Zapewne, jeżeli nauczyciel w I czy II klasie wyczerpie wszystko, co się o danej rzeczy da powiedzieć, to będzie się w następnej klasie powtarzał. Gdy jednak przeczyta „Protokóły" to się z nich nauczy, jak umiejętnie należy z roku na rok naukę stopniować i pogłębiać, powtarzając mimochodem rzeczy znane już uczniom, a podkreślając nowe, dotąd pomijane szczegóły, które przy pierwszych rozpatrywaniach, jako za trudne jeszcze dla dzieci, były celowo przemilczane.

Są to może największe dydaktyczne trudności do pokonania przy stosowaniu programu ministerjalnego, a jakże z nich autorka znakomicie wybrnęła. Trudnem byłoby w krótkiej charakterystyce „Protokółów" uzasadniać te rzeczy przykładami zaczerpniętemi z książek; kto je uważnie przeczyta, a raczej przy nauczaniu na nich się będzie wzorował, ten sam do tej umiejętności dojdzie i zrozumie wówczas dobre intencje twórców programu.

To też „Protokóły" powinny się znaleźć w rękach każdego nauczyciela przyrody, tak uczącego w szkołach średnich jak i powszechnych, tak młodego wstępującego dopiero do zawodu, jak

i starszego, przyzwyczajonego do innej zupełnie metody nauczania. Wskażą one młodym, niedoświadczonym jak się zabrać do tej trudnej sztuki nauczania przyrody w szkole, starszych zaś wytrącą z rutyny i natchną nową energją do pracy.

Ale czyż tylko dla nauczycieli miałyby te książki być pomocą, czy równie dobrze nie możnaby ich polecić, przynajmniej pod pewnemi warunkami i młodzieży? Sądzę, że tak! Zwłaszcza część II i III „Protokółów" nadawałyby się bardzo dobrze, może jedynie z opuszczeniem tych ustępów, w których autorka krytykuje sama swoje własne lekcje. Część I wobec usunięcia klasy wstępnej i zapowiedzianej rewizji programu, a więc innego rozmieszczenia materjału naukowego, musiałaby ulec gruntownemu przerobieniu, a raczej musiałaby się autorka podjąć nowego trudu całorocznego uczenia i ponownego napisania odpowiednich „Protokółów". Zapatrywanie to moje pozwolę sobie pokrótce uzasadnić.

Wobec przepełnienia klas niższych (we Lwowie prawie we wszystkich 12-u zakładach państwowych liczba uczniów sięga 50), warunki nauczania są bardzo ciężkie i przeprowadzenie programu ministerjalnego z e s k u t k i e m bardzo trudne. Pewna bowiem część uczniów opuszcza często naukę wskutek choroby, inna znowu (do 20% i więcej) słabszych zdolności nie jest w stanie zapamiętać sobie toku wielu lekcyj i pewnych ich wyników, nie dających się w zeszycie przyrodniczym zanotować, skutkiem czego powstają w ich wiedzy luki, utrudniające uczniom z dnia na dzień dalsze postępy w nauce, co w rezultacie prowadzi często do zniechęcenia, a wreszcie do zupełnej obojętności, apatji. Dom rodzicielski wcale pomóc nie może, gdyż do tego rodzaju nauczania przyrody, jakiego żąda program ministerjalny, potrzeba biegłego i wytrawnego nauczyciela-przyrodnika. To też sądzę, że omawiane książki zaradziłyby w wysokim stopniu tym niedomaganiom, gdyż przy ich pomocy uczeń sam lub przy niewielkiej pomocy domowej mógłby, na podstawie pytań i odpowiedzi w książkach zawartych, uzupełnić braki powstałe przez opuszczenie lekcyj, lub też wyniki nauki, podane w klasie, utrwalić w domu w pamięci.

Nie należy się obawiać oryginalnej formy książki, tak odbiegającej od dotychczasowego szablonu przyrodniczych podręczników szkolnych. Właśnie forma ciągłych pytań nauczyciela i odpowiedzi dzieci, nad wyraz metodyczne kierowanie ich spostrzeżeniami, zabawne nieraz dla umysłów starszych, a tak proste dla dziecięcych móżdżków rozumowania, ucieszne czasami ujmowanie ich w słowną formę, wszystko to będzie czynnikiem, budzącym zaciekawienie i zainteresowanie. Brak zaś wszelkich rycin i gotowego tekstu, podającego słownie to wszystko, co dzieci same powinny zaobserwować, zmusi do postarania się o odpowiednie okazy, czy też wyjątkowo i rycin, na których będą się dopatrywały tego wszystkiego, co im wskażą pytania w książce zawarte, i nie dopuści do mechanicznego, pamięciowego przyswajania sobie wiedzy. Książka nie tylko będzie uczyć, ale i bawić zarazem dziecięce umysły, wprowadzi pierwiastek wesołości do nauki szkolnej, co przecież jest niezbędnym

warunkiem nie tylko nauczania, ale wogóle wychowawczego oddziaływania na młodzież w tym wieku.

Jak uczniowie, przynajmniej słabsi, potrzebują książki, dowodem niech będzie to, że skoro tylko pojawiły się „Pogadanki przyrodnicze“ Domaniewskiego, które można śmiało ochrzcić może trochę wulgarnem mianem „bryka“ („ściągaczki“) do programu ministerjalnego, znalazły się one natychmiast w rękach uczniów. Uczniów tych, którzy wykuwali ten „podręcznik“ w domu na pamięć, nie można było, mimo wszelkich uwag i perswazyj ze strony nauczyciela, nakłonić do samodzielnej pracy. Ufni w książkę i podany gotowy w niej materjał, nie interesowali się dociekaniami w klasie, nie potrzebowali badać, „uważać“, bo mają „to wszystko“ w książce. Takie podręczniki, jak wyżej zacytowane, polecane niestety i przez niektórych nauczycieli, umożliwiają i ułatwiają wprawdzie uczenie według nowego programu, ale starą, nieszczęsną metodą, a więc pamięcią i werbalizmem, częstokroć nawet bez żadnych okazów, boć w książce są odpowiednie, choć liche ryciny.

Najróżnorodniejsze przyczyny, w które tu nie chcę wchodzić, powodują, że pewna ilość dzieci nie może uczęszczać do szkół publicznych i musi się uczyć prywatnie w domu, by z końcem roku szkolnego poddać się rocznemu egzaminowi w państwowej szkole. I oto co się działo i dzieje Dzieci przygotowują się według dawnego programu austrjackiego, z dawnych podręczników, czego nie może przyjąć egzaminator. Stąd płyną słuszne żale rodziców, zasłaniających się brakiem odpowiednich książek, któreby umożliwiały stosowanie się do programu ministerjalnego w prywatnej nauce domowej. To też omawiane „Protokóły“, polecone przez Ministerstwo, położyłyby raz na zawsze tamę tym brakom i umożliwiły racjonalną naukę domową.

Wreszcie należy poruszyć jeszcze jeden moment. Nowe plany ministerjalne wprowadzają prawdziwy przewrót w dotychczasowej dydaktyce przyrodoznawstwa. Zaskoczyło to wielu nauczycieli starszych, rutynowanych, którym trudno nagiąć się do nowych wymogów, lub też zastało wielu młodych, dzięki wojennym wypadkom nie dość przygotowanych do samodzielnej pracy pedagogicznej. Dla jednych i dla drugich, książki, znajdujące się w rękach ich wychowanków byłyby bodźcem do czynienia odpowiednich wysiłków w tym kierunku, by się o ile możności zbliżyć do wzoru, jaki będą mieć ustawicznie przed oczyma.

Stanisław Hubert (Lwów)

Bogdan Nawroczyński. *Uczeń i klasa.* Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. Komisja Pedagogiczna Min. W. R. i O. P. Oddział pedagogiki ogólnej. Nr 3. Warszawa 1923. Skład gł. w Książnicy polskiej T. N. S. W. Form. 24½ × 16, str. VIII + 328.

Praca powyższa d-ra Nawroczyńskiego powinna zainteresować szeroki ogół, powinna zająć nie tylko teoretyków pedagogji, lecz i praktyków, nie tylko nauczycieli, lecz i organizatorów szkolnictwa,

nie tylko fachowców, lecz i szersze sfery inteligentnego ogółu. Praca poważna, oparta — mimo wojennych trudności — na bogatej literaturze przedmiotu i skrupulatnych badaniach eksperymentalnych autora, powinna być punktem zwrotnym w naszych dyskusjach i organizatorskich pracach nad szkolnictwem, albowiem sprowadza zagadnienie z rejonów domysłów, abstrakcji, nawet nastrojów, na tory naukowego badania.

Ustaliwszy w rozdziale wstępnym istotę współczesnych kierunków w pedagogice, ścierających się i wspierających pod sztandarem indywidualizacji i uspołecznienia, zróżnicowania i niwelacji w myśl haseł wolności i równości, autor widzi zasady wytyczne w swobodzie (wolności) uspołecznionej i równości indywidualizującej, bo prowadzą one do uwzględnienia praw zarówno jednostki jak społeczeństwa i razem prowadzą „w górę ku coraz doskonalszym układom sił społecznych“, gdzie na szczycie płonie trzeci ideał wielkiej rewolucji: ideał braterstwa.

Rzecz właściwa rozpada się na dwie części. Pierwsza zajmuje się formami nauczania zbiorowego, druga organizacją klasy szkolnej.

W obu częściach autor uwzględnia stronę naukowo-teoretyczną i praktyczną. Zestawiwszy badania i spostrzeżenia poprzedników, przeprowadza sam szereg eksperymentów, które rozstrzygają między rozbieżnemi poglądami, rozwiązują problem. W badaniach swych posługiwał się dwiema metodami, mianowicie badał 1) zdolność woli do spełniania w danym czasie możliwie największej liczby aktów drogą punktowania 2) trwałe napięcie uwagi zapomocą próby Bourdona-Jaroszyńskiego. Całą serję prób przerabiano czterokrotnie w ten sposób, by ile możności uwolnić wyniki od zaciemniającego wpływu wprawy.

Wyniki przedstawiają się niezwyle interesująco tak pod względem teoretycznym, jak praktycznym. Przedewszystkiem doświadczenia te przeczą popularnej zasadzie, że wszelka grupa społeczna obniża poziom życia. Z badań autora niezbicie się okazuje, że grupa zorganizowana i dobrana, jak klasa szkolna, przeciwnie podnosi sprawność i wydajność pracy określonej. Co więcej, liczebność grupy w pewnych granicach jest czynnikiem podniecającym. Naturalnie wyniki te mają doniosłe znaczenie przy organizacji nauczania, wykazują wyższość nauczania zbiorowego i masowego nad jednostkowem. Ażeby jednak uniknąć ujemnego wpływu niwelacji, zacierającej odrębności indywidualne uczniów, oświadcza się autor za metodą masowo indywidualizującą, przyczem czynnik zbiorowy przeważa w pracy obowiązkowej szkolnej, jednostkowy w zajęciach pozalekcyjnych. Ponadto klasa sama powinna być stosownie zorganizowana i dobrana, i tu znów szereg eksperymentów autora dokonywa rewelacji.

Oto tworząc rozmaite grupy wedle jakości uzyskanych wyników, autor wykazuje, że właściwy dobór znów działa dodatnio, że przy segregacji wedle uzdolnień i sprawności otrzymujemy wyniki lepsze i to nie tylko, jak było do przewidzenia, w grupach silniejszych, ale także i wśród najsłabszych, jeśli ci są wyłącznie w swo-

jem towarzystwie. Eksperyment ten, zgodny zresztą z wynikami otrzymanemi w przemyśle i wojsku, który autor stara się też naukowo wyjaśnić czynnikami uczuciowemi, uprawnia zasadę doboru w pedagogji i ma pierwszorzędne znaczenie praktyczne.

Na podstawie badań swych autor przedstawia zasady organizacji klasy szkolnej i całego systemu szkolnego, systemu, który nie jest jak wiele innych odzwierciedleniem demagogicznych formuł i haseł, przejętych bezkrytycznie od działaczy społecznych i politycznych, ujawniającem się w „źle pojętym egalitaryzmie", lecz przeciwnie systemem opartym na podstawach naukowych, w których eksperymenty autora zajmują przodujące miejsce.

Praca, pierwsza u nas tego rodzaju, opracowana krytycznie i gruntownie, oparta na szerokich podstawach, powinna być punktem wyjścia dla dalszych badań szczegółowych w odniesieniu do rozmaitych dziedzin pracy umysłowej i życia szkolnego, rozmaitych typów młodzieży, wieku, towarzyszących okoliczności. Zdobyty materjał dostarczyłby nie tylko niezwykle ciekawych wiadomości teoretycznych, ale i praktycznie miałby znaczenie w kierunku rozwiązania zagadnienia wzajemnego stosunku jednostki i społeczeństwa, zagadnienia zasadniczego w wychowaniu i w całem życiu ludzkości.

L. Bykowski. (Lwów — Warszawa).

PRZEGLĄD CZASOPISM.

CZASOPISMA W J. POLSKIM.

Przegląd Pedagogiczny. Kwartalnik wychodzący pod redakcją Lucjana Zarzeckiego przy współudziale komitetu. Wyd. Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Rok XLII. 1923. Zeszyty 1—2. Form. 24 × 16, str. 1—168.

„Przegląd Pedagogiczny", który od początku r. 1922 zmienił się z miesięcznika na kwartalnik, ukazał się w ciągu pierwszego półrocza 1923 r. w dwóch zeszytach, obejmujących razem 168 stron, zawierając dość bogaty materjał nie tyle ilościowo co jakościowo

Rocznica 450-lecia urodzin Kopernika skłoniła redaktora „Przeglądu Pedagogicznego" Lucjana Zarzeckiego do skreślenia w artykule „Kopernik i Komeński" (zesz. 1) ciekawego porównania dwóch wybitnych uczonych słowiańskich, którzy uzupełniali się wzajemnie przez dokonanie przewrotu w poglądach: Kopernik w zakresie pojmowania świata zewnętrznego, Komeński w zakresie pojmowania świata wewnętrznego, a zwłaszcza duszy dziecka. — Rocznica 150-lecia Komisji Edukacji Narodowej spowodowała pomieszczenie na łamach pisma szeregu artykułów poświęconych pierwszej instytucji administracyjnej szkolnictwa w Europie. W zeszycie 1-ym znajdujemy dokończenie pracy Józefa Lewickiego „Geneza Komisji Edukacyjnej", bardzo sumiennie przedstawiającej powstanie Komisji i stwierdzającej „że czynnikami decydującemi w powstaniu Komisji Edukacyjnej były świadomość koniecznej potrzeby ubezpieczenia przyszłej wolności Państwa Polskiego, czyli inaczej mówiąc szczera chęć naprawy Rzeczypospolitej, oraz idea współzawodnictwa z Zachodem"; wartość tej pracy powiększają dołączone do niej materjały dotychczas nie ogłaszane, oraz przypisy. W zeszycie 2-im rozpoczyna się druga rozprawa tegoż autora poświęcona „Ustawodawstwu szkolnemu Komisji Edukacyjnej", a również, jak poprzednia, oparta na danych źródłowych.

Ogólne zagadnienia pedagogiczne są poruszone w artykułach Bogdana Nawroczyńskiego „Teorja i praktyka wychowania" (zesz. 1) oraz Juljusza Ippoldta „Nauczyciel i nauka" (zesz. 2). Pierwsza praca, będąca wykładem wygłoszonym na 1-ym publicznym akcie sprawozdawczym Państwowego Instytutu Pedagogicznego dnia 22 października 1922 roku, jest poświęcona zagadnieniu potrzeby pedagogiki teoretycznej, która „chce być teorją wychowania, nie zaś zbiorem prawideł"; autor wykazuje, że dla wzniesienia nowego gmachu wychowania publicznego dostosowanego do własnych potrzeb narodowych nie wystarczą zabiegi natury administracyjnej i organizacyjnej, że trzeba je oprzeć o podłoże naukowe, o kulturę pedagogiczną, która znów nie może być przejęta z zewnątrz, lecz musi być wytworem ducha narodowego. Artykuł Ippoldta „Nauczyciel i nauka" (zesz. 2) porusza drugą stronę zagadnienia, czem ma być nauczyciel. O ile Nawroczyński wykazywał wartość i znaczenie teoretycznej pedagogiki dla nauczyciela, o tyle Ippoldt podkreśla konieczność utrzymywania ciągłej łączności nauczyciela z nauką, nie tracenia kontaktu z postępem wiedzy w swoim fachu, rozszerzania wiedzy ogólnej, a przez to posiadania ogólniejszego widnokręgu, umiejętności ujmowania wszelkich kwestyj z takiegoż punktu widzenia oraz rozumienia wszystkich nowych kierunków; dla tak

pojętego „zadania nauczyciela“ wykazuje autor środki, prowadzące do celu pracę naukową, czytelnictwo, posiedzenia naukowe np. kół T. N. S. W. i t. p.

Charakter bardziej szczegółowy posiada artykuł Mieczysława Ziemnowicza „Czy i w jakich granicach nauczyciel może wymagać pracy domowej ucznia“ (zeszyt 1); omówiono tu bardzo ważne zagadnienie konieczności ograniczenia do minimum pracy domowej ucznia dla usunięcia „dysproporcji między wymaganiami szkoły a możliwością ucznia“, co da się osiągnąć przez szereg praktycznych wskazań, podanych na końcu artykułu.

Charakter informacyjny lub sprawozdawczy mają artykuły: Tadeusza Czapczyńskiego „Szkolnictwo średnie w Polsce w świetle cyfr w r. szk. 1921/22“ w zeszycie 2-im (zawierający analizę danych statystycznych zawartych w zeszycie 10-ym tomu V-ego „Miesięcznika Statystycznego za rok 1922), Józefa Gołąbka „Nauczanie języka wykładowego w szkołach czesko-słowackich“ i „Czasopisma słowiańskie pedagogiczne i naukowe“ w zeszycie 2-im oraz P. S. „Państwowy Instytut Pedagogiczny“ (sprawozdanie) w zeszycie 1-ym.

Dział „Sprawozdań i recenzyj“ znajduje się tylko w zeszycie 2-im, zawierając sprawozdania z „Księgi pamiątkowej dla uczczenia zasług prof. K. Morawskiego“, z „Teorji względności“ Zaremby, „Genezy energji psychicznej“ Danysza, „Z tajników życia“ Jakubskiego, „Zarysu teorji mnogości“ Sierpińskiego i „Protagorasa“ Platona w przekładzie Witwickiego, oraz recenzje podręcznika geometrji Grabowskiego i Kalicuna i kilkunastu dzieł pedagogicznych francuskich i angielskich.

Całość „Przeglądu Pedagogicznego“ jest uzupełniona działem „Miscellanea“, zawierającym krótkie notatki i informacje o różnych bieżących sprawach pedagogicznych. *Eug. Zdrojewski* (Warszawa).

Oświata Pozaszkolna. Biuletyn konferencyj kwartalnych Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. Pismo poświęcone sprawom oświaty dorosłych. Rok II (1922), zeszyty 4, 5 i 6-y oraz rok III (1923), zeszyty 1, 2, 3 i 4-y. Form. 24 × 16. Str. od 193–428 i od 1—394.

Siódma z kolei konferencja, zwołana przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Min. W. R. i O. P. odbyła się w dniach 1 i 2 maja ub. r. w Cieszynie. Treścią obrad tej konferencyi było zagadnienie domów ludowych Treść zeszytu 4-go (z r. 1922) stanowią referaty wygłoszone na tej konferencji. P. A. Langer w art. p. t. „Pojęcie Domu Ludowego i jego rola oświatowo-kulturalna” stara się zdefinjować cechy „Domu Ludowego”. Zestawia je w sposób następujący: „a) Twórcza kolektywność działania gromady ludzkiej; b) samorządność społeczna, opierająca się na jedności uczuć ochotnej dobrowolności działania i wolności współżycia; c) żywy, bezpośredni stosunek do kultury i oświaty przez samowychowanie i uszlachetnienie duszy człowieczej”. Autor przeprowadza podział domów ludowych na typy, odpowiednio do spełnianych zadań i warunków pracy, a więc na domy ludowe w wielkich miastach, w miasteczkach i w wioskach. Co do nazwy proponuje używać dla wielkich miast określeń „Dom Obywatelski“ o charakterze towarzysko-kulturalnym, „Dom Społeczny” o charakterze robotniczo-oświatowym i „Domy Gospodarcze” o charakterze spółdzielczo-oświatowym; w mniejszych ośrodkach miejskich proponuje tworzyć: Domy Obywatelskie i Gospodarcze, zaś w gminach wiejskich: Domy gospodarczo-oświatowe, Domy Ludowe i Świetlice przy szkołach.

Dr. M. Orsetti w art. p. t. „Oświatowe Domy społeczne zagranicą” formułuje zadania domów ludowych, za które uważa: umożliwienie spędzania wolnego czasu poza pracą zarobkową w sposób podnoszący jednostkę ludzką na wyższe szczeble człowieczeństwa oraz uzupełnianie, koordynowanie i potęgowanie owocności poszczególnych poczynań w dziedzinie oświaty pozaszkolnej. Kreśli historję powstania domu społecznego brukselskiej kooperatywy „Maison du Peuple” oraz wiedeńskiego „Volksheimu”, uważając ostatni za „dzieło piękne i wielkie”, które zdaniem autorki znalazłoby „dopiero trwałe oparcie swego bytu, gdyby się związało organizacyjnie z zrzeszeniami robotniczemi i związkami zawodowemi oraz potężną spółdzielnią wiedeńską”.

K. Korniłowicz w art. p. t. „Ogniska oświatowo-kulturalne ludności miejskiej” proponuje skupienie różnych form pracy oświatowo-kulturalnej w jednym gmachu w „Domu Oświaty i Kultury”. Dla wzmożenia akcji budownictwa takich domów propaguje wydanie ustawy, normującej prawne i finansowe podstawy realizacji tego budownictwa, którego koszty ponosić powinny samorządy, państwo i instytucje społeczne. Mieszczące się w tych domach ogniska oświatowo-kulturalne mają się stać zdaniem autora — nietylko przybytkami powszechnej kultury ducha ale i kuźnią nowych form braterskiego współżycia ludzi; mogą się przyczynić „do zbudowania kraju na wolności ducha ludzkiego“. (?)

Tytus Jemielewski w ref. p. t. „Domy Ludowe ich działalność oświatowo-kulturalna” omawia typ tej instytucji dla wsi. Z racji swych różnych zadań powinien Dom Ludowy dla jednej lub kilku wsi powstać staraniem „Towarzystwa Domu Ludowego“, którego członkami powinny być instytucje społeczne: gospodarcze oświatowe, artystyczne, sportowe i t. p., w gmachu tym powinny znaleźć te instytucje miejsce dla swoich biur i sale dla wykonania ich prac Mogą powstawać również Domy Ludowe o mniejszym zakresie staraniem poszczególnych organizacyj społecznych (np. Dom Ludowy Spółdzielni Rolniczych), związanych z życiem wsi. Ponieważ o rychłej realizacji tych projektów trudno myśleć, proponuje autor uwzględnianie przy budowie nowych szkół umieszczanie w planie budynku szkolnego dużej sali rekreacyjnej, która ma służyć na zebrania ludności dla celów oświatowych.—Leon Twarecki w art. p.t. „Strona finansowa budowy domów ludowych”, wskazuje na różne organizacje społeczne, które powinnyby się zająć sfinansowaniem budowy, nie ma jednak pełnej wiary w ich skuteczną pracę na tem polu i dlatego rozważa ewentualność wydania ustawy, nakładającej przymus wznoszenia i prowadzenia domów ludowych na gminy i państwo. Z uwagi na wielkie zadanie, jakie mamy przed sobą w dziedzinie szkolnictwa uważam ten pomysł za nierealny. Oświata pozaszkolna musi się oprzeć na siłach społecznych, państwo musi myśleć przedewszystkiem o szkołach.

Zeszyt 5-y z r. 1922 obejmuje artykuły poświęcone nauce o Polsce, a mianowicie: Al. Janowskiego: Nauka o Polsce w programie kształcenia dorosłych i B. M. Godeckiego: Nauka obywatelska na miejskich kursach dla dorosłych. Temat ten był omawiany na VIII-ej konferencji w dniach 26 i 27 czerwca w Wilnie. P. Janowski, stwierdzając ogromne braki w dorosłem społeczeństwie co do wiadomości o Polsce, uważa, że naukę o Polsce należy wprowadzić do programu kształcenia dorosłych. P. Godecki omawia ramy programu tej nauki na różnych poziomach nauczania. Program ten powinien obejmować 4 działy: 1) wstęp geograficzny (10 godz.), 2) kultura materjalna (20 godz.), 3) Państwo a społeczeństwo (18 g.), 4) Kultura duchowa (10 godz.). Dr. M. Hasiński w ref. p. t. „Nauka o Polsce współczesnej na kresach zachodnich” wskazuje jako cel: zespolenie kresów zachodnich z całością na-

rodu, szerzenie znajomości i szacunku dla państwowości polskiej i budzenie wiary w siły Polski.

Na konferencji tej wygłosił referat również prof. K. Stojanowski ze Lwowa o „Nauce o Polsce współczesnej na kresach wschodnich", który znajdujemy w zeszycie 6-ym z r. 1922. Referat ten wywołał na konferencji ożywioną dyskusję. Jak stwierdza sprawozdanie (na str. 325), referat ten obudził wśród uczestników obawę, „aby sprawa nauki o Polsce na kresach nie była pojmowana jako akcja, zmierzająca do wynarodowienia", zaś redakcja ze swej strony zaznacza, że „nie we wszystkiem może się z autorem solidaryzować" (str. 384). Według autora: „celem nauki o Polsce na kresach powinno być wytworzenie zachodnio-europejskiego pojęcia „naród". Oświata nasza ma wytworzyć na kresach państwowy patrjotyzm u wszystkich obywateli bez względu na wiarę czy pewną odrębność etniczno-językową". Nauka o Polsce dążyć ma do „wzbudzenia szczerego przywiązania u ludów tereny te zamieszkujących do Rzeczypospolitej Polskiej". Z wywodami autora osobiście solidaryzuje się i zwracam na ten artykuł szczególną uwagę.—W zeszycie 6-ym prócz wspomnianego artykułu K. Stojanowskiego znajdujemy: Dr. Eust. Nowickiego: Wiejski Uniwersytet ludowy w Dalkach; M. Jaworskiej: Oświata pozaszkolna a seminarja nauczycielskie i T. Czerwijowskiego: Typy bibljotek i ich koordynacja. Pierwszy podaje uwagi swe o pierwszym wiejskim Uniw. Ludowym w Polsce, założonym przez zasłużonego działacza i pioniera oświaty ludowej, ks. Ludwiczaka. Uwagi te zebrane były na miejscu z końcem stycznia 1922 r., a więc przy końcu kursu pierwszego roku istnienia Uniwersytetu. Uczniów było 34 w wieku od 17—34 lat, wykładających 3 osoby. Autor podkreśla wybitnie skuteczną działalność wychowawczą dyrektora (ks. Ludwiczaka), ujemnie natomiast ocenia pracę dwu innych nauczycieli. Mimo to rezultat pracy według autora jest skuteczny. P.— Jaworska omawia program kursu instruktorskiego dla pracowników oświatowych (uczniów semin. naucz.), który stosowało kuratorjum lwowskie.

W zeszycie 1-ym z r. 1923 znajdujemy artykuły: Władysława Wolerta: Zarys pracy oświatowej pozaszkolnej w Anglji i dr. E. Nowickiego: „Oświata pozaszkolna i jej organizacja w Czechosłowacji". Artykuły te były wygłoszone na IX konferencji, odbytej w dniach 4 i 5 grudnia 1922 w Warszawie, poświęconej zaznajomieniu uczestników konferencji z prowadzeniem pracy oświatowej pozaszkolnej zagranicą. P. Wolert usiłuje cały ruch oświatowy wśród robotników angielskich przedstawić jako dzieło wyłącznie pionierów socjalizmu. Wystarczy jednak przejrzeć cyfry podane odnośnie do rozwoju t. zw. Robotniczego Związku Oświatowego (Workers Educational Association), ażeby się przekonać, że w Anglji oświatą mas robotniczych zajmują się wszystkie sfery społeczne, od ciał uniwersyteckich i władz oświatowych do klubów robotniczych włącznie. Trudno się zgodzić z twierdzeniem autora, jakoby z doświadczeń angielskich miało wynikać „że sprawa oświaty jest kwestją par excellence społeczną." Jest tak ale częściowo tylko. U nas w Polsce jest ona przedewszystkiem kwestją narodowo-państwową. Mamy ustrój w całem tego słowa znaczeniu demokratyczny i chodzić nam musi o to, by szerokie masy jak najrychlej przygotować do życia obywatelskiego. Trudno również bez zastrzeżeń przyjąć twierdzenie autora, jakoby z tego, co się dzieje w Anglji, można było wyprowadzić wniosek, iż celem pracy oświatowej ma być tylko „oświecona demokracja" i „lepszy, doskonalszy duchowo człowiek dla dobra całej ludzkości". Musi w programie znaleźć miejsce, obok podniesienia intelektualnego, także rozwijanie idei narodowej i umacnianie tradycyj ojczystych i idealizmu. Jest to zresztą dążenie powszechne, zrodzone dziś przez wojnę. Stwierdza to mimochodem sam autor na innem miejscu, omawiając stosunki w Skandynawji. — P. E. Nowicki informuje o organizacji oświaty dla dorosłych w Czechosłowacji, w szczególności zaś o kwestji ludowych kursów wychowania obywatelskiego i o bibljotekach gminnych, które Republika czeska uregulowała osobnemi ustawami, wprowadzając przymus ustawowy i silną ingerencję państwa w tych dziedzinach. Utrzymaniem bibljotek obciąża ustawa samorządy gminną, zaś koszty organizacji kursów wychowania obywatelskiego rozkładają się na samorządy gminne i powiatowe, oraz na skarb państwa. W budżecie państwowym na rok 1920 preliminowano w Czechosłowacji na oświatę pozaszkolną 2,504.088 koron czeskich; budżet polski w tym roku przewidywał kredyty o połowę mniejsze.—W zeszycie tym znajdujemy interesujący artykuł J. Jędrzejowicza, majora W. P. p. t. „Rozwój pracy oświatowo-kulturalnej w wojsku polskiem", stwierdzający że Państwo Polskie stara się sprawę tę załatwić możliwie najlepiej.

W zeszycie 2-im znajdujemy cztery artykuły: Fryderyka Schrödera, Duński Uniwersytet Ludowy (tłumaczenie z niemieckiego N. Perzyńskiego); H. Radlińskiej: Zagadnienia oświaty pozaszkolnej; W. Wolerta: Oświata dorosłych w Skandynawji i M. Jaworskiej: Ukraińska praca oświatowa pozaszkolna w Małopolsce Wschodniej. Artykuły Schrödera i Wolerta niejako się uzupełniają, dając bardzo dobry przegląd tego, co narody północne skandynawskie na polu oświaty pozaszkolnej uczyniły. P. Wolert stwierdza na str. 129, że: „momentem spajającym wszystko (t. zn. całą pracę uniwersytetów ludowych w Skandynawji) jest miłość ojczyzny". „W szczególności zadaniem historji jest otworzyć młodym ludziom oczy na żywy organizm narodu, który pracuje i walczy, na jego duchowość, na to, w jakich ustawach i formach prawnych wyraża się jego życie obywatelskie... Akcentowa jest nuta wychowania religijnego i narodowego". „Charakterystyczną cechą skandynawskich Uniwersytetów ludowych jest nie tyle to, że powstały z inicjatywy prywatnej, ale że zawdzięczają dużo ofiarom prywatnym, albo też jak w Danji są niejako prywatnemi przedsiębiorstwami". Doświadczenia skandynawskie dają nam wiele wskazań. Widzimy z nich jak wiele może zdziałać inicjatywa prywatna, należy ją pobudzać u nas, gdyż państwo nasze nie jest w stanie ze względów finansowych brać na swe barki wielkiego zadania finansowania oświaty pozaszkolnej, może co najwyżej dawać jej kierunek i opiekę.—Artykuł p. Radlińskiej jest wykładem wstępnym, wygłoszonym w Wolnej Wszechnicy Polskiej, w którym prelegentka uzasadnia konieczność prowadzenia „naukowego studjum zagadnień oświaty pozaszkolnej, nawiązania łączności pomiędzy placówkami czystej nauki i popularyzacji".—P. Jaworska podaje ciekawe informacje o ruchu oświatowym ukraińskim w Małopolsce Wschodniej, stwierdzając jego charakter negatywny, na nienawiści do Polski oparty. Nienawiści tej nie łagodzi fakt utrzymywania kosztem państwa 90 kursów dla dorosłej ludności ruskiej.

W zeszycie 3-cim umieszczono na wstępie artykuł N. Perzyńskiego p. t. Ogólna charakterystyka współczesnej pracy oświatowej pozaszkolnej w Niemczech (referat wygłoszony na IX Konferencji Oświatowej w Warszawie). Artykuł ze wszechmiar ciekawy, informujący o zmianach, dokonanych w Niemczech powojennych, w ujmowaniu celów i metod pracy oświatowej zapomocą zwłaszcza dwu czynników: bibljotek publicznych i uniwersytetów ludowych. Nowy kierunek ten bierze za punkt wyjścia określenie pojęcia

oświaty „jako indywidualny stosunek do kultury", dąży do wychowania jednostek intensywnie kształconych („praca dynamiczna"). Niemcy, które przed wojną były społeczeństwem niewolników, pragną się odrodzić przez wychowanie nowych kierowników narodu, uwzględniających indywidualne wartości obywateli. „Wyławiać jednostki zdolne z wszystkich warstw, kształcić je w kierunku indywidualnych uzdolnień drogą głębszej pracy w małych kółeczkach („Arbeitsgemeinschaft"), aby później jak żywe siły promieniowały na całe otoczenie i w ten sposób podnosiły życie duchowe mas — oto postulat „nowego kierunku, niejednokrotnie w czyn wcielony". Autor na końcu wysuwa 4 postulaty, jako aktualne dla Polski, na które można się w całości pisać. Władysław Wolert drukuje część II swego artykułu p. t. „Oświata dorosłych w Skandynawji", w której dzieli się wreszcie uwagami o pracy oświatowej w Szwecji, Norwegji, Finlandji wśród rzesz robotniczych, głównie socjalistycznych, podnosząc m. i. dużą ruchliwość na polu oświatowem Związku Młodzieży Komunistycznej (szwedzkiej), który w r. 1920 — 21 zorganizował aż 265 Kółek, podczas gdy inne organizacje (narodowe) 224, a socjalistyczno-demokratyczne 190. Na końcu artykułu znajdujemy informacje o powstałem w r. 1921 w Danji „Międzynarodowem Kolegjum Ludowem", opartem „na wspólnocie towarzyskiej i osobistem wychowaniu płynącem ze wspólnej pracy". Wychowankowie jego „chcą zapoczątkować budowanie mostu nad przepaścią, jaką nienawiść i sprzeczność interesów wytworzyły między ludami świata". — „Emanuel Imiela podaje „Stan oświaty pozaszkolnej w województwie Śląskiem" (zwłaszcza w jego części górnośląskiej) od początku XIX wieku do chwili obecnej. Przy końcu artykułu podaje autor wiadomość, że „Polska Partja Socjalistyczna nosi się z zamiarem utworzenia w krótkim czasie Uniwersytetu Robotniczego"—stwierdzając równocześnie, że „inne partje nie organizują dotąd pracy oświatowej wśród swych członków". Widocznie że ludziom z innych partyj wystarcza prowadzenie oświaty bezpartyjnej w T. S. L. i T. C. L., o których autor wspomina, obok Tow. im. św. Jacka, Przyjaciół Nauk i in.

Dnia 9 kwietnia 1923 r. odbyła się w Białymstoku X Konferencja oświatowa, na której wygłoszone zostały referaty: Czesława Jaksy Bykowskiego: Znaczenie społeczne wycieczek w pracy oświatowej wśród dorosłych; Tytusa Jemielowskiego: O wystawach i pokazach przy nauczaniu dorosłych, i Aleksandra Janowskiego: Rola muzeów w pracy oświatowej pozaszkolnej. Pierwszy z tych referatów znajdujemy w omawianym zeszycie (3-cim). Autor podaje analizę wpływów dodatnich, jakie na uczestników wywiera wycieczka, dzieląc je na 3 grupy: 1) wpływy pogłębiające stosunek człowieka do przyrody, 2) człowieka do człowieka i 3) człowieka do samego siebie.

W zeszycie 4-ym znajdujemy referat p. Janowskiego o muzeach. Cenne nader uwagi zasłużonego prezesa Tow. Krajoznawczego zmierzają do konkretnego celu: tworzenia na ziemiach polskich muzeów na wzór Muzeum Tatrzańskiego im. Chałubińskiego w Zakopanem, „któreby przedstawiały pewne swoistości poszczególnych ziem. Koroną wszystkiego powinno być olbrzymie Centralne Muzeum Krajoznawcze w stolicy, dokąd z całego kraju ściągają wycieczki, a odwiedzają je i goście zagraniczni". Treść 4-go zeszytu wypełniają referety wygłoszone na XI Konferencji oświatowej w dniu 30 maja b. r. w Bydgoszczy o zadaniach samorządów na polu oświaty pozaszkolnej. Dr. W. Wysocki w ref. p. t. Samorząd a oświata pozaszkolna, stoi na

stanowisku, że praca w dziedzinie oświaty pozaszkolnej winna spoczywać w rękach samego społeczeństwa czyli, jak dotąd, powinny ją w pierwszym rzędzie prowadzić organizacje kulturalno-oświatowe, powstałe z łona społeczeństwa. Stosunek zaś czynników samorządowych do organizacyj tych powinien się ułożyć tak, by o ile możności zachowały się wszystkie dodatnie strony, jakie posiada działalność organizacyj społecznych, a zanikły strony ujemne. Z tego powodu władze samorządowe winny z niemi pozostawać w stałym kontakcie.

Kazimierz Korniłowicz drukuje art. w sprawie ustawy o oświacie pozaszkolnej, który redakcja poleca szerszej dyskusji. Jest to, jak zaznacza autor, projekt ustawy o oświacie pozaszkoinej, opracowany przez grupę oświatowców skupionych koło Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych w Warszawie, poprzedzony motywami. — Dalej znajdujemy w tym zeszycie uwagi i krótkie sprawozdanie d-ra Fritza Seefeldta p. t. Uniwersytet ludowy wiejski w Dornfeldzie (założony w r. 1920, pierwszy niemiecki uniwersytet ludowy w Polsce). — Szereg artykułów zamyka dr. Eust. Nowickiego: Oświata pozaszkolna i jej rola społeczno-wychowawcza w współczesnem życiu polskiem. Jest to referat informacyjno-instruktywny, wygłoszony na wojewódzkim zjeździe oświatowym w Łodzi.

Wymienione powyżej zeszyty obok artykułów, które wkrótce omówiłem, zawierają stałe rubryki: Sprawozdania z przebiegu Konferencyj oświatowych. Materjały, Z ruchu oświatowego w Polsce, Z ruchu oświatowego zagranicą, Przegląd literatury i Przegląd pism. Rubryki te wypełnia redakcja skrupulatnie zebranym obfitym materjałem, który dla każdego oświatowca przedstawia dużą wartość. Grono współpracowników redakcyjnych stanowi zespół ludzi o jednolitym poglądzie społecznym na oświatę pozaszkolną, którzy reprezentowanemu przez siebie kierunkowi służą z wielkim zapałem i dużą sumą pracy fachowej.

Jan Kornecki (Warszawa).

CZASOPISMA W J. OBCYCH.

Pedagogické Rozhledy. Praga. Rocznik XXXIII. Z. 1—6 (styczeń — czerwiec 1923). Form. 24×16, str. 1—228.

Dotychczas wydawane były P. R. przez towarzystwo naukowe „Diedictvi Komenského". Od stycznia b. r. miesięcznik ten stał się organem zawodowej organizacji „Czeskoslovenská obec uczitelská". Naczelnym redaktorem pozostał nadal prof. dr. Otakar Kádner, grono jednak redakcyjne znacznie zwiększono.

Rozpoczyna rocznik nieskończona tu jeszcze praca Józefa Hendricha „Jana Amosa Komenského snahy (dążenia) vszevedne, vszeosvietne a vszenaprawne". Z zakresu pedagogiki ogólnej i szkolnictwa jest drugi artykuł o ideale czeskiego nauczyciela: jak się ten ideał przedstawia w pismach i powiedzeniach Czerného, kierownika największej organizacji nauczycielskiej Są to ogólne sądy i rysy, czerpane przedewszystkiem z książki Czerného p. t. „Snahy a práce uczitela". Pozatem w dziale tym są drobne wiadomości, nieraz interesujące, np. sprawozdanie z obrad kierowników szkół amerykańskich o zadaniach dyrektora szkoły w stosunku do nauczycieli, lub wniosek komisji amerykańskiej (złożonej z 10 nauczycieli, 2 inspektorów i 3 dyrektorów) co do sposobu kwalifikowania nauczycieli, domagający się mianowicie, aby nauczyciela oceniano ze względu na jego przygotowanie naukowe, owocność

pracy szkolnej i wychowawczej, wartość dla gminy i t. p. Znajdujemy tu również notatkę o 200-leciu założeniu Ochranova (w 1722 ewangelicy morawscy emigrowali do dóbr pietysty hr. Zinnendorfa, założyli nową osadę, dla której podług Komeńskiego „Ratio disciplinae" Z. stworzył statut). Osnowa szkolnej ustawy szkockiej została tu powtórzona w przekładzie za angielskim „Education (Scotland) Act".

Do zakresu psychologji i pedagogiki eksperymentalnej należy praca d-ra Cyryla Stejskala o uczniach słabych w szkole powszechnej, oparta na badaniach w szkołach praskich, autor zaleca dla Pragi systemi mannheimski, który omawia bardzo obszernie. Jan Machar rozpatruje wzajemny stosunek pisma i inteligencji. Jest to praca seminaryjna z berneńskiego instytutu pedagogicznego. Przyjął autor 5 stopni oceny. Badał dzieci piszące ćwiczenia stylistyczne i tem „tak zajęte, że o jakości pisma nie mogły myśleć" Rezultatem badań jest wniosek: „im inteligentniejszy uczeń, tem pewniejsze, prawidłowsze, pewniejsze i świadomsze pismo". W tym dziale oceniono też pracę dr. M. Librachowy o „Rozumowaniu dzieci".

Interesujące jest sprawozdanie Wacława Przihody z Chicago z ankiety „Czemu się dzieci czikagowskie uczą języka czeskiego". Zapytania otrzymały dzieci z wyższej szkoły Carter H. Harissona w dzielnicy, zaludnionej w wielkiej ilości przez Czechów. W szkole prócz Czechów było 4 Słowaków, 3 Polaków, 1 Niemka i 4 Żydów. Przyczynę patrjotyczną podało 78%. Spotykamy zdania takie, jak np.: „uważam, że każdy, kto jest pochodzenia czeskiego i ma sposobność uczyć się po czesku, powinien tak uczynić; gdyby tak zrobił każdy, rozszerzyłby się język czeski po Stanach Zjednoczonych tak, jak jest rozszerzony w Europie". Znamienną uwagę podało 17 dzieci, że matka im nakazała uczyć się czeskiej mowy, jakkolwiek sama po czesku nie mówi. Bardzo wielu mniema, że czeskim językiem mówi więcej ludzi niż po hiszpańsku lub francusku. Polka pisze, że uczy się czeskiego z pewnej wdzięczności; ojciec jej (lekarz) zarabia najwięcej od Polaków i Czechów, byłoby zatem dziwne, żeby nie miała umieć płynnie po czesku. Jeden z uczniów twierdzi że w Chicago połowa ludności mówi po czesku i dlatego uczy się on tego języka. Są i tacy, co uczą się czeszczyzny dla zdobycia wyższego wykształcenia. Nasza Polska też chce być „inteligentniejszą po opanowaniu mowy czeskiej."

Z dydaktyki mamy Uehly przedstawienie planu naukowego Heleny Parkhustowy (The Dalton laboratory plan), a Józ. Kubalek omawia wychowanie w szkołach urządzonych wedle zasad i wzoru Montessori. Fr. Strnad, omawia elementarze niemieckie i francuskie, używane w Szwajcarji. Każdy kanton szwajcarski ma swoje czytanki, wydania nowe są bardzo często, ale też przy współzawodnictwie kantonów pokazują się istne cacka artystyczne i perełki dydaktyczne. Autor wskazuje na liczne podobieństwa i w doborze treści, i w użyciu metody w elementarzach szwajcarskich i czeskich. O szkole wydziałowej i jej osnowie dzisiejszej referuje L. Horah. W tym też dziale jest też wzmianka o publikacji „Education civique en Pologne" zakończona uwagą: „Nowych myśli publikacja nie przynosi, ale jest zajmująca dla porównania z czeskiemi stosunkami." Ocenione tu zostały zbiorki pieśni, interesujące nas także z przyczyn pozapedagogicznych: K. J. Barvitivsa „Od Szumavy k Tatram" i J. Mojžiszka „Tieszinska jabliczka", narodowe pieśni dla szkoły, wydane przez Czeske Srdce w Ostrawie Polskiej, którą Czesi stale nazywają Śląską Ostrawą.

Zagadnienia wychowania estetycznego roztrząsa Boh. Markalous, powtarzając sądy Erdmanna, Krejcziho, Hostinskeho, Zicha i innych. Uwagi o dawnej szkole i wychowaniu indywidualnem kończy Józ. Hala zdaniami: „Tylko niefałszowanem życiem, opartem na psychologicznej znajomości dzieci można wychować przyszłe pokolenia, które się bez wstrząsów i przewrotów przygotują do nowego stanu ludzkości po wojnie światowej... Program wypłynie z licznych doświadczeń, albowiem w praktyce otworzy się pedagogom nowy świat, dotychczas nieobjawiony".

„Gimnastyka w szkołach powszechnych republiki austrjackiej" jest treścią artykułu Jana Hillera. Jest to raczej omówienie i krytyka książki „Grundzüge des oesterreichischen Volksschulturnens" dra Gaulhofera i dr. M. Streicherowej. Krótko omówił Józ. Zeman „Szkoły pro slabozrake" i badania d-ra Hermana Cohna w klinice ocznej we Wrocławiu. Również pobieżnie załatwił się Lad. Niemeczek ze znaczeniem zakładów opiekuńczych dla młodzieży w miastach wielkich. Mają to być zakłady pedagogiczne, któreby podnosiły poziom rozwojowy dorostu warstw społecznie słabych. Prócz dokonywania badań i udzielania porad należy zdaniem autora prowadzić tutaj ewidencję praktycznej opieki socjalnej. Na str. 81 — 2 powtórzone „Szczegółowe przepisy zdrowotności dla szkół powszechnych w Polsce".

Bardzo drobiazgowe zapiski z literatury dla młodzieży i o tej literaturze uwagi kończą każdy zeszyt. Ostatni zeszyt nadto zawiera sprawozdanie administracyjne „Dziedzictwa Komeńskiego".

Dr. Jan Magiera (Piotrków).

Uczitelski Westnik. Organ na sâjuza na uczitelite ot progimnaziite, srednite i wisszite uczilischta w Bâlgarija. Sofja. Rocznik XVIII. Z 1—32, (r. szkol. 1922/3). Form. 31½ + 23, pag. oddziel.

Czasopismo jest organem „Związku nauczycieli progimnazjalnych, gimnazjalnych i profesorów uniwersytetu", która to organizacja odpowiada całkowicie, Towarzystwu Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, podobnie jak jej organ „Sprawom Towarzystwa N. S. Ś. i W.". Wychodzi „Uczitelski Westnik" pod redakcją p. St. Kableszkowa trzy razy miesięcznie, objętości 8 stron; nie jest on mniejszym od naszych „Spraw" 16-to stronicowych, ponieważ format jego jest dwa razy większy. W czasopiśmie poruszane są kwestje aktualne i zawodowe, dające obraz pracy towarzystwa. O jego działalności możemy się dokładnie poinformować ze sprawozdania rocznego za r. 1921/2, z ogólnego zjazdu członków towarzystwa p. t. „XVII redowen kongres" pomieszczonego na 24 stronach, a więc w trzech numerach. W numerze czwartym, w artykule p. t. „Nowy pogrom" redaktor St. Kableszkow występuje przeciwko obcym, którzy Bułgarom zarzucają „przed światem barbarzyństwo i wandalizm jako istotne cechy narodu, dowodzące ich niekulturalności". Poza tem przeważną część numeru obejmują rezolucje wszelkiego rodzaju, uchwalone na zjeździe. W numerze piątym są omawiane rozporządzenia ministerjalne, np. Iw. Chadżow pisze o „Nowem rozporządzeniu o egzaminie państwowym kandydatów nauczycielskich w szkołach średnich"; kwestję przedmiotów nauczania porusza artykuł At. Georgiewa p. t. „Stenografja jako przedmiot obowiązkowy w szkołach realnych". Ze spraw zawodowych godny uwagi jest artykuł w 5-tym numerze Chr. Petkowa o organizacji kasy nauczycielskiej, jako źródle pomocy dla wdów i sierot po zmarłych nauczycielach. Niektóre artykuły sięgają w dziedzinę aktualnych zagadnień po-

litycznych, np. prof. Gawr. I. Kacarow w art. „Pochodzenie demagogji“ (nr. 9), wywołanym demagogją rządu Stambolijskiego, mówi oględnie o niej w Bułgarji i wzywa inteligencję, a szczególnie nauczycieli, „by pracowali wspólnie nad wyleczeniem się z tego zła społecznego“. Względami życia państwowego jest wywołany artykuł I. Iw. Wankowa: „Nasza przeszłość i nasze nadzieje“ (nr. 15) w którym autor wzywa do organizowania się całej bułgarskiej inteligencji, gdyż nauczycielstwo „razem z innemi zawodowemi organizacjami może wywierać nacisk na rząd i uzyskać nadzieję poprawy bytu“. Duże zainteresowanie może obudzić artykuł dr. M. Geraskowa p. t. „Nauczyciel i kultura“ (nr. 16-17); autor rozwija najpierw sprawę kultury duchowej, którą powinien sobie zdobyć każdy nauczyciel, a następnie przechodzi do materjalnej kultury i stwierdza że ani jedna, ani druga z powodu warunków nie jest dostępna dla nauczyciela bułgarskiego.

W nr. 22 znajdujemy obszerne sprawozdanie z pobytu nauczycieli polskich w Bułgarji, którzy też dali początek zainteresowaniu się szkolnictwem polskiem wśród nauczycieli bułgarskich. W następnym numerze spotykamy już artykuł Ż. K. „Praca oświatowa w Polsce“, w którym autor podaje wiadomości o organizacji szkolnictwa, o różnych rodzajach szkół w państwie polskiem i ich ilości, mówi także o pracy około oświaty ogólnej t. z pozaszkolnej. W nr. 27 zamieszczono artykuł p. dr. Natalji Gąsiorowskiej p. t. „Obowiązkowe nauczanie powszechne w Polsce“. Autorka posługuje się obficie materjałem statystycznym, stwierdza, że trudności w organizacji przymusowego szkolnictwa powszechnego wynikały z analfabetyzmu, który był „pielęgnowany przez rosyjski caryzm i biurokratyzm w b. Królestwie Polskiem“, dalej przedstawia wszechstronny obraz obecnych usiłowań w Polsce celem podniesienia oświaty.

Poza tego rodzaju artykułami bierze „Uczitelski Westnik“ pod uwagę sprawy działalności towarzystwa (w rubryce „Sâjuzen żiwot“), ruch nauczycielski — mianowania i przeniesienia, podaje wiadomości ze szkolnictwa obcego (np, art. Gr. Penczowa: „Nowa organizacja niemieckich szkół średnich“), uwzględnia artykuły literackie i językowe (np. prof. uniw. dr. St. Mladenow prowadzi ciekawy przegląd językowy p. t. „Ezikoslowni beleżki“), wreszcie mamy sprawozdania z ruchu młodzieży, wiadomości bibljograficzne i kronikę.

J. Gołąbek (Warszawa).

Uczitelska Misâl. Meseczno obsztestweno-pedagogiczesko spisanie. Wyd. „Bâlgarskija Uczitelski Sâjuz“. Sofja. Rocznik IV. Z. 1—10 (r. szk. 1922/3). Form. 24 × 16, str. 1—442.

Miesięcznik ten, wychodzący od czterech lat, ukazuje się w objętości 48 stron i jest organem bułgarskiego związku nauczycieli szkół powszechnych. Pod względem treści różni się to czasopismo cokolwiek od innych układem i zakresem. Podzielone jest ono na kilka części, z których część pierwsza nosi nazwę: „Literaturen oddel“; dział ten przeznaczony jest na opowiadania i oryginalne nowele, poświęcone specjalnie życiu nauczycielstwa i szkole. Opowiadania te i nowele posiadają niekoniecznie pierwszorzędną wartość, lecz są bardzo charakterystyczne w swym rodzaju, gdyż gromadzą specjalny gatunek opowiadań. Dla przykładu warto przytoczyć kilka tytułów, a więc Michaił Teofilow: „Żona nauczyciela“, D. Mar. Linliakow: „Stary nauczyciel“, Mikołaj Todorow: „Daskala“ (Belfer).

Część druga: „Teoreticzen oddel” obejmuje artykuły literackie (np. Iw. Chadżowa: „Dobri P. Czintułow“, art. poświęcony znaczeniu tego pisarza z powodu setnej rocznicy jego urodzin) lub mieszczą się tu prace czysto dydaktyczne, np. K. P. Domuscziewa: „Nauczanie krajoznawstwa w naszych szkołach powszechnych“. Autor ma na myśli przedewszystkiem nauczanie geografji i zaznacza, że najlepiej uczyć tego przedmiotu przez wycieczki, urządzane w porze jesiennej i wiosennej; jako środki pomocnicze prócz powszechnie znanych wskazuje fotografje, obrazy, karty ilustrowane, stereoskop, a z książek geograficzne chrestomatje. Inny artykuł G. Doczewa: „Nasza poezja dla dzieci“ ma cel praktyczny. Autor stwierdza, że utalentowani bułgarscy pisarze odnoszą się z lekceważeniem do literatury dla dzieci i nie zwracają uwagi na ten rodzaj czytelników, to też literaturę tę uprawiają nieutalentowani pismacy i rymotwórcy (bezdarni pisatelstwujuszti i stichopletci). W dalszym ciągu podaje nazwiska wybitniejszych autorów, jak P. R. Slawejkowa, W. N. Popowicza, Cani Ginczewa, Iw. M. Wazowa, K. Weliczkowa, C. Kalczewa, C. Cerkowskiego, St. Czilingirowa i in. pisarzy, którzy pisali również utwory dla dzieci.

Prócz tego rodzaju artykułów należą jeszcze do tego działu polityczne, traktowane ze stanowiska zawodowego, a więc jest w nich mowa o ruchu nauczycielskim i stronnictwach politycznych (dr. Michaił Geraskow), o partyjnej i ideowej neutralności w ruchu syndykalistycznym (D. Negencow), o konieczności realnych zapłat (Iw. Marinow), przez co autor rozumie zrównanie płac z wartością pieniądza. W artykule I. Marinowa p. t. „Nasze żądania i polityczne partje“ stawia autor propozycję dostarczania urzędnikom państwowym koniecznych produktów i materjałów.

Trzecia część ma tytuł „Uczilisztna praktika“, przez co należy rozumieć wskazówki praktyczne lub metodyczne dla nauczycieli. Tak np. w artykuliku G. Doczewa p. t. „Jesienne spostrzeżenia i jesienne zmiany w polu, lesie i ogrodzie“ mieszczą się wskazówki, o czem powinien pouczać nauczyciel dzieci na wycieczce w jesieni: musi najpierw zwrócić uwagę na zmianę temperatury, zmiany w lesie, w przyrodzie żywej (owady, ptaki) i t. d.; w innym artykuliku Chr. Kowaczewa jest mowa o opracowaniu przez nauczyciela opowiadań o treści moralnej, dalej znajdziemy tu wskazówki o nauczaniu rachunków, gramatyki, o zbieraniu roślin, wycinaniu i robieniu nalepianek i t. d.

Czwarta część „Iz Czużbina“ ma na celu zaznajomić czytelników z ruchem szkolnym i nauczycielskim na obczyźnie. Redakcja pomieściła w tym dziale dość bogaty materjał, chociaż nie wszechstronny; ze słowiańskich narodowości uwzględniono tylko szkoły rosyjskie: „Nauczanie w Rosji“ i ruch pedagogiczny w Czechosłowacji: „Czesko-słowacki instytut pedagogiczny „Jan Komenski“. O ruchu szkolnym w Polsce niczego się nie dowiadujemy, ale to niekoniecznie wina redakcji. Poza tem poruszają tutaj autorowie organizację nauczycielską w Austrji, piszą o robotniczym instytucie naukowym w Finlandji, o reformie podręczników szkolnych w Niemczech, o systemie wychowawczym w Stanach Zjednoczonych, o ogródkach szkolnych w Norwegji i Danji, o nauczaniu dorosłych w Chinach, o ruchu szkolnym w Hiszpanji, Francji. Węgrzech i t. d.

W piątej części zamieszczono „Kronikę“, która posiada duże znaczenie ponieważ z niej dowiadujemy się o całorocznej działalności nauczycielstwa szkół powszechnych w Bułgarji i o jego dążeniach. Obok wielu kwestyj ściśle zawodowych wysuwa się na plan pierwszy, jak zresztą wszędzie, kwestja po-

prawy bytu materjalnego, która jest poruszana prawie w każdym numerze w rozmaitej formie.

Dwa ostatnie działy stanowi bibljografja, traktowana jako recenzje i wszelkiego rodzaju zawiadomienia.

Charakter pisma jest dość radykalny, ze względu na wszechstronność i bogactwo materjału zaliczyć je należy do poważnych czasopism.

J. Gołąbek (Warszawa).

Sâznanie. Organ na Bâlgarskija uczitelski sâjuz. Sofja. Rocznik XXV. Z. 1—40 (r szk. 1922/3). Form. 45 × 31 (pag. oddziel.).

Tygodnik ten jest organem nauczycieli szkół powszechnych, rok wydawniczy zaczyna się we wrześniu każdego roku; jest on wyrazem solidarności zawodowej i wychodzi pod hasłem: „Edin za wsiczki i wsiczki za edin" (Jeden za wszystkich i wszyscy za jednego). Pomimo, że „Sâznanie" wychodzi raz na tydzień, to jednak pod względem formy i treści robi wrażenie dziennika, wobec tego też i układ artykułów jest tu odpowiedni do charakteru gazety. Z trudem więc dałoby się przeprowadzić jakieś ugrupowanie działów, choć bądź co bądź zakres czasopisma może dowodzić jego specjalności.

Tygodnik nauczycielski bierze pod uwagę nie stronę intelektualną zawodu, lecz raczej materjalną. Z tego powodu ma on za zadanie roztrząsać te zagadnienia, które są wywołane chwilą; dba o sprawy nietylko nauczycieli, lecz wogóle inteligencji zawodowej i dlatego zamieszcza np „Postulaty urzędników", omawia ich niedolę i wzywa do wspólnej akcji. Ton artykułów jest radykalny, ponieważ organizacja nauczycielska skłania się ku socjalizmowi. Stale w każdym numerze spotykamy rubrykę: „Borbata za chliab i stabilitet", w której organizacja zamieszcza wszystkie swoje postulaty i żądania, uchwały i rezolucje. Dość często wypowiada się redakcja przeciw rządowi, np. w numerze 7 w artykule wstępnym p. t. „Kult maczugi" dość silnie zaznaczono dążności do obalenia rządu „drużbaszów" i „cepenicy" (t. zwano pogardliwie rząd Stambolijskiego).

Poza temi kwestjami są tu też rozpatrywane sprawy zawodowe, jak wychowanie młodzieży, ocena podręczników szkolnych, metoda nauczania, stabilizacja nauczycieli, zabezpieczenie na starość, fundusz nauczycielski, walka z nauczycielską komunistyczną organizacją, skupiającą się około czasopisma: „Uczitelska Iskra" i t. d.

Nie pominięto tu też działu beletrystycznego, mieszczącego w sobie nowele i wiersze. „Kronika" daje przegląd pracy organizacyjnej nauczycielstwa w całej Bułgarji.

J. Gołąbek (Warszawa).

L'Ecole et la Vie. Revue hebdomaire d'éducation et d'enseignement. Paris, A. Colin. R. VI №№ 16 — 41 (styczeń — czerwiec 1923). Form. 26×16½, str. 181—704.

Ostatnie półrocze tygodnika poświęcone jest w znacznej części sprawie reform, wprowadzonych ostatniemi czasy we Francji w dziale organizacji szkolnej.

W szeregu artykułów Paul Crouzet, inspektor szkolny i redaktor naczelny pisma, omawia sprawę stypendjów, a więc najpierw z punktu widzenia ekonomicznego (Z. 27). Niedość dzieciom rodziców niezamożnych, a wykazującym zdolności zapewnić stypendjum, pozwalające im na ukończenie szkoły

średnie; niedość nawet udzielić rodzicom zapomogę tytułem odszkodowania, ze względu na to, że dzieci przez dłuższy przeciąg czasu zająć się nie będą mogły pracą zarobkową. Zjawia się pytanie, co dalej zrobić z uczniem, który ukończy liceum. Należy przeto ustanowić stypendja i dla szkół wyższych na wszystkich wydziałach. Strona narodowa sprawy (Z. 29) jest powojenna. Wszyscy ministrowie oświecenia, zacząwszy od Sarraut zrozumieli konieczność dobrego zużytkowania nauczania narodowego w celu rozwinięcia wszystkich umysłowych sił, drzemiących w masach ludowych. Nie miejsce tu mówić o ekonomji budżetowej, wszak chodzi tu o intelektualną odbudowę kraju po wojnie. Nie możemy być podobni do nierozumnego rolnika, który widząc ubóstwo swych spichrzy, poskąpiłby zasiewu potrzebnego dla przyszłych zbiorów. Będziemy przeciwnie siali pełną dłonią; nie jest to tylko konieczność dla narodu wyczerpanego, lecz stanowi ponadto obowiązek dla narodu zwycięskiego. Narzuca się jako sprawiedliwe odszkodowanie dla synów tych, którzy zbawili Francję; o nich powiedział Clemenceau, że „mają przed nami prawa". Stypendja należą do praw dziecka.

Wytworzenie elity mas ludowych ma z konieczności rzeczy i stronę polityczną (Z. 30). Opozycja wychodziła dawniej ze sfer burżuazyjnych. Obecnie nawet krańcowa prawica nie protestuje we Francji przeciwko stypendjom. Budżety, przyznawane na stypendja należą do tych, które na równi z kredytami drożyźnianemi są uchwalane jednogłośnie przez wszystkie partje. Opozycja polityczna pochodzi skądinąd, jest następstwem pewnej zasady syndykalistycznej, która dowodzi, że jeśli stypendjum pozwoli proletarjuszowi na wybicie się, to uczyni z niego mieszczucha, w ten sposób klasa robotnicza zostanie pozbawiona swych najlepszych sił. Szeregiem argumentów Crouzet zbija błędną zasadę. Przeciwnicy stypendjów zapominają, że postęp i dobrobyt społeczeństwa zależeć będą od tych wybitnych umysłów, których się dziś do nauki nie dopuszcza. Poza tem nie jest prawdą, aby wszyscy stypendyści stać się mieli renegatami w stosunku do swej klasy. Wielu ludzi całem sercem pozostało oddanych sferze robotniczej pomimo wysokiego wykształcenia i zrobili oni dla niej więcej, niż gdyby zostali rzemieślnikami. Jako przykład służyć może J. Jaurès. Błędnem jest również mniemanie, że zbraknie rąk dla roli. Ów wraca na wieś jako lekarz, inny jako weterynarz i t. d., a każdy uprawia jednocześnie rolę, która dziś zresztą przynosi duże zyski. Dezercja ze wsi skutkiem wyższego wykształcenia jest w każdym razie nieznaczną wobec takich pomp ssących, jakiemi są koleje żelazne, wielkie magazyny, a choćby służba domowa.

Crouzet rozpatruje dalej konflikt, jaki powstał na tle stypendjów między trzema rodzajami nauczania średniego: nauczaniem elementarnem wyższem, liceum i nauczaniem technicznem (Z. 32, 33 i 34). Większość kandydatów wybiera bowiem nauczanie elementarne wyższe, jako trwające najkrócej i zapewniające natychmiastowe posady. Otóż nie leży w interesach państwa, aby wszyscy stypendyści kończyli szkoły w 16 lub 17-ym roku ,co zresztą wywołałoby przepełnienie w niektórych zawodach. Należy przeto ustanowić jeden egzamin, dla wszystkich kandydatów i rozmieścić ich w szkołach zgodnie z potrzebami narodu, z uzdolnieniami dzieci i z życzeniem rodziców.

W innym artykule Crouzet (Z. 22) zajmuje się unifikacją trzech stopni nauczania: elementarnego, średniego i wyższego. Prawo z 1910 roku ustanowiło dyplom z ukończenia szkoły elementarnej w 12 roku. Połączenie ze szkołą średnią staje się więc wadliwem, gdyż dzieci wstępować powinny

do liceum w roku 11-ym. Sposoby realizacji unifikacji byłyby następujące: zrównanie punktu wyjścia (jednakowe programy i metody dla szkół elementarnych i dla klas przygotowawczych do szkoły średniej) i połączenie obu rodzajów szkół w 11 roku życia. Dyplom ze szkoły elementarnej powinien się składać z dwu części; pierwszy dyplom, wydany w 11 roku (a więc na rok przed jej ukończeniem) da prawo wstępu do liceum. Specjalne lekcje powinny być dawane tym uczniom, którzy pomimo wszystkich poprzednich zabiegów wstępują zapóźno. Drugi dyplom (ostateczny) ze szkoły elementarnej byłby wydawany tym tylko uczniom, którzy tę szkołę kończą w 12 roku i do liceum nie wstępują. Projekt ów, opracowany przez Crourch'a, przedłożony został przez Ministra Berard'a Komisji Oświatowej Parlamentu (Z. 29) i przedyskutowany w Izbie dn. 22 czerwca 1923 roku (Z. 41. Podział dyplomu elementarnego na dwie części spotkał się z protestem Buisson'a: dzieci, kończące szkołę elementarną nie potrzebują pierwszego dyplomu, który dla pewnej liczby dzieci byłby protekstem do opuszczenia szkoły.

Ważne te reformy uważać wszelako powinniśmy jedynie jako pierwszy etap w organizacji. Widzimy, że niema tu jeszcze mowy o jedności szkoły, że niewiadomo jakim będzie ów egzamin selekcyjny (czy będzie natury psychologicznej. o tem niema wzmianki); wreszcie, wiek lat 11-tu jest stanowczo za wczesny dla selekcji eliminującej. Wiadomo, że w tym wieku nic pewnego wiedzieć nie można o zdolnościach, gdyż nowe uzdolnienia, nowe zainteresowania pojawiają się znacznie później. System ów może być przeto wysoce niesprawiedliwym dla wielu uczniów nie przyjętych do szkoły średniej. W każdym razie widzimy, że Francja śmiałym kroczy krokiem po drodze zasadniczych reform pedagogicznych.

Z. 36 zawiera tablice porównawcze dawnych i nowych programów szkół elementarnych (1882—1923). Nowe programy zostały ustalone prawem z dn. 23 lutego 1923. Wprowadzone zostają metody nowej pedagogiki, przedmioty ulegają uproszczeniu, pozostawia się większą inicjatywę nauczycielowi. Przedmioty przenikają się wzajemnie, dopełniają i kontrolują.

Co się tyczy reformy nauczania średniego (patrz Journal Officiel z dn 4 maja 1923), wprowadza się cztery lata wspólne z j. greckim i łaciną. Po tych czterech latach, przez dwa ostatnie lata uczeń może wybrać humanistykę klasyczną lub też humanistykę współczesną. Pierwsze cztery lata klasyczne są obowiązkowe dla wszystkich.

Dla seminarjów nauczycielskich wielką nowością było wprowadzanie kursu socjologji (Z. 17, 18 i 29)

Obecne półrocze zawiera kilka artykułów poświęconych orjentacji zawodowej (Z. 17, 18, 19, 20, 30, 33, 36, 40), wysuniętej urzędowo w przemowie ministra, inspekcji lekarskiej szkół (Z. 27, 29, 39), nauczaniu muzyki (Z. 25, 26), wogóle sztuce (Z. 19, 27, 30), kulturze moralnej (Z. 32) i t. d. Poza tem mamy bogaty dział informacyj o stanie pedagogiki we Francji i zagranicą oraz wzory ćwiczeń, wypracowań, rysunków, i t. d.

Dr. *J. Joteyko* (Warszawa).

Revue Pédagogique. Paryż, Delagrave. Tom LXXXIII. Nr. 7—10 (lipiec—październik r. 1923). Form. 22 × 14, str. 1—310.

Zeszyt siódmy, lipcowy, tego czasopisma zawiera (1—75) przepisy w sprawie nowego programu nauczania w szkołach początkowych we Francji, ustalone w rozporządzeniach z dn. 23 lutego r. 1923. Dotychczasowe prawodawstwo

szkolne we Francji opiera się na ustawie z r. 1887, której główne wytyczne są zachowane i w nowych przepisach. Pełnej zmianie uległ jedynie program nauczania. Stopniowanie w nauczaniu przestało z biegiem lat być ściśle przestrzegane, a czas trwania nauki z siedmiu lat sprowadzony został do pięciu. Dziś prawodawca wznawia kurs wyższy, bez którego nauczanie początkowe nie stanowiło całości. Istnieją więc obecnie trzy stopnie w szkole początkowej: kurs przygotowawczy, który jest właściwie kursem nauki czytania, kurs średni poświęcony przeważnie poznaniu Francji, jej języka, dziejów i ziemi oraz pojęciu pracy (ten ostatni dział obejmuje dostarczanie dziecku pojęć, niezbędnych w większości zawodów), wreszcie kurs wyższy, na którym wpajane dziecku pojęcia moralne i naukowe zostają do pewnego stopnia logicznie zestawione.

W zeszycie ósmym, sierpniowym, dwa artykuły poświęcone są Pascal'owi. Pierwszy „L'utilité pédagogique de Pascal" (str. 79—91) jest pióra M. Hervier'a. Autor zwraca uwagę, że chociaż niekiedy znajomość życiorysu jakiegoś pisarza małe ma znaczenie przy badaniu jego dzieł, z Pascal'em rzecz się ma inaczej. Poznanie jego życia pomaga do zrozumienia jego twórczości. W pracy naukowej okazał się on wyraźnie niezależnym, w pracach, dotykających teologji, potrafił uprzystępnić szerszemu ogółowi przedmiot trudny i dotychczas niedostępny. Według Hervier'a na te właśnie jego pisma — w pierwszym rzędzie les Provinciales, następnie les Pensées,—należałoby zwrócić uwagę młodzieży, gdyż wykazują one, że moralność nie jest nauką zamkniętą w książkach lub zbiorem przepisów, lecz jest owocem żywej myśli, którą każdy sam w sobie wyhodować musi i która ma tyle mocy, ile jej sami dać chcemy. Les Pensées nauczą myśleć i czytać w duszy własnej, a zarazem sprawiedliwie samego siebie oceniać.

W artykule: „Une découverte pédagogique de Pascal: la méthode de lecture rationnelle" (str. 92—97) L. Dugas wskazuje na Pascal'a jako na twórcę nowej metody nauki czytania. Według Dugas'a Pascal obmyślił tę metodę, chcąc przyjść w pomoc siostrze swej, wychowawczyni w Port-Royal. Przedewszystkiem polecił rozpoczynanie nauki czytania od języka francuskiego, do tej pory bowiem zaczynano od łaciny. Druga reforma, bardziej zasadnicza, polegała na czytaniu bez rozkładania wyrazu na sylaby. Dzieci miały się uczyć wymawiania jedynie samogłosek i dwugłosek, spółgłoski zaś mogły być wymawiane jedynie w połączeniu z samogłoskami lub dyftongami w poszczególnych głoskach i wyrazach. Dziecko nie miało znać brzmienia samej spółgłoski.

W tym samym zeszycie wizytatorka t. zw. „écoles maternelles" z okręgu Sekwany, p. Bardot, ogłasza swój raport p. t. „L'école maternelle française." Autorka mówi o zadaniach szkół tego typu oraz o otrzymanych we Francji wynikach. Przeprowadza przytem pewne zestawienie między ścisłą metodą Froebla i jego ogródkami dziecięcemi a szkółkami francuskiemi. O szkołach tych mamy również w zeszycie 10-ym (str. 284—292) artykuł R. Mouflard p. t.: „L'éducation intellectuelle à l'école maternelle." Autorka mówi we wstępie o wpływie metody Montessori na wychowanie najmłodszych oraz o rozwoju szkółek-ochron w latach powojennych; następnie opisuje, w jaki sposób zorganizowano w jednym z okręgów wystawę materjału potrzebnego przy stopniowem rozwijaniu dziecka i podaje szczegółowy opis niektórych przedmiotów stosowanych w écoles maternelles.

W art. p. t. „La doctrine de la „Nouvelle Education" (str. 110—121) J. Vidal wyjaśnia zasady i cele francuskiego stowarzyszenia pedagogicznego La Nouvelle Education. Stowarzyszenie to jest wyrazem nowych w pedagogice prądów i metod.

Zeszyt 9-ty zawiera stenogram odczytu wypowiedzianego w Bukareszcie przez C. Bouglé'go p. t.: „Sur les rapports de la sociologie avec la morale“ (str. 157 — 177). Znakomity uczony rozpatruje socjologję moralną jako naukę obyczajów, niezależną od wyznań religijnych i teoryj metafizycznych i wykazuje, co na tem polu uczyniła Francja. Quinet każe szukać poza religją i metafizyką gruntu, na którym można budować moralność powszechną, moralność narodu. Postulaty pozytywnej nauki obyczajów znaleźć można w jednem i tem samem społeczeństwie lub w jednakowych społeczeństwach poza teorjami na gruncie czysto praktycznym. Bouglé zastanawia się, czy nauka obyczajów może mieć zastosowanie. Przypuszcza, powołując się na Lévy-Bruhla, że tak, jak poznawanie świata zewnętrznego pozwala na bogate zastosowanie zdobytych wiadomości, podobnie mogłyby istnieć pewne praktyczne zasady racjonalne, niezależne od moralności teoretycznej, lecz wyłaniające się z objektywnej nauki obyczajów. Według Lévy-Bruhla nakazy moralne zmieniają się zależnie od ustrojów społecznych. Dalej od niego idzie Durkheim, ojciec socjologii we Francji, twierdząc, że moralność jest wyrazem woli społeczeństw. W dalszym ciągu rozpatruje Bouglé, czy w ten sposób ujmowane badania naukowe mogą mieć znaczenie praktyczne, czy — jednem słowem — nauka obyczajów może wywierać wpływ na życie moralne jednostki. Rozważanie tego zagadnienia trwa we Francji już od lat dziesięciu. Bouglé stara się wykazać, w jaki sposób on sam zestawia swoje wykłady socjologji z temi danemi, które mu nasuwa filozofja wartości. Zastanawiając się nad wzajemnym stosunkiem nakazów moralnych i budowy społecznej, dochodzi do wniosku, że prawdziwym przedmiotem moralności jest życie społeczeństwa: przepisy moralne mają na celu utrzymanie życia społeczeństwa, lecz, rzecz prosta, nie tylko życia materjalnego. Życie społeczne wiedzie nas do życia duchowego, które z kolei prowadzi nas do wyższego życia społecznego.

Moralnością zajmuje się również F. Gazin w artykule „Quelques vues sur la morale dans l'enseignement primaire supérieur“ (str. 178—188, oraz w zeszycie 10-ym, 255—268). Według niego nauczanie moralności winno być nauczaniem racjonalistycznem: wychowawca świecki chce rozumowo wyjaśnić cnoty i obowiązki. W wieku dojrzewania ucznia, t.j. między jego trzynastym a szesnastym rokiem życia trzeba poddać obowiązki badaniu racjonalistycznemu, nagiąć wolę do poszanowania prawa i pobudzić świadomość. Nauka moralności nie może być oderwana, musi się opierać na faktach i dowodach, nie zaś być czysto słowna. W nauce tej wielką pomoc dają poeci i moraliści, gdyż forma, w jakiej podają przykłady cnót przemawia łacniej do rozumu i do serca. W drugiej części swej rozprawy Gazin podaje bibljografię tych prac, któremi możnaby było się posługiwać przy nauczaniu moralności w wyższych szkołach początkowych i poucza, w jaki sposób ma być prowadzone czytanie proponowanych przez niego dzieł.

W zeszycie 9-ym L. Sudre w artykule „L'enseignement de la langue française“ (str. 189—200) omawia sprawę nauczania języka francuskiego na podstawie świeżo wydanej książki F. Brunot'a: „La pensée et la langue. Méthode, principe et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français“.

W z. 10-ym (str. 233—254) ogłoszony jest odczyt, wypowiedziany przez Profit'a, p. t. „Qu'est-ce qu'une coopérative scolaire“. Na wstępie referent zaznaczył, że pierwotny cel współdzielni szkolnych, t. j. pomyślność samej szkoły, jest właściwie środkiem wychowawczym, mającym wpływać na rozwój umysłowy, moralny i społeczny członków kooperatywy. Wychodząc zaś z ram

czysto szkolnych, spółdzielnia taka skupia dokoła wspólnego ogniska wszystkich ludzi dobrej woli, przedewszystkiem zaś rodziców, odciąża zaś państwo i gminy, które nie są w stanie dźwigać wszystkich ciężarów społecznych. Referent wyłuszczył szeroko korzyści, płynące dla dziecka ze współpracy z kolegami dla ogólnego dobra, wskazał o ile gromadzenie przez uczniów zbiorów, niezbędnych dla konkretnego nauczania zachęca ich do samej nauki, jak ich pobudza do łącznej pracy i na innych polach, jak w nich wytwarza poczucie odpowiedzialności zbiorowej i solidarności.

M. Pouron w artykule p. t.: „La lecture expressive à l'école primaire“ (str. 269—283) porusza sprawę wyraźnego czytania głośnego, uważając, że najważniejsza ta według niego nauka bardzo jest w szkole zaniedbana, dla nauczyciela zaś sposób jej prowadzenia przedstawia szereg wątpliwosci Warunkiem przyuczenia dzieci do wyraźnej dykcji i właściwej intonacji jest czytanie z niemi rzeczy dla nich przystępnych, zrozumiałych, przy starannem stopniowaniu trudności. Wyjaśnienia zarówno natury językowej, jak komentarze dydaktyczne winny być usunięte z lekcji czytania, aby nie odrywać umysłu dziecka od właściwego celu nauki czytania. Pouron wskazuje, jak należy klasyfikować teksty, aby odpowiedzieć wyżej wyrażonemu zadaniu, radzi, aby kilku uczniów czytało kolejno ten sam ustęp dla wzbudzenia pewnego współzawodnictwa i ogólnego zainteresowania, wreszcie, aby nauczyciel sam starannie przygotowywał lekcję czytania

Helena Grotowska (Warszawa).

Les Langues Modernes. Bulletin mensuel de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public. Paris, H. Didier. R. 21, Z. 1 — 6 (styczeń — lipiec 1923) Form. 21½ × 13¼, str. 1 — 396.

Pierwszy zeszyt roku 1923 (styczeń — luty) jest poświęcony przeważnie sprawom organizacyjnym Towarzystwa Nauczycieli Języków Nowożytnych w szkołach publicznych i obronie stanu posiadania tych języków w szkole średniej wobec projektów reformy Ministra Oświecenia Publicznego p. Leona Bérarda, co do wprowadzenia łaciny do wszystkich typów szkół średnich.

Zeszyt drugi, poza sprawozdaniami z życia Towarzystwa i głosami w sprawie reformy szkoły średniej, zawiera interesujący artykuł p. A. Rérat „La culture par l'anglais“, w którym autor zajmuje się porównaniem pierwiastków wychowawczych języka łacińskiego i języków nowożytnych, w szczególności języka angielskiego. Rozwijając swe myśli, autor dochodzi do tych samych wniosków, które u nas mają licznych zwolenników, to jest, że nauka języka nowożytnego, obok wartości językowych ma cele dalsze, mianowicie zapoznanie ucznia z kulturą innego narodu, zrozumienie różnic istniejących pomiędzy kulturą własnego narodu i obcą oraz odczucie i przejęcie się temi dodatniemi wartościami, jakie dany naród posiada. W tymże zeszycie znajdujemy dość szczegółowe streszczenie protokółu obrad Rady Najwyższej Wychowania w sprawie reformy szkoły średniej.

W zeszycie 3-cim obok sprawozdań z życia Towarzystwa znajdujemy artykuł p. H. Duménil „La rédaction libre“, w którym autor wypowiada się za utrzymaniem tego rodzaju ćwiczeń, pogłębiają one bowiem znajomość języka obcego przez subtelniejsze wczuwanie się w treść utworu.

W zeszycie 4-tym znajdujemy interesujące sprawozdanie z wizyty dwunastu dyrektorów gimnazjów angielskich w liceach francuskich w Paryżu. Wy-

cieczkę tę zorganizowało National Union of Teachers, grupujące nauczycielstwo szkół średnich w Anglji i mające potężne wpływy zarówno w szkolnictwie jak i w całem społeczeństwie angielskiem. Po szczegółowem zwiedzeniu kilku liceów, po bytności na lekcjach z różnych dziedzin nauczania, opinja gości angielskich streszczała się w następujących zdaniach: jednolitość programów, dodatnie wyniki nauczania języka francuskiego i języków nowożytnych, system szkolny pozwalający na wybitną indywidualizację przy brakach wychowania ogólno-koleżeńskiego, nadmiar czasu poświęcanego na przygotowanie lekcji, wskutek czego musi przejawiać się pewne przeciążenie pracą.

W zeszycie 5-tym umieszczono interesujący artykuł o drugim języku nowożytnym w szkole średniej, w którym autor stara się ustalić program i metodę nauczania tego języka w zależności od zaawansowania uczniów w innych przedmiotach i niewielkiej liczby godzin nauczania, jaką nauczyciel rozporządza. Autor obiera sobie język niemiecki i zastosowuje do niego skrócony program i metodę.

W zeszycie 6-ym zasługuje na uwagę krótkie sprawozdanie z posiedzenia Rady Najwyższej Wychowania Narodowego oraz „Remarques suggérées par la correction de l'epreuve d'allemand au baccalauréat", próba rozumowanej krytyki tłumaczenia tekstów przy egzaminach piśmiennych. We wszystkich zeszytach znajdujemy oceny podręczników oraz sprawozdania z czaspism pedagogicznych.

S. Kwiatkowski (Warszawa).

L'Education. Wyd. Hatier, Paryż. R. 1923. № 7, 8, 9 i 10. Form. 25 × 16, str. 371—622.

Zeszyt 7-my L'Education, poświęcony jest zagadnieniom zdrowia i higjeny dziecięcej. Dr. Tissié, przewodniczący Francuskiej Ligi Wychowania Fizycznego, rozpatruje krytycznie w artykule „Le Luxe et la nécessité en éducation physique" (str. 371—381) sprawę sportu dla młodzieży szkolnej i wzywa do zreformowania we Francji wychowania fizycznego. Wykazuje on, iż przy uprawianiu sportów należy być bardzo ostrożnym. Przeciwnik gimnastyki syntetycznej, w której widzi rodzaj sztuki, opartej na egoistycznej przyjemności, Tissié wypowiada się za gimnastyką analityczną, opartą na higjenie osobistej i społecznej. Gra sportowa wymaga znacznych wydatków, dla ogółu jest więc niedostępna. Dr. Tissié przeciwny jest również militaryzacji młodzieży, dowodzi, że w szkole miejsce jest dla wychowawcy i dla lekarza, miejscem dla wojskowego są koszary. Wychowanie fizyczne ma się stać zasadą życia a nie widowiskiem, oklaskiwanem przez obcych widzów, ma zachować charakter leczniczo wychowawczy, sporty zaś, oparte na współzawodnictwie, winny być wykluczone ze szkoły.

Dr. Armand-Delille pisze w artykule p. t. „L'héliothérapie préventive" (str. 382 — 292) o zbawiennym wpływie słońca, jako środka leczniczego i dowodzi, że działanie promieni słonecznych jest również uznane za środek, zapobiegający chorobom, zwłaszcza gruźlicy. Autor chciałby, aby zostały jak najszerzej rozpowszechnione szkoły na świeżem powietrzu, twierdzi, że zorganizowanie ich nie przedstawia nieprzezwyciężonych trudności, działanie zaś kuracji słonecznej jest nieocenione dla dzieci miejskich, zarówno wątłych, jak i dla pozornie zdrowych. Dr. Armand Delille wykłada pokrótce praktyczne zastosowanie heljoterapji zapobiegawczej, którą stosować należy metodycznie.

W zeszycie ósmym Ferrière daje w artykule p. t.: „Le mouvement pédagique en Suisse romande" (str. 431—444) krótkie sprawozdanie z ruchu pedagogicznego w Szwajcarji romańskiej. Tu, zarówno jak i w innych krajach, uznano, iż szkoła publiczna nie spełnia swego zadania. Pobudkę do reform na tem polu dała Genewa. Chodzi przedewszystkiem o umiejętne wyzyskanie umysłowego rozpędu życiowego u dziecka, o przekształcenie dotychczasowej nauki książkowej w „szkołę czynną", w której praca samorzutna jest rozwijana i popierana. Jednym z projektów pozytywnych jest skasowanie egzaminów przy jednoczesnem wprowadzeniu prawa „opcji". System ten, stosowany m. in. w niektórych szkołach w Anglji, obejmuje pewną ilość obowiązkowych kursów kultury ogólnej, oraz kursy dowolne.

W artykule „La Natalité en France et les éducateurs" (str. 445 — 456). Machat porusza stałą bolączkę Francji, dotyczącą zbyt małej w tym kraju liczby ludności i stara się zbić dowodzenia przeciwników propagandy za zwiększeniem ilości narodzin. Chciałby wszczepić w szkołach przekonanie o niebezpieczeństwie wyludnienia kraju i wykazać dziatwie zasługi i wartość społeczno-narodową rodzin licznych.

Zeszyt 9-ty poświęcony jest psychologji doświadczalnej.

R. Cousinet podaje dane o dzisiejszej pedagogice doświadczalnej w artykule p. t.: Notes sur l'état présent de la pédagogie expérimentale" (str. 493—497). Autor porusza trzy zagadnienia, które w ciągu ostatniego roku wysunęły się na miejsce naczelne we wszystkich czasopismach pedagogicznych, książkach i podczas obrad kongresów, a mianowicie problem zniesienia rozkładu godzin, swobodnej twórczości u dzieci oraz testów. Przez rozkład godzin Cousinet rozumie system, polegający na rozkładaniu na godziny różnych, wykładanych w szkole przedmiotów. System ten, poza innemi wadami, oddziejając staranie jeden z przedmiotów nauki od innych, przeocza ostotną między niemi łączność. Decroly i wielu innych pedagogów metodzie tej przeciwstawia metodę ośrodków zainteresowania, obejmującą ćwiczenia jednocześnie naukowe, historyczne, geograficzne i ręczne, połączone wspólną myślą przewodnią, naukę zaś czytania, pisania i rachunków wprowadza w miarę potrzeby. Równie gorąco zajmuje się dzisiejsza pedagogika najbardziej rozwiniętym instynktem u dziecka, t. j. potrzebą tworzenia. Szerokie zastosowania mają tu prace ręczne. Wreszcie porusza Cousinet sprawę testów, mających na celu zbadanie inteligencji dziecka i poznanie jego rozwoju umysłowego. Autor uważa, iż pomimo swych braków metoda ta oddaje znaczne usługi i jest bodźcem dla wielu pedagogów.

Dr. Simon podaje w artykule „Echelle Binet-Simon pour la mesure du développement de l'intelligence et tests collectifs" (str. 498–511) dane o metodzie zapoczątkowanej w r. 1905 przez niego i przez Bineta w sprawie ustalenia poziomu rozwoju umysłowego dziecka. Narazie pomysł pomiaru miał być zastosowany przy tworzeniu klas specjalnych, przeznaczonych dla dzieci anormalnych, a to dla umożliwienia wychowawcom należytego wyboru. Od anormalnych metoda pomiaru inteligencji przeszła do przestępców, Amerykanie zaś posługują się nią przy ustalaniu anormalności dzieci, zarówno zapóźnionych w rozwoju, jak i szczególnie zdolnych, dla których stwarzają klasy nadnormalnych. We Francji powstał też tego rodzaju projekt, lecz dotychczas nie został urzeczywistniony. Simon jest zdania, że badania, o których mowa, należałoby przeprowadzać w „école maternelle", gdzie byłoby najwłaściwiej wyszukiwać dzieci anormalne oraz w chwili przechodzenia ze szkolnictwa po-

czątkowego do średniego. Niekiedy stosowane są również badania zbiorowe, zwane w Ameryce „grouping tests"; niektóre z nich obejmują jednocześnie 150 osób.

Ad. Ferrière daje sprawozdanie o metodzie psychologa szwajcarskiego, d-ra Junga w artykule: „La classification des types et la psychothérapie selon le dr. C. G. Jung" (str. 511—518). Autor dowodzi, że wychowanie w dużym stopniu opierać się winno na znajomości poszczególnych typów i na umiejętnem stosowaniu odpowiednich dla każdego z nich metod. Rozróżnianiem typów zajmowano się oddawna Klasyfikacja wprowadzona przez d-ra Junga ma znaczniejszą od innych wartość leczniczą i wychowawczą, gdyż jego typy posiadają wiele cech, występujących jednocześnie. Ferrière daje krótki zarys teorji Junga. Według niego przechodzimy mniej więcej wszyscy przez okresy przystosowywania się do otaczającego nas świata i przez okresy przewagi wpływów wewnętrznych, kiedy staramy się raczej wszystko i wszystkich sobie podporządkować. Gdy jedno z tych usposobień przeważa, wytwarza się stan nienormalny. Rola wychowawcy polega na utrzymaniu w dziecku równowagi przez staranne i troskliwe pielęgnowanie słabszej skłonności. Dr. Jung rozróżnia cztery zasadnicze typy. Przy leczeniu ich, względnie kierowaniu niemi, bierze się za punkt wyjścia najsilniej się ujawniającą właściwość danego dziecka. Reasumując, sądzi Ferrière, że znajomość typów psychologicznych, takich, jakie podaje dr. Jung, otwiera nowe drogi, zarówno dla psychologji, jak i dla wychowania ma więc wartość nie tylko teoretyczną, naukową, lecz i praktyczną, moralną oraz społeczną.

W tym samym zeszycie (str. 519—523) ogłoszona jest odezwa G. Bertier'a do Izby posłów w sprawie ustawy rządowej, dotyczącej nauk humanistycznych. Bertier uważa projekt tej ustawy za niebezpieczny, twierdzi, że nauki te w zakresie przewidzianym przez ministra Bérarda, nic uczniowi nie dadzą, że lepiej czas, przeznaczony na nie, poświęcić nauce historji, cywilizacji i literatury starożytnej, z którą uczeń zapozna się u dobrych autorów francuskich

W zeszycie 10-tym ogłoszony jest (str. 556—560) treściwy artykuł J. Fontégne'a p. t.: „Echos d'outre Rhin sur l'école du travail". Powołując się na konstytucję niemiecką, według której „nauczanie pracy ma być przedmiotem nauki w szkołach", sprawozdawca podaje główne artykuły, na których opiera się w Niemczech szkoła pracy o charakterze urzędowym. Aby szkoła była nie tyle lub raczej nie tylko zakładem naukowym, musi w niej praca stać się podstawową zasadą nauczania, opartą przedewszystkiem na pracy ręcznej. Nauczanie tej pracy odbywa się w klasie i w warsztacie, pazatem musi być wzięta pod uwagę wychowawcza praca społeczna. Te same zasady obowiązują przy kształceniu nauczycieli.

J. Dupertuis ogłasza sprawozdanie z odbytej w celach pedagogicznych podróży swej po Niemczech i Austrji. Opisuje w krótkich zarysach cztery szkoły, których kierownicy starają się istotnie zaspokoić potrzeby duchowe i fizyczne swych uczniów. Siedliska tych szkół to Odenwald, Haubinda, Wickersdorf i Breitensee. W szkołach tych pozostawiono dzieciom szeroką inicjatywę, rozwijającą w nich poczucie odpowiedzialności i solidarność. Opierając się na metodach doświadczalnych, urzeczywistniają program wyższych szkół realnych, z uwzględnieniem przedewszystkiem pracy ręcznej, zwłaszcza na roli. W Haubindzie dziesięciu rzemieślników korzysta z nauki teoretycznej, dostaje utrzymanie i minimalne wynagrodzenie za kierowanie pracami praktycznemi uczniów. Wytwarza to sympatyczną współpracę koleżeńską. Dużą rolę odgrywają w tych szkołach ćwiczenia na świeżem powietrzu oraz popołudniowe zajęcia artystyczne, pogadanki, koncerty i przedstawienia teatralne.

Niemann i Lichen piszą w artykule „Plan d'études des écoles moyennes de Saarbrück" (str. 570—578) o sposobie uczenia poszczególnych przedmiotów w Saarbrück. Autorowie poruszają w tem sprawozdaniu następujące dziedziny: ekonomję polityczną, wychowanie artystyczne, muzykę, naukę pisania, prace ręczne. Zasadą wszelkiego typu nauczania jest wzbudzenie i utrzymanie w dziecku radości pracy.

Poza artykułami poświęconemi ogólnym zagadnieniom pedagogicznym, w każdym zeszycie podane są biuletyny, odnoszące się do poszczególnych spraw szkolnych, p. t: „Bulletin de la Nouvelle Education", biuletyny w sprawie wyboru zawodu, kronika skautowska, sprawozdania krytyczne i bibljografja.

Helena Grotowska (Warszawa).

Archiv für die gesammte Psychologie. Begründet von E. Meumann, unter Mitwirkung von N. Ach, E. Becher, H. Höffding, F. Kiesow, A. Kirschmann, O. Klemm, E. Kraepelin, F. Krueger, G. Martius, A. Messer, G. Störring herausgegeben von W. Wirth.—W. Engelmann, Lipsk, 1923. Tom XLV, zesz. 1/2. Form.: 23×16. Str. 202.

Z czterech artykułów, które wypełniają zeszyt, najobszerniejszą i najbliżej związaną z zagadnieniami wychowawczemi jest praca Duńczyka G. Krogh-Jensena o różnicy tempa rozwoju u płci męskiej i żeńskiej i znaczeniu jej dla zagadnienia koedukacji. Autor zestawia syntetycznie obfity materjał badań nad młodzieżą i wysnuwa z niego praktyczne wnioski pedagogiczne. Wstępna część pierwsza poświęcona jest zagadnieniu koedukacji wogóle. Kreśląc jego historję w ostatniej dobie, odróżnia Krogh-Jensen teoretyczno pedagogiczny problem koedukacji od praktyki wspólnego wychowywania i kształcenia obu płci, wynikającej z konieczności życiowych. Teoretycznym problemem zajmowano się więcej w Europie, praktyczne stosowanie rozpowszechnione jest w szkolnictwie amerykańskiem. Ten ostatni fakt nie wynikł z przesłanek teoretycznych, ale tłumaczy się historycznie, jako rozpowszechnienie się typu elementarnej szkoły wiejskiej, jaki pierwsi koloniści amerykańscy przeszczepili ze starego do nowego kraju. W Europie natomiast precedensem historycznym było istnienie w miastach typu szkół przeznaczonego dla chłopców; pod wpływem tendencji równouprawnienia płci do szkół tego typu zaczęto dopuszczać również dziewczęta. Typ amerykański zaczęto naśladować od lat 70-tych w Europie jako rewolucyjną nowość, mimo że istniał on tu stale w szkolnictwie wiejskiem. Ruch ten zaczął się od Szwecji, stopniowo rozprzestrzeniał się na inne kraje; autor kreśli jego postępy aż do ostatniej chwili, traktując nawet poważnie eksperymenty komunistyczne w Rosji. — Od r. 1900 mniej więcej zaczynają się odzywać coraz głośniej wątpliwości co do wartości pedagogicznej koedukacji i to zarówno w Europie, jak i w Ameryce. W dyskusjach, które się toczą na ten temat, zauważa autor brak dokładnego sprecyzowania pojęć. Zdaniem jego należałoby rozróżniać szkołę koedukacyjną w tem znaczeniu, że uczą się w niej faktycznie obie płci w jednym wieku i według jednego programu — jest to najczęściej szkoła męska, do której dopuszczono dziewczęta, — i taką, którąby się starała dostosować się do potrzeb zarówno jednej jak i drugiej płci. Dalej w argumentacji oddzielić należy koedukację, t. j. wspólne wychowywanie

się obu płci, jakiego przykład w małem gronie stanowi życie rodzinne, od koinstrukcji, t. j. wspólnego nauczania. Pomijając względy ekonomiczne (decydujące np. w szkolnictwie wiejskiem) i społeczno-polityczne (równouprawnienie kobiet) autor widzi w ogólnem zagadnieniu koedukacji i koinstrukcji trzy bardziej szczegółowe zagadnienia: moralne, w którem dotąd ścierają się poglądy przeciwne, a dalej psychologiczne i fizjologiczne. Psychologja i fizjologja stwierdzają jakościową odmienność typu chłopca i dziewczęcia, co stanowi poważną przeszkodę dla wspólnego nauczania, uniemożliwia bowiem tworzenie selekcjonowanych grup. Za najważniejszy przejaw odmienności płci uważa autor różnice tempa rozwoju i im też poświęcił głównie swe rozważania. — W części II analizuje więc wyniki pomiarów wzrostu, omawia zmiany rozwojowe związane z dojrzewaniem i podatność na zasłabnięcia, w części III różnice tempa rozwoju psychicznego i psychologję wieku dojrzewania na podstawie dotychczasowych badań pedologji i psychologji. W części IV, poświęconej pedagogice koedukacji, mówi najpierw o koinstrukcji, — zestawiając rok za rokiem cechy chłopców i dziewcząt będących w danym wieku, wykazuje, że łączenie rówieśników obu płci w jednej klasie wytwarza różnorodność w wysokim stopniu utrudniającą racjonalne nauczanie; różnorodność ta sięga głęboko w naturę tych osobników, gdyż opiera się na odmienności faz rozwojowych.—Inaczej rzecz się ma z zagadnieniem koedukacji; wiele argumentów jej zwolenników można uznać za słuszne, o ile dotyczą tylko tej strony sprawy; niewątpliwe są korzyści moralne, wynikające z naturalnego obcowania obu płci ze sobą. Wzorem pod tym względem jest rodzina, pamiętać jednak trzeba, że rodzina stanowi grupę nieliczną i że w niej nie zaciera się różnic między płciami, chłopcy są traktowani inaczej, mianowicie jako chłopcy, a dziewczęta jako dziewczęta, a nie wszyscy według jednego szablonu. Możliwe byłyby do pomyślenia zakłady łączące koedukację tak pojętą z odrębnem nauczaniem. Można wykazać na przykładach, że im większy nacisk położony jest w jakimś zakładzie na stronę wychowawczą, a im mniej znaczy w nim nauczanie, tem bardziej stosownym okazuje się system koedukacyjny, przeciwnie zaś im mniejszą wagę przypisuje się wychowaniu, a intensywniej pracuje się nad kształceniem, tem gorsze będą wyniki tego systemu.

Pozostałe artykuły mają charakter bardziej teoretyczny. Dr. phil Johannes Handrick. Zusammengesetzte Reaktionen mit Supperposition komplexer psychischer Vorgänge,—praca wykonana w Instytucie psychologji eksperymentalnej Uniwersytetu lipskiego, poświęcona jest analizie psychologicznej złożonych reakcyj. — Hans Ehrenwald. Versuche zur Zeitauffassung des Unbewussten — przedstawia eksperymenty wykonane w klinice psychjatrycznej w Pradze dla zbadania podświadomego oznaczania czasu w ciągu snu zwykłego i hypnotycznego. — Sophie Trouet, Der Willensakt bei Wahlhandlungen, przeprowadziła analizę eksperymentalną aktów woli w wypadkach wyboru, praca została wykonana w Instytucie psychologicznym uniwersytetu w Bonn.

Zygmunt Ziembiński (Warszawa).

Die Neueren Sprachen. Marburg in Hessen, N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung, G. Braun. T. XXXI Z 1—3 (styczeń—wrzesień, 1923) Form. 23 × 15, str. 1—352.

Ogromnie miło jest wziąć do ręki czasopismo, które zaczęło wychodzić w roku 1888 pod nazwą „Phonetische Studien" pod redakcją protagonisty na polu reformy nauczania języków obcych w Niemczech, Wilhelma Vietora

i widzieć, że nawet podczas wojny nie zanikło, lecz nadal chlubnie ważne swe zadanie spełnia. Zostało ono założone dla reformy nauczania języków obcych, dla opracowania w szczegółach zasad metody „bezpośredniej", oczywiście w najszerszem znaczeniu wyrazu tego Wiemy, że w ciągu tych trzydziestu z górą lat swego istnienia zgromadziło dokoła siebie wszystkich fonetyków-praktyków i wszystkich autorów, reprezentujących nowe prądy w dydaktyce języków bynajmniej nietylko w Niemczech, lecz i na szerokim świecie, przedewszystkiem Skandynawów, Anglików i Francuzów, dając światu nauczycielskiemu prawdziwą skarbnicę doświadczeń zarówno z dziedziny nauczania języka, jak i podawania wiadomości z dziedziny kultury danego narodu, znakomicie się przyczyniając do podniesienia poziomu przygotowania zawodowego nauczycieli. Trzydzieści kilka lat istnienia, trzydzieści kilka tomów nagromadzonych spostrzeżeń i ważnych uogólnień! A my się wahamy z założeniem w Państw. Instytucie Pedagogicznym katedry dydaktyki języków obcych jeszcze dzisiaj; głucho jeszcze o takim przedmiocie, jakkolwiek wszystkie inne przedmioty, nauczane w szkole średniej, znalazły już swych teoretyków dydaktycznych i uważane są za dość ważne pod względem ich wartości kształcącej, by się pieczołowicie zajmować metodą ich nauczania.

Zgodnie z powojenną tendencją Niemiec rozszerzania swych stosunków międzynarodowych, do zakresu zainteresowań omawianego czasopisma zostały teraz włączone dwa nowe języki: obok angielskiego i francuskiego mamy włoski i hiszpański i zajmują one stosunkowo dość pokaźne miejsce. Scharakteryzujemy najprzód pokrótce artykuły podstawowe tych trzech zeszytów.

Teorji fonetycznej poświęcone są dwa artykuły: Klinghardta „Sprechmelodie und Sprechtakt" i Luicka „Stimmhaftes *h*". Dwie ważne prace, z których pierwsza omawia stosunek grup sylabowych, łącznie wymawianych, do intonacji zdania w języku francuskim i niemieckim, druga bada eksperymentalnie głosowe *h* krtaniowe zapomocą przyrządu amerykańskiego fonetyka i psychologa E. W. Scripture'a, który, jak się dowiadujemy, obecnie przeniósł się całkowicie do Wiednia i wykłada w tamtejszym uniwersytecie.

Również ogólny charakter ma praca Fehra o „typach psychologicznych w literaturze", w której autor stosuje psychoanalizę Junga i jego klasyfikację typów psychologicznych do nowszych autorów, jak Wilde, Huysmans, Baudelaire, Stevenson i innych. Reszta prac natomiast ma charakter specjalny. Charakterystyka literatury amerykańskiej, początkowa całkowita zależność od kraju macierzystego, stopniowa emancypacja i oparcie się tej literatury na własnym rozwoju historycznym i na pewnej odrębnej, nowo powstałej psychologji zbiorowej, oto jest temat wykładu wstępnego W. Fischera w politechnice drezdeńskiej, gdzie, jak widzimy, kształcą przyszłych inżynierów w t. zw. „Auslandskunde", w „nauce o zagranicy". Obszerniej mówi referent o poecie i u nas często w ostatnich czasach przytaczanym, o Walcie Whitmanie, jako o typowym przedstawicielu amerykańskiej energji czynu. Najnowszych pisarzy włoskich omawia Amoretti, dużo miejsca poświęcając Fogazzar'emu i jego stosunkowi do współczesnego modernizmu religijnego włoskiego, Również interesować będzie romanistę artykulik „o etycznych poglądach Dantego", natomiast ciekawym dla anglisty będzie charakterystyka niedawno zmarłego, jak się zdaje niedocenionego, młodego liryka angielskiego Flecker'a, subtelnego mistrza formy. Wreszcie obronie Strindberga i jego samoistności wobec Ibsena poświęcony jest artykuł Bühlerowej, czy Bühle-

równy, polemizującej z hiperkrytyczną, potępiającą książkę Kausa o tym bardzo wybitnym autorze (jakkolwiek bardzo nieprzyjemnym człowieku).

Oto wszystkie artykuły zasadnicze. Jak widzimy, zawsze mamy do czynienia z literaturą nowszą lub najnowszą, wszędzie tendencja zainteresowania i nauczyciela i ucznia chwilą bieżącą, ale nie nerwowo-pobieżnie, lecz z wyraźnym zamiarem głębszego ujęcia i wyjaśnienia tej współczesnej rzeczywistości kulturalnej. Nie wyłącznie historja literatury, lecz głębsze zrozumienie całej kultury danego obcego narodu, oto cel, który sobie stawia, obok znajomości samego języka, nowa metoda nauczania języka obcego w szkole średniej

Z drobniejszych przyczynków w dziale „Vermischtes" przytoczę rzeczy ciekawsze. A więc przedewszystkiem uwagi Wenglera z Lipska o nowych zadaniach lektorów w uniwersytetach niemieckich. Jest to sprawa nader ważna i dla nas, gdyż tam załatwiona przynajmniej połowicznie, u nas zaś jeszcze wcale nie Profesor anglista, romanista, czy germanista ma wykłady i ćwiczenia o charakterze naukowym; wykłada historyczną gramatykę i historję literatury, analizuje teksty odległych epok. Od niego więc przyszły nauczyciel nie może oczekiwać, by otrzymał najważniejszą wiedzę, potrzebną dla przyszłej jego pracy w szkole średniej, znajomość języka obcego współczesnego, znajomość kraju i współczesnej kultury obcego narodu, znajomość metod nauczania tych rzeczy, praktyki w tem nauczaniu itp. Potrzeba nam katedr języka i kultury angielskiej, francuskiej i niemieckiej o charakterze praktycznym, równoległych do obecnych teoretycznych, przy zachowaniu metody ściśle naukowej. Lektoraty oczywiście wymaganiom tym nie odpowiadają, a czegoby z tego punktu widzenia od nich wymagać należało, o tem daje pewne pobieżne pojęcie omawiany artykulik.

Ważne jest sprawozdanie 18. zjazdu neofilologów niemieckich w Norymberdze, który się odbył w czerwcu roku 1922; na tem miejscu możemy jednak tylko wspomnieć o tem, że omawia ono bardzo żywotne kwestje, związane z nauczaniem języków obcych, kwestje podręczników, metod, tablic, obrazów, pierwszeństwa tego lub innego języka itp.; następny zjazd wymienionej organizacji odbędzie się na Wielkanoc roku 1924 w Berlinie.

Pewne analogje z naszemi stosunkami nasuwają mi się również, gdy czytam, jak przewodniczący oddziału hiszpańskiego w wymienionym związku neofilologów udał się do Madrytu i uzyskał od ministerstwa oświaty tamtejszego dar w książkach, obejmujący dziesięć kompletów po 15 książek dla dziesięciu uniwersytetów i innych wyższych szkół niemieckich, dla ułatwienia studjów nad językiem i kulturą hiszpańską. Do kompletu takiego należą np. słownik akademicki języka hiszpańskiego, jedna gramatyka opisowa, jedna historyczna, jeden podręcznik fonetyki hiszpańskiej, jedna historja literatury i t. d. Jest to właściwie niewiele, a jednak, gdy brak środków i na niewiele, trzeba być zaradnym. U nas studja francuskie stoją dobrze pod tym względem, potworzyły się organizacje, dbające o dostarczenie książek, ale mało kto wie, że książek do pracy studentów nad angielszczyzną prawie że jeszcze niema wcale tam, gdzie nowe placówki zostały założone dopiero w ostatnich czasach, np. w uniwersytecie warszawskim nowa katedra anglistyki. Katedry o charakterze praktycznym, o których mówiłem poprzednio, wymagałyby znacznie większego doboru książek i pomocy naukowych, często o charakterze specjalnym np. w akademjach handlowych, instytutach pedagogicznych i podobnych szkołach wyższych. Z prawdziwą przyjemnością przytoczę tutaj, że trzy wyższe szkoły w Warszawie (uniwersytet, politechnika i instytut pedagogiczny) otrzymują

z Anglji w darze po cennym czasopiśmie fachowem dzięki życzliwemu pośrednictwu zainteresowanego w sprawach naukowych angielskiego konsula w Warszawie, p. Franka Savery.

Przytoczmy jeszcze, że na str. 198 omawianego czasopisma znajdzie czytelnik przedstawiony całkowity system uproszczonej pisowni angielskiej, znany pod nazwą „Simplified Spelling". Jest to narazie projekt, bardzo interesujący, zaprowadzenia ładu w tej trudnej dziedzinie, a agitacją w tym kierunku zajmuje się towarzystwo „Simplified Spelling Society" z główną siedzibą w Londynie.

W trzecim dziale, który znajdujemy w każdym zeszycie omawianego czasopisma, noszącym tytuł „Anzeiger". mamy liczne sprawozdania z nowych książek, częściowo dzieł naukowych, częściowo podręczników szkolnych. Jest to dział starannie prowadzony i obfity, może więc służyć za wskazówkę przy kompletowaniu bibljotek dla osób mających możność kupowania książek. Okazuje się, że wyszedł w ostatnich latach cały szereg dzieł, zasługujących na baczną uwagę nauczycieli języków obcych.

T. Benni (Warszawa).

Książki nadesłane.

Arnoldowa Franciszka. *Rachunki* Część I. Dla pierwszego oddziału szkół powszechnych. Wyd. II. Lwów 1923. Nakł. K. S. Jakubowskiego. Form. 22½ x 15, str. 57.

Baczyńska Stefanja i Oderfeldówna Anna. *Patrzę i opisuję.* Wydanie drugie, poprawione i uzupełnione. Nakł. Spółki Akc. „Nasza Księgarnia" Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych Warszawa 1923. Form. 22 x 15, str. 88 + 4.

Benni Tytus. *Wymowa francuska.* Zarys ortofonji francuskiej na podstawie fonetyki polskiej. Warszawa—Lwów, 1924. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 21 x 15, str. 80.

Benni Tytus. *Ortofonja niemiecka.* Wskazówki do wzorowej wymowy, jako uzupełnienie podręczników do nauki języka niemieckiego. Wyd. II-e, znacznie rozszerzone. Warszawa—Lwów, 1924. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 21 x 15, str. 80.

Benoni-Dobrowolska. *Pogadanki o ziemi.* Część I. Wyd. II. 1924. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Form. 20 x 14, str. 132.

Bobieńska N. *Pierwsze lata nauczania rysunków w szkole powszechnej*, Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 x 15½, str. 80.

Bojarska Helena. *Mały śpiewnik* dla dzieci. Wyd. III. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1923. Form. 18½ x 13, str. 72.

Brodziński Kazimierz. *O klasyczności i romantyczności.* Oprac. dr. Br. Gubrynowicz. Wielka Bibljoteka № 48. Warszawa (b. d.). Instytut Wydaw. „Bibljoteka Polska". Form. 17 x 12, str. 115.

Browiński J. dr. i Suchowiak L. *Przewodnik do ćwiczeń z zakresu analizy chemicznej.* Wydanie drugie uzupełnione. Lwów—Warszawa 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 x 15, str. 80.

Brückner Aleksander. *Średniowieczna pieśń religijna polska.* Wyd. Bibljoteka Narodowa. Kraków, 1923. Krakowska Sp. Wydawnicza. Form. 18 x 13, str. 176.

Byszewski Witold. *Korespondencja handlowa.* Podręcznik do użytku szkół handlowych. Wyd. III. Warszawa 19 3. Skład w księgarni Trzaski, Ewerta i Michalskiego. Form. 23 × 15, str. 196 + IV.

Bzowski Konstanty. *Nauka o Polsce współczesnej.* Podręcznik dla szkół powszechnych i kursów dokształcających uniwersytetów ludowych, dostosowany do programu Ministerstwa W. R. i O. P. Wyd. II-e, poprawione, z licznemi rysunkami i mapkami. Warszawa, 1923. M. Arct. Form. 22½ x 15½, str. 152.

Chankowski Henryk. *Buchalterja kameralna*, dla instytucji samorządu miejskiego. Warszawa (b.d.). Nakł. Kursów Buchalteryjnych H. Chankowskiego. Form. 23 x 15½, str. 108 + 4 nlb.

Chrupek Wiktor dr. *O reformę wychowania moralnego w naszej szkole.* Wyd. Bibljoteki Pedagogicznej Związku Zaw. Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich. Warszawa—Toruń—Siedlce, 1924. E. Wende i S-ka. Tow. Wyd. „Ignis" Sp. Akc. Form. 17½x13, str. 85.

Daszyńska-Golińska Zofja. dr. *Praca.* Zarys socjologji, polityki i ustawodawstwa pracy. Książka zalecona przez Min. Pr. i Op. Sp. Warszawa, 1924. E. Wende i S-ka. Tow. Wyd. „Ignis" S. A. Form. 23 x 15½, str. V + 244.

Domaniewski Janusz. *Zoologja.* Podręcznik dla szkół średnich. Wyd. III. z 212 rysunkami i 10 tablicami kolorowanemi. 1924. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Form. 24 x 15, str. 214.

Domaniewski Janusz. *Pogadanki przyrodnicze.* Dla kl. II. Wydanie II. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów - Warszawa, 1924. Form. 23 x 15½, str. 143.

Duchowicz Bronisław i Wiśniowski Tadeusz dr. *Wiadomości z chemji i mineralogji.* Wydanie V z 100 rycinami w tekście. Nakład K. S. Jakubowskiego we Lwowie, 1923. Form. 23 x 15½, str. 128.

Dyakowski B. *Początkowa nauka o przyrodzie.* Dla oddziału III-go szkół powsz., z rycinami. Warszawa, 1923. Gebethner i Wolff. Form. 19½ x 13, str. 135.

Dyakowski Bohdan. *Historja naturalna.* Kurs niższy ułożony podług zbiorowisk. Cz. II-ga. Wyd. IX-e z rycinami. Warszawa, 1923. M. Arct. Form. 23 x 15½, str. 244.

Epoka wielkiej reformy. Studja i materjały do dziejów oświaty w Polsce XVIII wieku. Wyd. Okręgu Lwowskiego Tow. Naucz. Szk. Śred. i Wyższ. Lwów-Warszawa 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 24 × 16, str. IV + 228.

Froń Józef. *Wiadomości z nauk przyrodniczych.* Podręcznik dla szkół rolniczych niższych. Toruń 1923. Nakł. Pomorskiej Izby Rolniczej. Form. 23 × 15, str. 136.

Froń Józef. *Handlowe zioła rolnicze*, ich własności, uprawa, zbiór i przygotowanie. Do użytku praktycznego i szkół rolniczych. Toruń 1923. Nakł. autora. Form. 21½ × 13, str. 87.

Froń Józef. *Hodowla bydła rogatego.* Podręcznik dla szkół rolniczych i praktycznych gospodarzy. Toruń 1923. Nakł. autora. Form. 22 × 14, str. 135.

Gebert Bronisław. *Jak uczyć historji w szkole powszechnej.* (Rozważania i wskazania dla nauczyciela). Warszawa-Lwów 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 16 × 16, str. 48.

Gebert B. i Gebertowa G. *Wypisy historyczne do nauki dziejów starożytnych.* Wyd. II-e, przerobione. Warszawa, 1923. Książnica Polska T. S. W. Form. 22 × 15, str. 255.

Gebert B. i Gebertowa G. *Wypisy historyczne z dziejów ojczystych.* Wyd. III-e, uzupełnione. Lwów-Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 × 15½, str. 316.

Germanówna Marja. *Ćwiczenia cielesne w szkole powszechnej.* Podręcznik dla nauczyciela. Część pierwsza. Z przedmową prof. dr. E. Piaseckiego. Wyd. III. Nakł. K. S. Jakubowskiego we Lwowie, 1924. Form. 17½ × 11½, str. 122.

Golczewska-Arct Marja. *Podręcznik botaniki.* Opracowali January i Tadeusz Kołodziejczykowie. Wyd. VII, poprawione z 366 rysunkami i 8 tablicami, dozwolone przez Min. W. R. i O. P. do użytku w szkołach średnich. Warszawa, 1923. M. Arct. Form. 22½ × 15½, str. 227 + 8 tabl.

Górski Artur. *Na nowym progu.* Wyd. II-e. Lwów-Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 21 × 13½, str. 239.

Grabowski Jan. *Geometrja.* Dla szkół powszechnych siedmioklasowych. Część I. Z 86 rysunkami w tekście. Wydanie II. Nakł. Spółki Akc. „Nasza Księgarnia" Związku Pol. Naucz. Szkół Powszech. Warszawa, 1923. Form. 22 × 15, str. 64.

Gralewski Jan ks. *Pan Jezus w duszy dziecka.* Podręcznik do nauki religji w szkołach powszechnych, dla oddz. III i IV szk. niżej zorganizowanych, dla klasy III szk. powsz. wyżej zorganizowanych. Cz. I-sza. Lwów-Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 19 × 14, str. 100.

Gralewski Jan ks. *Pan Jezus w duszy dziecka.* Podręcznik do nauki religji w szkołach powszechnych, dla oddz. III i IV szk. niżej zorganizowanych, dla klasy III szk. powsz. wyżej zorganizowanych. Cz. II ga. Lwów-Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 19½ × 14, str. 94 + mapa Palestyny.

Grzegorczyk Piotr. *Język żydowski* (Żargon). Samouczek dla Polaków. Gramatyka, ćwiczenia, słownik. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów—Warszawa, 1924. Form. 15 × 11½, str. 76.

Haberkantówna Wanda dr. *Śmietnik.* Opowiadania przyrodnicze. Wydanie II uzupełnione. Z 36 rysunkami W. Mayznerówny. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów — Warszawa, 1924 Form. 21½ x 15, str. 56.

Hoborski Antoni dr. *Wyższa matematyka.* Z licznemi przykładami i rycinami. Część I. Kraków, 1923. Nakładem autora. Form. 24 x 16, str. XLV + 490.

Hubert St. i Strycharski I. *Z życia zwierząt.* Cz. I. Ptaki. Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 x 14½, str. 244.

Jakóbiec J. i Leonhard St. *Pierwsza książka do nauki języka niemieckiego* dla szkół powszechnych i średnich. Wyd. VI-e. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 x 15, str. XVI + 140 + 30 (słowniczek).

Jezierska Irena. *Początki nauczania geometrji.* Wskazówki metodyczne dla nauczycieli szkół powszechnych i klasy III-ej gimnazjum niższego. Warszawa. Gebethner i Wolff. Form. 20 x 13½, str. 105.

Kalicun-Chodowicki B dr. *Podręcznik geometrji* dla III-ej klasy szkół średnich. Wyd. II-e (skróc.) Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 x 15, str. 152.

Kalicun-Chodowicki B. dr. *Zarys geometrji wykreślnej* dla gimnazjów (kl. VI wydziału matem. przyrod. i kl. VII wydz. humanistycznego), oraz dla seminarjów nauczycielskich i szkół zawodowych. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 x 15, str. 152.

Kłosowski M. *Historja starożytna* dla użytku szkół średnich, z 107 rycinami. Warszawa, 1923. M. Arct. Form. 23 x 15½, str. 266.

Knapczyk Jadwiga dr. *Początki języka angielskiego.* Dla szkół powszechnych i średnich. Część I. Wyd II. Lwów – Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 x 15, str. 149.

Krasiński Zygmunt. *Psalm dobrej woli.* Z objaśnieniami. Bibljoteczka piśmiennictwa polskiego. Nr. 5. Poznań, 1923 Nakładem Spółki Pedagogicznej. Form 14½ x 10 str 15.

Kudelka Władysław dr. *Wiadomości z botaniki.* Z 225 rysunkami w tekście i 28 tablicami barwnemi. Wyd II. Nakł. K. S. Jakubowskiego we Lwowie, 1923. Form. 23 x 15, str. 194 + IV.

Kukulski Zygmunt dr. *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych.* Wyd. Bibljoteka Uniwersytetu Lubelskiego z zasiłkiem Min. W. R. i O. P. Skł. gł. w Uniw. Lubelskim. Form. 23 x 16, str. 134.

Kukulski Zygmunt dr. *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej* z lat 1773—1776. Z podobizną fotograficzną uniwersału ogłaszającego powstanie Komisji, 7portretami pierwszych komisarzy edukacyjnych. Wydanie jubileuszowe w 150-tą rocznicę utworzenia Komisji Edukacji Narodowej. Lublin, 1923. Nakł Lubelskiego Komitetu obchodu 150-ej rocznicy ustanowienia Komisji Edukacyjnej i zgonu St. Konarskiego. Skł. gł. w księgarni M. Arcta i S-ka w Lublinie Form. 23 x 14½, str. CIX + 184.

Lewicki Marjan Tadeusz. *Początki nauki języka łacińskiego.* Tom I. Wyd. VIII, ilustrowane, z tablicą barwną, z preparacjami, gramatyką i słownikiem. Nakł. K. S. Jakubowskiego we Lwowie, 1923. Form. 22½ x 15½. str. 59.

Łaganowski Stefan. *Geografja* w zakresie szkół średnich. Cz. wstępna. Krajoznawstwo. Wyd. II e. Warszawa, 1923. M. Arct. Form. 20 x 13. str. 99.

Łazowski Tadeusz *Wiadomości z dziedziny geometrji wykreślnej.* Podręcznik dla klas wyższych szkół średnich. Cz. I. Kurs klasy VI wydziału matematyczno - przyrodniczego. Kurs kl. VI i początek kursu kl. VII wydz. humanistycznego. Warszawa, 1923. Gebethner i Wolff. Form. 23 x 15, str. 87.

Malanowski Bronisław. *Pisownia języka polskiego.* II. Przestankowanie. Nakł. Spółki Akc. „Nasza Księgarnia" Warszawa (b. d.). Form. 19½ x 13½, str. 80.

Męczkowska T. i Rychterówna St. *Ćwiczenia z propedeutyki fizyki.* I Ciepło i światło, 1924. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Form. 20 x 14, str. 44.

Mickiewicz Adam. *Grażyna.* Z objaśnieniami. Bibljoteczka piśmiennictwa polskiego Nr. 7. Poznań 1923. Nakładem Spółki Pedagogicznej. Form. 14½ x 10, str. 20.

Mickiewicz Adam. *Sonety i Sonety krymskie.* Oprac. dr. W. Bruchnalski. Wielka Bibljoteka Nr. 46. Warszawa (b. d.). Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska". Form. 17 x 12, str. 42.

Mogilnicki Aleksander dr. *Ogólne zasady prawa.* Podręcznik dla wyższych klas szkół średnich. Wyd. IV-e, przerobione, Warszawa, 1923. M. Arct. Form. 26 x 18, str. 163.

Mościcki Henryk. *Wybór dokumentów,* niezbędnych do nauki historji polskiej w szkołach średnich, seminarjach nauczycielskich. Część II. Szkolna bibljoteka historyczna II. Warszawa (b. d.). Wydawnictwo księgarni J. Lisowskiej. Form. 19½x14, str. 119.

Nałkowska Anna. *Geografja szkolna.* Część II. Australja, Ameryka, Afryka i Azja. Wyd. VI przejrzane przez autorkę, 1923. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Form. 22½ x 15½, str. 204.

Nałkowska Anna. *Krótka geografja,* wyprowadzona z obserwacji najbliższej okolicy. Część I. Wydanie X. Warszawa (b. d.). Nakł. księg. J. Lisowskiej. Form. 19½ x 13½, str. 96.

Nanke Czesław. *Wypisy do nauki historji średniowiecznej,* dla klas wyższych szkół średnich. Z 36 rycinami. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 x 15, str. IV+203.

Niemcewicz Juljan. *Powrót posła.* Oprac. dr. St. Vrtel-Wierczyński. Wielka Bibljoteka Nr. 26 Warszawa (b. d.). Instytut Wyd. „Bibljoteka Polska". Form. 17 x 12, str. 73.

Noll dr. prof. *Zarys anatomji, fizjologji i higjeny.* Historja naturalna człowieka. Poprawiła i uzupełniła dr. Zofja Wojno. Wyd. IV-e ze 144 rysunkami i 2 tablicami. Warszawa 1923. M. Arct. Form. 24½ x 16, str. 136.

Nowa szkoła żydowska i jej położenie w Państwie Polskiem. Bibljoteka „Szkolnictwo żydowskie" Nr. 1. Wyd. „Szkoła i życie". Warszawa, 1923. Form. 19½x14, str. 16.

Nusbaum-Hilarowicz J. dr. i Wiśniowski T. dr. *Wiadomości z zoologji* dla klas wyższych szkół średnich. Wyd. IX z 231 rycinami w tekście i z 8 tablicami. Opracowane ze współudziałem dr. Benedykta Fulińskiego. Nakł. K. S. Jakubowskiego we Lwowie, 1923. Form. 23 x 15½, str. 208+VIII.

Orłowicz Mieczysław dr. *Ilustrowany przewodnik po województwie śląskiem,* ze 133 ilustracjami, planami Katowic i Królewskiej Huty i mapką województwa. Polska Bibljoteka Turystyczna wydawana z subwencją Min. Rob. Publ. w Warszawie. Warszawa - Lwów, 1924. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 16¼ x 12½, str. 192.

Orłowicz Mieczysław dr. *Ilustrowany przewodnik po Toruniu,* z 28 ilustracjami i planem miasta. Polska Bibljoteka Turystyczna wydawana z subwencją Min. Rob. Publ. w Warszawie. Lwów — Warszawa, 1924. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 16½ x 12, str. 64.

Orłowicz Mieczysław dr. *Ilustrowany przewodnik po Grudziądzu,* z 13 ilustracjami i planem miasta. Polska Bibljoteka Turystyczna wydawana z subwencją Min. Rob. Publ. Lwów—Warszawa, 1924. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 16½ x 12, str. 32.

Paciorkiewicz M. *Wybór listów francuskich XVII i XVIII wieku.* Wyd. Bibljoteka Narodowa. Kraków, 1923. Krakowska Sp. Wydawnicza. Form. 18 x 14, str. XXXIX + 144.

Perkowska Z. i Hertzberżanka M. *Mowa ojczysta.* Książka do czytania na klasę wstępną. Z rysunkami B. Nowakowskiego. Wydanie IV. Warszawa, 1923. E. Wende i S-ka. Form. 23 x 16, str. VII + 274 + 4 nlb.

Pfauówna Zofja i Rossowski Stanisław. *Pierwsze czytania.* Dla szkół powszechnych. Część I, dla oddziału II. Wyd. III. Lwów. 1923. Nakł. K. S. Jakubowskiego. Form. 23 x 15, str. 136.

Pfauówna Zofja i Rossowski Stanisław. *Pierwsze czytania.* Dla szkół powszechnych. Część II, dla oddziału III. Lwów, 1923. Nakład K. S. Jakubowskiego. Form. 23 x 15, str. 187.

Policht Henryk i Leńczyk Gabrjel. *Podręcznik do nauki rysunków w szkołach powszechnych.* Kraków (b. d.). Nakład autorów. Form. 23½ x 15, str. 144 + 32 tabl.

Pożaryska W., Sulicka M. i Weychert-Szymanowska Wł. *Zbliska i zdaleka.* Część IV. Zdobycze ducha ludzkiego. Wyd. II, poprawione. Wydawnictwo Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych, Nr. 27. Warszawa, 1923. Form. 21½ x 15, str. 164.

Próchnicki F. i Wojciechowski K. *Wypisy polskie* dla szkół średnich. Tom IV (na klasę czwartą). Wydanie VII, ilustrowane Książnica Polska T. N. S W. Lwów—Warszawa, 1923. Form. 22x15, str 307.

Przepisy katalogowania alfabetycznego w bibljotekach polskich (projekt). Z zapomogi Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa, Koszykowa 26, 1923. Skład gł. w Zw. Bibljotekarzy Polskich Form. 20x13½, str. 67.

Rappaport Artur. *Preparacja do Wiązanki wierszy P. Owidjusza Nasona* w opracowaniu d-ra Sinki. Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 20x14, str. 216.

Reiter Marjan dr. *Czytania polskie.* Tom I. Z 49 rysunkami. Wyd. VIII. Nakł. K. S Jakubowskiego we Lwowie, 1923. Form. 23x15, str. 223

Reiter Marjan dr. *Czytania polskie.* Tom II. Z 88 rysunkami. Wyd. VIII. Nakł. K. S. Jakubowskiego we Lwowie, 1923. Form. 23x15½, str. 264.

Reiter Marjan dr. *Czytania polskie.* Tom III. Z 54 rysunkami. Wyd. VI. Nakł. K. S. Jakubowskiego we Lwowie, 1923. Form. 23x15½, str. VIII + 248.

Romer E. *Atlas Polski współczesnej.* Zeszyt I-szy, opracowany przez A. Jakubskiego (Poznań), E. Romera (Lwów), F Rutkowskiego (Warszawa), W. Szafera (Kraków), T. Szumańskiego (Lwów) i S. Weignera (Borysław), z 30 mapami i diagramami. Lwów, 1924. Akc. Sp. Kartograficzna i Wydawnicza „Atlas". Form. 29½ x 19, str. 14.

Romer E.—Danysz Fleszarowa. *Atlas krajoznawczy województwa Warszawskiego.* Lwów — Warszawa, 1923. Akc. Sp. Kartograficzna i Wydawnicza „Atlas". Form. 29½ x 18, kart VIII.

Romer Eug. dr. i Polaczkówna M. dr. *Geografja* dla klasy II szkół średnich i V i VI kl. szkół powszechnych. 101 rysunków w tekście. Wyd. VII. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 x 15, str. VII + 136.

Romer E. i Wąsowicz F. *Europa polityczna.* Podziałka 1:6.000.000. Nakład i druk Akc. Spółki Kartograficznej i Wydawniczej „Atlas". Lwów, 1923.

Sierzputowski T. i Klebanowski S. *Elementarz rachunkowy.* Cz. I (Pierwszy rok nauki). Warszawa — Lwów, 1923. Książnica Polska T. N S. W. Form. 24 x 17, str. 48.

Siwak Michał. *Geografja.* Część druga: Europa. Wyd. V. Nakł. K. S. Jakubowskiego we Lwowie, 1923. Form. 23 x 15½, str. 112.

Słowacki Juljusz. *Balladyna.* Oprac. dr. St. Vrtel Wierczyński. Wielka Bibljoteka № 35. Warszawa (b. d.). Instytut Wydaw. „Bibljoteka Polska" Form. 17 x 12, str. 150.

Sosnowski Paweł. *Geografja Polski.* Z 144 rycinami i mapkami. Wydanie V. Lwów—Warszawa, 1924. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 x 15½, str. XVI + 211.

Sośnicki Kazimierz dr. *Zarys logiki*, dla klas wyższych szkół średnich ze szczególnem uwzględnieniem seminarjów nauczycielskich. Lwów — Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 22 × 15, str. 97.

Społeczna myśl religijna. Warszawa, 1923. Wyd. Tow. Pracy Społecznej „Znak". Skł. gł „Książnica Polska". Form. 24½ × 16, str. 117.

Stankiewicz Zygmunt. *Ustawa o uposażeniu funkcjonarjuszów państwowych i wojska.* Bibljoteczka ustaw szkolnych Nr. 8. Książnica Polska T. N. S. W. Warszawa — Lwów, 1924. Form. 16 × 11, str.68.

Strutyński Kazimierz. *Arytmetyka i geometrja.* Stopień niższy. Część 1. Z rycinami w tekście. Nakł.

K. S. Jakubowskiego we Lwowie, 1924. Form. 23 × 15½, str. 148 + VI.

Szczepański Władysław dr. ks. *Najstarsze cywilizacje Wschodu klasycznego—Egea i Hatti.* 5 tablic i atlas o 363 rycinach. Warszawa — Lwów, 1923. Książnica Polska T. N. S. W Form. 26 × 18½, str. VIII + 174.

Szekspir William. *Romeo i Julja.* Przełożył i opracował Władysław Tarnawski. Wyd. Bibljoteka Narodowa. Kraków, 1924. Krakowska Sp Wydawnicza. Form. 18 × 13, str. XLVI + 128.

Szober Stanisław. *Gramatyka polska w ćwiczeniach.* Podręcznik dla szkół powszechnych i klas niższych szkół średnich. Zeszyt III-ci. Wyd. VI-e, bez zmiany. Warszawa, 1923. M. Arct. Form. 19×13, str. 116.

Świderski Stanisław. *Trygonometrja płaska.* Wilno, 1924. Wydawnictwo Księgarni Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Form. 23½ × 14½, str 161 + 3 nlb.

Teksty źródłowe do nauki historji w szkole średniej.—Zesz. 5. Wałek Tadeusz dr. *Najdawniejsze dzieje Grecji.* — Zesz. 8. Wałek Tadeusz dr. *Aleksander Wielki i epoka hellenistyczna.* — Zesz. 20. Grodecki Roman dr. *Budowa wewnętrzna Polski Piastowskiej.* — Zesz. 22. Koneczny Feliks. *Dzieje Litwy i Rusi przed unją z Polską.* — Zesz. 23. Dąbrowski Jan dr. *Europa w okresie schizmy i soborów.*— Zesz. 40. Konopczyński Władysław. *Polska w okresie wojen tureckich.*—Zesz. 41. Feldman Józef dr *Europa w wieku oświecenia* (1715—1789). — Zesz. 43. Konopczyński Władysław. *Panowanie Stanisława Augusta Poniatowskiego.* — Zesz. 47. Skałkowski M. A. *Czasy Legjonów i Księstwa Warszawskiego* (1796—1815).— Zesz. 53 Frejlich Józef dr. *Od wiosny ludów do wojny francusko-pruskiej* (1848 — 1871). Kraków, 1923. Nakł. Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Form. 24 x 16, zesz. 32 str.

Terlikowski Franciszek. *Życie publiczne, prywatne i umysłowe starożytnych Rzymian* Część II. Wyd. VI, przejrzane i poprawione, z 32 rycinami w tekście i planem Rzymu. Lwów, Pols. T-wo Pedagogiczne. Warszawa, M. Arct. Form. 22 x 15½, str. 192.

Thomas Stanisław. *Rachunki.* Zbiór zadań i przykładów arytmetycznych. III-ci rok nauki. Wyd. V-e, Warszawa, 1923. M. Arct. Form. 20 x 13½, str. 164.

Thomas Stanisław. *Rachunki.* Zbiór zadań i przykładów arytmetycznych. Cz. IV-ta. Kurs klasy IV ej szkół powszechnych Wyd. II-e. Warszawa M. Arct, 1923. Form. 20 x 13½, str. 180.

Tomanek Franciszek dr. *Wzory formularzy dla prac kantorowych w szkołach handlowych* Lwów—Warszawa, 1924. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 30 x 23, str. 40.

Ujejski Kornel. *Maraton.* Z objaśnieniami. Bibljoteczka piśmiennictwa polskiego Nr. 6. Poznań, 1923. Nakładem Spółki Pedagogicznej. Form. 14½ x 10, str. 20.

Weigel Kasper dr. *Rachunek wyrównawczy* wedle metody najmniejszych kwadratów oraz jego zastosowania przy rozmierzaniu kraju. Lwów—Warszawa, 1923. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 25½ x 18, str. 336.

Wiśniowski Tadeusz dr *Zasady mineralogji i geologji.* Wydanie V dostosowane do programu Ministerstwa. Nakł. K. S. Jakubowskiego we Lwowie, 1923. Form. 23 x 15½, str. 228.

Wóycicki Kazimierz. *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury.* Warszawa. Gebethner i Wolff. Form. 20 x 12, str. 163.

Wrocki Edward *Ratujmy bibljoteki od zagłady.* Odbitka z cza-

sopisma „Grafika Polska". Warszawa, 1923.

Wrocki Edward. *W sprawie centralnego archiwum prasy.* Odbitka z czasopisma „Grafika Polska". Warszawa, 1923.

Wrocki Edward. *Projekt „Polskiej Akademji Muzycznej".* Odbitka z czasop. „Twórczość Młodej Polski". Warszawa, 1923.

Wyspiański Stanisław. *Warszawianka.* Pieśń z r. 1831. Wielka Bibljoteka Nr. 38. Warszawa (b. d.). Instytut Wydaw. „Bibljoteka Polska". Form. 17 x 12, str. 39.

Zipper Albert dr. *Opowiadania z mitologji Greków i Rzymian,* dla użytku młodzieży Z 55 rycinami według pomników starożytnych. Lwów—Warszawa, 1924. Książnica Polska T. N. S. W. Form. 23 x 15, str. 172.

Żarecki Włodzimierz. *Czytanki szkolne* w zakresie elementarnem. Część druga. Wyd. IV. Nakład L. Fiszera, Łódź—Katowice 1923. 22 x 15, str. 288 + IV.

Żarecki Włodzimierz *Czytanki szkolne* w zakresie elementarnem. Część pierwsza. Wyd. IV. Nakł. L. Fiszera, Łódź—Katowice, 1923. Form. 22 x 15, str. 256 + V.

Żłobicki Władysław. *Wiadomości z fizyki.* Wydanie VI. Z 381 rycinami. Nakładem K. S. Jakubowskiego we Lwowie, 1923. Form. 22½ x 15½, str 216.

Redaktor JAN SZAROTA.

Świeżo opuścił prasę

PIERWSZY ZESZYT

Przeglądu matematyczno-fizycznego

KWARTALNIK

POD REDAKCJĄ

Wł. Wójtowicza i S. Straszewicza.

TREŚĆ ZESZYTU I-go:

RUZIEWICZ S. O rozwiązaniach równania $m^n = n^m$.
STRASZEWICZ S. O punktach podwójnych wieloboku.
WITWIŃSKI R. O wyznaczaniu krzywizny linji płaskiej, danej jako obwiednia swych stycznych.
RUSIECKI A. Obrazy liczbowe na piątce oparte.
GROTOWSKI. Nowe teorje fizyki w wykładzie szkoły średniej.

Cena zesz. 2.00. **Prenumerata roczna 7.00.**

Nakładem Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Warszawa, Nowy-Świat 59 — Lwów, Czarnieckiego 12.

BIBLJOTEKA PUBLICZNA MIEJSKA 54329

DRUKARNIA ROLNICZA, SP. Z O. P., ZŁOTA 24.