

937. *Moz*

666

Kolo Tow. N. S. S. i H.

u Lwicy

2132

BIBLIOGRAFJA PEDAGOGICZNA

CZASOPISMO POŚWIĘCONE PRZEGŁĄDOWI
KSIĄŻEK I POMOCY SZKOLNYCH ORAZ
WYDAWNICTW PEDAGOGICZNYCH

ROK I

ZESZYT I

BIBLIOTEKA SZKOLNA

Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego

W Łomży

5093



666
Ch. 5 / 39

Lwicy szkolny

01/3

Bib.

29

WARSZAWA

NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBL.
SKŁAD GŁÓWNY W KSIĄŻNICY POLSKIEJ TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH

1921

Bibljoğrafja Pedagogiczna

wychodzi w 4 zeszytach rocznie.

WARUNKI PRZEDPŁATY wraz z przesyłką pocztową	
rocznie	mk. 360
CENA POJEDYŃCZEGO ZESZYTU	„ 100
CENA OGŁOSZEŃ w kolumnie 20 × 12 po tekście	
cała strona	„ 6000
1/2 strony	„ 3200
1/4 „	„ 1800
czwarta strona okładki tylko w całości	„ 8000

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia należy wpłacać przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe № 1854. Dokładny adres wpłacającego z wyszczególnieniem wpłacanej kwoty i daty wpłacenia, oraz szczegółowe informacje dotyczące prenumeraty i ogłoszeń (wraz z treścią ogłoszenia) należy przysyłać (ew. listem poleconym) do administracji wydawnictwa.

Redakcja prosi uprzejmie pp. Autorów i Wydawców książek, czasopism pedagogicznych oraz Wytwórców pomocy naukowych o szybkie i stałe przysyłanie wszelkich wydawnictw, pomocy oraz informacji z tego zakresu.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA:

WARSZAWA, BAGATELA 12 — TEL. 55-87

Skład główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Warszawa, Nowy Świat 59, — Lwów, Czarnieckiego 12.

Konto poczt. Kasy Oszczędności № 1854.

ZAKŁADY GRAFICZNE PRACOWNIKÓW DUKARSKICH

SP. Z OGR. ODP.
WARSZAWA, NOWOLIPIE 11. — TEL. 242-40.

BIBLIOGRAFJA PEDAGOGICZNA

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

ROK I

WARSZAWA 1921

ZESZYT 1

BIBLIOTEKA SZKOLNA
Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego

1073 OD REDAKCJI.

Nowe pismo, którego wydawanie rozpoczynamy niniejszym zeszytem, ma spełniać dwojakie zadanie. W swej „części urzędowej” ma zamieszczać rozporządzenia, przepisy i ogłoszenia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, dotyczące podręczników szkolnych i książek, mających znaczenie dla szkół, oraz pomocy naukowych. W „części nieurzędowej” ma omawiać sprawy związane z książkami szkolnymi i pomocami naukowymi oraz dawać przegląd literatury pedagogicznej.

Część urzędowa zawierać będzie w szczególności urzędowe oceny podręczników szkolnych, pomocy naukowych i książek do bibliotek dla młodzieży szkolnej, orzekające o dopuszczeniu ich do użytku szkolnego, oraz zalecenia książek i pism do bibliotek nauczycielskich; prócz tego zawierać będzie rozporządzenia, dotyczące norm druku i wogóle formy zewnętrznej podręczników szkolnych, organizacji oceny książek szkolnych i pomocy naukowych i t. p.

W części nieurzędowej omawiane będą potrzeby nasze w zakresie książek szkolnych i pomocy naukowych, ich forma zewnętrzna, organizacja bibliotek szkolnych i czytelnictwa młodzieży, organizacja bibliotek nauczycielskich i zbiorów pomocy naukowych, kierunki i prądy w dziedzinie książek szkolnych i pomocy naukowych oraz wybitniejsze zjawiska w dziedzinie organizacji ich produkcji i używania, występujące w Polsce i poza jej granicami i t. p.

Prócz tego w części nieurzędowej zamieszczane będą szczegółowe oceny podręczników szkolnych, książek do czytania dla młodzieży i pomocy naukowych, na których oparła się ich ocena sumaryczna, zawarta w urzędowej części pisma. Będzie to ujawnienie motywów decyzji Komisji, kwalifikującej książki i pomoce,

oraz ułatwienie nauczycielstwu orientacji co do kierunku, jakości, braków, wad i zalet poszczególnych książek.

Ważnym nakoniec działem części nieurzędowej pisma będzie przegląd nowych wydawnictw pedagogicznych, względnie mających związek ze szkołą i wychowaniem. Celem nie będzie dawanie szczegółowych sprawozdań krytycznych, lub stworzenie terenu dla dyskusyj i polemik. To zadanie mogą i winny wziąć na siebie pisma fachowe, poświęcone poszczególnym działom pedagogii i dydaktyki. W naszym piśmie jedynie wybitniejsze wydawnictwa polskie oraz wyjątkowej wagi dzieła obce będą omawiane obszerniej. Z reguły omawianie nowych książek będzie zwięzłe, a mieć będzie za zadanie jedynie informowanie czytelnika o treści i kierunku książki, o stanowisku, jakie jej autor zajął w stosunku do poruszonych zagadnień, o wartości książki i jej stosunku do istniejących wydawnictw z tej samej dziedziny.

Tak pojęty przegląd bibliograficzny odpowiada, naszym zdaniem, bardzo istotnej potrzebie szkolnictwa i nauczycielstwa. Olbrzymia bowiem większość nauczycielstwa nie jest w stanie śledzić za całokształtem światowej literatury pedagogicznej, może jedynie korzystać z niej w ograniczonej mierze, dostosowanej do ciasniejszego koła swych bezpośrednich potrzeb i zainteresowań, do swego przygotowania naukowego oraz do rozporządzalnego czasu i środków. Takie zaś korzystanie jest bardzo utrudnione brakiem wiadomości o rzeczach wychodzących w danym zakresie, a jeszcze bardziej brakiem wskazówek, umożliwiających wybór wydawnictw istotnie cennych i pożytecznych, które warto kupić i przeczytać, z powodu produkcji bardzo często mało wartościowej, a nawet bezwartościowej. W dzisiejszych zwłaszcza czasach trudności sprowadzenia książek z zagranicy i ich drożyzny, potrzeba takiego poradnika jest tem większa.

Narazie redakcja nie jest w możności zorganizowania pełnego przeglądu wydawnictw pedagogicznych. Trudności, powszechnie znane, są w dzisiejszej dobie tak wielkie, że zmuszają do rozpoczęcia tego działu pracy od bardzo skromnych początków, polegających na omawianiu zrazu niewielkiej tylko liczby wydawnictw. W miarę powrotu normalnych stosunków na światowym rynku księgarskim, a przede wszystkim w miarę pozyskiwania nowych współpracowników, dział ten będzie rozszerzony, aż obejmie z zbiciem czasu pełny przegląd wydawnictw, przynajmniej w zakresie piśmiennictwa polskiego, angielskiego, francuskiego i niemieckiego.

Pismo, przeznaczone dla nauczycielstwa, może się rozwijać tylko jego współpracą, do której Redakcja całym gół nauczycielski zaprasza.

BIBLIOTEKA SZKOLNA
Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego
w Łomży
5083

CZĘŚĆ URZĘDOWA.

STATUT ORGANIZACYJNY KOMISJI KSIĄŻEK I POMOCY SZKOLNYCH.

1. Dla normowania wytwórczości podręczników szkolnych i pomocy naukowych oraz stałego nad nią nadzoru — istnieje w Ministerstwie W. R. i O. P. Komisja książek i pomocy szkolnych.
2. Komisja składa się z pedagogicznych pracowników Ministerstwa W. R. i O. P. i z rzeczoznawców z poza Ministerstwa W. R. i O. P. Członków Komisji mianuje Minister W. R. i O. P. Rzeczoznawcy powoływani są na przeciąg trzech lat.
3. Prezydjum Komisji stanowią: przewodniczący, zastępca przewodniczącego i sekretarz, mianowani przez Ministra W. R. i O. P. z pośród członków Komisji, będących urzędnikami Ministerstwa.
4. Organami pomocniczymi Komisji są:
 - a) podkomisje do poszczególnych przedmiotów, albo grup przedmiotów pokrewnych;
 - b) recenzenci.
5. Członków podkomisyj wyznacza Komisja. Prezydjum Komisji może w razie potrzeby powołać członków tymczasowych. Wszyscy członkowie Komisji mają prawo brania udziału w charakterze członków w pracach podkomisyj.
6. Komisja kieruje wytwórczością podręczników szkolnych i pomocy naukowych;
 - a) przez rozbudanie wytwórczości w tym zakresie i nadawanie jej odpowiedniego kierunku;
 - b) przez kwalifikowanie przedstawionych jej książek i pomocy szkolnych.
7. Podręczniki i pomoce, przeznaczone do używania w szkołach, poddaje Komisja ocenie pod względem naukowym, dydaktycznym, literackim, estetycznym i higienicznym — dla zbadania:

- a) czy stoją na poziomie wiedzy współczesnej;
 - b) czy przedstawiają wartość dydaktyczną;
 - c) czy zgodne są z programami Ministerstwa W. R. i O. P. i wskazówkami metodycznymi zawartymi w programach;
 - d) czy są napisane poprawnie pod względem językowym i stylistycznym;
 - e) czy wyglądem zewnętrznym mogą działać dodatnio na wychowanie estetyczne młodzieży;
 - f) czy wymiar i rodzaj druku odpowiada zasadniczym wymaganiom higieny.
8. Podręczniki szkolne i pomoce naukowe poddaje się szczegółowej ocenie piśmiennej najmniej dwu recenzentów.
9. Podkomisje do poszczególnych przedmiotów badają przedstawiane im na piśmie oceny recenzentów i przygotowują odpowiednie wnioski dla Komisji książek i pomocy szkolnych.
10. Na podstawie wniosków podkomisyj i po przeprowadzeniu dyskusji Komisja kwalifikuje przedstawione jej książki i pomoce szkolne.
11. Uchwały Komisji wymagają zatwierdzenia Ministra W. R. i O. P.
12. Komisja dzieli podręczniki i pomoce na:
- I. a) polecane, przystosowane do programu szkół państwowych (publicznych);
 - b) polecane, nieprzystosowane do programu szkół państwowych (publicznych);
 - II. a) dozwolone, przystosowane do programu szkół państwowych (publicznych);
 - b) dozwolone, nieprzystosowane do programu szkół państwowych (publicznych);
 - III. Niedozwolone.
13. Wynik kwalifikacji ważny jest tylko dla jednego wydania.
14. Piśmienne oceny recenzentów są jawne; nazwisko recenzenta nie może jednak być podane do wiadomości publicznej wbrew jego woli.
15. Komisja książek i pomocy szkolnych rozpoczyna swą działalność z d. 1 września 1921 r.

Warszawa, 29 kwietnia 1921 r.

Za Ministra
Podsekretarz Stanu
(—) T. Łopuszański.

DO AUTORÓW I WYDAWCÓW PODRĘCZNIKÓW I POMOCY NAUKOWYCH.

Autorowie i wydawcy podręczników szkolnych i pomocy naukowych, pragnący uzyskać dopuszczenie swych wydawnictw do używania w szkołach, obowiązani są przedstawiać je Ministerstwu W. R. i O. P. wraz z odpowiednim podaniem.

Książki należy przekładać w trzech egzemplarzach. Można przekładać również książki w rękopisie, o ile możliwości w dwu egzemplarzach pisanych na maszynie. Pożądane jest dołączanie ilustracji próbnych. Rękopisy niezupełnie czytelne nie będą oceniane.

Autorowie i wydawcy mogą przekładać Ministerstwu W. R. i O. P. podręczniki szkolne i pomoce naukowe za pośrednictwem Kuratora Okręgu Szkolnego.

DO DYREKCYJ SZKÓŁ ŚREDNICH W SPRAWIE PODRĘCZNIKÓW DLA GIMNAZJUM NIŻSZEGO.

W roku 1920 Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wydało „Spis książek szkolnych dla państwowego gimnazjum niższego” (Warszawa 1920: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół wyższych). Spis ten będzie stale uzupełniany nowymi wykazami podręczników poleconych lub dozwolonych do używania w szkołach średnich ogólnokształcących.

W roku szkolnym 1921/22 winny wszystkie gimnazja państwowe i szkoły średnie prywatne zastosować się ściśle do wymienionego „Spisu” (oraz jego ewentualnych uzupełnień) w zakresie podręczników:

- 1) w tych klasach, w których rozpoczyna się nauka nowego przedmiotu;
- 2) w tych klasach, w których rozpoczyna się dział przedmiotu, wymagający nabycia nowego podręcznika.

Gimnazja państwowe i szkoły średnie prywatne z polskim językiem wykładowym, które posiadają program odmienny od programu Ministerstwa W. R. i O. P., wymagający użycia podręczników nieobjętych „Spisem”, winny do dnia 30 czerwca b. r. przedstawić do zatwierdzenia Ministerstwu W. R. i O. P., względnie Kuratorjum

Okregu Szkolnego, dokładny wykaz proponowanych podręczników w zakresie gimnazjum niższego, wraz z rzeczowem umotywowaniem zmian na podstawie własnego programu.

Warszawa, dnia 9 maja 1921 r.

Minister Wyznań Religijnych
i Oświecenia Publicznego.
w. z. (—) T. Łopuszański.

CZĘŚĆ NIEURZĘDOWA.

Pomoce naukowe.

Zasadą podstawową organizacji zaopatrywania szkół w pomoce naukowe powinno być planowe od samego początku uwzględnianie obok pomocy do wykładów również pomocy do samodzielnej pracy ucznia. Należy pod tym względem pójść nawet dalej i, mając na uwadze, że społeczne szkolnictwo znajduje się w stadium przebudowy z zakładów do słuchania na warsztaty pracy umysłowej i fizycznej, popierać systematycznie i konsekwentnie rozwój tego nowego kierunku na niekorzyść kierunku tradycyjnego.

Jest to ważne nie dlatego jedynie, że zaopatrzenie szkół w pomoce wymaga ogromnych funduszy i rozciąga się systemem swoim na dziesiątki lat, lecz przede wszystkim dlatego, że za pośrednictwem odpowiednich pomocy daleko skuteczniej, niż zapomocą słownych pouczeń wytworzyć można w szkolnictwie prąd w kierunku rozwijania i pielęgnowania samodzielnej twórczości i pracy zarówno uczniów jak i nauczycielstwa. Dając szkołom odpowiednie pomoce, zakładamy podstawy, które poniekąd mechanicznie skierowywać będą bieg życia szkolnego w nowe dziedziny, rozbijając sztywność systemu dotychczasowego, znajdującego oparcie w niemem słuchaniu wykładów i posłusznym pamięciowem, t. zw. kuciu.

Jeżeli nawet niektóre szkoły, ze względu na niedostateczne przygotowanie lub znaczną rutynę wśród nauczycielstwa, ograniczą się z początku li tylko do pomocy, ilustrujących wykład, unikając pomocy do samodzielnej pracy, to niemniej całe zastępy śmielszych i inteligentniejszych nauczycieli już od pierwszej chwili

odważą się sięgnąć zarówno po pomoce do wykładów jak i po pomoce do pracy. Gdyby nawet ci ostatni mieli być dzisiaj znaczną mniejszością, kierunek ten wszakże otoczyć należy specjalną opieką, przed nim bowiem leży przyszłość szkolnictwa. Przystosowanie całego szkolnictwa do stanu większości szkół byłoby dla postępu wielką krzywdą.

W myśl powyższych założeń popieranie działu pomocy do wykładów winno bezwarunkowo od pierwszej chwili iść w parze z popieraniem pomocy do pracy. Za postulat przyjąć należy dążenie do zaopatrywania szkół od pierwszej chwili w pomoce kilku kategorii, mianowicie:

- 1) w pomoce do wykładów (jak obrazy ściennie, mapy, okazy, modele i t. p.);
- 2) w materiały do pracy wogóle, w szczególności w materiały, z których mogłyby też być wyrabiane pomoce do wykładów (jak papier, tektura, bibuła, szkło, drzewo, wiklina, drut, sznurek, gwoździe, blacha, klej, wata, gałganki, glina, plastelina i t. p.);
- 3) w narzędzia do tej pracy (jak młotek, nóż, nożyczki, łoptata, piłka ogrodnicza, najprymitywniejszy chociażby stół stolarski i t. p.);
- 4) w specjalne instrukcje dotyczące: a) posługiwania się pomocami do wykładów, b) pomocami do pracy (bądź w formie wydawnictw specjalnych, bądź rozdziałów w podręcznikach i artykułów w czasopismach.);
- 5) w pomoce specjalne w formie przede wszystkim słowników i encyklopedyj (językowych, przyrodniczych, historycznych i t. p.), oraz materiałów źródłowych, któreby uzupełniały podręczniki, względnie je zastępowały, a któreby wprowadzały i uczniów i nauczycieli na drogę bardziej samodzielnej i swobodnej pracy, przyzwyczajaly ich do posługiwania się w codziennych potrzebach życiowych książką, jako narzędziem.);
- 6) w pomoce, mające za cel główny kształcenie smaku estetycznego.

Jako następną zasadę przy zaopatrywaniu szkół w pomoce naukowe przyjąć należy, że program pomocy, zwłaszcza pomocy niezbędnych, najpilniejszych, nie może być ułożony dla wszystkich szkół według jednego szablonu. Program winien się liczyć z potrzebami istotnymi, te zaś dla szkół, znajdujących się w różnych warunkach, są różne. Pomocą najbardziej niezbędną dla szkoły np. miejskiej będą surogaty otoczenia wiejskiego (modele lub obrazy

lasu, pola, wsi, świata zwierzęcego i t. p.). Natomiast dla szkoły wiejskiej, która tuż za oknem posiada te rzeczy w naturze, inne już pomoce wejść winny na listę najpotrzebniejszych. Podobnie dla szkoły, posiadającej choć skrawek ziemi na ogródek, łopata lub grabie będą bardziej potrzebne, niżeli pełny komplet brył geometrycznych lub map. Pod tym względem program pomocy nie powinien być szablonowy i powinien zostać zróżniczkowany, powinien uwzględniać przynajmniej najbardziej typowe różnice warunków otoczenia szkół poszczególnych. Przyjąć ponadto należy jako zasadę, że pewnym odsetkiem funduszu, jakim państwo będzie rozporządzało na rzecz pomocy, dysponować mogą poszczególne szkoły według własnego uznania. W ten sposób mogłyby być uwzględnione najbardziej nawet lokalne różnice w istotnych zapotrzebowaniach poszczególnych szkół na pomoce naukowe.

Jeszcze i pod innymi względami program pomocy winien być zróżniczkowany. Przedewszystkiem wyróżnić należy pomoce do codziennego użytku (jak mapa kraju, jednostki miar i t. p.) i pomoce, używane sporadycznie (jak większość obrazów ściennych przyrodniczych, historycznych i t. p.). W pierwsze zaopatrywać należy każdą szkołę oddzielnie. W drugie należałoby, początkowo przynajmniej, zaopatrywać składnice gminne i dzielnicowe, skąd byłyby one wypożyczane poszczególnym szkołom danego okręgu kolejno. Pomoce wreszcie rzadkie winny być zgromadzone z początku przy kuratorjach i inspektoratach lub nawet tylko przy kuratorjach. Utworzenie wypożyczalni gminnych i dzielnicowych (najdogodniej przy szkołach) miałoby i ten wpływ dodatni, że nauczyciele szkół poszczególnych otrzymywaliby do rąk na pewien czas wzory pomocy, według których mogliby sami nieraz takie pomoce zrobić, ażeby je prędzej posiadać dla szkoły na własność.

Wreszcie wyróżnić należy: a) pomoce, przeznaczone do posługiwania się jednym egzemplarzem przez całą klasę; b) pomoce, do pracy uczniów grupami, których na klasę należałoby mieć kilka egzemplarzy i c) pomoce do nauki i pracy indywidualnej, których ilość winna być taka, ażeby na każdego ucznia, względnie na każdych dwóch uczniów, siedzących obok siebie, przypadł jeden egzemplarz. Od takiego lub innego przeznaczenia zależy zarówno ilość potrzebnych dla kraju pomocy, jak i rozmiary, według których winny być wykonane. Ze względów natomiast zasadniczych od początku dla pracy w szkole wytknąć należy te wszystkie sposoby posługiwania się pomocami. Byłoby jednostronnością niczem nie usprawiedliwioną, gdybyśmy, zaopatrując szkoły jedynie np.

w pomoce do posługiwania się całej klasy jednym egzemplarzem, pośrenio popierali wyłącznie tę najmniej wartościową formę pracy zbiorowej.

Następnie przy projektowaniu wytycznych dla programu pomocy naukowych mieć należy na uwadze pewną jednostronność, dość pospolitą, polegającą na nierównomiernem, zgoła nie licującym z istotnymi potrzebami, zaopatrywaniu specjalnie niektórych przedmiotów programu szkolnego w pomoce na niekorzyść przedmiotów innych. Przedmioty takie, jak np. religja, historia, są częstokroć bez porównania wydatniej zaopatrywane w pomoce, niżeli chociażby tak klasyczny pod względem wielkiego zapotrzebowania pomocy przedmiot nauki szkolnej, jak przyrodznawstwo. Powyższa jednostronność tłumaczy się tradycją: podobnie jak wykład jest historycznie wcześniejszą formą nauki szkolnej, niż praca samodzielna, tak samo pomoce do wykładów pochodzeniem i rozpowszechnieniem swoim wcześniejsze są od pomocy do pracy. W związku z powyższem te przedmioty nauki szkolnej, które (jak: religja, historia) zdołały zachować do dzisiaj prawie niepokalaną, czysto wykładową formę nauki i które wymagają przeto typu pomocy historycznie wcześniejszego i bardziej spopularyzowanego, te utrzymać zdołały dotychczas przywilej przy zaopatrywaniu w pomoce. Natomiast te przedmioty, których forma nauczania przeszła mniejszą lub większą ewolucję od wykładu do pracy samodzielnej, jak np. nauki przyrodnicze, które przeto wymagają przeważnie pomocy typu nowszego, mniej spopularyzowanego, pomocy do pracy, te nauki są częstokroć przy zaopatrywaniu w pomoce wyraźnie pokrzywdzone.

Jako wytyczną programową należałoby przyjąć uniknięcie powyższej jednostronności i nie należałoby obdarzać specjalnymi przywilejami pomocy do tych przedmiotów, które się jeszcze trzymają czysto wykładowej formy nauki. Nie należałoby tego czynić tembardziej, że niewątpliwie w niedalekim czasie i te przedmioty zmieniają formę nauczania, uwzględniając silniej zasadę pracy samodzielnej (w zakresie np. nauczania historii prąd ten zarysowuje się coraz wyraźniej), a wtedy zgromadzone uprzednio z dużym nakładem pomoce stałyby się jeśli nie makulaturą, to conajmniej zbytkiem.

Na inną jeszcze jednostronność, niemniej pospolitą, należy tutaj zwrócić uwagę. Jako pomoce do nauczania, opierającego się na formie wykładowej, rozpowszechniły się głównie obrazy ścienne odpowiednich rozmiarów. Obrazy te znajdują częstokroć znaczne, lub niemal wyłączne zastosowanie, pomimo istnienia innych typów pomocy, lepiej uzmysławiających naukę, względnie lepiej dostoso-

wanych do jej warunków. Przedewszystkiem, gdy chodzi o przedmioty martwe, mieć należy na uwadze modele, które są bez porównania lepszymi surogatami rzeczywistości niż obrazy. Podobnie, gdy chodzi o świat istot żywych, mieć na uwadze należy okazy. Byłoby błędem, gdyby się uznało dla szkoły za niezbędne posiadanie np. 6 lub 7-miu map, a ani jednego reliefu, bez którego trudno dzieciom pojąć samą chociażby budowę mapy. Podobnie nie byłoby uzasadnionem zaopatrywanie szkół w liczne obrazy ściennie zwierząt lub roślin przy jednoczesnym zupełnym braku jakichkolwiek okazów ze świata zwierzęcego i roślinnego. W tych wszystkich razach, gdzie na plan pierwszy wysuwa się potrzeba daleko idącej pogładowości (w geologii, w naukach przyrodniczych, w technice i t. p.), tam wszędzie obok obrazów ściennych winny być uwzględnione (choćby dla wypożyczalni gminnych i dzielnicowych) modele i okazy, z tem jedynie zastrzeżeniem, że modelami posługiwać się należy wyłącznie dla przedmiotów martwych, dla świata zaś istot żywych należy używać okazów.

Oprócz pogładowości chodzić jeszcze powinno o żywość odbieranego wrażenia. Pod tym względem obrazy ściennie ustępują miejsca aparatom projekcyjnym i kinematografom. Dla celów nauczania nadają się zwłaszcza te aparaty, które nie wymagają przeżroczystości, a pozwalają rzucać na ekran, względnie na ścianę, odbicia zwykłych obrazków, kart pocztowych, wycinków z książek, z czasopism i t. p. Ogromną zaletą tych aparatów jest barwna reprodukcja obrazów, oraz łatwość gromadzenia wzorów do pokazywania. Znaczna ilość obrazów ściennych prawie równoważy kosztu aparatu, nigdy mu nie dorównując pod względem wartości. Względem, że przy posługiwaniu się aparatem wzory oglądane są krótko, a na obrazach ściennych wiszą lata i przed oczyma uczniów, nie decyduje na korzyść tablic. Główną bowiem korzyść przynoszą pokazy jedynie w momentach uważnego patrzenia połączonego z zainteresowaniem, które trwa zawsze krótko. W aparatach projekcyjnych obrazy ściennie mają groźnego konkurenta. Pierwsze ulepszenie techniczne, które uczyni te aparaty bardziej dostępnymi, wywołać może katastrofę w rozwoju obrazów ściennych. Obrazy te bowiem, przynajmniej w znacznej większości wypadków, bez żadnej szkody dla nauki, a raczej ze znaczną korzyścią, mogłyby być zamienione na pokazy w aparatach projekcyjnych. Korzystanie raz na tydzień lub raz na dwa tygodnie z aparatu projekcyjnego byłoby dla szkoły racjonalniejszym od posiadania pewnej ilości obrazów ściennych na stałe. Dlatego program pomocy winien obok obrazów ściennych uwzględniać, przynajmniej dla wypożyczalni

dzielnicowych i gminnych, aparaty projekcyjne, a wraz z temi w dziale obrazów ściennych winien mieć na uwadze głównie te tylko, które w nauce mają bardziej podręczny charakter, które wisieć w klasie winny długo i często.

Należy mieć na uwadze jeszcze jednego przynajmniej współzawodnika obrazów ściennych. Tym współzawodnikiem są małe wzorki i rysunki, względnie karty, książeczki i teczki z rysunkami, przeznaczone do rąk dzieci. Tego rodzaju pomocom dać należy pierwszeństwo przed obrazami ściennymi tam, gdzie warunki wymagają od pomocy okolicznościowego posługiwania się w pracy indywidualnej. Tymczasem tradycja obrazów ściennych jest tak silna, że nawet jako pomocy przy ortografii używa się najpospoliej t. zw. tablic ściennych ortograficznych, wymagających silnego napięcia wzroku i męczących ruchów głowy i tułowia przy każdorazowym skierowywaniu na nie oczu, zamiast dać każdemu dziecku do ręki mały słowniczek ortograficzny, z którego korzystałoby tak okolicznościowo i indywidualnie, jak okolicznościowe i indywidualne są jego zapotrzebowania pomocy w kwestjach ortograficznych. Takie pomoce, przeznaczone do rąk dzieci, mają ponadto nader łatwe zastosowanie przy t. zw. nauce cichej, wskutek czego w szkołach powszechnych, w naszych zwłaszcza warunkach, pozyskują pierwszorzędne znaczenie i winny znaleźć w programie pomocy, obok obrazów ściennych, miejsce należyte.

Oprócz jednostronności wskazanej powyżej, polegającej na nadmiernem rozpowszechnieniu obrazów i tablic ściennych ze szkoda okazów, modeli, reliefów, aparatów projekcyjnych, oraz obrazków i wzorków w formie podręcznej, program pomocy naukowych winien uniknąć jeszcze innej, niemniej pospolitej jednostronności, tym razem w dziale przyrządów. Tutaj również mieć na uwadze należy pewne tradycje. Przyrządy początkowo spełniać miały przeważnie to samo zadanie, co tablice, miały być modelami na pokaz, ilustracjami słownego wykładu. I w tym właśnie charakterze zdołały się rozpowszechnić. Jest to zabytek przebrzmiałych zapatrywań na istotę pogładowości, tych mianowicie, kiedy od pogładowości żądano jedynie uplastycznienia martwych wyobrażeń. W nowszej pedagogice, w związku z nowszymi prądami w filozofii i teorii poznania, nastąpił zasadniczy zwrot w zapatrywaniach na istotę pogładowości. Przesunięto punkt ciężkości z dążeń dawnych do uplastycznienia wyobrażeń na wyrabianie umiejętności posługiwania się tym zasobem wyobrażeń, jaki został nabyty. Stosunek bierny zamieniono na stosunek czynny. W związku z powyższem i w dziale przyrządów następuje zasadnicza zmiana:

przrzędy na pokaz, przrzędy li tylko do demonstracji, wykładu, schodzą na plan dalszy; na miejsce naczelnie wysunięte są przrzędy do samodzielnej pracy. Program pomocy winien przeto w dziale przrzędów wymagać przrzędów do pracy i dać im zdecydowane pierwszeństwo przed przrzędami na pokaz. Różnicę powyższą dostrzec nie trudno. Jeżeli np. w dziale pomocy do mierzenia objętości znajdzie się szereg naczyń ściśle określonych rozmiarów (1 litr, $\frac{1}{2}$ litra, $\frac{1}{4}$ litra, 1 kwarta, $\frac{1}{2}$ kwarty, $\frac{1}{4}$ kwarty), nie będzie natomiast ani jednego naczynia z podziałką milimetryczną, pozwalającą mierzyć dowolne objętości, z jakimi jedynie mamy do czynienia w rzeczywistości, to mamy tu dowód, że program pragnie mieć naczynka nap okaz, a nie do mierzenia. Albo jeżeli w dziale pomocy wymagać się będzie np. kilkunastu zawsze papierowych i zamkniętych brył geometrycznych, to jest to również świadectwo, że chodzi jedynie o uplastycznienie martwych wyobrażeń o formie brył, a nie o danie uczniom chociażby możliwości przekonania się praktycznego o pojemności tych brył, do czego byłyby potrzebne bryły otwarte i raczej blaszane. Zwłaszcza w dziale do fizyki ważne jest wprowadzanie w życie przrzędów prostych, dostępnych dla uczniów, zamiast dziś używanych prawie zawsze precyzyjnych, których uczeń nie rozumie i boi się dotknąć, by ich nie zepsuć.

Zadaniem nader ważnym, którego program pomocy naukowych przeoczyć nie powinien, jest rozwinięcie zupełnie u nas nowego działu pomocy, mianowicie pomocy w formie słowników i encyklopedji (językowych, przyrodniczych, historycznych i t. p.), materiałów źródłowych (przedewszystkiem do nauki historii), opisów doświadczeń i prac technicznych. Dla pracy w szkole powszechnej dział ten ma specjalne znaczenie ze względu na zajęcia ciche i naukę domową. Ogólno życiowe znaczenie takiego działu pomocy jest jednak bez porównania szersze. Dziś dziecko, kończące szkołę, powszechną, nauczy się czytać i pisać. Ale ta umiejętność czytania jest w jego życiu wartością w znacznej mierze martwą. Z tej wartości nie korzysta, bo korzystać nie umie, korzystać się nie uczyło. Jest to zabytek tych dawnych czasów, kiedy szkoła uczyła czytania przeważnie po to tylko, ażeby potem modlitwę, częściowo nieraz nawet znaną z pamięci, czytać z książki w kościele. Życie społeczne stwarza olbrzymie zapotrzebowanie na umiejętność posługiwania się czytaniem i pisanem. Tej jednak umiejętności również uczyć potrzeba. Czytanie jest sztuką, jest tylko narzędziem, jak mówią Amerykanie. Posługiwania się tym narzędziem winna uczyć szkoła. Wraz z tem budzić się będzie potrzeby umysłowe i zapobiegać

powrotnemu analfabetyzmowi, nieodłącznemu towarzysowi dzisiejszych naszych stosunków społecznych wogóle i szkolnych w szczególności. Program pomocy, któryby tego działu nie uwzględnił, byłby niekompletny i nie odpowiadałby swoim zadaniom. W związku z powyższem niezbędne jest oczywiście silne poparcie bibliotek szkolnych i czytelnictwa młodzieży.

Oprócz tych reform w dziale pomocy sztucznych, położyć należy silny nacisk na wycieczki naukowe w okolicę bliższą i dalszą, na kompletowanie zbiorów szkolnych o charakterze muzealnym, na kultywowanie ogrodu szkolnego, urządzenie akwarjów, insektarijów, terarijów, w miastach zaś większych na udostępnienie młodzieży korzystania z ogrodów botanicznych i zoologicznych, muzeów publicznych i t. p. Pozwoli to dzieciom obserwować okazy i zjawiska przyrodnicze, jak również wytwory kultury ludzkiej w środowisku naturalnem, lub do naturalnego zbliżonem, szkołom zaś da możliwość uniknięcia całej masy pomocy sztucznych, w istocie zgoła niepotrzebnych.

W końcu jeszcze uwaga natury praktycznej. Zarówno ze względów ekonomicznych, jak i z pedagogicznych, program pomocy winien przyjąć dwie wytyczne następujące:

1) Pomocy, które nauczyciel, względnie dzieci mogą w szkole zgromadzić lub wykonać bez trudności, dawać nie należy w formie gotowej. Dać raczej w tym razie należy wzory, materiały, narzędzia i wymagać, przygotowania tych pomocy własnymi siłami, ewentualnie przy udziale uczniów, zwłaszcza starszych. Raczej więc np. dawać wzory do rysowania i klejenia brył geometrycznych, niż tych brył modele, raczej instrukcje do zbierania minerałów, znajdujących się w najbliższem otoczeniu, niż okazy tych minerałów w pudełku i t. p.

2) Pomocy, które bez większej szkody zastąpić można wzorami na tablicy szkolnej, zaliczać nie należy do kategorii niezbędnych. Np. abecadło ruchome w dużym szkolnym formacie można z pożytkiem zastąpić pisaniem wzorów liter na tablicy. W praktyce pomoce te przynoszą nieraz więcej szkody niż korzyści, zabijając w nauczycielu do reszty wszelką sprawność w pisaniu i rysowaniu i dając pod tym względem dzieciom fatalny przykład do naśladowania.

Specjalnego znaczenia nabiera kwestja zaopatrzenia szkół w pomoce naukowe ze względu na t. zw. pracę cichą, mającą dziś miejsce w szkołach powszechnych niżej zorganizowanych, gdzie nauczyciel, obcując z kilkoma oddziałami w jednej izbie szkolnej,

dzieli swój czas w ten sposób, iż zajmuje się jednym oddziałem, innym zaś oddziałom wyznacza pracę samodzielną, t. zw. cichą.

Zajęcia ciche są kopciuszkami w naszych szkołach. Przeznacza się na nie byle co, dla zabicia dzieciom czasu, w myśl zasady, żeby dzieci nie próżnowały. Bezmyślne przepisywanie z książki, wodząc palcem litera za literą, powtarzanie czegoś, co poprzednio zostało odrobione na lekcji głośnej, wypisywanie całych list banalnych, niepotrzebnych przykładów gramatycznych, sumowanie niezliczonej ilości liczb, to są najbardziej rozpowszechnione typy dzisiejszych zajęć cichych, przynoszących w rezultacie więcej szkody niż korzyści.

Pracę cichą programy dotychczasowe traktują jedynie jako zło konieczne, gdyż w szkołach wyżej zorganizowanych tego typu pracy wcale nie uwzględniają. Tam uczeń bez przerwy kogoś słucha. Zdaje się, iż takie stanowisko jest jednostronne, szkoła bowiem nietyle ma zapychać głowy dzieci wiadomościami, ile uzdalniać dzieci do pracy samodzielnej, dbać o wskazanie metod takiej pracy, do czego wprost niezbędne są zajęcia ciche. Również ze względu na higienę umysłowej pracy takie ciche zajęcia byłyby nadzwyczaj pożądane i w praktyce zachodnioeuropejskiej zajęcia te wywalczały już sobie miejsce.

Dla tych właśnie zajęć cichych pomoce są jeszcze bardziej potrzebne, niż dla nauki głośnej, tu bowiem pomoce muszą już niemal zupełnie zastąpić dzieciom nauczyciela. Często osiągnąć to można zapomocą tych samych typów pomocy, które się nadają do pracy wspólnej nauczyciela i dzieci, czasami jednak muszą to być typy zupełnie specjalne, gdyż nawet sam cel tych zajęć jest nieco inny. One muszą dać dzieciom metodę pracy indywidualnej, muszą uzupełnić te liczne strony wychowania i nauczania, które się wymykają z ram głośnej nauki szkolnej. Mogą one nawet niekiedy zachowywać dość luźny stosunek do treści lekcji głośnych, muszą jednak mieć cel wyraźnie wytknięty, muszą być wyrazem idei pracy racjonalnej i zajmującej.

M. Falski.

OCENY.

Marjan Falski. *Elementarz powiastkowy dla dzieci z obrazkami* Kamila Mackiewicza. Lwów—Warszawa, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli szkół wyż. Drukarnia „Grafja“ we Lwowie. Klisze z zakładu cynkograf. „Unia“. Pismo kaligraf. Stef. Szlązaka z Warszawy. 1920. 80 str. 104 nlb. 23 × 17 cm.

Elementarz powiastkowy dla dzieci dr. M. Falskiego wysuwa się na czoło naszej literatury elementarzowej, zarówno starannością opracowania, jak rozumną konsekwencją metody. Autor wie, czego chce i jak do zamierzonego celu stopniowo zdążać. Przewiduje wszystkie możliwe trudności i stara się je usuwać lub łagodzić; zna wszystkie przyzwyczajenia nauczycielskie i krytycznie je ocenia; jest tak w swej metodzie i w rozłożeniu materiału uważny i przenikliwy, że nie opuszcza żadnego szczegółu, który może w nauce wyzyskać, a z drugiej strony nie wprowadza nic zbytecznego, nic coby w toku nauki zjawiało się przedwcześnie i naruszało konsekwentny przebieg metody. Układ Elementarza powiastkowego jest taki, że wszystko robi wrażenie, że jest na swoim miejscu. Widać ogromną staranność w opracowaniu, a takie stanowisko wzbudza należyty autorowi szacunek. Uczucie to do głębi sięgające przenikać musi recenzenta. Autor dodał do Elementarza wskazówki dla nauczycieli. Są one bardzo ważnym przyczynkiem w naszej literaturze dydaktycznej w zakresie Elementarza; rozpowszechnienie ich wśród naszych nauczycieli podniesie niewątpliwie poziom ich przygotowania metodycznego w tej tak ważnej dziedzinie dydaktyki nauczania początkowego. Elementarz powiastkowy prowadzi naukę metodą analityczno-syntetyczną z wyrazem, jako jednostką metodyczną. Autor tutaj w przeciwstawieniu do pierwszego swojego elementarza, wydanego przed kilkunastu laty, wprowadza analizę już na pierwszej stronicy i czyni to, moim zdaniem, bardzo słusznie, bo metoda t. zw. doraźnego czytania całych wyrazów, przeciągana zbyt długo, ma znaczne



racje w zastosowaniu do języka i pisowni angielskiej, u nas jednak jest zupełnie zbyteczna. We wskazówkach dla nauczycieli podane są sposoby przeprowadzania analizy: 1) nauczyciel pokazuje dzieciom obrazek podstawowy, 2) zaznajamia dzieci z podpisem obrazka, 3) pokazuje dzieciom rozstawione litery wyrazu podstawowego, 4) rozkłada z dziećmi słuchowo wyraz podstawowy za pomocą przeciągłego wymawiania składających się nań głosek i składa wyraz z rozpoznanych głosek, 5) wraca z dziećmi do rozstawionych liter wyrazu podstawowego, gdzie dzieci poznają litery, odpowiadające wyróżnionym tylko co głoskom. Jak widzimy, autor zwraca słusznie pilną uwagę na analizę słuchowo-dźwiękową wyrazu wymawianego i prowadzi ją równorzędnie z analizą wzrokowo-graficzną wyrazu napisanego. W związku z tem w pierwszej części Elementarza, do str. 71 włącznie, podawane są tylko takie wyrazy, w których liczba liter odpowiada liczbie tworzących je głosek. To równorzędne przeprowadzenie analizy słuchowej i wzrokowej wyrazów jest wielką zaletą Elementarza; ale, godząc się najzupełniej z zasadą, przyjętą przez autora, podkreślić musimy konieczność przestrzegania ścisłości fonetycznej w analizie słuchowej. Pod tym względem spotkać się można z pewnymi usterkami. Na str. 11 autor podaje wyraz „kici” z literą *c*. Dzieci poznały tę literę już na stronie 7 z wyrazem *co*, ale w zupełnie innej wartości fonetycznej: tam *c* oznacza spółgłoskę zębową twardą (*c*), tutaj wyraża spółgłoskę średniojęzykową miękką (*ć*), a przecież spółgłoski miękkie są tematem lekcji dopiero w części III. (str. 76—87) i IV. (str. 88—92). To samo da się powiedzieć o wyrazie *kosi*, występującym na str. 11 Elementarza. W granicach wiadomości, zdobytych na tym stopniu, normalny stosunek między literą *s* a odpowiadającym mu dźwiękiem zostanie naruszony, bo *s* oznacza nie (*s*) tylko (*ś*). Z tych samych powodów za błędne uważać należy umieszczenie przed czasem takich wyrazów jak: *kicik*, *Micik* (str. 20), *niska*, *niski* (str. 22), *karmi* (str. 26), *kurki*, *gąski* (str. 30), *grymasi*, *nuci* (str. 31), *goni kotki* (str. 32), *kluski* (str. 33) i t. d. Miałem sposobność przysłuchiwać się nauce, prowadzonej według Elementarza powiastkowego; widziałem, a raczej słyszałem, jak dziecko *kici* czytało *kycy*.

Dla przeprowadzenia ścisłej analizy słuchowo-wymawianiowej należałoby w pierwszych ćwiczeniach na *e* i *a* podawać takie wyrazy, w których samogłoska nosowa zachowuje swoje brzmienie bez zmiany. Na to autor nie zwrócił dostatecznej uwagi i w wyrazach *dębem* = fonet. (*dembem*), *skręcone* = fonet. (*skrencone*), *kłębek* = fonet. (*kłębek*) w nieprzymuszonej wymo-

wie samogłoska *e* ulega rozkładowi i rozpada się na grupę głoskową, składającą się z samogłoski czystej i spółgłoski nosowej. Należałoby więc ułożyć powiastkę, gdzieby występowały takie wyrazy jak *prężą się*, *węszę*, *kęs*, *węch*, i t. p., gdzieby *ę* lub *ą* znajdowały się przed spółgłoską szczelinową. Te niewielkie usterki, które z łatwością możnaby usunąć w nowym wydaniu, nie zmieniają wartości Elementarza. Osobiście mam nieco inne, niż autor, poglądy na układ głosek, ale może się mylę. Elementarz Falskiego tak, jak go mamy, posiada wybitne zalety zarówno w konsekwencji układu, jak w ustopniowaniu i sposobie metodycznego przeprowadzania nauki. Wielką jego zaletą jest również, że jest „powiastkowy”. W tej dziedzinie autor wykazał wielką pomysłowość, bo umiał z kilku zaledwie, jak w początkach nauki, wyrazów układać interesujące historyjki, ożywione poprawnie i estetycznie wykonanymi rycinami. Pod tym względem Elementarz Falskiego jest wzorowym. Z tych wybitnych zalet jeden należy wysnuć wniosek: Elementarz powiastkowy powinien być jak najgoręcej do użytku szkolnego polecony.

Stanisław Szober. (Warszawa).

Z. Perkowska i M. Hertzberżanka. *Mowa ojczysta*. Książka do czytania na kl. I. Z rysunkami Kamila Mackiewicza. Warszawa, E. Wende i Sp., bez daty wydania. Format 23 $\frac{1}{2}$ × 16. str. 8 nlb + 262.

Dr. Marjan Reiter. *Czytania polskie*. Tom I, wyd. 3-e. Lwów, Jakubowski. 1919. 23 × 15 $\frac{1}{2}$, str. VIII + 232.

Dr. Marjan Reiter. *Czytania polskie*. Tom II, wyd. 3-e. Lwów, Jakubowski. 1919. 23 × 15 $\frac{1}{2}$, str. VIII + 234.

Dr. Marjan Reiter. *Czytania polskie dla kl. III szk. średn.* Wyd. 2-e. Lwów, Jakubowski. 1918. 23 × 15 $\frac{1}{2}$, str. VIII + 248.

Uwagi ogólne. Ocena wypisów polskich dla klas niższych narzeka na rozliczne trudności ze względu na zupełnie inne kryterja, jakie należy stosować do tych wydawnictw w porównaniu z pozostałymi podręcznikami. Ocena, polegająca na zbadaniu naukowej wartości przedstawionej do zakwalifikowania książki, nie może mieć zastosowania do wypisów, składających się z różnorodnych urywków, dobranych do specjalnego użytku, chyba że musiała się opierać na bardzo dokładnem zbadaniu nie tylko umieszczonej w wypisach części, ale całego utworu, z którego (jak to się często zdarza) przytoczony ustęp jest wyjęty. Ocena przeto wypisów musi się przedewszystkiem oprzeć na zbadaniu, o ile pomieszczone urywki

odpowiadają celom nauczania języka polskiego, wytkniętym w programie, o ile ich dobór jest przeniknięty myślą przewodnią i wreszcie w jaki sposób można je będzie wykorzystać przy nauce mowy ojczystej. Wobec tego nie można trzymać się przy ocenie wypisów porządku wskazanego przez Wydział Programowy, a mianowicie wskazania dopiero na ostatnim miejscu dostosowania wypisów do programu ministerjalnego na gimnazjum niższe; raczej przeciwnie, ze względu na wskazany w programie i rozwinięty w uwagach ogólnych i szczegółowych cel nauczania, należy rozpocząć od możliwości dostosowania przedstawionych wypisów do celów nauczania języka polskiego i potem dopiero przejść do innych szczegółów. Naturalnie w rozważaniu tej, moim zdaniem, najważniejszej kwestji należy ograniczyć się do tych celów nauki, które przez wypisy są osiągnąć; stwierdzić jednak należy, że z wymienionych na str. 7 „Programu gimnazjum niższego“ 6 punktów celu nauczania jęz. polskiego wszystkie w mniejszym lub większym stopniu odnoszą się również do wypisów. Ich łączność jest jeszcze silniej zaznaczona w dalszych uwagach, gdzie przy ustępach dotyczących się nauczania gramatyki (str. 8 w. 13 od dołu — str. 9 w. 9 od góry) i czytania (str. 11 w. 8—21) wyraźnie podkreślono konieczność połączenia nauki gramatyki z lekturą. Wobec takiego stanowiska wypisy mogą być nie tylko zbiorem czytanek, ale i materiałów do nauki gramatyki i ten pogląd należy również uwzględnić przy ocenie. Nasuwa się wprawdzie wątpliwość, o ile wypisy, mające w pierwszym rzędzie służyć celom podanym w punktach 2, 3, 5, 6 na str. 7 „Programu“, mogą dać możliwość uwzględniania celów 1 i 4 bez narażenia na niebezpieczeństwo dojścia do celów poprzednich. Uwagi szczegółowe w „Programie“ rozwiązują jednak to zagadnienie przez rozróżnienie czytania kursorycznego i statarycznego, to jest czytania dla ogarnięcia całości i czytania jako punktu wyjścia dla różnorodnych ćwiczeń, a więc i gramatycznych. Wobec takiego postawienia kwestji przez „Program“ należy i przy ocenie zastanowić się nad możliwością korzystania z nich przy nauce gramatyki. Przechodząc jednak od razu do właściwej oceny stwierdzić należy, iż drugiej grupie celów t. j. używania przy nauce języka, wypisy Perkowskiej i Hertzberżanki oraz Reitera służyć mogą tylko ubocznie. Nie należałoby jednak z tego powodu formułować zarzutów zbyt poważnych, ponieważ: 1) rzeczywiście połączenie dwu powyżej wymienionych grup celów jest bardzo trudne, zwłaszcza dla klas najniższych, gdzie uwzględnianie celów gramatycznych pociągałoby za sobą daleko idące ograniczenia lektury, i 2) takie połączenie nie jest naogół uwzględniane przez autorów

wypisów; pewnym wzorem pod tym względem mogłyby służyć Malczewskiego „Materiały do dyktand i rozbioru“ (Warszawa. M. Arct), które nie są zbiorem oderwanych zdań ułożonych ad hoc dla nauczania gramatyki, ale wypisami przystosowanymi do rozbioru gramatycznego. Jeżeli więc teraz ograniczyłoby się rozpatrywanie wypisów Reitera oraz Perkowskiej i Hertzberżanki do stwierdzenia ich wartości, jako materiału do lektury dla osiągnięcia celów nauczania języka polskiego wskazanych w punktach 2, 3, 5, 6 na str. 7 „Programu“, stwierdzić należy, że książki te zasługują na wyróżnienie z pośród innych służących do nauki szkolnej. W wyżej wspomnianych punktach „Programu gimnazjum państwowego“, nakreślając cele nauczania języka polskiego w gimnazjum niższym, dał jednocześnie wskazania autorom wypisów, do czego dążyć powinni. Wykazanie szczegółowe, o ile wskazówki te przez pp. Perkowską i Hertzberżankę oraz d-ra Reitera zostały spełnione, będzie przedmiotem uwag szczegółowych, na tem jednak miejscu stwierdzić już trzeba, iż oba wydawnictwa zbliżają się do całkowitej realizacji myśli przewodnich wskazanych przez „Program“. W innych dawniejszych wypisach często się zdarzało, iż nieodpowiedni wybór czytanek nie tylko nie przyczyniał się do wzbudzenia zamięłowania do lektury, ale nawet przeszkadzał „rozwijaniu i pielęgnowaniu uczuć religijnych, moralnych i estetycznych“ (str. 7 „Programu“); działało się to najczęściej wtedy, gdy autorzy wypisów hołdowali powierzchownie ujmowanej idei przystosowywania poziomu czytanek do umysłu dziecka, dając zamiast utworów, w których piękno formy w połączeniu z pięknem treści może oddziaływać na każdego, umyślnie spreparowane powiastki, przesiąknięte moralizatorstwem, prędzej odstręczające, aniżeli zachęcające do służenia wielkim ideom. W związku z tem pozostawał również błędny pogląd, że dziecko może się interesować głównie najbliższym mu światem, a więc życiem dzieci; tymczasem dziecko żywe i wrażliwe, szuka zwłaszcza w tym wieku, w którym przebywa w szkole średniej, czegoś nowego, dalekiego i nieznanego; fantazja jego błąka się daleko, a rzeczą pedagoga będzie, ażeby skierować ją, nie przytłumiając, na przedmioty rzeczywiste, lecz zaciekawiające i budzące zachwyt. Wreszcie, owa gonitwa za dostosowaniem lektury nie pozwalała na to, co wyraźnie wskazuje punkt 3-ci celu nauczania języka polskiego, a mianowicie: „poznanie przystępnych utworów literatury ojczystej“, gdyż wówczas nie chciano widzieć w skarbnicy literatury polskiej tych najzupełniej „przystępnych“ dla dziecka utworów, które obecnie umieszczono we wszystkich celowo ułożonych wypisach, między innymi właśnie w wypisach Perkowskiej

i Hertzberżanki oraz d-ra Reitera. Tak określiwszy ogólny stosunek wydawnictw poddawanych ocenie do celów wskazanych w „Programie“ należy przed wyprowadzeniem ostatecznych wniosków przejść do uwag szczegółowych.

Uwagi szczegółowe. 1. Z. Perkowska i M. Hertzberżanka. *Mowa Ojczysta*. Wypisy Perkowskiej i Hertzberżanki p. t. *Mowa Ojczysta* przeznaczone na kl. I składają się ze 111 czytanek, których dobór umożliwia najzupełniej dojście do celu wskazanego w „Programie“. „Wzbudzenie zamiłowania do czytania“ i „poznanie przystępnych utworów literatury ojczystej“ daje się osiągnąć dzięki znacznej ilości utworów wybitniejszych pisarzy polskich, z pomiędzy których Lenartowicz jest reprezentowany przez 10 czytanek, Konopnicka — 9, Or-Ot — 6, Mickiewicz — 4, Krasicki — 3 i t. d.; nie pominięto również i autorów piszących mową niewiązaną, choć uwzględniono ich za mało w porównaniu z poprzedniami, tak n. p. z Sienkiewicza jest 1 urywek, z Reymonta — 2, Dygasińskiego — 2, Sieroszewskiego — 2; literatura obca jest reprezentowana nielicznie, ale wyboru dokonano b. trafnie. — Osiągnięcie celu wymienionego w części 1-ej punktu 5-go „Programu“, a mianowicie „wzbudzenie świadomej miłości języka ojczystego“ jest dobrze przeprowadzone przez umieszczenie artykułów Makuszyńskiego „Do dzieci polskich“ (str. 5) i Korczaka „Kochajmy mowę naszą“ (str. 62) w obrazowy sposób przedstawiających moralny nakaz ukochania języka ojczystego. Ze wzbudzeniem miłości języka łączy się cel wymieniony w 2-ej części punktu 5-ego, a mianowicie „wzbudzenie świadomej miłości rzeczy ojczystych“, do czego służą urywki treści historycznej i obyczajowej; co do artykułów historycznych należałoby zauważyć, że przy wyborze uwzględniono za mało urywków o nastroju uczuciowym, takich jak np. „Tak czyni Polka“ (str. 159) lub przekład z włoskiego „Mały patriota z Padwy“; inne artykuły, jak „Bogata uczta“ (str. 114), „Dziewięćset lat na dnie rzeki“, (str. 27) i t. d. mają charakter raczej rzeczowy, co stoi w pewnej sprzeczności z uwagami metodycznymi „Programu“ wymagającymi wytworzenia głębszego uczuciowego stosunku (str. 12, w. 4 — 5). Podkreślić natomiast należy odpowiednie dobranie artykułów treści przyrodniczej, których zresztą w myśl wskazań „Programu“ (str. 11, w. 5 od dołu) jest niewiele; zwraca tu uwagę np. opowiadanie Haberkantówny „Jak Kasia pisała wypracowanie“, gdzie autorka barwnie podaje pewne wiadomości, nadające się doskonale do rozwinięcia w rozmowie nauczyciela z dziećmi; takich czytanek pomimo zastrzeżeń w „Programie“ co do humanistycznego charakteru wy-

pisów mogłoby być więcej. — Razi natomiast brak utworów mających związek z geografją kraju ojczystego, o czym wspomina „Program“ na str. 11 w. 7 od dołu; urywki p. t. „Stolica“ (str. 138) i „Częstochowa“ (str. 230) mają charakter raczej historyczny, aniżeli geograficzny; pod tym względem możnaby wykorzystać zarówno łatwe opisy prozaiczne lub poetyczne, jak i zwrócić uwagę na wyjątki z „Pieśni o ziemi naszej“ Pola, której zupełnie nie uwzględniono. Słusznie natomiast umieszczone obrazki obyczajowe jak „Kopanie kartofli“ (str. 38) i „Żniwa“ (str. 253) Reymonta. Pożądanem dopełnieniem utworów Mickiewicza i Lenartowicza są dwa szkice o tych pisarzach pióra A. Krupińskiego p. t. „Dzieciństwo Adama Mickiewicza“ (str. 106), i „Teofil Lenartowicz“ (str. 244) odznaczające się trafnem popularnem ujęciem. — Do osiągnięcia celu wskazanego w punkcie 6-ym „Programu“ a mianowicie rozwijania i pielęgnowania uczuć religijnych, moralnych i estetycznych służą głównie urywki poetyckie pisane bądź to w mowie wiązanej, bądź też niewiązanej: Zgodnie z uwagami metodycznymi „Programu“ autorki starannie unikały suchego moralizowania tak często występującego w dawniejszych wypisach przepełnionych obrazami z życia dzieci, gdzie kary i nagrody pierwszorzędną odgrywały rolę, a młodociani czytelnicy odrazu odczuwali sztuczność świata, w który ich wprowadzano, świata dla celów moralizatorskich jedynie stworzonego. Świat pokazywany dziecku przez autorki „Mowy ojczystej“ jest światem nie sztucznie, lecz naturalnie ujętym; to też widzimy w wypisach zarówno powiastki z życia dzieci (jak np. „Wesoła lekcja arytmetyki“ — str. 16, „Franuś nad Wisłą“ — str. 58, „W dziecinnyim pokoju“ — str. 196) w nienadmiernej zresztą ilości, jak również opowiadania ze środowiska, w którym dzieci się obracają („Zbieranie jabłek“ — str. 22) lub też ze świata fantazji pod postacią różnych baśni i legend. — Pomimo naogół dobrego wyboru niektóre utwory nastroczają jednakże pewne wątpliwości pod względem etycznym; tak np. „Siwek“ (str. 66) w nader plastyczny sposób przedstawiający przywiązanie Franka Dętki do swego konia zawiera końcowy moment mogący wzbudzić pewną niepożądaną reakcję: Franek nie chce sprzedać konia i wraca z „Siwkiem do chałupy pomiędzy mrące z głodu dzieci“; decyzja niesprzedania konia pomimo możliwości śmierci dzieci z głodu może ulegać zakwestjonowaniu pod względem moralnym i zdziwić niemile czytelników, jeżeli się nad tem głębiej zastanowią; błąd ten łatwo możnaby naprawić przez usunięcie ostatniego zwrotu. Czytanek „Sąd ptaków nad kocurem“ (str. 220), zawierającą opis pożarcia kury i kurcząt przez rodzinę

kotów i późniejszego nad nią sądu możnaby opuścić, tembardziej, iż nie posiada żadnych specjalnych wartości dydaktycznych; również należałoby usunąć względnie zmienić zakończenie czytanki „Poranna przechadzka“ (str. 225), opisujące wydanie wyroku na wronę, a mianowicie jej podskubanie. Utwory wierszowane nie nasuwają specjalnych uwag — są naogół dobrane trafnie i odpowiednio do poziomu uczniów, jak i wogóle wszystkie czytanki w tych wypisach z wyjątkiem może „Jesiennych dni“ Szczęsnego (str. 42), zawierających dość niezrozumiałą dla młodego umysłu antropomorfizację dni jesiennych. Nader dodatnią stroną „Mowy ojczystej“ jest uwzględnienie humoru w wybranych utworach; celuje zwłaszcza pod tym względem opowiadanie Kiplinga „O małutkim słoniu“ (ulubiona lektura moich uczniów I klasy), a obok stać mogą „Szewc Kopytko i Kaczor Kwak“ Makuszyńskiego (str. 47) o doniosłej przytem myśli przewodniej, „Dlaczego pies goni zająca“ (str. 54), „Przygoda tygrysa“ (str. 233) i t. d. — Wszystkie czytanki są zaopatrzone w objaśnienia rzeczowe, stanowiące jednocześnie materiał do ćwiczeń stylistycznych i logicznych; objaśnienia te jednak nasuwają pewne wątpliwości ze względu na niezawsze ścisłe formułowanie; widzimy to np. przy następujących wyrazach: gęstwina (str. 4), stan (str. 13), wyraj (str. 13), bisurman (str. 26), dziabanie (str. 39), kopiec (str. 85), gajowy i leśniczy (str. 125), konsul (str. 143), poczwarka (str. 152), rdzeń (str. 152), bokobrody (str. 235) i t. d.; pozatem opuszczono niektóre wyrazy, które należało wyjaśnić, skoro się uwzględniło inne, np. dziewanna (str. 62), tomahawek (str. 190), zipnąć (str. 201), byliczka (str. 256), stajanie (str. 257) i t. d. Co się tyczy staranności wydania, stwierdzić należy, iż błędów jest niewiele: na str. 9, w. 3 błędnie wydrukowane „krzyk“ zamiast „kszyk“ (ptak), na str. 17 w. 11 — „pozwiązywać“ zamiast „porozwiązywać“, na str. 109, w. 15 — „bez skońca“ zamiast „bez słońca“, na str. 120 w. 3 od dołu — „pieścieradło“ zamiast „prześcieradło“ i t. d. Gorzej natomiast przedstawia się sprawa obrazków w omawianych wypisach: niektóre zawierają niedokładności przy porównaniu z tekstem — daje się to zauważyć w ilustracjach do czytanek „Dlaczego pies goni zająca“ (str. 55), „Pies łakomy“ (str. 70), inne znów nie odpowiadają należytemu wymaganiom artystycznym, jak rysunek na str. 45. Naogół jednak książka jak na wydawnictwo wojenne przedstawia się dość dodatnio pod względem estetycznym i czyni również zadość wymogom higienicznym dzięki dużemu i wyraźnemu drukowi.

2. Dr. Marjan Reiter. *Czytania polskie*. Tom I. Książka dr. Reitera „Czytania polskie“ tom I składa się ze 116 ustępów,

które wybrane są podobnie, jak i w wypisach omówionych poprzednio, bardzo starannie. Stosunek „Czytań“ do wymienionych na str. 7 „Programu“ punktów celu nauki jest następujący. Materiałem do „poznania przystępnych utworów literatury ojczystej“ są liczne urywki z dzieł pisarzy polskich, jak Konopnickiej — 11, Mickiewicza — 6, Dygasińskiego — 5, Or-Ota — 5, Krasickiego — 3, Pola — 3 i t. d.; zwraca uwagę w porównaniu z wypisami Perkowskiej i Hertzberżanki zupełny brak tak odpowiednich dla tego poziomu umysłowego utworów Lenartowicza, słusznie natomiast uwzględniono innych autorów, jak Pola, Rydla i t. d.; należy natomiast zwrócić uwagę na to, iż niektóre podane poezje są za trudne dla uczniów I-ej klasy; możnaby tu między innymi wymienić wiersz Konopnickiej „Młodemu chłopcu“ (str. 1) który zarówno ze względu na myśl przewodnią zawartą w ostatnich słowach: „a sam w sobie — szanuj, synu, przyszłego człowieka“, jak i wyrażenia np. „zbroja ducha nieśmiertelna“, należało przenieść do wypisów na klasy dalsze; również zbyt trudny jest urywek z „Balladyny“ Słowackiego, zatytułowany „Nad Gopłem“ (str. 24). W „Czytaniach“ Reitera brak jest utworów wskazujących dziecku na piękno mowy ojczystej, a których umieszczenie (p. wyżej), jest wielką zasługą autorki poprzednio omawianych wypisów. Do książki d-ra Reitera można również zastosować pewien zarzut podniesiony już wyżej co do czytanek o treści historycznej, t. j. przewagi stosunku rzeczowego nad uczuciowym; choć stwierdzić wypadnie, iż nie brak utworów o nastroju patriotycznym jak np. wiersze Konopnickiej; wogóle czytanek historycznych jest sporo. Dodatnią stroną książki d-ra Reitera jest pewne uwzględnienie geografii ojczystej, niestety jednak w sposób zgoła niedostateczny, gdyż czytanki Jaworskiego „Kraków“ i „Lwów“ mają charakter historyczny i pozostaje jedynie „Litwa“ Pola i „Lud polski“ Jaworskiego. Bardzo trafną była myśl zwrócenia baczej uwagi na życie zwierząt: w „Czytaniach“ Reitera mamy szereg nadzwyczaj plastycznych obrazków, jak Dygasińskiego „O zającą sprawiedliwym“ (str. 55), „Gniazdo bocianie“ (str. 105), „Rozum wróbla“ (str. 119), „Życie i śmierć jastrzębia“ (str. 155), „Kuropatwy“ (str. 179); Rodziewiczówny: „Lokatorowie choiny“ (str. 75) i inne, które są doskonałym materiałem do pracy z uczniami. Punkt 6 celu nauczania t. j. „rozwijanie i pielęgnowanie uczuć religijnych, moralnych i estetycznych“ jest należycie uwzględniony przez umieszczenie szeregu utworów poetyckich w mowie wiązanej lub niewiązanej, uwzględniających te same wskazania, które były wyżej omówione przy ocenie wypisów Perkowskiej i Hertzberżanki; pewne wątpliwości nasuwałoby

jedynie opowiadanie Petzolda „O Kasi pastuszce“ (str. 118) ze względu na konflikt pomiędzy mówieniem prawdy i litością dla głodnej baby; należy natomiast zwrócić uwagę na zbyt skąpe uwzględnienie utworów wesołych, pogodnych — w książce Reitera przeważa ton poważny, często smutny; utwory takie, jak „Dwór w Włoskiejewkach“ (str. 14), „Dziewczyna z zapałkami“ (str. 72), „O Kasi pastuszce“ (str. 118), „Pani Dudkowa“ (str. 216) wnoszą w duszę dziecka pewną zadumę i świadomość istnienia krzywdy na ziemi bez należytego zrównoważenia przez utwory nie tylko wesołe, ale i komiczne, wywołujące śmiech, tak potrzebny dzieciom; świetne opowiadanie p. t. „Słoniątko“ (str. 60) zostało w porównaniu z tekstem w „Mowie ojczystej“ zdefektowane przez skróty na początku. Co do objaśnień rzeczowych trzymał się dr. Reiter innej zasady, niż pp. Perkowska i Hertzberżanka; podawał ich znacznie mniej i w sformułowaniu ściślejszem; jednak i tu zdarzają się pewne niedokładności jak np. przy objaśnianiu wyrazu „kraśnięć“ (str. 147); pozatem tych objaśnień jest nieco za mało. Dr. Reiter podaje również przy niektórych (12) czytankach pytania; mijają się one jednak naogół z celem, ponieważ są albo ogólnikowe np. „Za co bocian został ukarany?“ na str. 105, albo nie mają dydaktycznej wartości np. „Wymienić tytuły innych bajek“ na str. 163, albo wreszcie są za trudne dla uczniów I kl. np. „Czy nauka potwierdziła prawdę tego podania?“ (o przybyciu Lechitów do Polski), na str. 14. Co do strony zewnętrznej wydawnictwo przedstawia się naogół starannie; błędów jest niewiele, jak np. na str. 16 w. 8 — „próła“ zamiast „pruła“, str. 107 w. 19 — „jaszczórka“ zamiast „jaszczurka“, str. 133 w. 23 — „kfórą“ zamiast „którą“, str. 133 w. 24 — po „wyznaczy“ kropka zamiast przecinka, str. 136 w. 9 od dołu — „nieswornych“ zamiast „niesfornych“, str. 140 w. 2 — „Lizdejdo“ zamiast „Lizdejko“, str. 155 w. 3 od dołu — „pról“ zamiast „pruł“ str. 160 w. 13 od dołu — „podklół“ zamiast „podkluł“ i t. p. Ryciny przedstawiają się zadowalająco z wyjątkiem niektórych, jak np. „Taboru Lechitów“ na str. 13 (nieudatne tło) lub „Benedyktyna przed pulpitem“ (brzydki rysunek postaci, a zwłaszcza ubioru). Druk dosyć wyraźny, chociaż gorszy, aniżeli w „Mowie ojczystej“ Perkowskiej i Hertzberżanki.

3. Dr. Marjan Reiter *Czytania polskie*. Tom II. Druga część „Czytań polskich“ d-ra Reitera składa się ze 120 ustępów o dorobku na ogół jeszcze staranniejszym, aniżeli tom I. Pochodzi to przede wszystkim ze wzrastającej łatwości wybrania pięknych a odpowiednich czytanek w miarę przeznaczania ich dla klas wyższych. Odbija się to zwłaszcza na znaczniejszej ilości urywków z dzieł

wybitnych pisarzy, z których uwzględnił dr. Reiter w II tomie swoich wypisów Konopnicką przez umieszczenie 8 utworów, Mickiewicza — 6, Dygasińskiego — 6, Reymonta — 6, Sienkiewicza — 6, Rydla — 5, Tetmajera — 4, Gomulickiego — 3, Kasprowicza — 5 i innych, jak Asnyka, Krasickiego, Kraszewskiego, Kremera, Norwida, Or-Ota, Orzeszkową, Prusa, Rodziewiczównę, Sieroszewskiego, Staffa, Zaleskiego, Żeromskiego, Żuławskiego w mniejszej ilości; z autorów mniej wybitnych uwzględniono przede wszystkim Rossowskiego (7 urywków) i Jaworskiego (5 urywków). W sprawie wyboru czytanek nasuwa się wątpliwość co do faworyzowania Rossowskiego, zwłaszcza, iż niektóre z pomieszczonych utworów jak np. „Mistrz Jan“ (str. 56) nie mają większej wartości dydaktycznej lub artystycznej; co do innych autorów — nie należało pomimo wszystko umieszczać zbyt trudnych urywków, jak np. „Rynek krakowski w nocy“ Kremera (str. 91), odpowiedni dla kl. III lub IV, albo „Pęknięty dzwon“ Reymonta (str. 280). W porównaniu z tomem poprzednim „Czytania“, przeznaczone na kl. II odznaczają się większą różnorodnością artykułów przeznaczonych do rozszerzania poglądów uczniów na świat i życie i zaspakajania w ten sposób żywej ciekawości właściwej wiekowi młodemu („Program“, str. 2). Obok opowiadań z historii Polski pióra Jaworskiego, Kutrzeby, Łozińskiego, Morawskiego pojawiają się obrazki z dziejów starożytnych, jak np. „Igrzyska olimpijskie“ (str. 64), „Niewolnik w Rzymie“ (str. 227), obok obrazków przyrodniczych artykuły nawiązujące do geografii ojczystej, jak „Polesie“ (str. 45), „Wycieczka na Czarnohorę“ (str. 260), których zresztą pomimo wszystko jest zbyt mało, a wreszcie wrażenia z podróży do krajów obcych: „Polowanie na jelenie w Ameryce“ (str. 29), „Obrazki z Japonji“ (str. 98), „Kair“ (str. 151), „Huragan w pustyni“ (str. 154) i inne. Z pośród urywków treści przyrodniczej (gdzie jak zwykle króluje Dygasiński), należałoby usunąć „Zbójnika“ Nussbauma — Hilaryowicza (str. 255), artykuł niezbyt odpowiedni dla poziomu II kl. ze względu na opis okrucieństwa osy — zbójnika, z czym, jak sądzę, nie należałoby zbyt wcześnie zaznajamiać dzieci. Ze względów dydaktycznych dość ważnym jest urywek Konopnickiej „Izba wiejska“ będący wzorem dokładnego opisu. — Szersze uwzględnienie ustępów o treści historycznej, przyrodniczej i geograficznej pociągało za sobą zmniejszenie materiału służącego do „rozwijania uczuć moralnych“, a umieszczone utwory nie nasuwają poważniejszych wątpliwości; jedynie „Cierpliwość“ (str. 48) nie jest zupełnie dobrze wybrana, bo próba przeprowadzona przez Zareda dla przekonania się o cierpliwości Menachema, a polegająca na kilkakrotnym wy-

pytywaniu się o różne kwestje, nie jest zbyt przekonująca o istnieniu tak daleko posuniętej cnoty cierpliwości, że bohater z niej „słynął w całej krainie”. — Przy zastanawianiu się nad nastrojem, jaki wywołują w dzieciach czytane z II tomu wypisów Reitera urywki, można powtórzyć zarzut sformułowany w uwagach o I tomie, a polegający na istnieniu w tych książkach zbytnej przewagi tonu poważnego i smutnego nad radosnym; „Hetman żorawi” (str. 4), „Legenda o babilonie” (str. 8), „W gnieździe strzyżka” (str. 199) wywołują smutek, jeszcze mniej, aniżeli w tomie I, znajdując przeciwwagi w utworach pogodnych lub komicznych. W II-im tomie „Czytań” autor podaje znacznie większą ilość pytań, aniżeli w I-ym (w t. II — 60 pytań przy 29 utworach na 120, w I — 14 pytań przy 12 utworach na 116), ale i tu mają one niezbyt określone rolę, chociaż czasami, jak trzeba przyznać, naprowadzają na trafne analogie z poprzednio czytaniem urywkami; również jakgdyby zbiorem pytań, niestety z podanymi odrazu odpowiedziami jest artykuł Petzolda do obrazu „Bajka” Grottgera; pomysł zupełnie chybiony, ponieważ podawane przez Petzolda pytania należałoby przerobić z uczniami, ale nie podawać im gotowych wniosków w książce. — Strona zewnętrzna przedstawia się podobnie jak w tomie I: błędów niewiele, n. p. na str. 3 w I „płytwy” zamiast „pletwy”, str. 72, w 14 „Xenobles” zamiast „Ksenobles”, str. 111, w 11 od dołu — „wyległ” zamiast „wyległ”, str. 181, w. 8 — „barwami” zamiast „brawami”, str. 259, w. 9 — „wykłoty” zamiast „wykluty”; rysunki naogół dość dobre, chociaż nieraz niewyraźne, jak n. p. na str. 35; druk niezły.

4. Dr. Marjan Reiter. *Czytania polskie dla klasy III szkół średn.* Wypisy przeznaczone na kl. III winny już nosić nieco odmienny charakter, aniżeli wypisy dla klas poprzednich. Uczniowie w tej klasie są już dostatecznie przygotowani do obejmowania większych całości i ze znaczniejszą korzyścią mogą czytać utwory wybitnych prozaików i poetów polskich. Wskutek tego łatwiejszy jest wybór, o czym już była mowa wyżej. Słusznie też uczynił dr. Reiter, zmniejszając ilość podanych urywków w tomie III „Czytań polskich” do 100, a podając natomiast dłuższe ustępy lub całości; w każdym jednak razie należy wyjaśnić, że „Czytania” winny być w tej klasie dopełniane lekturą opowiadań, nowelek, a nawet i powieści, jak o tem wspomina na str. 12 „Program gimn. państw.”. W tomie III „Czytań” uwzględniono z wybitniejszych pisarzy Kopnicką (14 utworów), Mickiewicza (10), Sienkiewicza (5), Orzeszkową (4), Tetmajera, Żeromskiego, Rodziewiczównę, Gomułickiego i innych; poczet jednak mniej jest liczny, aniżeli w tomie po-

przednim. Wyboru dokonano dosyć starannie; słusznie n. p. uwzględniono w kilku urywkach „Pana Tadeusza”; należałoby jednak uwzględnić również „Rok 1812” z „Pana Tadeusza” i kilka wyjątków ze Słowackiego, którego uczeń poznaje jedynie w klasie I, a później wcale nie spotyka; zbyt skąpo również uwzględniono Asnyka (1 urywek). — Punkt 5 celu nauki jęz., polskiego według „Programu” jest uwzględniony w tomie III „Czytań polskich” przez umieszczenie kilkunastu utworów odnoszących się do historii lub geografii Polski. Z czytanek historycznych mamy „Z zarania dziejów” (str. 14), „Z życia Ormian polskich” (str. 91), „Chocim” (str. 125) Jaworskiego (pisarza może aż nazbyt często uwzględnianego przez dra Reitera), „Koronacja królowej polskiej” Kutrzeby (str. 59), „Urządzenie wewnętrzne dworu polskiego” Łozińskiego (str. 133), „Śmierć księcia Józefa Poniatowskiego” Askenazego (str. 169), „Bitwa pod Ostrołęką” Dembowskiego (str. 202) i inne; wybór nasuwa te same wątpliwości, co i w tomach poprzednich — brak utworów o tonie gorętszym, bardziej uczuciowym, których tak wiele jest np. w „Łanach ojczystych” Stefana Dembego (Warszawa. M. Arct). Pozatem stwierdzić należy, iż dwa artykuły: Pawłowskiego „Z młodych lat księcia Józefa Poniatowskiego” (str. 166) i Finkla „Królowe polskie z domu habsburskiego” (str. 175) są zapewne jeszcze resztką czytanek z czasów austriackich; nie zawierają one wprawdzie takich momentów drażniących uczucie narodowe, jakie były w ustępach usuniętych z ostatnich wydań wypisów dra M. Reitera, ale w każdym razie odzywa się w nich jeszcze duch wspólności polsko-austriackich interesów i są obecnie co najmniej zbędne; na ich miejsce możnaby dać kilka obrazków z walk polskich o niepodległość w XIX wieku, których autor prawie wcale nie podaje. Dodatnią stroną „Czytań polskich dla klasy III” jest dość szerokie uwzględnienie geografii ojczystej przez umieszczenie takich utworów, jak „Od Bałtyku po morze Czarne” Mickiewicza (str. 12), „Ukraina i Podole” (str. 40) i „Mazowsze” (str. 179) Kopnickiej oraz „Przez przełęcz nad Morskiem Okiem” Witkiwicz (str. 206). Pewnem uzupełnieniem, podyktowanym zresztą wzrastającym z wiekiem uczniów zainteresowaniem do krajów obcych, są takie obrazki, jak „Puszcza brazylijska” (str. 156) lub „Zachód słońca w Alpach” (str. 190). Utwory mające służyć do „rozwijania i pielęgnowania uczuć religijnych, moralnych i estetycznych” naogół nie nasuwają poważniejszych wątpliwości; są utrzymane w tonie spokojnym, głębszych i bardziej przejmujących momentów uczuciowych w nich niema; urywek Rodziewiczówny „Dobra służba” (str. 69) jest nieco mętny w swojej alegorii; „Psia dola” Dygasiń-

skiego (str. 51) za smutna, za bardzo tchnąca dla młodych umysłów i serc jakąś beznadziejnością cierpienia. — W tomie III „Czytań” podobnie jak poprzednio, dość nieproporcjonalnie są rozmieszczone pytania: przy kilkunastu utworach jest ich wszystkiego 23, przy dwu zaś połączonych ze sobą pewną myślą przewodnią: „Chrystus na Łodzi” (str. 27) i „Chrystus z nami” (str. 28) — 17. Natomiast zwrócić należy uwagę jako na zaletę na dobre naogół sformułowanie pytań przy wspomnianym wyżej urywku „Chrystus na łodzi”; jest tutaj podany urywek z Ewangelji i obraz Siemiradzkiego jako ilustracja, do której są dostosowane pytania, co stanowi bardzo dobre wprowadzenie do wypisów wskazań zawartych w „Programie gimn. państw.”: „ćwiczenia w mówieniu na podstawie bezpośredniej obserwacji (obrazków, okazów) i t. p.”; szkoda tylko, iż dr Reiter nie zastosował tej samej metody w innych wypadkach, jak np. przy ilustracji „Bajka” Grotgera w tomie II Czytań (p. wyżej) lub przy obrazie „Opowiadanie górala” w tomie III (str. 213), gdzie opowiadanie Petzolda częściowo tylko naprowadza ucznia, przeważnie zaś podaje gotowe wnioski. Co się tyczy umieszczonych w tekście rysunków, to „Wieśniacy” i „Wieśniaczki” na str. 41 nie przedstawiają się zbyt udatnie, dobre są natomiast ilustracje do artykułów „Urządzenie wewnętrzne domu polskiego” i „Przechadzka po Rzymie”. Mapka na str. 203 do artykułu „Bitwa pod Ostrołęką” mija się częściowo z celem, ponieważ obejmując zbyt małą przestrzeń nie pozwala zorientować się w terenie, na którym toczyła się bitwa. — Błędów niewiele, jak n. p. na str. 230, w. 12 od dołu „jaszczórka” zamiast „jaszczurka”; używanie wyrazów „baldachin” zamiast „baldachim” (str. 86) oraz „penzla” zamiast „pendzla” lub „pędzla” da się usprawiedliwić. Ortografia w wydaniu drugim tomu III „Czytań polskich”, wydrukowanym przed trzecimi wydaniem t. I i II, w przeciwstawieniu do nich jest zachowana dawniejsza t. j. Akademji Umiejętności z przed roku 1918.

Wnioski ostateczne. Pogląd ogólny na książki Perkowskiej i Hertzberżanki oraz d-ra Reitera został już częściowo wypowiedziany w uwagach wstępnych, gdzie stwierdzono, że oba wydawnictwa wyróżniają się korzystnie z pośród innych wypisów dzięki naogół właściwemu wyborowi materiału, co pozwala osiągnąć cele nauczania języka polskiego, wskazane w „Programie gimnazjum państwowego”. Uwagi szczegółowe pozwalają na wyprowadzenie jeszcze następujących uogólnień. — Zaletami „Mowy ojczystej” Perkowskiej i Hertzberżanki poza wymienionymi powyżej są: podanie artykułów, wskazujących na piękno mowy ojczystej, dobre, choć nieliczne artykuły przyrodnicze, pogodny, a nawet często wesoły ton, wreszcie przy-

stosowanie do poziomu ucznia kl. I bez niepotrzebnego obniżania, o czem mówiono na początku; z wad należy wymienić oprócz szczegółowych usterek — brak czytanek krajoznawczych i słabe uwzględnienie pierwiastków uczuciowych w urywkach historycznych; „Czytania polskie” d-ra M. Reitera zawierając, jak i „Mowa ojczysta” dobre artykuły przyrodnicze, mając więcej czytanek geograficznych, odznaczają się podobnie jak wypisy Perkowskiej i Hertzberżanki skąpem uwzględnieniem uczucia w artykułach historycznych; ponadto książki Reitera są poważniejsze i mniej dostosowane do poziomu uczniów, co lepiej umiały uczynić pp. Perkowska i Hertzberżanka, nie schodząc zresztą ze stanowiska omówionego w uwagach wstępnych; brak jest również w „Czytaniach polskich” utworów pogodnych i wesołych, wywołujących radość i śmiech.

Zważywszy na omówione tutaj i powyżej, zarówno w uwagach ogólnych, jak szczegółowych, zalety i wady poddawanych ocenie książek dość należy do wniosku, iż wypisy „Mowa ojczysta” Perkowskiej i Hertzberżanki oraz „Czytania polskie” Reitera (3 tomy) nadają się do używania w odpowiednich klasach gimnazjum niższego; pożądaną jednak rzeczą byłoby wprowadzenie pewnych ulepszeń do następnych wydań.

Eugenjusz Zdrojewski (Warszawa).

Stanisław Szober. Zwięzła gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla szkół elementarnych i klas niższych szkół średnich. Stopień pierwszy — część I. Wydanie drugie. 1918. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 8° 19½ × 13 cm. str. 86 + 2 nlb. — Część II. 1917, 8° 21 × 14 cm. str. 140 + 4 nlb.; — Stopień drugi. — Część I. 1918, 8° 19½ × 13 str. IV + 122 + 2 nlb.; — Część II. 1918, 8° 19½ × 13 str. 66 + 2 nlb.; — Stopień trzeci. — Cz. I. 1918, 8° 19 × 13½ str. 74 + 2 nlb.; — Część II. 1919, 8° 19½ × 13 str. 69 + 3 nlb.

Prof. Stanisław Szober, zabierając się do napisania swojej Zwięzłej Gramatyki, posiadał dwa niezbędne warunki: gruntowne przygotowania naukowe, oparte o samodzielne i ścisłe naukowe badanie języka, i praktykę szkolną, bez której chyba intuicyjnie, z bożej łaski, można napisać praktyczny i metodyczny podręcznik szkolny.

Chciałbym jak najsilniej uwydatnić konieczność złączenia obu tych warunków, gdyż tylko ich połączenie szczęśliwe może nam dać prawdziwie dobry podręcznik szkolny do nauki o języku polskim.

W zakresie samodzielnego i naukowego badania wybija się ponad wszystko *konieczność samodzielnego, polskiego i naukowego zarazem przemyślenia naszego języka*. Pod tym względem jesteśmy zaledwie w początkach tak w zakresie naukowej jak praktycznej gramatyki. Tradycyjność i historyczność to były najczęstsze podstawy naukowych metod przedstawiania obrazu języka polskiego; do odmiennego sposobu opracowania zjawisk językowych brakowało jeszcze materiału. Dzięki pracy polskiego językoznawstwa w ostatnich dziesiątkach lat rośnie ten materiał i przed oczami młodszego pokolenia językoznawców polskich rozwidniają się nowe horyzonty. Jesteśmy już na właściwej drodze, zwłaszcza przez dokonany pracą prof. Nitscha obraz dialektów polskich. Z tego postulatu samodzielnego przemyślenia współczesnego języka polskiego zdawał sobie sprawę prof. Szober jak to wynika ze słów jego przedmowy: "... zrozumienie języka wymaga nie tylko zaznajomienia się z jego przeszłością, lecz w równej mierze poznania tego systemu skojarzeniowego, który leży u podstawy współczesnego pocucia językowego" ¹⁾. Rozpatrzmy, jak się to prof. Szoberowi udało wykonać.

W zakresie metodycznego opracowania przedmiotu nie wystarcza nam już dzisiaj samo przyjęcie zasady dedukcji lub indukcji, zaczynania od reguły lub od przykładu; *dzisiaj żądamy aby nauka o języku stała się systemem ćwiczeń, tak ułożonych, aby z niemi łączyć się mógł łańcuch pytań i odpowiedzi, prowadzących do zrozumienia i ujęcia zjawiska*. Ten sposób opracowania przedmiotu nauki idzie ku nam nieodpartą falą ze szkoły ludowej i nic tej naprawdę dobroczynnej fali nie odeprze od murów dawnej szkoły uczonych — Gelehrtenschule. I z tego postulatu zdawał sobie sprawę prof. Szober, a świadczy o tem cały układ podręcznika, który właśnie *przez uwzględnienie tych metodycznych ćwiczeń* urósł do takich rozmiarów, jakich dotąd nie miał żaden elementarny podręcznik gramatyki polskiej. Zadaniem tej oceny będzie osądzić, jak się udało prof. Szoberowi spełnienie tego metodycznego postulatu. A w sądzie tym musimy się liczyć z dwiema nadzwyczaj ważnemi okolicznościami a mianowicie ze stanem obecnego ustroju szkoły polskiej, znajdującej się w okresie reform, *nieustalonym dotąd planem nauki języka polskiego*, wobec czego trudno dobrać metody odpowiadające umysłowemu rozwojowi ucznia, a następnie z *równie nieustalonymi pojęciami, definicjami i nazwami gramatycz-*

¹⁾ Stopień pierwszy. Cz. I, str. 2.

nemi, do których nie można było jeszcze wyrobić długiem doświadczeniem najwłaściwszej metody.

Książka dzieli się pod względem technicznym na sześć zeszytów, a pod względem metodycznego podziału na *trzy stopnie*. Stopnie te odpowiadają przyjętemu przez prof. Szobera metodycznemu podziałowi gramatyki na 3 koła koncentryczne, mające być zarazem stopniami poznawania języka ojczystego.

Stopień I obejmuje „*naukę o znaczeniu wyrazów, rozpatrywanych jako części mowy i części zdania, oraz głosownię opisową*“ ¹⁾ i mieści się w zeszytach I. i II.

Stopień II zawiera „*rozbiór formalny wyrazów i głosownię funkcjonalną, w której rozważane są funkcje poszczególnych głosek w formach gramatycznych*“ ²⁾ i mieści się w zeszytach III i IV.

Stopień III zawiera rozbiór formalny zdania i mieści się w zeszytach V i VI.

Cały ten materiał przeznaczony jest na *pięć lat nauczania*, począwszy od klasy trzeciej siedmioklasowej szkoły powszechnej.

Na wprowadzoną w ten sposób trzystopniowość zgadzam się w zupełności, ale koncentryczności nie mogę się w wykonaniu dopatrzeć. Jeżeli przez koncentryczność rozumieć należy rozważania tych samych zjawisk ze stopniowaniem ich widnokregu i trudności, to tego właściwie w książce niema. Stopień I wyraźnie wyróżnia trzy zasadnicze zjawiska językowe: *wyraz, zdanie i głoskę*. Konsekwentne przeprowadzenie zasady koncentryczności wymagałoby aby i na II i na III stopniu te trzy zjawiska były rozpatrywane z odmiennego i szerszego stanowiska. Tymczasem na stopniu II mamy już tylko wyraz i funkcję znaczeniową głosek i to niekoniecznie osobnych, a nie mamy zdania, a na III — już tylko zdanie z funkcją zdaniową wyrazu, ale bez zdaniowej funkcji głosek czy głosu wogóle.

A więc *zasada koncentryczności nie jest w Gramatyce prof. Szobera konsekwentnie przeprowadzona*.

Pomimo tego układ Gramatyki uważam za dobry. Nowością bowiem mojem zdaniem szczęśliwą — jest rozpoczęcie nauki nie od głoski lecz od znaczenia wyrazów jako odrębnych części mowy i części zdania. *Zaczyna się więc od tego, czem język najsilniej uderza i co jest jego duszą t. j. od znaczenia*.

Drugą nowością, wynikającą z zasady rozpatrywania języka z punktu widzenia współczesnego myślenia jest *usunięcie wszelkiej*

¹⁾ Stop. I. Cz. I. Przedmowa str. 3.

²⁾ Stop. I. Cz. I. str. 3.

głosowni historycznej i rozbić nauki o głoskach na dwa działy: na opisową, opartą o grunt fizjologiczny i funkcjonalną, opartą o funkcję głoski w wyrazie współczesnym.

Obie te nowości na tym stopniu nauczania uważam za szczęśliwe.

W technicznym podziale myli *podział stopni na części i części na części*. Tak n. p. Stopień I obejmuje 2 części a część I zawiera znowu cztery części.

Po tych uwagach ogólnych przechodzę do szczegółowego rozbioru poszczególnych części.

STOPIEŃ I. CZĘŚĆ I. WYDANIE 2.

Dzieli się na cztery części: Cz. I. O przedmiotach i cechach; Cz. II. Wyraz a zdanie; Cz. III. Zgłoski i głoski; Cz. IV. Krótkie streszczenie.

Pod względem rzeczowym najwięcej kwestyj spornych nasuwają definicje wyrazów i ich podziały.

Przedewszystkiem nie da się utrzymać definicja przedmiotów: „Wszystko, co zapomocą zmysłów poznajemy w otaczającym nas świecie, nazywamy przedmiotami”, (str. 6). Choćbyśmy bowiem zgodzili się na to określenie przedmiotów, to z dalszego ciągu gramatyki wyniknie, że trzeba będzie nazywać przedmiotami zjawiska, których nie poznajemy zapomocą zmysłów.

Tę trudność teoretycznie autor zupełnie pomija, ale praktycznie stawia wobec niej ucznia, zadając mu następujące ćwiczenie na str. 9. „W następnych przykładach wskaż wyrazy oznaczające cechy przedmiotów, i wymień przedmioty, do których te cechy należą: *Styczeń pogodny wróży rok płodny*. Uczeń ma tu wymienić przedmioty i wymienić musi: *styczeń i rok*. Pytanie, jakimi myślami poznajemy te przedmioty?

Ta sama trudność dla umysłu nie tylko dziecka wyniknie z twierdzenia: „Wszystko, co dostrzegamy w przedmiotach, i co możemy o nich powiedzieć, nazywamy *cechami przedmiotów*.” (str. 8.) i z połączenia tego twierdzenia z następującymi: „Przedmioty wyróżniamy w otaczającym nas świecie, a cechy w przedmiotach; przedmioty są częstkami, otaczającego nas świata, a cechy — częstkami przedmiotów” (str. 12.) i: „Cechy poznajemy w przedmiotach zapomocą zmysłów” (str. 14). Według tego określenia pojęcia przedmiotu i cechy *dom* może być przedmiotem, ale *okno, drzwi, szyby, deski* mogą być albo przedmiotami albo cechami. Zbyt to trudny problem.

Podobną trudność nastrocza podział wyrazów na samodzielne i niesamodzielne. Trudno się zgodzić na twierdzenie: „Wyrazy,

które same przez się nic nie oznaczają, nazywają się niesamodzielnymi. Wyrazy, oznaczające przedmioty i cechy, nazywają się wyrazami samodzielnymi, bo nawet użyte oddzielnie, bez innych wyrazów, mają same przez się jakieś wyraźne znaczenie.” (str. 19). Każdy wyraz ma jakieś znaczenie. Na gruncie jakiegoś języka, dla pewnej społeczności językowej niema wyrazów, które same przez się nic nie oznaczają.

Podział wyrazów na samodzielne i niesamodzielne nie uważam za szczęśliwy.

Przy omawianiu rzeczowników wciągnął autor. (w zgodzie z Gramatyką większą) do tej kategorii także i zaimki. Wynika to z jego definicji: „Wyrazy, oznaczające przedmioty, nazywają się rzeczownikami” (str. 23). Jest to odskok od dotychczasowych pojęć i metod. Dla autora wyrazy: *ja, ty, on, ten* są rzeczownikami, dla ogółu dotąd — zaimkami. Sądzę, że kategoria zaimków da się utrzymać nie tylko z formalnego ale i znaczeniowego punktu widzenia. Wystarczy tylko jako określenie rzeczownika przyjąć definicję: *Rzeczownikami są wyrazy, nazywające zjawiska*. Każde bowiem zjawisko ma albo może mieć nazwę i nią można je nazywać. Zaimek nie nazywa zjawiska. On je rzeczywiście tylko wskazuje lub określa. Między zaimkiem a rzeczownikiem jest ta różnica, że rzeczownik jest *objektywną, bezwzględną* nazwą zjawiska, a zaimek *subiektywnym, względnym* jego oznaczeniem czy określeniem.

Nie uważam tedy wciągnięcia pewnej części zaimków w kategorię rzeczowników za nowość uzasadnioną tak ze względów znaczeniowych jak formalnych.

Na str. 28 i na następnych rozwija autor pojęcie cech stałych i zmiennych i oparte o to określenia przymiotnika i czasownika. „Wyrazy oznaczające cechy przedmiotów zależnie od czasu nazywają się *czasownikami*” (str. 32). Definicja autora nie jest wystarczająca. Wyraz *związły* uważamy za przymiotnik tak jak *przeszły*, a czyż to nie są wyrazy, oznaczające cechy przedmiotów zależnie od czasu?

Określenie zdania i uzasadnienie tego określenia nasuwa również wątpliwości, trudno się bowiem zgodzić na definicję: „Jeden wyraz lub połączenie wyrazów, zawierających w sobie jakąś myśl skończoną, nazywa się zdaniem” (str. 56). Pojęcie myśli *skończonej* jest dla ucznia niedostępne, a rzeczywistości też nie odpowiada, są bowiem zdania, nie wyrażające myśli skończonej.

Określenie zdań wykrzyknikowych bardzo wątpliwe, bo sprzeczne z rzeczywistością. Oba twierdzenia: 1) „Zdania, w których wypowiadamy myśl bez udziału uczucia, nazywają się zdaniami *oznajmującymi*”, bo przez nie zawsze o czymś oznajmiamy” i 2) „Zdania,

w których obok myśli wyrażamy jakieś uczucia, nazywają się zdaniami *wykrzyknikowemi*" (str. 57) — doprowadziłyby do wniosku, że zdanie n.p.: *Boję nad twoją stratą* jest wykrzyknikowe, choć nikt nie da tu wykrzyknika, chyba, że zechce z tem połączyć podniesiony ton. *Błąd polega tu na tem, że za podstawę podziału zdań przyjęto tu nie pierwiastek znaczeniowy, ale uczuciowy, a w gruncie rzeczy głosowy.*

Definicje podmiotu i orzeczenia nasuwają również wątpliwości. Stosując n. p. określenie podmiotu: „Wyraz wskazujący na przedmiot, o którym jest mowa w zdaniu, nazywamy podmiotem" (str. 61) do zdania n. p. *Kupiłem konia*, byłby wyraz *konia* podmiotem. Ale sprawa definicji podmiotu, orzeczenia to rzecz niezmiernie trudna

W części III o głoskach i zgłoskach i rzeczowo i metodycznie wydaje mi się niewłaściwem ćwiczenie 3 na str. 78: Podane niżej wyrazy wymów głośno i wyraźnie i wskaż litery, oznaczające spółgłoski niegłosowe: *p, t, k*.

a) *łapka* — *rybka*, *chatka* — *budka*, *stuk* — *stóg* i t. d.

Zaznaczyć bowiem trzeba, że psychicznie nie odczuwamy *b* w wyrazie *rybka*, a fonetyczne *p* musimy sobie dopiero uświadamiać. Tu nie tylko historyczna tradycja, ale istniejąca jeszcze psychologiczna identyfikacja jest powodem pisowni przez *b*. To samo odnosi się do ćwiczenia 4 na tejże stronie.

Pod względem metodycznym nasuwają się następujące wątpliwości:

Na str. 13, 14 i 15 w lekcji 7 i 8 wyjaśnienie różnicy między nazwą a rzeczą wobec jasności sprawy zanadto *rozwlekłe*.

Podział wyrazów, schematycznie przedstawiony na str. 20, metodycznie przedwczesny wobec rozszerzenia tego podziału na str. 50. Na str. 20 jest wobec str. 50 *nieprawdziwy*.

Na str. 54 pytanie 12: „Jak dzielimy wyrazy według ich znaczenia?" za szerokie, więc *niejasne*.

Na str. 56 w lekcji 41 między ćwiczeniami od 1 do 8 a 9 *nie widać związku*.

Pytanie 12 na tejże stronie: „Odpowiedz zdaniami, co myślisz o naszej szkole, o kolegach, o lekcjach" — nie bardzo bezpieczne.

Na str. 63. Podział zdania: „Po jakim czasie światła pogasły" *nie da się technicznie przeprowadzić* według wzoru podanego w B. 6 t. j., żeby kreską oddzielić część podmiotową od orzeczeniowej.

Na str. 63 należało począć metodycznie od takich jak *oś, osie, koń, konie*, a dopiero potem na takich jak *karp, karpie* wyjaśniać, co oznacza litera *i* w piśmie polskim.

Pewność odpowiedzi na pytanie 3 na tejże str. *wątpliwa*.

Wprowadzenie na tem stopniu pojęcia miękkich i twardych spółgłosek przedwczesne i zbyteczne.

Sądzę, że z głosowni na tym stopniu wystarczy wprowadzić: a) zgłoski, b) głoski, c) samogłoski, d) spółgłoski, e) różnice między literą a głoską e). różnorakie oznaczanie głosek literami. Wszystko praktycznie.

Wszystkie te zarzuty metodyczne są drobnej natury. *Bo też metoda jest właśnie najsilniejszą i najlepszą stroną Części I Stopnia I. Tak dobrze dobranych, tak celowo ułożonych i tak pięknych ćwiczeń nie miała jeszcze żadna gramatyka praktyczna. Na tych właśnie ćwiczeniach, na ich doborze polega fakt, że pomimo zarzutów rzeczowych, tutaj podniesionych, Część I Stopnia I do użytku w szkołach bezwarunkowo się nadaje.*

STOPIEŃ I. — CZĘŚĆ II.

Składa się z 3 części, a mianowicie: z nauki o zdaniu i jego częściach, o znaczeniu wyrazów i o dźwiękach językowych. Z tych części tylko druga jest w książce oznaczona; pierwsza ani trzecia nie ma nagłówka.

Przy definicji podmiotu i orzeczenia rozwiniętego, która ma się składać z 2 lub więcej wyrazów samodzielnych, zwracam uwagę na takie orzeczenie jak n. p. *śmiał się*, które wedle tej definicji powinno być orzeczeniem rozwiniętym, gdyż *się* uważane jest wszędzie w tej gramatyce za wyraz samodzielny przy dopełnieniach i określeniach, choć autor jest w zgodzie z powszechnem ich pojmowaniem; powtarzam, co miałem sposobność wypowiedzieć na obradach w sprawie ujednolicenia terminologii gramatycznej, w Krakowie w 1917 r., że w gruncie rzeczy nie można dać takiej definicji czy nawet tylko wyszczególnienia cech, po którychby niezawodnie można było poznać, co jest określeniem, a co dopełnieniem. Gdyby ktoś zestawiał dwa wyrażenia n. p. *Stoję przy kim* i *W lesie panowała cisza* i wyrazy *przy kim* nazwał dopełnieniem, musiałby tak nazwać i wyrazy *w lesie*. Tymczasem u autora *przy kim* jest dopełnieniem str. 7, a *w lesie* określeniem (Gram. większa str. 37); w wyrażeniu: *wytrzymały na co* ostatnie dwa wyrazy są dopełnieniem (str. 7), a *na sierpy i kosy* w wyrażeniu: *Dojrzałe zboże czeka na sierpy i kosy* — określeniem (str. 16). Skąd jednak ta różnica, trudno mi odgadnąć, a określenia autora nie rozwiązują jasno tych zagadnień. Tembardziej ciemne musi ono być dla ucznia z IV roku nauki. Jakąż bowiem różnicę może dostrzedz jego umysł w definicjach:

„Dopełnienie jest to część podmiotu lub orzeczenia rozwiniętego, dopełniająca treść wyrazu, do którego się odnosi”, (str. 7).

„Określenie jest to część podmiotu lub orzeczenia rozwiniętego, określająca bliżej wyraz, do którego się odnosi”, (str. 8).

Jedyne konkretne rozróżnienie to wskazówka: Dopełnienia odpowiadają na pytania: *kogo? czego? komu? czemu? kogo? co? kim? czym? o kim? o czym?* i t. p. (str. 7) i „Określenia odpowiadają na pytania: *jaki? który? czyj? ile?* (str. 8). Są to wskazówki konkretne, ale również mylące, gdyż ograniczałyby określenia tylko do dotychczasowych przydawek i dopełniaczy własnościowych, podczas gdy już na stronie 17, 18, 19, 20 mamy określenia, odpowiadające na całkiem inne pytania i tutaj następuje zamęt. Gdyż w gruncie rzeczy, jaka jest właściwa różnica między określeniem *do pracy* w wyrażeniu *idą do pracy* a dopełnieniem *do pracy* w wyrażeniu *chętny do pracy* (według str. 7)?

Nieścisle jest też określenie: „Określenia, łączące się z rzeczownikami, są określeniami przyrzeczownikowymi; określenia, łączące się z czasownikami, nazywają się określeniami przysłownymi.” (str. 16). Nieścisle dlatego, że autor wyróżnia tylko przysłowne określenia miejsca, czasu, sposobu, stopnia, przyczyny, podczas gdy według przytoczonej definicji powinny istnieć i przyrzeczownikowe n. p. *nocowanie w polu, wyjazd do dnia, wykręcanie się sianem* i t. p. Zresztą na str. 23 rozszerza autor określenia przysłowne jeszcze na przymiotniki i przysłówki.

Na str. 34 i nast. rozwija autor pojęcie cech oderwanych i rzeczowników oderwanych. Sądzę jednak, że to jeszcze nie ułatwia jasno pojęcia rzeczownika. Weźmy n. p. wyrazy *rok, wrzesień, wtorek*, — to nie przedmioty, a trudno je nazwać cechami oderwanymi.

Wierny swojemu stanowisku wprowadza autor od str. 39 rzeczowniki zaimkowe albo zaimki rzeczownikowe, przymiotniki liczebnikowe albo liczebniki przymiotnikowe i t. d. Do wyrobienia jasnych wyobrażeń ta dwoistość się nie przyczynia. Najwięcej razi w tej kategorii wyrazów *osobowych*, ni to rzeczowników ni to zaimków na str. 43 i 44.

Na pytanie na str. 73: Co nazywamy *rodzajem rzeczowników*? trudno odpowiedzieć, bo w książce na to pytanie nie było odpowiedzi.

Na pytanie: Co to jest *przypadek*? str. 73 można dać tylko odpowiedź książki: Jest to forma rzeczownika, mająca końcówkę przypadkową. A jeżeli niema końcówki przypadkowej, czy będzie wtedy przypadek? A jeżeli uczeń spyta: Co to jest końcówka przypadkowa?

Na str. 86 zasada o końcówkach — *ym — ymi* z dzisiejszymi zasadami niezgodna. To ulegnie oczywiście zmianie w następnych wydaniach.

Na str. 94 powinno być: Imiesłowy przymiotnikowe kończące się na: *ący, ąca, ące; ły, — ła, — łe*, a nie — *ł, — ła, — łe*, gdyż imiesłów na *ł* ma tylko 3 formy przypadkowe n. p. *zwiądł, zwiędli ew. zwiędły*.

Definicja *spójników* niedokładna. „Wyrazy niesamodzielne, łączące jednakowe części podmiotu i orzeczenia rozwiniętego, nazywają się spójnikami” (str. 108). Spójniki łączą przecięż i zdania lub rozpoczynają jakieś zdanie n. p. *Otóż masz*.

Trudno się też zgodzić na definicję *przyimków* (str. 108): „Wyrazy niesamodzielne, łączące niejednakowe części podmiotu lub orzeczenia rozwiniętego, nazywają się przyimkami.” Cóż zrobimy ze zdaniem: *Mieszka w kamienicy na rogu*. Części orzeczenia: *w kamienicy, na rogu* są tu określeniami a więc jednakowymi częściami.

Wynalazek *wyrazków* nie wydaje mi się szczęśliwym (str. 111).

W części o dźwiękach językowych wydaje mi się niepotrzebnym podział na *średniojęzykowe i uśredniojęzykowane*, na miękkie i zmiękczone. Dość i tak tych podziałów. Wystarczał zupełnie podział na miękkie zamiast podziału na głosowe i niegłosowe; wydaje mi się lepszym podział na dźwięczne i bezdźwięczne.

Na str. 136 są błędy drukarskie; zamiast *dż* jest *dź*, a zamiast *ś, ź* jest *s, z*.

Oceniając całość tej części, uważam, że jest trochę za trudna na klasę I gimnazjalną, choć oparta na ciągłych ćwiczeniach. Przydałoby się znacznie mniej podziałów. Tabela może zostać, byle ktoś nie kazał się uczniom uczyć na pamięć jej formy i treści.

Poza temi uwagami, które dotyczyły problemów wogóle najtrudniejszych do rozwiązania w gramatyce szkolnej, Część II stopnia I zawiera niezmiernie wiele wyborczego materiału do ćwiczeń, ułożonego w sposób bardzo metodyczny; jeżeli nauczyciel nie będzie przykładał wagi do definicji, a poznawanie zjawisk językowych oprze o ćwiczenia, może doprowadzić do zupełnie dobrych rezultatów.

STOPIEŃ II. CZĘŚĆ I.

Obejmuje następujące działy: Częstki znaczeniowe wyrazów, Rzeczowniki właściwe, Formy przymiotników właściwych, Deklinacja wyrazów osobowych, Deklinacja liczebników.

Autor zastosował w tej części zupełnie nową metodę rozpatrywania zjawisk deklinacyjnych. Postanowił mianowicie przemiany fonetyczne traktować ze stanowiska współczesnego pocucia językowego jako wymiany tematów obocznych, mających już dziś funkcyjne znaczenie, zależne od przyrostka czy końcówki jako czynnika znaczeniowego a nie fonetycznego. Zasada zupełnie słuszna, ale przeprowadzenie ma dwie moim zdaniem wady: 1) Autor nie umiał utrzymać się na tem stanowisku i zamiast mówić o *istniejącej* wymianie tematów obocznych, zależnej od pewnych zakończeń lub niegdyś działających warunków, mówi o *następujących* zmianach fonetycznych t. j. o zmiękczeniach, odśrodkojęzykowieniach i t. p., jakgdyby one teraz się dokonywały. 2) W wyjaśnianiu tych wymian tematowych musiał się autor uciec do takich określeń spółgłosek zmiękczonej (historycznie) jak: formalnie zmiękczone a fonetycznie twarde i t. p., co utrudnia do tego stopnia pojęcie rzeczy przez bądź co bądź młodociane jeszcze umysły, że sam autor pozwala opuścić lekcje 22—24, ale nie liczy się z tem, że w dalszych lekcjach używa tych określeń, które w lekcjach 22—24 wyjaśniał.

To też ten trzeci zeszyt wydaje mi się dla uczniów najtrudniejszy.

Jest jeszcze jedna wada tego zeszytu, wynikająca z zasady koncentryczności a mianowicie ciągłe powtarzanie rzeczy, które już na poprzednim stopniu były powiedziane n. p. o zaimkach i liczebnikach na Stop. I. Cz. II., na str. 65 i 79 i nast., a na Stop. II Cz. I na str. 103, 104 i nast. Wynika z tej metody jeszcze i ta niedogodność, że uczeń zarówno wzory, jak wyjaśnienia ma rozsypane po całym dziele, a nie dochodzi nigdzie do oglądania ich w systematycznym ujęciu, co ze względów dydaktycznych jest bardzo ważne.

Przechodzę do szczegółów.

Na podstawie wywodów na str. 13 możnaby przypuszczać, że częstkami znaczeniowymi są tylko przyrostki, przedrostki i końcówki, a przecież są niemi też pnie i tematy.

Stanowczo trudno się zgodzić na pojęcie wyrazów piennych i rozwiniętych. Za *pienne* uważa autor wyrazy proste, składające się z samego pnia (str. 15) i wyrazy składające się z pnia i końcówki (str. 16) n. p. *pan-em*, *syn-owi*. Według tego wyraz *głow-a* może być uważany za pienny albo za rozwinięty, bo według autora — *a* jest tu i końcówką i przyrostkiem słowotwórczym, ale *głowie* będzie tylko wyrazem piennym, bo — *e* jest tylko końcówką.

Nie można się zgodzić na to, aby takie wyrazy jak *przedmurze*,

dopływ i t. p. zaliczać do wyrazów prostych, choćby je nazwano rozwiniętymi.

Podział deklinacyjny (str. 33) byłby lepszy gdyby dzielił odmianę rzeczowników na męską, nijaką, żeńską i mieszaną, jak proponowałem na zjeździe dla ustalenia terminologii polskiej w grudniu 1918. Wówczas z deklinacji żeńskiej usunie się rzeczowniki męskie na *a* i *o*, z nijakiej takie jak *muzeum* i wcieli się do deklinacji mieszanej.

Szkoda, że autor nie zachował porządku przypadków jak w części II. Stop. I., i nie umieścił wołacza na końcu.

Mieszanie pewne określeń tematów: twarde, miękkie (zmiękczone) str. 37, rzeczowniki miękko-tematowe (str. 37) zaczyna mieć jasność wykładu.

Czy zapytanie: Co *wpływa* na zmiękczenie zasadniczych spółgłosek tematowych (str. 44) — lub twierdzenie: „Ścieśnienie samogłoski *o* następuje w zgłoskach zamkniętych przed spółgłoską głosową”, (str. 47) — są właściwe? Wszak *dziś* nic nie *wpływa* tu na zmiękczenie, *dziś* ono *jest*; *dziś* nie następuje ścieśnienie, bo ono nastąpiło i *jest*. *Dziś* mamy jako rezultat tylko wymianę tematów. Autor doskonale te rzeczy zna, a jednak w metodycznym wykładzie nie zachował jednolitego konsekwentnego sposobu określania tej sprawy.

Twierdzenie: „Ścieśnienie samogłoski *o* następuje w zgłoskach zamkniętych przed spółgłoską głosową” (str. 47) nie jest zgodne ze Stop. I. Cz. I. str. 78, gdzie spółgłoski *z*, *dz*, *ż*, *dż* na końcu wyrazów są nazwane spółgłoskami *s*, *c*, *sz*, *ś* a zatem niegłosowemi.

Ta niejasność w określeniu rzeczowników miękko-tematowych i twar-dotematowych bardzo widoczna na str. 69 np. „kończówka *e* jest właściwa wszystkim rzeczownikom miękko-tematowym”. A w *nóż*, *noż-e* czy *ż* jest miękkie? Albo: „Kończówki — *i-y-owie* występują w rzeczownikach twar-dotematowych”. A *król-owie*, *wodz-owie*, *męż-owie*? Czy *dz*, *ż* tu twarde, jeżeli wyżej miękkie?

Na str. 76 trzeba było wymienić w narzędniku obok końcówki = *y* także *i*, skoro jest przykład z *Polaki*.

Przy odmianach rzeczowników, mających liczniejsze odrębności, należało podawać albo całe wzory albo wszystkie odmienne formy. Wątpię czy wszyscy uczniowie dadzą tu trafną odpowiedź na zapytania.

Nie uważam formy *oczki*, *uszki* za jedyną nazwę zdrobniałą *oczu* i *uszu*. *Oczka* i *uszka* równie dobre.

Na str. 93 wyrażenie „miętko-tematowe” użyte w innym znaczeniu niż na str. 61. Tu oznacza tylko rzeczywiście miękkie, tam (na str. 61) także zmiękczone.

Zakończenia rodzajowe przymiotników i zaimków muszą być zmienione podług zasad nowej pisowni.

Przy deklinacji zaimków i liczebników autor odbiega nieco od swego podziału na części mowy i zaimki i liczebniki traktuje tu razem. Skoro niema zaimków i liczebników, skąd ich deklinacja?

Forma skróconych *go, mu* — twierdzi autor na str. 109 — używamy tylko jako dopełnień czasownika. To niedokładne wobec takich wyrażen jak: *równy mu wiekiem, godzin go* (n. p. *odznaczenia*) w zupełności.

Równie niedokładne twierdzenie, że zaimek zwrotny bywa w zdaniu *zawsze tylko dopełnieniem*. Nie umiem wprowadzić zawsze odróżnić dopełnienia od określenia, co się zresztą zdarza (n. p. *stoję przy kim* — dopełnienie Stop. I. Cz. II. str. 7 ale — *na pagórku... stał dwór...* — określenie Gram. większa Cz. III. str. 30), ale biorę przykład, w którym jest określenie, uznane przez autora: *przybywszy do Wilna* (Gram. większa Cz. III. str. 28) i zamiast: *do Wilna* wstawiam: *do siebie*, przez co uzyskuje przykład: *przybywszy do siebie*, gdzie oczywiście do siebie musi być już chyba określeniem.

Liczebniki mnożne nie „oznaczają liczby części, z których się składają przedmioty” (str. 115).

Obok dopełnienia *sta* (str. 121) używamy już i *stu* n. p. *liczę do stu*.

STOPIEŃ II. — CZĘŚĆ II.

Część ta obejmuje naukę o *czasowniku* i przeznaczona jest na *pierwsze półrocze* szóstego roku nauczania, czyli szóstego oddziału szkoły początkowej lub *trzeciej klasy* gimnazjalnej i zawiera dwa działy: znaczenia form czasownika i opis form czasownikowych.

Jest to jedna z najlepiej i najprościej przedstawionych części.

Na ogół zarzuciłbym, że pomimo wprowadzenia podziału czasowników na 4 konjugacje według tematów teraźniejszoczasowych i siedem grup według tematów imiesłowu przeszłego system nie jest jednolity i przejrzysty, bo w gruncie rzeczy są dwa systemy, dwa podziały: teraźniejszoczasowy całkiem osobny i imiesłowowy również osobny. Tak n. p. czasowniki *biorę* i *słucham* należą do tej samej grupy (1 z przyrostkiem — *a*), ale do różnych konjugacji (— *ę* — *esz*, *am* — *asz*). Przez rozdzielanie form teraźniejszocza-

sowych i form imiesłowowych obrazy form w zakresie jednego czasownika nie występują wyraźnie. W szczególach mam do zarzucenia: Na str. 8 przy przyrostkach imiesłowów przymiotnikowych powinno być *ły* nie *ł*.

Str. 6 i 20. Wprowadzenie nazw: formy osoby, formy czasu zamiast: formy osobowe, formy czasowe uważam za mniej szczęśliwe. Za jeszcze mniej potrzebne uważam ochrzczenie form osobowych słowami.

Str. 15. Nie można twierdzić, że tryb oznajmujący wskazuje, iż osoba mówiąca zachowuje się *obojętnie* wobec czynności lub stanu, oznaczonego w orzeczeniu, mówiąc n. p.: *boli mię*, albo: *zęby mię bolą*.

Wprowadzenie nazwy: *tryb życzący* nie jest szczęśliwe. Tryb ten wyraża daleko częściej przypuszczalność lub warunkowość niż życzenie.

Str. 16. Zamieszanie wprowadza stworzenie nowej kategorii trybu *oznajmującego nierzeczywistego*, który formą nie różni się niczem od „życzącego”.

Str. 19. Graficzne przedstawienie strony zwrotnej niezbyt szczęśliwe.

Wyróżnianie strony wzajemnej uważam za zbyt liczne.

Str. 21. Ciężkie dla młodzieńcych umysłów do zrozumienia: „Forma słowa, zapomocą której oznaczamy zakres trwania czynności, nazywa się postacią.”

Wątpliwa poprawność wyrażenia: słowa niedokonane używają się...

Str. 24. Wprowadzenia formuł algebraicznych nie jest konieczne.

Str. 34. Nie mogę zrozumieć racji, dla której w odmianie czasownika *czytam* mają być dwa tematy: *czyt* — i *czytaj* — i dla czego końcówkami mogą być — *amy* — *acie* — *a* — *ają* nie.

Str. 36. Jakkolwiek autor pragnie traktować omawianie form czasownikowych z punktu współczesnego ich pocucia, to jednak trudno się zgodzić nawet z tego stanowiska na wyróżnianie w czasownikach *jem*, *dam*, *wiem* cząstek morfologicznych *j* — *d* — *w* (*i*) — jako tematów pierwszych w stosunku do *dadz* — *jedz* — *wiedz*.

Str. 49. Wątpliwe twierdzenie, że takie formy imiesłowowe jak *postawion*, *zamknion* są używane wtedy, gdy imiesłów ma znaczenie orzeczenia.

Str. 50. Nawet z punktu widzenia autora przy wyjaśnianiu form nie można się zgodzić na wyjaśnienie, że „w formach jak *biedz* spółgłoska — *g* — zmienia się na *dz*, a tylko dla uproszczenia

piszemy c". Podobnie wątpliwe twierdzenie na str. 52, że w formach *strzyg* —: *strzydz* są te same zmiany jakie widzieliśmy w deklinacji n. p. w wyrazach *Norweg: Norwedz-y*.

STOPIEŃ III. — CZĘŚĆ I.

Obejmuje naukę o zdaniu pojedynczym, a przeznaczony jest na drugie półrocze trzeciej klasy gimnazjalnej.

W części tej zanadto silnie rozwinięte jest rozumowanie tak, że nauka o języku staje się tu w niektórych ustępach raczej nauką logiki, co jest za trudne na tak młody jeszcze umysł. Będę miał sposobność wykazać to niżej przy szczegółowych uwagach.

Str. 3. Te same zastrzeżenia co do podziału zdań na oznajmujące, wykrzyknikowe i pytające co na Stopniu I Części I i to samo co do bezuczuciowości zdań oznajmujących.

Str. 12. Nie ulega wątpliwości, że zwrócić trzeba uwagę na t. zw. podmiot logiczny, ale sądzę, że z punktu widzenia gramatycznego można mówić jedynie o zdaniach z wyrażonym podmiotem i bez wyrażonego podmiotu. Zdań n. p. *są pieniądze i niema pieniędzy* nie można z sobą podmiotowo równać pod względem gramatycznym. Zdanie: *niema pieniędzy* jest zdaniem bez wyrażonego podmiotu w przeciwieństwie nie do zdania: *są pieniądze*, ale n. p. do takich zdań jak: *nie mam pieniędzy, nie masz pieniędzy* (także = *niema pieniędzy*) *nie mamy pieniędzy*. Gramatyczna funkcja wyrazu: *pieniędzy* jest w tych zdaniach jednakowa, a logiczna też. Dlaczegoż w zdaniu: *niema pieniędzy* ma się ta logiczna funkcja zmieniać? Jest to zawsze określenie posiadanego przedmiotu a różnica między zdaniem: *nie mam pieniędzy* a *niema pieniędzy* polega tylko na wyrażonym i nie wyrażonym podmiocie.

Str. 17. Za trudne na tę klasę i zbyt ciężkie, aby uczniowi wyjaśniać, że „rzeczowniki, użyte w orzeczeniu, nie oznaczają przedmiotów zmysłowych, lecz tylko sumę cech oderwanych, są więc rzeczownikami.

Str. 23. Sposoby oznaczania dopełniania, jak to już wykazano wyżej, są nie wystarczające.

Str. 24. Dano tu próbę rozumowania, jakie części mowy powinny wyrażać dopełnienie. Nie wiem, czy gramatyczne dedukcje są pewne. Język bywa często „nielogiczny“. Może prościej wyłożyć, jak jest w rzeczywistości.

Str. 28. Niezręczne zdanie: „W narzędniku kładziemy dopełnienie bliższe, jeżeli oznacza przedmiot, na który przechodzi czynność, wyrażona w czasowniku, lecz zarazem narzędzie tej czynności”.

Str. 33. Błąd drukarski: określeniami przyrzeczownikami.

Str. 36. Niezwykle ciężkie wyjaśnienie dopełniacza. Nie dla tej klasy.

Str. 43. Trudno się zgodzić na twierdzenie, jakoby określenie przysłówne rzeczownikowe z przymkiem lub bez niego było rzeczownikiem oderwanym.

Str. 43 i 44. Rozróżnianie między określeniami przysłownymi, które są rzeczownikami oderwanymi, a takimi, które są zmysłowymi, to już scholastyka, idąca stanowczo za daleko.

Str. 46. Wyjaśnienie określeń porównawczych także bardzo zawile.

Str. 60. Wielka kwestja, czy w takich zdaniach jak: *zniknął koń z jeźdźcem* wyróżnienie: *z jeźdźcem* należy uważać za drugi podmiot. Jabym to uważał za określenie stosunku do przedmiotu towarzyszącego lub współdziałającego.

Str. 70. 71. Znowu za trudne filozofowanie. Wystarczyłoby wyjaśnienie na str. 72.

STOPIEŃ III. CZĘŚĆ II.

Tomik ten obejmuje naukę o zdaniu złożonym i przeznaczony jest na klasę czwartą szkoły średniej lub na piąty rok nauki gramatyki wogóle.

Tomik ten należy do lepiej i prościej opracowanych i nie odbiega w podanych tam zasadach i określeniach od zwykłych pojęć.

Str. 37. Orzeczenie w zdaniu celowym nie zawsze przybiera formę bezokolicznika, jeżeli podmiot zdania nadrzędnego jest ten sam n. p. *Spieszę się, aby się nie spóźnić*. Mogę przecież powiedzieć: *Spieszę się, aby się nie spóźnił*.

Str. 56 do 61. Ładnie opracowany okres, choć formuły algebraiczne uważam za zbyt ciężkie.

Str. 62. Nie można uważać wykrzykników za równoważniki zdań w każdej formie.

Str. 63. To samo odnosi się do wołaczów.

Str. 67. Pomieszanie między równoważnikami zdań a zdaniami niezupełnymi. Jakaż bowiem różnica między zdaniami: „*W puszczy łoskot*“ lub: „*Pokój z wami*“, zaliczonymi do równoważników zdań, a zdaniami: „*Bóg swoje, czort swoje*“ albo: „*Wszyscy na północ*“, zaliczonymi do zdań niezupełnych?

Str. 68. Gdzie jest niezupełność w zdaniu?: „Gdy husarja ruszyła, pan Zagłoba, choć oddech miał krótki i tłoku nie lubił, skoczył przecie z innymi“.

Kto po wstępie, podnoszącym całą wartość pracy prof. Szobera, przejdzie przez ten szereg zarzutów czy uwag, które potem następują, ten może odnieść wrażenie, że jednak tych uwag jest sporo. Zapewne. Ale trzeba sobie uświadamiać zawsze, że obejmują one sześć tomików, które dokonały po raz pierwszy pracy połączenia naprawdę naukowego traktowania sprawy z metodycznymi ćwiczeniami. Usterki usunąć się dadzą łatwo, a wówczas będziemy mieli naprawdę dobrą książkę do nauki o języku polskim, na którą tak długo czekamy. I dziś książka prof. Szobera jest jedyną w swoim rodzaju. Weszła na tory, po której toczyć się będzie w szkole nauka t. zw. gramatyki języka ojczystego. Jest ona istotnie tu i ówdzie może za trudna, ale wartością swoją naukową i metodyczną przewyższa wszystkie dotychczasowe gramatyki szkolne.

I. Stein (Poznań).

K. Tosio, *Nos causeries, nos lectures et nos exercices français*, Premier livre Illustrations par B. Nowakowski (55 Dessins) 1918, Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, Format $21\frac{1}{2} \times 14$. Str. 6 nlb + 168 + vocabulaire 29 + 7 nlb.

Podręczniki rozpowszechnione u nas dla nauki języka francuskiego w klasie II (pierwszy rok nauczania), są przeważnie ułożone według jednego i tego samego szablonu. Panna Tosiówna powzięła zamiar napisania książki nieszablonowej, coüte que coüte oryginalnej.

Z tego też postanowienia wynikają zalety i wady jej podręcznika.

Podręczniki jęz. francuskiego, będące u nas w obiegu, zawierają przeważnie na początku materiał leksykalny, związany z klasą, szkołą, potem ciałem, ubraniem itd. Panna Tosiówna układa materiał leksykalny à rebours. Tem chyba jedynie objaśnić można, że na pierwszych zaraz lekcjach uczniom podaje się wyrazy, jak: le père, la mère, j'aime mon père, *regarde ma maman*; lub też, by dać możliwość uczniowi przeczytania dźwięku *li*, wprowadza się obok wyrazów: le livre, je lis—słowo: le lit i tworzy się na 4-ej już lekcji zdanie: Je vois mon livre sur mon lit, czyli że na samym początku nauki wprowadza się wyrazy i zdania, które niemal koniecznie wymagają tłumaczenia na język polski.

Autorka zda się zapomina, że wadą dotychczasowych podręczników, będących w użyciu w szkołach naszych do nauki języka francuskiego, jest nie to bynajmniej, iż naukę tę zaczynają od

rzeczy, z którymi uczeń bezpośrednio się w szkole styka, jak to: klasa i sprzęty w niej się znajdujące, czynności z nią związane, potem szkoła, ciało, ubranie, ulica, dom itd., lecz, że wadą tych podręczników jest nieumiejętne korzystanie z tego materiału, brak metody w jego opracowaniu i nieudolne, nudne, wadliwe podanie tego materiału uczniowi.

Uderza w całym podręczniku P. Tosiówny nietylko przygodne, niewłaściwe rozłożenie materiału leksykalnego, lecz również dziwna jego ubogość. Do 50-go niemal paragrafu, (jest ich 65 w pierwszej części, stanowiącej zresztą $\frac{3}{4}$ książki), materiał leksykalny, jak również ryciny, obracają się bez mała dookoła słów: Paul et Marie, lub Victor et Robert, le chat, le chien, le cheval, la balle.. Wszystko to, co zdawałoby się siłą rzeczy narzuca się, gdy idzie o prowadzenie lekcji metodą naturalną, a więc klasa, utensylja szkolne, szkoła, podwórze szkolne, nauczyciel, lekcja itd. to, co przemawia do ucznia bezpośrednio, co jest żywym dla niego, a nie wymaga nawet obrazków, bo go otacza, bądź w szkole, bądź też w domu, wszystko to niemal usunięte przez autorkę i dane dopiero w końcu książki pospiesznie, bez należytego opracowania, połączone w 15-tu numerach. To wszystko więc, co stanowić winno istotny materiał nauczania języka, jest jakby dodatkiem do nauki, która w ciągu $\frac{3}{4}$ roku szkolnego obraca się często dookoła rzeczy bardziej uczniowi dalekich (w dosłownym tego słowa znaczeniu), mniej wskutek tego nadających się, jako materiał, do lekcji żywej, metodą naturalną prowadzonej.

Przyznać należy, że ta pierwsza część książki opracowana jest sumiennie, powiem jednak, zbyt sumiennie. Wychodząc ze słusznej bardzo zasady, że lekcje dawniejsze należy wcielać do późniejszych, by ciągle powtarzać raz już przyswojony materiał leksykalny, p. Tosiówna z zasadą tą jakgdyby rady dać sobie nie może i miast rozszerzać wiadomości ucznia, obraca się w ciasnym kole tych samych wyrazów, tu i ówdzie jakby od niechcienia dorzucając jakieś nowe słowo. Skutek tego jest taki, iż po upływie $\frac{3}{4}$ roku szkolnego, spostrzega się, iż uczeń umie bardzo jeszcze niewiele. Widocznie i autorka jest tego zdania, gdyż w końcu swej książki każdą lekcję przeładowuje nowymi wyrazami, byle prędzej, byle więcej, a bez należytego opracowania. A mimo pośpiechu nie zdąża po całym roku nauczania wprowadzić słów takich jak: *la rue* i związanych z niem pojęciami, uczeń nie zna jeszcze nazw pór roku i t. d.

Ten pośpiech uwidacznia się zresztą już od jakiegoś 50-go paragrafu, gdy nauczyciel musi uczniowi na każdej lekcji wyjaśniać

coraz to nowe formy gramatyczne (50, 51, 54, 55, 56 i t. d.) bez należytego zatrzymania się na każdej z nich osobna. Tak np: ćwiczeń na *passé indéfini* i *futur* stanowczo zbyt mało i zbyt prędko nad temi czasami autorka przechodzi do porządku dziennego.

Nie zawsze też brana pod uwagę trudność pewnych zwrotów lub form gramatycznych, zupełnie zresztą nieraz zbyt licznych w pierwszym roku nauczania.

Gdy uczeń nic jeszcze prawie nie jest w stanie powiedzieć o szkole, w której się uczy, o domu swoim, o ulicy, uczy się go rzeczy takich, jak: *je vais lire* i *je viens d'attraper* (patrz 51), galicyzmów trudnych nawet dla uczniów kl: VI-tej, a przecież wcale nie niezbędnych dla wyrażenia myśli bardzo prostych i niezłożonych, na jakie jedynie pozwala dziecku szczupły materiał leksykalny do objęcia w pierwszym roku nauczania.

Również też zbyt wiele poświęca autorka czas na wyjaśnienie użycia zaimka *y*, wprowadzonego już do numeru 40-ego, a bez którego uczeń doskonale może się obyć przy początkach nauki. Zbyt wcześnie autorka daje *impératif négatif* i *interrogatif* (№ 8). Zbyt wcześnie również żąda objaśnienia trudnych form gramatycznych, jak to: *Qui est-ce?* (№ 2). *Que fait-il?* *Qu'est-ce qu'il a* (№ 5). I w tym wypadku zresztą wychodzi autorka z zasady skądinąd bardzo słusznej, iż nauka języka w szkole średniej tem się różni od uczenia paplania, że rozwija władze umysłowe dziecka, które zwroty i formy gramatyczne rozumieć, nie zaś tylko automatycznie je przyswajać. Sądzę jednakże, iż zasadę słuszną autorka stosuje zbyt wcześnie i do zjawisk, jak na pierwsze lekcje, zbyt skomplikowanych.

Niefortunnie został dokonany wybór czasowników nieprawidłowych, jako wzór odmiany czasowników. Do № 31-ego autorka wprowadza zbyt wielką ilość czasowników nieprawidłowych. Wogóle im dalej się w książkę zagłębiemy, tem częściej dostrzegamy wykroczenia przeciw zasadzie uznawanej przez autorkę na początku książki, zasadzie, polegającej na niewprowadzaniu do opowiadań nowych słów bez uprzedniego ich opracowania (np: № 34, zawierający cały szereg nowych wyrazów). Do № 47 wprowadza autorka słowo *habiller*, zupełnie przygodnie, nie uzupełniając tego wyrazu innemi, któreby pozwoliły na tworzenie nowych zdań. W № 49 słowo *salle à manger* również dane w oderwaniu od innych, kojarzących się logicznie z tem słowem, wyrazów. Również w oderwaniu przygodnie podane w tymże № 49 słowa: *il veut*, *il pleut*. Przykładów takich zresztą daćby można było wiele.

Miałoby być dawać uczniom rzeczy zbyt trudne do przyswojenia,

jak to użycie *y*, *je vais lire*, *je viens de lire* i t.d., należałoby przyspieszyć cokolwiek zaznajomienie uczniów z liczebnikiem, który autorka umieszcza w dawkach aptekarskich. Wierszyków mało, a czasem są bez sensu (str. 105). Obrazków w środkowej części książki prawie niema (brak ich zupełnie od lekcji 27 — 36 i od 47 — 62). W niektórych lekcjach trudno dopatrzyć się sensu (№ 35 lit. B), choć widoczna jest intencja autorki grupowania słów o podobnych dźwiękach. Niezrozumiałem również są często ćwiczenia dla uczniów np: № 26 lit. C. Jakie wyrazy nasuwają ci się, kiedy czytasz następujące wyrazy? — Otóż jaki ma być rzeczownik, kojarzący się ze słowem: *le bonbon*, lub też w następnej szereg ze słowem *un papa* (patrz str. 62) jest zagadką nawet dla nauczyciela, tembardziej, że autorka niezawsze układa materiał zgodnie z naturalną asocjacją wyobrażeń pozajęzykowych. Szaradą również według mnie są umieszczone na końcu książki „ćwiczenia ortograficzne“. Doprawdy, że „odgadnąć“ je dość trudno, a czasem wprost niemożliwe.

Jedną z zasadniczych wad podręcznika p. Tosiówny są źle ułożone pytania. Na pytania te uczeń bez najmniejszego wysiłku, żywcem znajduje odpowiedź w tekście, nie zmieniając ani przedstawiając żadnego wyrazu. Słuszność powyższego zarzutu stwierdza każdy literalnie paragraf. Pytania atoli należałoby zadawać w taki sposób, by ucznia zmusić do pracy samodzielnej, do układania odpowiedzi ze słów mu znanych, lecz inaczej ułożonych, niż w tekście. Takie pytania autorka zadaje nieraz w swoich „Causeries“. Rozmówki są bardzo dobrze ułożone, urozmaicone i służą zarazem do reasumowania wiadomości ucznia.

Jak to już zresztą zaznaczyłam, autorka stara się powtarzać ciągle i nawiązywać do nowych lekcji uprzednio nabyty materiał leksykalny, zdaje sobie również sprawę, iż opowiadki układać należy ze słów uprzednio opracowanych.

Uderza mnie w tym podręczniku — wczesne od pierwszych niemal lekcji ujęcie anegdotyczne materiału opracowanego. Te „opowiadki“ żywe, barwne, zajmujące, z prawdziwym nieraz talentem pedagogicznym ułożone, jak również tu i ówdzie doskonałe ćwiczenia gramatyczne i mnemoniczne (str. 28, 41, 53, 66, 71, 130) wyróżniają podręcznik p. Tosiówny — pomimo jego wad wśród innych podręczników, będących obecnie w użyciu.

Ryciny, choć niezawsze udatne, również lepsze, niż w książkach używanych u nas do nauki języka francuskiego.

Korekta naogół bardzo dobra, język zupełnie poprawny.

O. Cieślińska (Warszawa).

Ludwik Lorentz, „Metodyczny kurs języka niemieckiego. Kurs klasy drugiej. Wydanie drugie uzupełnione. Warszawa. Nakład autora, skład u Gebethnera (1916) 8° Format $19\frac{1}{2} \times 12\frac{1}{2}$ str. 204+24 słownik.

Ocena pod względem dydaktycznym. Podręcznik ten przedstawia pewną wartość dydaktyczną wogóle. Jest on ułożony w duchu takim, jak jego część pierwsza. Stara się zaznajomić ucznia z jego dalszym otoczeniem, pozaszkolnym t. j. rodziną, zwierzętami domowymi, oprócz trochę rozszerzonego otoczenia szkolnego. Jednakowoż to wszystko bardzo mało zajmuje miejsca, bo stanowi tylko część pierwszą i trochę części drugiej. W części drugiej znajdujemy już krótkie opowiadania, w trzeciej i czwartej przeważnie opowiadania i wiersze. Temi opowiadaniem, bajkami i bajeczkami, jest podręcznik przeładowany. Natomiast brak zupełny opisów, wogóle ustępów, w którychby uczeń znalazł sposobność poznamienia się z jeszcze dalszym swoim otoczeniem jak n. p. z miastem i wsią, rzemiosłami, kulą ziemską, komunikacją, z czym uczeń powinien się na drugim roku nauki języka niemieckiego koniecznie zaznajomić. I w tym właśnie leży bardzo wielka wada podręcznika, ale to nie jedna tylko:

Dalszą wadę podręcznika — i to wadę niemniej wielką — znajdujemy w niedozwolonych ze względów wychowawczych rozkazach, których kilka należy przytoczyć: str. 7 „Nimm dein Messer, schneide in die Bank“ (?), lub „Nimm ein Stück Papier, zerreisse es, wirf die Stücke auf den Boden“; str. 10 „Wirf es (das Buch) auf den Boden“; str. 48 „Wirf einen Bleistift an die Wand“ lub „Mache einen Tintenkleks auf ein Blatt Papier“; str. 52. „Steige auf diese Bank“ albo „auf den Stuhl des Lehrers“; str. 101. „Brich das Stück Kreide in zwei Stücke“ itd. To są bardzo dziwne „kwiatki“, których żaden chyba pedagog nie spróbuje krzewić w młodocianych umysłach naszych uczniów, bo gdzież jest poszanowanie cudzej własności lub utrzymywanie wzorowego porządku w szkole? W jaki sposób one dostały się do podręcznika szkolnego, jest rzeczą wprost niezrozumiałą, jeżeli weźmie się pod uwagę, że autor jest pedagogiem?

W dalszym ciągu należy powątpiewać o jednym sposobie, jaki autor zaleca na str. 12, a mianowicie rodzice chorego chłopca, chcąc go zmusić do wypicia lekarstwa z flaszeczki, każą dla przykładu wypić drugiemu chłopcu (synowi) coś innego (pewnie nie lekarstwo?) z innej flaszeczki. W ten sposób uczy się uczniów wprowadzania w błąd drugich, a nawet i oszukiwania. Tutaj trzeba

jeszcze o jedno zapytać, czy jest rzeczą estetyczną picie wprost z flaszeczki czy flaszki i czy można ze względów zdrowotnych pić lekarstwo bez żadnej miary?

W innym znowu ustępie na str. 133 należy podziwiać stoicki spokój nauczyciela w następującym wypadku: Nauczyciel mówi do ucznia: „Paul, sage ihm (innemu), er soll meinen Hut aufsetzen“. Andrzej (ten inny właśnie) usiadł na kapeluszu nauczyciela. Cała klasa śmiała się głośno (z czego? czy z głupoty ucznia, czy też z nieszczęścia, jakie się przytrafiło nauczycielowi przez zgnienie jego kapelusza?), ale nauczyciel nie śmiał się, on powiedział poważnie etc. etc. — krótko objaśnił, że uczeń źle zrozumiał jego rozkaz.

Dalej należy zaznaczyć, że niektóre opowiadania lub wiersze powtarzają się bądź w tym samym podręczniku, bądź są powtórzeniem opowiadań z części pierwszej Lorentza jak n. p. w pierwszym wypadku opowiadanie pod zmienionym tytułem „Marthas Traum“ str. 128 — 129 (brak zakończenia.) i „Die Milchfrau und der Milchkrug“ (str. 152) co do treści lub wiersz w dosłownym brzmieniu „Lenzes Ankunft“ (str. 71 i str. 179), a w drugim wypadku opowiadania i wiersze: „Der Namenstag der Mutter“ (str. 70), „Jakobs Mägde“ (str. 115), „Das ungehorsame Mäuslein“ (str. 143), „Das ungehorsame Häschen“ (str. 144) i „Das gute Mädchen“ (str. 183) są dosłownie powtórzone z podręcznika Lorentza część I. Po co?

To są ważniejsze wady podręcznika pod względem pedagogiczno-dydaktycznym.

Wartość dydaktyczna tego podręcznika leży głównie w pytaniach, rozkazach lub ćwiczeniach, jakie spotykamy po każdym prawie ustępie, i w gramatyce, która jest ściśle prawie związana z danym ustępem. Niejeden z nauczycieli powie, że to jest rzeczą zbyteczną, ponieważ uczeń powinien się tego nauczyć w czasie przerabiania lekcji. Po części tak i lekcję nową przerabia się w klasie, aby uczniom ułatwić pracę w domu, pokazać im, jak się mają uczyć, ale jest rzeczą zbadaną i dowiedzioną, że uczniowie, pochodzący z rodzin włościańskich, (a tych przecież znajdujemy po zakładach średnich coraz więcej — szczególnie na prowincji), posiadają znacznie lepszą pamięć wzrokową, niż słuchową, która znowu u uczniów miejskich lepiej występuje. Jeżeli zatem pamięć wzrokowa odgrywa większą rolę, to uczniowie muszą mieć takie rozkazy, pytania, ćwiczenia gramatyczne wydrukowane w książce, aby mogli i w domu tego się uczyć. I w ten sposób układany podręcznik z pewnością przyczyni się również do jednej ważnej rzeczy, a mianowicie uczniowie prędzej nabiorą odwagi do zadawania sobie pytań

i rozkazów w języku obcym, jeżeli z takimi pytaniami lub rozkazami będą się spotykali nie tylko w szkole, ale i w podręczniku, a zatem i w domu przy nauce.

Wkońcu trzeba zwrócić uwagę i na podwójny, że się tak wyrazimy, słowniczek: jeden, to podawanie słówek bez znaczenia przed każdym ustępem, drugi, osobno wydrukowany, lecz nie alfabetyczny, tylko odnoszący się do każdego ustępu, w którym słówka mają znaczenia polskie podane. Dlaczego autor wprowadził taki podział, nie można zrozumieć, tembardziej, że ani w jednym ani w drugim nie spotykamy żadnych synonimów, co należy uważać za wadę podręcznika. Takie synonimy powinny się znajdować koniecznie i to w tym pierwszym słowniczku — i wtedy miałby ten słownik rację bytu.

b) Czy zgadza się z programem M. W. R. i O. P. i wskazówkami metodycznymi, zawartymi w programie? Z programem ćwiczeń ustnych nie zgadza się ten podręcznik prawie zupełnie. Brak zupełny ćwiczeń ustnych na tle opisów dalszego otoczenia ucznia t. j. miasta, wsi, rzemiosł i zawodów, pojęć geograficznych, komunikacji; — znajdujemy zaledwie kilka ustępów z przyrody i korespondencji (jeden jedyny list). Pod względem ćwiczeń gramatycznych brak trybu łączącego i strony biernej wogóle; temsamem brak i opowiadań, w którychby i tryb łączący i strona bierna były zawarte.

Również podręcznik ten nie jest przystosowany do wymagań metody bezpośredniej. Wprawdzie znajdują się pomoce naukowe do tego podręcznika t. j. tablice, ale tych tablic jest tylko 8 i są one nieodpowiednie, ponieważ na każdej widzimy cały szereg obrazków i to małych, tak, że uczniowie niewiele z tego mogą korzystać, szczególnie zdaleka, z ławek. Na podstawie takich obrazków jest i nauczycielowi trudno przejść do nowej lekcji metodą bezpośrednią przy zamkniętych książkach, bo tego, co nauczyciel przy takiej tablicy zauważy, nie zauważą, nie dowidzą uczniowie.

Nie ze wszystkimi wskazówkami metodycznymi, jakie znajdujemy w programie M. W. R. i O. P., zgadza się ten podręcznik. Uwagi metodyczne powiadają na str. 42: „Ustępy opisowe“, (w które podręcznik wcale nie obfituje, powiedzmy, których zupełnie nie posiada), „należy przeplatać stale łatwymi opowiadaniem“, (których za dużo się znajduje i nie przeplatają one wcale, bo po sobie następują), — „dialogami“ — (tych znowu zupełny brak) „i wierszami, dobranymi o ile możności w ten sposób, by łączyły się treścią z poznanym już materiałem opisowym“. Wiersze nie są tak dobrane. „Z pośród wierszy wybierać należy łatwe i melodyjne pio-

senki, nadające się do śpiewu chóralnego“. Takich piosenek niema w podręczniku. Są zaś one nie tylko konieczną rzeczą, dlatego że „przyczyniają się w wysokim stopniu do urozmaicenia i ożywienia nauki“, lecz również i dlatego, że nauka śpiewu jest przedmiotem obowiązkowym, a więc można z łatwością pielęgnować tę naukę i na lekcjach języków.

Pod względem ćwiczeń gramatycznych najlepiej odpowiadałby ten podręcznik wskazówkom metodycznym, gdyby były w nim i tryb łączący i strona bierna zawarte, bo ćwiczenia są w nim traktowane jako części składowe ćwiczeń w mówieniu i mogą się odbywać częściowo na każdej lekcji. Materiał gramatyczny jest przy końcu ugrupowany w pewną całość, aby uczniowie mogli swe gramatyczne pojęcia razem zebrać i lepiej zapamiętać.

Ocena pod względem literackim. Czy jest napisany poprawnie pod względem językowym i stylistycznym?

Podręcznik ten posiada dużo błędów, chociaż to już drugie wydanie i do tego uzupełnione. Zapewne można część tych błędów policzyć na karb błędów drukarskich, jednak te, które pozostają, muszą kwalifikować ten podręcznik jako nie nadający się do szkoły.

Nauczyciele języka niemieckiego muszą uczyć tego języka nie w jego różnych odmianach dialektycznych, bo to nie dałoby się przeprowadzić, muszą oni zatem uczyć mówienia językiem potocznym, ale czysto po niemiecku. Zarzuci ktoś, że żaden Niemiec nie mówi czysto po niemiecku, a zatem i my musimy się do tego dostosowywać. Nie. Nauczmy tylko każdego ucznia, aby mógł rozmówić się językiem potocznym czystym, a zrobimy bardzo wiele. Jeżeli uczeń kiedyś później pobędzie wśród otoczenia niemieckiego jeden lub dwa miesiące, to z pewnością nabierze wprawy i w dialekcie. Przyjdzie mu to daleko łatwiej, bo będzie miał dobre podstawy.

Niestety wkradły się do tego podręcznika dialektyczne wyrażenia, które nie są przypadkowe, lecz niejako z uporem przeprowadzane na każdym kroku przez cały podręcznik. Zauważyć można grube błędy językowe. Do tych należy stałe wypuszczanie samogłoski „e“ w niektórych słowach jako eur, eure, eur. Jeżeli weźmiemy podręcznik jęz. niemieckiego napisany dla szkół nie-niemieckich (np. autora Dr. Karl Tumlriz, Wiedeń 1911), to czegoś podobnego nie spotkamy; owszem wszędzie w nim znajdujemy euer, euere, euer. Także zatem powinno być: „wir zeigen unseren Arm“, a nie „unsern Arm“, jak to jest na str. 59.

A dalej: druga osoba liczby mnogiej czasu teraźniejszego trybu rozkazującego ma zakończenie w podręczniku również dia-

lektyczne „t“ (znowu „e“ wypadło), podczas gdy w języku niemieckim stale to „e“ występuje. Ma więc być „konjugieret“, a nie „konjugiert“ i t. d. I znowu tutaj należy się powołać na wyżej wspomniany podręcznik (Dr. Tumlriz). Jeżeli już autor, p. Lorentz, jest takim zagorzałym zwolennikiem wyrzucania tego „e“, bo zapewne opiera się w tem na niemieckiej wymowie, to dziwić się w takim razie należy, dlaczego konsekwentnie nie postępuje i przy innych słowach jak np. w bezokoliczniku czasu teraźniejszego, w którym czasowniki wymawiają się tak, że prawie nie słychać tego końcowego „e“: les/e/n, geh/e/n etc. etc.

Dalej uwaga gramatyczna na str. 36 przesądza sprawę kategorycznie, podczas gdy trzeba by dodać do niej na początku słowa: „Znaczna większość itd.“, bo przecież już spotkał się uczeń z takimi mocnymi czasownikami jak heben, bewegen (bewog), gehen, stehen, a spotka się jeszcze z genesen, weben itd., u których ani w 2 ani 3 osobie czasu teraźniejszego liczby pojedynczej nie występuje „i“.

Dalej użyta nazwa w podręczniku „gemischte Verben“ na określenie nieregularnych czasowników jest może niewłaściwą i nieużywaną; przyjęto nazwę „unregelmässige Verben“, której nawet autor użył na str. 77.

Na str. 49, zadanie 2 — znajduje się złe wyrażenie: „Die Schüler sitzen auf den Bänken“ — powinno być: „die Schüler sitzen in den Bänken“, bo to są ławki szkolne (Schulbank) a nie zwykłe ławki gospodarskie lub kuchenne. Niemiec pod tym względem jest bardzo uważny — i my musimy takich rzeczy przestrzegać.

Na str. 81 wiersz ostatni i na str. 82 wiersz pierwszy — jest powiedziane: „ein kleines Dotter“ i „das kleine Dotter“, a niżej na tej samej stronie 82 w słówkach jest podane „der Dotter“. Powinno być zaznaczone, że ten rzeczownik ma raz rodzaj męski, drugi raz nijaki, bo uczeń będzie uważał jedno lub drugie za błąd. — Na str. 20, 22 i 28 brak rodzajników określonych przy rzeczownikach.

Oprócz takich błędów występuje jeszcze cały szereg błędów, które można uważać za błędy drukarskie. Najważniejsze są: str. 75 das Stück, — es; — n (powinno być: — e), str. 101 der Dorn, — s, „en (powinno być: der Dorn, — es, — en lub der Dorn, — es; „er), str. 104 rufen (i — u) — powinno być: (ie, — u), str. 110 der König, — s, „e (powinno być: — e), str. 134 der Bach, — es, „er (powinno być: „e), str. 134 der Haufe, — ns; — (powinno być w liczbie mnogiej: n; ale trzeba dodać, że w liczbie pojedynczej jest używane także: der Haufen). Str. 134 das Wasser, — s; — powinno być w 1 mn.: „,

str. 136 wolte zamiast wollte, str. 137 der Baum, — es brak liczby mnogiej, str. 137 Pfennig brak liczby mnogiej.

Ocena pod względem estetycznym. Czy wyglądem zewnętrznym może działać dodatnio lub ujemnie na wychowanie estetyczne młodzieży? Wyglądem zewnętrznym działa ten podręcznik ujemnie na wychowanie estetyczne młodzieży, bo po pierwsze barwa czerwona jest jaskrawą i krzyczącą, a zatem nie nadaje się na użytek podobny, po drugie obwódka czarna na tytułowej stronie okładki jest brzydką, typowo niemiecką (trzeba by wprowadzić bardziej estetyczne okładki np. takie, jakie znajdujemy na nowych wydaniach książek Gebertów), po trzecie napis na tytułowej stronie powinien być krótki, zawierający nazwisko autora, tytuł książki (część lub tom) i miejsce z rokiem wydania; wszelkie inne dodatki są zbędne, bo mogą być zawarte na wewnętrznej stronie tytułowej książki, po czwarte format tego podręcznika jest za mały, wobec czego i ryciny, znajdujące się wewnątrz książki, muszą być za małe.

A. *Hodobod* (Ostrołęka).

D. *Gayówna*: *Geografja* część I. *Krajoznawstwo*. Wyd. czwarte z 135 rycinami, planem Warszawy i mapą, M. Arct w Warszawie. 1919. 8° 19×13, str. 4 nlb. + 124.

Książka niniejsza jest wogóle dobrą, odpowiada bowiem niemal wszędzie wymogom naukowym, stawianym w tym zakresie, dla którego książka ta jest przeznaczona.

Kilka usterek: na str. 34 postawiono pytanie „dlaczego śnieg na górach dłużej leży?“ Problem bez należytego przygotowania, którego w książce brak, nie do rozwiązania dla uczniów na tym stopniu. W dodatku ryc. na str. 39 poddaje myśl, że „płaty śnieżne“ na wysokości powyżej 2200 m., oczywiście określenie to odnosi się do Tatr, są zjawiskiem hypsometryczno-klimatycznym, co nie odpowiada prawdzie, bo one są zjawiskiem morfologicznym, modyfikowaniem przez ekspozycję. (Płaty są i niżej, a często wyżej ich nie ma). Wogóle rys. na str. 39 budzi wyobrażenia fałszywe.

Na str. 43 pyta się autorka ucznia: „które skały woda prędzej rzeźbi“, a cały tok nauki skierowuje ucznia ku odpowiedzi, że to „wapniak jest skałą miękką, nietrwałą“ (str. 86). Wyobrażenie to jest z gruntu fałszywe. Wapienne formacje nawet w starem bardzo stadjum cyklowem krajobrazu wprowadzają badacza w kłopot.

Str. 101: „dawniej rzeki na wiosnę szeroko rozlewały“. Twierdzenie oczywiście nie dające się zaprzeczyć, ale nie uzasadnione, o ile podano je w przeciwstawieniu do stanu dzisiejszego. Oczywiście większe zalesienie przedhistoryczne musiało powodować zmniejszenie wahań wodostanów rzek.

Także pod względem pedagogicznym jest książka p. Gayówny bez zarzutu zasadniczego. Książka ma plan jasno i wyraźnie określony i wcale konsekwentnie przeprowadzony. Wykład książki jasny i zwięzły, a żywy nie nuży nigdzie, pytania na ogół odpowiadają wymogom poprawnej heurezy, są wyjątkowo tylko dwuznaczne, lub niedobrze sformułowane.

Nie brak w tej mierze kilku usterek:

Str. 7. „Skala nie wskazuje nam... powierzchni“ słuszne, ale pośrednio niesłuszne i winno być wyjaśnione, lub uczeń sam powinien być naprowadzony do poznania relacji między podziałką a powierzchnią.

Str. 8. Pytanie, dotyczące planu „z góry, czy z boku“, może być na wstępie łatwo niezrozumiałe i wywoła niepożądaną i niewiele, a na długiej drodze, wyjaśniającą dyskusję.

Str. 10. Budowniczy nie będzie wiedział, „w jakim kierunku ma szkołę postawić“. Oznaczenie północy przez wschód i zachód trudniejsze niż naodwrot.

Str. 11. „Z której strony (czy nie „w której stronie“?) zachodzi słońce w Warszawie?“ (czy tylko w Warszawie?)

Str. 12. Kompas na rysunku nie jest podparty.

Str. 13. „Parzysta“ i „nieparzysta“ strona ulicy, „najniższe“ numery ulicy.

Str. 19. „Czem się żywią mieszkańcy Warszawy?“ czy potrzebne? jedno z tych, co do których nie można z góry przewidzieć odpowiedzi.

Str. 26. Pojęcie wyżyny i niziny, odgraniczonych warstwicą 200 m., tem mniej w tej książce uzasadnione, gdy się książka posługuje moją mapką Polski. Rysunek na tejże stronie nie zadawalniający.

Str. 28. „Czy możesz powiedzieć, gdzie w Warszawie powierzchnia ziemi jest nierówna?“ Mało jasne pytanie, sprowadzi uczeni do poszukiwania miejsc porytych, z dołami piasku i t. p.

Str. 29. Krajobraz górzysty „jak gdyby pomarszczony w fałdy“?

Rysunek na tej str. nie daje obrazu łańcucha (por. str. 30), a oba rys. na str. 30 i 31 nie są ani ścisłe, ani pedagogiczne. Stoki są zbyt strome, a wymiary gór nieścisłe: Garłuch mierzy zwyż

2700, Howerla niżej 2000, a zupełnie pominięto Łysą Górę, przy opisie której (str. 91) na rys. na str. 31 się powołano.

Str. 32. „Na ile m. musi wznieść się?“... „Na“ niepotrzebne.

Str. 32. „W cieniu jest znacznie chłodniej niż w słońcu“, czy tylko w górach?

Str. 38. „Świstaki, miłe zwierzątka, teraz prawie zupełnie wytepione“.

Str. 41. Rysunek potoku z kamieniami, „które potok zniósł z góry“, nie odpowiada prawdopodobnie istocie rzeczy, bo raczej pochodzą one z podminowania, lub są pozostałościami glacialnymi.

Str. 42. Czy twierdzenie „Karpaty są działem wodnym“ nie powinno wzbudzić dyskusji?

Str. 52, Mile, dlaczegoż nie kilometry? Str. 85. Wiorsty.

Str. 53. Obraz delty Wisły nie przedmiotowy, siatki, o której wspomniano, brak, chyba w obrębie dolnego Nogatu i Elbląski.

Str. 54. Rysunek Pienin, chyba nieporozumienie.

Str. 54. Pytanie: „Dlaczego Wisła nie płynie wprost do morza“ analogiczne do pytania str. 113 o Dnieprze, sugeruje odpowiedź, że rzeki wymijają w ten sposób nierówności terenu, która nie odpowiada prawdzie, porusza problem skomplikowany, a budzi obawy zupełnie kłopotliwych pytań: „A dlaczego górna Wisła pcha się do Krakowa, zamiast płynąć wprost do Odry“. Tu heureza poprawna musi doprowadzić do konfliktów.

Str. 60. „Dlaczego dawniej osiedlano się nad brzegami rzek?“ czy tylko dawniej?

Str. 69. Mowa o lesie. „Jakie drzewa tam rosły?“ chyba rosną.

Str. 108. Trudno chyba przy lekcji o polskim Bałtyku mówić o „nierównem“ wybrzeżu, a półwysep typu Helu jest zawsze nie „najczęściej“ utworzony z piasku.

Str. 113. „Porównaj brzegi morza Czarnego i Bałtyku“, jedno z tych pytań, na które nie można się spodziewać poprawnej odpowiedzi.

Str. 121. „Czy niszczone lasy ustępują miejsca polom uprawnym?“ Twierdzenie to i analogię ze stepami należałoby ostrożniej sformułować.

Powyżej zestawilem wszystkie usterki, które zauważyłem przy czytaniu tej w całości, także i pod względem literackim zadawalniającej książeczki.

Co do względów estetycznych, czyni ona zadość skromnym wymaganiom, jakie się pod tym względem dzisiaj stawia w zupełności.

Prócz uwag rzeczowych, które także i do rysunków zastosowano, możnaby zauważyć, że rysunki 28, 43, 51, 52, 53, 76, 116, 122 czy to pod względem wyboru, czy też pod względem reprodukcji pozostawiają nieco więcej do życzenia. W każdym razie należałoby dodać przy rys. 122: „W głębi, w środku widać starożytny śpichlerz“.

Wędrówkę swoją po Polsce wykonała autorka z dziećmi w ten sposób, że do Lwowa dotarła na drodze powrotnej idąc z Tatarami via Czarny Szlak. W tym względzie nie umiała autorka być planową, do Wilna wstąpiła między Poznaniem, a Gdańskiem, a do Lwowa dotarła zwiedziwszy poprzednio Kijów i Dzieknie Pola. Nie jest to ani geograficznie ani historycznie. Takie małe wywichnięcia w planie książki szkolnej mogą się bardzo pomścić w swych skutkach wychowawczych. Był Lwów na „Szlaku“, ale „Potopowi“ nie uległ.

Książka p. Gayówny posiada przeto na ogół wszelkie kwalifikacje dobrej książki szkolnej. Pytanie pozostaje, na jakim stopniu nauki można ją użyć z pożytkiem. Autorka powiada w przedmowie, że książka jej przeszła praktykę zarówno w najwyższej klasie szkoły powszechnej, jak też w najniższej klasie szkoły średniej. Nie mam pod tym względem żadnych wątpliwości, że mogła ona oddać niezłe usługi w obu przypadkach.

Kwestja zastosowania książki p. Gayówny sprawia pewne trudności, gdy chodzi o przystosowanie jej do wydanych przez Ministerjum W. R. i O. P. planów szkolnych. Plan ten wyznacza naukę geografji tylko w klasie I—III niższej szkoły średniej, a nie wyznacza dla nauki geografji żadnego miejsca w klasie wstępnej. Otóż, według mniemania mego, książka p. Gayówny nadawałaby się najlepiej do klasy wstępnej.

Trudności użycia książki Gayówny w klasie I polegają przede wszystkim na tem, że książka ta jest względnie bardzo luźnie i tylko powierzchownie związana z mapą, podczas gdy plan nauki geografji w tej klasie kładzie naczelny nacisk na przygotowanie do mapy, a lekcje geografji regionalnej traktuje tylko jako środek do wprawy czytania mapy.

E. Romer. (Lwów)

Tadeusz Radliński: *Krajoznawstwo*. Podręcznik dla klasy pierwszej szkół średnich i miejskich ze 131 rysunkami. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1919. 8°, 20¹/₂+14¹/₂, str. 4 nlb.+144.

Autor jest zdania, że do dziecka nietyle musimy się zwracać z pewną rozważą w wyborze pojęć, ile powinniśmy stosować

specjalną konstrukcję w rozmowie i opowiadaniu. Konstrukcja wreszcie bardzo prosta i przez p. Radlińskiego stale stosowana polega na stawianiu pytań i natychmiastowem potakiwaniu. Tę metodę, która p. Radlińskiemu zdaje się być heurystyczną, nazwałbym terorystyczną bo ona powagą nauczyciela wstrzymuje ucznia od wypowiedzenia własnego sądu, a po zastosowaniu jej przez dostatecznie długi czas uwalnia i odzwyczajają ucznia w zupełności od samodzielnego myślenia. Kilka próbek lekcji podług p. Radlińskiego.

Str. 25. W jakiej skali będziemy rysować plan budynku szkolnego? Czy w takiej samej, w jakiej rysowaliśmy plan klasy? Oczywiście, że nie. Skalę musimy tu wziąć... jaką? Mniejszą, bo inaczej nie zmieściłby się nasz rysunek w kajecie. Spróbujemy wziąć skalę 1:400. Co to znaczy? To znaczy, że na naszym planie każdy centymetr (1 cm.) będzie oznaczał wielkość rzeczywistą... jaką? 400 cm. czyli 4 metry. Prawda?

Taką rozmówkę prowadzi nauczyciel z dziećmi po dwu lekcjach na temat planu i wykonaniu 3 planów w podziałce 1:10, 1:100 i 1:200. Niema na to rady, bo taką jest przewodnia metoda autora, jak tego dowodzi lekcja np. na str. 117.

„Znajdź na mapie, jakie rzeki płyną przez Wielkopolskę? Warta. A do jakiej dużej rzeki wpada Warta? Do Odry. Zobacz, gdzie ta Odra ma swoje źródła? W górach Sudetach... Poznaj po kolorze, czy Odra wysoko ma swoje źródła? Od 300—400 metrów. Czy to tak wysoko jak Wisła? zobacz na mapie. Znacznie niżej. Prawda? A Wisła, jak wysoko ma źródła? Od 800—1200 metrów. Która więc z tych rzek, jak myślisz ma większy spadek? Która więc prędzej płynie? Oczywiście Wisła. Po której więc rzece łatwiej statkom płynąć pod prąd? Naturalnie, że po Odrze. Więc która będzie lepszą do żeglugi? Odra. Ale, i po Wiśle mogą statki płynąć pod prąd. Obie te rzeki są więc żeglowne“.

Zbyteczne i nie wątpliwe szkodliwe gadulstwo, zakończone twierdzeniem dla ucznia zapewne niezrozumiałem, że rzeki o tak ogromnych różnicach spadku należą przecież do tego samego typu rzek żeglownych. Jedno elementarne ćwiczenie mierzenia spadku Wisły i Odry np. w dół Raciborza i Krakowa zupełnie inny miałoby wynik umysłowy.

Gadulstwo autora książki przybiera często formy retoryczne, które w codziennym języku nazywają się „wmawianiem w żyda choroby“.

Przykład tej metody spostrzegamy zaraz na wstępie. Str. 2. Mowa o krajoobrazie i widnokregu: „Te z was, które dobrze znają

okolice, pewno już same obrachowały, że, gdy staliśmy na równinie, było widać naokoło nie więcej jak cztery i pół kilometra, a z wysokiego pagórka to i na półtorej i dwie mile zobaczyłbyś wokoło, a może nawet i więcej“.

Przykład ten uważam za niezgorszą introdukcję do hodowania werbalizmu i bezmyślności. Przykładów takich sporo:

Str. 19—20: „Im lepsza szkoła, tem lepszych wydaje ludzi, tem łatwiej i lepiej ludziom tym będzie żyć na świecie, tem więcej potrafią wyciągnąć z gospodarstwa korzyści, tem każde z nich, a w ten sposób i wieś cała będzie bogatsza i szczęśliwsza“.

„A gdy wszyscy ludzie już będą nauczeni, jak żyć potrzeba, żeby i im samym i całemu narodowi było na świecie dobrze, to i sami rządzić lepiej się potrafią i kraj cały będzie lepiej rządzony i całemu narodowi będzie się lepiej działo“.

„To też *my, dzieci*, bardzo naszą szkołę kochamy i zawsze dbać o nią będziemy, żeby w niej *coraz lepiej wszystkim nam się działo i żeby nas jak najprędzej i jak najlepiej dla naszego kraju na pożytek wychowała*“.

Str. 39. w grupie pytań, na które nie dano odpowiedzi: „Czy my, Polacy, powinniśmy kochać pola nasze? Dlaczego kochamy?“ Sugestię dla odpowiedzi znajdujemy w powyższym opowiadaniu: „A że wśród pól mieszkali, wśród pól szerokich, wzrokiem nieobjętych, więc kraj swój krainą pól, czyli Polską nazwali. Stąd nazwa Polski, stąd nazwa Polak pochodzi“.

Str. 49 daje nam przykład innego wmawiania w dziedzinie pojęć geograficznych: „Jaką dolinę nazwałbyś podłużną doliną? Taką, która idzie wzdłuż łańcucha gór. A jaką dolinę nazywamy doliną poprzeczną? Taką, która idzie wpoprzek. Jak wam się zdaje, które doliny są dłuższe, podłużne, czy poprzeczne? Oczywiście podłużne (por. rys. 44)“.

Rys. 44 daje nam marny obraz Zakopanego... i cóż z tego? A gdyby nauczyciel chciał lekcje poprowadzić na zasadzie poprawnej heurezy w odniesieniu do mapy Polski, znalazłby się z takim samo przez się zrozumiałym założeniem, że doliny podłużne są większe od poprzecznych, w wielkim kłopotcie. Ale zdaje się, że ani heurystyczna metoda, ani korzyści bezpośredniej obserwacji, dokonywanej przez ucznia, nie stanowią dla autora książki żadnego problemu pedagogicznego“.

Str. 51: „...powiedzcie sami, czy do nas należy południowe, czy północne zbocze Karpat? Północne. A na dachu chaty, z której strony śnieg dłużej się trzyma, nim go słońce stopi? Z północnej. To też niemało pomaga do topnienia śniegu, wiejący tu

na wiosnę z gór ciepły i silny wiatr halny“. Trudno nie zapytać: gdzie Krym, gdzie Rzym? Związku między dwiema kategoriami zjawisk niema żadnego, a jeśli zgoda, że dyskusja na temat wiatru halnego na tym stopniu nie jest wskazana, to nie należało w żadnym wypadku podnosić jej i wprowadzać w związek przy czynowy ze zjawiskami, z którymi w żadnym związku nie pozostaje.

Już z tego, co dotychczas powiedziano o książce p. Radlińskiego wynika, że trudno w niej szukać jakichkolwiek zalet. Rozumiem dobrze, że rodzą się pedagogowie z bożej łaski, ale podstawą każdego dobrego nauczania jest przecież przede wszystkim wiedza. „Omnes in eo quod sciunt, satis sunt eloquentes“.

Tej gruntownej wiedzy autorowi książki brak i tu zdaje się leży główne źródło tak pospolitych wykroczeń natury pedagogicznej. Pomimo tych wszystkich i pospolitych wykroczeń, nie brak w książce wskazań, że autor ma talent pedagogiczny; świadczy o tem poprawna pod każdym względem lekcja II o „planie“, dobra bardzo serja pytań i ćwiczeń na str. 117 (zagadnienia, zwłaszcza 3 wiersze górne i 3 wiersze dolne), krótkka, poprawna informacja do pojęcia jaru w interpretacji mapy na str. 136, lub barwne, żywe opowiadania i obrazy, np. obraz z okolicy hutniczej (str. 96), co prawda nieczęsto się powtarzające, bo często zamącone werbalizmem, pod którym zwykle ukrywa się brak wiedzy ścisłej.

Kilka próbek takiej nieścisłości:

Str. 35—36: „Wśród pól uprawnych miejsca niższe, zwykle równe jak stół, które dlatego nazywamy nizinami“.

Str. 37. Pojęcie torfowiska i bagniska, albo mokradła jest bardzo mętne.

Str. 38. Pojęcie stepu i równiny rolnej także niezbyt ścisłe.

Str. 38. Jeśli wydmy są bardzo wielkie, nazywamy je pustynią.

Str. 40. Rys. 35 zatytułowano: „Okolica pagórkowata“ na pewno jakiś krajobraz karpacki.

Str. 41. „Szczyty pagórków, szczególnie jeśli są strome, często porośnięte są gajem lub lasem“.

Str. 42. „Ale mamy także bardzo wysokie góry Karpaty. Wyglądają one jakby wielki wał ziemny...“

Str. 45. „Nad halami... szczyty gór, ale na nich to już i trawka nie porośnie“. Autor temu frazesowi widocznie uwierzył, bo na str. 51 pyta: „Czy na skale może rosnąć trawa lub drzewo?“

Str. 45. „Turnia to goła skała z granitu albo z szarego wapienia“. Dla ilustracji wapienia podano na rysunku 41 ilustrację turni granitowej.

Str. 52. Sól została po wyparowaniu „wielkiego morza“.

Str. 56—61. Ustęp o źródłach jest cały pełen bałamutnych wiadomości i tłumaczeń, które dosięgają kulminacji w dołączonych zagadnieniach. Kilka z nich dla przykładu: „Rozlej wodę na podłogę, co się z nią stanie?“ Doświadczenie na parowanie, ale zapewne odpowiedzi na to pytanie będą wesołe. „Czyś widział kiedy źródło? Czy źródła bywają na szczycie pagórka? na zboczach czy u podnóża? Dlaczego?“ W tem pytaniu sugeruje autor zupełnie fałszywą odpowiedź, że tylko u podnóża pagórka, występują źródła. (Patrz wątpliwej wartości rysunek 52) „Zrób wyżynę z gruzu, gliny i piasku, polewaj ją obficie wodą z konewki i zauważ, co się z niej zrobi?“

Str. 63. Mowa o górskich dopływach Wisły. Określenie, że „wszystkie one mają szybki prąd, *kręty bieg*“ nie odpowiada prawdzie. Por. też pytanie na str. 66 z tem twierdzeniem i słusznie sprzeczne: „Dlaczego bystry strumień bieży prosto?“ Tamże jednak muszą wzbudzić pytania stawiane przez autora cały szereg fałszywych wyobrażeń u uczniów. I tak musi na podstawie podanych sobie zagadnień nabyć przekonania, że „otoczaki“ to są tylko te rynie rzeczne, które można puszczać „kaczki“, a cały szereg pytań wiodących do stwierdzenia, że woda jest tem czystsza, im szybciej płynie, stawia ucznia w niezgodzie ze spostrzeżeniem, że woda tej samej rzeki podczas powodzi płynie szybciej, a jest równocześnie bardzo mętna. Ten przykład demonstruje, jak umiejętnie i rozważnie muszą być stawiane pytania uczniowi na najniższym stopniu nauki. Wracając do danego przykładu, stwierdzać należy, że normalnie ma uczeń więcej sposobności porównania jednej i tej samej rzeki podczas różnych wodostanów, aniżeli kilku rzek o różnych spadkach i szybkościach prądów.

Tych przykładów dosyć dla ilustracji naukowej i pedagogicznej strony książki p. Radlińskiego. Przypomnę jeszcze tylko, że niema pokładów węgla na kilkadziesiąt metrów grubych (str. 98), że wydmy nie są zjawiskiem, związanem ze stale wiejącymi wiatrami (str. 103), że bory Tucholskie leżą poza zasięgiem modrzewia (str. 124), że natomiast są bory modrzewiowe w górach Świętokrzyskich, o czem p. Radliński nie wspominał. Historia o spływie wód Gopła w dawnych czasach do Warty, Noteci i Wisły, jest jedną z bajek, które p. Radliński niekrytycznie powtarza (str. 115 i 116).

Zdaje mi się, że nie bardzo kompletna lista usterek, nieścisłości naukowych, a przewinień w dziedzinie pedagogicznej kwalifikuje dostatecznie książkę p. Radlińskiego, która także i pod

względem językowym i literackim nie jest książką poważną. Wyrażenia takie jak: „dębowe dąbrowy“, „zdarzają się“ niedźwiedzie, Niemen „rozpoczyna się“, mierzeje, „które jak gdyby odcinają od morza zatoki morskie“, patrzyj „uciekali“ do Krakowa, a ludność „oszalała“ chroniła się do grodów. Sądzę, że gdyby „oszalała“, to nie miałyby świadomości chronienia się do grodów). „Czasami“ jest jezioro otwarte, „czasem“ odpływu niema i jezioro jest zamknięte i t. d. i t. p.

Jakkolwiek książka p. Radlińskiego ma mnóstwo miejsc nawołujących do miłości ojczyzny, a nawet temu przedmiotowi poświęca cały ustęp końcowy, to mam przekonanie, że informacje jego więcej zaszkodzą rozwojowi pojęcia ojczyzny, niż jego wykrzykniki przyczynią się do wzbudzenia miłości kraju ojczystego. Pomijając próbę utrwalenia terminologii „polska droga“, o Śląsku Górnym z punktu widzenia polskiego zaznacza autor tylko tyle, że lud ma teraz głosować, czy do Polski, czy do Niemiec należeć pragnie. O dorzeczu Niemna mówi „ten kraj cały to Litwa“, a nieco dalej „na Litwie i Białorusi mało mieszka Polaków“, zaś na Ukrainie zamieszkują Rusini; Polacy są właścicielami wielkich majątków i cukrowni, albo mieszkają po miastach i miasteczkach.

Przekreśliwszy w ten sposób cały dobytek wytrwałej, wielowiekowej pracy polskiej na wschodzie, p. Radliński swych wychowanków zachęca „do pracy ciągłej, nieustannej dla Jej (Polski) dobra, pracy z myślą o tem, żeby ta praca wyszła Ojczyźnie na szereg na korzyść“.

Książka p. Radlińskiego została pomyślana na stopień, na który dobrze się nadaje książka p. Gayówny, mam wrażenie, że nie bez niejakiego wpływu książki wspomnianej na elaborat p. Radlińskiego, wszakże według mego mniemania nie nadaje się do użytku w żadnej szkole polskiej.

Przyznam się, że długi spis geograficznych książek tego samego autora wyliczony na wstępie był dla mnie po doświadczeniach z niniejszą książką bardzo niemiłą niespodzianką.

Eugenjusz Romer. (Lwów).

Eugenjusz Romer. *Geografja dla klasy pierwszej szkół średnich*. Wydanie IV. Lwów — Warszawa. Nakładem Książnicy Polskiej 1919. 8° 23½ × 15½ str. 4 nlb. + 89 + 3 nlb.

W odpowiedzi na propozycję oceny książki E. Romera z punktu widzenia metodyki, komunikuję następujące uwagi:

Uwagi ogólne: 1) Ze względu na bogaty materiał do ćwiczeń, wyrabiających w uczniu orjentowanie się na mapie i myślenie

„geograficzne“, książka ta może być bardzo gorąco polecana w szkołach średnich.

2) Układ książki jest przejrzysty i poruszone są naogół wszystkie zagadnienia potrzebne do dalszego nauczania geografji.

3) Sposób ujęcia zagadnień geograficznych, zwłaszcza w niektórych rozdziałach, jest trudny dla umysłu pierwszoklasisty, przeto posilkowanie się tym podręcznikiem musi być niejednokrotnie ostrożne.

4) Z książek, które ten kurs geografji traktują, podręcznik prof. Romera jest niewątpliwie najlepszy, gdyż zmusza jednocześnie i nauczyciela do przerobienia z uczniami zagadnień, które na współczesnym poziomie nauczania geografji są podstawowymi.

5) Szkoda jednak, iż element antropogeograficzny zajmuje tak mało miejsca. Ożywiłoby to znacznie książkę, gdyż te wiadomości o człowieku bardzo interesują dzieci.

6) Rysunki w wydaniu IV wypadły gorzej, niż w poprzednich (np. 67, 72, 73).

Uwagi szczegółowe. Str. 2 — autor wcześniej wymaga znajomości planu, zanim sam o nim cośkolwiek powie (o planie dopiero mowa na str. 13). Str. 4 rys. 3 dobrze byłoby zastąpić mniej schematycznym, plastycznym. Doświadczenie pokazuje, iż 10-letnie dziecko nie zrozumie właściwego znaczenia linii aa, bb, cc, ograniczających wypukłość ziemi. Str. 8, 9 — ze względów metodycznych lepiej jest dać najpierw pojęcie o planie, a nawet o mapie, później zaś o globusie. To też i kierunek równoleżnikowy i południkowy może być wytłumaczony początkowo na planie i mapie, później przeniesiony na globus. Str. 22 — zamiast „ciepłe wody równikowe ogrzewają lądy“ — lepiej „ciepłe powietrze z nad wód równikowych“. Jeśli atlas prof. Romera ma być dopełnieniem tej książki, to konieczna jest mapa prądów, skoro prof. Romer o prądach mówi w podręczniku. Str. 31 — potrzebny jest rysunek wyjaśniający położenie lądów względem poziomu morza. Str. 32 — dla wytłumaczenia, jak się robi profile, pożądaną byłaby mapa w tekście i pod nią odpowiedni przekrój z oznaczeniem ważniejszych punktów. Str. 32 — ponieważ dzieci stale zadają pytanie, skąd wiemy o krajach oddalonych od morza, jaka jest ich wysokość n. poz. morza, — konieczną rzeczą w tym rozdziale byłoby objaśnienie barometru i jego zastosowania przy pomiarach wysokości. Str. 35 — autor powołuje się parokrotnie na przekrój Karpat (i na str. 32) — ale do jakiej mapy on jest dołączony. Str. 35 rys. 32 jako przekrój dla początkujących jest za mało

wyrazisty. Czy nie byłoby lepiej wziąć przekrój b. prosty i od niego zaczynać, np. półw. Arabskiego z zach. wsch. wzdłuż 25 równoleżnika. Str. 47 — 48 — rozdział o ukształtowaniu powierzchni obfituje w tyle przykładów, że możnaby zalecać nauczycielowi pewną ostrożność w wyborze przykładów najistotniejszych, w przeciwnym razie grozi uczniowi przeciążenie szczegółami, wśród których zgubi wiadomości niezbędne. Nie wiem, czy autor rozmyślnie nie dotknął genezy gór łańcuchowych; sądzę, że wzmianka o tem byłaby bardzo na miejscu; wspomina się wprawdzie o trzęsieniach ziemi, ale z tekstu raczej wynika, iż są one przeważnie wulkaniczne. Fotografia sfałdowanych warstw z krótkim objaśnieniem dopełniłaby ten brak. Życie człowieka w górach pominięte zostało prawie całkowicie, choć to ożywiłoby znacząco ten trudny i dość suchy rozdział. Str. 49. Wody lądowe potraktowano też morfologicznie, a pochodzenie ich powinno być uwzględnione choćby w najkrótszych słowach. Związek rzek z człowiekiem pominięto prawie zupełnie i w tekście i w ilustracjach. Wobec braku tablic ściennych, takie rysunki, jak: kanał rzeczny (np. szluzowy) holownik, motory wodne i t. p., byłyby niezmiernie pożądane. To samo można powiedzieć o morzu: ilustracje portu, jego urządzeń, statków, latarni morskiej, kabla i t. d. we wstępnych wiadomościach geograficznych są bardzo na miejscu. Str. 63. Pytanie Nr. 678, 679 wyprzedza to, o czym mowa jest dopiero później — mianowicie ruch ziemi. Str. 65. Niektóre definicje są za trudne dla dzieci w tym wieku, np. „różnice długości dnia i nocy, jakoteż różnice oświetlenia, więc i ogrzania horyzontu są objawami pór roku“. Str. 74 — o tem, jak się znajduje przeciętną temperaturę miesiąca, nie było dotychczas mowy, a zatem nie można przytaczać odrazu przykładów średniej temperatury Pragi, Krakowa i t. d. Objaśnienie pór roku tą metodą, jaką stosuje autor, jest niezmiernie trudne. Trzebaby rysunki schematyczne, dane w podręczniku, poprzedzić fotografiami, ilustrującymi oświetlanie globusu. Również rysunek, przedstawiający ziemię w czterech położeniach względem słońca, powinien być zmieniony; kula ziemiska musi być plastycznie przedstawiona, jak w stereoskopie, inaczej dziecko nie zrozumie tego zbyt trudnego zresztą dla 1-o klasisty zagadnienia. W rozdziale o klimacie opady atmosferyczne i wiatr nie są uwypuklone tak, jak gdyby nie były ważnymi elementami klimatu (brak odpowiednich rysunków) o opadach mowa jest tylko w kilku pytaniach.

Stanisław Karczewski (Warszawa).

Eugenjusz Romer: *Atlas geograficzny*. Zeszyt pierwszy. Wydanie trzecie, Lwów, 1918, Książnica Polska. Map 9. Fol. 30+12.

Kartografia szkolna niemiecka stała od pierwszej połowy 19 w. pod znakiem szkoły Sydowa i — przyznać trzeba — z upartą konsekwencją aż po dzień dzisiejszy zasad tej szkoły się trzyma.

Główna z tych zasad, po której zaraz poznać mapę wykonaną metodą Sydowa, jest przedstawienie rzeźby powierzchni ziemi i za pomocą kreskowania i za pomocą do pewnego minimum (niziny, wyżyny niższe i wyższe czy też góry) zredukowanych warstw. Wydawało się kartografii szkolnej niemieckiej, iż przez to połączenie obu metod uniknie się błędów każdej z nich. Nadzieja dosyć zawodna. Mimo to najznakomitsze dzieła niemieckie z zakresu kartografii szkolnej wykonane są tym sposobem. Stosowano go i w mapach atlasów i w mapach ściennych. Że zaś produkcja map ściennych, dzięki kilku świetnie pod względem przymysłowym i handlowym zorganizowanym zakładom (w Gotha, w Berlinie) była ogromna, zalewano przeto nie tylko Polskę, kraj uważany za „hinterland“ kultury niemieckiej, lecz także prawie wszystkie kraje europejskie.

Z trudnością broniły się przed zalewem nawet Francja i Anglia. Broniły się, stosując własne metody. Te zaś polegały prawie wyłącznie na rysunku warstwicowym. Znane są w Anglii a nawet w Stanach mapy Mackindera, Philipa, Bartholomew'ego. Podręcznik geografii Herbertsona stosuje metodę warstwicową na mapach szkolnych z całą świadomością i celowością. We Francji przytoczyć można również niejednego z autorów, ale wystarczy, jak powołałam się na mapy ścienne Vidal de la Blache'a jako na przykłady najbardziej znane i cenione w szkole francuskiej.

Dość powiedzieć, że szkoła angielska nie zna innej mapy szkolnej, jak mapa warstwicowa, a szkoła francuska zwłaszcza średnia prawie wyłącznie taką mapą (ścienną) się posługuje.

Dodać tu jeszcze trzeba, iż najpiękniejsze dzieła kartografii współczesnej, nie tylko szkolnej, ale światowej są wykonane metodą warstwicową, że się powołałam na Siegfrieda atlas Szwajcarii, na mapę Rosji Till'a co prawda dziś przestarzałą, na wspaniałe mapy Stanów Zjednoczonych, na mapy topograficzne niemieckie czy japońskie i t. p.

Przyznać trzeba, że jakkolwiek rozpowszechniły się u nas wydawnictwa niemieckie, to jednak nie poszliśmy niewolniczo za temi wzorami. Pierwsze bowiem, pod względem naukowym i dy-

daktycznym na pewnej wyżynie stojące mapy Polski, mapy ścienne, wykonane zostały metodą warstw. Są to mapy Majerskiego i Sosnowskiego.

Pierwszy zaś oryginalny atlas szkolny z mapami wykonany tą metodą — to właśnie atlas Romera.

Na tem dopiero tle znaczenie owej publikacji wystąpi z plastycznością godną tego dzieła. Dość powiedzieć, że szkoła niemiecka nawracać poczyną ze swej drogi, jak o tem świadczą niektóre wydawnictwa Peuckera, wynalazcy skali barw, mających być zastosowanymi do warstw i mapy ścienne Haacka, wykonane w zakładzie gotajskim. Tem większy to tryumf dla naszego skromnego dorobku w zakresie kartografii szkolnej, żeśmy własny punkt widzenia jednak utrzymali.

Metoda warstwicowego rysunku terenu ma tę godną uwagi zaletę, że strona naukowa mapy może być w sposób niezwykle łatwy skontrolowana. Warstwice bowiem powinny być odbiciem najnowszych odkryć i poglądów co do konfiguracji danego terenu. Niech najnowsze zdjęcie kraju wykaże nieco inne niż przyjmowane dotychczas stosunki wysokościowe, a już przez to warstwicowy obraz tego terenu, zwłaszcza obraz warstwicowy barwny, uleść musi wyraźnej modyfikacji. Metoda Sydowa, posługująca się kreskowaniem i tylko najwyżej trzema warstwicami, generalizująca do tego szczegóły obrazu w sposób przesadny i nienaukowy (dowolne grubości kreskowych gąsienic, rysowanie jednego grzbietu górskiego, gdzie tych grzbietów było tysiące, rozszerzenie barwy warstwicowej bezkrytycznie na pewne krajobrazy i t. p., metoda ta nie łatwo dała się kontrolować i dlatego może, jako wygodna dla autorów, tak długo się w Niemczech utrzymywać. Nienaukowość tej metody była i jest uderzająca.

Tego o metodzie warstwicowo-barwnej powiedzieć nie można.

Gdy więc przychodzi ocenić atlas Romera *pod względem naukowym*, to zawodowiec trudności tu niema. Wystarczy rzucić okiem na obrazy kontynentów, ażeby od razu poznać, w czym one się różnią od obrazów dotychczasowych i o ile uwzględniają najnowsze zdobycze naukowe. I tak wewnątrz Afryki północnej jest przecięte jakąś suchą doliną ogromnej niegdyś rzeki, która z jez. Csadu do Nilu miała uchodzić — owoc najnowszych badań francuskich nad Sacharą. Wewnątrz Azji zaś widzimy potężny, równoległy Himalajom łuk górski Transhimalaja, niedawno bliżej poznany. Nowy kontynent czy potężny archipelag wysp Antarktydy poczyną przybierać, po uwzględnieniu wyników badań licznych

nowszych ekspedycji, pewne kształty. Choć zauważyć od razu można, iż przydałaby się osobna mapka Antarktydy w projekcji aksymutalnej biegunowej. Nigdzie jednak nie widać tak dobrze tego, że mapa jest odbiciem najnowszych prądów naukowych, jak na mapach mórz, których głębokości oddano zapomocą linii równowzględnych, używszy dla ich pokrycia kolorów niebieskich w różnych odcieniach. Wystarczy porównać atlas tu wzniesiony (1918) z atlasem, wydanym w r. 1908, aby od razu zauważyć, zgodnie z nowszymi odkryciami wypraw oceanograficznych, jakim zmianom uległa rzeźba dna wszystkich trzech oceanów, a zwłaszcza oceanu Indyjskiego i Atlantyckiego.

Naukowa strona mapek atlasu stoi tak wysoko, iż dzięki niej właśnie atlas Romera zdobył sobie już sławę zagranicą i jest cytowany, a nawet naśladowany w poważnych dziełach naukowych pierwszorzędnych geografów francuskich De Mastonne'a i Brunhesa.

Pod względem dydaktycznym zaczepićby można metodę warstwicowo-barwną, jako wyłącznie zastosowaną przy przedstawieniu wymiaru trzeciego. Nie można bowiem zamykać oczu na ujemne strony owej metody, gdy chodzi o naukę szkolną. Jako takie wymieniają: obraz warstwicowy budzi wrażenie progów, a nie jednostajnych nachyleń powierzchni ziemi; zależnie od wyboru poziomów, przyjętych dla warstwic, obraz ten może być różny; nie odnosi uczeń wrażenia, że góry składają się z grzbietów i łańcuchów (chyba wyjątkowo przy bardzo licznych warstwach); szczyty występują izolowane i jakby oderwane od grzbietów.

To są niewątpliwie ujemne strony bardzo poważne. Ale ze względu na to, iż metody inne, w atlasach szkolnych stosowane, mają ich jeszcze więcej, żadna z nich zaś niema zalety naukowości, przeto nie dziw, że mimo wszystko jesteśmy raczej za metodą warstwicowo-barwną. Jeżeli bowiem uczeń ma patrzeć na obraz części ziemi, a obraz ten ma stać się podstawą nauki pogładowej o ziemi, to niechże ów obraz ma przynajmniej pewne podstawy naukowej prawdy za sobą, niech zaś nie będzie wytworem fantazji.

Wprowadzenie ucznia w zrozumienie map szkolnych, tą metodą wykonanych, nie napotyka na większe trudności, pod warunkiem, że się rzecz objaśni na przekroju lub odpowiednio skonstruowanym modelu lub, co najważniejsze, gdy uczeń sam wykona podobny model z tektury lub z plasteliny. Moje wieloletnie doświadczenie w szkole średniej i z młodzieżą na pierwszym roku nauki i z młodzieżą starszą, zupełnie mię o tem przekonywa. Nie zauważyłem również nigdy, ażeby uczeń odczuwał i był świadomy ujemnych

stron metody, ażeby mu one podpadały w oczy. Przeciwnie, dzięki przejrzystości i podkreśleniu pewnych geograficznych szczegółów, uczeń orientuje się na mapie od razu, daje odpowiedzi jasne. Usuwa bowiem w znacznym stopniu pewne wady metodyczne celowy zespół barw. Tu zastosował Romer w najnowszym wydaniu bez zastrzeżeń skalę Peuckera. W skali tej jedynie tylko kolor ciemnozielony, oznaczający kraj, wzniesiony od 0 — 300 m. byłby do zaczepienia z dydaktycznego punktu widzenia. Ciemny ten kolor bowiem zanadto zaciemnia tło, tak, że należy się, jak na mapie Polski, wpatrywać dobrze w mapę, aby odczytać nazwy. Za to jednak znakomicie oddaje głębie polskich nizin (0 — 150 m.).

Naogół biorąc, kolory zlewają się w pewną artystyczną całość. Zwłaszcza przejścia kolorów w obrębie barwy zielonej lub czerwonej są bardzo łagodne, co jest wielką zaletą metody barw. Widzimy tam, jak potężne systemy górskie wyrastają z otaczających je nizin, jakby potężne bryły, wyżyny zaś, jako rozległe równie. Do tego czerwony kolor tych wybitnych form powierzchni ziemi ma niejako uwydatnić ich słoneczność. Mimo wszystko więc mapy dają obraz jednolity, wdzięczny i miły oku. Uczniowie lubią na wzorach tego rodzaju się uczyć. Zredukowanie nazw geograficznych do minimum, przeniesienie granic politycznych na mapki boczne jeszcze bardziej podnosi wyrazistość obrazu.

Kształtne i według reguł kartograficznych ułożone pismo nie sprawia żadnych trudności w czytaniu map. Rysunek czarny jest zaś tak wzorowy jak rzadko na których mapkach szkolnych tego typu. Co zaś pod względem dydaktycznym niesłychanego jest znaczenia, to okoliczność, że istnieje osobna mapa ścienna planiglobów, powiększenie mapek atlasowych, i że wyjść podobno mają inne mapy tego rodzaju. Gdy to nastąpi, zbliżymy się do ideału szkoły francuskiej, w której uczeń ma tę samą mapę na ścianie, co przed sobą. Oczywiście, że wtedy nie będzie nieporozumień między uczniem a uczącym ucznia, nieporozumień, częstych dotychczas w naszej szkole, z tej przyczyny, że każdy uczeń ma inny atlas w ręku, a na dobitkę mapa ścienna grubo się różni od wszystkich map atlasu.

Pod względem estetycznym mapki atlasu Romera przedstawiają się jak artystyczne cacka, których zazdroszczą nam inne szkoły. Niczem nie rażą, a porywają oko. Trzeba wszakże podnieść, że wydanie wojenne, wykonane w innym zakładzie, niż wydanie poprzednie, nie jest niestety pod względem czystości barw bez zarzutu.

W reasumpcji pragnę zaznaczyć, iż przedłożony do oceny *Atlas Romera nadaje się znakomicie do nauki geografji na tym stopniu nauki*, na którym chodzi o ogólny rzut oka na kulę ziemską, na rzeźbę jej powierzchni, kształtowanie kontynentów i głębie jej wód. W tym względzie nie znam wydawnictwa lepiej oddającego plastykę powierzchni ziemi w jej zasadniczych elementach. Mapy te, odpowiednio zaadaptowane (koleje, granice) *mogłyby służyć również potrzebom całego stopnia niższego szkoły średniej*. Są to bowiem dzieła, które uczą poznawać ziemię i jej geografję nawet bez podręcznika, a to zaleta i metody i autora.

Dr. St. Pawłowski (Poznań).

Tadeusz Sierzputowski: *Arytmetyka. Część I.* — Lwów — Warszawa, Książnica Polska 1920. 8°, 22 × 15, str. 4 nlb. + 96 + 2 nlb. Cz. II. 8° str. 4 nlb. + 169 + 3 nlb. Cz. III. 8°, 22 1/2 × 15 1/2 str. 4 nlb. + 184 + 2 nlb.

W „Arytmetyce” p. T. Sierzputowskiego widzimy nareszcie śmiałe zerwanie z tradycyjnym materiałem, którym dotychczas wypełniano podręczniki arytmetyki. Nareszcie nie spotykamy tych skomplikowanych żądań, nieraz tak trudnych do rozwiązania za pomocą zwykłych metod arytmetycznych, a mających tak mało wspólnego z arytmetyką. Wreszcie mamy przed sobą podręcznik, stojący na poziomie wiedzy współczesnej, pomyślany i napisany metodycznie. Spotykaliśmy i dawniej podręczniki, w których zadania były przeplatane teorią, lecz połączenie to było bardzo powierzchowne; teoria z zadaniami nie stanowiła całości. Tu zaś spotykamy ładnie ułożoną całość, która da niedoświadczonemu nauczycielowi daleko więcej, niż każda inna najlepsza metodyka, bo tylko tak pomyślana i zastosowana teoria uczyni pracę łatwiejszą i produktywniejszą. Iluż to nauczycieli uczyło i uczy tak, jak ich uczono, lub najwyżej tak, jak kiedyś wyczytali w jakimś nienajlepszym podręczniku teorii.

Iluż to nareszcie jest takich, którzy, chociaż obeznani z teorią nauczania, nie umieją jednak tej teorii zastosować. Ci wszyscy znajdą w omawianym podręczniku potrzebne wskazówki.

Poznałem trzy pierwsze części podręcznika.

Część pierwsza zawiera początki nauczania arytmetyki i 4 działania w zakresie od 1 do 1000.

W celu uzmysłowienia liczb i pierwszych działań nad niemi użyto ilustracji na zbiorach punktów. Myśl bardzo dobra, tylko podanych figur nie uważam za najlepsze. Należałoby pod tym

względem wzorować się na figurach, podawanych w znanych podręcznikach zagranicznych np. Laja. Za dobre uważam umieszczanie przy niektórych figurach liczbowych odpowiednich liczb cyfrowych. Widzimy w różnych miejscach I, II i III cz. dłuższe szeregi zadań, mających wyświetlić jakieś nowe pojęcia, np. str. 16 cz. I podział dnia (doby) na godziny i minuty. W ten sposób dzieci mają ułatwione zorientowanie się w zakresie omawianych pojęć, a unikają niepotrzebnego kucia. Zasługują na uwagę przykłady na str. 23 cz. I do obliczania sumy w najdogodniejszy sposób, szkoda tylko, że przykładów tych za mało i dalej się nie powtarzają.

Dobre jest przejście od dodawania do mnożenia (str. 25 cz. I), jak również wyjaśnienie za pomocą ilustracji prawa przemienności przy mnożeniu (str. 26 cz. I) i pewnych ułatwień w mnożeniu (str. 34 cz. I).

W cz. II autor rozszerza zakres liczb całkowitych, zaznajamia z działaniami nad liczbami większymi od 1000. Nieraz powtarza prawa rachunku, podane już parokrotnie w I-ej cz. w tym celu, aby uczący się lepiej je zapamiętał i przekonał się, że stosują się one do wszelkich liczb całkowitych. Gruntowniej też zatrzymuje się w II cz. nad wyjaśnieniem istoty mierzenia. W celu wynalezienia odpowiedniejszego materiału do pomiarów, autor sięgnął do dziedziny geometrii.

Dotychczas podręczniki arytmetyki korzystały z bardzo niewielu utworów geometrycznych: odcinek, koło, prostokąt, sześciąt i prostopadłości. Oto wszystko. A zastosowanie tych utworów było też nadzwyczaj skromne, bo tylko przy wyjaśnieniu ułamków, powierzchni i objętości.

Myśl umieszczenia geometrii w podręczniku arytmetyki jest bardzo szczęśliwa, bo daje szerokie zastosowanie geometrii do celów arytmetyki, a zarazem przez wielką ilość zadań, wkraczających w dziedzinę geometrii, pogłębia się metryczną stronę nauczania geometrii, na którą nieraz zbyt mało zwracano uwagi.

Ponieważ autor dał nam w swym podręczniku bardzo dużo z zakresu pierwszych pojęć geometrii, należy by uzupełnił podany już materiał i w ten sposób otrzymalibyśmy podręcznik, któryby zawierał całkowitą propedeutykę geometrii.

Szczególniejszą uwagę moją zwróciły następujące miejsca cz. II i III: mierzenie w skali (str. 62 cz. II), kreślenie planów podwórza, mieszkania, ogrodu, pokoju, klasy etc. w pewnej skali (str. 64 cz. II); wykonywanie odejmowania za pomocą dodawania

(str. 121 cz. II); odczytywanie z planu powierzchni (str. 105 II cz.); obrachowywanie w przybliżeniu (str. 141 cz. II i inne cz. III); wyjaśnienia dodatniej i ujemnej temperatury; „tematy do opracowania w czasie wycieczek szkolnych” (str. 168 cz. II); wielka ilość bardzo rozmaitych ćwiczeń na ułamki.

Pod względem metodycznym dobre jest stopniowe wprowadzanie pojęcia procentu i zadań odpowiednich (str. 146, 150 cz. II; str. 135, 6, 7, cz. III); wstęp do ułamków dziesiętnych (str. 78, 9, 80, 1, 2, Cz. III) i świetny przykład ich zastosowania przy wyrażaniu miar metrycznych niższych przez wyższe (str. 83, 4 cz. III); wstęp do mnożenia (str. 94 cz. III) i dzielenie ułamków zwyczajnych (str. 104. 5, 6, 7 cz. III); wyjaśnienie, jak i kiedy bierze się przybliżony iloraz ułamków dziesiętnych (str. 125, 126 cz. III); równoległe zaznajamianie w III cz. z działaniami nad ułamkami zwykłymi i dziesiętnymi; uwagi umieszczone w różnych częściach podręcznika, wyjaśniające jakieś nowe pojęcia, jak np. na str. 112 cz. II o wadze i miarach wagi. Zadania ułatwiające przejście od miar polskich do metrycznych i odwrotnie.

Całkiem nowe jest i godne podkreślenia umieszczenie przykładów na obliczanie liczebnej wartości wyrażeń algebraicznych (str. 130, 142 cz. II), łatwiejszych działań nad wielomianami równań (str. 76 cz. III) i sprawdzania równań (str. 112 cz. III). Zrobiono to w celu pogłębienia nauki rachunku.

Nowe i dobre są zadania na określanie ciężaru właściwego (137, 140 cz. III), szczególnie ze względu na to, że obecnie do młodszych klas wprowadzona jest propedeutyka fizyki i chemii.

Co zaś do zarzutów, zrobiłbym je przeważnie I cz. Ponieważ podręcznik ten może być stosowany przy początkowym nauczaniu arytmetyki, nie uważałbym więc za wskazane pod względem metodycznym stosowanie nauczania piśmiennego dodawania i odejmowania od pierwszych lekcji, co zresztą robi autor bardzo umiejętnie, wychodząc od figur liczbowych. Z tych samych względów uważam, że nie należało się spieszyć z określeniem działań, wyjaśnieniami nazw elementów tychże i podawaniem znaków mniejszości i większości. Zbyt późno autor umieszcza zadania, bo dopiero po nauczaniu dodawania i odejmowania w zakresie 100. Uważam to za wielki błąd: zadania należy dawać od pierwszych lekcji, kiedy dzieci uczą się działań w zakresie dziesięciu. Przytem i tu już powinny być uwzględniane zadania, samodzielnie układane przez dzieci. Zapóźno też stanowczo autor wprowadza do zadań ułamki: w pierwszej części zaledwie w paru miejscach natrafiłem na ułamki.

Odpowiada to, co prawda planom ministerjalnym, lecz ja z tem się godzić nie mogę. Uważam za konieczne dawanie zadań na ułamki już na najniższym stopniu nauczania. Takie zadania, jak np. chłopiec wypił na pierwsze śniadanie $\frac{1}{2}$ butelki mleka, na drugie $\frac{1}{4}$ but., ile mu pozostało? — dają się łatwo rozwiązać, bardzo absorbują i rozwijają umysł dzieci.

W drugiej części (poziom I klasy) uważam za konieczne dać pewien całokształt znajomości ułamków, w III-ej cz. (poziom II klasy) uzupełnić naukę ułamków, poprzedzwszy ją rozdziałem o podzielności liczb i wspólnej wielokrotnej. W każdym razie, gdyby nawet autor nie chciał wprowadzać gruntowniejszych zmian w podręczniku swoim, radziłbym rozdział o podzielności umieścić znacznie później, po zaznajomieniu już ze wszystkimi działaniami nad łatwiejszymi ułamkami. Uważałbym też za bardzo odpowiednie, albo zupełnie nie omawiać odnajdywania wspólnego dzielnika, albo zrobić to znacznie później, po nauczaniu odnajdywania wspólnej wielokrotnej.

Jeszcze parę uwag:

Wyczuwa się wszędzie jednostajność w tematach do zadań. W zadaniach na str. 16 — 22 cz. I. podano za wiele nowego materiału — dzień, godzina, minuta, rok, nazwy miesięcy, kilometr, metr, decymetr, centymetr, sześciąt, kwadrat, krawędź, wierzchołek, obwód, ściana, prostopadłościan, prostokąt, złoty, grosz, kilogram, dekagram — 22 nazwy. Chociaż nie wszystkie okażą się nowymi dla ucznia, jednak to stanowczo za wiele naraz. Zadania takie muszą być przeplatane ćwiczeniami i zadaniami nie pociągającymi za sobą konieczności wprowadzania nowych pojęć. Nie należy też robić dłuższych przerw przy nauczaniu jakichkolwiek działań szczególnie na początku, a jednak widzimy taką przerwę w nauce mnożenia w cz. I: od 7 do 24 str. nic się nie mówi o mnożeniu.

Przy wyjaśnianiu dzielenia ułamków dziesiętnych nie należało powoływać się na prawo o niezmienności ilorazu przy jednakowej zmianie dzielnej i dzielnika — prawo, udowodnione tylko dla liczb całkowitych (str. 123 cz. III).

Rzuca się w oczy brak we wszystkich częściach zadań kombinowanych. Spotykamy najczęściej zadania na jedno, dwa działania; uważam to za przesadę. Należało umieścić w każdej części pewną ilość zadań trudniejszych, bo przecież zadania takie są bodźcem do rozumowania analitycznego. Zbyt łatwe zadania nie rozwijają w dzieciach tej zdolności. W ten też sposób uniknęłoby się tej jednostajności w zadaniach, jaka się daje zauważyć w podręczniku.

Oto są dodatnie i ujemne strony podręcznika, które zauważyłem przy dość szybkim przejściu go; może więc powyższa ocena nie jest wyczerpująca w zupełności, jednak stanowczo jeszcze raz zaznaczam, że podręcznik pod względem dydaktycznym i naukowym zasługuje najzupełniej na poparcie ze strony Ministerstwa. Jest to jedyny z wielu mi znanych podręczników, który uważałbym za nadający się do używania w szkołach powszechnych i średnich w kl. wstęp., I, II.

Napisany jest poprawnie i, jak na obecne czasy, wydany bardzo przyzwoicie. Z programem ministerjalnym najzupełniej się zgadza.

Stanisław Rydzewski (Kielce).

Leon Markuszewski Inżynier-technolog. *Algebra elementarna dla średnich zakładów naukowych*. Części: I — III. Warszawa, Gebethner i Wolff 1917, Cz. III. 1918. Format $23\frac{1}{2} \times 16$ str. XI + 1 nlb. + 343 + 3 nlb.

Wybór i układ materiału w książce p. Markuszewskiego, mimo pewnych nieudatnych prób dostosowania się do nowszych poglądów, nie tylko nie odpowiadają zamierzeniom Ministerstwa, ale nie opierają się wogóle na wyraźnej i konsekwentnej myśli dydaktycznej. Rozwijanie uwag w tym względzie jest zupełnie zbyteczne wobec wielu nieporozumień i błędów, których bodaj część należy tutaj przytoczyć.

Wprowadzając liczby ujemne, autor po zdaniu dość dziwacznym: „Wobec tego, że zerem nie możemy oznaczyć żadnej realnej wielkości, w arytmetyce niema mowy o liczbach mniejszych od zera” — pisze dalej: „Algebra jednak” . . . „wprowadza nowe symbole w postaci liczb mniejszych od zera, którym daje nazwę liczb ujemnych” . . . „Tak więc, odejmując jedność od zera, otrzymamy jedność ujemną, odejmując dwa od zera, otrzymamy dwa ujemne i t. d.” Gdy stosunki: większości i mniejszości są znane tylko w zakresie liczb dodatnich, pojęcie „liczba mniejsza od zera” jest pozbawione treści, przedwczesne i nic nie wyjaśnia; czysto formalny — narazie — charakter „odejmowanie od zera” (dlaczego nie wogóle liczby większej od mniejszej?) winienby, co najmniej, ulec podkreśleniu i uwypukleniu bardzo wyrazistemu. Zbyt pobieżne poruszenie pojęcia sumy algebraicznej uniemożliwia w dalszym ciągu należyte uzasadnienie przepisów co do działań na wielomianach (ob. np. § 38). Przy wpro-

wadzeniu wykładników: zerowego i ujemnych (§§ 45 i 46) autor nie wykazuje charakteru ściśle konwencjonalnego tych pojęć — zamiast wyjaśnić go należycie, próbuje dowodzić (na zasadzie prawa dzielenia dwu potęg, nie rozciągniętego dotychczas na te właśnie przypadki), że $a^0 = 1$, $a^{-2} = \frac{1}{a^2}$, $a^{-p} = \frac{1}{a^p}$ — Określenie: „Ułamkiem algebraicznym nazywa się taki ułamek” . . . (§ 57) zawiera w sobie albo błędne koło, albo też odwołanie się do pojęcia uogólnionego ułamka arytmetycznego, którego licznikiem i mianownikiem mogą być również ułamki i t. d., pojęcie takie nie bywa zwykle definiowane uprzednio. — W § 65-ym p. Markuszewski niepotrzebnie nadaje symbolowi ∞ znaczenie jakby konkretne, gdy tymczasem należy, bez zastanawiania się na tym poziomie nauki nad sprawą istnienia liczb nieskończonych aktualnych i t. d., uwydatniać jedynie sam wzrost nieograniczony zmiennej, przybierającej przytem wciąż wartości skończone, acz dowolnie wielkie. Wogóle bez pojęcia zależności funkcjonalnej niema tu podstawy do ścisłych rozważań. Termin „wielkość nieskończenie mała”, użyty w tym samym §-ie, jest na tym poziomie nauki czemś zupełnie zbytecznym, co może tylko stanowić powód do nieporozumień. Wskazówka co do „wartości istotnej” (nieszczęśliwy termin) wyrażenia nieoznaczonego (§ 66) nie jest w tem miejscu potrzebna; zagadnienie to może być z korzyścią badane dopiero po sprawdzeniu i należytem wyjaśnieniu pojęcia granicy.

Dopiero po układach równań 1-go stopnia p. Markuszewski mówi o funkcjach i ich wykresach. Nie omówiwszy poprzednio pojęcia granicy, podaje określenie ciągłości niezrozumiałe dla uczniów i niewystarczające. Zdanie „pole wielokąta foremnego, wpisanego w dane koło przy podwajaniu boków, jest funkcją nieciągłą ilości boków wielokąta” stanowi dość rażąco nieporozumienie. Coś gorszego atoli znajdujemy dalej gdy mowa o liczbach niewymiernych. „Liczba, z której nie możemy wyciągnąć pierwiastka dokładnie, nazywa się liczbą niewymierną”. Potwierdzenie tego dziwnego stanowiska zawiera początek § 97, a w dalszym ciągu jeszcze początek § 114 (pierwsze zdanie), gdzie $\sqrt{7365}$ występuje jako liczba niewymierna (!); za chwilę (str. 147) $\sqrt{7365}$ zostaje nazwany liczbą niewymierną, a wreszcie w § 102 czytamy: „Wielkość, która nie może być wyrażona dokładnie za pomocą cyfr, stanowi wyrażenie (sic!) niewymierne i zaraz dalej: „Do liczb niewymiernych, między innymi, należą tak zwane liczby pier-

wiastkowe, to jest liczby, z których nie da się wyciągnąć pierwiastek dokładnie. Tak na przykład: $\sqrt{2}$, $\sqrt[3]{6}$, $\sqrt[5]{27}$ są liczbami niewymiernymi.—Zestawienia powyższe mówią same za siebie. Młódzież winna nauczyć się w szkole średniej ujmować liczbę niewymierną jako stosunek dwu wielkości niewspółmiernych: winna dalej zapoznać się z pojęciem przekroju w dziedzinie liczb wymiernych, bodaj w postaci najbardziej pogładowej; nauczyciel, podając zamiast tego materiału „określenia”, podobne do przytoczonych powyżej, nie spełnia jednego z najważniejszych zadań, gdyż nie wyrabia istotnego wycucia i znajomości tego, co ma w matematyce znaczenie podstawowe: *liczby* w jej różnych odmianach.

Po teorii równania stopnia drugiego i niektórych równań stopni wyższych, równań niewymiernych oraz układów równań 2-go stopnia, wyłożonej w sposób tradycyjny, bez wykresów i z usterkami, autor rozpoczyna rozdział XI „Graficzne przedstawienie równań 2-go stopnia”. Dział ten, równie jak poprzednio badanie funkcji linowej, nie został związany organicznie z teorią równań. W § 176 popełniono błąd: krzywa o równaniu: $y = \frac{1}{2}(x+2)^2$ jest wynikiem przesunięcia krzywej o równaniu $y = \frac{1}{2}x^2$ o 2 jednostki nie na prawo, jak twierdzi autor, lecz na lewo. Podobny błąd powtarza się przy badaniu funkcji $y = \frac{3}{4x-2}$ (§ 181); odpowiednia krzywa stanowi w istocie wynik przesunięcia krzywej $y = \frac{3}{4x}$ nie o 2 jednostki na lewo, lecz o $\frac{1}{2}$ na prawo. Określenie dwu końców osi małej elipsy jako „dwu punktów elipsy” „najbardziej zbliżonych” (§ 182) nie wytrzymuje oczywiście żadnej krytyki. Do określenia pochodnej zupełnie niepotrzebnie zabląkał się znów przymiotnik „nieskończenie mały”. W § 203 autor od stwierdzenia wzrostu funkcji i wykładniczej r^n przy $r > 1$ przechodzi odrazu do orzeczenia, że wzrost ten — jest nieograniczony, popełniając w ten sposób nieuzasadniony przeskok logiczny. Nie wolno dalej nauczycielowi popełniać nieścisłości, zawartej w nazwaniu, „ułamkiem właściwym” lub wogóle ułamkiem liczby, która ma być tylko < 1 , a więc może być i liczbą niewymierną (§ 204, § 208 p. 4, w § 274-ym: $\sqrt{29}$ jest równy 5 z ułamkiem).

Książka p. Markuszewskiego zawiera poważne błędy i usterki językowe. Mocno należy podkreślić ciągłe używanie w 4-ym przypadku liczby pojedynczej i liczby mnogiej form „go” i „ich” zamiast „je” (str. 25 „możemy ich połączyć” — o wyrazach; str. 82

„możemy go pomnożyć” — o równaniu i t. d.). Można coś „zamienić” nie „potęgami” (str. 44), lecz „na potęgi”. „Nie wolno jest skracać część licznika” (str. 64), „dane liczby nie możemy wyrazić” (str. 279) stanowią zwroty wybitnie nieprawidłowe.

Ostatecznie, mimo pewnych przeblysków uzdolnień dydaktycznych w szczegółach, orzec można, że podręcznik p. Markuszewskiego, napisany widocznie bez głębszej wiedzy, dostatecznego odczytania i należytego wyrobienia językowego, *nie nadaje się zupełnie do używania w szkołach*.

T. Łazowski. (Warszawa).

Jan Grabowski: *Modele geometryczne*, podręcznik dla nauczycieli i uczniów, 1919. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 8° 21 × 14, str. 65 + 3 nlb.

Celem, który miał na oku autor, wydając wymienioną książkę, jest zwrócenie uwagi nauczyciela na różne dające się łatwo sporządzić modele do nauki geometrii pogładowej. Wyraz „modele” rozumie autor w najszerszym słowa znaczeniu; do modeli zalicza także niektóre przyrządy fizyczne (jak np. pion), nadto przyrządy geometryczne (jak np. pantograf), a nawet papier kratkowany. Książka ma więc na celu wskazanie środków pogładowych, które nauczyciel lub uczeń może łatwo sam sporządzić, a które mogą w nauce szkolnej ułatwić zrozumienie pojęć lub związków geometrycznych.

Powszechnie używają w szkołach modeli geometrycznych do nauki stereometrii, zwłaszcza modeli brył i modeli, uzmysławiających wzajemne położenie modeli geometrycznych w przestrzeni, Mniej rozpowszechnione są modele do nauki planimetrii. Rysunek jest w szkołach niemal jedynym środkiem służącym do uzmysławiania utworów płaskich. I rzeczywiście rysunek jest najbardziej odpowiednim środkiem do oddania pomyślnych płaskich utworów geometrycznych; figura narysowana najbardziej jeszcze zbliża się do owej figury pomyślanej, a wykonanie jej wymaga najmniej czasu i najmniejszego zasobu środków. Rysunek ma tylko jeden brak: jest sztywny, nieruchomy, nie nadaje się więc dobrze do ilustrowania zależności funkcyjnych. Tu model ruchomy staje się niezbędnym. — Zaletą omawianej książki jest właśnie to, że kładzie główny nacisk na takie modele. Model do okazania wzajemnej zależności kątów przyległych, kątów wierzchołkowych, model do okazania zależności długości cięciwy od odle-

głości jej od środka koła, zależność kąta obwodowego od środkowego, związek między bokami a kątami trójkąta, ruchomy model czworoboku i czworoboku wpisanego w koło, — oto modele, które pomimo prostej budowy oddadzą z pewnością usługi przy nauce szkolnej. Mniej udane są: model mający okazać związek między kątami przy dwu równoległych przeciętych poprzeczną (z tego powodu, bo równoległość prostych stwierdza się przez mierzenie ich odległości, czego uczeń jeszcze nie rozumie, i dlatego, że związek między kątami został oparty wyłącznie na mierzeniu, a nie na poglądzie) i modele kątów o ramionach równoległych i prostopadłych (przy pierwszym uczeń niema przekonania, że ramiona kątów pozostają przy ruchu ciągle rzeczywiście równoległe, drugi jest zamało ruchomy). Model (str. 20), uczący dzielić kąt na 3 równe części, uważam za zbyt cenny dla uczniów na tym stopniu nauczania. Model na str. 16 można zupełnie dobrze zastąpić rysunkiem.

Drugą grupę stanowią modele z kartonu do przemiany figur (także przemiany koła na równoległobok) i do twierdzenia Pitagorasa. Książka podaje (może tylko nieco obszerniej) to, co znajdujemy w każdym podręczniku geometrii. Korzyść z tego rozdziału niewielka, bo z powodu niestaranności wydania wkradła się do książki taka niezgodność tekstu z rycinami, że cały ten ustęp jest niezrozumiały.

Odmienny od innych jest model, mający służyć do znalezienia liczby π przez pomiar obwodu koła. Model ten jest zbyt skomplikowany i niepraktyczny. Czyż nie prościej jest toczyć ręką krążek po podziałce, niż kazać mu się staczać po płaszczyźnie pochyłej i to tworzącej jeszcze kąt aż 45° (rys. 51 na str. 41). Krążek z pewnością będzie się ślizgać po płaszczyźnie. — Tak samo nie uważam zwierciadeł kątowych za stosowny przyrząd do wyjaśnienia symetrii. Zrozumienie powstawania obrazów w zwierciadłach kątowych jest trudniejsze, niż zrozumienie symetrii np. przy pomocy zginania figur.

Trzecią grupę modeli stanowią przyrządy. Jest ich niewiele. Pion „śródwaga“, (opisane wcale dobrze), cyrkiel proporcjonalny, przyrząd do powiększania rysunków i pantograf. Cyrkiel proporcjonalny (rys. 54, str. 42) jest przedstawiony na rysunku błędnie (bo gdy $a=0$ to $b>0$); przyrząd do powiększania rysunków, polegający na sprężystości sznurka gumowego (str. 24), nie da chyba dobrych wyników i może wskutek tego ucznia zniechęcić; opis pantografu jest nieco za pobieżny (brak wskazówek, jak umocować ołówki, jak go obciążać i t. d.)

Krócej omówione są modele stereometryczne. Obok krótkich opisów siatek niektórych brył znajdujemy tu opis nieudanego, bo zbyt skomplikowanego modelu kąta bryłowego, opis modelu kąta dwuściennego, niejasny opis skomplikowanego przyrządu do objaśniania sposobu powstania brył obrotowych i mniej przydatny dla szkoły sposób okazywania przecięć stożka (przecinanie papierem stożka świetlnego, wychodzącego z świecy).

Opis modelu służącego do objaśnienia planów sytuacyjnych i objaśnienie, jak sporządza się mapy plastyczne, kończą podręcznik.

Z powyższego przedstawienia wynika, że autorowi nie chodziło o zupełność zbioru modeli. Brak modeli do okazania wzajemnego położenia prostych i płaszczyzn w przestrzeni, całkowite pominięcie przyrządów do miernictwa, — oto luki, które odczuje każdy nauczyciel.

Obok samego opisu modeli podaje autor także sposób ich wykonania. Tektura, cienkie deseczki lub listewki drewniane, gwoździe i klej wystarczają do wykonania większości modeli.

Książkę swą przeznacza autor przede wszystkim dla nauczycieli szkół ludowych; w drugim rzędzie zwraca się autor do ucznia podając sposób sporządzania modeli do „doświadczeń geometrycznych“. Większość opisanych w książce modeli, nadaje się jednak bardziej do nauki szkolnej, niż do „samodzielnych doświadczeń“ uczniów, a podane wymiary modeli odpowiadają raczej pierwszemu, niż drugiemu celowi. Nauczyciel szkoły ludowej znajdzie w tej książce niejedną cenną wskazówkę. *Możnaby więc dziełko to polecić, nie jako podręcznik, lecz jako książkę do czytania każdemu nauczycielowi, mającemu uczyć początków geometrii, gdyby nie ogromna niestaranność w wydaniu.* Rysunki w książce nie odpowiadają często tekstowi, litery w rysunkach są nieraz inne, niż w tekście, wskutek czego rzecz sama staje się często niezrozumiałą.

Zestawiam ważniejsze błędy tego rodzaju: Str. 12 w tekście m, n, — w rysunku M, N. — Str. 24 i 25, w tekście 1, 2, 3, 4, — w rysunku I, II, III, IV. Nadto trójkąt III jest narysowany w fałszywym położeniu. — Str. 25, w 3 z dołu: „...prostokąta A...“ — litery tej brak w figurze. — W ustępie 36 (str. 35) i 38 (str. 36) są zupełnie inne litery w tekście, niż w rysunku. — Rys. 41 (str. 37) zupełnie nie odpowiada tekstowi. — W rys. 43 (str. 37) i w rys. 44 (str. 38) brak niektórych liter, które są w tekście. — W ustępie 42 (str. 38) jest mowa o przemianie trójkąta na równoległobok, a rysunek przedstawia przemianę trójkąta na trapez. — Na str. 40 i 41

jest wszędzie zamiast „JI” wydrukowano „51”. — Str. 55. Rysunek 70 nie przedstawia *foremnego* ośmiościanu, jak powinien. — Rysunek na str. 60 jest za mały i niewyraźny.

Dr. Jerzy Miśkiewicz (Lwów).

Władysław Kudelka (dr.): *Wiadomości z botaniki dla klas niższych szkół średnich*, z 225 rysunkami w tekście i 28 tablicami barwnymi. Rysunki wykonał Andrzej Buś, tablice Jadwiga Nagórzańska i Andrzej Buś. Nakładem K. S. Jakubowskiego we Lwowie. 1918. 8°, 23 × 15½, str. IV + 190.

W zakresie, jaki sobie autor książki obrał, jest to podręcznik, stojący w zupełności na poziomie wiedzy współczesnej.

Wartość dydaktyczna tej książki jest niezaprzeczenie bardzo duża. Pisana w latach przedwojennych, miała być przystosowana do potrzeb ówczesnej szkoły średniej w Galicji i do programu naukowego, obowiązującego w niej wówczas.

Ponieważ program ten, poza pomnożeniem liczby godzin w klasie pierwszej do trzech tygodniowo, nie doznał dotąd istotnej zmiany, przeto ocenę podręcznik z punktu widzenia tego programu.

Obecnie przeznaczają się w szkołach średnich Małopolski na naukę botaniki po 3 godz. tygodniowo w kl. I, a po 2 w kl. II w 4 miesiącach wiosennych. Materiał rozkłada się w ten sposób, że w kl. I omawia się rośliny wolno — i zrosłopłatkowe, wkl. II zaś bezpłatkowe, nagozalążkowe i niższe.

Stosownie do tego programu rozpoczyna też autor zaznajamianie uczniów ze światem roślinnym od opisu dwu roślin kwiatowych, kwitnących wczesną wiosną, a mianowicie wybrał do tego celu jaskier pszonkę i tulipan. Wybór trafny, gdyż pszonka kwitnie nawet po ogrodach i plantacjach miejskich, tak, że zebranie większej ilości okazów nie przedstawia żadnej trudności, tulipany zaś łatwo wyhodować lub nabyć nawet w niedużem mieście.

Na tych dwóch przykładach zaznajamiania uczniów z ogólną morfologią rośliny i jej różnych narządów, łącząc umiejętnie i barwnie ich opis ze znaczeniem i zadaniem fizjologicznym, opierając się ściśle i konsekwentnie na zasadzie przyczynowości, zwracając przy każdej sposobności pilnie uwagę na przystosowanie się rośliny do otoczenia i warunków życia.

A więc omawia najpierw korzenie, ich budowę, wzrost i za-

danie, jakie spełniają w życiu rośliny (tu należałoby umieścić doświadczenie, przedstawiające kiełkowanie np. ziarn pszenicy na bibule, by uczeń mógł zobaczyć i włósniki i ich przyrastanie do wilgotnej bibuły). Dalej omawia wzrost pędu, rozmieszczenie liści, ich najogólniejszą budowę i funkcję życiową (błędne jest jedynie użycie nazwy „kwasu węglowego” zamiast właściwej „bezwodnika węglowego” lub „dwutlenku węgla”), wreszcie kwiat, jego morfologiczną budowę i fizjologiczną rolę.

Wśród tekstu porozrzucane umiejętnie pytania i celowe doświadczenia, które uczeń powinien sam robić w domu, a o przebiegu ich i wyniku zdać sprawę nauczycielowi, pobudzają do samodzielnego myślenia, kształcą spostrzegawczość, zmuszają do wyciągania odpowiednich wniosków.

Nadto uczą go metody badania każdej innej rośliny, zwracając jego uwagę na to, że każdy szczegół, nieraz drobny nawet, ma często bardzo doniosłe znaczenie.

Po tym wstępie niejako, przechodzi autor kolejno rodziny wolno-płatkowych, wybierając z każdej najpospolitszy gatunek który opisuje szczegółowo, omawiając przy tej sposobności nowe, dotąd nieznane narządy, lub nowe, szczególne cechy już poznanych.

I tak przy zawilcu zajmuje się obszernie kłaczem, jego znaczeniem i wzrostem, przy berberysie mówi o znaczeniu kolców i daje pojęcie kwiatostanu, przy rzerusze pojęcie słupka górnego, a przy agreście dolnego, przy czereśni omawia po raz pierwszy drewno i korę, pączki kwiatowe i liściowe, kwiat kołozalążniowy i pestkowiec. Z okazji opisu jabłoni i gruszy zaznajamia z różnymi sposobami szczepienia i uszlachetniania dzikich odmian.

Po rodzinie różowatych umieszcza autor ustęp wraz z licznymi rysunkami, poświęcony omówieniu przeróżnych kształtów liści, podając przy każdej nowej nazwie, określającej kształt liścia nazwę rośliny, która właśnie takiego kształtu liście posiada. Byłoby jednak rzeczą pożądaną, by rysunki odpowiednie, przedstawiające te różnolite kształty, były przynajmniej dwa razy większe, chociażby przyszło zrezygnować z niektórych rodzajów kształtów bardzo do siebie zbliżonych, lub rzadko występujących.

Przy omawianiu rodziny motylkowatych obrał autor bardzo trafnie jako typ groszek leśny, kwitnący wczesną wiosną. Zwraca tu przy opisie kwiatu szczególny nacisk na przystosowanie się kwiatu (zilustrowane dwoma rysunkami) do opylania przy pomocy tylko dużych owadów, jak pszczoł i trzmieli, a bronienie dostępu

do wnętrza owadom małym, mogącym przynieść roślinie jedynie szkodę, zamiast pożytku.

Na doświadczeniach z kiełkującymi nasionami fasoli poucza szczegółowo o budowie nasienia, znaczeniu liścieni i t. d.

Rodzina klonowatych nastęrcza sposobność do omówienia znaczenia kwitnienia drzew przed pojawieniem się liści i do przystosowania się roślin do rozsiewania nasion przy pomocy wiatru, baldaszkowatych zaś do zwrócenia uwagi na znaczenie budowy ich kwiatostanów w związku z opylaniem słupków.

Kończąc na tej rodzinie wolnopłatkowe, daje ich krótką definicję.

Umieszczony potem ustęp o ogrodzie owocowym, warzywnym i kwiatowym zbyt jest ogólnikowy, wątpię też, czy może przynieść spodziewaną i zamierzoną korzyść w nauce.

Po tym ustępie przechodzi autor do szeregu rodzin zrosłopłatkowych, podkreślając przy każdej sposobności nowe szczegóły morfologiczne w związku z ich znaczeniem biologicznym, jak dwupostaciowość kwiatów pierwiosnków i miodniki, przystosowanie kwiatów roślin wargowych do opylania przez duże owady; dalej bardzo dobry ustęp o ziemniakach, w którym głównie zajmuje się bulwami, ich wzrostem, sposobem uprawy i historją, w jaki sposób stały się artykułem najważniejszym pożywienia ludzkiego.

Po rodzinie trędownikowatych i zarazowatych, umieszcza bardzo dobry i celowy ustęp ogólny p. t. „Zbiorowiska roślinne, piaski“.

Przy opisie rodziny dyniowatych należało do opisu wybrać zamiast dyni, ogórek, gdyż jest on stanowczo pospoliciej hodowany, niż dynia.

Kończąc ten dział rośliny dzwonkowane i złożone.

Ta ostatnia rodzina może trochę za pobieżnie traktowana, w każdym razie brak wzmianki i rysunków chociażby kilku dość pospolitych gatunków, np. chwastów wszędzie spotykanych z tej rodziny.

Po zrosłopłatkowych, w ustępie „Światło i ciepło“ zbiera autor luźne dotąd w tekście porozrzucane wiadomości o wpływie potężnym tych czynników na życie i wzrost roślin.

W dalszym ciągu omawia rodziny bezpłatkowych, do których należy przeważna część naszych drzew liściastych, dając obok opisu ich pokroju, liści, sposobu kwitnienia i owocowania, ważne wiadomości o ich rozprzestrzenieniu i pożytku, jaki nam przynoszą.

Po opisie pokrzywowatych, w którym szczegółowo omawia ich obronność i właściwości, dla których je tak trudno wytępić, umieszcza autor ustęp ogólny o chwastach. Jest to rodzaj zestawienia wielu roślin poprzednio już poznanych, szkoda tylko, że nie obszerniej traktowany.

Wreszcie po omówieniu dalszych kilku rodzin bezpłatkowych jak morwowatych, konopiowatych, rdestowatych i komosowatych (znaczenie chmielu, konopi i buraka bardzo dobrze przedstawione), umieszcza cenny ustęp o polu, w którym zaznacza w krótkości sposób uprawy roli, wspomina o płodozmianie, nawożeniu i kolejnej pracy rolnika.

Przechodząc do jednoliściennych, opisuje najpospolitsze gatunki każdej rodziny, podkreślając wszędzie stronę biologiczną, ilustrując (złotogłów) ciekawsze sposoby przystosowania do opylania przez owady i budowę kwiatów wybornymi rysunkami i artystycznymi, barwnymi tablicami.

Trudny problem traw rozwiązał autor bardzo dobrze w szczegółowym a wszechstronnym opisie pszenicy, w którym zwraca uwagę tak na sposób kiełkowania, budowę i wzrost łodygi, przystosowanie się jej do warunków życia, jak na budowę kłosów, pojedynczych kwiatów, sposobu ich opylania i tworzenia ziarniaków. Liczne dalej rysunki najpospolitszych traw pozwolą uczniom zapoznać się z ich nazwami.

Bardzo dobrze łączy się z trawami ustęp traktujący ogólnie o łąkach i pastwiskach. Daje on możność młodzieży, zwłaszcza wielkomiejskiej zaznajomienia się z ich ogólnym charakterem, warunkami, w jakich się tworzą i pożytkiem, jaki nam przynoszą.

Szczegółowym dalej opisem budowy, sposobu życia i rozmnażania się sosny, wprowadza autor ucznia w dział nagozależkowych, a z opisami drzew szpilkowych łączy się umiejętnie ustęp o rozrastaniu się drzew na grubość oraz ustęp o lasach i borach. Szkoda tylko, że tego ostatniego nie rozszerzył nieco wiadomościami z rozsiedlenia geograficznego drzew liściastych i szpilkowych na obszarze ziem polskich.

Skończywszy w ten sposób rośliny nasienne, przechodzi autor do rodniowców, opisując jako przedstawicielkę paprotników, zanokcicę. Przy tej sposobności wyjaśnia umiejętnie i przystępnie przez porównanie z nasiennymi znaczenie rodni i plemni, jaj i plemników. Należałoby jednak na zakończenie dodać, że rośliny te, nikłe dziś i niepozorne, tworzyły w odległych czasach potężne lasy, którym zawdzięczamy powstanie pokładów węgla kamiennego zwłaszcza,

iż o częściowem zwęglaniu się łodygi torfowców mówi zaraz w następnym rozdziale przy tworzeniu się torfu.

Ustępem o wodorostach kończy autor naukę o roślinach zielonych. Ustęp ten możnaby uzupełnić wzmianką, choćby w kilku słowach, o pierwotku tworzącym przecież tak pospolite naloty na korze drzew, starych parkanach i t. d.

Bardzo dobrze jest napisany rozdział o grzybach i bakterjach, w którym porusza ważniejsze i pospolitsze gatunki, ilustrując tekst doskonałymi rysunkami i kolorową tablicą. Dziwi jedynie brak wzmianki o drożdżach, o których przecież każde dziecko tak często słyszy w domu. Zdaje się, że jest to jedynie przeoczenie. Również przydałby się na zakończenie ustęp ogólnej treści, w którym byłaby poruszona olbrzymia rola, jaką te niepozorne i przeważnie gołym okiem niewidzialne istoty odgrywają w gospodarstwie przyrody.

Książkę kończy autor ustępem o roślinności tatrzańskiej (możnaby go nieco rozszerzyć) i o hodowli roślin wazonikowych. Tu miałbym jedno życzenie do autora, chociaż jest to rzecz trudna i kosztowna. Chodziłoby o dodanie do tego ustępu rysunków i tablic pospolicie po domach hodowanych roślin kwiatowych, z krótkimi wskazówkami o sposobie obchodzenia się i hodowli każdej z osobna.

Oto pokrótce uwagi, jakie mi się pod względem szczegółowym nasunęły przy czytaniu podręcznika.

W tekście jest mnóstwo rysunków, wszystkie oryginalne, robione z natury i tak dobrane, że objaśniają rzeczywiście najistotniejsze i najważniejsze fakty omawiane w tekście. Artystycznie wprost wykonane tablice kolorowe, w liczbie 28, na których starano się oddać rośliny możliwie wiernie, tak, jak się przedstawiają w naturze wraz z różnemi, ważnemi szczegółami budowy kwiatów, owoców i ich przekrojów, często odpowiednio powiększonych, uzupełniają i ilustrują również wybornie tekst.

Wreszcie 47 różnych doświadczeń, dobranych umiejętnie i celowo, które uczeń może bez większych trudności w domu wykonać, czynią naukę nie tylko bardzo zajmującą, ale przyczyniają się do jej pogłębienia, uczą spostrzegawczości, zmuszają do samodzielnego myślenia i wnioskowania. W ten sposób przerobiony materiał naukowy, pod kontrolą naturalnie nauczyciela, którego obowiązkiem będzie prowadzenie w klasie, czy pracowni przyrodniczej doświadczeń sprawdzających te, które wykonywują

uczniowie w domu, stanie się naprawdę trwałą własnością duchową ucznia na całe życie.

Podobnie, jak swego czasu podręcznik zoologii dr. Nussbauma a później fizyki dr. Żłobickiego, oba na niższe gimnazjum, były pewnego rodzaju nadzwyczajnem zjawiskiem w literaturze dydaktycznej danego przedmiotu, tak śmiało można obok tamtych postawić obecnie omawiany podręcznik dr. Kudelki. Uzupełnia on dotkliwą lukę, jaką dotychczas każdy nauczyciel przyrody musiał odczuwać w tej dziedzinie.

Pod względem językowym książka napisana zupełnie poprawnie, styl zwięzły, prosty, przedstawienie rzeczy nieraz bardzo trudnych jasne tak, że nawet młodociane umysły uczniów nigdzie nie napotkają na szczególne trudności. Niepotrzebne jedynie i trochę rażące jest używanie przez autora przyczepki „to“ przy zaimkach wskazujących np. „oneto, tento, teto“. Usterka to zresztą całkiem drobna.

Pod względem zewnętrznym książka wydana bardzo starannie, robi nadzwyczaj miłe i estetyczne wrażenie. Wobec dzisiaj pojawiających się wydawnictw wprost budzi zadziwienie i oczom nie chce się wierzyć, gdy się czyta rok wydawnictwa 1918.

Podręcznik ten nie jest przystosowany do obecnego programu ministerjalnego na niższe gimnazjum w b. Królestwie. W programie tym bowiem, na stronie 8, gdzie mowa o pomocy książkowej dla uczniów, jest powiedziane: „Hodowla zwierząt i roślin, gromadzenie zbiorów, okazy żywe, wypchane i zasuszone, wycieczki: oto podstawa przy nauczaniu przyrodznawstwa. Wprowadzenie natomiast podręcznika jest nie tylko zbyteczne, lecz wręcz szkodliwe“.

Ponieważ jednak program ministerjalny jest, jak na razie, ideałem, do którego szkoła polska w dzisiejszych przynajmniej warunkach (brak odpowiednio wykształconych i wyszkolonych sił, brak odpowiednio uposażonych pracowni przyrodniczych, ogródków szkolnych, pól doświadczalnych, ba nawet odpowiednich budynków szkolnych) długo jeszcze będzie musiała dążyć, zanim go osiągnie, sądzę przeto, że książkę tę śmiało można polecić jako pomocniczą dla ucznia zwłaszcza w kl. II i III w zakładach w b. Królestwie. A już stanowczo powinna się znaleźć w każdej podręcznej bibliotece nauczycielskiej, w rękach każdego, zwłaszcza młodego, początkującego nauczyciela.

Podręcznik pod względem rzeczowym i dydaktycznym bez zarzutu (drobne usterki i pożądane uzupełnienia w niczem nie

umniejszają jego wartości), napisany stylem prostym, zwięzłym i jasnym. Wielkie bogactwo rysunków i artystycznie wykonanych tablic, uzmysławiających wybornie fakty poruszone w tekście, liczne ustępy treści ogólnej, związanej z życiem i hodowlą roślin, a nade wszystko znaczna ilość doświadczeń, które uczniowie mają wykonywać, stawiają ten podręcznik na czoło wszystkich znanych mi w tym zakresie i wyróżniają go od nich tak dalece, że trudno mi nawet robić odpowiednie porównania.

Stanisław Hubert (Lwów).

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Dziennik Urzędowy Rady Szkolnej Krajowej w Małopolsce. Rocznik 1920 we Lwowie. Rok XXIV. N-ry 1—18. Format 24×16 , str. 39 + 1 nlb. + 482 + 2 nlb.

Rocznik „Dziennika Urzędowego” za rok 1920, redagowanego przez Radę Szkolną Krajową w Małopolsce, składa się z 18 numerów. Obejmuje on: 1) Ustawy, uchwalone przez Sejm Ustawodawczy. 2) Rozporządzenia Prezydenta Rady Ministrów. 3) Rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. 4) Rozporządzenia Ministrów innych resortów. 5) Rozporządzenia Rady Szkolnej Krajowej. 6) Okólniki. 7) Organizację szkół. 8) Wykaz książek, dozwolonych do użytku w szkołach Małopolski. 9) Konkursy na posady nauczycielskie. 10) Ruch służbowy.

Ustawy, dotyczące szkolnictwa *powszechnego*, ogłoszone są w numerach następujących:

a) W Nr. 4 str. 85 podana jest Ustawa z dnia 27 maja 1919 r. o ustalaniu i wynagradzaniu nauczycieli publicznych szkół *powszechnych*.

b) W Nr. 11 str. 313 Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o uposażeniu nauczycieli szkół *powszechnych*, inspektorów szkolnych i ich zastępców.

W sprawie szkolnictwa *średniego* ogłoszono w Nr. 11 str. 309. Ustawę z dn. 13 lipca 1920 r. o uposażeniu nauczycieli i dyrektorów państwowych szkół *średnich*, seminarjów nauczycielskich oraz wizytatorów szkół.

W związku ze szkolnictwem *zawodowym* ogłoszono w Nr. 11 str. 318 Ustawę z dn. 13 lipca 1920 r. o uposażeniu nauczycieli, dyrektorów i instruktorów szkół *zawodowych*.

W Nr. 10 str. 282 podaje „Dziennik” Ustawę z dn. 4 czerwca 1920 r. o *tymczasowym ustroju władz szkolnych*, w Nr. 2 str. 27 oraz w Nr. 5 str. 145 ustawy z dn. 8/I 1920 i z dn. 5/III 1920, przyznające *dodatek nadzwyczajny emerytowanym funkcyjnarjom*

państwowym, w Nr. 2 str. 28 i w Nr. 6 str. 184 — ustawy z dn. 27/I i 26/III 20 r. w sprawie *dotatku nadzwyczajnego dla funkcjonarjuszy państwowych* i wreszcie w Nr. 2 str. 26 ustawę z dn. 15/I 1920 r. w przedmiocie ustanowienia *marki polskiej prawnym środkiem płatniczym*.

Z rozporządzeń Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego najważniejsze jest ogłoszone w Nr. 10 str. 284 rozporządzenie z dn. 24/VI 1920 r. w sprawie *przenoszenia nauczycieli z innych dzielnic Polski*.

Rozporządzenia Prezydenta Rady Ministrów, zarówno jak poszczególnych Ministrów (Skarbu, Ministerstwa Spraw Wojskowych) dotyczą przeważnie stosunków służbowych funkcjonarjuszy państwowych i ich płac, względnie stosunku do służby wojskowej. W Nr. zaś 17 str. 421 ogłoszone jest Rozporządzenie Prez. Rady Ministrów z dnia 3 listopada 1920 r. w sprawie *dowodów ukończenia studjów wyższych*.

Rada Szkolna Krajowa ogłosiła w Nr. 4 str. 99 Rozporządzenie w sprawie *wychowawstwa w szkołach średnich* oraz w Nr. 18 str. 453 Rozporządzenie w sprawie wprowadzenia w życie ustawy o *odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli szkół powszechnych*.

Poza tem Prezydent Rady Szkolnej Krajowej jako Delegat Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wydał kilka orędzi do nauczycielstwa w Małopolsce z wezwaniem do akcji społeczno-narodowej oraz do intensywnej pracy.

Okólniki dotyczą w większości wypadków spraw bieżących. Znaczenie historyczne może mieć okólnik z dn. 4 lutego 1920 r., ogłoszony w Nr. 2 str. 25 w sprawie uroczystego obchodu w szkołach rewindykacji ziem polskich od rządu pruskiego.

W tym samym numerze str. 38 jest okólnik z dn. 10 lutego 1920 r. w sprawie zbiórki na obronę Kresów zachodnich.

Z innych okólników przytaczamy następujące:

a) w Nr. 5 str. 155 — okólnik w sprawie nauczycieli religii mojżeszowej w szkołach powszechnych;

b) w Nr. 6 str. 194 — okólnik w sprawie udzielania nauczycielstwu zezwolenia na związek małżeński oraz

c) str. 188 — okólnik w sprawie używania alfabetu łacińskiego w piśmie przy nauczaniu języka niemieckiego;

d) w Nr. 12 str. 359 — okólnik w sprawie podręczników szkolnych w szkołach powszechnych;

e) w Nr. 13 str. 371 — okólnik w sprawie zorganizowania pracowni uczniów w szkołach średnich i seminarjach nauczycielskich oraz

f) str. 389 okólnik w sprawie organizacji harcerskich.

Z czasopism i książek, dozwolonych w szkołach Małopolski ogłoszono następujące:

a) w Nr. 3 str. 61 — „Ziemia“ czasopismo krajoznawcze;

b) w Nr. 16 str. 410 — „Język polski“ dwumiesięcznik;

c) w Nr. 18 str. 465 — „Podstawowe zasady budowy ornamentu i metodyka kursu zdobniczego“ — Karola Homolacsa. W tym samym Nr. str. 464

d) „Muzeum“ — kwartalnik, wydawany przez Towarzystwo Nauczycieli szkół średnich we Lwowie. H. G.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa. Rok., III. 1920. Nr. 1 (21) — 23 (43), Format 22×15½ str. 394.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, wychodzący od 1 października 1917 r., rozpoczął numerem z dnia 22 stycznia 1920 r., trzeci rok swego istnienia. W roku tym, jak i w poprzednich, materiał jego stanowią:

a) Ustawy, dotyczące szkolnictwa, uchwalone prze Sejm Ustawodawczy, b) Rozporządzenia Prezydenta Rady Ministrów, c) Rozporządzenia Ministra W. R. i O. P., d) Okólniki, e) Regulaminy egzaminów, f) Komunikaty Sekretariatu Generalnego, g) Organizacja szkół, h) Konkursy, i) Wykazy czasopism i książek, zaleconych w szkołach, k) Ruch służbowy.

Dla łatwiejszego orjentowania się w *ustawach*, ogłoszonych w roczniku niniejszym, zestawiamy je według typów szkolnictwa.

Całokształtu szkolnictwa dotyczy:

a) Ustawa z dn. 4 czerwca o tymczasowym ustroju władz szkolnych, (Nr. 18/38 str. 204), b) Ustawa z dnia 5 marca 1920 r. w sprawie zmiany Ustawy z dnia 31 lipca 1919 r., a także Ustawy z dnia 8 stycznia 1920 r. o przyznaniu dla cywilnych emerytowanych funkcjonarjuszy państwowych, kolejowych, dla nauczycieli szkół powszechnych, średnich i wyższych, jako też dla wdów i sierot po nich oraz księży emerytów nadzwyczajnego dodatku drożyznianego, Nr. 7/27 str. 88.

W związku ze *szkolnictwem powszechnem* wyszły:

a) Ustawa z 18 grudnia 1919 r., w sprawie zmian w Ustawie z dnia 27 maja t. r. o ustalaniu i wynagradzaniu nauczycieli publicznych szkół powszechnych, Nr. 2/22 str. 9.

b) Ustawa z 13 lipca 1920 r., o uposażeniu nauczycieli publicznych szkół powszechnych, inspektorów szkolnych, zastępców inspektorów szkolnych. (Nr. 20/40 str. 253).

W związku ze *szkolnictwem średnim* ogłoszona została Ustawa z 13 lipca 1920 r. o uposażeniu nauczycieli, dyrektorów państwowych szkół średnich ogólnokształcących, seminarjów nauczycielskich i preparand oraz wizytatorów szkół. (Nr. 20/40 str. 249).

Szkolnictwa zawodowego dotyczą ustawy:

a) z 9 lipca 1920 r., o ludowych szkołach rolniczych. (Nr. 20/40 str. 237).

b) z 13 lipca 1920 r., o uposażeniu nauczycieli, dyrektorów, instruktorów państwowych szkół zawodowych oraz seminarjów dla nauczycieli szkół zawodowych. (Nr. 20/40 str. 258).

Szkolnictwa wyższego dotyczą ustawy następujące:

a) Ustawa z 13 stycznia 1920 r., w sprawie zmian w dekrete z dnia 7 stycznia 1919 r. o mianowaniu pierwszego składu profesorów w Uniwersytecie Warszawskim. (Nr. 2/22 str. 7).

b) Ustawa z dnia 13 stycznia 1920 r., w sprawie zmian w dekrete z dnia 8 stycznia 1919 r. o mianowaniu pierwszego składu profesorów w Politechnice Warszawskiej. (Nr. 2/22 str. 71).

c) Uchwała Sejmu z dnia 13 stycznia 1920 r., w sprawie uchylenia mocy dekretu z dnia 7 lutego 1919 r., o rozciągnięciu na Wydział Teologiczny Uniwersytetu Warszawskiego mocy obowiązującej dekretu w przedmiocie mianowania pierwszego składu profesorów tegoż Uniwersytetu. (Nr. 2/22 str. 8).

d) Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r., o uposażeniu profesorów, innych wykładowych i pomocników naukowych w państwowych szkołach akademickich. (Nr. 20/40 str. 247).

e) Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r., o szkołach akademickich. (Nr. 20/40 str. 260).

Rozporządzenia Prezydenta Ministrów dotyczą wykonania ustawy z dnia 13 lipca o uposażeniu pracowników szkolnictwa powszechnego i średniego. (Nr. 21/41 str. 284 i Nr. 23/43 str. 340).

Z rozporządzeń Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, ogłoszonych w niniejszym roczniku, najważniejsze są następujące: W sprawie szkolnictwa *powszechnego*:

a) Rozporządzenie w związku z Ustawami, normującymi wynagradzanie nauczycieli publicznych szkół powszechnych dotyczące nauczycieli religii katolickiej (Nr. 5/25 str. 66).

b) Rozporządzenie w przedmiocie wykonania art. 12 ustawy z dn. 27/V. 19 (podział miejscowości według klas) o ustaleniu i wynagradzaniu nauczycieli publicznych szkół powszechnych (Nr. 7/27 str. 93).

c) Rozporządzenie w sprawie przepisów, obowiązujących seminarja nauczycielskie w b. Galicji na rok szkolny 1920/21 (Nr. 19/39 str. 224).

W związku ze *szkolnictwem średnim*:

a) Rozporządzenia w sprawie przyznawania prywatnym szkołom średnim praw gimnazjów państwowych (Nr. 8/28 str. 104, 106, i № 10/30 str. 127).

b) Rozporządzenie w sprawie cenzur przy egzaminie dojrzałości i egzaminów dla eksternistów (Nr. 11/31 str. 138).

c) Rozporządzenie w sprawie przekształcenia szkolnictwa średniego w b. Galicji (Nr. 11/31 str. 139).

d) Rozporządzenie w sprawie ulg dla uczniów szkół średnich b. Królestwa Kongresowego, którzy wstąpili do wojska polskiego (Nr. 21/41 str. 286).

W związku ze *szkolnictwem wyższym*:

a) Rozporządzenie w sprawie poborów profesorów, docentów i pomocniczych sił naukowych w państwowych szkołach wyższych (Nr. 4/24 str. 49).

b) Rozporządzenie w sprawie ulg przy egzaminach na kursie geometrów Szkoły Politechnicznej we Lwowie (Nr. 5/25 str. 64).

c) Rozporządzenie w sprawie nostryfikacji zagranicznych dyplomów lekarskich weterynaryjnych (Nr. 7/27 str. 89).

d) Rozporządzenie w sprawie zmiany „Regulaminu egzaminu prawnohistorycznego na wydziale prawa i nauk państwowych Uniwersytetu Warszawskiego (Nr. 7/27 str. 91).

e) Rozporządzenie w sprawie tekstu dyplomów doktorskich oraz kosztów ich wystawienia (Nr. 11/31 str. 137).

f) Rozporządzenie w sprawie dodatków do wynagrodzeń za poszczególne czynności pracowników państwowych szkół wyższych (Nr. 12/32 str. 158).

g) Rozporządzenie w związku z dekretem dn. 7/I. 1919 r. o mianowaniu pierwszego składu profesorów w Uniwersytecie Warszawskim (Nr. 13/33 str. 169).

h) Rozporządzenie w sprawie studjów prawnych w uniwersytetach państwowych (Nr. 22/42 str. 300).

i) dtto w sprawie studjów lekarskich (Nr. 22/42 str. 304).

j) Rozporządzenie w sprawie opłat, wnoszonych przez stu-

dentów i wolnych słuchaczy w szkołach akademickich (Nr. 22/42 str. 323).

k) Rozporządzenie w sprawie aktów prawnych, dokonanych przez Uniwersytet Poznański, mających moc obowiązującą od dnia jego założenia (Nr. 23/43 str. 364).

Okólniki dotyczące w większości wypadków spraw bieżących.

Z pośród tych, które obowiązywać mogą najdłużej, są następujące:

a) Okólnik w sprawie pobierania przychodów i dokonywania wydatków przez władze i urzędy państwowe, podległe Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na obszarze b. zaboru rosyjskiego (Nr. 3/23 str. 41).

b) Okólnik w sprawie udziału młodzieży szkolnej w kwestach ulicznych (Nr. 5/25 str. 65)

c) Okólnik do Inspektorów szkolnych okręgowych w sprawie określania kwalifikacji nauczycieli religii katolickiej w szkołach powszechnych (Nr. 5/25 str. 68).

d) Okólnik w sprawie prośb nauczycieli o przeniesienie (Nr. 15/35 str. 184).

e) Okólnik w sprawie zwalniania uczniów od opłat w szkołach zawodowych (Nr. 18/38 str. 206).

f) Okólnik do Zarządów Archiwów i Bibliotek państwowych w sprawie przysyłania duplikatów druków treści historyczno-pedagogicznej do Komisji historyczno-pedagogicznej w Krakowie (Nr. 19/39 str. 226).

g) Okólnik w sprawie referatów o stanie gmin wyznaniowo-żydowskich (Nr. 19/39 str. 229).

h) Okólnik zawierający wskazania zdrowotne Nr. 23/43 str. 384.

i) Okólnik w sprawie reformy systemu opodatkowania w gminach wyznaniowych żydowskich (Nr. 23/43 str. 380).

Komunikaty Sekretariatu Generalnego zawierają wyciągi z Ustaw i rozporządzeń, dotyczących szkolnictwa, ogłoszonych w „Dzienniku Ustaw Rzpl. Polskiej” i w „Monitorze Polskim”, oraz informacje, oparte na korespondencji innych Ministerstw, a dotyczące pośrednio lub bezpośrednio szkolnictwa.

Czasopisma i książki zalecane do bibliotek szkolnych są następujące:

a) „Ziemia” — tygodnik krajoznawczy (Nr. 4/24 str. 57).

b) „Wychowanie fizyczne” — miesięcznik (Nr. 4/24 str. 57).

c) „Szkoła powszechna” — kwartalnik (Nr. 11/31 str. 149).

d) „Harcerz” — tygodnik (Nr. 11/31 str. 150).

e) „Harc mistrz” — miesięcznik (Nr. 11/31 str. 150).

f) „Kreślenie i zdobienie geometryczne” inż. Józefa Malanowicza (Nr. 7/27 str. 97).

„Komunikat Oświatowy”. Rok 1920. Warszawa, Główna księgarnia wojskowa, Nowy Świat 69. Ministerstwo Spraw Wojskowych, Sztab, Oddział III Naukowo-Szkolny, Sekcja Oświaty i Kultury. Format 31 × 23, N-ry 1 — 6, str. VIII + 12 + 20 + 24 + 28 + 36.

Artykuł „Od redakcji”, pomieszczony w № 1 „Komunikatu Oświatowego”, oraz wstęp do „Spisu rzeczy”, podają nam jednocześnie cel i charakterystykę tego pisma, wydawanego przez Oddział Naukowo-Szkolny Sztabu Ministerstwa Spraw Wojskowych, działający w myśl zdania generała Haytera, podanego jako motto: „Naród daje armii młodych ludzi, którzy nie są jeszcze skończonymi obywatelami; armja winna mu zwrócić skończonych obywateli”. Zgodnie z tym poglądem od samego prawie początku istnienia niezależnego od obcych potęg państwa polskiego, bo od grudnia 1918 roku rozpoczęła się systematyczna działalność oświatowa wśród żołnierzy. Normowana zrazu jako pozasłużbowa staje się praca oświatowo-wychowawcza w wojsku od sierpnia 1919 roku służbową i powoli rozwija się w coraz szerszym zakresie. Wypadki roku ubiegłego zahamowały rozpęd organizacyjny i przeszkodziły takiemu ukształtowaniu służby oświatowej, jedynie racjonalnemu, o jakim wspomina prof. Marcei Handelsman w artykule „O organizacji służby oświatowej w wojsku polskim („Kom. Ośw.” № 6); jednakże prawdopodobnie dalszy rozwój tej akcji, prowadzonej już w pokojowych warunkach, będzie musiał doprowadzić do świetnych rezultatów.

Organ urzędowy tej pracy, „Komunikat Oświatowy”, którego w roku 1920 wyszło 6 zeszytów, zawierających ogółem 148 stron druku, rozpada się na 5 działów: 1) dział urzędowy, 2) dział sprawozdawczy, 3) dział ogólny, 4) różne wiadomości (kronika bieżąca), 5) sprawozdania literackie.

Dział urzędowy, liczący 63 pozycje, zawiera szereg rozkazów Min. Spraw Wojskowych, okólników III Sztabu M. S. Wojsk, Sekcji Oświaty i Kultury i t. p., składających się razem na chronologiczne zobrazowanie przebiegu organizacji pracy oświatowo-kulturalnej w wojsku polskim od grudnia 1918 r. do grudnia 1920 r. Zauważyć należy, iż w tym dziale mieszczą się również programy

pogadank dla żołnierzy i kursów metodycznych dla kierowników oświatowych i nauczycieli.

Dział sprawozdawczy przedstawia się stosunkowo dość ubogo. Przyczyny tego zjawiska: żywiołowość początkowego ruchu, wolnego zrazu od ścisłych uświadomionych formuł, przerwy w pracy z powodu najazdu bolszewickiego, opóźnianie wskutek tego nadsyłania systematycznych raportów, tłumaczy szef oddziału, gen.-podp. Jacyna, we wstępie do „Spisu rzeczy”, zapowiadając jednocześnie znaczne rozszerzenie tego działu w „Komunikacie Oświatowym” za rok 1921.

Najbardziej może zainteresować szersze sfery pedagogiczne dział ogólny, składający się z 16 artykułów, wśród których należy wyróżnić 10 artykułów, odnoszących się wogóle do pracy oświatowej w wojsku, 4 metodyczne o różnych przedmiotach nauczania, 1 o bibliotekach żołnierskich i 1 obrazek historyczny. Artykuły najbardziej ogólne mają albo charakter historyczno-informacyjny, opowiadając o dziejach organizacji oświatowej bądź to w formacjach polskich („Praca kulturalno - oświatowa w formacjach wojskowych polskich w czasie wojny obecnej” M. Sołtysa—№ 3), bądź w armjach obcych (Praca kulturalno - oświatowa w armji rosyjskiej” M. Dąbrowskiego — № 4, „Praca kulturalno-oświatowa w armji niemieckiej” M. Dąbrowskiego — № 5, „Praca oświatowa w armji francuskiej” J. Ejsmonda—№ 3), albo też charakter programowy, omawiając zagadnienia pracy kulturalno-oświatowej w wojsku („Praca kulturalna w wojsku „Kustronia—№ 1, „Konieczność akcji oświatowo-kulturalnej w wojsku” R. Petrykowskiego—№ 6, „Znaczenie działalności kulturalnej i oświatowej w wojsku” K. Wali-górskiego — № 6), zadania tej pracy w specjalnych warunkach („Zadanie referatu oświatowo - kulturalnego w szpitalach wojskowych” S. Barańskiego — № 4), obowiązki referentów oświatowych, („O obowiązkach referentów oświatowych” Teslara—№ 3) i wreszcie kwestje organizacyjne, („O organizacji służby oświatowej w wojsku polskim” M. Handelsmana—№ 6). Naogół wszystkie te artykuły przedstawiają się dodatnio, oświeclając różne sprawy, domagające się jeszcze należytego uregulowania ze względu na stadium początkowe dokonywanej pracy, ale przede wszystkim należy podkreślić słuszność dezyderatów, wyrażonych przez prof. Handelsmana, a zwłaszcza zrównania służby oświatowej i praw jej kierowników z t. zw. „korpusami” sądowym, lekarskim, duszpasterskim itp., czego znaczenie zrozumie każdy, kto choć przez krótki czas zajmował się [pracą oświatową w wojsku. Należytem uzupełnieniem, sprawozdaniem ujęcia ogólne na grunt konkretnej pracy, są artykuły

odnoszące się do nauczania poszczególnych przedmiotów („W sprawie nauczania matematyki wśród dorosłych” H. Stattlerówny — № 1, „Jak prowadzić lekcje czytania” G. Czerneckiej—Brzezińskiej № 2, „O prowadzeniu pogadank historycznych” T. Kupczyńskiego—№ 3, „O potrzebie pogadank higienicznych w wojsku” B. Poletura — № 6. Żałować należy, iż nie wyczerpano tu większej ilości tematów, których rozwinięcie winno być znane każdemu referentowi oświatowemu. Wspomnieć też należy o artykułach K. K. „Biblioteka żołnierska” w № 1 i M. Dąbrowskiego „Cyprian Godebski” w № 3. Do tej charakterystyki działu ogólnego w „Komunikacie oświatowym” należy dodać pewną uwagę o konieczności szerszego i konkretniejszego uwzględnienia zagadnień wychowawczych, gdyż obok nauczania należyte „wychowanie” żołnierza jest celem nadzwyczaj ważnym i pozostawiającym jeszcze wiele pola do pracy.

Nadzwyczaj bogato przedstawia się dział sprawozdań literackich. W pięciu numerach pisma, (gdyż wprowadzono ten dział dopiero od Nr. 2), które wszak nie jest poświęcone specjalnie bibliografii ani literaturze, omówiono 411 książek i broszur; większość tych ocen wyszła z pod pióra K. K., który po krótkich, a trafnych charakterystykach różnych wydawnictw zwięźle formułuje sądy o przydatności danego utworu dla bibliotek żołnierskich.

Całość „Komunikatu Oświatowego” robi dodatnie wrażenie jako owoc sumiennej pracy ludzi świadomie dążących do wytknięcia tego celu, o którym czytamy w jednym z artykułów: „Gdy akcja oświatowo-kulturalna w wojsku będzie postawiona na należytych poziomach, to żołnierze po powrocie do domu, promieniując wokoło, staną się latarniami, rozpraszającymi gęste mroki. Jakże coraz jaśniej będzie wtedy w Polsce”.

Eug. Zdrojewski.

Przegląd Pedagogiczny organ Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych — pod kierunkiem Władysława Kopczewskiego przy udziale Komitetu Redakcyjnego. R. XXXIX (4). 1920. — Warszawa. Zeszyty I — X. Str. 292 + Sprawy Towarzystwa II. str. 137. Format 22 × 15. Redakcja i Administracja Bracka 18.

Przegląd Pedagogiczny stał się w r. 1920 organem T. N. S. Śr. i W., które powstało z połączenia w ciągu poprzedniego roku Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego b. dzielnicy rosyjskiej i Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych b. dzielnicy austriackiej i pruskiej. Zawiadania o tem Zarząd Główny T. N. S. W. na wstępie do zeszytu I, określając zarazem cele, jakim pismo

ma służyć. Wydzielenie „spraw Towarzystwa“ do osobnego dodatku z odrębną paginacją sprawia, że materialne sprawy zawodowe nie mieszają się do zagadnień pedagogicznych, które wypełniają główną część każdego numeru.

Jako ogólną cechę wszystkich prawie artykułów w roczniku Przeglądu podkreślić można ich związek z życiem szkolnictwa w bieżącej chwili. Pisali je przeważnie praktycy pedagogowie i dla wytknięcia drogi praktyce zawodowej. Najbardziej teoretyczny charakter ma artykuł dr. J. Jotejkówny *„Wiedza a intuicja w wychowaniu“*, który jest wstępnym wykładem kursu pedagogiki doświadczałnej w Państwowym Instytucie Pedagogicznym i udowadnia potrzebę wiedzy dla wychowania. B. Nawroczyński, subtelnie roztrząsający kwestję, pozornie tylko wyrazową, *„Wykładamy, uczymy czy nauczamy?“*, by dojść do ustalenia terminu nauczania dla czynności nauczyciela, ma choćby na dalszym planie na uwadze wadliwe pojmowanie swej roli przez nauczyciela, który „wykłada“ zamiast „nauczać“. Cały szereg artykułów dotyczy, palącej w obecnej chwili, sprawy wychowania młodzieży szkolnej. W podpisanym pseudonimem Elzet artykule p. t. *„Partja miernoty“* autor stwierdza szerzenie się na tle życia politycznego oportunistu i skarlania i wzywa do przejęcia się myślą wychowawczą, dążącą do wytworzenia silnych charakterów. B. Kielski, zagajając dyskusję *„W sprawie wychowania moralnego“*, przedstawia do omówienia problemy kształcenia zdolności do czynu, charakteru etycznego, wychowania obywatelskiego, wychowania narodowego, jako zagadnienia moralnego, i pozaszkolnego wychowania moralnego. T. Męczkowska mówi o *„Prawdzie w nauczaniu i wychowaniu“* jako o jednym z najważniejszych czynników kształtowania charakterów i przez „prawdę“ rozumie autorka zwalczanie werbalizmu i powierzchności w nauczaniu, wytwarzanie „stylu moralnego“ dobroci i wzajemnego zaufania w życiu zbiorowym, usuwanie zakorzenionych zwyczajów solidarności koleżeńskiej w złem, potępienie wystawiania fałszywych zaświadczeń przez rodziny uczniów, podpowiadania na lekcjach i zatrzymuje się dalej na pozostałej wśród młodzieży z czasów niewoli skłonności do konspirowania, którą piętnuje jako zbrodnię wobec polskiej szkoły; w duszy młodzieży powinna ta skłonność ustąpić miejsca zamiłowaniu do szczerości i jawności postępowania; szkoła powinna wyrobić poszanowanie i sumienność w pracy oraz zrozumienie istotnego jej celu. Tom *„W sprawie zrzeszeń młodzieży szkolnej“* wypowiada się za popieraniem zrzeszeń młodzieży na wzór Zachodu; stowarzyszenia dają ujście potrzebie zorganizowania

życia zbiorowego i odciągają stopniowo i powoli od prac dla młodzieży nieodpowiednich, politykowania i agitacji partyjnej. Kazimierz Kulwiec i Henryk Lipski, w *„Projekcie instrukcji dla wychowawców klasowych“*, podają szereg wskazówek dla wychowawców klasowych, między innymi odnośnie do konferencji pedagogicznych z uczniami, które powinny się odbywać periodycznie. Dr. Franciszek Fuchs *„Szkoła ogólno-kształcąca, jako zakład wychowawczy“* zastanawia się nad zasadniczym pytaniem, o ile szkoła może i powinna odgrywać rolę wychowawczą i dochodzi do wniosku, „że szkoła może i powinna (to robić), ale tylko w pewnym ograniczonym znaczeniu i tylko do pewnego stopnia, a zawsze tak, aby wpływ innych bardzo licznych i bardzo ważnych czynników, a przede wszystkim rodziców i domu rodzinnego, nie uległ poważniejszemu uszczupleniu“. H. Witkowska *„O wychowaniu i kształceniu obywatelskim“* przedstawia — opierając się przeważnie na wydawnictwach niemieckiego „Towarzystwa dla obywatelskiego wychowania i kształcenia młodzieży“ — stan rzeczy w tej dziedzinie na terenie państw zachodnio-europejskich; kończy podaniem szeregu środków, zmierzających do szerzenia w naszym narodzie kultury obywatelskiej. Specjalnem zagadnieniem wychowania i wykształcenia dziewcząt zajmują się: Marja Jaworska i dr. Jan Jakóbiec, uznający *„Potrzebę reformy wychowania i wykształcenia dziewcząt“* w referacie i koreferacie pod wymienionym tytułem, aczkolwiek nieco odmiennie każde z autorów reformę tę pojmują. W sprawie pedagogicznego wykształcenia nauczycieli przemawia: A. Karbowski, podając *„Uwagi o pedagogiczno-dydaktycznym kształceniu kandydatów stanu nauczycielskiego dla szkół humanistycznych i realnych“*; autor wskazuje przede wszystkim środki doboru kandydatów a następnie projekt organizacji kształcenia przy współudziale uniwersytetu i akademii pedagogicznych.

Na pytanie postawione przez redakcję: *Jak pytać przy egzaminie dojrzałości?* odpowiedział Tadeusz Czapczyński *„Jak pytać z języka polskiego przy egzaminie dojrzałości?“*, podając prócz uwag ogólnych szereg przykładów cykli pytań, zgrupowanych dokoła jednego tematu. — Artykuł Stefana Cybulskiego *„Stopnie“* dotyczy reformy stawiania stopni, jako sposobu oceny pracy uczniów.

O książkach do użytku szkolnego traktują dwa artykuły: W. Borowy *„O wydaniach i komentarzach tekstów polskich dla szkoły“*, stwierdza liczne braki w dotychczasowych wydawnictwach i wzywa do dbałości o wydania poprawne. Wincenty Gorzycki *„Wypisy historyczno-źródłowe dla klas wyższych szkół średnich“*,

udowadnia potrzebę ułożenia takich wypisów i podaje dezyderaty, jakim powinny one odpowiadać. Do działu dziejów szkolnictwa należą artykuły: W. Jankowskiego „Szkolnictwo na terenie byłej Kongresówki w dobie okupacji austriackiej” i Leona Płoszewskiego „Zagrożona placówka” (gimnazjum w Orłowej na Śląsku Cieszyńskim).

Wreszcie w dziale higieny p. t. *Co mówią cyfry w sprawie przeciążenia młodzieży w szkołach?* statystycznie opracowane wyniki ankiety, obejmującej pytania: Jak długo i kiedy uczeń odrabia lekcje? Czy ma jakie zajęcia dodatkowe? Jakim przedmiotom poświęca czas nadobowiązkowo, z zamiłowania? Jakie przedmioty idą mu najtrudniej, nad jakimi musi w domu pracować najwięcej?—przedstawił dr. St. Kopczyński.

Dział recenzji obejmuje 18 ocen książek i pism, w tem są 3 książki francuskie reszta polskie.

Prócz wymienionych powyżej artykułów i ocen treści zeszytów Przeglądu Pedagogicznego dopełniają wspomnienia pośmiertne, sprawozdania ze zjazdów i informacje.

Z. Ziemiński.

Ruch Pedagogiczny miesięcznik poświęcony sprawom wychowania i nauczania wychodzi z końcem każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia. Wydawnictwo Związku polskiego szkół powszechnych. Rok VII. (IX) N-ry 1—10 1920 r. Kraków. Redaktor: Dr. Henryk Rowid. Format 24 × 16.

W dziale artykułów rocznik ten zawiera następujące prace: H. Rowid. Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji. — B. Sławomirski. Błędne założenia naukowe w ministerjalnym programie geografii. — Dr. M. Grzegorzewska. Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny. — H. Rowid. W sprawie organizacji studjów nauczycieli szkół powszechnych w przyszłości.—Stanisław Wójcik. Ministerjalny program nauki rysunków. — Dr. J. Kretz-Mirski. Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej (część I), oraz Idea pedagogii kulturalnej (część II).—H. Rowid. Ewaryst Estkowski (1820 + 1856) część I, oraz Stanowisko Ewarysta Estkowskiego w dziejach pedagogii narodowej. — Helena Witkowska. Zagadnienia etyczne w nauczaniu historii. — (h.) Państwowe Kursy Nauczycielskie w Krakowie. — Helena Witkowska. O potrzebie wprowadzenia nauk społecznych do polskiego szkolnictwa. — (h.) Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa. — Zygmunt Kukulski. Nauka o wychowaniu, a teoria wychowania. — M. R. Próba zbiorowej kompozycji w kl. I. — Dr. Wł. Z. Lekarz szkolny jako wy-

chowawca.— Uzupełniają rocznik recenzje książek i czasopism pedagogicznych, oraz kronika pedagogiczna.

Z wymienionych artykułów najogólniejsze zagadnienia pedagogiczne poruszają prace Zygmunta Kukulskiego, oraz dr. J. Kretz-Mirskiego. Ta ostatnia zwłaszcza godna jest uwagi. Autor podaje w niej krytyce skrajnie indywidualistyczny kierunek w pedagogice współczesnej, którego przedstawiciele usiłują uczynić z indywidualności cel wychowania, a zarazem wyłączną podstawę całego systemu pedagogicznego. Analiza pojęcia indywidualności doprowadza autora do rozróżnienia przedewszystkiem dwu jego znaczeń: biologicznego i psychologicznego. Indywidualność biologiczna nie może być jednak podstawowem pojęciem pedagogicznem, indywidualność zaś psychologiczna nie daje się zdefiniować w sposób zadawalający. W dodatku indywidualność, pojęta jako różność jednostkowa, nie zawsze posiada wartość dodatnią. Poznawać ją trzeba w każdym wychowanku dla zastosowania właściwych metod wychowawczych, jednakże celem pedagogicznym może być dopiero pewien układ wartości, wpływającej z tego potężnego strumienia energii i pracy ludzkiej, jakim jest *kultura*. Zadaniem pedagogii jest zapewnić 1) ciągłość i 2) rozwój kultury. Dla zapewnienia ciągłości kultury pedagogia musi każdemu nowemu pokoleniu umożliwiać i ułatwiać przyswojenie sobie (zasymilowanie) kultury pokoleń poprzednich; dla zapewnienia coraz dal- szego postępu kultury powinna ona rozwijać w nowych pokoleniach zdolności twórcze.

Podkreślając to ostatnie zadanie, autor uznaje za cel wychowania zapewnianie swobodnego rozwoju całego człowieka w duchu kultury i taką pedagogię nazywa *pedagogią kulturalną*.

Z licznych prac H. Rowida, jakie znajdujemy w tym roczniku, dwie najobszerniejsze poświęcone są zagadnieniom z dziedziny historii pedagogiki. W pierwszej z nich („Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji”) autor wskazuje drogi, po których kroczyła od czasów odrodzenia do chwili obecnej idea wychowania młodzieży przez pracę interesującą i dającą pole do możliwie pełnego wyrażenia się całej osobistości. Zagadnienie to ujęte zostało szeroko; autor nie zacieśnia się do rozważania samej tylko pracy *ręcznej*; przeciwnie, zupełnie słusznie zaznacza, że wszelka praca fizyczna wtedy dopiero nabiera znaczenia wychowawczego, gdy jest zarazem pracą *psychiczną* (str. 146, 147). Szczególnie jednak cenny w tej rozprawie jest rozdział, przedstawiający rozwój poglądów na pedagogiczną doniosłość pracy w piśmiennictwie polkiem. Doprowadza on autora do przekonania,

że „rozwój polskiej myśli pedagogicznej postępował zgodnie z ewolucją kultury i cywilizacji w ścisłym związku z twórczością w krajach zachodnich. Najwybitniejsi przedstawiciele pedagogiki narodowej: Konarski, Piramowicz i Popławski, Staszyc i Kołłątaj, Śniadecki, wreszcie Trentowski, Estkowski i Dawid, wykształceni na kulturze zachodnio-europejskiej, doskonale obeznani z literaturą pedagogiczną, umieli wydobyć z niej prawdziwe wartości, zastosować je do warunków życia polskiego i do psychiki dziatwy polskiej, i stworzyli w ten sposób koncepcję pedagogiki narodowej“ (str. 94).

Jednemu z klasyków pedagogiki polskiej, Ewarystowi Estkowskiemu, z racji stułetniej rocznicy od jego urodzenia poświęcił H. Rowid drugą swoją rozprawę. Pierwsza jej część, zatytułowana: „Ewaryst Estkowski“, posiada charakter biograficzny. Opierając się głównie na listach do żony Antoniny, znalezionych wśród rękopisów ś. p. prof. Antoniego Karbowiaka, autor kreśli zaiste wzruszające dzieje pedagoga poznańskiego, który zmagając się z tak potężną po roku 1848 falą reakcji, z wielką podniosłością duszy i niezmordowaną energią pracował nad podniesieniem poziomu szkoły polskiej i nauczycielstwa polskiego w byłym zaborze pruskim. Część druga mówi o „stanowisku E. Estkowskiego w dziejach pedagogiki narodowej“. Pod wpływem K. Libelta i B. Trentowskiego Estkowski bardzo wcześnie począł dążyć do wyzwolenia polskiej szkoły i polskiej myśli pedagogicznej od wpływów niemieckich. W jednym z listów pisze on: „Nauki elementarne przyjęliśmy od Niemców; przyjęliśmy także ich sposób wykładu tych nauk, — a Niemcy uczą tylko rozumowo, kształcą jedynie głowę“ (str. 170). Rozumiejąc, że dziecku polskiemu czego innego potrzeba, Estkowski starał się działać i pisać w duchu pedagogiki narodowej i dlatego zwracał się do prac Komisji Edukacyjnej i wielkich pedagogów polskich; to zaś, co głosił, często bywało o wiele lepsze od rozpowszechnionych wówczas w Niemczech poglądów i do dnia dzisiejszego nie straciło wartości.

Na jedną jeszcze pracę w tym roczniku pragnąłbym zwrócić uwagę. Jest nią artykuł dr. M. Grzegorzewskiej p. t.: „Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny“, — rzecz napisana zwięźle, a jednak gruntownie i pouczająco. Dowiadujemy się z niego, że autorowie francuscy ogłosili szereg prac, wykazujących, w jaki sposób wojna wpłynęła na młodzież szkolną, nauczycielstwo i całe szkolnictwo we Francji. Wszystko świadczy o tem, że była ona głębokiem przeżyciem, które wyzwoliło nowe siły twórcze. Szczególnie wielkim przeobrażeniem uległ pogląd na ustrój całego

szkolnictwa. Wiadomo, jak wielką rolę w tej dziedzinie odgrywała dotychczas we Francji tradycja. Różne części szkolnictwa francuskiego powstały w drodze ciągnącego się przez długie wieki historycznego rozwoju. Całość posiada styl wspólny, ale nie stanowi organicznie powięzanej całości, skąd wyrastają nieprzezwyćżone nieraz przeszkody, gdy uczeń ze sfer mniej zamożnych chce przejść ze szkoły początkowej do średniej, a wreszcie do uniwersytetu. Pod wpływem wzmożenia się prądów demokratycznych w literaturze pedagogicznej francuskiej ujawniła się silna tendencja do nadania jedności całej organizacji szkolnej przez oparcie szkoły średniej na początkowej oraz zniesienia bardzo nieraz wysokich wpisów szkolnych. Ta tendencja do zdemokratyzowania całego szkolnictwa, albo jak we Francji mówią, „uniwersytetu“, łączy się jednak u wszystkich cytowanych przez dr. M. Grzegorzewską autorów ze zrozumieniem tej podstawowej zasady, iż szkoła średnia i szkoły wyższe nie są przeznaczone dla wszystkich, lecz tylko dla odpowiednio uzdolnionych i przygotowanych. Stąd wyrasta konieczność przeprowadzenia bardzo dokładnego doboru młodzieży przed skierowaniem jej ze szkół początkowych do szkół średnich. Tego też domagają się „les Compagnons“, którzy w okopach podczas wojny opracowali projekt reformy szkolnej p. t.: „L'Université nouvelle“. Tym duchem również przeniknięty jest projekt ustawy szkolnej, wniesiony do izby deputowanych w roku 1918 przez deputowanego A. Veber'a.

Cały rocznik „Ruchu Pedagogicznego“ czyni wrażenie dodatnie. Wyraźnie ujawnia się w nim dążność do poruszania kwestyj najżywotniejszych, a jednocześnie sięga w przeszłość do źródeł twórczej myśli pedagogicznej w Polsce. Szata zewnętrzna jak na obecne trudne stosunki wydawnicze przedstawia się dobrze. Korekta miejscami nie dość staranna.

B. Nawroczyński.

Szkoła Powszechna, kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. pod redakcją Anieli Szycówny. Zeszyt I, str. 100, zeszyt II, str. 160, zeszyt III — IV, str. 192.

Szkoła Powszechna, jak powiada podtytuł pisma, poświęcona jest: 1^o sprawom wychowania i nauczania szkolnego: dąży do tego, aby wznieść poziom szkolnictwa powszechnego pod względem wychowawczym i dydaktycznym do wysokości, jakiej wymaga ważność

ciążących na niem zadań i wielkość pokładanych w niem nadziei; 2^o ponieważ poziom taki nie może być osiągnięty bez należytego przygotowania i przejęcia się swem posłannictwem ze strony nauczycielstwa, pismo łączy ściśle z pierwszym zadaniem — drugie: kształcenia nauczycieli. „Nauczyciele nasi — mówi prospekt — zdają sobie sprawę z ogromu wziętej na siebie odpowiedzialności, odczuwają potrzebę ciągłego kształcenia i doskonalenia się, bez czego najpiękniejsze nawet teorie pedagogiczne nie wydadzą owocu”.

Ministerstwo W. R. i O. P. dostarcza „Szkołę Powszechną” bezpłatnie wszystkim szkołom powszechnym b. zaboru rosyjskiego; do innych dzielnic, — które posiadają własne organy o podobnym charakterze, — dochodzi to pismo tylko w drodze prenumeraty. Wynika stąd, że sprawy i potrzeby szkolnictwa i nauczycielstwa jednej dzielnicy zajmują dominujące miejsce; jednakże nietylko artykuły treści ogólnej, ale i wszystkie inne tam pomieszczane mogą interesować czytelników z każdej dzielnicy Polski. Wśród współpracowników nie brak także osób z poza b. Kongresówki, a liczba ich z czasem niewątpliwie będzie się powiększać.

Zadanie kształcenia nauczycielstwa spełnia „Szkoła Powszechna” drogą pobudzania do pracy umysłowej i do wypowiadania swych poglądów na łamach pisma. Redaktorka obiecuje poza tem w prospekcie „chętną odpowiedź na każde pytanie zwrócone do redakcji” Obok artykułów, wychodzących z pod wprawnego pióra, spotyka się tu więc prace, zdradzające niepewne stawianie pierwszych kroków, obok nazwisk znanych w literaturze pedagogicznej — nazwiska skromnych pracowników nieznane ogółowi.

Na treść pisma składają się następujące działy:

1. „Pedagogika ogólna, psychologja, higiena” — z działu tego spotykamy na wstępie do każdego zeszytu parę artykułów o treści ogólniejszej i zasadniczej. Zeszyt I rozpoczęła sama redaktorka, omawiając kwestję „Społeczności szkolnej”. Pokrewne tematy poruszyli p. Józef Ciembroniewicz („O współżyciu nauczyciela z dziećmi”) i p. Cecylja Bańkowska („Karność w szkole a kary”). P. Józef Bałaban ze Lwowa przedstawił „Zadania społeczne nauczyciela szkoły powszechnej”. Badania psychologiczne reprezentują p. prof. Joteyko („O rozwoju zainteresowania u dzieci normalnych i anormalnych”) i p. Marja Grzegorzewska („Metody wychowania estetycznego na tle badań psychologicznych”). Spraw higieny i wychowania fizycznego dotyczą artykuły p. d-ra St. Kopczyńskiego („Wychowanie cielesne w szkole powszechnej”) i p. d-ra Jana Szmurły („Ochrony miejskie a higiena”). Wreszcie mamy też i artykuł o „Ogrodzie przy szkole powszechnej” p. E. Jankowskiego i o „Pasiece

przy szkole” nauczyciela z Poznańskiego p. Kazimierza Grabowskiego.

W przyszłości pożądanę byłyby w tym dziale artykuły, omawiające zadania nauczyciela, jako pracownika społecznego, zbieracza materiałów krajoznawczych i ludoznawczych i t. p., czem powinni się zainteresować specjaliści.

2. Dział „historji pedagogiki i wspomnień” przedstawia się skromnie: p. Aniela Szyćówna umieściła tu wspomnienie o Antonim Karbowskiu, a p. Osterloff o Elementarzu Kom. Ed. Nar. i o Ewarystie Estkowskim z powodu setnej rocznicy urodzin tego pedagoga. — Korzystne byłoby ze względów ideowych pomieszczenie wspomnień z walk o szkołę polską i obrazów najważniejszych etapów tej sprawy pod wszystkimi zaborami.

3. „Z metodyki nauczania” również stosunkowo niewiele — może zbyt mało — znalazło się artykułów: 2 z przyrodoznawstwa, 2 ze śpiewu i 1 z rysunku. — Po wejściu w życie nowych programów szkoły powszechnej 7-klasowej i nagromadzeniu się doświadczeń, dział ten zapewne rozwinie się znacznie szerzej.

4. „Dziennik nauczyciela” — jest to miejsce, przeznaczone na rycinki z praktyki nauczycielskiej, obserwacje i pomysły pedagogiczne i dydaktyczne, a zarazem dla początkujących autorów pole do zaprawiania się w słowie pisanem. Spotykamy tu zresztą także nazwiska nauczycieli znanych już z autorstwa prac drukowanych.

5. „Kształcenie nauczycieli” — ma najbardziej charakter dzielnicowy, bo mowa tu naprzykład o preparandach nauczycielskich i o kursach wakacyjnych, które istnieją na terenie b. zaboru rosyjskiego. Jednakże taki obraz życia na kursach wakacyjnych, naszkicowany w sprawozdaniach uczestników, ma w sobie tyle żywych barw, że daje czytelnikom z innych dzielnic zajmujące przez swą konkretność przedstawienie pewnej charakterystycznej strony życia nauczycielstwa b. kongresówki.

W związku z tem nasuwa się uwaga co do działu 7, poświęconego „Ruchowi pedagogicznemu w Polsce i zagranicą”; w dziale tym zamiast kronikarskiego zestawiania wiadomości, — czasem jak na kwartalnik zbyt aktualnych i chwilowe mających znaczenie, — dobrzeby było podawać systematycznie wiadomości o stanie szkolnictwa w różnych naszych dzielnicach — a także na emigracji, — o dodatnich i ujemnych jego stronach, które należałoby historycznie wyjaśniać, o trudnościach, z jakimi walczy, o rezultatach, jakimi poszczycić się może, o osobliwościach odrębnych i t. d.

Przyczyniłoby się to do zbliżenia dzielnic, do zatarcia niepo-

rozumień, do rozszerzenia horyzontów myślenia i odczuwania na całą Polskę. Naprzykład wspomnienia o wysiłkach, które były robione podczas wojny na emigracji w Rosji i na kresach, o tem szkolnictwie odradzającym się parokrotnie z gruzów, o pragnieniu szkoły przez ludność, zapomnianą wśród obcoplemieńców — powinniśmy postawić sobie przed oczyma, bo w nich jest źródło idealizmu tak potrzebnego nauczycielowi, a płynącego z odczucia, że szkoła „to wielka rzecz”. Sprawiedliwość też wymaga, żeby praca nasza zanotowana była dla historii.

Wreszcie pozostaje wspomnieć o dziale 6—„Oceny i sprawozdania z książek”, — który w Szkole Powszechnej ma specjalny charakter. Widocznym dążeniem redakcji — nie zupełnie narazie urzeczywistnionem — jest pomieszczanie sprawozdań (nie recenzji), pisanych przez nauczycielstwo z książek przeczytanych lub przestudjowanych. Celem tych sprawozdań jest danie bodźca do gruntownego przeczytania książki przez sprawozdawcę i streszczenia jej na piśmie, a z drugiej strony możność zapoznania się z treścią książki przez czytelników, którzy nieraz nie będą mieli sposobności sami jej przeczytać. Ten rodzaj sprawozdań rozwinął się i daje dobre wyniki w lwowskim Czasopiśmie Pedagogicznym; — w Szkole Powszechnej nie wyrobił się dotąd wyraźnie, zaznacza się tylko jako tendencja redakcji. — Ocen i sprawozdań jest w Roczniku I: 23 z książek polskich, 4 z niemieckich.

Ujemną stroną pisma, którego dążeniem jest utrzymanie stałego kontaktu z nauczycielstwem, jest rzadkie jego ukazywanie się: 3 razy w ciągu roku, to zbyt mało, aby wytworzyć ciągłość pracy. Częstszemu ukazywaniu stoją zapewne na przeszkodzie względy finansowe.

Jeżeli sprawa szkolnictwa powszechnego rozumiana jest istotnie i odczuwana w Polsce, jako sprawa pierwszorzędnej wagi, to w gronie współpracowników Szkoły Powszechnej powinni się znaleźć wszyscy pedagodzy nasi, jak tego pragnie redaktorka (por. Prospekt: Do Kolegów Nauczycieli), rozumiejąc pod tą nazwą każdego, kto w szerokim znaczeniu zajmuje się zagadnieniem kształtowania życia narodowego.

Z.

Urzędowa Gazeta Szkolna dla Województwa Poznańskiego i Pomorskiego. Poznań, 1920, № 1 — 23. (Format 25×18), str. 192+2 nlb.+Dodatek Nadzwyczajny do Urz. Gaz. Szk. № 5/6 str. 48, 11/12 str. 2, 17/18 str. 30+2 nlb.

28 lutego 1920 r. w miejsce wydawanych poprzednio przez poszczególne organy szkolne w b. dzielnicy pruskiej „Urzędowych

gazet szkolnych”, zaczął wychodzić w Poznaniu — staraniem i pod redakcją Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przy Ministerstwie b. dzielnicy pruskiej — osobny dwutygodnik p. t. „Urzędowa Gazeta Szkolna dla Województwa Poznańskiego i Pomorskiego”.

Rocznik Gazety za rok 1920 składa się z 23 numerów. Obejmuje on: 1) Ustawy zatwierdzone przez Sejm Ustawodawczy, obowiązujące w szkolnictwie w całym Państwie Polskim; 2) Rozporządzenia Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przy Ministerstwie b. dzielnicy pruskiej; 3) okólniki i ogłoszenia natury administracyjnej; 4) ogłoszenia, dotyczące przemiany szkół ewangelickich na katolickie; 5) rozporządzenia w sprawie szkolnictwa niemieckiego; 6) ruch służbowy; 7) ogłoszenia, dotyczące czasopism i książek, zalecanych przez Departament

Ustawy, ogłoszone w gazecie, są następujące:

I. Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r.¹⁾ o uposażeniu pracowników szkół państwowych (szczegółowy tytuł por. odnośny ustęp bibliografji Dziennika Urzędowego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego).

II. Ustawa z dnia 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych²⁾.

Do najważniejszych rozporządzeń Departamentu należą:

Rozporządzenie o zamianie dotychczasowych władz szkolnych i wyznaniowych na Komisje dla spraw wyznaniowych i szkolnych³⁾. Na mocy tego rozporządzenia utworzono 2 Komisje, dla województw Poznańskiego i Pomorskiego.

Rozporządzenie, dotyczące stypendjów dla uczniów seminarjów nauczycielskich, zatwierdzone 13. XI 1919 r.⁴⁾

Rozporządzenie w sprawie przemiany szkolnictwa na obszarze b. dzielnicy pruskiej⁵⁾. Na mocy tego rozporządzenia znosi się zarządzenia władz niemieckich z roku 1873, ograniczające lub wykluczające język polski ze szkół.

Rozporządzenie, dotyczące wynagrodzenia skarbników szkolnych i sekretarzy w szkołach średnich⁶⁾.

¹⁾ Nr. 15/16 z 31 sierpnia.

²⁾ Nr. 17/18 z 15 września.

³⁾ Nr. 1/2 z 28 lutego.

⁴⁾ Nr. 1/2 z 28 lutego i Nr. 21/22 z 15 listopada.

⁵⁾ Nr. 3/4 z 20 marca.

⁶⁾ Nr. 7/8 z 26 kwietnia.

Rozporządzenie o obowiązku uczęszczania do szkoły.¹⁾

Rozporządzenie, mocą którego szkoły, zwane przedtem średniami lub obywatelskimi, noszą nazwę wydziałowych od początku roku szkolnego 1920/21.²⁾

Rozporządzenie, uprawniające do prowadzenia prywatnych szkół powszechnych.³⁾

Rozporządzenie o przemianowaniu dotychczasowych szkół początkowych wszelkiego typu na powszechne.⁴⁾

Charakterystyczne i ciekawe z punktu widzenia historycznego rozporządzenie wydał Prezes Regencji dr. Celichowski w dniu 24 marca 1919 r., wzbraniające wypłacania dodatków za popieranie niemieckich (t. zw. Ostmarkenzulagen) nauczycielstwu we wszystkich szkołach obwodu regencyjnego Poznańskiego i Bydgoskiego.⁵⁾

W Nr. 15/16 str. 135 ogłoszone jest Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 5 sierpnia r. 1920 o dodatkach do płac zasadniczych. W Nr. zaś 17/18 str. 155 — Rozporządzenie o przejściu Uniwersytetu Poznańskiego pod zarząd Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Ogłoszenia i okólniki mają charakter czysto administracyjny i znaczenie przeważnie chwilowe, doraźne. Do bardziej zasadniczych zaliczyćby można rozporządzenie zalecające, aby wszelkiego rodzaju podręczniki były przedkładane władzy szkolnej do oceny i zatwierdzenia⁶⁾. Ważne jest również ogłoszenie dotyczące dzieł, znajdujących się w bibliotekach szkolnych, a wydanych przed rokiem 1800. Winny one być skatalogowane, — przyczem odpis katalogu przesyła się wojewódzkiemu Kolegium szkolnemu, — przechowywane nadto pod osobistą odpowiedzialnością Dyrekcji szkoły⁷⁾.

Szeregami zarządzeń normowały władze polskie szkolnictwo niemieckie na terenie b. dzielnicy pruskiej. Do najważniejszych należą:

12 maja 1919 uznano, że istniejący ustrój szkół niemieckich nie ulega zmianie, dodano jedynie do programu naukę języka polskiego, udzielaną dowolnie (na życzenie rodziców⁸⁾).

¹⁾ Nr. 9/10 z 31 ma a.

²⁾ Nr. 9/10 z 31 maja.

³⁾ Nr. 11/12 z 30 czerwca.

⁴⁾ Nr. 11/12 z 30 czerwca.

⁵⁾ Nr. 5/6 z 6 kwietnia. Dodatek nadzwyczajny str. 6.

⁶⁾ Nr. 1/3 z 28 lutego str. 3.

⁷⁾ Nr. 5/6 z 6 kwietnia str. 30

⁸⁾ Nr. 5/6 z 6 kwietnia. Dodatek Nadzwyczajny str. 8.

3 czerwca 1919 r. ogłoszono rozporządzenie, mocą którego nie wolno szkołom niemieckim przyjmować dzieci polskich¹⁾.

23 kwietnia 1920 r. zabroniono posługiwania się w szkołach używanymi dotychczas podręcznikami historii²⁾.

11 czerwca 1920 r. ogłoszono rozporządzenie, w którym Rząd polski uznawał istnienie w b. dzielnicy pruskiej państwowych szkół średnich czysto niemieckich za stan tymczasowy z prawem zwinięcia ich względnie spolszczenia³⁾.

Z książek i czasopism zalecanych w „Gazecie” wymienimy jedynie szczególnie polecane przez Departament. Należą do nich:

„Warta” — tygodnik dla młodzieży (Nr. 1/2 str. 7).

„Ziemia — tygodnik krajoznawczy (Nr. 5/6 str. 31).

„Le Petit Journal de France” (Nr. 5/6 str. 31).

„Harcerz” — tygodnik dla młodzieży (Nr. 7/8 str. 40).

„Wychowanie fizyczne” — miesięcznik (Nr. 7/8 str. 41).

„Język polski” — kwartalnik (Nr. 11/12 str. 81).

„Szkoła a zdrowie” pr. K. Sosnowskiego (Nr. 9/10 str. 57).

„Rozbiór językowy Ojczenasza” dra. K. Nitscha (Nr. 11/12 str. 81.)

„Harce młodzieży” — Piaseckiego, „Szkoła harcerza” Sedlaczka, „Młoda Drużyna” i „Gawędy instruktorskie” Pawełka, „Czuj duch” X. Zawady, „Letniska młodzieży szkolnej” — X. Lutosławskiego, „Skauting jako system wychowawczy” i „Jak skauci pracują — Małkowskiego, „Higjena w harcerstwie” d-ra Osmolskiego, „Związek zuchów” — Zienkowiczówny (11/12 str. 95).

Poza tem ogłoszono w Nr. 23 (str. 187) spis książek specjalnie zalecanych dla ochron.

Prócz wymienionego materiału w „Gazecie Szkolnej” ogłoszone są programy, konkursy na posady nauczycielskie, regulaminy egzaminów, wykaz uniwersytetów i szkół wyższych, równorzędnych uniwersytetom, tudzież udzielanych przez nie świadectw (Nr. 15/16 str. 139) i tymczasowa statystyka publicznych szkół powszechnych Województwa Pomorskiego i Poznańskiego (Nr. 23 str. 185).

Część rozporządzeń, obowiązująca także i mniejszości narodowe, tłumaczona jest na język niemiecki.

Część nieurzędowa „Gazety” zawiera luźne informacje i ogłoszenia oraz podane w formie nieoficjalnej wykazy książek i czasopism, zalecanych szkołom.

H. G.

¹⁾ Nr. 5/6 z 6 kwietnia. Dodatek Nadzwyczajny str. 10.

²⁾ Nr. 7/8 z 20 kwietnia str. 43.

³⁾ Nr. 11/12 z 30 czerwca str. 94.

Drużyna. Organ Związku Młodzieży wiejskiej. Tygodnik Związku Kółek Rolniczych C. T. R. wychowawczy, społeczny, literacki i oświatowy z ilustracjami. Warszawa. 1920. Rok VII. N-ry 1—25. For. 24 × 17.

Nasza Drużyna. Organ Związku Młodzieży wiejskiej. Jednodniówka Związku Kółek Rolniczych, Warszawa, 10 lipca 1920 r.

Nasza Drużyna. Organ... j. w. R. I. N-ry: 1 (28) — 24 (51) + 6 nlb. str. spisu rzeczy. Każdy numer osobno paginowany.

Teatr Ludowy. Dodatek do „Drużyny”, poświęcony teatrom, muzyce i śpiewom. Wychodzi dwa razy na miesiąc. Organ Związku Teatrów ludowych. II. N-ry: 1—11, i 13. Format 24 × 17.

Tygodnik „Nasza Drużyna” wydawany przez pierwsze półrocze 1920 roku pod tytułem „Drużyna” jest organem instytucji mającej na celu bardzo doniosłe zadania organizowania, kształcenia i wychowywania młodzieży wiejskiej. Działając w myśl szczerych haseł demokratycznych, wolny od zabarwienia partyjnego jest „Związek Młodzieży Wiejskiej” niezmiernie doniosłą organizacją, mogącą wiele zdziałać na polu kulturalnego rozwoju ludu polskiego.

Rocznik siódmy za r. 1920 zawiera 48 zeszytów (51 N°N°) liczących przeszło 650 stron oraz 13 numerów „Teatru Ludowego”, który wychodził tylko w I-em półroczu, liczących przeszło 100 stron, co stanowi razem blisko 800 stron druku. „Spis rzeczy” dzieli artykuły umieszczone w „Naszej Drużynie” na następujące działy główne: 1) komunikaty organizacyjne, 2) artykuły organizacyjne, 3) artykuły społeczno-oświatowe i wychowawcze, 4) utwory literackie, opisy, legendy, wiersze, 5) artykuły ludoznawcze i krajoznawcze, 6) artykuły okolicznościowe, oraz poza tem wolne głosy, listy czytelników, sprawozdania z działalności kół, wiadomości polityczne i t. p. Podział ten nie jest dość ścisły i należałoby tu zaprowadzić pewne zmiany.

Pierwsze dwa działy wraz ze sprawozdaniami kół dają nam obraz pracy dokonywanej przez „Związek Młodzieży Wiejskiej”, która rzeczywiście przedstawia się poważnie, gdyż istniało 470 kół, liczących dwadzieścia kilka tysięcy członków; praca prowadzona była głównie w kierunku oświatowym przez prenumerowanie czasopism, nabywanie książek (według danych tylko z 1/4 kół zakupiły one 27.963 książki) odczyty i pogadanki, kursy oświatowe, wieczorki, oraz w kierunku kulturalnym przez urządzenie przedstawień (347), koncertów, wieczornic (580), a wreszcie organizowanie

straży ogniowych, których powstało dzięki Z. M. W. koło 50. Na szczególne podkreślenie zasługuje akcja prowadzona przez tę instytucję we wschodniej części Rzeczypospolitej, zakładano bowiem koła na Wołyniu, w Wileńszczyźnie i Grodzieńszczyźnie; odbywało się to naturalnie w pierwszej połowie roku do najazdu bolszewickiego. Z dłuższych artykułów organizacyjnych należy wymienić: „Organizowanie Okręgowego Zjazdu Młodzieży Wiejskiej” przez Józefa Nieckę (N°N° 4—7), „Sprawozdanie Centralnego Związku Młodzieży Wiejskiej za rok 1919” (N°N° 37—40) oraz programowy „Cele i zadania Związku Młodzieży Wiejskiej” Fryderyka Platnera (N°N° 14/15), zwracający uwagę głębokiem i pełnem wewnętrzną treścią scharakteryzowaniem idei Związku.

W dziale społeczno-oświatowym i wychowawczym można wyróżnić trzy grupy, objęte nazwą działu, oraz wyodrębnić czwartą artykułów patriotycznych, która uzyskała przewagę w piśmie od końca lipca do początku listopada w myśl wyrażonego przez redakcję poglądu, iż „chwila bieżąca nie pozwala na spokojne rozważania prac ściśle społecznych i oświatowych; dlatego wzywamy młodzież wiejską do pełnienia służby narodowej i kreślimy drogi i sposoby jej wykonywania” (N° 31 „Od redakcji”). Następstwem tego był cały szereg artykułów, pióra przeważnie A. Langer, a poza tem J. Mazura. St. M., A. Z., A. Janowskiego, E. Nowickiego, których same tytuły mówią o treści i są jakgdyby odbiciem tego pamiętnego w dziejach narodu bohaterskiego wysiłku; widzimy więc kolejno: „Ojczyzna w potrzebie” (N° 28), „Chwila osobliwa” (N° 29), „W obronie Rzeczypospolitej” (N° 29), „Posłuszeństwo wobec ludzi wielkich” (N° 30), „Czego bronimy” (N°N° 32, 33), „Wieś polska w obronie Państwa” (N° 32), „Precz ze zwątpieniem” (N° 33), „My i ojczyzna to jedno” (N° 34), „Dusza narodowa” (N° 34), „Idźmy śmiało ku zwycięstwu” (N° 35), „Pamiętajmy” (N° 36), „Niech twierdzą będzie każdy próg” (N° 37), „Kiedy pokój zawita” (N° 41) i wreszcie „Godzina powrotu” (N° 44). Ażeby uzupełnić te wezwania i rozważania, redakcja pomieszczała, poza stałą kroniką najważniejszych wydarzeń: „Życie polskie”, również artykuły dotyczące walk wojska polskiego i najazdu bolszewickiego, jak np. „Pułk 201” (N° 33), „Pierwsza bitwa 3-go bataljonu 201 p. p.” (N° 33), „Z bojów naszych ochotników” (N° 34), „Wspomnienia najazdu bolszewickiego” (N° 36), „Ochotnicza legja kobiet”, (N° 40) i t. d. Należy jednakże zwrócić uwagę, iż ton patriotyczny panował w „Naszej Drużynie” również i poprzednio; w zeszytach „Drużyny” za pierwsze półrocze znajdujemy między innymi dwa bardzo cenne artykuły: W. Rzymowskiego „Kochaj ojczyznę”

(№№ 3, 4, 5) i J. Mazura „Myśli o naszej przyszłości” (№№ 16, 17). Pierwszy autor w nadzwyczaj trafny i wszechstronny sposób omawia pojęcie ojczyzny i charakteryzuje istotę jej umiłowania; drugi zupełnie szczerze i otwarcie porusza sprawę pewnego rozczarowania i zarzutów, które są skierowywane do ludu wiejskiego, wykazuje przyczyny wad chłopskich w zakresie życia zbiorowego, a wreszcie podkreśla wartości, jakie lud wnosi, a więc przede wszystkim uszanowanie i umiłowanie pracy.

W grupie artykułów wychowawczych poruszono cały szereg zagadnień; mamy więc przede wszystkim rozwinięcie zasady regu-
laminu Związku, iż każdy członek „zobowiązuje się postępować zgodnie z wymaganiami etyki (moralności) chrześcijańskiej” w artykule „O zasadach moralności chrześcijańskiej” J. Mazur (№№ 6, 7), przedstawienie ideałów młodości w „Młodość, bracia, jest rzeźbiarką” M. Bąka (№ 12), „O odrodzeniu człowieka” A. Langer (№ 42), „Źródła naszej mocy” J. Mazura (№ 49), dalej omówienie rozmaitych konkretnych cech człowieka-obywatela w „Przykazaniach obywatelskich” A. Janowskiego (№№ 36—42 i 50), „O czci i godności obywatelskiej” A. Langer (№ 38), „Przyjaźni” J. Niecki (№ 47), przykłady pracy kulturalno-wychowawczej zagranicą w „Robotniku francuskim jako szerzycielu kultury” (№ 22) i „Związkach Dobroci” (№№ 49 i 50/51) St. Bojarskiej. Wszędzie przebiega tu głębokie zrozumienie zagadnień wychowawczych i trafne dążenie do celu bez pustego moralizatorstwa.

Grupa artykułów oświatowych odnosi się z jednej strony do ogólnych problemów znaczenia oświaty, co widzimy np. w „Nauce i życiu” Głuszcza (№ 24 i 26), „O potędze oświaty i wychowania” (№ 28), „O potrzebie oświaty” (№ 42) A. Langer, „Bierzmy się do nauki” Maja (№ 44), z drugiej do poszczególnych zagadnień oświatowych: omawiano więc sprawę samokształcenia w „O samokształceniu” (№№ 1/2, 3, 5—11 i 13), sprawę szkolnictwa zawodowego, wyboru książek i t. p.

Grupa artykułów społecznych, które ukazywały się przeważnie w pierwszej połowie roku, składa się z kilku dłuższych i poważniejszych rozpraw, omawiających najdonioślejsze zagadnienia z życia państwowego i społecznego. Mamy więc „Rządy w państwie współczesnym” A. B. (№№ 13—24), stanowiące dalszy ciąg artykułów z roku poprzedniego, a zajmujące się sprawą władz wykonawczych, a zwłaszcza samorządu, „Współdzielczość na wsi” S. Zacharskiego (№ 11—22), gdzie dokładnie ujęto zasady i najważniejsze formy wiejskiego ruchu współdzielczego, trafne uwagi „O wychowaniu obywatelskim” Mazura (№№ 9, 10), „Samorząd”

W. Wakara (№ 11), „Co to jest demokracja” Mazura (№№ 24, 25) ze słusznym zwróceniem uwagi na zależność rozwoju demokracji od ustroju szkolnictwa i inne.

Dział artykułów naukowych jest mniej obfity: możnaby tu wymienić kilka artykułów historycznych, pomieszczanych najczęściej w związku z pewnymi rocznicami (np. o powstaniach, o Żółkiewskim) i t. p., nieco więcej krajoznawczych i ludoznawczych, znów najczęściej powiązanych z aktualnymi sprawami jak n. p. „Polska Warmja” E. M. (№ 3), „Śląsk Cieszyński” E. M. (№ 8, 9), „Nasz Spisz i Orawa” Langer (№ 16), Śląsk Opolski E. M. (№ 25, 26), a wreszcie nieliczne historyczno-literackie jak „Pieśniarka ludu Polskiego” i „Poeci ludu” Langer (№ 45), „Powstanie listopadowe a twórczość Wyspiańskiego (№ 47) oraz jedyne przyrodnicze „Wiewiórka” (№ 45). Na ostatnio wymienione dwa działy należałoby zwrócić baczniejszą uwagę i powiększyć ilość artykułów z tego zakresu.

Dział: „Utwory literackie, opisy, legendy, wiersze” zawiera przede wszystkim utwory pisane mową wiązaną, a to zarówno przedruki wierszy wybitnych poetów polskich (Mickiewicza „Hej radością oczy błysną”, Krasińskiego „Nie tak jak dawniej”, Romanowskiego „Co tam marzyć”, „Prośba”, Konopnickiej „Święto Piasta”, „Pieśń Noworoczna”, „Ojczyzna”, „Budujmy miłej ojczyzny dom”, „Polska”, „Z łąk i pól”, Kasprowicza „Pieśń ochotnika”, „Błogosławieni”, Tetmajera „Pozdrowienie”), jak utwory po raz pierwszy się pojawiające pisarzy mniej znanych; dobór jest naogół staranny ze szczególnym zwróceniem uwagi na poezję patryjotyczną. Utwory pisane mową niewiązaną są znacznie mniej liczne i są albo opisami różnych przeżyć wojennych, albo też w inny sposób uderzają w nutę patryjotyczną („Zwrot” M. Dąbrowskiego № 6, „Z jesiennej włości”, St. Martwicza — № 46, „Matka” J. Zawieruchy — № 48).

Tak się przedstawiają główne działy „Naszej Drużyny”, których dopełnieniem są jeszcze artykuły okolicznościowe, związane z wypadkami chwili bieżącej, wolne głosy i gawędy, wiadomości polityczne i różne wieści.

Jako dodatek do omawianego pisma wychodził w ciągu pierwszego półroczia „Teatr Ludowy”, który w lipcu z powodu wypadków wojennych został zawieszony i do końca r. 1920 nie był już wznowiony. Na treść „Teatru Ludowego”, składały się wiersze, nadające się do deklamacji („Hymn Polski” Romanowskiego, „Wysoko i nisko” oraz „Pies i wieprz” Lemańskiego, „Kiedy Polacy powstaną” Słowackiego, „Czemu w konfederatce”

Norwida), sztuki teatralne („Rezerwistka“ Gallusa), artykuły dotyczące się organizacji teatrów („Co to są sekcje teatralne“), wyboru utworów, („Wybór utworów scenicznych“ Hoffmana, „Czy wielka poezja jest już dzisiaj dostępna dla ludu?“ Dubowikówny) i rozmaitych zagadnień teatralnych („Człowiek wyrazisty“, „Jak należy mówić w sztukach ludowych“, „Urządzenie sceny“, „Ubiory teatralne“ i t. p.), a wreszcie stała rubryka „Poradnia teatralna“. Całość tworzy dobre źródło informacyjne i doradcze dla organizatorów teatrów na wsi. Zupełnie osobny dział w „Teatrze Ludowym“ tworzył „Lirnik“, poświęcony śpiewom i muzyce, niestety gorzej od innych redagowany; wprowadzono odpowiednie piosenki, część artykułów („Koncerty na wsi“, „Projekt organizacji chórów i orkiestr“), zawierała praktyczne wskazówki organizacyjne, inne natomiast („Zygmunt Gloger“, „Badacze ludu i jego pieśni“), przeładowane bibliografią, nie miały dla czytelników należytej wartości.

Powyższe szczegółowe omówienie treści „Naszej Drużyny“ pozwala nam wysnuć ostateczną ocenę omawianego pisma, która wypadnie pomyślnie: „Nasza Drużyna“ jest żywo i dobrze redagowanym pismem, z pewnością oddziaływującym nader dodatnio na serca i umysły młodzieży wiejskiej.

Eug. Zdrojewski.

Mały Świątek, czasopismo illustrowane dla dzieci i młodzieży. Wychodzi 1-go i 15-go w miesiącu. Lwów, 1920. Adres redakcji i administracji: Lwów, Lelewela 5 A. Wydawnictwo „Towarzystwa Szkoły Ludowej“ — Redaktorka Anna Lewicka. Rok XXXII nry 1—20. Format 32×24, str. 4 nłb. + 160.

Zasłużona redaktorka utrzymała czasopismo na wysokim poziomie przedwojennym pomimo trudności wydawnicze. Treść czasopisma przedstawia się bardzo bogato i urozmaicono. Przez cały rocznik ciągnęła się zajmująca opowieść historyczna A. Zielińskiego: *W obronie kraju*. Wysokim nastrojem patriotycznym owiane są szkice, obrazki historyczne i artykuły okolicznościowe, z których na pierwsze miejsce wybijają się: *Dzieci w powstaniu styczniowym*, *Radosny dzień*, *Ku czci męczenników*, *Dzień 3 Maja Świętem Narodowym*, *W wielkopolskiej szkole*, — Walerji Szalay, *Pod Rokitną*, *Gdy okręt tonie*, *głupi tłumoczki swe opatruje*, *Cześć tym co życie swe oddali za życie Ojczyzny*. Życiorysy i obrazki z życia znakomitych ludzi: *Karola Miarki*, *Elizy Orzeszkowej* przeplatane wierszami Walerji Szalay, Tadeusza Masłowskiego, K. Glińskiego,

J. Relidzińskiego, Marji Konopnickiej, Maryli Wolskiej, B. Sadowskiego, Ks. bisk. Bandurskiego; powiastkami, bajkami i legendami. Obrazki z lasu Anny Lewickiej, artykuły treści przyrodniczej i geograficznej, obrazki sceniczne nadzwyczaj odpowiednie dla małych scen dzieciennych przygodnie nadających się do urządzenia miłych przedstawień. Rocznik zawiera nadto liczne melodje z nutami Franciszka Barańskiego, informacje o zakładaniu „Kółek dzieci“, i wiele zabawek naukowych, gier towarzyskich, przepisów gospodarskich, zagadek i korespondencji, a w dodatkach „Świąteczko“ zawiera osobny zbiór powiastek i wierszyków dla małych dzieci.

Redakcja rozbudza wśród małych czytelników zamiłowanie ofiarności na różne cele jak: na odbudowę szkoły w Kulikach, na biedne dzieci, na plebiscyt mazurski, cieszyński i górnośląski, na rodziny poległych w obronie Lwowa, składki członków „Kółka dzieci“ na ociemniałych legionistów, na okręt „dzieci polskich“, na flotę polską, na „Ochronę dziecka“, na „dar narodowy“, na żołnierzy na froncie; w ogólnej sumie pośredniczyła redakcja w zbiorce dzieci na kwotę około 25 tysięcy marek pol. w jednym roku.

Czasopismo wypełnia całkowicie zadania na siebie nakładane.

J. K. W.

Młodzież polska pismo katolickich Stowarzyszeń młodzieży polskiej, zatrudnionej w przemyśle, kupiectwie i rolnictwie, wydawca i odpowiedzialny redaktor; ks. Józef Śliwa. Kraków Rok. IV 1920. N-ry 1—12. Format 30¹/₂ × 23.

Jest to organ katolickich stowarzyszeń młodzieży męskiej, wychodzi raz na miesiąc od roku 1917. Poświęcony sprawom młodzieży wiejskiej i miejskiej, dąży do zjednoczenia podobnych związków nie tylko w Małopolsce, ale i w innych dzielnicach Polski. Druhowie-prezesi poszczególnych kół przesyłają sprawozdania z działalności stowarzyszeń, których organizacja i kierunek spoczywa w rękach księży. Z drugiej strony pismo dostarcza początkującym prezesom informacji, jak mają prowadzić zebrania, dyskusje po odczytach, organizować kółka śpiewacze, zakładać kasy oszczędności i t. p. Bardzo niewiele wskutek tego pozostaje już miejsca na artykułiki innej treści, wśród których na pierwszy plan wysuwają się religijne i dydaktyczne; od czasu do czasu spotykamy obrazki historyczne i przeróbki utworów Sienkiewicza, Orkana.

Wartości literackiej pismo nie posiada, wychowawczą zaś — dość jednostronną, stawiając na najważniejszym miejscu obowiązek nale-

żenia do stowarzyszeń i sumiennego wypełniania przepisów. Redakcja nie dąży do podniesienia poziomu kulturalnego czytelników, nie zachęca, ani nie daje wskazówek do samokształcenia i czytelnictwa; wpływa na to być może specjalny charakter i przeznaczenie pisma.

Język poprawny; strona zewnętrzna przy nadzwyczaj niskiej cenie (prenumerata roczna 10 mk.) dobra; korekta (błędy ortograficzne) niezawsze staranna.

Z. Perkowska-Miłobędzka.

Płomyk dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Wydawnictwa rok czwarty. Warszawa. 1920, N-ry 1 — 17. Format 25 × 18 str. 128. Wydawczyni R. Brzezińska. Za redaktorkę Helena Radwanowa. **Płomyczek** dwutygodnik dla młodszej dziatwy. Dodatek do „Płomyka“ N-ry 1 — 17 str. 52.

Do każdego egzemplarza „Płomyka“ dla starszych dzieci. złożonego z 8 stronik druk, jest dodawany „Płomyczek“ z treścią o wiele łatwiejszą, obejmujący 4 stronic. Mimo podnoszonych niejednokrotnie w ciągu roku cen druku i papieru prenumerata wynosi w pierwszych miesiącach 15 mk, w ostatnich — 60.

Taniość wydawnictwa odbija się na objętości pisma, a specjalne przeznaczenie dla dzieci szkół powszechnych na wsi i w mieście na wyborze materiału i posługiwaniu się dość ubogim słownikiem językowym zgodnie z rozpowszechnionym poglądem, że do dzieci warstw nieoświeconych należy przemawiać w pewien odrębny sposób.

Materiał ten dostarcza bardzo mało humoru i wesołości, tak upragnionej przez młodocianych czytelników. Dla dzieci miasta przytem zamało tu obrazów życia wiejskiego, pracy na roli, podpatrzonych i wyjaśnionych następnie tajemnic przyrody, któreby mogły w nich rozwinąć ciekawość i zamięlowanie w tym kierunku.

W dziale powieściowym brak wybitniejszego talentu, to samo możnaby powiedzieć o autorkach wierszy. Czy nie byłoby lepiej zamiast umieszczać „poezje“ o rymach bardzo wątpliwej wartości, posiłkować się częściej, niż to czyni redakcja, przedrukami utworów Konopnickiej, Lenartowicza, Pola?

„Powitanie N. Roku“ np. nietylko nie rozwinie w dzieciach smaku i upodobania do poezji, ale spaczy prawdziwe pojęcie o niej; takich „wierszyków“ jest dużo.

Do dobrych pomysłów zaliczyć można pomieszczanie opo-

wiadań i opisów pióra samych prenumeratorów Płomyka. Niestety, przez zbytne wygładzanie i poprawianie większość tych młodocianych utworów straciła cechy stylu dziecięcego i nie czyni wrażenia pracy oryginalnej.

Słusznie czyni redakcja, dostarczając dzieciom wiadomości z życia politycznego i społecznego odradzającej się Polski; to, co słyszą naokoło siebie, mają wyjaśnione w sposób dla siebie odpowiedni i przystępny. Artykułiki te, jak również opowiadania z przeszłości Jerzego Dębny należą do najlepszych.

Strona zewnętrzna pisma staranna mimo trudności, z jakimi trzeba się borykać w nowych, wytworzonych przez wojnę warunkach wydawniczych.

Z. Perkowska Miłobędzka.

Przedświt. Czasopismo Polskiej Młodzieży Duchownej. Włocławek. Redaktor: Władysław Miemieć. Wydawcy: Alumi Seminarjum Włocławskiego. Rok II, 1919/20. Format 22 × 15. Zeszyt I. 1919. str. 16. Zeszyt II. 1920. str. 16. Zeszyt III. 1920. str. 16.

Czasopismo „Przedświt“ jest wydawane przez alumnów seminarjum duchownego we Włocławku i może zaciekać jako obraz samodzielnej pracy przyszłych kapłanów. Każdy numer zawiera treść dosyć urozmaiconą, na którą składają się artykuły zasadnicze o celach i dążeniach młodzieży duchownej, nastrojowo-religijne utwory prozaiczne i poetyczne, sprawozdania z życia seminarjów polskich i t. d. Przeważa kierunek czysto religijny, gdyż artykuły, które omawiają działalność obywatelską przyszłych księży („Nasze zadania“ i „Ku wyżynom“ w № 1, „Przed odlotem“ i „Na wakacje“ w № 3) zawierają przeważnie ogólne bez konkretnego wskazania, na czym ma polegać ta praca obywatelska, o której piszą autorowie; najbardziej udatny z tego działu jest artykuł zamieszczony w № 2 p. t. „Kapłan a skauting polski“. Stała rubryka „Z naszego życia“ informuje o organizacjach, odczytach i t. p. przejawach działalności młodzieży seminarjalnej.

E. Z.

Przyjaciel Młodzieży. Pismo Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej. Poznań, 1920. Rocznik 11. № 1 — 12. Format 24 × 16, str. 4 nłb. + 196. Redagował: ks. Ildefons Nowakowski T. J.

Jest to miesięcznik, wydawany nakładem Zjednoczenia Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej; powstał przed 10 laty, jako naj-

pierwsze i jedyne pismo dla młodzieży pracującej, w tym celu, aby wytworzyć łączność pomiędzy różnymi stowarzyszeniami młodzieży i zaradzić brakom wykształcenia, zwłaszcza w dziedzinie historii i języka ojczystego.

Z odpowiedzi redakcji na licznie zwracane pytania wnioskować można, że czytelnicy mają dużo zaufania do kierowników pisma, że borykają się z trudnościami opanowania polszczyzny pod względem formy i ortografii, co powinnyby wpłynąć, a niezawsze wpływa na dobór artykułów w „Przyjacielu”. Nasuwa się tu prócz tego pytanie, dlaczego kierownicy pisma pomijają tak ważny czynnik wychowawczy i kształcący, jak czytelnictwo, czemu nie stworzą specjalnego działu poradnika dla pragnących czytać, co tem bardziej jest konieczne, że „Przyjaciel” nie podaje nic zgoła oryginalnego z literatury współczesnej. Dużo miejsca zato, może nawet zbyt dużo ze względu na objętość pisma zajmują artykuły religijne, znacznie mniej historyczne i popularno-naukowe. Kierownicy Stowarzyszeń młodzieży znajdują też dla siebie wskazówki, jak organizować kółka sportowe, urządzać zawody i. t. p. Od czasu do czasu podawane są informacje, dotyczące się kształtującego się na nowo życia politycznego Polski, oraz opowiadania o życiu i pracy wybitnych indywidualności dla zachęcenia młodzieży do wyrabiania w sobie silnej woli i charakteru.

Ideowość pisma przyćmiewa błędy, któreby można mu zarzucić z punktu widzenia piękna słowa i dbałości o wyrobienie smaku estetycznego w czytelnikach. Aby jednak decydować o trafności w wyborze artykułów, zarówno co do treści, jak i formy, należałoby najpierw poznać ową młodzież rzemieślniczą wielkopolską i potrzeby jej życia kulturalnego. Czytelnicy „Przyjaciela” to jeszcze, ostatnie na szczęście, pokolenie, które wyszło ze szkół niemieckich.

Strona zewnętrzna pisma bardzo skromna (przedpłata kwartalna wynosi 1 mk. 50 fen); pod względem poprawności języka prócz drobnych usterek nic zarzucić nie można.

Z. Perkowska-Miłobędzka.

W *Słońcu*. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Rok V. N-ry 1—12. Format 25 × 17 1/2, str. 214. Redaktorka i wydawczyni S. Sempołowska. Kierowniczką pisma: J. Mortkowiczowa i S. Sempołowska. Adres redakcji i administracji: Smolna Nr. 7 w Warszawie.

Ze wszystkich pism dla młodzieży „W Słońcu” najbardziej wszechstronnie i gruntownie a jednocześnie przystępnie dla mło-

dzieży porusza zagadnienia życia. Wypadki dziejowe z lat ostatnich, czasy burzliwe a twórcze, nie mogły nie odbić się echem w duszach dziecięcych. Umysł dziecka, wrażliwy, ciekawy, pyta, bada — nieumiejętne zaspokojenie tej ciekawości lub pominięcie jej całkowite przytępia wrażliwość duszy dziecięcej, wyrabia w młodzieży samolubstwo, a w następstwie niezdolność do życia społecznego. Trzeba więc dzieciom odpowiadać na pytanie, pobudzać je do myślenia i zastanawiania się. Rozumiejąc to, kierowniczkę pisma, korzystając z ważniejszych zdarzeń chwili, aby wysnuć na ich temat pogadanki, mające na celu wzbogacenie umysłu i uszlachetnienie duszy dziecka.

Poszczególne numery dwutygodnika tworzą jak gdyby odrębne całości, poświęcone wszechstronnemu rozpatrzeniu jakiegoś faktu lub zagadnienia życiowego. Numer styczniowy pisma np. zawiera cały szereg artykułików, wiążących się z nastaniem nowego roku, a co zatem idzie z pytaniem: co nam rok nowy przynosi? W numerze tym znajdujemy: wierszyk Kasprowicza: „Żegnajmy dzisiaj rok stary”, bardzo ciekawy artykuł S. S. o sposobie obliczania czasu dawniej i dziś oraz historję kalendarzy w Polsce, wreszcie artykułik Pozniera: „Co nam Rok Nowy przynosi?”, kończący się wezwaniem: „Roku Nowy, uderz w wielki dzwon Zmartwychwstania w Adamie, w wielkim twórczym pierwiastku naszego życia, źródle wszystkich odrodzeń naszych pod hasłem Miłości i Pracy”. Wezwanie to jest jak gdyby mottem całego rocznika.

W innych numerach znajdujemy oświecenie różnych wypadków dziejowych. Szereg artykułów pióra znanych ekonomistów i popularyzatorów omawia fakt powrotu odwiecznych ziem polskich na łono macierzy („Do polskiego morza”, „Z dziejów ziemi pruskiej”, „Z ostatniej chwili”). Powołanie Sejmu Ustawodawczego w Warszawie staje się punktem wyjścia do przystępnego wyjaśnienia znaczenia konstytucji wogóle, ustawy majowej w Polsce, wreszcie zasad w imię których zwołany został Sejm Ustawodawczy w Warszawie. Rokowania pokojowe w Mińsku omawia artykułik „Pokój się zbliża”, a wiąże się z nim śliczny ustęp Romain Rolland’a p. t. „Pokój”. Bolesław Limanowski w artykułiku „O gminie” wyjaśnia znaczenie gminy i poucza, jaką gmina być winna, aby odpowiadała potrzebom ludu.

Niemniej staranny jest dobór artykułów przyrodniczych, wiążących się treścią z porą roku, a to w celu pobudzenia spostrzegawczości młodzieży („Drzewa iglaste” Hryniewieckiego, „Poznajmy przyrodę” Heilperna, „Jaja ptasie” A. Kulwiecia, „Mi-

łośnicy i wrogowie wiśni" podług Łopuszańskiego, „Nieco o jesieni" i inne). We wszystkich tych artykułach przebija dążność do rozbudzenia wśród młodzieży miłości przyrody oraz zachęty do jej poznania.

Cały szereg zagadnień etycznych oraz sposób omawiania ich nawet z młodszymi dziećmi znajdujemy w artykułach J. Mortkowiczowej, zatytułowanych: „Z naszej szkoły". Dla przykładu przytaczam treść jednego z nich. Nauczycielka w klasie opowiada dzieciom, jak pewna dziewczynka przez nieświadomość złego zabrała innej dziewczynce piłkę. Na zapytanie dlaczego to zrobiła, odpowiada, że tamta miała dwie piłki, a ona żadnej. Nie gniewa się zato wychowawczyni na dziecko, nie prawi mu nawet nauk moralnych, którychby zapewne nie zrozumiało, ale skłania winowajczynię do oddania piłki prawej właścicielce przez podarowanie jej innej piłki jeszcze ładniejszej. Gdy dziecko, promieniejące radością, odchodzi, wychowawczyni powiada: „Idź, ciesz się, za parę dni, kiedy się nacieszysz, rozmówimy się przyjaźnie, ale bardzo poważnie o tem, co znaczy „moje" i „twoje", „moja" i „cudza" własność. A wtedy z własnego doświadczenia zrozumiesz lepiej rozpacz Maryni po stracie ulubionej piłki i może już nigdy nie wyciągniesz ręki po cudzą własność". Opowiadanie to służy za temat do pogadanki etycznej z uczniami. Wypowiadają oni swoje zdanie o postępkach dziewczynki oraz o zachowaniu się względem niej wychowawczyni. Rozstrzygnięcie powyżej wymienionej sprawy oraz wielu innych, których dla braku miejsca nie wymieniam, nacechowane jest głęboką miłością do dziecka i wszechstronną znajomością jego duszy.

Życie społeczne dzieci, wynikające stąd spory, zmartwienia, uciechy i zabawy omawiają w sposób pełen prostoty i wdzięku artykułiki: „Z naszego domu" pióra J. Korczaka i M. F. Baśń dramatyczna Karczyńskiego: „Przygoda Kasi", powieść „Poszukiwacze skarbu" tłumaczona z angielskiego, legendy, podania ludowe oraz śliczny dobór wierszy Kasprowicza, Konopnickiej, Staffa składają się na bardzo zajmującą i artystyczną całość.

Dodać jeszcze muszę, że czasopismo „W Słońcu" słusznie jest nazwane dwutygodnikiem dla młodzieży i „wychowawców". Znajdzie w niem bowiem wychowawca nie tylko bogatą treść do pogadanek z wychowankami, ale nieraz i pobudkę do samokrytycyzmu oraz głębszego wnikania w duszę dziecka.

Marja Bakka.

Warta tygodnik dla chłopców i dziewcząt. Poznań 1920. Rok 2. № 1—50. Format 28×18, str. 288. + okładka p.t.: Ciekawa książka dla chłopców i dziewcząt — str. 4 nlb. Redaktorzy i wydawcy: ks. Franciszek Ruciński i Wanda Głębocka.

Tygodnik „Warta" mało się różni od podobnych wydawnictw dla młodzieży. Materiał rocznika 1920 r., rozpada się na kilka działów: historyczny, przyrodniczy, powieści, opowiadania, wiersze. Jako rzecz bardzo dobrą należy uważać krótkie popularne życiorysy poetów naszych, umieszczone co kilka numerów tygodnika po uprzednim przytoczeniu wyjątków ich poezji. W ten sposób młody czytelnik poznaje w ciągu roku postacie Asnyka, Hołowińskiego, Łuszczewskiej, Słowackiego, Kondratowicza, Jachowicza, Lenartowicza, Krasińskiego (przytaczam nazwiska w porządku, w jakim następują po sobie w Roczniku). Do zarzucenia mam tylko jedno, że dobór niektórych wyjątków jest może za trudny w stosunku do całokształtu materiału, umieszczonego w „Warcie".

Dobre także, jako pomysł są, są artykułiki: „Do czytelników" i „Moich Rycerzy", w których po krótkim przytoczeniu jakiegoś zdarzenia autor zadaje szereg pytań, poruszających zagadnienia etyczne, na które czytelnicy mają dać piśmienne odpowiedzi. Do tego samego działu, ale przeznaczone już dla dzieci starszych, należą konkursy, polegające na ułożeniu wypracowań na tematy w rodzaju następujących: „Życie i czyny bohaterskie zasłużonego męża lub kobiety z czasów niewoli Ojczyzny naszej", „W jaki sposób mogę czynem dowieść, że kocham Ojczyznę, mimo że jestem dzieckiem, więc krwi za nią wylać nie mogę" i inne.

Podobne konkursy mają duże znaczenie pedagogiczne, gdyż pobudzają młodzież do myślenia i zachęcają do samodzielnej pracy.

Tygodnik „Warta" może być bardzo pożyteczny w bibliotekach szkolnych, jako książka do czytania dla młodszych czytelników.

Marja Bakka.

Świt Dytyny, ilustrowanyj czasopys dla dityj, Lwiv. 1920. Rik I. Czysło 1—24. Format 31¹/₂×24.

Budząca się do życia samodzielnego Ukraina baczna uwagę zwraca na wychowanie młodego pokolenia, w którego rękę leży przyszłość narodu. W ostatnich czasach w literaturze ukraińskiej zjawilo się dużo książek dla dzieci i młodzieży. We Lwowie wy-

chodzi pismo dla dzieci p. t. *Świt dytyny* (nakład M. Tarańka). Jest to dwutygodnik, redagowany starannie, wychodzi na dobrym papierze, w dużym formacie, zawiera liczne, często zupełnie dobre ilustracje. Pismo przesiąknięte jest myślą patriotyczną, która wieje niemal z każdego artykułiku, z każdej powiastki; chęć rozbudzenia miłości do kraju rodzinnego, jest widoczną niemal na każdej karcie. Sprawy społeczne (w zakresie przystępnym dla dzieci), zagadnienia etyczne, sprawy szkolne traktowane są ze znacznie mniejszą pieczołowitością albo zgoła pomijane. Kierunek wychowawczy pisma nie dość może ściśle wytknięty.

W piśmie tem znajdujemy ładne historyczne artykułiki, rozpatrujące przeważnie historję kultury na Ukrainie; artykułiki te przeplatane są często poezjami patriotycznymi, z których niektóre bardzo piękne, jak np. „Ukrainie”. Życiorysy, których znaczenia wychowawczego zwykle tak nie doceniamy, zjawiają się często w *Świcie*. Dobry pomysł, zwłaszcza w piśmie dla dzieci, stanowi kalendarzyk, notujący pod odpowiednimi datami, ważniejsze wypadki z dziejów Ukrainy. Nawet gry i zabawy mają w tem piśmie zabarwienie narodowe, jak np. Bitwa o Kijów. Dosyć liczne i pełne poezji, legendy potracają pierwiastek religijny w duszy dziecka. Artykuły przyrodnicze są nieliczne, zupełnie nie aktualne, nie przystosowane do pory roku, naogół słabe, prawie zawsze przemycające naukę w formie powiastki, co oczywiście nie jest wskazane. Wogóle aktualności, jakiegokolwiek koncentracji, życia dzieci, życia zwierząt—mało. Bardzo dużo za to (może za dużo) przypowieści ludowych i bajek o zwierzętach. Przypowieści te jednak nie uczą o życiu zwierząt, o ich zwyczajach, opowiadają tylko, często w sposób bardzo humorystyczny, a więc bawiący dzieci, o wszelkiego rodzaju wadach, jak: oszustwo, lenistwo, podstęp i t. d., (np. O lisie i zajączku, o żórawiu i lisie, i wiele innych). Obrazki sceniczne w *Świcie* są też mało udatne, zarówno pod względem treści, jak i formy, jak np. ten, którego treścią jest hipnotyzm! Żarty niektóre nie są odpowiednie, często trywialne—jak np. o synku węglarza, który proponuje, że jego ojciec może po niższej cenie dostarczyć węgla do piekła. Widząc pewne braki w sprawach dotyczących etyki, z zaciekawieniem zaczęłam czytać coś, co miało tytuł: *Piękne przykłady do naśladowania*. Tym pięknym przykładem była dziewczynka, która zebrała siedmiu czytelników i wszyscy wcześniej przysłali prenumeratę za *Świt*. Do podkreślenia są opisy gier i zabawek, które dzieci mogą sobie same sporządzać, jak np.: „Jak mogę sam sobie robić zabawki”, albo opis loteryjki, z której można nauczyć

się tabliczek mnożenia; podawanie nut do pieśni i piosenek ludowych, zachęcanie czytelników do składania ofiar na cele oświatowe, miła i serdeczna korespondencja, wreszcie zamieszczanie recenzji książek dla dzieci, bardzo licznych szarad i sztuczek, które dzieci tak lubią. Prócz wielu ilustracji *Świt dytyny* umieszcza od czasu do czasu fotografie swoich prenumeratorów, wywołując tem zapewne niemały wśród nich zachwyt. Umieszczanie utworów dzieci w piśmie nieredagowanem w tym specjalnie celu wygórowuje chyba niepotrzebnie ambicje literackie młodocianych autorów.

Naogół pismo dosyć miłe robi wrażenie i pomimo braków pedagogicznych wywiera z pewnością unaradawiający wpływ na czytelników. Społeczeństwo ukraińskie zapewne lepiej niż nasze rozumie potrzebę istnienia pisma dla dzieci i odpowiednio je popiera, bo widać choćby z rozmiarów pisma, dobrego papieru i licznych ilustracji. U nas pomimo nadzwyczaj szybkiego rozwoju szkolnictwa, *Płomyk*, pismo dzieci i młodzieży szkół powszechnych, istnieje z wielkim trudem i nie może sobie pozwolić na żadne ilustracje!

Helena Radwanowa.

Nowe książki i pomoce szkolne.

Antoni Krasnowolski. *Główne zasady składni polskiej*. Wydanie trzecie, wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1921. 8 × 18 str. 47 + nlb.

Książka jest skrótem *Składni języka polskiego*, mniejszej, tegoż autora i posiada wspólne z nią cechy, wybitnie charakteryzujące autora: — skłonność do nadmiernego klasyfikowania, przekraczającego potrzeby szkoły średniej. Wykład dogmatyczny. Nieliczne przykłady, brane często z autorów staropolskich, służą tylko dla ilustracji reguł. Brak metody indukcyjnej; brak materiału do ćwiczeń w rozbiórce gramatycznym. Wartość teoretyczna i dydaktyczna mierna.

Ludomir Mazurkiewicz. *Słowniczek ortograficzny języka polskiego*, z oznaczeniem przenoszenia części wyrazów, według ostatnich uchwał Akademii Umiejętności w Krakowie, opracował L. m. 1921. Składy główne w księgarniach Ludwika Fiszera w Łodzi, Warszawa — E. Wende i S-ka, Poznań — Fiszler i Majewski, Toruń — Tow. księgarni Kresowych. Nakładem Pawła Miksa (16^o, str. 2 nlb. + 108, 17^{1/2} × 12).

„Słowniczek ortograficzny” uwzględnienia w całej pełni zasady Akademii Umiejętności. Dzielenie wyrazów zaznaczono kropkami i to jest, prócz pewnych skrótów, jedyną „inwencją” autora, odróżniająca książkę p. Mazurkiewicza od „Zasad ortografii polskiej” prof. Jana Łosia, który posługuje się w tym wypadku kreskami. Natomiast „grupy spółgłoskowe, oznaczone grubszym drukiem, które weszły do słowniczka, dla wykazania, jak mogłyby być dzielone według zasady, opartej na właściwościach spółgłosek zwartych, zwartoszczelinowych, szczelinowych i płynnych” musi się ocenić bezwarunkowo ujemnie. Ta część bowiem „słowniczka” jest tak wiernie przepisana z wspomnianych „zasad” prof. Łosia, że w świecie literackim nazywa się tego rodzaju manipulacją „plagiatem”.

I pod względem dydaktycznym, rzecz, zdaniem moim, chybiona. Słowniczek ortograficzny bowiem spełniać może swą rolę tylko jako uzupełnienie „Zasad ortograficznych”. Tak też znaczenie jego pojmują obaj wzmiankowani autorowie prof. Łoś i A. Passendorfer. Natomiast izolowany słowniczek nie przedstawia większej wartości dla celów szkoły.

Pod względem literackim „słowniczek” nie nastręcza specjalnych uwag.

Pod względem estetycznym bardzo ujemnie sprawia wrażenie za daleko idące wykorzystanie miejsca (4 kolumny w książce 16^o) i zupełny niemal brak marginesów. Bardzo drobny druk zagraża higienie wzroku.

Książka nieoryginalna nie wytrzymuje porównania ze znakomitemi „Zasa-

dami pisowni” Passendorfera i „Zasadami ortografii” prof. Łosia. Jako oderwana od swej podstawy, zasad pisowni, nie przedstawia wartości podręcznika szkolnego, wreszcie jako plagiat z powodów etycznych i pedagogicznych bezwarunkowo nie nadaje się do używania w szkołach.

Tadeusz Dobrowolski.

Artur Passendorfer. *Zasady pisowni polskiej ze słowniczkiem* na podstawie uchwał polskiej Akademii Umiejętności (z r. 1918), ułożył członek komisji pol. Ak. Um. dyrektor gimnazjum państw. Lwów — Warszawa. Nakładem Zakładu narodowego im. Ossolińskich. 1921. Format 22 × 14^{1/2}, str. 143 + 1 nlb. V.

Książeczka zawiera: 1) Zasady pisowni, nie tylko zawarte w ostatnich uchwałach Akademii, ale i inne, niesporne, a przecież w praktyce nieraz potrzebne; 2) 210 szpalt słowniczka; 3) także skróty wyrazów, dzielenia grup spółgłoskowych i t. d. Objasnienia ułożone są przeważnie alfabetycznie a również alfabetyczny 8-stronicowy „Wykaz prawideł” ułatwia znalezienie. — Wykład jest pod względem naukowym prawie bez zarzutu, razi tylko czasem nazywanie „niepoprawnymi” form, używanych dziś powszechnie a nawet wyłącznie. Za pożyteczne uznać należy zaznaczanie stosunku wymowy do pisma. — Książeczka nadaje się zwłaszcza dla uczniów szkół średnich.

K. Nitsch.

Jean Szarota. *Cours de Français. Première partie*. Dessins de Nowakowski. Lwów-Warszawa, Książnica Polska T-wa nauczycieli szkół wyższych. MCMXXI. 8^o 22 × 15, str. VII + 1 nlb. + 126 + 2 nlb.

W podręczniku swoim, przeznaczonym na pierwszy rok nauczania, autor stosując się do programu Ministerstwa W. R. i O. P. i uwag zawartych w tym programie, przeprowadził z niezwykłą konsekwencją hasła metody bezpośredniej nauczania języków obcych. Zaczynając od opisu klasy, ciała i ubrania, autor przechodzi zręcznie do ustępów przedstawiających życie rodzinne i życie wielkich miast i wsi. Do opisów wprowadzono niemal od samego początku i działanie, tak że uczniowie uczą się nie tylko znacznej ilości słów, jak to się dzieje w podobnych książkach, ale równocześnie tą samą drogą bezpośredniej konwersacji oswajają się z najważniejszymi czasami konjugacji, tej najważniejszej i najtrudniejszej gałęzi gramatyki francuskiej. Jest to nowość szczęśliwa i niezawodnie najbardziej oryginalna zaleta książki.

Obok ustępów opisowych i połączonych z nimi czynności, podręcznik zawiera krótkie dialogi, łatwe wiersze i dowcipne opowiadania. Liczne ilustracje, tworzące z tekstem jedną nierozrwalną całość, piękne charakterystyczne piosenki francuskie, proste i melodyjne, przyczyniają się w wielkiej mierze do ożywienia nauki.

Metodycznie zebrane przykłady (przez B. Kielskiego) do ćwiczeń fonetycznych są również nowością w naszej literaturze podręcznikowej. Jak dalece p. Szarota pozostał wierny metodzie raz obranej świadczy, może najlepiej, końcowy spis alfabetyczny wyrazów zachodzących w tekście: otóż zamiast znaczeń polskich podaje autor tylko cyfry wskazujące, na której dane słowo było po raz pierwszy użyte. Ilustracja, treść całej lekcji powinna uczniowi przypomnieć znaczenie tego słowa.

Słowem zwolennicy metody bezpośredniej, a tych jest najwięcej wśród

nowoczesnych nauczycieli, mają wreszcie podręcznik, w którym hasła owej metody są przeprowadzone z możliwie największą konsekwencją.

Dr. Antoni Ryniewicz (Chełmno-Pomorze).

Dr. St. Węckowski i J. Szarota. *La France*. Première partie, à l'usage de l'enseignement secondaire, avec 35 gravures. Edition abrégée. Lwów—Warszawa Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych MCMXXI 22×15¹/₂, stron. 14 + 2 nlb. + 175 + 1 nlb.

Jest to wydanie cokolwiek skrócone podręcznika, używanego od dziesięciu lat w małopolskich szkołach średnich, mianowicie w klasie VI-ej szkół realnych lub w odpowiedniej klasie szkół żeńskich. Materiał jest ujęty w wielkich pięciu działach: wieki średnie, renesans, wiek XVII, w. XVIII i okres wielkiej rewolucji. Dla charakterystyki każdej epoki służą ustępy zebrane pod wspólnym tytułem: „Histoire et mœurs” i kilka ciekawych wyjątków z literatury ówczesnej. Ten oryginalny i rozumny podział przeprowadzono konsekwentnie; przeważnie szczęśliwy dobór ustępów z najlepszych autorów daje, o ile to możliwe w podręczniku przeznaczonym dla szkół średnich, doskonałe pojęcie o najwybitniejszych momentach duchowego życia Francji. Szereg ilustracji (portrety, sceny obyczajowe, pomniki artystyczne i historyczne) przyczynia się do ożywienia całości.

Zadowolenie, jakiego doznaje nauczyciel przy czytaniu dobrych ustępów, jest niestety od czasu do czasu zatrutowane przez trudność pewnych tekstów, nie zastosowanych należycie do poziomu uczniów szkoły średniej. Trudności tej zbyt często nie usuwają pobieżne i niedokładne wyjaśnienia, obejmujące wszystkiego sześć stron; przy następnym wydaniu należałoby tę część podręcznika znacznie powiększyć, choćby kosztem niezbyt potrzebnego, za dokładnego przeglądu chronologicznego dziejów Francji.

Przy coraz bardziej intensywnym nauczaniu języka francuskiego w naszych szkołach książka ta niezawodnie zyska sobie powszechne uznanie, zwłaszcza, że podręcznika, mogącego rywalizować z omawianą książką, nie posiadamy.

Dr. Antoni Ryniewicz (Chełmno, Pomorze).

Aleksander Frączkiewicz. *Druga książka do nauki języka łacińskiego*. Z słówkami, objaśnieniami i słowniczkiem. Lwów—Warszawa. Książnica Polska 1921. 21 × 14¹/₂, str. 2 nlb. + 60 + 39 + 1 nlb. + 65 + 1 nlb. + V + 1 nlb.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza, obejmująca 60 stron zawiera łacińskie i polskie łatwiutkie opowiadania z mitologii Greków i Rzymian, podań, historii, geografii. Wszystkie opowiadania są zastosowane do rozmaitych działów etymologii łacińskiej. Drugą część 66 str. stanowią słówka i objaśnienia do odpowiednich paragrafów części pierwszej, nadto dwa słowniczki: łacińsko-polski i polsko-łaciński, oraz wykaz imion własnych.

Książka ułożona jest systematycznie, ze znajomością zasad pedagogiki i dydaktyki w danym zakresie, może przeto być polecona do użytku uczniów klasy II gimnazjów klasycznych dawnego typu, w których nauczanie łaciny rozpoczyna się w klasie I.

St. Cybulski.

Franciszek Próchnicki. *Ćwiczenia łacińskie*. Część II. Nauka o słowie. Wydanie szóste, skrócone, Lwów, Nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1921. Format 22 × 15, str. 161 + 3 nlb.

Wymieniony podręcznik jest na ogół bardzo dobry, stoi na wysokim poziomie dydaktyczno-metodycznym, odpowiada w zupełności dzisiejszemu stanowi wiedzy gramatycznej i wskazówkom ministerjalnym.

Pod względem językowym jest bez zarzutu, prawie doskonały. Wydanie najnowsze, wcale staranne, wykazuje zaledwie kilka drobnych usterek drukarskich.

Nadaje się do nauki gramatyki łacińskiej w kl. IV dawnego gimnazjum klasycznego, oraz w I. (IV) i II, (V) klasie gimnazjum nowego typu, humanistycznego i klasycznego.

R. S.

Życie publiczne, prywatne i umysłowe starożytnych Rzymian. Do użytku młodzieży szkolnej skreślił Franciszek Terlikowski. Piąte wydanie, przejrzane i poprawione z 33 rycinami w tekście i planem Rzymu. Lwów. Nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1920. 8^o 22¹/₂ × 15¹/₂ str. 222.

Zasłużony wydawca oddał po raz piąty młodzieży i nauczycielom książkę pod wymienionym tytułem, rozdzieliwszy wydania dawne na dwa tomy, ponieważ poprzednie zawierały w jednym tomie także Życie Greków. Wobec ubogiej w tym zakresie literatury szkolnej książka ta wypełnia lukę poważną i pożyteczną jest zarówno w nauce szkolnej, jak domowej, z wyraźnym jednak zastrzeżeniem, że tam zwłaszcza, gdzie jest suche wyliczanie szczegółów, będzie używana jako repertorium dla informacji i wyjaśnienia przy lekturze, a tylko gdzieś tam do nauki ciąglej. Dobrze usługi odda również przy zestawianiu szczegółów poznanych w ciągu obszerniejszej lektury, np. w ciągu czytania jednego czy więcej autorów.

R. S.

Prof. Anatol Lewicki. *Zarys historii Polski*—opracował i uzupełnił Jan Friedberg. W „Dodatku” Literatura historyczna, Przegląd chronologiczny i 3 Indeksy. Wydanie skrócone ósme. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa... bez roku wydania. Format 24 × 16¹/₂, str. XII + 537 + 3 nlb.

Wstęp zawiera interesujący i dokładny opis geograficzny ziem polskich dawnej Rzpltej, nie pozbawiony paru drobnych usterek, jak np. „Kujawy kraj bagnisty”, niezrozumiałe się bliżej wyrażenia, jak: „pomost Roztocza”, „krawędź płyty Bałtyckiej” i t. p. Niewiadomo również, dlaczego autor uważa, że „jedynie północno-zachodnia granica ulegała zmianom”. Wynika stąd domniemanie, jakoby inne granice pozostawały bez zmiany. A granica wschodnia w XVII w. (dorzecze Dniepru)?

Strona faktyczna nie pozostawia wiele do zarzucenia: okres jednak Bolesława Chrobrego, wymaga gruntowniejszego opracowania z punktu widzenia prawnopństwowego. Z innych działów, niedostatecznie opracowana jest działalność prawodawcza Kazimierza W., historia sejmów czteroletniego, okres lat 1792 — 95 i t. p.

Rozdziały, umieszczone na końcu poszczególnych wielkich okresów, dające ogólne oświetlenie i charakterystykę rozwoju społecznego i danych instytucyj

państwowych, są niewątpliwie starannie opracowane i zawierają dużo ciekawych wiadomości. Zasługuje zwłaszcza na uwagę obszerny rozdział, zatytułowany „Kultura Polska“, umieszczony niewiadomo dlaczego dopiero po okresie Jana Kazimierza. Należało go przytoczyć na zakończenie epoki Jagiellońskiej, ewent. po rozdziale o Stef. Batorym. W rozdziale „Kultura Polska“, wyróżnić należy dział o ubiorach, o życiu domowym dawnej szlachty, co stanowi ważny przyczynek do tła ogólnoobyczajowego. Za to rozdział, dający ogólny pogląd na Jagiellonów, umieszczony po Batorym przedstawia się więcej niż skromnie.

Epoka porozbiorowa opracowana jest (zwłaszcza okres Księstwa Warsz. i Królestwa Kongres.) szczegółowo i rzecz ważna sumiennie. Ważnem jest doprowadzenie dziejów narodu do ostatnich niemal chwil, (wojna wszechświatowa — zamiary państw centralnych względem Polski): objęcie władzy przez obecnego Naczelnika Państwa.

Podręcznik Lewickiego, w wyd. ósmym, uzupełniony niewątpliwie z dużym nakładem pracy przez prof. Friedberga, przedstawia *brak wytycznej linii ogólnego rozwoju społecznego narodu* od chwili powstania państwa poprzez stulecia całe aż do dni dzisiejszych. Nie jest również uwzględniona strona ekonomiczna w historii państwa i narodu.

Pożądanem byłoby również, ze względów wychowawczo-dydaktycznych pomieszczenie w podręczniku życiorysów zasłużonych, sławnych ludzi i podkreślenie w ich działalności wybitnych momentów. Bez wątpienia ożywiłoby to książkę samą i podniosłoby jej wartość ideową w oczach młodzieży.

Zygmunt Denter.

Adam Szelański. *Dzieje Polski w zarysie* napisał... A. S. 1921. Nakładem księgarni Trzaski, Everta i Michalskiego, Warszawa. Format 25 × 16, str. 4 nlb. + 288.

Praca prof. Szelańskiego nie jest podręcznikiem w zwykłym tego słowa znaczeniu. Użyteczna raczej dla dorosłych czytelników niż dla młodzieży szkolnej, przedstawia zarys dziejów Polski, w którym obok spraw politycznych i w ścisłej z nimi łączności uwzględnione zostały obszernie stosunki ustrojowe gospodarcze i kulturalne.

Wybór materiału historycznego i jego układ został dokonany niejednolicie. Epoka piastowska traktowana jest konspektowo, (okres jednowładztwa piastowskiego opracowany na 8 stronicach, Polska dzielnicowa na 16 str.), przyczem materiał został zgrupowany nie wedle kolejności chronologicznej faktów lecz wedle wiążącej je treści wewnętrznej; to umiejętne segregowanie materiału nie uchroniło jednak autora od chaotyczności wykładu, przeładowania nazwiskami, datami i innymi szczegółami, nieuniknionego wobec zachowanej tu zbytniej, nieproporcjonalnej w stosunku do całości, zwięzłości wykładu. Epoki: jagiellońska (100 stronic), elekcyjna, rozbiorowa i porozbiorowa potraktowane zostały znacznie obszerniej i wyłożone w zwykłym porządku chronologicznym w sposób dosyć żywy i jasny.

Zewnętrzny układ materiału utrudnia czytelnikom jego opanowanie, poszczególne ustępy długie, niekiedy wielostronicowe zmuszają do obejmowania doraźnego jednym tchem takich okresów, jak dzieje od 1831 do 63 roku w kraju i zagranicą (jeden ustęp na 8 str.), jak okres od r. 1856 — 64, (ustęp 8 stronicowy). Orjentowanie się w książce utrudnia również brak wszelkiej

numeracji poszczególnych rozdziałów poza ogólnym podziałem na 8 okresów oraz brak jakiegokolwiek spisu rzeczy.

W wykładzie często nierównym, w stylu dosyć niedbałym i w niezupełnie czystym języku przejawia się zbyt pospieszne tempo pracy autora.

N. Gąsiorowska.

Wincenty Zakrzewski. *Historja powszechna* na klasy wyższe szkół średnich. Tom II *Historja wieków średnich*, wydanie jedenaste, Kraków, G. Gebethner i Spółka 1920. 8° 22½ × 15, str. VIII + 184. — Tom III, *Historja nowożytna* uzupełnił Ludwik Boratyński, wydanie dziewiąte, Kraków, G. Gebethner i Spółka 1920, 8°, 22½ × 15, str. X + 280.

Nowe wydania tych podręczników, używanych w gimnazjach małopolskich pojawiły się w wojennej szacie na niewybrednym papierze. W przystępnym a treściwym wykładzie kreśli autor dzieje średniowiecza od połowy V stulecia, nowożytna zaś doprowadza niemal do ostatnich dni, do rezultatów wielkiej wojny powszechnej. Uzupełnienia dziejów lat ostatnich są pióra Ludwika Boratyńskiego. Ścisłość naukowa, trafne ujęcie pragmatycznego związku, łączącego dzieje poszczególnych państw, doskonałe, krótkie charakterystyki wybitniejszych osobistości, nurtujących prądów i całych okresów charakteryzują te niepospolite książki. Zwięzły zaś, niemal „lapidarny“ styl bez cienia patosu czy górnolotności zmusza do intensywnego myślenia.

Historja ujęta jest z uniwersalnego, europejskiego stanowiska, a dziejom Polski poświęca autor tyle miejsca i uwagi, co innym państwom europejskim. Dzieje kultury i cywilizacji uwzględnia w odpowiednim zakresie. Książki te o charakterze wybitnie szkolnym nadają się dobrze i dla samouków, mniej natomiast do czytania.

B. Janowski.

Antoni Sujkowski: *Geografja ziem dawnej Polski*, z licznymi ilustracjami i mapami, wydanie drugie, wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1921, 28½ × 22 i 27½ × 21 na gorszym papierze, zeszyt 1, str. 192 + 10 map

Drugie, niezmienione wydanie książki Sujkowskiego świadczy niewątpliwie o jej poczytności. W przeciwstawieniu do powodzi podręczników szkolnych, które w ostatnich czasach się ukazały, jest to podręcznik geograficzny naukowy o Polsce, choć o celach dydaktycznych. Autor pragnie — o czym w przedmowie — wyjaśnić zagadnienia kultury materialnej naszego narodu i jego losy na tle związku człowieka z ziemią. Dzięki takim założeniom książka otrzymała silny podkład antropogeograficzny. Z drugiej strony jednak pewne jej rozdziały, w geografji bardzo ważne, zostały potraktowane mniej wyczerpująco a nawet mniej nowożytnie, niżli to było możliwe na podstawie istniejącej literatury. Odnosi się to przedewszystkiem do morfogenezy, hydrografji, klimatu, flory i fauny.

Cały ciężar książki leży w rozdziałach, traktujących o czynnikach łączących i rozdzielających w Polsce, o drogach i osadnictwie, o kulturze polskiej, jakoteż w uzasadnieniu oryginalnych poglądów w części szczegółowej. Jakiegokolwiek zastrzeżenia możnaby mieć (n. p. z punktu widzenia historii) przeciw poglądom autora, nie da się zaprzeczyć, że są wśród nich rzeczy nowe i uwagi godne. Pod wielu względami możnaby uważać książkę Sujkowskiego za pierwszą u nas próbę zastosowania geografji do historii i do kultury

materjalnej Polski. W tym kierunku poszedł wprawdzie Sujkowski w ślady Nałkowskiego, ale poszedł znacznie dalej.

W szczególności książka zawiera w 8 rozdziałach części ogólnej geografję ogólną Polski, w 7 zaś rozdziałach części szczegółowej podaje opis historycznych wielkich krain polskich. Książkę zdobi mnóstwo doskonałych ilustracji i map.

Stanisław Pawłowski.

Tadeusz Gutkowski. *Arytmetyka teoretyczna i praktyczna*. Nakładem księgarń Trzaski, Everta i Michalskiego. Warszawa 1921. Format 18 cm. $\times$ 13 cm. Str. 186.

Książka zawiera teoretyczne podstawy działań liczbami naturalnymi, ułami i liczbami niewymiernymi (z pominięciem liczb względnych) a więc: porównywanie liczb naturalnych i cztery działania niemi (z uwzględnieniem mechanizmów tych działań liczbami, pisaniami w układzie dziesiętkowym pozycyjnym), naukę o podzielności, ułamki zwyczajne i działania niemi, stosunki i proporcje. Działania ułami dziesiętnymi prowadzą do liczb przybliżonych; przedostatni rozdział jest poświęcony objaśnieniu mechanizmu obliczania pierwiastka kwadratowego; krótką teorią liczb niewymiernych (podług Dadekinda) i dowodami twierdzeń o działaniach pierwiastkami kończy się książka.

Książka, opracowana na podstawie podręczników francuskich (szczególnie Arytmetyki E. Borela) jest przeznaczona — jak czytamy w przedmowie — „dla tych, którzy umieją liczyć, którym jednakże brak jest do tego teoretycznych podstaw”. Jest pisana przystępnie; do zrozumienia jej wystarczają wiadomości, które posiada uczeń po ukończeniu niższych klas gimnazjalnych.

Dr. Jerzy Miśulowicz (Lwów).

Wł. Wojtowicz. *Tablice matematyczno-fizyczne czterocyfrowe do użytku szkół średnich* opracował Wł. W. Nakł. Gebethnera i Wolffa 1921. Format 26 cm. $\times$ 17,5 cm., str. 48.

Tablice składają się z dwu części: a) Tablice matematyczne zawierają czterocyfrowe logarytmy liczb od 1 do 1000, wartości niektórych stałych, logarytmy funkcji trygonom., tablice zamiany różnych jednostek kątów, tablice potęg i pierwiastków, tablice procentów i tablice wartości naturalnych funkcji trygonometrycznych. b) Tablice fizyczne zawierają zestawienie jednostek fizycznych i stałych, potrzebnych uczniowi przy nauce fizyki, z wyjątkiem stałych, odnoszących się do magnetyzmu ziemskiego. Tablice astronomiczne zawierają: tablice słoneczne, dane odnoszące się do układu słonecznego, współrzędne ważniejszych gwiazd stałych, oraz długości i szerokości geograficzne ważniejszych miejscowości w Polsce.

Książka usuwa dotkliwie odczuwany w nauce szkolnej brak podobnych tablic.

Dr. Jerzy Miśulowicz (Lwów).

Bohdan Dyakowski. *Historja naturalna*. Kurs niższy, ułożony podług zbiorowisk. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Część I. Wydanie ósme z 168 rycinami, 1920, 22 $\times$ 15, str. 168. Część II. Wydanie szóste, z rycinami, 1921, 23 $\times$ 16 str. 240.

Obie części tego podręcznika obejmują nauczanie przyrody i żywej i martwej w niższych klasach szkół średnich. Całość ułożona podług zbiorowisk, przyczem punktem wyjścia są zbiorowiska sztuczne, jako dostępnejsze. Niektóre ze zbiorowisk: pole, łąka, las są omówione i w pierwszej i w drugiej

części; oczywiście w drugiej części autor sięga głębiej. Poza tem w drugiej części są omówione: rośliny i zwierzęta górskie, przyroda nieożywiona, rośliny i zwierzęta stref północnej i południowej.

Dr. January Kołodziejczyk.

Kazimierz Czerwiński. *Z metodyki i techniki protozoologii. Korzenionózki - Rhizopoda*, Napisał K... Cz... docent Państwowego Instytutu Pedagogicznego. Lwów - Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. MDMXX, 16 $\times$ 11 1/2 str. 43 + 5 nlb.

Podręcznik stanowi nowość w literaturze dydaktycznej naszej i jest cennym nabytkiem jako pomocniczy środek przy praktycznej nauce zoologii w klasach wyższych. Naukowo, o ile mogą sądzić, nie będąc zawodowym protozoologiem, stoi na wymaganym poziomie, dydaktycznie dobry, może ustęp I z metodyki biologii zbędny, a przynajmniej trochę za długi. Język poprawny i przystępny, chętnie tylko widziałbym obok nazw łacińskich także polskie, zwłaszcza, że książka przeznaczona jest dla szkoły średniej, a przecież nawet dzieła ściśle naukowe najwybitniejszych naszych uczonych nie zaniedbują nomenklatury polskiej. Materiał piękny i bogaty można znaleźć obficie, że wspomnę tylko pracę M. Nowickiego i B. Dybowskiego. Jeśli okazałyby się jeszcze jakieś potrzeby uzupełnienia powinien autor w tym kierunku twórczo wystąpić, choćby w porozumieniu z polonistą. Zewnętrzna szata bez zarzutu, jak zwykle w wydawnictwach „Książnicy”.

Dr. L. Jaxa-Bykowski.

Bykowski, dr. Ludwik Jaxa. *Zasady pedagogiki doświadczalnej ze szczególnem uwzględnieniem szkoły polskiej*. Powszechnie wykłady uniwersyteckie wygłoszone we Lwowie w roku 1917. Lwów—Warszawa, Książnica Polska MCMXX, str. 115 + 1 nlb.

Po krótkim wstępie, poświęconym zadaniom pedagogiki doświadczalnej, metodom badań i ich znaczeniu w rozwiązywaniu problemów wychowania i nauczania, autor omawia pokrótce metody badania rozwoju fizycznego, metody badania inteligencji, krytycyzmu, pamięci, wyobraźni, uwagi, spostrzegawczości, „strony uczuciowo-czynnościowej życia duchowego” dziecka oraz znaczenie i zadania psychografii, podkreślając wpływy różnych czynników na rozwój fizyczny i duchowy dziecka. Następnie autor przechodzi do sprawy znużenia umysłowego, techniki i ekonomji pracy szkolnej, kształcenia uczuć i woli. Na zakończenie daje krótki rys historyczny i rozważa zadania na przyszłość w dziedzinie pedagogji.

Praca niniejsza nie jest systematycznym ujęciem danego przedmiotu, lecz krótkim zarysem nasuwających się autorowi zagadnień z pedagogji doświadczalnej oraz ważniejszych badań i wyników pracy w tej dziedzinie. Brak systematyczności układu i dorywczość, zaznaczająca się szczególnie w traktowaniu metod badania, decydują, że praca ta nie może być przeznaczona dla młodzieży kształcącej się w zawodzie pedagogicznym, lecz raczej dla osób obeznanych już z tą dziedziną może w celu, jak mówi autor „zachęcenia do czynnej pracy”, jeżeli to leży w ramach tej broszury.

M. G.

Piramowicz Grzegorz. *Powinności nauczyciela*, wyd. X, nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1920, 22 $\frac{1}{2}$ × 15 $\frac{1}{2}$, str. 84.

Jest to dosłowny, stosujący nową pisownię, przedruk wybornego IX wydania z r. 1894 z opuszczeniem, niestety, przedmowy treści historycznej, obszernego życiorysu autora i końcowych gramatyczno-słownikowych uwag wydawców. Mamy tu najznakomitsze pismo P-a, klasyczne dzieło polskiej myśli pedagogicznej. Lubo autor ma na myśli nauczycieli szkół powszechnych, to jednak powiada: „te rady i uwagi ogólnie służą *wszystkim*, do nauczycielstwa tak publicznego, jak domowego powołanym” i zaleca je „wszystkim Edukacją bawiącym się”. P. omawia w systematycznym układzie powołanie nauczycielskie i dodaje wkońcu uwagi o wychowaniu dziewcząt, o egzaminach nauczycielskich i o seminarjach dla nauczycieli. Usiłuje on przedstawić dokładny obraz doskonałego nauczyciela sposobem rad i wskazówek, a czyni to, unikając doktrynerskiej jednostronności, w duchu Komisji Edukacji Narodowej, której ideą przewodnią było „wychowanie dobrych ludzi społeczności powszechnej i dobrych obywateli ojczyźnie”. W przyświecającym P-owi ideale kultury łączą się szczęśliwie pierwiastki: grecki, chrześcijański i utylitarny wieku Oświecenia w przystosowaniu do gospodarczych potrzeb kraju jako podstawowych. Tak tedy czynny patriotyzm, solidarność i pracowitość są jak w nim samym, tak w treści jego wskazań budującymi spólczynnikami. Płynące stąd jego dydaktyczne pomysły ubiegają wielokrotnie późniejszych pedagogów aż do głosicieli „szkoły pracy” i zawierają nadto niejedną myśl oryginalną, jeszcze nie wyzyskaną. Dzieło to powinien dobrze znać u nas każdy nauczyciel, to też należy je uczynić przedmiotem studiów w seminarjach pedagogicznych,

Ignacy Halpern.

Marja Hornowska. *Praca młodzieży polskiej*, I Uprawa zewnętrzna, II Uprawa wewnętrzna, wydanie II, Warszawa, 1921, nakład J. Lisowskiej, str. 138, 170 × 110.

Pierwsze wydanie nosiło tytuł „Praca Junacka” (Junactwo — dawniejsza organizacja młodzieży, głównie wiejskiej i rzemieślniczej, od r. 1916 złączona z Związkiem Harcerstwa Polskiego). *Treść* cz. I, poza wstępnymi wiadomościami o tem, co to jest „uprawa” (kultura), — stanowią tematy dotyczące ogłady zewnętrznej, zachowania się, obyczajów. W cz. II autorka daje wskazówki dotyczące kształcenia umysłu i charakteru. Pogadanki są ujęte w formie naogół dostępnej czytelnikom, dla których książka jest przeznaczona, chociaż niektórych wyrażań młodzież zapewne nie zrozumie. *Układ* nie jest tak systematyczny, jak to zapowiadają nagłówki dwóch głównych części, np. o modlitwie pisze autorka w części traktującej o uprawie zewnętrznej; podział cz. II nasuwa większe wątpliwości.

Mimo tych usterek książka ma dużą wartość ze względu na to, że skierowuje umysły młodzieży ku najgłębszym zagadnieniom ludzkości i daje szereg praktycznych wskazań do pracy nad sobą.

St. S.

Teodora Męczkowska. *Szkoły mieszane Koedukacja*. Wydanie drugie rozszerzone i uzupełnione. 1920. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 21 × 14, str. 91 + 5 nlb.

Jest to studjum monograficzne, poświęcone sprawie wspólnego nauczania chłopców i dziewcząt w szkole. Po krótkim wstępie autorka przedstawia

kolejno rozpowszechnienie szkół koedukacyjnych w różnych krajach, a mianowicie: w Finlandji, Szwajcarji, Szwecji, Danji, Holandji, Belgji, Anglii, we Włoszech, w Niemczech, w Austrii, Czechach, Francji, Hiszpanji, Portugalji, Rosji, Ameryce Północnej, a wreszcie w Polsce. W drugiej części swej pracy autorka wyprowadza pewne wnioski ogólne z zestawionego przez siebie materiału faktycznego, rozbiera motywy, przemawiające za wprowadzeniem koedukacji, zwalcza zarzuty jej przeciwników; w tym ostatnim razie posługuje się nie gołosłownymi argumentami, lecz wynikami doświadczenia w szkołach koedukacyjnych, przytaczając odpowiedzi na ankietę w tej sprawie kierowników, nauczycieli i samych uczniów. W końcu podaje literaturę przedmiotu. Rzecz, która w pierwszym wydaniu miała charakter broszury agitacyjnej, dzisiaj uderza swym obiektywizmem w przedstawieniu sprawy, której autorka jest gorącą zwolenniczką. Dzięki bogactwu materiału faktycznego jest w polskiej literaturze pedagogicznej jedyną pracą, poniekąd *źródłem* o koedukacji.

A. Szycówna.

Prof. Kazimierz Sosnowski: *Szkoła a zdrowie*. Wydanie drugie. Wydawnictwa naukowe Akademii Handlowej w Krakowie, Nr. 3, Kraków 1920. Nakł. Akademii Handlowej w Krakowie, str. 107 + 1 nlb., 24 × 16 $\frac{1}{2}$.

Autor porusza w ogólnych zarysach temat bardzo doniosły, a mianowicie, co szkoła dla sprawy szerzenia kultury zdrowotnej zdziałać może i powinna, daje rzut oka na wychowanie fizyczne w Polsce, rozpatruje program racjonalnego wychowania fizycznego, rolę ćwiczeń cielesnych, a w szczególności gimnastyki metodycznej, zabaw, gier ruchowych i sportów, żąda przyznania należytego stanowiska wychowaniu fizycznemu i lekarzom szkolnym w szkole. W końcu stawia wniosek, by władze oświatowe wytworzyły należyty program i odpowiedni dozór nad stanem wychowania fizycznego młodzieży polskiej.

Broszura napisana przez gorącego rzecznika sprawy odrodzenia fizycznego narodu i propagandzie tej idei poważne usługi oddać może.

St. Kop.

Dr. Med. Matylda Biehler: *Podręcznik higieny z rycinami w tekście*. Wydanie czwarte uzupełnione. Nakład Gebethnera i Wolffa. 1921. Str. 464. 21 × 14 $\frac{1}{2}$.

W układzie, właściwym podręcznikom, autorka mówi kolejno o powietrzu, wodzie, gruncie, mieszkaniu, odżywianiu, odzieży, chorobach zakaźnych. W końcu podaje ważniejsze wskazania zdrowotne, dotyczące różnych dziedzin życia osobniczego i publicznego. Książka przeznaczona dla bibliotek nauczycielskich.

St. Kop.

Zofja Sokolnicka: *O pracy tajnej* Towarzystwa Tomasza Zana pod jarzmem pruskim. Kilka wspomnień. Biblioteka Filomacka. Tomik 3. Warszawa 1921. Format 14 $\frac{1}{2}$ × 9, str. 32. Cena 10 mk., Skład główny w księgarni Perzyńskiego.

Biblioteka Filomacka po rozprawie prof. Józefa Lewickiego: Z tajemnic filomackich, wydanej w 1917 r., ogłasza świeże wspomnienia jednej z uczestniczek czynnych organizacji tajnej pod jarzmem pruskim, które zapewne w na-

stępnych tomikach ujmą w podobnie barwnej, pamiętnikowej formie dzieje prac młodego pokolenia w czasie niewoli i na innych obszarach Rzeczypospolitej. Od czasów Mickiewicza praca tajna na ziemiach polskich i we wszystkich skupieniach Polaków przez cały przeciąg niewoli rozmaite przybierała kształty i nazwy zależnie od warunków danego środowiska. Wspomnienia p. Sokolnickiej są tem aktualniejsze, że zajmują się ostatnią dobą owych prac poufnych, owianych głęboką chęcią w cichej, szarej a bohaterstwa atmosferą podniecanej, codziennej bez wytchnienia działalności wśród przeszkód rozmaitego rodzaju stawianych przez rządy pruskie.

Wiljam J. Rose: *Duch i praca* chrześcijańskiego Związku młodych ludzi w Ameryce z przedmową prof. Józefa Lewickiego. Biblioteka Filomacka Tomik 4. Warszawa — 1920. Format $14\frac{1}{2} \times 8\frac{1}{2}$, str. 91 + 1 nlb. Cena 25 mk.

Praca p. Rose'go, kanadyjczyka, który przetłumaczył na język angielski Cieszkowskiego: Ojciec nasz i wydał go nakładem Christian Students Movement, czem zaskarbił sobie nie tylko naszą wdzięczność, ale też pozyskał szerokie koła świata anglo-saskiego do zainteresowania się polskim społeczeństwem. Skutkiem tego przybywają do Polski liczni Amerykanie i Anglicy, ich misje i towarzystwa liczne, spiesząc często z bardzo wydatną pomocą. Książka p. Rose'go zaznajamia nas gruntownie i wszechstronie z całym zakresem pracy amerykańskiej Y. M. C. A. i ideami przewodnimi, kierującymi ową dobrze zasłużoną już w Polsce organizacją. Przeczytać ją powinni wszyscy nauczyciele. Nadaje się do bibliotek młodzieży.

Dr. Mieczysław Orłowicz: *Ilustrowany przewodnik* po Spiszu, Orawie, Liptowie i Czadeckiem, z 112 ilustracjami i 3 mapami, Lwów — Warszawa, Książnica Polska T. N. S. W. MCMXXI (1921). Format $16\frac{1}{2} \times 11\frac{1}{2}$, str. 4 nlb. + 288 + 3 mapy. Polska Biblioteka Turystyczna. Wydawane z subwencją Min. robót publicznych w Warszawie.

Autor, znany z wydanych przed wojną *Przewodników* po Polsce, Galicji, Wschodnich Karpatach i w. i. podaje w części pierwszej, statystykę narodowości i wyznań na Spiszu, Orawie, Liptowie i Czadeckiem, omawia stosunki narodowościowe, historję, położenie, klimat, stosunki ekonomiczne, zabytki artystyczne bardzo szczegółowo, nowe granice, nadto podaje wskazówki praktyczne co do pory wycieczek, połączeń kolejowych, gościńców, urzędów pocztowych i telegraficznych, dorożek, przewodników, hoteli, zdrojowisk i letnisk, z dodatkiem literatury turystycznej i map. W części szczegółowej podaje olbrzymie ilości wiadomości do każdej prawie ważniejszej miejscowości się odnoszących, ilustrując bogato fotografiami zamków, ruin, widoków i zabytków.

Książka nadaje się dla nauczycieli i dla młodzieży, i w wycieczkowym okresie odda nadzwyczajne usługi pragnącym poznać tę uroczą krainę.

J. L.

KRONIKA

WZNOWIENIE „ENCYKLOPEDJI WYCHOWAWCZEJ“.

„Encyklopedia Wychowawcza“, założona przez ks. J. T. Lubomirskiego, wychodziła do roku 1894 pod jego redakcją przy współudziale Edmunda Stawińskiego, Stanisława Przysańskiego i Józefa Kazimierza Plebańskiego, poczem z powodu braku dostatecznej liczby prenumeratorów uległa pięcioletniemu zawieszeniu. W roku 1899 ks. Lubomirski przełał prawo jej wydawania i przekazał cały nakład pozostały specjalnie utworzonemu komitetowi złożonemu pod głównem kierownictwem Romana Plenkiewicza z następujących osób: Władysława Andrychiewicza, Bronisława Chlebowskiego, Piotra Chmielowskiego, Samuela Dicksteina, ks. Jana Gralewskiego, Stanisława Karpowicza, Kazimierza Króla, Jana Nitowskiego i prof. Henryka Struvego. Powyższy komitet z biegiem czasu ulegał zmianie: jedni z członków umierali lub ustępowali, wchodzili natomiast inni, wobec czego wreszcie miał skład następujący: Kazimierz Czerwiński, Samuel Dickstein, ks. Jan Gralewski, Stanisław Karpowicz, dr. Stanisław Kopczyński, Kazimierz Król, Emiljan Konopczyński, Jan Nitowski, Henryk Struve, Stanisław Szober, Aniela Szycówna i Lucjan Zarzecki. Wreszcie redaktor naczelny Roman Plenkiewicz, przed śmier-

cią swoją przekazał dalsze prowadzenie wydawnictwa (od 5 zeszytu tomu VIII) Janowi Nitowskiemu przy współudziale komitetu złożonego z osób: Władysława Chodeckiego, ks. Jana Gralewskiego, Juliana Machlejda, Władysława Nowickiego, Jana Sosnowskiego, Henryka Struvego, Stanisława Szobera i Anieli Szycówny. Pod tą redakcją „Encyklopedia“ wychodziła do roku 1914, poczem z braku funduszy uległa przerwie trwającej do chwili obecnej.

W roku 1919 Jan Nitowski w imieniu komitetu przełał prawo dalszego wydawania i pozostały remanent na Instytut Pedagogiczny w Warszawie w osobie dyrektora Pawła Sosnowskiego. Instytut Pedagogiczny wystąpił do Ministerstwa z wnioskiem subwencji i z końcem roku 1920 uzyskał zapomogę 100,000 mk. Wówczas dyrektor Instytutu zaprosił na wspólną naradę wszystkich żyjących członków dawnych komitetów redakcyjnych, którzy zdecydowali przekazanie całego wydawnictwa wraz z remanentem Towarzystwu nauczycieli szkół średnich i wyższych. Zarząd Główny Towarzystwa zaprosił na redaktora Feliksa Kierskiego, do komitetu redakcyjnego: K. Chodynickiego, K. Czerwińskiego, T. Jaroszyńskiego, J. Joteykównę, B. Nawroczyńskiego, P. So-

snowskiego, S. Sńskiego, W. Wojtowicza i L. Zarzeckiego. Stronę wydawniczą objęła Książnica Polska T. N. S. W. Komitet redakcyjny w ustalonym składzie przystąpił już do pracy. Wkrótce ukaże się ciąg dalszy monografii p. t. „Polska” (Oświata i Szkolnictwo), rozpoczętej swego czasu przez prof. Straszewskiego, a uzupełnianej obecnie przez specjalistów. Książnica Polska otwiera prenumeratę na dalsze zeszyty w cenie 50 mk. za zeszyt. Prócz tego są do nabycia tomy I, V, VI, VII, względnie poszczególne zeszyty.

Akcyjna Spółka Kartograficzna „Atlas”. Na mocy uchwały Rady Nadzorczej Książnicy Polskiej T. N. S. W., utworzono Akcyjną Spółkę Kartograficzną „Atlas” z kapitałem 40,000,000 marek polskich, podzielonych na 40,000 akcji po mk. 1,000 nominalnie. Celem tej spółki jest przyjęcie od „Książnicy Polskiej T. N. S. W.” i dalsze prowadzenie działu kartograficznego, a więc wytwórstwo i sprzedaż wszelkich wyrobów przemysłu graficznego, a w szczególności map i atlasów. Spółka osiąga ten cel przez zakładanie i prowadzenie litografii, drukarni, księgarni i t. p. Założycielami Spółki są: Książnica Polska, Tow. nauczycieli szkół średnich i wyższ., prof. Eugenjusz Romer, Polski Bank Krajowy we Lwowie, i Polski Bank Przemysłowy we Lwowie.

Dom Książki Polskiej. Na wzór paryskiego „La Maison du Livre Français”, skupiającego przeszło 100 wydawców, oraz 550 księgarzy, powstał u nas niedawno Dom Książki Polskiej, hurtownia dla księgarzy i wydawców. Założony początkowo jako spółka

z ograniczoną odpowiedzialnością, na ostatniem zebraniu przekształcił się na Spółkę Akcyjną z kapitałem 50,000,000 mk., aby z jednej strony móc rowinać instytucję do należytych rozmiarów, a z drugiej, aby dać możliwość wszystkim wydawcom i księgarzom należenia do spółki. Do Domu Książki Polskiej przystąpili już najwybitniejsi księgarze i wydawcy Warszawy, Krakowa, Lwowa, Wilna i Łodzi oraz Biblioteka Ordynacji Krasińskich w Warszawie. Do Rady należą pp. Zygmunt Arct (prezes), Kazimierz Gubrynowicz, Władysław Kościelski (wiceprezesi), dr. Jan Muszkowski, (prezes), Janina Mortkowiczowa, Ludwik Bernacki, do Zarządu m. inn.: pp. Mieczysław Rulikowski (prezes), Jakób Mortkowicz, (wiceprezes), Henryk Rygier (sekretarz), Alfred Altenberg. Dom Książki Polskiej ma się stać centralą wydawnictw i wogóle handlu księgarskiego, jak również pomocy szkolnych, przemysłu graficznego i papierniczego; posiada ambicję pchnięcia na szersze tory ruchu księgarskiego, uzdrowienia anormalnych stosunków księgarskich. Poza stroną techniczno-handlową znajdujemy w programie działalności Domu Książki Polskiej jeszcze następujące punkty o znaczeniu naukowem: 1) wydawanie tygodniowego biuletynu nowości księgarskich, miesięcznego wykazu nowych wydawnictw, nowego katalogu książek i wydawnictw polskich oraz ogólnego katalogu książek polskich, znajdujących się w obiegu; 2) utrzymanie biura porad bibliograficznych, które będzie stałe udzielało informacji we wszystkich sprawach bibliograficznych i t. p.

KSIAŻKI NADESŁANE DO REDAKCJI

Boczar Józef ks. *Dzieje kościoła katolickiego*. Wydanie czwarte przejrane. Lwów 1920. Wydawnictwo książek szkolnych Zakładu narodowego im. Ossolińskich. Z drukarni Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie. Format 22,4 × 14,8, str. 112 + 2 nlb.

Kalinowski Wacław ks. dr. *Etyka*. Podręcznik szkolny dla klas wyższych, wydanie II zmienione 1921 Poznań, księgarnia św. Wojciecha. Format 19½ × 14, str. 4 nlb. + 200.

Rosenman Dawid dr. *Biblija dla młodzieży szkół średnich i wydziałowych*. Zeszyt I obejmuje: Krótki zarys gram. (cz. I), ćwiczenia, jako też preparację do Gen. I i r. II (1—3). (Motto:) „Niech się stanie światło”. — Kraków 1921. Nakładem Izr. Gminy Wyznaniowej. Drukarnia Józefa Fischera 20,3 × 13,2, str. IV + 107 + 1 nlb. Na okładce dodane: dla klasy I. Wydanie I, aprobowane przez Wysoką Radę Szkolną Krajową reskr. z dnia 24/II 1920. L. 3364 - IV.

Szydełski Stefan ks. prof. dr. *Dzieje biblijne przed Jezusem Chrystusem*. Wydanie czwarte z mapą i 71 ilustracjami Lwów - Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1921. For. 22 × 15 str. VII + 1 nlb. + 175 + 2 tabl. map.

Bogucka C. — Niewiadomska C. *Druga książka do czytania dla dzieci od lat 8 do 10*. Klasa wstępna. Wydanie jedenaste z 56 rycinami. Nakład

Gebethnera i Wolffa, Warszawa bez roku wydania. Format 19 × 13 str. 303 + 5 nlb.

Bogucka C. Niewiadomska C. Warnkówna J. *Pierwsze ćwiczenia do nauki poprawnego pisania*. Stopień I-szy. Wydanie piętnaste. Nakład Gebethnera i Wolfa, Warszawa bez roku wydania. Format 19 × 14 str. 46 + 2 nlb.

Drzewiecki Konrad. *Początki gramatyki języka polskiego z ćwiczeniami i przykładami*. Wydanie dziewiąte, zastosowane do uchwał ortograficznych Akademii Umiejętności z dnia 15 stycznia 1918 roku. Nakład Gebethnera i Wolfa, Warszawa... bez roku wydania. Cena marek. 115. Format 19½ × 13½ strona IX + 1 nlb. + 246 + 2 nlb.

Sempolowska St. i J. Unslicht-Bernsteinowa. *Pierwszy zbiorek powiastek, opowiadań wierszyków i ćwiczeń dla dzieci od lat 7 do 9*. Wydanie dziewiąte poprawione, 1921. Wyd. M. Arcta w Warszawie. Cena 200 mk. Format 19½ × 13½ str. 259 + 1 nlb.

Szober Stanisław. *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*. Lwów—Warszawa Książnica Polska T. N. S. W. MCMXXI. Format 23 × 15 str. 181 + 3 nlb.

Wehrowa Marja. *Pierwsze czytania dla dorosłych*. Wydanie piąte. Nakładem Gebethnera i Wolfa,

Warszawa bez roku wydania, Format $19\frac{1}{2} \times 13$ str. 112.

Biblioteka Pisarzy Politycznych. Tom II *Łukasza Opalińskiego*: Obrona Polski, przetłumaczył i opracował dr. Kazimierz Tyszkowski. Lwów - Warszawa, Książnica Polska T. N. S. W. 1921. Format $20\frac{1}{2} \times 14\frac{1}{2}$, str. XXX + 2 nbl. + 83 + 3 nbl.

Biblioteka Narodowa № 17 Serja I. *Adam Mickiewicz*: Księgi Narodu i Piegrzymstwa Polskiego, opracował Stanisław Pigoń. Kraków. Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej (bez podania roku wydania). Format $17\frac{1}{2} \times 13$ str. 135 + 1 nbl.

Biblioteka Narodowa № 19 Serja I. *Wacław Potocki*: Wiersze, opracował Aleksander Brückner, Kraków. Nakładem Kr. S. W. (bez podania daty wydania). Format $17\frac{1}{2} \times 13$, str. 171 + 1 nbl.

Biblioteka Narodowa № 25 Serja I. *Józef Korzeniowski*: Spekulant, opracował Konstanty Wojciechowski. Kraków. Nakładem Kr. S. W. (bez podania daty wydania). Format $17\frac{1}{2} \times 13$, str. 241 + 1 nbl.

Biblioteka Narodowa. № 26, Serja I, *Polska Pieśń Ludowa*. Wybór opracował Jan Bystron. Kraków. Nakładem Kr. Sp. Wyd. (bez podania daty wydania). Form. $17\frac{1}{2} \times 13$ str. 170.

Biblioteka Polska. № 28, Serja I. *Józef Korzeniowski*: Kollokacja, opracował Konstanty Wojciechowski, Kraków. Nakładem Krak. Sp. Wyd. (bez podania daty wydania), Form. $17\frac{1}{2} \times 13$, str. 229 + 3 nbl.

Biblioteka Narodowa. № 29, Serja I, *Juljusz Słowacki*: Książd Marek, opracował Stanisław Turowski, Kraków. Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej. (bez podania roku wydania). Form. $17\frac{1}{2} \times 15$, str. 134 + 2 nbl.

Biblioteka Narodowa. № 31. Serja I, *Jan Długosz*: Bitwa Grunwaldzka (z Historji Polski), opracował Jan Dąbrowski, Kraków, Nakła-

dem Krak. Sp. Wyd. (bez podania daty wydania), Format $17\frac{1}{2} \times 13$, str. 142 + 2 nbl.

Biblioteka Narodowa № 35, Serja I. *Stanisław Konarski*: Wybór Pism Politycznych, opracował Władysław Konopczyński. Kraków, Krak. Sp. Wyd. (bez daty wydania), Format $18\frac{1}{2} \times 13$, str. 329 + 3 nbl.

Frączkiewicz Alexander. *Druka książka do nauki języka łacińskiego*, ze słówkami, objaśnieniami i słowniczkiem, Lwów—Warszawa, Książnica Polska 1921.

Krasnowolski Antoni. *Ćwiczenia do nauki j. łacińskiego*, cz. I, na kl. III, Warszawa M. Arct 1921, wyd. V.

Próchnicki Franciszek. *Ćwiczenia łacińskie*. Cz. II, Lwów 1921.

Biblioteka Narodowa. № 5, Serja II, *Sofokles*: Król Edyp, opracował Kazimierz Morawski, Kraków, Nakładem Kr. Sp. Wyd. (bez podania daty wydania), Format $17\frac{1}{2} \times 13$, str. 88.

Kwiatkowski S. *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*. Lwów—Warszawa, Książnica Polska, T. N. S. W. Format 204×14 , str. 99 + 4 nbl.

Berger Hugo. *Łatwa metoda gruntownego nauczania się w krótkim czasie języka angielskiego z pomocą lub bez pomocy nauczyciela* (z wymową w języku polskim przy każdym słowie) z kluczem, Wydanie dziewiąte. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa, bez roku wydania, str. 4 ubl. + III + 510 + IV. Format 19×12 .

Bibliothèque des écoles. № 1. *Alphonse Daudet*. Trois Nouvelles, avec explications et vocabulaire français-polonais par S. Brodzka et C. Mellerowicz 3-ème édition revue et corrigée. Gebethner et Wolff, Editeurs, Varsovie, bez roku wydania, str. 23 + 1 nbl., Format $17\frac{1}{2} \times 11\frac{1}{2}$.

Bibliothèque des écoles. *Alphonse Daudet*. Le siège de Berlin

Le porte-drapeau, avec explications, jak № 1, 3-ème édition revue et corrigée, Gebethner & Wolff, Editeurs Varsovie, bez roku wydania, Format $17\frac{1}{2} \times 11\frac{1}{2}$, str. 23 + 1 nbl.

Bibliothèque des écoles. № 23, *Molière*. L'Avare. Comédie en cinq actes, avec explications, j. № 2, Gebethner & Wolff, Éditeurs Varsovie, bez roku wyd., Form. $17\frac{1}{2} \times 11\frac{1}{2}$, str. 101 + 3 nbl.

Szarota Jean. *Cours de français*. Première partie. Dessins de B. Nowakowski. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych 1921, Wydano w zakładzie drukarskim „Grafia” we Lwowie 21.7×15 , str. VII lb. + 1 nbl. + 126 lb. + 2 ubl.

Jakóbiec J. i Leonhard St. *Pierwsza książka do nauki języka niemieckiego*, dla szkół powszechnych i średnich. Z ilustracjami Kajetana Stefanowicza i Z. Szyszko-Bohuszówny. Wydanie drugie rozszerzone, Lwów—Warszawa. Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych. Z pierwszej związkowej drukarni we Lwowie, ul. Lindego 4. 22.8×15.5 , str. X + 128 + 24.

Jakóbiec J. i Leonhard St. *Druka książka do nauki języka niemieckiego*, dla szkół powszechnych i średnich, Z ilustracjami Kajetana Stefanowicza. Cena 56 mp., Lwów—Warszawa. Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych 1920 Z pierwszej związkowej drukarni we Lwowie, ul. Lindego 4. 21.7×14.8 , str. VIII + 105 + 1 ubl. + 50.

Biblioteka Narodowa, № 6, Serja II, *Molier*. Skąpiec. Komedja w pięciu aktach, opracował Tadeusz Żeleński (Boy), Kraków, Nakładem Kr. Sp. Wyd. (bez podania daty wydania), Format $17\frac{1}{2} \times 13$, str. 125 + 3 nbl.

Jakimowicz Piotr. *Zbiór zadań arytmetycznych*, Część I 1921, Na-

kładem Spółki Księgarsko-Wydawniczej w Wilnie.

Łomnicki Antoni dr. *Początki geometrii analitycznej*, Lwów—Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1921, Format 23×15 , str. 4 nbl. + 188.

Rybkin N. *Zbiór zadań geometrycznych rachunkowych*, Część I. Planimetria, przekład pod redakcją inż. Alfreda Dominikiewicza. Wydanie szóste 1921, Wyd. M. Arcta w Warszawie, str. 99 + 1 ubl., Format 21×14 .

Sierzputowski Tadeusz. *Arytmetyka*, Część I. (Trzeci rok nauczania). Wydanie trzecie, poprawione i uzupełnione, Lwów—Warszawa, Książnica Polska T. N. S. W. MDMXXI, str. 91 + 1 nbl., Format $22 \times 14\frac{1}{2}$.

Thomas Stanisław. *Zbiór zadań arytmetycznych*, Część III. Zadania na ułamki zwyczajne i dziesiętne, Wydanie ósme, poprawione i zastosowane do programu Ministerstwa W. R. i O. P. 1920. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie; Poznań, Łódź, Lublin, Wilno, Księgarnia Stow. Nauczycielstwa Polskiego. Drukarnia M. Arcta w Warszawie, Nowy-Swiat № 41. 17.5×13.2 , str. 112. Na okładce: 1921.

Witwiński Romuald. *Badanie zależności funkcjonalnej*, dla klas wyższych szkół średnich. Wydanie drugie Zbioru zadań na dyskusję i na badanie zależności funkcjonalnej, z 74 rysunkami w tekście, 1921 Nakładem księgarni Trzaski, Everta i Michalskiego, Warszawa, Format $23 \times 14\frac{1}{2}$, str. 4 nbl. + 286 + 2 nbl.

Wojtowicz Wł. *Tablice matematyczno-fizyczne czterocyfrowe*, do użytku szkół średnich. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa—Lublin—Łódź—Poznań—Kraków, G. Gebethner i Spółka. Druk Straszewiczów w Warszawie, ul. Czackiego 3—5, 1921, 26×17.5 , str. 4 nbl. + 42 + 2 nbl.

Wojtowicz Wł. *Trygonometria płaska*, do użytku szkół średnich

z 102 rycinami. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa, Format 23×16 , str. VI + 2 nlb. + 191 + nlb.

Centnerszwer Mieczysław i Świątosławski Wojciech. *Podręcznik do ćwiczeń z chemii fizycznej, termochemii i elektrochemii*. 1921, Wyd. M. Arcta w Warszawie, Form. $21\frac{1}{2} \times 14\frac{1}{2}$, str. V + 3 nlb. + 206.

Holleman A. F. *Podręcznik chemii organicznej*, z dwunastego, uzupełnionego wydania niem., przetłumaczyli K. Stawiński i T. Pytasz, 1921, Wydanie Arcta w Warszawie. Format $24\frac{1}{2} \times 16$, str. VII + 1 nlb. + 504.

Natanson Władysław i Zakrzewski Konstanty. *Wiadomości z nauki fizyki*. Lwów, Nakł. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1920. Z drukarni Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich, Format $22 \times 14,6$, str. 204, Wydawnictwo Książek Szkolnych Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

Sporzyński Ksawery. *Krótki wykład fizyki do użytku gimnazjów klasycznych, szkół zawodowych i imiennych oraz do samokształcenia*. Wyd. czwarte poprawione, z 425 rysunkami, 1921, Wyd. M. Arcta w Warszawie, Format 21×14 , str. VII + 1 nlb. + 314.

Szafer Władysław dr. *Ogrody szkolne*, Lwów — Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. MCMXXI. Format $23 \times 15\frac{1}{2}$, str. 36.

Czerwiński Kazimierz. *Szkice zoologiczne*. Z 22 ilustracjami, Lwów — Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W., MCMXXI. Format $23 \times 15\frac{1}{2}$, str. 4 nlb. + 58 + 2 ulb.

Bzowski Konstanty. *Zarys geologii i mineralogii* dla uczniów klas wyższych szkół średnich, Wydanie V (w tekście 127 rycin) 1920. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, Poznań, Łódź, Lublin, Wilno, księgarnia Stow. Nauczycielstwa Polskiego. Dru-

karnia M. Arcta w Warszawie. Nowy Świat 41, $24,2 \times 16\frac{1}{2}$, str. 155 + 1 nlb.

Brzeziński Mieczysław. *Pogadanki z dziedziny przyrody i przemysłu*, Cz. I i II Pośród zwierząt i roślin. Wydanie 8-me, przejrzane i uzupełnione przez Władysława Umińskiego z wieloma rysunkami 1921, Wyd. M. Arcta w Warszawie. Format $20\frac{1}{2} \times 14$, str. 247 + 1 ulb.

Męczkowska i Rychterówna. *Ćwiczenia z przyrody martwej*, 242 ćwiczenia z 122 rysunkami, Wydanie trzecie 1921, Wyd. M. Arcta w Warszawie. Format 23×16 , str. 136.

Męczkowska i Rychterówna. *Metodyka przyrodoznawstwa*. Wskazówki praktyczne dla nauczycieli seminarjów, szkół powszechnych i średnich, Wydanie drugie 1921, Wyd. M. Arcta w Warszawie. Format $23\frac{1}{2} \times 15\frac{1}{2}$, str. 212 + 4 ulb.

Weryho Marja. *Cztery pory roku w pogadankach z dziećmi w domu i w ochronie*. I. *Jesień*, Wydanie trzecie 1921, Wyd. M. Arcta w Warszawie. Format $20 \times 13\frac{1}{2}$, str. 80.

Prace Zakładu Fizjologii Instytutu im. M. Nenckiego. (Towarzystwo Naukowe Warszawskie), Tom I 1921 № 3, (na okładce mylnie wydrukowano, jest to w rzeczywistości № 2). Travaux du Laboratoire de Physiologie de l'Institut M. Nencki (Société des Sciences de Varsovie, Tome I 1921 № 3). Mieczysław Bogucki: *Badania nad dzieworódtwem sztucznym jaj żaby płowej* (De la parthénogénèse expérimentale chez la grenouille). Z zasilku Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Lwów — Warszawa, Książnica Polska T. W. S. W. MCMXXI. Format $23 \times 15\frac{1}{2}$, str. 12.

Prace Zakładu Fizjologii Instytutu im. M. Nenckiego, Tom I 1921, № 3. Erna Sznerówna: *O przyswajaniu i rozpadzie białka w rozwoju kurczęcia*. Z zasilku Ministerstwa

Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Lwów — Warszawa, Książnica Polska T. N. S. G., MCMXXI. Format $23 \times 15\frac{1}{2}$, str. 11 + 1 ulb.

Grzymałowski Wł. *Dzieje Polski w krótkim zarysie* dla użytku młodzieży. Wydanie jedenaste poprawione i uzupełnione przez M. A. z 10 mapkami i 42 portretami 1921, Wyd. M. Arcta w Warszawie. Format $19\frac{1}{2} \times 13$, str. 240.

Koneczny Feliks. *Dzieje Rosji od najdawniejszych do najnowszych czasów*. Wydanie skrócone, 1921. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, Form. $21\frac{1}{2} \times 14$, str. 4 nlb. + 293 + 3 nlb.

Morawska Z. *Opowiadania z dziejów ojczystych* dla domu i szkoły. Wydanie piąte poprawione i uzupełnione, 1921. Wydanie M. Arcta w Warszawie. Format 21×14 , str. 102 + 2 nlb. + mapa z ilustracjami.

Śliwiński Artur. *Konstytucja trzeciego maja*. Wydanie trzecie powiększone 1921. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Format 21×14 , str. 99 + 1 nlb. + 6 rycin.

Wanczura Alojzy. *Dzieje ojczyste* dla wyższych klas szkół powszechnych, Lwów 1920, Wyd. książek szkolnych Zakładu narod. im. Ossolińskich. Z drukarni Zakładu narodowego im. Ossolińskich. $21,1 \times 14,1$, str. 175 + 1 nlb.

Rozprawy historyczne Towarzystwa Naukowego Warszawskiego. Tom I, Zeszyt 1. Stanisław Arnold. *Władztwo Biskupie na grodzie Wolborskim w wieku XIII*. Lwów — Warszawa Książnica Polska T. N. S. W. 1921, Form. $25 \times 17\frac{1}{2}$, str. 6 nlb. + 83 + 5 nlb.

Laganowski Stefan, *Geografia w zakresie szkół średnich*. Cz. Wstępna, Krajoznawstwo, 1921, Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, Poznań, Łódź, Lublin, Wilno, Księgarnia Stow. Nau-

czycielstwa Polskiego, Drukarnia M. Arcta w Warszawie, Nowy Świat 41, Format $19,3 \times 13,7$, str. 76 + 16 nlb. z rycinami.

Pawłowski Stanisław. *Geografia dla klas wyższych*. Tom II. Kraje i morza europejskie. Część I, Lwów — Warszawa Książnica Polska T. wa Nauczycieli Szkół Wyższych, MCMXXI, Odbito w zakładzie drukarskim „Grafja” we Lwowie, Format $22,9 \times 15,5$, str. 181 + 3 nbl. + tabl.

Pawłowski Stan. *Geografia dla klas wyższych*. T. II, Kraje i morza europejskie, Polska. Część II, Lwów — Warszawa, Książnica Polska T. wa Nauczycieli Szkół Wyższych, MCMXXI, Odbito w Zakładzie drukarskim „Grafja” we Lwowie, Format $23 \times 15,6$, str. 61 + 3 nlb. + tabl.

Sosnowski Paweł. *Geografia Polski w dawnych granicach*, ze 158 rycinami i mapami. Wydanie trzecie, dwudziesty pierwszy tysiąc. Lwów — Warszawa, Książnica Polska T. IV S. W. M. C. M. XXI. Format 23×15 , str. VIII + 210 + 2 nlb. + mapa.

Towarzystwo Naukowe Warszawskie. (Societas Scientiarum Varsoviensis) Archiwum Nauk Antropologicznych. Tom I, № 2. Jakimowicz R.: *Sprawozdanie z poszukiwań archeologicznych I. Z zasilku Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*. Lwów-Warszawa MCMXXI Książnica Polska T. N. S. W. Z drukarni ludowego spółdzielczego Tow. Wydawniczego. Format $27\frac{1}{2} \times 19\frac{1}{2}$, str. 22 + 2 nlb.

Dybczyński Tadeusz. *Śląsk Górny*. Warszawa 1921. Polskie Towarzystwo Krajoznawcze Format 22×15 , str. 60 + 4 nlb.

Janowski Aleksander. *Duch Warszawy*. Pogadanki krajoznawcze o Warszawie z 19 rycinami. Pierwsze wydanie uskutecznił częściowo z zapisu W. Pełowskiego, w zawiadywaniu Kasy pomocy dla pracujących

na polu naukowym imienia d-ra J. Mianowskiego. 1921. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, Poznań, Łódź, Lublin, Wilno. Księgarnia Stow. Nauczycielstwa Polskiego. Druk M. Arcta w Warszawie, Nowy-Świat, 18,9 × 13,2, str. VIII + 152 + 2 nlb.

Romer Eugenjusz dr. *Stosunki ekonomiczne Górnego Śląska a polityka państwa niemieckiego*. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. MCMXXI. Format 23 × 16, str. 4 nlb. + 73 + 3 nlb.

Konarski K. Dr. *O żołnierzu polskim*. Próba charakterystyki militarizmu polskiego od początku dziejów polskich po wiek XIX włącznie. Odczyt. Wydanie drugie 1921. Wydanie M. Arcta w Warszawie. For. 19¹/₂ × 13, str. 23 + 1 nlb.

Praca Oświatowo-Kulturalna w naszym wojsku. Myśli, uwagi, projekty, artykuły dydaktyczne. Warszawa, Gł. Księgarnia Wojsk. 1921. Format 20 × 14, str. 64.

Przepisy i regulaminy służby oświatowej. Rozkazy, rozporządzenia, instrukcje, programy itd. ogłoszone do 23 grudnia 1920 r. Warszawa, Gł. Księgarnia Wojsk. 1921. Format 19¹/₂ × 13¹/₂.

Jevons Stanley W. *Logika*. Z oryginału angielskiego „Elementary Lessons in Logic” przełożył dr. Cz. Znamierowski, Podręcznik do użytku szkolnego, 1921, Trzaska, Evert i Michalski w Warszawie, Hotel Europejski. Czcionkami drukarni Narodowej w Krakowie, for. 24 × 15, 5, str. 4 nlb. + 286 + 2 nlb.

Borowski Władysław Marjan. *Wykład psychologii ogólnej w zastosowaniu do wychowania*. Część I, Psychologia poznania, wydanie drugie, rozszerzone i uzupełnione rysunkami, 1921 r. Wyd. M. Arcta w Warszawie, Format 24 × 15¹/₂, str. 178 × 2 nlb. — Część II *Psychologia uczuć*, 1921, wyd. M. Arcta w Warszawie, str. 177 × 3 nlb. for. j. w.

King Henryk C. *Walka o charakter*. Wydawnictwo Y. M. C. A. Warszawa 1921. Format 14 × 10, str. 46 × 2 nlb.

Platona *Hippiasz mniejszy, Hippiasz większy, Ijon*. Przełożył, wstępem objaśnieniami i ilustracjami opatrzył Władysław Witwicki, Lwów—Warszawa, Książnica Polska T. N. S. W. MCM, Format 21¹/₂ × 15¹/₂, str. 4 nlb. 182 + 1 nl.

Osterloff W. *Ewaryst Estkowski (1820—1859)*. Nakł. Księg. Ludwika Fiszerza w Łodzi. Skarbnica pedagogiczna V. 1921. Format 21 × 15, karton, str. 294 + 2 nlb.

Osterloff W. *Rady i wskazówki pedagogów polskich i obcych dla nauczycieli szkół powszechnych* wybrał, ułożył i uzupełnił. W. O. Wydanie drugie znacznie uzupełnione 1921. Nakładem księgarni Ludwika Fiszerza w Łodzi, Skarbnica pedagogiczna VI. Format 20¹/₂ × 14, str. 197 + III.

Smolka Franciszek dr. *Szkolnictwo greckie w starożytnym Egipcie* (W świetle papirusów, tabliczek i skorupek). Lwów—Warszawa, Książnica Polska T. N. S. W. 1921, Format 19¹/₂ × 14, str. 181 + 3 ulb.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Sekcja szkolnictwa Średniego (wydało):

a) Dobrowolski N. B. *Wstęp do wydawnictwa Protokoły Lekcji*, Lwów—Warszawa, Książnica Polska T. N. S. W. MCMXXI, Format 23 × 16, str. 2 ulb. + 11 + 1 ulb.

b) *Materiały i Opracowania z zakresu pedagogiki. Z pierwszego zjazdu dyrektorów gimnazjów państwowych w Warszawie 8—10 kwietnia 1920 r.* Dr. Bohdan Nawroczyński: *Najpilniejsze postulaty dydaktyczne*. Dr. Jan Jarosz: *Zadania dydaktyczne dyrektora gimnazjum*. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. MCMXXI. Format 23 × 16, str. 52 + 4 ulb.

c) *Zasady planu nauczania w szkole średniej*. Umotywowanie projektu wypracowanego przez Sekcję szkolnictwa średn. w r. 1918, Lwów—Warszawa, Książnica Polska T. N. S. W. MCMXXI. For.

24¹/₂ × 16¹/₂, str. 123 + 3 nlb. + 4 tablice.

Biehler Matylda dr. med. *Podręcznik higieny z rycinami w teście*. Wydanie czwarte uzupełnione. Książka niniejsza została polecona przez Radę Warszawskiego Tow. Higienicznego i zalecona przez Wydział higieny szkolnej do bibliotek nauczycielskich. Nakład Gebethnera i Wolfa. Warszawa, Lublin, Łódź, Kraków G. Gebethner i Spółka. Drukarnia T. Jankowskiego. Warszawa, Wspólna 54. Telef. 266-97. 1921 20,8 × 14,3, str. 464.

Wernic Leon dr. *Zasady anatomji, fizjologii, i higieny*. Wydanie trzecie, poprawione, z licznymi rysunkami w tekście i tablicą kolorową 1920. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, Poznań, Łódź, Lublin, Wilno — Księgarnia Stow. Nauczycielstwa Polskiego. Drukarnia M. Arcta w Warszawie, Nowy-Świat 41, 23 × 15,5, str. 199 + 1 nlb. Na okładce: 1921.

Wolberg Ludwik dr. med. *Krótką anatomja ciała ludzkiego*. Wydanie piąte z 34 rysunkami, 1921, Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, Poznań, Lwów, Lublin, Łódź, Wilno, Księgarnia Stow. Nauczycielstwa Polskiego, Drukarnia M. Arcta w Warszawie, Nowy Świat 41, 19,4 × 13,8, str. 44.

Wysocki Stefan *Zarys celowego, nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*. Lwów—Warszawa, Książnica Polska, T. N. S. W. MCMXXI, Format 23 × 15¹/₂, stk. 4 nlb. + 40.

Pawłowski Antoni. *Księgowość rękodzielniczą*. Wydanie drugie, Lwów—Warszawa, Książnica Polska T. N. S. W. MCMXXI, Format 23 × 15, str. 4 nlb. + 70 + 2 nlb.

Czerwijowski F. *Jak prowadzić mniejsze biblioteki*. Wskazówki dla kierowników, Warszawa, Zw. Zawod. Prac. Kolej. Rzeczypospolitej Polski, 1921, Format 19 × 13¹/₂, str. 19 + 1 nlb.

Jak zbudować Dom Ludowy w Warszawie. Warszawa. Centr. Zw. Kół. Roln., 1921, Format 22¹/₂ × 15¹/₂, str. 8.

Kwieciński J. *Organizacja i prowadzenie powszechnej oświaty pozaszkolnej*. Szamotuły, Wielkopolska, 1921, Format 19 × 13, str. VI + 279 + 1 nlb.

Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego. *Stała Komisja do spraw starszego harcerstwa. Na dalszą drogę*. Uwagi i myśli o ruchu starszego harcerstwa, Warszawa, Książnica harcerstwa i kultury fizycznej, W. Niklewicz, Sedlaczek, Glass i S-ka, 1921, Format 16¹/₂ × 22, str. 89 + 3 nlb.

Niecko Józef. *Jak prowadzić pracę w Kole Młodzieży Wiejskiej*. Wydanie drugie, Warszawa, Centralny Związek Młodzieży Wiejskiej C. Z. K. R., 1921, Format 19¹/₂ × 13¹/₂, str. 8.

Stemler Józef. *Instrukcja w sprawach zakładania Kół Polskiej Macierzy Szkolnej oraz organizacji i prowadzenia Czytelni ludowych, Bibliotek, Kursów dla dorosłych, Uniwersytetów ludowych*. P. M. S., Warszawa, Tow. Polsk. Mac. Szk., 1921, Form. 20 × 14, str. 48.

X. P. S. *100 czytańek dla dorosłych*. Z ilustracjami w tekście, Warszawa, Wende E., Format 20 × 13¹/₂, str. 160.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1921, Rok IV, № 1—4, format 23 × 15¹/₂, str. 124.

Przegląd Pedagogiczny, Organ T. N. S. Ś. i W. Rok XI (5), Zeszyt 1—4, Warszawa 1921, Format 22¹/₂ × 15, str. 112 + 76.

Szkola Powszechna. Kwartalnik Pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Min. W. R. i O. W. pod redakcją d-ra Zygmunta Ziemińskiego, Warszawa, Nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. 1921, for. 21 × 14¹/₂, Zeszyt I—II, str. 268.

Czyn. Czasopisma Młodz. Polskiej. Warszawa, R. I, Zesz. 1-5, 1921, Redaktor odpow. dr. Stanisław Harbut, Wyd. Komitet Wydawniczy: „Czyn” w osobie A. S. Taylora, Format 31 × 23 str. 121.

NOWOŚCI WYDAWNICZE

M. ARCTA w WARSZAWIE

ODDZIAŁY: POZNAŃ, LWÓW, LUBLIN, ŁÓDŹ, WILNO
ZA I KWARTAŁ 1921 R.

A. NOWE KSIĄŻKI.

Borowski Wł. M. Wykład psychologii ogólnej w zastosowaniu do wychowania. Cz. I. Psychologia poznania. Wyd. II	180,—
Borowski Wł. M. Wykład psychol. Cz. II. Psychol. uczuć	180,—
Centnerszwer M. Dr i Świętosławski W. Dr. Podręcznik do ćwiczeń z chemii fizycznej, termochemii i elektrochemii	320,—
Denter Z. Wielkopolska. Z rycinami	72,—
Helleman A. F. Dr. Podręcznik chemii organicznej (z XII wyd. niem. tłum. K. Sławiński i T. Pytasz)	640,—
Jackson J. H. Doświadczenia botaniczne, opracowane metodycznie dla niższych klas szkoły średniej (Z ang. przełożyła H. Berg)	40,—
Koneczny F. Dzieje Rosji od najdawniejszych do najnowszych czasów. Wyd. skróc.	400,—
Liplński St. Arytmetyka handlowa	140,—
Maeterlinck M. Śmierć. Z XII wyd. przełożył Dr. W. R	120,—
Śliwiński A. Konstytucja 3 Maja. Z rycinami	120,—
Sujkowski A. Geografia ziem dawnej Polski. Wyd. II.	400,—
Sumiński St. i Tenenbaum Sz. Przewodnik zoologiczny po okolicach Warszawy	90,—

B. NOWE WYDANIA.

Betten R. Hodowla kwiatów w pokoju. Przekład w/g 5 wyd. oryginału. Wyd. III	400,—
Brzeziński M. Z dziedziny przyrody i przemysłu	180,—
Galle H. Wypisy polskie na kl. II. Wvd. VII przejrz. i popraw.	250,—
Galle H. Teoria prozy i poezji w zarysie. Wyd. IV	54,—
— Stylistyka. Cz. I. Stylistyka i prozodja. Wyd. VII	54,—
Grabowski J. Rachunki Cz. I. Wyd. II	50,—
Grzymałowski Wł. Dzieje Polski w krótkim zarysie. Wyd. XI	200,—
Gutkowski T. Trygonometria. Z liczn. ćwiczeniami. Wyd. II	140,—
— Fizyka. Kurs elementarny. Cz. II	80,—
Karpowicz St. Nasz Świat. Pierwsza książka do czytania po elementarzu. Wyd. VIII	120,—
Konopnicka M. i Noskowski Z. Śpiewnik dla dzieci Zeszyt II	30,—

Krasnowolski A. Główne zasady składni polskiej. Wyd. III	36,—
Ledoux P. 50 lekcji przygotowawcz. z nauk przyrodniczych. Przełoż. z franc. M. Arct-Golczewska. Cz. II, Ziemia uprawna i Świat roślinny. W. III	100,—
Ledoux P. 50 lekcji przygotowawczych z nauk przyrodnicz. Przełoż. z franc. M. Arct-Golczewska. Cz. III, Zwierzęta i człowiek. Wyd. III	120,—
Loth J. Wykład geografii ekonomicznej Ziem Polskich w granicach porozbiorowych. Wyd. II	440,—
Łaganowski St. Geografia w zakresie szkół średnich. Cz. I. Wyd. V	40,—
— Cz. II. Wyd. IV	72,—
Męczkowska T. i Rychterówna St. Ćwiczenia z przyrody martwej. Wyd. III	130,—
— Ćwiczenia z przyrody żywej. Wyd. III	140,—
— Metodyka przyrodoznawstwa. Wyd. II	200,—
Mogilnicki A. Ogólne zasady prawa	200,—
Morawska Z. Opowiadania z dziejów ojczyźtych dla domu i szkoły. W. V.	100,—
Radliński T. 5 części świata pozaeuropejsk. Cz. II. Serja A. Wyd. V.	180,—
Rybkin N. Zbiór zadań geometrycznych. Cz. I Planimetria. Wyd. VI	100,—
— Cz. II Stereometria. Wyd. IV	90,—
Rybkin i Szczawiński. Zbiór zadań stereometr. Wyd. III	75,—
Sempołowska St. Pierwszy zbiorek. Wyd. IX	200,—
Sporzyński K. Krótki wykład fizyki. Wyd. IV	300,—
Stein J. i Zawiliński R. Gramatyka języka polsk. Wyd. II	90,—
Szober St. Gramatyka polska w ćwiczeniach Z. II. Wyd. III	40,—
Z. III. Wyd. III	46,—
Z. IV. Wyd. III	60,—
Thomas St. Krótka teoria arytmetyki. Cz. I	48,—
— Rachunki i Zbiór zadań i przykładów. Cz. I. Wyd. IV	30,—
Cz. II. Wyd. IV	50,—
— Zbiór zadań arytmetycznych. Cz. II. Kurs kl. I gimnazji i szkół realn. Wyd. XIV	160,—
Wernic L. Zasady anatomji. fizjologii i higieny. Wyd. III	140,—
Weryho M. Cztery pory roku. Cz. I. Jesień. Wyd. III	75,—
Cz. IV. Lato. Wyd. III	75,—
Wolberg L. L. Krótka anatomja ciała ludzkiego. Wyd. V	30,—

DO CEN KATALOGOWYCH

DOLICZA SIĘ 20% DODATKU DROŻYŹNIANEGO

Z WYJĄTKIEM

KSIAŻEK SZKOLNYCH, DO KTÓRYCH DROŻYŻN. NIE DOLICZA SIĘ

WYDAWNICTWO KSIĄŻEK SZKOLNYCH ZAKŁADU NARODOWEGO im. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE

Główna ekspedycja wydawnictw Zakładu im. Ossolińskich mieści się we Lwowie przy ul. Kaleczej L. 5, w podwórzu na prawo, II p.
w KRAKOWIE — Filja, ul. Św. Anny 11
w WARSZAWIE — Księgarnia „Ossolineum“, ul. Nowy Świat 69
w POZNANIU — skład główny objęła Księgarnia Św. Wojciecha na Województwo Poznańskie, Pomorskie i Śląsk Górny

Bernacki Ludwik. Pierwsza książka polska. Studium bibliograficzne
Fischer Adam. Zwyczaje pogrzebowe ludu polskiego;
Gubrynowicz Bronisław. Antoni Małecki;
Devey John. Zasady moralne w wychowaniu. Przeł. Witold Hofman;
Grzegorzewski J. Albania i Albańczycy;
Hirschberg Aleksander Dr. Pamiętnik Stanisława Niemojewskiego
Janusz W. Słownik polsko-francuski, 2 tomy;
Kraushar A. Warszawa podczas okupacji niemieckiej 1915 — 1918;
Krechowiecki A. Zygmunt Kaczkowski i jego czasy;
Kutrzeba Stanisław. Dawne polskie prawo sądowe;
Małecki A. Studja heraldyczne, 2 tomy;
Pigoń Stanisław. Do podstaw wychowania narodowego;
Rogoszówna Z. Sroczka kaszkę warzyła;
Szymański Adam. Szkice. Ze wstępem Adama Grzymały Siedleckiego;
Album sylwetek portretowych z czasów Stanisława Augusta ze wstępem Stanisława Wasylewskiego i Mieczysława Tretera.
O miłości do ksiąg to jest Philobiblon. Traktat Ryszarda de Bury, spolszczył Jan Kasprowicz.

MAŁA BIBLIOTEKA OSSOLINEUM

Mickiewicz Adam. Pan Tadeusz. Wydanie Józefa Kallenbacha i Jana Łosia.
Mickiewicz Adam. Grażyna i Konrad Wallenrod. Wydanie Wilhelma Bruchnalskiego.

WYDAWNICTWO KSIĄŻEK SZKOLNYCH ZAKŁADU NARODOWEGO im. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE.

Główna ekspedycja wydawnictw Zakładu im. Ossolińskich mieści się we Lwowie przy ul. Kaleczej L. 5, w podwórzu na prawo, II. piętro. — W Krakowie, Filja, ul. Św. Anny 11. — W Warszawie, Księgarnia „Ossolineum“, ul. Nowy Świat 69. — W Poznaniu, skład główny objęła Księgarnia Św. Wojciecha na Województwo Poznańskie, Pomorskie i Śląsk Górny.

Szuster J. Dr. Dzieje biblijne;
Wólcz J. Ks. Mała historia biblijna;
Boczar J. Ks. Dzieje kościoła katolickiego;
„Dzieje biblijne;
Dąbrowski T. Ks. Historia biblijna. Stary zakon, wyd. VIII;
Nowy zakon, wyd. VI;
Podręcznik do nauki religii żydowskiej;
Bałaban M. Dr. Historia i literatura żydowska, tom I; tom II;
Elementarz i rachunki, (Szkółka część I; Szkółka część II; Szkółka część III; Szkółka część IV; Szkółka część V);
Pallan S. Ćwiczenia piśmienne polskie na kl. III szkół typu miejsk.
„Dруги rok nauki szkolnej. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli;
Zwięzła gramatyka języka polskiego;
Passendorfer A. Zasady pisowni polskiej ze słowniczkiem;
Rachunki, część III; część IV;
Nauka Rachunków na kl. IV;
Grabowski J. Rachunki dla szkół powszechnych, część I;
„Wskazówki metodyczne do „Rachunków część I“;
Wanczura A. Dzieje ojczyste;
Zaleski M. Opowiadania z dziejów powszechnych;
Rostafiński J. Dr. Prof. Nauka o przyrodzie (Wiadomości z historii naturalnej);
Rostafiński J. Dr. Prof. Przewodnik do oznaczania roślin w Polsce;
Natanson W. i Zakrzewski K. Wiadomości z fizyki;
Zarys fizyki;
Albert T. i S. Wiadomości z chemji;
Wiadomości z zakresu nauk przyrodniczych, dla szkół rolniczych;
Wiadomości z geografji;
Deutsches Lesebuch I/II i III dla dziewcząt;
I/II i III „chłopców;
Czajkowski i Kurzer. Czterocyfrowe tablice logarytmów i funkcji goniometrycznych;
Suppantchitsch R. Geometria dla kl. I; Geometria dla kl. II; Geometria dla kl. III; Geometria dla kl. IV/V; Geometria dla kl. VI VIII;
Mikulski A. J. Dr. i Dr. M. Reiter. Ilustrowane wypisy polskie dla seminarjów nauczycielskich;
Poliński R. Podręcznik nauki stenografji polskiej;
Grzywińska M. Nauka robót ręcznych kobiecych. Podręcznik do użytku seminarjów oraz przewodnik metodyczny dla nauczycielek (szkół powszechnych);
Matakiewicz M. Dr. Inż. Budowa jazów.

NOWOŚCI

KSIĄŻNICY POLSKIEJ TOW. NAUCZ. SZKÓŁ WYŻSZYCH

Platona. Hippiasz mniejszy, Hippiasz większy, Ijon, przełożył, wstępem objaśnieniami i ilustracjami opatrzył Wł. Witwicki (Pisma Platona t. III)	500.—
Sosnowski P. Geografia Polski w dawnych granicach ze 158 ryc. i mapami	250.—
Lukasza Opalińskiego. Obrona Polski. Przetłumaczył i opracował dr. K. Tyszkowski (Biblioteka pisarzy politycz., Tom II)	160.—
Szafer Wł. Ogrody szkolne	52.—
Stadtmüller. Niemiecko-polski słownik lotniczy przeznaczony przez Komisję języka polskiego Akad. Umiejęt. w Krakowie	360.—
Szober St. Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimn. niższ.	196.—
Wysocki St. Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólno-kształcącej	80.—
Czerwiński K. Szkice zoologiczne z 22 ilustracjami	84.—
Pawłowski A. Księgowość rękodzielnicza, wyd. 2	120.—
Łomnicki A. Początki geometrii analitycznej	200.—

PRACE TOWARZYSTWA NAUKOWEGO WARSZAWSKIEGO

Arnold St. Władztwo biskupie na grodzie wólbromskim w w. XIII	200.—
Bogucki M. Badania nad dzieworódtwem sztucznym jaj, żaby płowej	50.—
Sznerówna E. O przyswajaniu i rozpadzie białka w rozwoju kurczęcia	50.—
Jakimowicz R. Sprawozdanie z poszukiwań archeologicznych I	120.—

Do cen książek nieszkolnych doliczają księgarnie **20 proc. dodatku drożyznianego.** O nowych wydawnictwach Książnicy Polskiej informuje Przegląd Wydawnictw Książnicy Polskiej Tow. Naucz. Szkół Wyższych, miesięcznik poświęcony krytyce i bibliografii wydawnictw własnych. Przy oddziale warszawskim Książnicy (Nowy Świat 59) Poradnia bibliograficzno-pedagogiczna doбира książki i zestawia biblioteki szkolne i domowe.

NOWE WYDAWNICTWA

KSIĄŻNICY POLSK. TOW. NAUCZ. SZKÓŁ WYŻSZYCH

LWÓW, MAŁECKIEGO 5

WARSZAWA, NOWY-ŚWIAT 59

Archutowski Ks. Historia kościoła katolickiego w zarysie wyd. V	250,—
Browiński i Suchowiak. Przewodnik do ćwiczeń z zakresu analizy chemicznej	15,—
Czerwiński. Szkice zoologiczne ilustrowane	84,—
Falski M. Elementarz powiastkowy dla dzieci z obrazkami Kamila Mackiewicz, wyd. 2	84,—
Falski M. Wskazówki dla nauczyciela	15,—
Ks. Gądomski. Ilustrowany katechizm średni	270,—
— Ilustrowany katechizm mały	176,—
— Dzieje biblijne w skróceniu	116,—
Gebert B. i Gebertowa G. Opowiadania z dziejów ojczyźtych, wyd. VI	165,—
Hoene-Wroński. Prodom Mesjanizmu	600,—
— opraw. na papierze japońskim	1200,—
Mateusz Jeż Ks. Nauka wiary, wyd. V	120,—
Kwiatkowski. Dydaktyka i metodyka nauki języków nowożytnych	150,—
Kisiełewska J. Dzieje Polski, Litwy i Rusi (sprzedaż tylko zarządowi szkół, inspektorom)	25,—
Łomnicki M. Geometria analityczna	200,—
Opaliński. Obrona Polski (wydał Tyszkowski. Biblioteka pisarzy politycznych T. II.)	160,—
Orłowicz M. Dr. Ilustrow. Przewodn. po Spiszu, Orawie i Czadeckiem	330,—
Pawłowski A. Księgowość rękodzielnicza	120,—
Pawłowski St. Geografia dla klas wyższych. Tom I. Geografia ogólna	176,—
— Tom II, cz. I. Kraje i morza europejskie	152,—
— Geografia, Tom II, cz. II. Polska	58,—
— Tom III. Kraje i morza pozaeuropejskie	160,—
Platon. Pisma. T. III. Hippiasz mniejszy. Hippiasz większy. Ijon. Tłom. ilustr. objaśnił Władysław Witwicki	500,—
Romer E. Europa (mapa ścienna w 4 częściach)	500,—
— Planigloby. Wyd. 2 (2 mapy ściennie każda w 4 częściach)	800,—
Sierżputowski. Arytmetyka. Cz. I. Wyd. 3	90,—
— Cz. II. Wyd. 3	180,—
Sosnowski. Geografia Polski. Wyd. 3	280,—
Stadtmüller. Słownik lotniczy	36,—
Szafer Władysław. Ogrody szkolne	52,—
Szarota J. Cours de francais I	68,—
Ks. Szydelski. Dzieje biblijne przed Chrystusem	168,—
Słeczowska. Z orłat orły. Opowiadanie dla młodzieży	250,—
Wierzbowski. Szkoły parafjalne w Polsce w czasie Komisji edukacyjnej	200,—
Wysocki. Metoda celowego nauczania w szkole średniej	150,—

Do książek nieszkolnych księgarnie doliczają 20% dodatku drożyznianego. O nowych wydawnictwach Książnicy informuje: „Przegląd wydawnictw Książnicy Polskiej Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych“, miesięcznik poświęcony bibliografii i krytyce wydawnictw własnych.

KSIĄŻNICA POLSKA T. N. S. W.

Stowarzyszenie zarejestrowane z ograniczoną poręką

powstała w r. 1916 przez przekształcenie działu wydawniczego Tow. naucz. szkół wyż. we Lwowie, istniejącego od r. 1884 w osobną spółkę. Zakres wydawnictw obejmował początkowo podręczniki szkolne, książki dla młodzieży oraz podręczniki metodyczne dla nauczycieli i za tę działalność otrzymało Towarzystwo na powszechnej wystawie krajowej we Lwowie w r. 1894 medal złoty. Z biegiem czasu Tow. rozszerzyło swoją działalność na inne działy. W r. 1906 rozpoczęło zbiór monografij popularno-naukowych p. t. „Nauka i Sztuka” (Dante — **Porębowicza**, Michał-Anioł — **Kozickiego**, Matejko — **Witkiewicza**, Grottger — **Antoniewicz**, Chopin — **Opieńskiego** i t. d.). Niedługo potem przystąpiono do wydawnictw kartograficznych, które w ostatnim roku przybrały wielkie rozmiary. W tym dziale wydano z początku Atlas szkolny i Planigloby **Prof. Romera**. Świeżo wydano z tego działu Mapę Polski ścienną 1:800,000 oraz „Geograficzno-statystyczny Atlas Polski” w trzech językach polskim, francuskim i angielskim. Szczególną uwagę poświęcono obronie naszych granic. **Czekanowskiego** „Stosunki narodowościowo-wyznaniowe na Litwie i Rusi”, **Romera** „Polacy na kresach pomorskich i pojeziernych”, **Pawłowskiego** „Ludność rzymsko-katolicka”, w polsko-ruskiej części Galicji, **Dudzińskiego** „Polacy na Śląsku” wydane w języku polskim i francuskim, opatrzone w doskonałej mapy, znalazło się na stole konferencji paryskiej. Szereg innych wydawnictw jak: **Pannenkowa** „Punkty Wilsona a Galicja wschodnia”, **Romer, Zakrzewski, Pawłowski** „W obronie Galicji wschodniej”, **Orobkiewicz** „Z dziejów walk i cierpień na kresach” budziły u nas poczucie naszej państwowości.

Szereg rzeczy naukowych jak „Bilanse” — **Góry**, „Geometria wykresna” — **Bartla, Makarewicz**, „Polskie prawo karne” „Mikrochemia” — **Bollanda** wzbogaciły naszą ubogą literaturę naukową. W ostatnim czasie Książnica przystąpiła w porozumieniu z Ministerstwem robót publicznych do wydawania „Biblioteki turystycznej po Polsce”. Ukazały się Ilust. Przewod. po Poznaniu, po Poznaniu, oraz Przewodnik po Spiszu i Orawie. Mimo tej rozlicznej działalności książka szkolna tak dla ucznia jak i dla nauczyciela pozostała głównym celem działalności Książnicy. I na tem polu Książnica Polska może się poszczycić wydawnictwem wzorowym pod każdym względem jak Elementarz powiastkowy — **Falskiego** z świetnymi ilustracjami **Kamila Mackiewicza**.

O nowych wydawnictwach Książnicy informuje „Przegląd wydawnictw Książnicy Polskiej” miesięcznik poświęcony krytyce i bibliografii wydawnictw własnych. Kapitał Książnicy powstał z drobnych wkładów nauczycielskich. Obecnie dochodzi do 4.000.000 Mk., z czego mniej więcej 1/10 jest własnością Tow. naucz. szkół średnich i wyższych, a reszta poszczególnych nauczycieli szkół powszechnych, średnich i wyższych. Obecnie Książnica posiada we Lwowie własny dom (ul. Czarnieckiego 12) tam mieści się główna produkcja, która umożliwia ścisłą łączność z współdzielczą drukarnią Grafją. W Warszawie otworzyła Książnica dnia 26 czerwca 1920 własną księgarnię przy ul. Nowy-Swiat 59. Księgarnia zaopatrzona bogato we wszelkie książki — kładzie główny nacisk na szkolne książki, a więc podręczniki szkolne metodyczne dla nauczycieli oraz książki naukowe. Poradnia bibliograficzno-pedagogiczna, istniejąca przy księgarni dobiera książki i zestawia biblioteki szkolne i domowe

Udział wynosi 100 Mk. wpisowe 10 Mk. Każdy członek może wpłacić więcej udziałów. Czysty zysk w pierwszym roku administracyjnym od 1/1 1916 do 30/VI 1917 wynosił 22.118.11 R. z czego wydzielono 8% dywidendy, w drugim roku administracyjnym 1/VII 1917 30/VI 1918 uzyskano 37.578.40 K. czystego dochodu z tego wydzielono 9% dywidendy, oraz w myśl zasady współdzielczej, że zysk winien przypaść temu, kto go utworzył 3000 K. przeznaczono na kolonję wakacyjną uczniów szkół średnich a 5000 K. autorom, których dzieła zostały wyczerpane w roku sprawozdawczym i to w miarę zysków z tych dzieł. W r. 1918/19 zysk wynosił 86.661.23 K. z tego wydzielono 10% dywidendy oraz 30.000 K. na fundusz rezerwowy 5.000 K. na kolonję wakacyjną uczniów szkół średnich i 15.000 K. dla autorów, których dzieła zostały wyczerpane w roku sprawozdawczym. W r. 1919/20 zysk wynosił 423.628.48 Mk., z tego wydzielono 15% dywidendy, oraz 100.000 na fundusz rezerwy, 100.000 Mk. na plebiscyt górno-śląski 24.000 dla wdów i sierot po nauczycielach, 60.000 Mk. dla autorów, których dzieła zostały wyczerpane w roku bieżącym.

POLSKA SKŁADNICA POMOCY SZKOLNYCH, SP. AKC.

Materiały piśmienne, buchalteryjne, książki, druki szkolne, pomoce szkolne, meble szkolne

CENTRALA Nowy-Swiat 33, tel. 28-73 i 128-43. **WYTWÓRNIA** Widok 24, tel. 247-04. **KSIEGARNIA** Marszałkowska 143, tel. 40-64. **SKŁADY** Plac Trzech Krzyży 8, i Szopena 1.

Instytucje państwowe, samorządowe, społeczne, banki, biura, szkoły księgarnie i sklepy z materiałami piśmiennymi, zamiast tracić czas, pracę i pieniądze na sprowadzanie towarów z kilku źródeł, mogą zaopatrzyć się we wszystko z zakresu szkolnictwa, księgarstwa i biurowości w Polskiej Składnicy Pomocy Szkolnych po cenach konkurencyjnych i z gwarancją terminowej dostawy.

Ostatnie wydawnictwa książkowe:

BIBLIOTEKA ZWIĄZKU POLSK. NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

№ 1. S. Kisielewska. Szkoła dzisiejsza a szkoła pracy, wyd. II. № 2. J. Korczak. Momenty wychowawcze. № 3. J. Śniadecki. O fizycznym wychowaniu dzieci. № 4. S. Staszic. Edukacja. № 5. J. Hughes. Błędy w nauczaniu (w przygot.). № 6. W. Gąsiorowska. Przegląd literatury historycznej popularnej 1900—1919. № 7. J. Korczak. O gazetce szkolnej. № 8. J. Hellmann. Szkoły i zakłady dla anormalnych (druk na ukończeniu). № 9. J. J. Rousseau. Emil. (w przygotowaniu).

CYTANKI DLA MŁODYCH I STARYCH

№ 1. Opowiadki ucieszne, opracowali S. Frycz i A. Tom. № 2/3. G. Keller. Pankracy Dasacz, przełożyli S. Frycz i A. Tom. № 4. G. Boccacio. Wybór nowel. № 5. Plutarch-Krasicki. Żywoty zacnych mężów (w druku). № 6. W. Goethe Faust, cz. I (w przygotowaniu). № 7. G. Keller. Pani Regula i jej benjaminek (w przygotowaniu).

BIBLIOTEKA SKŁADNICY

I. Historia. Dwadzieścia tomików w druku.
II. Technika. Dziesięć tomików w przygotowaniu.
Dargielowa A. i Oderfeldówna A. Chcę czytać (elementarz). O nauce czytania i pisania. Dargielowa A. Lubię czytać, (wypisy dla II oddziału). Dargielowa A. i Rygier L. Umieć czytać — dla III oddziału i klasy wstępnej (dalsze części w druku) Frycz St. i Tom A. Wypisy filozoficzne. Gumiński J. Kurs prawa. Stenografia polska. Heilpern M. Fizyka i chemia dla szkół powszechnych. Hellmann J. Metoda nauczania rachunków. Kempner St. A. Ekonomia społeczna. Nałęcz Wł. Od Tyńca do Jastarni. Majerski. Mapa fizyczna Polski.
Odczyty o Polsce z przezroczami. 30 tomików w druku.
Oderfeldówna A. i Zarzecki A. Patrząc, licząc, mierząc, (arytmetyka dla I oddz.) — Wskazówki do „Patrząc, licząc, mierząc”. (Dalsze części w druku).
Panteon Literatury Wschodniej w opracowaniu A. Langego i A. Toma. Italia, Indje i Węgry w druku.
Rocznik Szkolnictwa Polskiego w opracowaniu H. J. Rygiera.
Rygier H. J., Jabłonowski K. i Mrozowski B. Statystyka szkolna m. Warszawy.
Rygier H. J. i Jabłonowski K. Szkolnictwo w Szwecji.
Rygier H. J. Materiały do dziejów oświaty w Polsce: № 1. Raport Izby Edukacyjnej z r. 1808. № 2. Zarys org.-adm. działalności Izby Edukacyjnej. № 3. Dozór szkół żeńskich w Ks. Warsz. № 4. Projekty organizacji szkolnictwa w 1807 r.
Rygier L. Ćwiczenia ortograficzne (w druku). Główne zasady pisowni polskiej ze słowniczkiem, 3000 wyrazów. Pierwsze zasady gramatyki jęz. polskiego (dla III oddz. i klasy wstępnej). (Dalsze części w opracowaniu). Wskazówki metodyczne do gramatyki jęz. polskiego.
Szalay St. Jak fotografować.

PROGRAM

NAUKI W SZKOŁACH POWSZECHNYCH SIEDMIOKLASOWYCH:

- 1) RELIGJA
- 2) JĘZYK POLSKI
- 3) JĘZYKI OBCE
- 4) HISTORIA
- 5) GEOGRAFIA
- 6) RACHUNKI I GEOMETRIA
- 7) GRY I GIMNASTYKA
- 8) ŚPIEW
- 9) RYSUNKI I ROBOTY RĘCZNE
- 10) SPIS PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH DLA SZKÓŁ
POWSZECHNYCH SIEDMIOKLASOWYCH

BIBLIOGRAFJA PEDAGOGICZNA

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

ROK I

WARSZAWA 1921

ZESZYT II

CZĘŚĆ URZĘDOWA.

ROZPORZĄDZENIE

Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
w sprawie czasopisma „Bibliografia Pedagogiczna”.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przystępuje do wydawnictwa czasopisma „Bibliografia Pedagogiczna”, — narazie w formie kwartalnika, — które będzie się składało z części urzędowej i części nieurzędowej. W części urzędowej będą ogłaszane rozporządzenia o dopuszczeniu do użytku w szkołach podręczników i pomocy naukowych, polecenia książek do bibliotek szkolnych, oraz wszelkie rozporządzenia, dotyczące wytwórczości książek szkolnych i pomocy naukowych.

Rozporządzenia i ogłoszenia w wymienionym wyżej zakresie, dotyczące szkolnictwa średniego i seminarjów nauczycielskich, będą ogłaszane od dnia 1 września 1921 r. tylko w czasopiśmie „Bibliografia Pedagogiczna”. Rozporządzenia i ogłoszenia, dotyczące innych działów szkolnictwa, będą także ogłaszane w „Bibliografii Pedagogicznej”, a równocześnie jeszcze nadal w „Dzienniku Urzędowym” Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego aż do odwołania.

Rozporządzenie niniejsze wchodzi w życie z chwilą ogłoszenia.

Warszawa, dn. 2 czerwca 1921 r. (L. 1062/21 S.).

Minister Wyznań Religijnych
i Oświecenia Publicznego:

(—) w. z. T. Łopuszański.

SPIS UZUPEŁNIAJĄCY NA ROK SZKOLNY 1921/22.

D O D A T E K

Do „Spisu książek szkolnych dla państwowego gimnazjum niższego“, wydanego w r. 1920. (Warszawa, 1920. Książnica Polska Tow. Nauczycieli szkół wyższych),

JĘZYK POLSKI.

Klasa II i III¹⁾

Polecane:

Szober Stanisław, *Gramatyka języka polskiego w ćwiczeniach*, zeszyt trzeci i czwarty. M. Arct, Warszawa, 1920 i 1921.

Dozwolone:

Drzewiecki Konrad, *Początki gramatyki języka polskiego z ćwiczeniami i przykładami*. Gebethner i Wolff, Warszawa.

Drzewiecki Konrad, *Krótką składnia języka polskiego z ćwiczeniami i przykładami*. Gebethner i Wolff, Warszawa.

Kryński A. A. i Kryński M. Z., *Gramatyka języka polskiego szkolna*. M. Arct, Warszawa, 1920.

Stein I. i Zawiliński R., *Gramatyka języka polskiego dla szkół powszechnych i średnich*. M. Arct, Warszawa, 1920.

G E O G R A F J A.

Klasa I.

Dozwolone — przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.
Łaganowski St., *Geografia w zakresie szkół średnich*. Część wstępną, Krajoznawstwo. M. Arct, Warszawa, 1921.

Klasa II.

Polecane — przystosowane do programu Min. W. R. i O. P.
Załęcki A. dr., *Wiadomości poglądowe z geografii*. M. Arct, Warszawa, 1921²⁾.

¹⁾ UWAGA. W klasach wstępnej i pierwszej nie należy dawać uczniom do rąk podręcznika gramatyki polskiej. Materiał do ćwiczeń gramatycznych znajdzie nauczyciel w książkach:

Niewiadomska C., *Pierwszy rok gramatyki*, wyd. dwunaste; *Drugi rok gramatyki*, wyd. jedenaste. Gebethner i Wolff, Warszawa.

Szober St., *Gramatyka polska w ćwiczeniach*, zeszyt pierwszy i drugi, wyd. trzecie. M. Arct, Warszawa, 1920.

²⁾ Podręcznik jest trudny, należy stosować go oględnie.

WYDAWNICTWA POLECONE.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego poleciło do użytku w szkolnictwie wydawnictwa następujące:

1) rozporządzeniem z dnia 18 czerwca 1921 r. L. 12514/D. II:

Dr. Józef Rostafiński: „*Mały Botanik, to jest łatwy sposób oznaczania roślin pospolitych w Polsce*“, Kraków, 1921, skład główny w drukarni Uniwersytetu Jagiellońskiego, jako książkę pomocniczą dla szkół powszechnych, gimnazjów i seminarjów nauczycielskich;

2) rozporządzeniem z dnia 28 czerwca 1921 r. L. 13302 D. II:

Dr. Ludwik Jaxa Bykowski: „*Wycieczki szkolne*“, Zamość, Zygmunt Pomarański i S-ka, 1920, jako książkę pomocniczą dla szkół powszechnych i gimnazjów;

3) rozporządzeniem z dnia 30 czerwca 1921 r. L. 13354/D. II:

Dr. Dawid Rosenman: „*Biblia dla młodzieży Szkół Średnich i Wydziałowych*“, zeszyt I, Kraków, 1921, nakładem Izr. Gminy Wyznaniowej, jako podręcznik dla szkół powszechnych i gimnazjów;

4) rozporządzeniem z dnia 1 lipca 1921 r. L. 134911/D. II wydawnictwo p. t.:

St. M. Sumiński i Sz. Tenenbaum. „*Przewodnik zoologiczny po okolicach Warszawy*“, M. Arct, Warszawa, 1921, jako książkę pomocniczą dla nauczycieli szkół powszechnych i gimnazjów;

5) rozporządzeniem z dnia 18 lipca 1921 r. L. 19396/D. I. wydawnictwo p. t.:

„*Poczet Królów Polskich*“, Kraków, ul. Florjańska, L. 37, Henryk Frist, Salon malarzy polskich, cena 200 marek za egzemplarz, jako pomoc naukową do użytku w szkołach powszechnych;

6) rozporządzeniem z dnia 26 września 1921 r. L. 20304/D. II, jako książki pomocnicze dla nauczycieli szkół średnich:

Łoś Jan, *Wiersze polskie w ich dziejowym rozwoju*. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa.

Łoziński Władysław, *Życie polskie w dawnych wiekach*. Wydanie piąte niezmienione. Księgarnia H. Altenberga, Gubrynowicz i Syn, Lwów, 1921.

Kępiński F., *Rocznik astronomiczny na rok 1921*. Warszawa, Główna Księgarnia Wojskowa, 1921.

Kwiatkowski Stefan, *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*. Książnica Polska, T. N. S. W. Lwów—Warszawa, 1921.

7) rozporządzeniem z dnia 14 września 1921 r. L. 18900/D. II, jako książki odpowiednie do użytku w prywatnych szkołach nauczania języków pod firmą „Linguarum Schola“ w Polsce:

Amblard Louis i Deb Emile, *Comment apprendre le français*, cz. I i II; — *Nouvelle grammaire française*; — *How to Learn English*, cz. I i II, wszystkie nakładem Wydawnictwa Polskiego, Lwów — Poznań, 1921.

ZAWIADOMIENIE.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wydało:

Spis podręczników szkolnych dozwolonych do użytku w szkołach powszechnych na rok szkolny 1921/22. Warszawa, Drukarnia „Rola“ Jana Buriana, Mazowiecka № 11. R. 1921.

Spis książek szkolnych dla państwowego gimnazjum niższego. Wydanie drugie. Warszawa, 1921. Książnica Polska Tow. Nauczycieli szkół wyższych.

CZĘŚĆ NIEURZĘDOWA.

TEMATY HIGJENICZNE W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH¹⁾.

Wychodząc z założenia, że zdrowie narodu to jego największe bogactwo i że wdrożenie młodego pokolenia w umiejętne pielęgnowanie zdrowia stanowi jedno z ważniejszych zadań wychowawczych szkoły, musimy uznać doniosłą rolę szkoły, jako krzewicielki higieny zarówno teoretycznej, jak praktycznej.

Jak to powszechnie wiadomo, medycyna lecznicza coraz bardziej zwęża się i ustępuje miejsca medycynie zapobiegawczej czyli higienie, która ma za zadanie wskazanie sposobów, jak zachować w należyтым stanie zdrowie, a więc przedłużyć życie, jak się ustrzec choroby i niezdolności do pracy.

¹⁾ Jako punkt wyjścia do napisania niniejszego artykułu posłużyła narada, odbyta d. 12-IV-21 r. w Wydziale Higieny Szkolnej Ministerstwa Oświecenia, wspólnie z autorami podręczników szkolnych i kierownikami wydziałów programowych Ministerstwa.

Z określenia powyższego wypływa, że higiena jest nauką przede wszystkim praktyczną i nauczanie jej winno oprzeć się na takich metodach, któreby cel powyższy najłatwiej osiągnąć pozwoliły. Szkoła przeto winna przez swe urządzenia i przez cały tryb życia szkolnego wdrażać dzieci w stosowanie przepisów higieny na wszystkich stopniach nauczania, a więc: wzorowo pod względem higienicznym urządzone i utrzymane pomieszczenia szkolne, ścisłe przestrzeganie wzorowo pod względem zdrowotnym ułożonego regulaminu szkolnego — wszystko to rzeźbi we wrażliwym umyśle ucznia niezatarte ślady i wdraża go w zdrowe przyzwyczajenia, co stanowi główny cel w wychowaniu fizycznym.

Kierownik szkoły, rozumiejący i odczuwający doniosłość higieny, niewątpliwie ważną tu rolę odegrać może.

Lekarz szkolny ma również do spełnienia zadanie nad wyraz doniosłe. Nieustanna kontrola nad czystością ciała i odzieży, nad stanem zdrowia młodzieży szkolnej, perjodyczne oględziny uczniów, dorywcze pogadanki, motywujące katechizmowe rady i przepisy higieniczne, systematyczne wykłady i pokazy z dziedziny higieny — wszystko to niewątpliwie przyczynia się zarówno do uświadomienia higienicznego, jak i wychowania w duchu zasad zdrowotnych młodego pokolenia.

Dalej, każdy nauczyciel ma możliwość i sposobność szerzenia idei higienicznych po pierwsze, jako współpracownik lekarza szkolnego na polu wdrażania młodzieży w przyzwyczajenia higieniczne, powtórę, jako poruszający przy odpowiedniej sposobności tematy higieniczne.

Tak np. przy pisaniu z uczniami d'yktańd, na lekcjach gramatyki, kaligrafji, nauczyciel ma sposobność wybierania tematów, przysłów, sentencji higienicznych.

Przy nauczaniu geografji nauczyciel może podać opis higienicznego życia jednych narodów i jako następstwo tego wysoką zdrowotność, nieznaczny odsetek śmiertelności, a z drugiej strony wynik lekceważenia zasad higieny przez inne narody pod postacią wysokiej śmiertelności, może też podać opis mieszkania, odzieży, odżywiania się rozmaitych ludów w rozmaitych klimatach, opis chorób, właściwych pewnym krajom i okolicom, jak: malarja, żółta febra, śpiączka chorobowa i t. p.

Przy nauczaniu historii nauczyciel opisze epidemie, panujące w pewnych epokach w różnych krajach, jak: dżuma, ospa, cholera, przedstawi sposób życia ze stanowiska higienicznego u różnych ludów, stwierdzi zaprowadzenie urządzeń sanitarnych i jednocześnie podnoszenie się kultury danego narodu.

Przy nauczaniu przyrody nauczyciel ma mnóstwo sposobności do wkraczania w dziedzinę higieny. Pominąwszy tę specjalną okoliczność, gdy w braku lekarza szkolnego w szkole prowadzi wykłady anatomji i fizjologii człowieka, a więc z konieczności obejmuje dziedzinę higieny osobniczej, może on przy każdym bodaj dziale zarówno przyrody martwej, jak żywej poruszać tematy higieny. Tak np. mówiąc o powietrzu, opiszę sprawę oddychania, sprawę zanieczyszczania powietrza i potrzeby jego odświeżania; mówiąc o wodzie, wspomni, w jaki sposób przyczynia się ona do szerzenia chorób przewodu pokarmowego; rozpatrując glebę, opowie o jej wpływie na stan zdrowia stykających się z nią mieszkańców; przechodząc dział pasorzytów, wskaże, które są dla zdrowia ludzkiego szkodliwe; przy rozpatrywaniu światła poruszy higienę wzroku, przy akustyce — higienę słuchu i t. p.

Niewątpliwie tematy higieniczne daleko częściej poruszałaby szkoła, gdyby je więcej uwzględniały podręczniki szkolne.

Istotnie, w dwóch najważniejszych działach, o których w artykule niniejszym mówić zamierzamy, a mianowicie: w wypisach, ew. czytankach i w podręcznikach matematycznych tematów tych dotychczas albo nie poruszano wcale, albo w bardzo szczupłym zakresie.

Umieszczanie artykułów treści higienicznej w wypisach napotyka ze strony autorów na poważne sprzeciwy.

Autorowie ci twierdzą, że wypisy stanowić winny istotne wyciągi z wzorowych utworów piśmiennictwa różnego typu, różnego stylu, a ponieważ takich wzorowych utworów treści higienicznej jeszcze nie posiadamy, ponieważ chodzi tu o treść naukową, więc nie radzi są miejsca w swych wypisach tym tematom używać. Godzą się jeszcze na umieszczenie w wypisach dla ostatnich klas gimnazjum niższego wzoru rozprawek, których temat mógłby być zapożyczony z dziedziny higieny.

Natomiast autorowie wypisów radziłyby widzieć specjalne wypisy higieniczne dla starszej młodzieży, na wzór wypisów geograficznych i innych. W książce takiej w luźnych szkicach możnaby poruszyć w sposób barwny różne tematy z dziedziny higieny zarówno osobniczej jak i publicznej. W myśl tego opracowałem niektóre tematy z dziedziny higieny domowej i szkolnej w „Szkicach higieniczno-wychowawczych“, wydanych w r. 1910.

Specjalne czytanki higieniczne dla dzieci w pierwszych latach nauczania, w których wyłącznie poruszaneby były tematy z dziedziny zdrowia, również mogłyby okazać się pożytecznymi, tem

bardziej, że systematyczną naukę higieny wraz z anatomją i fizjologią dzieci przechodzić będą dopiero w 7-ym roku nauczania. Projekt takiej czytanki dał dr. Kaczorowski ze Lwowa, układając swój „Elementarz higieniczny“. Jednak może właściwiejby było wpłatać w czytanki ogólne dla dzieci młodszych tu i owdzie rozprawki, opowiadania na temat higieniczny. Opracowanie tych tematów winno być interesujące, poparte przykładami z życia. Oto kilka tematów do opracowania: „Dlaczego należy otwierać okna?“ „Brud sprowadza chorobę, czystość daje zdrowie“. „Dlaczego nie należy pić mocnych trunków?“ „Czy palenie tytoniu szkodzi?“ „W jakim celu czyścimy zęby?“ „Czy zdrowo jest używać ruchu na wolnem powietrzu?“ „Dokąd nie dochodzi słońce, tam przychodzi lekarz“ i t. p.

Przy rozbiorze z dziećmi podobnych czytanek nauczyciel będzie miał dużo sposobności do rozszerzenia i pogłębienia tematu, a że chodzi tu o sprawy, tak blisko związane z życiem codziennem, niewątpliwie więc zdoła młodzież zainteresować i pouczyć.

Jeżeli poruszanie tematów higienicznych w wypisach i czytankach dla młodzieży mogło napotykać pewne trudności z powodu braku odpowiednio opracowanego materiału, to już wprost niezrozumiałem się wydaje, dlaczego dotychczas autorowie podręczników matematycznych tę sprawę zupełnie zaniedbywali, pomimo iż materiał do zadań był bardzo łatwy.

Zapewne działała tu rutyna i bezwład, dzięki czemu na pierwszym planie zawsze były stawiane zadania o pociągach, idących na spotkanie siebie lub ścigających się w nadziei czy też bez nadziei dopędzenia jeden drugiego, dalej zadania o beczkach z kranami, przez które woda wlewała się lub wylewała i t. p. Natomiast tematy z otaczającego młodzież życia, a zwłaszcza z dziedziny, która tak żywo obchodzić ją winna, bo z dziedziny zdrowia lub choroby, z dziedziny sportu, te niemal nigdy i nigdzie nie były brane przez nich pod uwagę. Widać, że autorowie tych podręczników mieli na uwadze jedynie tresurę umysłową, rozwój zdolności myślenia matematycznego, a treścią myślenia mniej się interesowali.

Tymczasem, specjalnie w dziedzinie matematyki, poczynawszy od pierwszych lat nauczania rachunków, a skończywszy nawet na wyższej matematyce, stosować można takie mnóstwo tematów, które zarówno mogą młodzież zainteresować, jak i przyczynić się do jej higienicznego uświadczenia. Dane, przytoczone w zadaniach, liczby, otrzymane przy odpowiedzi, otworzą jej oczy na sprawy, obok których przechodziła w zupełnej nieświadomości.

Oczywiście, na różnych stopniach nauczania matematyki trzeba stosować różne tematy, odpowiednio do przygotowania umysłowego ucznia. Tematy te można stosować szerzej nawet w niższych klasach szkoły średniej, w której lekarz szkolny obowiązany jest miewać pogadanki higieniczne, a już śmiało można je wybierać w ostatnich klasach gimnazjum wyższego, np. w dziedzinie algebry, kiedy uczeń obeznany jest z anatomją i fizjologją człowieka.

W celu ułatwienia autorom podręczników matematycznych dobierania tematów higienicznych, zebraliśmy ważniejsze z nich i ciekawsze, a oprócz tego podaliśmy szereg liczbowych danych, które im ułatwią specjalne ich opracowanie.

Oto ważniejsze tematy z tej dziedziny, oparte na danych, zaczerpniętych z podręczników anatomji, fizjologii i higieny.

1) Znając normalne wymiary izby szkolnej, jej długość, szerokość i wysokość, określić powierzchnię i objętość powietrza, przypadającą na 1 ucznia przy różnej liczbie uczniów w klasie i stosunek ten do normy.

Dane: normalna długość izby szkolnej wynosi 9 metrów, szerokość (głębokość) 6 metrów, wysokość $3\frac{1}{2}$ metra. Normalna liczba uczniów w klasie — 40.

2) Znając normalne wymiary ławki dwusiedzeniowej dla starszych dzieci, jej długość i szerokość i normalne wymiary klasy (p. wyżej), określić liczbę ławek, którą można ustawić w normalnej klasie z powierzchnią niezajętą.

Dane: długość ławki 110 cm. szerokość 72 cm., licząc na przejścia między ławkami i na odstęp między ławkami a ścianami po 50 cm., odległość pierwszej ławki od ściany 2 metry.

3) Znając różne pomiary antropometryczne, określić wzajemny ich stosunek.

Ważniejsze dane: przeciętny wzrost Polaka 165 cm. (przeciętny wzrost Skandynawczyka 171 cm., Anglika 169, Włocha 162 cm.). Przeciętny rytm wzrostu człowieka: noworodek ma 50 cm., dziecko 5-letnie—100 cm., chłopiec 15-letni—150 cm., młodzieniec 20-letni—165 cm. Przeciętny stosunek obwodu klatki piersiowej do wzrostu: u noworodka obwód klatki piersiowej jest o 6 cm. większy od połowy wzrostu, u dziecka 5-letniego obwód klatki piersiowej jest równy połowie wzrostu, w 13-ym roku jest mniejszy o 6 cm. od połowy wzrostu, w dwudziestym roku jest równy połowie wzrostu. Obwód głowy u noworodka wynosi przeciętnie 35 cm., u dziecka 5-letniego 50 cm., u 10-letniego 52 cm., u 15-letniego 54 cm., u dwudziestoletniego 55 cm. Waga noworodka przeciętnie wynosi

3 klgr.—waga dziecka 10-letniego 27 klgr., młodzieńca dwudziestoletniego 60 klgr., dorosłego mężczyzny 65 klgr. Jeden milimetr sześcienny krwi zawiera 5 milionów czerwonych ciałek. Szybkość przewodnictwa nerwowego wynosi 26,4 metra na sekundę.

4) Znając stosunki rozwojowe poszczególnych części organizmu, wyrazić ten stosunek w odpowiednich liczbach.

Dane: pojemność serca u noworodka wynosi przeciętnie 25 cm.³, u dziesięcioletniego dziecka 100 cm.³, u dorosłego 300 cm.³. Stosunek wagi serca do wagi całego ciała, jak 1 : 120 u noworodka, 1 : 160 u dorosłego. Tętno u noworodka uderza przeciętnie 130 razy na minutę, u dziecka 10-letniego—86, u dorosłego—72 razy na minutę. Noworodek oddycha 35 razy na minutę, dziecko 10-letnie 20 razy, dorosłe 16 razy. Mózg noworodka waży przeciętnie 455 gramów, dziecka dziesięcioletniego 1260 gramów, dorosłego 1370 gramów.

5) Znając zawartość procentową CO₂ w powietrzu wdychanym, liczbę oddechów na minutę, określić stopień zanieczyszczenia powietrza przez CO₂ i ilość niezbędnego powietrza świeżego, ażeby zawartość CO₂ w powietrzu stanowiła najwyżej 0,1%.

Dane: powietrze wdychane zawiera 0,04% CO₂, wydychane 4,0% CO₂, liczba oddechów na minutę wynosi 14, przy każdym oddechu człowiek dorosły wdycha 600 cm.³.

6) Znając zapotrzebowanie dzienne organizmu dorosłego co do białka, węglowodanów i tłuszczu i znając wartość odżywczą poszczególnych pokarmów, określić ilości pokarmów, niezbędne do zaspokojenia tej potrzeby.

Dane: człowiek ciężko pracujący potrzebuje na dobę: 145 g. białka, 420 g. węglowodanów, 90 g. tłuszczu. 1 gram białka dostarcza ustrojowi 4,1 ciepłotki, 1 gram węglowodanów 4,1 ciepłotki, 1 gram tłuszczu dostarcza 9,3 ciepłotek. Dorosły człowiek potrzebuje przeciętnie 2800 ciepłotek na dobę. Wartość odżywcza ważniejszych pokarmów:

		białka	tłuszczu	węglowodanów	ciepłotek wytwarza
litr mleka	zawiera	32 gr.	35 gr.	48 gr.	653,50
100 gr. mięsa	"	19,7 "	13,8 "	—	209,08
" fasoli	"	25,3 "	1,7 "	48 "	316,34
" ziemniaków	"	1,5 "	0,1 "	20 "	89,08
" chleba razowego	"	4,7 "	0,6 "	47,9 "	221,24

7) Znając procentowe zmniejszenie się śmiertelności w pewnym mieście pod wpływem urządzeń sanitarnych np. kanalizacyjnych, znając wartość ekonomiczną przeciętnej jednostki, określić oszczędność miasta, uzyskaną na tej drodze.

Dane: Przed zaprowadzeniem kanalizacji śmiertelność w Warszawie wynosiła 40‰ w 7 lat później 34‰ . Ludność Warszawy w tym czasie wynosiła 500.000. Wartość życia jednostki ludzkiej określamy na... marek.

8) Znajac długość trwania duru (tyfusu brzuszego), wartość dnia roboczego, określić stratę ekonomiczną, spowodowaną przez tę chorobę.

Dane: dur (tyfus brzuszny) trwa przeciętnie 6 tygodni, zapadają nań przeważnie ludzie dorośli, często naogół zdrowi. Wartość dnia roboczego wynosi obecnie 1000 mk. W Warszawie w ostatnich latach przed zaprowadzeniem kanalizacji umierało rocznie na tyfus brzuszny przeciętnie 1720 osób, chorowało 10 razy tyle.

9) Znajac odsetek śmiertelności z gruźlicy, liczbę mieszkańców miasta, kraju, podać liczbę zgonów.

Dane: Warszawa 1 stycznia 1912 r. liczyła mieszkańców 821.369, śmiertelność z gruźlicy w tym roku wynosiła $17,4\text{‰}$.

10) Znajac zawartość alkoholu w piwie, w winie, w wódce, określić, ile czystego, alkoholu wypija pijak w ciągu roku i ile na to traci pieniędzy?

Dane: piwo zawiera 4% alkoholu, wino—8%—18%, wódka, koniak 50% — 80% czystego alkoholu. Przypuśćmy, że pijak wypił w ciągu roku 500 litrów piwa, 30 litrów wina i 15 litrów wódki. Cena litra piwa... wina... wódki...

11) Znajac cenę alkoholu i cenę pokarmów, określić, ile substancji odżywczych można nabyć za pieniądze, zużyte przez pijaka na alkohol.

Dane: litr alkoholu kosztuje 600 mk., kilo mąki 125 mk., kilo cukru 255 mk. (w przybliżeniu). Pijak wypił np. 800 litrów alkoholu przez rok.

12) Znajac wpływ alkoholu na wydajność pracy umysłowej, określić liczbowo stosunek wyniku pracy normalnej do pracy w stanie odurzenia alkoholowego.

Dane: liczba błędów w danym dyktandzie, trwającym $\frac{1}{2}$ godziny, wyniosła n. Liczba błędów w tem samym dyktandzie pod wpływem alkoholu wyniosła 3 n. Liczba zapamiętanych zgłosek, danych jednorazowo do zapamiętania danej osobie w stanie normalnym, wynosi np. 12, w stanie odurzenia alkoholowego (ew. w stanie zmęczenia) — 5.

13) Znajac siłę i liczbę skurczów serca, określić pracę serca na dobę i wyrazić ją w innem równaniu, wyrażającym podniesienie pewnych ciężarów na określoną wysokość.

Dane: jeden skurcz serca wykonywa pracą równą 740 gramometrom. Przyjmujemy liczbę skurczów serca na minutę—72.

14) Znajac liczbę papierosów, wypalanych dziennie przez palacza, określić, ile pieniędzy „puszcza on z dymem” przez rok, 10 lat i t. p., ile za te pieniądze kupiłby funtów chleba, masła i cukru.

15) Znajac liczbę hektarów ziemi, zużytej w danym kraju pod ziemniaki, z których ma być pędzona wódka, lub na plantowanie liści tytoniowych na produkcję papierosów, określić, jaką stratę ponosi społeczeństwo, nie zużytkowując tych przestrzeni np. pod zasiew żyta, któreby przypuszczalnie mogło wydać taki a taki plon.

Oto przykład tematów, których liczbę możnaby bardzo rozszerzyć, a które dowodzą, że autorom podręczników matematycznych przypaść może zaszczytna rola krzewicieli zasad higieny i pionierów wychowania fizycznego młodzieży.

Dr. Stanisław Kopczyński. (Warszawa).

O C E N Y.

A. Dargielowa i A. Oderfeldówna. *Chcę czytać*. Warszawa, E. Wende 1917. Format $21 \times 13\frac{1}{2}$, str. 82. *O nauce czytania i pisania*. Książka nauczyciela, uczącego z elementarza „Chcę czytać”. Warszawa 1918. Format $21\frac{1}{2} \times 14\frac{1}{2}$, str. 40.

Nauka w elementarzu „Chcę czytać” prowadzona jest metodą analityczno-syntetyczną. Dzieci poznają wyrazy podstawowe na-przód z ich ogólnego kształtu, potem rozkładają wyrazy na zgłoski, w zgłoskach wyodrębniają głoski. Ten sposób postępowania Falski słusznie uważa za niewłaściwy, bo przyzwyczajanie dzieci do dzielenia sylab: 1) utrudnia wyodrębnianie głosek i bezpośrednie skłanianie z nich wyrazów; 2) przyzwyczajają dzieci, jak to bywało za czasów sylabizowania, do rwania wyrazów i zbytniego zatrzymywania się podczas czytania na granicach międzysgłoskowych. Za usterkę elementarza uważać również należy, że autorki zbyt wcześnie, bo na samym prawie początku, podają wyrazy zbyt długie, jak *tata, mama, tato, mamo*, które dzieci mają rozpoznawać z ich ogólnego wyglądu. Metoda odczytywania całych wyrazów z ich ogólnego wyglądu z łatwością daje się zastosować do języka angielskiego, bo tam, jak wiadomo, przeważają wyrazy jednozgłoskowe. O tem trzeba pamiętać i kto podobną metodę chce choćby w pewnym okresie nauki stosować do elementarza polskiego, powinien to, co jest przyrodzoną własnością języka angielskiego, drogą wyboru z materiału języka polskiego wyciągnąć; mówiąc poprostu, trzeba w takich razach korzystać z wyrazów krótkich, jednozgłoskowych. Tego autorki nie wzięły pod uwagę.

W pierwszych lekcjach, jak wspominałem, dzieci analizują wyrazy przez wyodrębnianie w nich sylab. Wyodrębnianie głosek zaczyna się dopiero na str. 9, jeżeli nie weźmiemy pod uwagę, że wyodrębniona z wyrazu *oko* sylaba *o* na str. 5 jest jednocześnie

głoską. Takie odsuwanie analizy głoskowej jest, według mnie, w zastosowaniu do potrzeb elementarza polskiego niewłaściwe.

Porządek głosek, z którymi autorki kolejno w toku nauki zaznajamiają dzieci jest, według mnie, również niezbyt właściwy: wysuwanie w pierwszym okresie spółgłosek chwilowych, jak *k* (str. 9), *t* (str. 10), *b* (str. 17) i t. d., nie zgadza się z mojem widzeniem rzeczy.

Poza temi usterkami, niekiedy, jak widzieliśmy, zasadniczymi, elementarz „Chcę czytać” wyróżnia się z pomiędzy innych starannością wydania, rozłożenia materiału i konsekwencją metody. Wartość jego podnoszą również dołączone w osobnej książeczce uwagi metodyczne, które obok „Wskazówek” Falskiego zasługują na rozpowszechnienie wśród nauczycieli.

Stanisław Szober. (Warszawa).

Dr. Stanisław Węckowski. *Książka francuska dla szkół średnich*. Część I. Wydanie IV. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów-Warszawa 1919 r. Form. $23\frac{1}{2} \times 16$, str. 176.

Aby podręcznik odpowiadał swemu zadaniu nieodzowne są dwa warunki: po pierwsze, musi być ustalona dydaktyka danego przedmiotu, poparta długoletnią praktyką; po drugie, powinien być umiejętnie według klas rozłożony materiał.

Dydaktyka języków nowożytnych, nie tylko zresztą u nas, ustala się dopiero. Są już pewne wytyczne, ale jest ich za mało, żeby jasno zdawać sobie sprawę, jaką winna być ta nowa metoda. Z drugiej strony wobec rozmaitych typów szkół, jakie istniały na terenach Rzeczypospolitej Polskiej, programy były różnorodne, a co zatem idzie rozłożenie materiału na klasy uzależniało się od zaboru, a nawet od poszczególnego typu szkoły w danym zaborze.

Cóż dziwnego, iż napisanie dobrego podręcznika w tych warunkach było rzeczą, przechodzącą siły nawet uświadomionego, nawet „postępowego” pedagoga.

Podręcznik dr. Węckowskiego jest „postępowy”, to znaczy stara się odpowiedzieć najnowszemu wymogom nauczania języków nowożytnych, ale tylko... w teorii. Chcę przez to powiedzieć, iż autor zaznaczył wprawdzie nowości, zalecane przez współczesną pedagogikę, ale ich nie zastosował, nie przeprowadził systematycznie przez cały podręcznik; wziął wprawdzie za rękę nauczyciela, posługującego się jego podręcznikiem, ale go puścił w pół drogi, pokazał mu co należy wyłożyć, ale go nie nauczył, jak ma to wyłożyć. Dobry zaś podręcznik jest nie tylko materiałem leksykal-

nym dla ucznia, lecz również wskazówką metodyczną dla nauczyciela, jest jego przewodnikiem.

Zgodnie z metodą poglądową winniśmy zaznajamiać ucznia z nazwami rzeczy, z którymi bezpośrednio się styka. Od klasy więc należy rozpoczynać i tak długo w niej i wogóle w szkole pozostawać, aż uczeń zapozna się nie tylko z nazwami przedmiotów, ale i z nazwami stosunków, wśród nich zachodzących, dzięki czemu uczeń, nie wychodząc ze szkoły, powinien już orjentować się w najprostszych zjawiskach językowych. Materiał oczywiście musi być urozmaicony. Tymczasem p. Węckowski tylko trzy lekcje poświęca klasie. Przytem już na 3-ej lekcji wyklada długą historję o książce, zmuszając ucznia do wymówienia tego rodzaju zdania, jak „c'est le relieur qui relie les livres“. Przypomina to polskie: chrząszcz brzmi w trzcinie. Są więc rzeczy, albo zbyt trudne do wymówienia, albo też takie, na które odważyć się można po całym szeregu przygotowawczych zdań. Przymiotniki: appliqué, méchant, paresseux, znajdujące się już w 2 lekcji, świadczą, iż autor zapomniał o bezpośredniej metodzie. Gdyby o niej pamiętał, wprowadziłby uprzednio ucznia w leksykalny materiał, tyjący się pracy, obowiązków, noty dobrej lub złej i t. d. Metodą poglądową również możemy zapoznać uczniów z ciałem ludzkim i ubraniem. Stosunki, zachodzące między czynnościami w czasie, uczeń również poznać może nie wychodząc poza szkołę. P. Węckowski jednakże już w 4-ej lekcji wprowadza ucznia do mieszkania, dając mu na str. 21 rysunek, który ubóstwem treści nie wyczerpuje nawet materiału, związanego z pojęciem pokoju, a cóż dopiero mieszkania. Materiał zaś leksykalny, obracający się koło rzeczy, które cała klasa widzieć może, jak na p. les vêtements, le corps, la montre, odkłada na później. Przytem materiał ten jest suchy, zbyt drobiazgowy, zwłaszcza w „La montre“ lub w „Les vêtements“. Odrobiną anegdotyczno-dialogowego charakteru ożywiłoby należało tę suchą, chwilami pedantyczną treść lekcji. Suchość i brak inwencji uderza również, gdy idzie o barwy. Mówić o nich należy wszędzie: przy drzewach, przy kwiatkach, przy ptakach i w opisie każdej pory roku. Niestety p. Węckowski, traktując po macoszemu wszystko co się tyczy wsi i pejzażu, nie ma sposobności często o nich wspominać. Wogóle materiał leksykalny nie jest należycie wyzyskany, zwłaszcza materiał, tyjący się przyrody. Zato są wszystkie cztery działania arytmetyczne. Czyż chłopiec wejdzie w ducha języka, jeżeli dowie się, jak po francusku dzielnik, lub mnożna? Czyż zdanie: „odejmuję 5 od 6, zostaje mi się jeden, piszę jeden pod tą samą kolumną“ i t. d. (str. 57), da pojęcie o życiu słowa ôter?

Nauczyciel zamiast uczyć języka będzie musiał poprawiać uczniów przy mnożeniu i dodawaniu, ba, nawet układać zadania arytmetyczne. Nie, na to czasu my, nauczyciele języków, nie mamy. Tę parę wyrazów i zwrotów, wchodzących w zakres słownictwa arytmetycznego, lepiej związać ze zjawiskami życia i na ich tle uwypuklić ich wartości językowe. Nie wyraz oderwany pociąga dziecko, lecz obraz, z nim związany, lecz kontekst, w którym się on znajduje. Im różnorodniejsze będzie milieu, w którym żyje dany wyraz, im rozmaitszy będzie jego kontekst, tem łatwiej się on utrwali w pamięci dziecka. O tej prawdzie dr. Węckowski widocznie zapomina, gdyż wyrazów raz podanych nie powtarza w innem ugrupowaniu, wyczerpuje odrazu materiał, związany z danym działem i już do niego nie powraca. Jako najlepszy przykład tego rodzaju rozplanowania materiału służyć może 11 lekcja: „La famille“. Wszyscy są tu wyliczeni: dziadkowie, babki, szwagrowie, szwagierki, teściowie, bracia i siostry stryjeczni, cioteczni, wszystkie stopnie pokrewieństwa i powinowactwa. Czy nie za dużo tak zajmującego materiału naraz? Przecie można byłoby o tych stopniach pokrewieństwa mówić tu i ówdzie, a uniknęłoby się jednej nudnej lekcji. Ciekawsze, żywsze są krótkie powiastki, jak „Le crapaud“, „Le pain“, „Une leçon“ i t. d. Niestety autor często je umieszcza w nieodpowiednim miejscu. „Le crapaud“ n. p. pod względem materiału językowego, jest daleko trudniejsze, niż cały szereg następnych lekcji. Wada ta wynika z zapoznania trudności, jakie dziecko przezwyciężyć musi, by wejść w strukturę języka, w właściwe mu zwroty i wyrażenia. Pod tym względem żadnych ćwiczeń, żadnego stopniowania w podręczniku p. Węckowskiego nie widzimy. Stąd te skoki z tekstu b. łatwego do tekstu najeżonego trudnościami, które tylko po uprzednim przygotowaniu dziecko pokonać może.

Strona gramatyczna również pozostawia wiele do życzenia. Niepodobieństwem jest chcieć w ciągu roku zapoznać dziecko ze wszystkimi czasami, jak tego pragnie p. Węckowski. Czasy — to najtrudniejsza rzecz w języku francuskim, a użycie ich prawidłowe wymaga dużej refleksji ze strony ucznia. Zresztą materiał leksykalny, jakim uczeń w pierwszym roku rozporządza, jest zbyt nikły i myśli zbyt proste, by wywoływały potrzebę zastowania całego bogactwa i subtelnych odcieni czasów. Tem bardziej, że materiał, jaki zawiera książka p. Węckowskiego, ubogi, wystarczający w klasie drugiej przy 6 godz. zaledwie do kwietnia, nie daje sposobności ani do obserwacji, ani do zaprawiania się w użyciu czasów. Czyżby p. Węckowski zalecał uczyć konjugacji dawnym

sposobem, jak konjugacji łacińskich? Nie sędzę. Tu zemścił się brak programu. Brak umiejętnie opracowanego programu sprawił, iż p. Węckowski za dużo gramatycznych wiadomości chce dać w pierwszym roku; wskutek tego wiadomości te są podane á vol d'oiseau, nieoparte dostateczną ilością ćwiczeń i odpowiednio do tego ułożonymi lekcjami. Wogóle wydzielanie gramatyki z tekstu w pierwszym roku nauczania wydaje mi się zbędnym. Należy tak układać teksty, żeby w nich systematycznie uczeń zapoznawał się z pewnymi zjawiskami gramatycznymi, które należy umiejętnie powtarzać i tym sposobem utrzymywać je w pamięci ucznia. Z czasem uczeń sam świadomie pogrupuje zjawiska, z jakimi się podświadomie zżył. W tym celu należy mu je podsuwać w tekście, wiązać je z życiem języka, ale nie w oderwaniu, „martwe“ dawać do „wkuwania“.

Jedną z ważniejszych zdobyczy dydaktyki języków nowożytnych jest niezaprzeczenie metoda pytaniowa, która za pomocą dialogu wyprowadza ucznia z książki w świat żywy języka mówionego. Nic dziwnego więc, iż wszyscy autorzy umieszczają pytania w końcu każdego tekstu. Robi to również i p. Węckowski, ale jego pytania nie wprowadzają ucznia w świat żywego języka, nie zmuszają do samodzielnych odpowiedzi; uczeń ma je gotowe w tekście. Wystarczy wykuć tekst na pamięć. Tymczasem, jak już powiedziałem, tekst powinien być punktem wyjścia dla pytań, nie celem. Odpowiedzi uczeń szukać winien w materiale uprzednio opracowanym. Jeśli w tekście mam zdanie (str. 88): „Charles creuse la terre avec sa bêche“, to pytanie; „Que fait Charles?“ jest zgoła zbyteczne, każdy uczeń, nawet najtępszy, przeszedłszy 87 stronic podręcznika, zdoła na nie odpowiedzieć. Wystarczy jednak zapytać: Est-il facile de creuser la terre en hiver? si non, pourquoi? a zmusimy ucznia do przypomnienia sobie słów już przez niego używanych w poprzednich lekcjach i do samodzielnego ułożenia zdania. A do tej właśnie samodzielnej pracy powinniśmy ucznia wdrażać możliwie najwcześniej. Pytań tego rodzaju w podręczniku p. Węckowskiego brak: jeśli się je czasami spotyka to tak przypadkowo, iż wątpić należy, czy p. Węckowski świadomie je stawia.

Nieocenione usługi w pierwszych latach nauczania oddają, jak wiadomo, ryciny. Uczeń, mając przed sobą rycinę, ze słowem wiąże obraz. Rycina pobudza go do rozmowy, unaocznia mu rozmaite stosunki, zachodzące między przedmiotami, ilustruje cały szereg czynności ludzkich i zwierzęcych. Dobrze wybrane ryciny zastąpić mogą całe stronicy tekstu, bez którego moglibyśmy się

obejść, gdybyśmy wszyscy byli dobrymi nauczycielami. Tekst to jedynie wskazówka metodyczna dla nauczyciela i czytanka dla ucznia.

Czy podręcznik p. Węckowskiego odpowiada temu tak ważnemu zadaniu? Niestety, nie. Rozumiemy trudności, z jakimi autorzy walczyć muszą pod tym względem w dzisiejszych nienormalnych czasach, fakt jednak pozostaje faktem. Ryciny są często chybione i, co ważniejsze, jest ich za mało. Zupełnie niema planów, wyobrażających klasę. Przecie uczeń w domu nie ma klasy i przedmiotów w niej znajdujących się; dobrzeby więc było, aby w podręczniku znalazł rycinę, przedstawiającą klasę i, spojrzawszy na nią, przypomniał sobie cały materiał, opracowany na lekcji. Stolik z wazonem na str. 18, wobec małej ilości rycin, swym ubóstwem dziwnie razi. Widok ulicy (jedyne pejzaż zimowy), str. 24, daje bardzo mało materiału narracyjnego. Na str. 39 wolałbym widzieć wnętrze sklepu, niż tę na kołku powieszoną suknię, nad którą wisi kapelusz; bez głowy robi to wrażenie strachu na wróble. Pejzażów wiejskich stanowczo za mało. Wszystkie przedstawiają tylko lato. Rycina na str. 74 wprowadza w kłopot nauczyciela, gdy indagowany ma odpowiedzieć, co się znajduje na stołach kramarskich. Ryciny więc traktowane są w książce p. W., jako błahe dodatki, który miał bogacić treść, szpeci ją czasami.

A teraz słów parę o języku i stylu książki.

Autor często używa rodzajnika określonego tam, gdzie po większej części kładzie się rodzajnik nieokreślony. W odpowiedziach na: que vois-tu? qu'est-ce que c'est? raczej należy zmechanizować użycie rodzajnika nieokreślonego, określony zaś używać przy podmiocie. Dopiero w następnych lekcjach, dodając „complément“ do rzeczownika, powinniśmy przyzwyczaić uczniów do używania rodzajnika określonego w dopełnieniu n. p.: je vois la voiture de mon frère; je porte le cahier de X. i t. d.

Zwłaszcza razi użycie rodzajnika określonego w takich zdaniach, jak na str. 27: „sur le devant il y a le verre de montre, sous le verre est le cadran; lub na str. 55: la troisième maison á gauche est l'auberge. Przypuszczam, że korektor zawinił, zostawiając tego rodzaju zdanie (str. 53). „La première maison á gauche est la maison de Laurent, la maison du paysan“.

Nie wydaje mi się szczęśliwym wyrażenie: „Les jambes sont recouvertes d'un pantalon“, i wogóle forma bierna, której p. W. nadużywa.

Nie wiem, czy z winy autora czy korektora są błędy tego rodzaju, jak enseigner quelqu'un, bordé par un trottoir. Niesłu-

sznie p. Węckowski używa wyrazu agneau zamiast mouton. Są to jednak nieliczne usterki; korekta dość dbała, styl naogół poprawny, w opisowej części zbyt suchy, w opowiadaniach się ożywia.

Jan Cieśliński. (Warszawa).

P. P. Z. Froman: *Systematisches Lehrbuch der deutschen Sprache*. I Teil, Arct, Warszawa, 1911, str. 123 + 5 nlb. + 8 słownicza, z rycinami w tekście. II, 1912, str. 131 + 5 nlb. + 20, z ryc., III, 1912, str. 280 + IV + 4 nlb., z ryc. Form. $20\frac{1}{2} \times 13\frac{1}{2}$.

Trzy tomiki Fromana stanowią skończoną, systematyczną całość, obliczoną na początki nauki jęz. niemieckiego. Tom pierwszy zawiera najprzód wstępne wiadomości o rzeczach i ich własnościach z najbliższego otoczenia, następnie przedstawia treść wziętą z życia szkolnego, poczem idzie ciało ludzkie i ubranie; w dalszym ciągu mamy rodzinę, dom i mieszkanie, o zdrowiu i chorobie, a w końcu czas i zwierzęta domowe. Tom drugi poświęcony jest czterem porom roku, traktowanym opisowo i opowieściowo, nadto zajmuje się szczegółowiej lasem i miastem a w „dodatku” mieszczą się dwie baśnie i parę wierszyków. Treść w obu tomikach jest także pod względem formy bardzo urozmaicona, bo zawiera nie tylko ustępy „o rzeczach”, lecz także opowiadki, rozmówki, zagadki i odpowiednie wierszyki. Tom trzeci, wyodrębniający się nieco w stosunku do poprzednich treścią i układem, zawiera opowiadania i opisy przyrody, listy, baśnie, podania i legendy, wreszcie wiersze. Ostatnią część książki stanowi krótko ujęta systematyczna gramatyka.

Pod względem dydaktycznym dwa pierwsze tomiki opierają się dość ściśle na metodzie bezpośredniej, biorąc zakres wyobrażeń z najbliższego otoczenia i posługując się obficie materiałem obrazkowym. Nauczanie polega na ciągłej konwersacji na tle najbliższego otoczenia, podobnie jak u Berlitz (Illustrierte Ausgabe für Kinder), skąd nawet niektóre ustępy zostały przejęte, a pytania dołączone po każdym ustępie, ułatwiają analizę treści. Natomiast uświadomienie zjawisk gramatycznych schodzi na plan drugi, ale o ile się dokonywa, to zawsze w związku z całym zdaniem. Ta ścisła bezpośredniość nauczania stanowi wielką zaletę książki.

Jednakowoż książka posiada także strony ujemne. Już w pierwszych lekcjach spotykamy przeładowanie nowymi pojęciami, skoro ich przeciętna liczba dochodzi do 18, a czasem przekracza nawet 20. Niewłaściwe jest także równoczesne wprowadzanie do

jednej lekcji kilku zjawisk, jak np. w 2 lekcji, gdzie mamy przymiotnik jako orzeczenie i przydawkę, a nadto zaimek osobisty i dzierżawczy, bo to wywołuje chaos. Byłyby także niejednokrotnie pożądane obfitsze ilustracje do ustępów tego rodzaju jak „Das Vorzimmer” (I. 91) „Wer das Haus baut” (I. 96) „Die Handwerker” (II 112) a także II 39. 40. 43 i t. p., bo w braku tychże znika możliwość użycia metody bezpośredniej.

Za najsłabszą stronę książki uważam jednak brak metodycznego traktowania zjawisk gramatycznych zarówno z dziedziny fleksji jak składni. Co się tyczy fleksji, to spotykamy w ustępach najrozmaitsze zjawiska (czasy, tryby), a ich objaśnienie następuje dopiero bardzo późno, nieraz o kilkanaście stron później. Jeszcze gorzej przedstawiają się zjawiska z dziedziny składni, bo te wcale nie są wyjaśniane. Tak np. w obu książkach znajdujemy prawie wszystkie zdania podrzędne, jednakowoż brakuje zupełnie jakiegokolwiek uświadomienia w tym kierunku; one tylko istnieją. Sądzę, że tego rodzaju traktowanie rzeczy nie wystarczy do podświadomego wytworzenia poczucia językowego i nie odpowiada także zasadzie indukcyjnego nauczania gramatyki. W tym kierunku potrzebne jest uzupełnienie. Natomiast dobrze jest pomyślane zestawienie w grupy po kilku lekcjach odpowiednich form i rodzajów tak rzeczowników jak czasowników. Ale wzorów dla odmiany rzeczownika jest stanowczo za dużo; wszak na odmianę rzecz. męskich znajdujemy aż 12 wzorów (II 31 i nast.) a dla rzecz. nijakich znowu aż 9; — (II. 49 i nast.) Taki stan rzeczy spowoduje w umyśle zamęt i nie pozwoli skoncentrować się do przejawów typowych. W tym kierunku konieczne jest znaczne uproszczenie. Nie wystarcza zaś wcale przedstawienie liczebników ograniczające się tylko do dziesięciu; tutaj potrzebne rozszerzenie aż do miliona z uwzględnieniem odpowiednich ćwiczeń. Mimo tych braków nauczyciel odpowiednio metodycznie przygotowany może takiej książki używać z powodzeniem.

Tom trzeci jest już właściwie czytanką, łączącą różne ustępy w pewne grupy pojęciowe, atoli w stosunku do poprzednich tomików widzę znaczne odchylenie od linii prostej a pod względem stopniowania zbyt wielki skok, tak, że zasób pojęć wyniesiony z dwu pierwszych książek nie wystarczy, aby lektura mogła swobodnie się toczyć, zwłaszcza, że także pomoce poglądowe zostały prawie zupełnie usunięte. Nadto ustępy takie jak „Reineke Fuchs” „Die Errettung Fatmes” są za długie dla tego rodzaju książki. Mało przystępne dla młodzieży są „Das Gleichnis von den Talenten” (III. 25) u. „Der Riese und die Stadt” (III. 51). na-

leżałoby także opuścić ze względów narodowych ustępy na str. 50 i 60—64.

Pod względem *wychowawczym* książki mają dość treści oddziaływającej pośrednio na rozwój różnych dodatnich właściwości charakteru, nie narzucającej się zbyt rażąco w sposób moralizatorski.

Co się tyczy *stosunku podręcznika* Fromana *do programu ministerjalnego*, to tylko tomik I i II zgadza się z programem wyłuszczonym na str. 33 i 34. Natomiast — wnosząc z uwagi na str. 33, że te same tematy w rozszerzonym zakresie będą stanowiły materiał dla ćwiczeń w mówieniu również w kl. IV—tom III, przypadający na IV kl., według tego tylko częściowo odpowiadałby postawionym wymaganiom.

Pod względem *językowym i stylistycznym* książka napisana jest zupełnie poprawnie, a drobne usterki pójda chyba na karb błędów drukarskich.

Również *strona estetyczna* książki zadowala zupełnie tak co do ilustracji jakoteż co do strony typograficznej.

Dr. Jan Jakóbiec (Kraków).

Jan Grabowski. *Geometria pogładowa*. Część I, wydanie drugie 1919. Część II, 1916. Część III, 1918. M. Arct. Warszawa. Form. $20\frac{1}{2} \times 14\frac{1}{2}$, str. 79, 94, 80.

1. Ocena podręcznika pod względem rzeczowym.

Pod względem naukowym podręcznik jest naogół bez zarzutu. Wszystkie twierdzenia są prawdziwe, dowody przeprowadzone poprawnie, pojęcia ujęte przeważnie w sposób właściwy. O ścisłości naukowej oczywiście nie może być mowy na tym stopniu nauczania (geometria pogładowa); dotyczy to tak określeń pojęć, jako też dowodów. Kwestja zatem wartości podręcznika pod względem naukowym łączy się ściśle z jego zadaniem dydaktycznym; dlatego też niektóre usterki pod względem rzeczowym (pojęcie kąta, pojęcie pola figury i t. p.) omówię łącznie z uwagami natury metodycznej.

2. Ocena podręcznika pod względem dydaktycznym.

A. a) Dobór materiału jest naogół trafny. Podręcznik obejmuje materiał naukowy, który przyjmuje większość programów. Główny nacisk położono na planimetrię z ograniczeniem stereometrii niemal wyłącznie do zadań na obliczenie powierzchni i objętości. Nieuwzględnienie symetrii względem punktu i płaszczyzny, jednokładności, badania utworów przestrzennych, zbyt pobieżne

omówienie przedstawienia brył w rzutach (Rozdz. VII, część III), oto luki w materiale naukowym; nauka natomiast o przekrojach stożka (w rozdz. V, część III), zwłaszcza gdy nie mówi się o przekrojach innych brył i wobec niemożliwości zajęcia się chociażby najważniejszymi własnościami elipsy, hiperboli i paraboli, wydaje mi się zbędną.

b) Ugrupowanie materiału jest następujące. Po ustaleniu kilku zasadniczych pojęć przy pomocy tradycyjnego sześcianu następuje systematyczna nauka planimetrii: prosta, koło, kąt, proste równoległe, trójkąt, przystawianie trójkątów. Ten materiał przeznaczają autor na kl. I (część I podręcznika). Część II obejmuje dalszy ciąg systematycznej nauki planimetrii, więc naukę o symetrii osiowej (odcinek, kąt, trójkąt równoramienny, cięciwy, w kole), naukę o kole, czworoboki i wieloboki; nauka o pomiarze pola kwadratu, prostokąta i trójkąta oraz powierzchni i objętości graniastosłupów prostych kończy drugi rok nauki. Część III obejmuje systematyczną naukę o przemianie figur, tw. Pitagorasa, pomiar koła, powierzchnię i objętość walca, ostrosłupa i stożka. Ostatnie trzy rozdziały (przekroje stożka, podobieństwo i nauka o rzutach) pozostają w luźnym tylko związku z całością.

c) Zanim przystąpię do omówienia szczegółów, poświęcę słów kilka metodzie, za pomocą której podaje autor uczniowi wiadomości, przytoczone pod b). Zdania nauczycieli co do zadania podręcznika w nauce propedeutyki geometrii są podzielone. Jedni uważają, że podręcznik jest wogóle zbędny; co najwyżej zbiór zadań powinien się znajdować w rękach ucznia. Inni chcą, aby podręcznik zawierał tylko systematyczny wykład materiału, przerabianego w szkole metodycznie. Inni wreszcie życzą sobie, aby podręcznik był tak opracowany, aby zawierał wzory poszczególnych lekcji szkolnych. Pierwszy i drugi typ podręczników jest możliwy tylko tam, gdzie program naukowy i metoda nauczania są ustalone od lat wielu, jak to było np. w Austrii przed r. 1910. Dziś kiedy program naukowy i metoda nauczania ulegają zasadniczym zmianom, musimy żądać, aby podręcznik był metodyczny. Żądamy nie tylko, aby każde pojęcie było ujęte, każde twierdzenie udowodnione w sposób przystępny dla ucznia, lecz także żądamy, aby każde pojęcie i każde twierdzenie było wprowadzone tam, gdzie uczeń rzeczywiście odczuwa jego potrzebę. Nietylko przy dowodzeniu, lecz także przy wprowadzaniu nowych pojęć i twierdzeń uczeń nie powinien zachowywać się biernie; zdając sobie jasno sprawę z przebytej już drogi, powinien stawiać sobie sam problematy i, kierowany stosownie przez nauczyciela (podręcz-

nik), rozwiązywać je, dochodzić do nowych twierdzeń. Każde postawienie pytania i zagadnienia powinno być w podręczniku przygotowane. Warunki te spełnia omawiany podręcznik tylko częściowo. Wprowadzenie nowych pojęć jest naogół przygotowane należycie (np. pojęcie kąta w rozdz. I, cz. I, pojęcie podobieństwa w rozdz. VI, części III i t. d.); drobne usterki pod tym względem są wymienione niżej. Przy dowodzeniu twierdzeń autor odwołuje się zawsze do ucznia, prowadzi go stosownymi pytaniami do odkrycia uzasadnienia. W tym kierunku idzie czasem aż za daleko, stawiając pytania, zawierające już odpowiedź. Brakuje jednak zupełnie w podręczniku jakiegokolwiek wprowadzenia nowych twierdzeń. Sposób stawiania nowych zagadnień, mających doprowadzić do nowych twierdzeń, jest niemal wszędzie następujący: autor poleca wykreślić jakąś figurę wraz z liniami pomocniczymi według ściśle danych wskazówek (wyrazem: „Nakreśl” zaczyna się w podręczniku wprowadzenie każdego nowego twierdzenia, np. Cz. I, str. 35, 40, 44, 47, 48, 56, Cz. II, str. 3, 4, 7, 13, 16, 17, 19, 21, 23 i t. d.); następnie zwraca uwagę na jakąś własność tej figury i wyprowadza odnośne twierdzenie. Ten sposób wprowadzania nowych twierdzeń przypomina słynną krytykę Euklidesowego dowodu twierdzenia Pitagorasa przez Schopenhauera. Każę się rysować jakąś figurę, w niej jakieś linie pomocnicze, których celu uczeń nie widzi, porównywać jakieś kąty, czy trójkąty, aby nakońcu uzyskać jakiś związek, którego doniosłość ma wyświetlić późniejsza nauka. Postępowanie takie z wielu względów nie zasługuje na uznanie. Przez cały czas uczeń, postępując za wskazówkami nauczyciela, wykonywa według „recepty” wszystkie polecenia bez świadomości celu, do którego dąży. Brak zainteresowania musi towarzyszyć takiemu tokowi nauki, który zabija samodzielność ucznia, wytwarza mylne pojęcie, że geometria to zbiór twierdzeń, które się otrzymuje przez rysowanie różnych przypadkowych kresek i figur, ich zaginanie, wycinanie i przykładanie. Geometria staje się zlepkiem różnych przypadkowych twierdzeń, podobnie jak w szkołach rosyjskich stała się arytmetyka zbiorem „regulek” i „reguł”. Zapewne nie łatwa to rzecz w sposób naturalny, bez wszelkich „recept” wprowadzić wszystkie twierdzenia; może długo jeszcze będziemy musieli tu i owdzie posługiwać się temi nienaturalnymi sposobami. Lecz właśnie zadaniem nauczyciela, a zwłaszcza nauczyciela piszącego podręcznik, jest dążyć do tego, aby każdą rzecz nową łączyć ściśle z poprzednią nie tylko tak, aby każde następne twierdzenie dało się udowodnić zapomocą poprzednich (ideał Euklidesa), lecz aby poprzednia nauka pobudzała

i dawała tematy do dalszych badań. Symetria osiowa i środkowa, symetria względem płaszczyzny, jednokładność, badanie brył i t. p. oto potężne środki do wykrywania w propedeutyce geometrii różnych związków. Niestety jednak środki te nie są w omawianym podręczniku dostatecznie wyzyskane.

d) Ważną kwestją przy nauczaniu propedeutyki geometrii jest kwestja dowodu. Oczywiście nie może być tu mowy o ścisłym systemie pewników i udowodnionych twierdzeń, a tem samem dedukcyjnych dowodów, ale z drugiej strony nie można podawać twierdzeń bez wszelkich uzasadnień; w tym przypadku bowiem stałaby się nauka geometrii zlepkiem różnych reguł, obarczających pamięć, a nie zadowalających ucznia, który w tym wieku interesuje się już nie tylko pytaniem: „jak?”, lecz także „dlaczego?”. Nie miejsce tu na wszechstronne roztrząsanie tej kwestji, wymienię tylko kilka sposobów postępowania, które uważam za niestosowne: 1) Nie wolno udowadniać twierdzeń, każąc je sprawdzać przez mierzenie. Autor korzysta często z tego środka „dowodowego”. (Np. Część I, str. 60, 67, 70; Cz. II, str. 25, 34, 47, 59; Cz. III, str. 61). 2) Tem bardziej nie powinno się kazać sprawdzać zapomocą pomiaru udowodnionych twierdzeń, jak to nieraz czytamy w podręczniku (Np.: Cz. I, str. 45, 57; Cz. III, str. 20). 3) Nie wolno przyzwyczajać ucznia do odwracania twierdzeń bez dowodu (np. Cz. I, str. 35). 4) Jeżeli dowód jakiś przeprowadzamy ściśle, nie wolno na tym stopniu nauki pozostawiać niedomówień. (W omawianym podręczniku nie przeprowadzono w zupełności ani jednego dowodu zapomocą przystawiania trójkątów). Inne kwestje, (jak np., czy należy na tym stopniu nauczania uprzytomnić uczniom istotę „założenia” i „twierdzenia”) pomijam.

e) Ważną rzeczą w podręczniku jest dobór zadań. Pod tym względem przedstawia się podręcznik bardzo korzystnie. Drobne usterki zaznaczam niżej.

f) Zestawiam wreszcie uwagi szczegółowe, w takim porządku, w jakim nasuwają się przy czytaniu podręcznika.

Część I. Rozdz. I. Opis sześciianu jest zbyt pobieżny. Służy on niemal wyłącznie do zwrócenia uwagi na linię prostą. Pojęcie to stara się autor uprzytomnić uczniowi najpierw przez pomiar długości krawędzi, a potem dopiero przez badanie kształtu (przykładanie ekierki do krawędzi na str. 8). Nie uważam, aby taki porządek był stosowny. Pojęcie płaszczyzny zdobywa autor również przy badaniu sześciianu (przykładając do ściany ekierkę) i przez przeciwstawienie sześciianowi kuli. Takie przeciwstawienie jest bardzo stosowne, jeżeli przy niem uchwyci się istotną różnicę. Że kula

nie da się owinać w papier (str. 8), nie tworząc na nim fałdów, to nie jest istotną cechą powierzchni krzywej; wszak powierzchnię walcową można w papier owinać, a pomimo to nie jest ona powierzchnią płaską. Wyprowadzenie pojęcia kąta jest trafne i piękne; określenie figury za ciasne; nie wyprowadzono zupełnie pojęcia punktu. Przy określeniu kierunku poziomego, uwzględnił autor tylko położenie poziome płaszczyzny; co to jest prosta pozioma, tego podręcznik nie wyjaśnia.

Rozdz. II zajmuje się prostą. W tym rozdziale, jako też w całym podręczniku nie odróżnia autor pojęć: „prosta“ (nieograniczona) i „odcinek“, jakkolwiek te pojęcia wprowadza. Kreśli się „proste“ różnej długości, stawia przy ich końcach litery, mierzy się linią prostą odległość punktów i t. p. W „zestawieniu“ na str. 72 czytamy: „odcinek jest prostą...“; wszak odcinek jest częścią prostej, której cechą istotną jest (jak paraboli, lub hiperboli) nieograniczoność. Dotkliwie, zwłaszcza przy nauce o kątach, daje się odczuwać brak określenia promienia. Porównywanie odcinków i działania nimi są przeprowadzone poprawnie.

Rozdz. III, o kole jest napisany dobrze; zwłaszcza dobrze i przystępnie jest wyjaśniona na określeniu koła istota określenia wogóle. Tylko na jedną drobną sprzeczność zwrócić muszę uwagę: na str. 24 w. 11 z dołu czytamy: „Ka ż d a cięciwa dzieli okrąg koła na dwa nierówne łuki“, a w zad. 1: „Jaka cięciwa dzieli okrąg koła na dwa łuki równe?“

Rozdz. IV, traktujący o kątach należy do słabszych. Określenie kąta nie jest dobre, chociaż autor podał aż dwa takie określenia. Nie można kąta uważać za „wielkość nachylenia dwu prostych“ z wielu względów. Przedewszystkiem nie można identyfikować kąta z nachyleniem prostych, bo jeżeli nachylenie prostych jest większe, to kąt między nimi zawarty jest mniejszy. Dalej wynika nieścisłość określenia chociażby z tego, że mówimy często: „narysować, przenieść kąt“. Czy mamy tu na myśli nachylenie, lub obrót? Oczywiście nie! Kąt jest figurą (nie w ciasnym wprowadzie znaczeniu, w jakim autor określa figurę na str. 9) i takiego pojmowania kąta uniknąć nie można. Oczywiście dodać należy, że wielkość kąta oceniamy według wielkości obrotu i t. d. Z tych samych powodów nie można kąta określać wyłącznie jako obrotu. Nadto w obu określeniach używa autor wyrazu „prosta“ zamiast „promień“, mówi o jednym z punktów końcowych prostej (z natury swej nieograniczonej), przez co określenia stają się jeszcze mniej jasne. Na str. 29 brak określenia pola kąta, jako też rozróżnienia ramienia prawego i lewego. Wskutek tego nieści-

słem i niejasnem staje się porównywanie kątów. Gdybyśmy według wskazówki podręcznika na str. 30 zestawili 2 równe kąty tak, żeby ich wierzchołki i jedna para ramion nakryły się, ale tak, żeby lewe ramię jednego padło na prawe ramię drugiego, to druga para ramion nie nakrywałaby się, a więc kąty według określenia nie byłyby równe. Natomiast kąty α i $360^\circ - \alpha$ byłyby według określenia podanego w podręczniku równe. Piękny jest sposób tłumaczenia pełnego obrotu na str. 31. Obawiam się jednak, że ustęp ten może z powodu identyfikowania obrotu z kątem wywołać u uczniów pewne nieporozumienie. Pojęcie kąta sprawia uczniom w początkach trudności. Obrót, kąt, łuk koła — pełny obrót, kąt pełny, koło... oto pojęcia, które dziecko mięsza, wytwarzając sobie jakieś mętne wyobrażenia. Powiedzenia: „obróciłeś się o kąt pełny“ (str. 31, w. 8 z dołu) zamiast „wykonałeś pełny obrót“, „ręka zatoczy półkole“ (str. 22 w. 5) zamiast „ręka zatoczy kąt półpełny, a koniec ręki zatoczy półkole“ bynajmniej nie rozjaśniają tych pojęć. Należało wyjaśnić, że obrócić się o kąt prosty znaczy obrócić się tak, aby poziomo wyciągnięta przed siebie ręka utworzyła z pierwotnem położeniem kąt prosty. Zadania 4, 7 i 8 na str. 33 są z powyższych powodów również niestosowne; pierwsze z nich mówi o obrocie ciała o pewien kąt, dwa ostatnie wymagają pojęcia kąta dwuściennego. Twierdzenie na str. 35 odwrócono bez wszelkiego uzasadnienia. Na str. 35 w. 11 z dołu mówi autor: „Możemy mierzyć kąty przez pomiar łuków“, a pięć wierszy niżej: „zamiast mierzyć łuki, możemy mierzyć cięciwy“. Zdanie to z powodu nieścisłości może się stać źródłem przykrych błędów. Autor miał na myśli zapewne „porównywanie“ a nie „mierzenie“ kątów. Wszak do tego, aby kąty mierzyć (pośrednio) za pomocą łuków wzgl. cięciw, konieczna jest proporcjonalność kątów do łuków wzgl. cięciw; a właśnie do cięciwy kąt środkowy nie jest proporcjonalny. Uczniowie są skłonni przyjmować taką zależność; znany jest powtarzający się uporczywie błąd, że bok np. ośmioboku umiarowego wpisanego w koło jest dwa razy mniejszy od boku kwadratu wpisanego w to koło, i t. p. Zaznaczona wyżej nieścisłość może ucznia właśnie do popełniania podobnych błędów zachęcić. Na str. 36 używa autor tylko wyrazu „kątomierz“, później także „przenośnik“. Należało albo zatrzymać tylko jedną nazwę, albo od samego początku wprowadzić obie nazwy. Zad. 1 na str. 38 jest za trudne, bo wymaga znajomości ułamków. Przystępnie i pięknie wyjaśnia autor na str. 40 i 41 istotę dowodu. Szkoda, że wyjaśnił to autor na przykładzie niestosownym, bo równość kątów wierzchołkowych wynika już z definicji kąta (uży-

tej w podręczniku); wszak oba kąty wierzchołkowe odpowiadają jednemu i temu samemu obrotowi prostej. Natomiast dowód, podany przez autora, jakkolwiek ścisły, musi każdemu uczniowi wydać się sztucznym, nienaturalnym i zawiłym. Czy nie lepiej byłoby to wyjaśnienie przenieść aż do rozdziału, w którym używa się przystawiania trójkątów? Tam uczeń mógłby sam tworzyć łatwiejsze dowody; tu podobnego dowodu, jak podany w podręczniku, stanowczo nie sklei sam. Na podstawie określenia kątów wierzchołkowych nie można dać jednoznacznej odpowiedzi na zad. 5 i 7, na str. 42. Na zad. 7 można odpowiedzieć „tak” i „nie”, a nawet raczej „tak”, wbrew intencji autora.

Rozdz. V, str. 43. Sposób kreślenia równoległych zapomocą ekiejki raz w tem miejscu. Ustęp ten powinien być albo w rozdz. I, gdzie sposób kreślenia można wyjaśnić poglądowo, lub dopiero po § 2-gim na str. 47, gdzie ten sposób kreślenia znajduje już pełne uzasadnienie. W rysunku 39 na str. 44 proste AB i CD są narysowane niepotrzebnie równoległe; wszak kąty naprzemianległe etc. powstają nietylko przy prostych równoległych. Ustęp 2 w § 2 (str. 45), wygląda dziwnie wobec twierdzenia 3 w § 1 (str. 44). Czy potrzeba dopiero pomiarem stwierdzać to, co przedtem udowodniono? Jakąż wartość ma wtedy dowód? zapyta uczeń. Prawda, że twierdzenie owo wyprowadzono tylko poglądowo; lecz skoro zgodzimy się, że dowód taki dla ucznia wystarcza (a umieszczenie go w podręczniku świadczy, że autor ma takie przekonanie), to nie powinniśmy nawet pozwalać uczniowi na sprawdzanie twierdzenia pomiarem. Pomiar może wtedy sprawdzać co najwyżej dokładność rysunku, a nie prawdziwość twierdzenia udowodnionego. Brak odwrócenia twierdzenia na str. 46 o równości kątów odpowiednich przy prostych równoległych daje się dotkliwie odczuwać już przy zad. 5 na str. 46. Zad. 7 (str. 47) wymaga wyjaśnienia, co znaczy odległość punktu od prostej, które znajdujemy dopiero na str. 71. Na str. 48 autor każe znów stwierdzać pomiarem udowodnione twierdzenie. Twierdzenie o kątach o ramionach prostopadłych (str. 48) uważam za zbędne, zwłaszcza, że w dalszej nauce można się bez niego obejść. Zad. 3 na str. 49 jest zbyt zawiłe.

Rozdz. VI. Autor określa trójkąt (str. 50) przy pomocy linii łamanej, nie określiwszy poprzednio, co to jest taka linia. Niejasne jest również zdanie: „Aby figura była trójkątem trzeba tylko tego, aby się składała z trzech prostych, tworzących 3 kąty”. Wobec nieodróżniania w podręczniku pojęć prostej, odcinka i promienia możnaby za trójkąt uważać taką figurę: fig. 1.

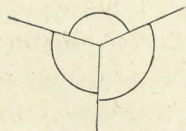


Fig. 1.

Zad. 2 i 3 na str. 51 z pewnością wprawiają w kłopot nauczyciela, gdy uczeń narysuje taki czworobok, jak fig. 2, do czego ma zupełne prawo. Podział trójkątów (str. 53) lepiej przeprowadzić dopiero po zaznajomieniu ucznia z zasadniczymi własnościami trójkąta (suma kątów i t. d.). Dotąd uczeń mało jeszcze rysował trójkątów i nie miał sposobności zaznajomić się z różnymi postaciami tych figur. Autor odstąpił od zwykłego sposobu traktowania nauki o sześciacie i prostopadłościanie, przy którym ucznia zapoznaje się z trójkątem prostokątnym równoramiennym (połowa kwadratu) i z trójkątem prostokątnym (połowa prostokąta), nie nauczył jeszcze ucznia rysowania trójkątów (uczeń nie wie, jak narysować trójkąt o trzech równych bokach, a nawet czy trójkąt taki może istnieć). Przeprowadzanie zatem podziału trójkątów w tem miejscu ma w sobie coś dogmatycznego, jest narzucaniem uczniowi pewnych wiadomości. Przynajmniej zad. 1—5 (str. 53 i 54) powinny poprzedzać początek § 2-go. Nadto powiedzenie, że „rozróżniamy trójkąty ze względu na długość boków” nie jest ścisłe; uczeń będzie miał z pewnością na myśli „długość boków w cm.”, a nie stosunek boków. Zad. 2 na str. 57 żąda sprawdzenia udowodnionego twierdzenia. Dowody twierdzeń o sumie kątów wewnętrznych i związku między kątami wewnętrznymi a zewnętrznymi w trójkącie są przeprowadzone w ten sposób, że uczeń przez cały czas przeprowadzania dowodu wykonywa różne czynności według wskazówek podręcznika, nie zając sobie sprawy z ich celu. Twierdzenie o równości kątów w trójkącie równoramiennym i jego odwrócenie są podane tylko na podstawie jednego pomiaru. Zad. 15 na str. 61 przeciętny uczeń nie rozwiąże bez stosownych wskazówek.

Rozdz. VII. Twierdzenie na str. 64: „Jeden bok i dwa kąty wyznaczają dokładnie trójkąt” wymaga uzupełnienia. Przy takim ogólnikowym sformułowaniu możnaby uważać za przystające trójkąty na fig. 3. Już przy konstrukcji trójkątów w § 1 należało zwrócić uwagę uczniów, że na danym odcinku (boku trójkąta) można zawsze zbudować cztery trójkąty. U uczniów wywołuje niedostateczne wyjaśnienie tej rzeczy zawsze pewne wątpliwości, zwłaszcza gdy kilku uczniów wykonywa ten sam rysunek, niektórzy w innem położeniu. Najłatwiej unika się tego nieporozumienia, jeżeli przystawianie trójkątów traktuje się razem z konstrukcją. Ten sposób ugrupowania materiału (wbrew użytemu przez autora)

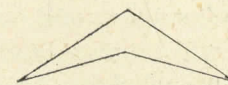


Fig. 2.

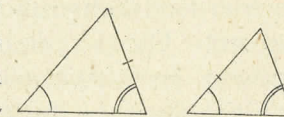


Fig. 3.

ma jeszcze tę zaletę, że przystawanie trójkątów opiera się na jednoznaczności konstrukcji. Odpada wtedy potrzeba opierania dowodów przystawania na mierzeniu boków i kątów, a wycinanie i przykładanie trójkątów staje się tylko środkiem wyjaśniającym istotę przystawania, a nie środkiem dowodowym, jakim jest w § 2. Część I zadania 1 na str. 67 należy do rozdziału VIII. Autor nazywa (str. 67, w. ostatni i str. 69, w. 9 z dołu) trójkąty przystające także równymi. Czy nie lepiej zachować pojęcie „równości” dla „równości pola”?

Rozdz. VIII. — Związki między bokami a kątami trójkąta opiera autor (str. 70) na mierzeniu boków i kątów. Dowód ten widocznie nie zadowala samego autora, bo na str. 74, podaje wskazówki do przeprowadzenia dowodu ścisłego. Z powodu błędu jednak tak w tekście jak i w rysunku zadanie to jest bez wartości. Dwa twierdzenia na str. 71, nie pozostają z poprzednimi twierdzeniami w organicznym związku.

Część I kończy autor „Zestawieniem” i „powtórzeniem materiału”. „Zestawienie” zawiera zbiór określeń i twierdzeń omówionych w podręczniku. — „Powtórzenie” jest zbiorem niewielu (12) zadań, bynajmniej nie zmuszających do powtórzenia materiału według jakiegoś planu. Zadanie 7 i 8 i rys. 20 są fałszywe. — Na str. 75, 76 i 77, umieszczono zbiór ornamentów geometrycznych. Szkoda, że w tekście podręcznika brak wskazówek, kiedy który ornament uczeń może rysować.

Część II. Rozdz. I, zajmujący się nauką o symetrii, należy do najsłabszych, a to głównie z tego powodu, że autor robi z symetrii osobny przedmiot nauki, zamiast użyć jej jako potężnego środka do badania własności figur i odkrywania nowych twierdzeń. Już punkt wyjścia całej nauki w § 1 nie jest dydaktycznie trafny. Nauczanie powinno się zaczynać od rzeczy prostszych i postępować stopniowo do rzeczy trudniejszych. Autor pojmuję tę podstawową zasadę dydaktyczną w ten sposób, że zaczyna naukę symetrii od konstrukcji punktów, leżących symetrycznie względem prostej. Otóż symetryczne położenie dwóch punktów względem prostej jest logicznie rzeczywiście najprostszym przykładem symetrii, nie jest nim jednak psychologicznie. Symetryczne obrazy, przedmioty, rysunki i t. p., zna każde dziecko z pewnością; widziało i rysowało je nieraz. Do tych wiadomości należy nawiązać pojęcie symetrii, ująć je ściślej i, zamiast wykazywać kolejno symetrię odcinka, kąta i t. d., podając „recepty” do sporządzania różnych rysunków, należy postawić pytanie: „które z poznanych dotąd utworów są symetryczne?” Uczeń potrafi sam odkryć wszystkie

twierdzenia. W ten sposób ujęta nauka symetrii wzbudzi u ucznia zainteresowanie, wyrobi w nim samodzielność. Obfity zbiór zadań na str. 4, 5 i 6, powinienby znajdować się po konstrukcji prostopadłej; mógłby tam posłużyć do wyćwiczenia konstrukcyj zasadniczych, podanych na str. 10 i 11. — Odwrócenie ważnej własności punktów symetralnej odcinka udowodniono na str. 8 tylko za pomocą próby. — Zasadnicze konstrukcje podano na str. 10 i 11 w postaci „recept”, zamiast w postaci zadań, których rozwiązanie miałyby sam uczeń znaleźć. — Twierdzenie o własności punktów symetralnej kąta i jego odwrócenie podano na str. 13 niemal apodyktycznie. Po wyrażeniu obu twierdzeń autor żąda wprowadzić, aby uczeń twierdzenia te udowodnił zapomocą przystawania trójkątów, ale wątpię, aby uczeń potrafił to uczynić, skoro w całym podręczniku niema ani jednego zupełnie przeprowadzonego przykładu dowodu za pomocą przystawania trójkątów. — Na str. 16 oparto symetrię trójkąta równoramiennego na nieudowodnionem odwróceniu twierdzenia o własności punktów symetralnej odcinka (str. 8). Nadto własności wysokości trójkąta równoramiennego powinny wynikać z jego symetrii, a nie naodwrot. — Trójkąt prostokątny o kątach 60° i 30° (str. 17) powinno się otrzymać z symetrii trójkąta równobocznego, a wtedy nie wyda się dziwnem uczniowi, że ktoś wpadł na pomysł badania właśnie takiego, a nie innego trójkąta prostokątnego. — Zad. 1 na str. 18 nie pozostaje w żadnym związku z poprzednią nauką. — Zad. 2, na str. 19 polega chyba na jakiejś pomyłce.

Rozdz. II. — Nauka o kątach obwodowych nie łączy się w podręczniku z resztą materiału. Może możnaby nawiązać np. do trójkąta wpisanego w koło, lub do innej figury wpisanej w koło. Twierdzenie o związku między kątem obwodowym a środkowym uzasadniono tylko zapomocą pomiaru, natomiast w zadaniach (str. 26 zad. 1) żąda się od ucznia ścisłego dowodu. Jeżeli autor uważa dowód za zbyt trudny, aby go przeprowadzać w tekście, to tem bardziej jest on niestosowny na zadanie. Zresztą twierdzenie, o którym mowa, można bez szkody dla zrozumienia reszty materiału pominąć, ograniczając się do kąta w półkoło, którego wielkość można elementarnie obliczyć (łącznie wierzchołek ze środkiem koła i obliczając kąty w powstałych trójkątach równoramiennych).

Rozdz. III. — Że przekątnia kwadratu połowi jego kąty, nie potrzeba już udowadniać mierzeniem; wszak uczeń ma już inne środki do tego. Tak samo nie potrzeba zginania do wykazania symetrii. Także i inne własności kwadratu podano na podstawie pomiaru i dodano: „Zmierz i uzasadnij”. Na str. 35 z góry czytamy

rozkaz rysowania kilku kwadratów różnej wielkości i sprawdzania na nich poznanych własności. Jakaż to rzecz nudna i bezcelowa! Przecież nawet setki pomiarów nie dowodzą niczego! Podobnej metody trzyma się autor przy badaniu własności prostokąta na str. 39, w 3 z dołu.—Zad. 1 na str. 35, jest nieoznaczone. W zad. 3 ma autor na myśli chyba trójkąty przystające, czego wyraźnie nie zaznaczył.—Na str. 37 każe autor uczniowi udowadniać własności rombu. Wątpię, aby uczeń to potrafił, skoro w całym podręczniku niema podobnego dowodu.—Na str. 40, nazywa autor romboid równoległobokiem (nie rozróżniając tych pojęć), a nie wykazuje nawet, że romboid ma dwie pary boków równoległych.—Na str. 47 w. 3 każe autor łączyć środki boków romboidu, nie podając czy sąsiednich, czy przeciwległych.—Własności, wymienione na str. 42, są własnościami romboidu, a nie równoległoboku wogóle. Gdy uwzględnimy pierwsze zdanie ustępu 5-go: „Kwadrat i t. d. są równoległobokami” i zastosujemy te twierdzenia do kwadratu, to otrzymamy twierdzenia fałszywe (np. „kwadrat nie ma osi symetrii” i t. p.).—Zamiast podanych łatwych konstrukcyj trapezu (str. 46) lepiej było podać konstrukcję trapezu z czterech boków. Konstrukcji tej żąda autor na str. 47, w zadaniach: 2, 4a, d, 6; wątpię, aby uczeń potrafił sam tę konstrukcję wykonać.—Twierdzenie o środkowej trapezu (str. 47) „udowodniono” tylko zapomocą pomiaru.—Zad. 1 i 2 na str. 51 są wprawdzie ciekawe, a twierdzenie w nich zawarte prawdziwe, ale czy uczeń uchwyci ogólność twierdzenia z jednego przykładu? A jeżeli nawet tak, to czy nie należy się obawiać takiego wysnuwania ogólnych wniosków z jednego przykładu?—Zad. 3 (str. 51) jest za trudne; zad. 9 niejasne.

Rozdz. IV. — Wielobok określa autor na str. 52 jako linję łamaną, nie określiwszy tej ostatniej. Brak nadto wyjaśnienia, że kąty wewnętrzne wieloboku mają być wklęsłe (dla wieloboków z kątami wypukłymi, twierdzenia na str. 53 i 54 nie będą jasne).—Ilość przekątnej wieloboku oblicza autor na str. 53 indukcyjnie (indukcja niezupełna). Ścisłejsze byłoby to obliczenie przy pomocy obliczenia ilości niesąsiednich wierzchołków względem wierzchołka, z którego przekątnie kreślimy.—Na str. 54, w. 3 z dołu ma być „na polu” zamiast „w środku”, — Na str. 56, podaje autor konstrukcję umiarowego pięcioboku i (mechaniczną) siedmioboku. Takie konstrukcje (według „recepty”) nie mają żadnej wartości dydaktycznej; można się ograniczyć do konstrukcji pięcioboku i siedmioboku przy pomocy kątomierza. Wtedy przynajmniej będzie całe postępowanie dla ucznia zrozumiałe. — Istnienie środka w wielo-

boku umiarowym oparto na mierzeniu. Czy nie lepiej było wykazać istnienie tego punktu przez wpisywanie wieloboku w koło?

Rozdz. V zatytułowany: „pomiar powierzchni figur” jest najslabszy z całego podręcznika. Powierzchnia (pole) jest wielkością; pojęcie to należy uczniowi odpowiednio wyjaśnić najpierw bez użycia jakiegokolwiek jednostki. Zdanie na str. 63, w. 2 z dołu: „...zmierzylśmy pole kwadratu, czyli miejsce, jakie kwadrat zajmuje” nie wyjaśnia tego pojęcia wcale. Nie jest również wyjaśnieniem pojęcia powierzchni powiedzenie: „dowiedzieliśmy się ile razy dany kwadrat jest większy od cm^2 ”, bo do pojęcia 1 cm^2 (nie jako kwadratu, jak na str. 63, lecz jako pola kwadratu) konieczne jest już pojęcie powierzchni. Przy takim powierzchownym załatwieniu się z pojęciem powierzchni można jeszcze wyjaśnić jako tako powierzchnię kwadratu i prostokąta (zwłaszcza gdy boki mają całkowitą ilość cm .), ale już przy obliczaniu pola trójkąta natrafia się na trudności. Czy i tam „powierzchnia trójkąta” podaje, ile razy trójkąt jest większy od kwadratu (1 cm^2)? Przecież z kwadratów zbudować trójkąta nie można. Tu występuje dopiero jasno pojęcie „pola”, tu zaczynają się dla ucznia trudności.—Właśnie zadaniem propedeutyki geometrii jest uprzyśtępnienie uczniom tego pojęcia. — Pojęcie pola, jak każdej wielkości, powstaje dopiero przez określenie równości i nierówności. „Dwie figury mają równe pola, jeśli dadzą się rozłożyć na przystające do siebie figury”; tak określa naukowa geometria to pojęcie (które później doznaje rozszerzenia przy rachunku całkowym). Zapewne, że podawanie uczniom określenia w tej formie nie odpowiada zasadom dydaktyki; nie mniej należy uprzytomnić uczniom na wielu przykładach tę istotną cechę pojęcia i wyjaśnić różnicę między kształtem figury, a wielkością pola (np. prostokąt przeciąć na dwie części i części te inaczej złożyć; wskazać, że dwa kawałki roli mają jednakową powierzchnię, jeśli można na nich zasiać jednakową ilość zboża i t. p.). Uczeń musi zrozumieć, że gdy się powie: „pole trójkąta wynosi 8 cm^2 ”, nie znaczy to, że trójkąt można rozłożyć na 8 kwadratów (cm^2), nie zmieniając jego kształtu. Powierzchnia stanie się wtedy dla ucznia rzeczywiście wielkością, a nie liczbą oderwaną, jak mógłby wywnioskować z reguły na str. 69 („Pole prostokąta równa się iloczynowi liczb wymiarowych”). Wzór: $P=a \times W$ (str. 69) będzie dla ucznia tylko związkem między liczbami wymiarowymi powierzchni i boków, a powierzchnia nie będzie iloczynem liczb oderwanych. — Program szkół w Austrii, który od kilkudziesięciu lat uwzględniał naukę geometrii w klasach najniższych, polecał zaczynać naukę o obliczaniu powierzchni od przemiany figur. Ponieważ ten spo-

sób prowadzenia nauki był możliwy dopiero w kl. III gimnaz., a nauka arytmetyki zmuszała już w kl. I do wprowadzenia m^2, cm^2 i t. p., więc program naukowy z r. 1909 wprowadził w kl. I obliczanie powierzchni kwadratu i prostokąta, pozostawiając naukę o obliczaniu powierzchni innych figur (poprzedzoną nauką o przemianie figur) na klasę trzecią. Tego długoletniego doświadczenia nie może lekceważyć. Należy albo ograniczyć się do pomiaru pola kwadratu i prostokąta (których boki mają całkowitą ilość cm), a wtedy można określić pole ostatecznie jako „ilość” cm^2 , albo wytworzyć pojęcie pola przez przemianę figur. Należy w początkach ściśle baczyć na to, aby uczeń zrozumiał, że tylko liczba wymiarowa pola prostokąta równa się iloczynowi liczb wymiarowych podstawy i wysokości. Później można to zdanie skrócić i powiedzieć: „Pole prostokąta równa się iloczynowi podstawy i wysokości”, ale nigdy nie wolno mówić połowicznie jak autor: pole prostokąta równa się iloczynowi liczb wymiarowych podstawy i wysokości, bo wtedy pole będzie liczbą oderwaną. Błędem jest również nieczynienie różnicy między: „mierzyć pole” a „obliczyć pole”. Pierwsze jest dochodzeniem, ile razy $1 cm^2$ mieści się w polu np. prostokąta; drugie wymaga wyjaśnienia, że niewygodny pomiar pola można zastąpić dwiema czynnościami: zmierzeniem pewnych długości i pewnym „rachunkiem”. Przy każdym zadaniu na obliczenie powierzchni musi uczeń odpowiedzieć na dwa pytania: 1) które długości mam zmierzyć? 2) jak mogę ze znalezionych liczb wymiarowych dwu długości obliczyć liczbę wymiarową pola? Autor miesza pojęcia mierzenia i obliczania, a na str. 92 ustęp 9 czytamy nawet wyraźnie: „zmierzyć pole znaczy obliczyć...”.

Rozdz. VI. Pojawiający się poraz pierwszy wyraz „siatka” sześciannu należało wyjaśnić (str. 78, w. 7 z dołu).—Rys. 76 (str. 79) podaje zamiast sześciannu prostopadłościan. — Obwijanie paskiem ścian bocznych w celu wyjaśnienia poboczniczy jest pouczające, ale dla ucznia znajacego już siatkę sześciannu zbędne.—Błędy, popełnione przy pomiarze pola, powtarzają się przy pomiarze objętości. Prawda, że dla ucznia mającego pojęcie powierzchni, pojęcie objętości nie sprawia już trudności, w każdym razie nie można mówić, że objętość jest liczbą (str. 82, w. 11). Nie można też mieszać pojęć: zmierzyć i obliczyć, jak to czyni autor. — Na str. 81 czytamy: „Chcąc zmierzyć objętość sześciannu, należy pomyśleć...”; mierzenie nie jest czynnością wyłącznie myślową!

Rozdz. VII. Do obliczania objętości dowolnego graniastosłupa prostego dochodzi autor (str. 90) w ten sposób, że na pod-

stawie jego układu tyle cm^3 , ile cm^2 ma podstawa i t. d. Ten sposób, nadający się do obliczenia objętości prostopadłościanu, jest oczywiście niewłaściwy przy obliczaniu objętości dowolnego graniastosłupa prostego.

„Zestawienie” zawiera zbiór określeń i wzorów. Niektóre są błędne. I tak określenie figur symetrycznych (osiowo) jako takich, „które ustawione obok siebie wyglądają jak przedmiot i zwierciadlane odbicie” jest nieściśle, bo określa figury symetryczne względem płaszczyzny. Powiedzenie: „zmierzyć pole, znaczy to, obliczyć i t. d.” jest błędne, jak to wyżej wykazałem, tak samo błędne jest określenie powierzchni figury.

Ustęp zatytułowany: „Powtórzenie materiału” zawiera zbiór ornamentów i kilka zadań. — W zad. 9 jest mowa o najkrótszej cięciwie; wszak takiej niema! — Temat zadania 10-go jest niedokładnie sformułowany. — Zadanie 12 zawiera podział odcinka na równe części. Czy nie należało tą ważną sprawą zająć się obszerniej w tekście, chociażby zamiast niejasnego ustępu na str. 48, rys. 52? Wszak na tej konstrukcji opiera się cała nauka o podobieństwie.

Część III. Rozdz. I zajmuje się przemianą figur i obliczaniem ich powierzchni. Do rozdziału tego odnoszą się uwagi podane powyżej (przy omówieniu rozdz. VI, części II). I tu pojęcie pola figury nie jest ujęte ściśle i tu „pole równoległoboku równa się iloczynowi liczb wymiarowych...” (str. 6) i t. p. Określenie przemiany figur na początku § 1-go jest nieściśle i niejasne. W przeprowadzeniu przemiany figur uderza dziwna niechęć autora do posługiwania się przystawianiem trójkątów. Na str. 1 przedstawia się $\triangle ECD$ bez uzasadnienia, że FB i BE utworzą jedną prostą (Rys. 1). Tak samo na str. 11 (zys. 13) przenosi autor $\triangle BCE$ w położenie EDF , nie wykazując, że punkty B, E i F leżeć będą na jednej prostej. Zamiast takiego dowodu każe autor uczniowi uzasadniać, że $\triangle BCE \cong \triangle EDF$, co jest oczywiście niedorzecznością, bo przecież $\triangle EDF$ jest trójkątem BCE , przeniesionym w inne położenie. — Zad. 22 na str. 14 jest za trudne.

Rozdz. II, zawierający niektóre twierdzenia z geometrycznej algebry i twierdzenie Pitagorasa, jest napisany naogół poprawnie. Drobnie usterki wymieniam: Czy nazwisko J. Wipperera (str. 19, w. ostatni) zasługuje na wzmiankę w podręczniku, który oprócz Pitagorasa, Ludolfa i Archimedesesa nie wymienia żadnego innego matematyka? — Cztery zadania na str. 20 żądają sprawdzenia twierdzenia Pitagorasa przez pomiar. Czy należy pomiarem sprawdzać rzecz udowodnioną? — Na str. 22, w. 8 znajdujemy: $c = \sqrt{3^2 + 4^2} = \sqrt{25} =$

5 cm., a więc liczba niemianowana równa się mianowanej. Taki sam błąd znajdujemy 1 wiersz niżej i na str. 23, w. 2. — Zadanie 4 na str. 24 jest za trudne, a zad. 5 dla ucznia nierozwiązalne. — Dowód twierdzenia w § 4 (str. 24 i 25) jest bardzo zawiły i sztuczny. Czy nie praktyczniej opuścić całe twierdzenie, skoro prostszego dowodu niema? Także „recepta“ na przemianę prostokąta na kwadrat na str. 26 nie przedstawia wartości dydaktycznej. — Zadania ze stereometrii, podane na str. 28 są dla ucznia niezrozumiałe. Uczeń nie wie jeszcze, co to jest przekątnia prostopadłościanu, co ostrosłup i t. p. — Zadania: 20, 21, 22 i 23 są zanadto oznaczone. Lepiej kazać uczniowi znaleźć potrzebne wielkości przez pomiar.

Rozdz. III, zajmujący się kołem, jest również napisany poprawnie. Drobne usterki są następujące. Zdanie: „długością średnicy obwód koła zmierzyć się nie da“ (str. 31, w. 20) jest niezrozumiałe. O liczbach niewymiernych uczeń jeszcze nie wie, a więc pomyśli: jeżeli obwód koła nie da się wymierzyć średnicą, na cóż wykonywać ten pomiar? — Proporcja $2r\pi : \text{arc } \alpha = 360^\circ : \alpha^\circ$ nie wynika z twierdzenia, że równym łukom odpowiadają równe kąty środkowe (str. 33). Prawdziwość tej proporcji wynika dopiero z proporcjonalności łuków i kątów środkowych; przecież i równym cięciwom odpowiadają równe kąty środkowe, a jednak wielkości te nie są proporcjonalne. — Wyprowadzenie stosunku obwodów kół ze wzoru $O = 2r\pi$ jest niewłaściwe. Przecież pojęcie ludolfiny wynika z proporcjonalności obwodów kół i średnic; wyprowadzanie zatem proporcjonalności obwodów i średnic ze wzoru na obwód jest „circulus vitiosus“.

Rozdz. IV zajmuje się walcem, ostrosłupem i stożkiem. — Pozostawianie domyślności ucznia, że „walec jest graniastoslupem“, (str. 39) nie jest wskazane; wszak chodzi tu o proces graniczny, a więc bynajmniej nie łatwy. — Opis ostrosłupa zbyt krótko. Uczeń nie dowiaduje się nawet, że wysokość ostrosłupa (prostego) trafia podstawę w środku koła opisanego na niej, że krawędzie boczne są równe i t. p. Wskutek tego nie potrafi uczeń rozwiązać zadań 4, 9 i 10 na str. 45. — Zdanie: „przekrawując w myśli ostrosłup...“ (str. 44, w. 10) nie jest jasne, bo nie podano, jaki przekrój ma być poprowadzony.

Rozdz. V. — O treści tego rozdziału mówiłem już wyżej; tu dodam kilka luźnych uwag. — Zadanie 5, na str. 47 jest za trudne; uczeń nie potrafi obliczyć wysokości trójkąta prostokątnego, prostopadłej do przeciwprostokątnej. — Reguła na str. 49, podająca, kiedy przekrój stożka jest hiperbolą, a kiedy parabolą,

nie jest ścisła. Opis elipsy jest bardzo niewłaściwy: „Wydlużone koło“, „dwa środki“ i t. p. oto nieścisłe wyrażenia. — Zad. 5 na str. 56 jest niedorzeczne. (Co znaczy „ciężar“ słońca?). — Zad. 11 na str. 57 jest za trudne. Zad. 13 na str. 57 pozostaje w kolizji z nauką fizyki; wszak gęstość powietrza rośnie ze wzrostem ciśnienia na dnie morskiem.

Rozdz. VI. Ostatni ustęp na str. 59 wymaga bardziej szczegółowego wyjaśnienia. Uczniom sprawia trudności zrozumienie w geometrycznym zastosowaniu do odcinków, że proporcja $a : b = c : d$ wyraża to samo co proporcja $a : c = b : d$. — Odpowiedniami bokami podobnych figur nazywa autor na str. 60, w. 5 te boki, które leżą naprzeciw równych kątów. Określenie takie, dobre dla trójkątów, nie odnosi się do wieloboków wogóle, o których mowa. — § 2 (str. 61 i 62) jest najsłabszy z całego rozdziału. Wyprowadzono tu dwa przypadki podobieństwa trójkątów jedynie na podstawie mierzenia i to tylko w jednym szczególnym przypadku. Ustęp 2 tego §-u oparto na podziale odcinka na równe sześci, które to działanie było podane tylko jako zadanie przy końcu części II, (str. 94).

Rozdz. VII. Temat tego rozdziału omówiłem wyżej. Zwróć tu uwagę tylko na to, że kreślenie brył w rzutach ma tylko wtedy wartość, gdy się rzuty odpowiednio oznaczają. Bez oznaczenia rzutów bryły podane w rzutach na str. 72 nie są jednoznacznie określone.

B) Podręcznik p. Grabowskiego nie jest ułożony według programu i wskazówek metodycznych Min. W. R. i O. P. z r. 1919. Materiał, który program przeznacza na kl. I, jest rozrzucony po różnych częściach podręcznika, wskutek czego nie jest przedstawiony przystępnie dla ucznia początkującego. Niektórych szczegółów (np. wzajemnego położenia krawędzi brył i t. p.) brak zupełnie. Mniej jeszcze znajdujemy w podręczniku materiału, który program Min. przeznacza na kl. III; zwłaszcza punkty 2 i 3 programu nie są wcale uwzględnione. Najwięcej jeszcze znajdujemy w podręczniku materiału, przeznaczonego przez program na kl. II, ale i tu brakuje niektórych rzeczy (podział odcinka na n równych części, symetria środkowa i in.), a niektóre partje są opracowane nieprzystępnie dla ucznia kl. II-iej, nie znającego liczb ogólnych, potęgowania i pierwiastkowania. Wogóle książka p. Grabowskiego nie jest podręcznikiem *propedeutyki* geometrii, lecz zwięzłym, elementarnym podręcznikiem geometrii, nie ma na celu przysposobienia ucznia do nauki geometrii, lecz podaje mu w jak najprzystępniejszej formie główne prawdy tej wiedzy. Wobec tego książka p. Grabowskiego nadaje się do użytku nie w szkołach

średnich, lecz w tych szkołach, które nie mają za zadanie przygotowania do dalszej nauki.

3. Ocena podręcznika pod względem językowym.

Język w podręczniku jest naogół poprawny, styl jasny. Konstrukcje, przyjęte z języka rosyjskiego, które tak często można spotkać w podręcznikach pisanych w b. Kongresówce, są rzadkie. Tu i ówdzie pojawia się tylko jeszcze spójnik „jeżeli” z bezokolicznikiem, lub wyrażenia takie, jak np. „Rozumiemy pod podobieństwem...” (zam. przez). Terminologia matematyczna nie odstępuje od przyjętej powszechnie. Pożądanym byłoby tylko, aby autor używał w całym podręczniku tej samej terminologii. Pod tym względem znajdujemy w podręczniku drobne usterki.

I tak: początkowo używa autor wyrazu: „wierzchołki” sześcianu, a w Części III na str. 53 występuje po raz pierwszy wyraz „naroża”, używany później stale. „Oś symetrii” nazywa autor stale „symetralną”, a w Cz. II str. 38 w. 11 znajdujemy wyraz „symetrala”. Wyrazu „mierzyć” używa autor w znaczeniu przechodniem (mierzymy długość odcinka) i nieprzychodniem (odcinek mierzy 5 cm.). Nie wchodzę w to, czy gramatycznie takie używanie tego wyrazu jest poprawne; w matematyce wyraz „mierzyć” jest „wyrazem tecznicznym”, dlatego nie powinno go się używać w innym znaczeniu. Na str. 91, części II (w. 14 z dołu), w zdaniu: „kąt obwodowy mierzy się połową kąta środkowego” wyraz „mierzyć” jest użyty jeszcze w innym znaczeniu. — Przyrząd do mierzenia kątów nazywa autor „kątomierzem”, a później używa wyrazu: „przenośnik”. To samo: „ekierka” i „trójkąt”. „Przystawanie” nazywa się także „równością” (str. 69), czworokąt, a później „czworobok”.

Wyrażenia nie przyjęte w matematycznej literaturze zauważyłem następujące: „Kąty wynoszą w sumie” zamiast „suma kątów wynosi” (I, str. 34, w. 2 z dołu, I, str. 48, I, str. 58, w. 6). „Iloczyn jednej liczby przez drugą” (II, str. 89, w. ostatni). — „Graniastosłup ma w podstawie kwadrat (II, str. 84, zad. 1 i 2). „Wykreślić prostopadłą do punktu” lub „do środka” (I, str. 45, zad. 4, II, str. 9, II, str. 12, zad. 1). — „Figura symetryczna dla trójkąta (II, str. 5, w. 5 z dołu). — „Opisać koło dookoła trójkąta” (II, str. 10, zad. 2; II, str. 51, zad. 7).

4. Ocena pod względem estetycznym.

Zewnętrznie przedstawia się podręcznik naogół dodatnio. Druk jest wyraźny, rysunki wykonane starannie, papier (z wyjątkiem części I) dobry.

Błędów drukarskich jest niewiele, ale niektóre wpływają bardzo dotkliwie na myśl zdania. Np. I, str. 54 „prostokątnia” zam. „przyprostokątnia”. — II, str. 18, w. 13 „wysokości” zamiast „dośrodkowe”. — III str. 68 zad. 10 „przyprostokątnia” zam. „przeciwprostokątnia”. — Część II str. 76 rysunek 76 przedstawia prostopadłościan zamiast sześcianu.

Dr. Jerzy Miśłowicz.

Franciszek Tokarski. *Zasady kalkulacji handlowej i przemysłowej* ze słownikiem obejmującym elementarne wiadomości o handlu. Podręcznik dla użytku szkół zawodowych i dla samouków. 1921. Nakładem Trzaski, Everta i Michalskiego w Warszawie. Form. 21 × 14, str. 186 + 2 nlb.

Podręcznik składa się z trzech części: słownika handlowego, zadań dla przerobienia kalkulacji handlowych i przemysłowych, oraz tabeli miar i wag w różnych krajach.

Słownik nie jest metodycznie ułożony. Podane są wyjaśnienia takich słów, jak na przykład: esencja, fason, lokal, manja, nakład, trema, które są bądź powszechnie znane, bądź jak słowa: trema, mamona, inwazja, negacja, ofensywa, pretensja, poseł nie mają bezpośredniego zastosowania nie tylko przy kalkulacji, ale i w słownictwie handlowym. Tymczasem opuszczone zostały wyjaśnienia niektórych stale w stosunkach handlowych i kalkulacyjnych używanych zwrotów, że przytoczę tylko: akord, damno, domicil, cif, fob, lon, manco, podaż, popyt, solarja, sconto, z którymi młodego ucznia lub pracownika należałoby zapoznać, albowiem te wyrażenia spotykane są niemal w każdym liście handlowym. Pozatem jednak określenia zarówno pod względem ekonomicznym jak i językowym są dobre i ścisłe.

Druga część podręcznika składa się z licznych przykładów kalkulacji w poszczególnych gałęziach handlu i przemysłu.

Jest to raczej zbiór zadań arytmetycznych; ze stosunków handlowych, aniżeli podręcznik dla przeprowadzenia zasad racjonalnych kalkulacji. Autor posiłkuje się łatwymi przykładami, dotyczącymi zakupu i odsprzedaży towaru lub wyprowadzenia ceny wyprodukowanego towaru.

Nigdzie jednak nie jest przeprowadzona różnica między ceną tak zwaną cennikową, a ceną sprzedaży. Wyprowadzenie ceny cennikowej, od której sprzedawca musi uczynić zwyczajowe ustępstwa jako to: rabatu, sconto-kasa, uwzględnić kredyt zwyczajowy, otwarty rachunek i temu podobne, — dawało wdzięczne pole do zaznajomienia słuchacza lub czytelnika ze zwyczajami handlowymi

i nie wprowadziłoby go na tę błędną drogę, aby cenę własnego kosztu uznał za cenę sprzedażną, gdyż przy takiej kalkulacji, jaką podaje podręcznik, kupiec i przemysłowiec prędkoby zbankrutowali.

Pozatem autor jedynie kładzie nacisk na szczegółową kalkulację, nie zaznając czytelnika, że taka szczegółowa kalkulacja może się odnosić i mieć praktyczne znaczenie przy indywidualizacji wykończanych raczej półfabrykatów, aniżeli przy wyprowadzaniu ceny dla każdego przedmiotu. Przemysłowiec, który produkuje np. łyżki, noże i widelce, gdyby chciał dla każdego przedmiotu wyliczyć, ile go kosztuje metal, paliwo, podatki, nie dalekoby zaszedł. Niezbędne jest przecież wyprowadzenie kosztów produkcji dla wspólnego półfabrykatu, w tym wypadku np. blachy mosiężnej, w produkcji włókienniczej np. przerobienie tkaniny, i dopiero po wyprowadzeniu ceny dla półfabrykatów możliwa jest indywidualizacja poszczególnych wytworów.

Te zasady uproszczenia wszelkich kalkulacji zostały pominięte.

Poza temi wadami, podręcznik zaleca dużą ścisłość w określeniach, objęcie bardzo różnorodnego materiału i przejrzystość układu.

Że zaś w literaturze polskiej takiego podręcznika zupełnie brak, gdyż zasady handlu Findeisena w tłumaczeniu Feldbluma są raczej dla użytku wyższych szkół handlowych, prace Dutlingera są chaotyczne i bezplanowe, to niniejszy podręcznik uważać należy za doskonały nabytek spopularyzowania wiadomości handlowych i przemysłowych dla szkół rzemieślniczych, a wskazane braki dadzą się łatwo przez autora usunąć w następnym wydaniu.

Jan Dmochowski (Warszawa).

S. Kwiatkowski. *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*. Lwów — Warszawa 1921 r. Książnica Polska. T. N. S. W. Form. 20 X 14, str. 99.

Nowe prądy w nauczaniu języków żyjących, niepodległość państwowa, pozwalająca na swobodny rozwój szkolnictwa, nakładca, popierający żywotne potrzeby szkoły polskiej: wszystko to razem wzięte doprowadziło do skutku pierwszą, obszerniejszą metodykę języków nowożytnych, w której autor szczęśliwie połączył znawstwo teoretyczne z wypróbowaną praktyką.

Bibliografia przedmiotu, podana we wstępie, jest bogata i doborowa, uwzględnia najważniejsze prace francuskie, niemieckie, angielskie, a także prawie wszystkie polskie przyczynki; uszły tylko uwagi autora prace ogłoszone w małopolskich sprawozdaniach gimnazjalnych. Z niemieckich wartałoby jeszcze uwzględnić:

M. Walter. *Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, (Marburg i H. 1917), gdzie na tle języka francuskiego znajdziemy bardzo praktyczne wskazania, tudzież: W. Schönherr. *Direkte und indirekte Methode im neusprachlichen Unterricht*. (Experimentelle Beiträge, Leipzig 1915) w której to pracy w sposób doświadczalny zostaje wykazana wyższość metody bezpośredniej. Pożądane byłoby także na przyszłość podanie do wiadomości czasopism fachowych, służących nauczaniu języków nowożytnych. Taka bibliografia zasługuje na pełne uznanie, bo będzie stanowić bodziec i wskazówki do pogłębiania metodyki języków nowożytnych przez dalsze, samodzielne studjum.

W następnym ustępie rozważa autor w sposób bardzo pouczający rozwój języka jako środka porozumiewawczego przez język mówiony, pisany, naukowy, literacko-artystyczny aż do jego charakteru pomnikowego, a w końcu ujmuje w przekonującej syntezie zasadnicze cele nauczania języków nowożytnych.

W rozdziale trzecim mieści się historyczny przegląd metod nauczania języków, a więc metoda maitre'ów, gramatyczna, przekładów, czytania, Gouina — i bezpośrednia. W tem miejscu jeden zarzut: podział taki nie jest ścisły, wszak zakresy pojęć nie wyłączają się. Przecież metoda maitre'ów i Gouina podpadają pod metodę bezpośrednią, a metoda przekładów i czytania nakrywa się z metodą gramatyczną, tak że właściwie istnieją tylko dwie metody zasadnicze: pośrednia i bezpośrednia, a trzecia uboczna: pośrednicząca, kompromisowa, którą jednak autor pomija milczeniem. W rozważaniu historycznego rozwoju metod doznaje słusznie Komeniusz szerszego uwzględnienia jako wybitny poprzednik metody bezpośredniej, ale niesłusznie zostaje Montaigne pominięty milczeniem.

Następnie znajduje metoda bezpośrednia doskonałe uzasadnienie psychologiczne i bardzo dokładny opis, który w wysokim stopniu ułatwi jej zastosowanie w praktyce szkolnej. Słuszną jest uwaga o obrazach ściennych, że winny mieć rysy charakteryzujące naród, którego języka uczymy, bo każdy z krajów posiada cechy swoiste, odrębne, które winny być podkreślone przy nauce języka obcego (str. 31). Sądze jednakowoż, że z całą ścisłością można to odnieść tylko do klas wyższych, w których przedmiot nauki stanowi właśnie dany kraj i kultura. Natomiast w klasach niższych, gdzie przedmiotem nauki jest najbliższe otoczenie, właśnie takie uniwersalne obrazy nadają się doskonale do nauki języków obcych. Wszak przybory i urządzenia szkolne, ubranie męskie i damskie, urządzenie mieszkania, okazy roślin i drzew i t. p., tu-

dzień wszelkie czynności ludzkie nie posiadają tych cech specyficznych, któreby trzeba uwydatniać. Natomiast istnienie takich paralelnych obrazów ściennych dla kilku języków obcych przedstawia znaczne korzyści. Z uwagi na trudności techniczne i względy oszczędnościowe byłoby rzeczą bardzo wskazaną, aby dla wszystkich języków takie obrazy były wprowadzone, bo wtedy znalazłaby się prędzej jakaś firma graficzna, któraby się podjęła tak kosztownego wydawnictwa. Nadto, co jeszcze ważniejsze, takie wspólne tablice ułatwiłyby bardzo uczenie języków obcych metodą bezpośrednią. Weźmy fakt konkretny. Uczeń poznaje daną treść klasy drugiej i trzeciej w języku niemieckim jako obowiązkowym, a potem zechce uczyć się języka angielskiego jako przedmiotu nadobowiązkowego przy pomocy tych samych obrazów. W tym wypadku zna już treść a dorabia sobie do niej nowe wyrazy, co ułatwi mu pamięciowe opanowanie formy i przyspieszy naukę. O nudzie nie może być mowy, bo tutaj zainteresowanie będzie polegać na opanowaniu nowych form językowych. Zresztą ustępy opowieściowe mogą mieć odmienną treść, paralelizm obrazkowy zaś może odnosić się tylko do nauki o rzeczach. Sądzę, że na tem tle byłyby pożądane nietylko równoległe obrazy ścienne, lecz nawet równoległe podręczniki dla języków obcych, uczonych w naszych szkołach — oczywista na stopniu niższym. Zresztą także program ministerjalny oparty jest na zasadzie równoległości, dla czegoż praktyczne wykonanie nie mogłoby oprzeć się na tej samej podstawie? Przecież podnosi się także postulat co do gramatyk równoległych!

Z temi zastrzeżeniami w całości mogę też podpisać krytykę obecnych tablic i obrazów wyrażoną na str. 62—66 z życzeniem, aby nasi artyści i nasza grafika jak najprędzej zrealizowała trafne na ogół poglądy autora, bo bez dobrze skonstruowanych, artystycznie wykonanych ilustracji uczenie języków obcych metodą bezpośrednią jest w wysokim stopniu utrudnione.

W związku z metodą bezpośrednią omawia autor dalej rolę języka ojczystego i w tym kierunku jego zapatrywania muszą wywołać opozycję, gdyż tłumaczeniu z języka obcego na język ojczysty zbyt wielką przyznaje rolę (str. 40, 41, 93). Tymczasem wprowadzenie takiego tłumaczenia podkopuje samą metodę i przyznaje jej niemoc, co na podstawie dotychczas przeprowadzonych poglądów autora wcale nie jest uzasadnione. Także kilkuletnia praktyka przekonywa mnie, że w wyższych klasach doskonale można się obchodzić bez tłumaczenia na język ojczysty. Natomiast zgodnie z autorem oświadczam się w ograniczonej mierze za tłumaczeniem

z języka ojczystego na język obcy, chociaż takie postępowanie nie idzie po linii konsekwentnej metody bezpośredniej, to jednak ze względów praktycznych jest pożądane.

Przekonywujące i jasne są natomiast wywody, traktujące o nauczaniu wymawiania, które powinno być poprawne i staranne, wzorujące się na języku klas wykształconych i na języku literackim. To też dla osiągnięcia takiego celu nie wystarcza słuchanie i oberwacja, lecz potrzebne są także ćwiczenia z fonetyki doświadczalnej i objaśnienia powstawania poszczególnych dźwięków, ponieważ większość dźwięków danej mowy zachowuje swoją odrębność, co uwydatnia się w barwie dźwięków, w akcencie, rytmie i tempie. Jako czynniki, mające znaczenie w nauczaniu wymawiania, występują wrażliwość dziecka na dźwięki wogóle, wpływ środowiska, poprawność wymowy w języku ojczystym, osoba nauczyciela i jego wykształcenie teoretyczne i praktyczne. W związku z temi założeniami teoretycznymi podaje autor bardzo trafne wskazania praktyczne. Dźwięki, nie mające odpowiedników w mowie ojczystej, należy wyłączać, przestudjować oddzielnie, potem w połączeniu z innymi dźwiękami, a dopiero po takim ćwiczeniu trzeba przejść do poprawnej wymowy całych wyrazów. To też dla nauczyciela nie wystarcza samo praktyczne władanie językiem, lecz potrzebne jest także gruntowne teoretyczne przygotowanie z zakresu fonetyki. Naukową transkrypcję fonetyczną słusznie uważa autor za zbytęteczną w szkole, bo jest dość skomplikowana i zabiera dużo czasu bez istotnego pożytku. Natomiast budzi wątpliwości zapatrywanie autora, jakoby w pierwszych tygodniach nauczania należało unikać wszelkiego pisania. Ja sądzę znowu, że po przerobieniu słuchowem powinno następować zaraz także pisanie wyrazów, bo w ten sposób następuje silniejsze skojarzenie wyobrażeń słuchowych z wzrokowymi i ruchowymi, co powoduje silniejsze utrwalenie całej treści językowej. Nadto w ten sposób także wzrokowcy, których przecież jest większość, znajdują korzystniejsze dla siebie warunki przyswojenia sobie nowej treści. Płoną jest też obawa, że wrażenia wzrokowe zniekształcą dźwięki przyswojone słuchowo, skoro te już przez ćwiczenie poprzedzające pismo zostały należycie utrwalone.

W rozdziale piątym znajdujemy wyborne przedstawienie sposobu nabywania nowych wyrazów, zaczynając od pamięci przez bezpośrednią obserwację rzeczy, następnie z przewagą zmysłu wzrokowego w połączeniu z refleksyjnym przerabianiem na podstawie ilustracji, a w końcu w związku z lekturą. Ściśle z tem łączą się zjawiska czynnego i biernego zasobu wyrazów, które

w języku nowożytnym równocześnie powinny znaleźć uwzględnienie.

W rozdziale: „Władanie obcym językiem w mowie“ znajdujemy dalsze rozwinięcie i pogłębienie zasad metody bezpośredniej. Na szczególną uwagę zasługują wskazówki, w jaki sposób należy traktować materiał opowieściowy na stopniu niższym, średnim i wyższym. Na niższym należy wychodzić od obrazka, od pytań, wprowadzających w samą treść, albo też w braku odpowiedniej ilustracji, od opowiadania całości przez samego nauczyciela, poczem dopiero następuje przerobienie za pomocą pytań, a w końcu odczytanie tekstu, bo przeciwny sposób nie odpowiada zasadzie poznawania języka za pośrednictwem słuchu. Dopiero na średnim i najwyższym stopniu można zaczynać od lektury. Słusznie też przestrzega autor przed celami zbyt daleko idącymi w języku obcym, jak żądanie, aby uczeń mógł mówić o rzeczach, o których nie mówił i nie słyszał na lekcjach języka obcego (np. żądanie jednego z przewodniczących przy maturze, aby uczeń podał po niemiecku charakterystykę — Zagłoby! — uwaga sprawozdawcy).

Z równą znajomością rzeczy mówi autor w rozdziale ósmym o nauczaniu gramatyki, której zadaniem jest zaznajomienie z obowiązującymi w danej chwili konstrukcjami językowymi, a więc posiada cel czysto praktyczny. Przytem należy uwzględniać przede wszystkim konstrukcje odmienne od mowy ojczystej bez zapuszczania się w szczegółowe definicje. Z tego też punktu widzenia nie nadają się dla naszych szkół gramatyki szkolne, pisane dla cudzoziemców. Nauczanie gramatyki odbywa się z początku przez naśladowanie i częste powtarzanie, doprowadzające do zmechanizowania i podświadomego opanowania zjawiska językowego. W drugim stadium dokonywa się refleksyjne przerobienie, idące przez obserwację, wypowiedzanie sądów, poczem następuje ujęcie zjawiska w regułę gramatyczną, która zostaje w końcu przez ćwiczenie utrwalona.

W przedostatnim rozdziale omawia autor psychologiczne podstawy i warunki ćwiczeń piśmiennych, dając równocześnie rozmowo uzasadniony ich przegląd, a mianowicie przepisywanie, dyktat, ćwiczenia gramatyczne i reprodukcje w różnych formach.

Ostatni, dziesiąty rozdział, zajmuje się lekturą, zróżnicowaną znowu na trzy stopnie. Teoretyczne wywody świadczą o równym znawstwie rzeczy jak poprzednie, ale tłumaczenie zostaje za silnie podkreślone. Nadto autor rozróżnia właściwie tylko jeden rodzaj lektury, a mianowicie stataryczną, szkolną a pomija milczeniem

lekturę kursoryczną i prywatną, chociaż ta ostatnia, należycie kierowana w wysokim stopniu zdoła u uczniów rozbudzić i rozwinąć samodzielność pracy, która prowadzi do gruntowniejszej znajomości języka i przejawów kultury danego narodu.

Byłoby także rzeczą pożądaną, aby autor słuszną zasadę: dajmy możliwość krytycznej oceny utworu literackiego, dajmy metodę poznawania arcydzieł (str. 99), dokładniej przedstawił i określił, bo to, co powiedział, nie wykracza poza pięknie brzmiący ogólnik. A może autor ma zamiar do wygłoszonej tutaj teorii stworzyć szereg lekcji praktycznych, w rodzaju zalecanych przez Ministerstwo protokółów lekcyjnych? Nauczycielstwo przyjęłoby taką pracę z równą wdzięcznością, z jaką przyjmie te ogólne wskazówki metodyczne.

W końcu jeszcze uwaga, dotycząca tytułu, w którym autor zapowiada dydaktykę i metodykę przedmiotu. Tymczasem w ciągu wykładu podaje właściwie tylko sposoby postępowania w nauczaniu; jest to zatem tylko metodyka. Wszak z dydaktyką przywykliśmy łączyć szerszą treść, ogólniejsze wytyczne, mające na celu oddziaływanie na rozwój całej umysłowości, za pośrednictwem odpowiednich środków i czynności. (Porów. np. L. Zarzeckiego: Dydaktyka ogólna!). Tymczasem autor tego rodzaju zadań nie wprowadza do swojej książki, ograniczając się jedynie na podawaniu teoretycznie uzasadnionych a praktycznie wypróbowanych sposobów uczenia samego języka; jest to więc tylko metodyka.

Książka niniejsza, rozważana jako całość, jest bardzo zręcznie syntetycznym ujęciem zasad, na których się dzisiaj opiera bezpośrednia metoda uczenia języków nowożytnych. Autor opanował doskonale jej teoretyczne podstawy, sprawdził je i wypróbował w praktyce szkolnej, a dał im wyraz w języku jasnym i prostym; dołączona obszerna bibliografia będzie zachętą i drogowskazem do dalszego samodzielnego studjum. W stosunku do programu ministerjalnego i podanych tam wskazówek metodycznych książka Kwiatkowskiego jest ich rozumnym rozszerzeniem i pogłębieniem, to też powinna się znaleźć w ręku każdego nauczyciela, uczącego jakiegokolwiek języka nowożytnego, a przyniesie mu nie tylko naukowe korzyści, lecz dostarczy także intelektualnych przyjemności.

Dr. Jan Jakóbiec, (Kraków).

Teodor Wierzbowski. *Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773 — 1794*. W Krakowie. Skład główny w Książnicy Polskiej w Warszawie 1921. Format $23\frac{1}{2} \times 15$ na lepszym papierze i $24\frac{1}{2} \times 16\frac{1}{2}$ na gorszym, str. 4 nlb. + 244.

Jest to wydawnictwo Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, względnie powołanej przez nie Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce (zwącej się w skróceniu Komisją hist.-ped.). Serja 1: Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce Nr. 1.

Znany i zasłużony wydawca Metryki Koronnej, Pomników prawa oraz materiałów do dziejów Komisji Edukacji Narodowej, autor wielu rozpraw i krytyk historyczno-literackich, były profesor literatury polskiej w Uniwersytecie Warszawskim i b. dyrektor Archiwum Głównego podjął zapowiedziane w I tomie swej Monografii (z r. 1911 str. 180) częściowo osobne opracowanie o szkołach parafjalnych.

W przedmowie zaznacza, że nie dopatruje się związku między stanem szkoły ludowej w Polsce XVIII w., a w innych krajach Europy prócz Prus i Austrii. Tutaj spostrzegamy (zob. Szkoły parafjalne str. 2. nota u dołu) rzecz nie znajdującą przeze mnie w wydawnictwach żadnej z wielu komisji akademii zagranicznych, ani nawet naszej lub naszych towarzystw naukowych. Oto ze strony Komisji hist.-ped. umieszczono przypisek, zawierający zastrzeżenie przeciwko powyżej wyrażonemu pogładowi autora. Przypisek zdaniem mojem zbyteczny, każdy bowiem autor bierze odpowiedzialność za swe poglądy, a krytycy są powołani do umieszczania ocen, uzupełnień i podnoszenia wątpliwości w swych recenzjach, co i podpisany czyni poniżej.

Książkę swą dzieli autor na dwie części. Pierwsza podaje historję szkół parafjalnych w sześciu rozdziałach. Druga część wymienia w porządku alfabetycznym nazwy miejscowości poszczególnych szkół w „Polsce“, powiedziałbym raczej w Koronie, a osobno „na Litwie“ z dołączeniem wiadomości zebranych przez autora o dziejach każdej szkoły. Na końcu dołączono wykaz miejscowości i osób w porządku alfabetycznym oraz spis rzeczy.

Uważam, że naszego stosunku do zachodnich krajów, względnie do zagranicy nie należy zacieśniać, nawet w owej epoce, do

Austrii i Prus, jak to czyni autor. Wpływ prób organizacji oświecenia elementarnego w Austrii należałoby uwzględnić jeszcze z czasów wcześniejszych np.: 1 w okresie, kiedy duszą był Jan Gaspari w 1760 r.; 2. w okresie ustaw szkół ludowych śląskich z 1765 r. i 3. zasad Materji Teresy z r. 1771, gdyż wspomniany przez autora (na str. 3) Schulordnung z 1774 r. nie mógł już mieć decydującego wpływu na szkolnictwo elementarne polskie, którego formę organizacyjną w owym czasie już skodyfikowano w Polsce. W Niemczech zaś na czoło prac organizacyjnych, naukowych i oświatowych wysunęli się uczeni zagraniczni jak Formey: *Traité d'éducation morale*.. 1767, a później po obwieszczeniu Towarzystwa do ksiąg elementarnych Borrelly: *Plans de reformation des études élémentaires* (1776), poprzedzone listem do Stanisława Augusta. Egzemplarz książki Borrelly'ego znajduje się w Archiwum Głównem, w kopji z British Museum, dzięki staraniom profesora Wierzbowskiego sporządzonej.

Naukowe badania należy, mojem zdaniem, rozszerzyć i porównawczo traktować. Działalność bowiem Komisji Edukacyjnej to nie gwałtowny wybuch, to nie kwiat na pustyni bez soków życiowych, lecz wynik zbiorowych, czasem odosobnionych wysiłków ludzi, świadomie dążących do naprawy Rzeczypospolitej, a pod względem wychowania jeszcze sięgających czasów Augusta III, będących stale w kontakcie z literaturą zachodnią.

Należy zwrócić uwagę na wcześniejszy już ruch za sekularyzacją wychowania we Włoszech, Portugalji, Hiszpanji, Francji, Danji, Anglii, Szwecji a nawet Rosji, który poprzedzał powstanie Komisji Edukacji Narodowej. Bywalcy zaś polscy za granicą byli liczni. Massalski to wcale nie wyjątek. Wszak nie darmo w: „Obrobie Plebana“ z r. 1775 znajdujemy ustęp, wspominający o szkołach dla ludu w Szwecji, Danji, we Włoszech: w Turynie i Neapolu, oraz we Francji. Nie na darmo X. Brzostowski Paweł tłumaczył z języka francuskiego dzieło o rolnictwie Duhamel'a du Monceau, propagatora idei „zakochania się“ w stanie wieśniaków i wydał tom I. jeszcze w r. 1770, a w 1773 tom drugi. Brzostowski nie tylko przejął się maksymami i pożytkami „nowego Gospodarstwa“, ale wprowadził je w czyn jeszcze przed powstaniem Komisji Edukacji Narodowej i był pierwszym wzorem do naśladowania zarówno w kwestji uwłaszczenia włościan, jak i założenia szkoły parafjalnej oraz ułożenia niedoścignionego do dzisiaj programu owej szkoły, który obejmował: czytanie, pisanie, rachunki, katechizm z wyjaśnieniem tajemnic wiary i obowiązków chrześcijańskich, katechizm historyczny z Pisma Św., kalendarz ekonomiczny,

wiadomości geograficzne o Pawłowie, położenie miast pryncypalniejszych w Województwie wileńskim, czas przypadających w tychże miastach targów i jarmarków, poznanie przypowieści i piosenek zachęcających do pracy rolniczej, a wstręt czyniących próżnowania i opilstwa, sposób spisywania inwentarza krescencji, przychodów i wydatków rocznych. Przy końcu nauki odbywał się egzamin „ze wszystkiego“, na którym najlepsi dostawali nagrodę. Po ukończeniu szkoły młodzież przy rodzicach ćwiczyła się w „praktyce gospodarskiej“. W r. 1774 wdzięczni włościanie sprowadzili marmur do kaplicy, na którym jest wzmianka, „że nas poddanych pierwszym w kraju przykładem z niewolniczej oswobodził służby“. Brzostowski, w założonej przez siebie „rzeczypospolitej pawłowskiej“ w 1769 r. kilkakrotnie poprawiał konstytucję dla włościan swoich. Do niego zwracali się po informacje liczni reformatorzy stosunków włościańskich; obok Andrzeja Zamoyskiego, ks. Jabłonowska, Czartoryscy, Chreptowicz, Przebędowski, St. Poniatowski, Fr. Bieliński i w. i. Massalski polepszył byt włościan w swych dobrach lhomeńskich. Owa wieś Pawłów:

„Gdzie dzikość, zabobonność spchnięta na łeb leci.

Przez dobre wychowanie w szkole wiejskiej dzieci“, opiewa poeta Odenil Apesuntski P. A. w „Zabawach Przyjemnych i Pożytecznych z 1774 r.“ „Na Imieniny“ Brzostowskiego (t. X. cz. II str. 403—404).

Ów Brzostowski dał na wydrukowanie Historji Polskiej Solignac'a po francusku, on teżłożył na tłumaczenie książek francuskich i włoskich na język polski i ich wydawanie, za co spotkał się z uznaniem króla Stanisława Augusta, kilkakrotnie mu wyrażanem.

Autor nia zdołał poznać bliżej działalności owoczesnych opiekunów włościan, myślących o nich na kilka lat przed powstaniem Komisji Edukacyjnej, którzy pragnęli szczerze nie tylko reformy stosunków ludu, ale też niejedną myśl i pod względem oświaty wprowadzili w życie. U publicystów politycznych owoczesnych, szczególnie anonimowych, spotykamy wiele uwag zarówno teoretycznych o „Edukacji chłopów“, jak i wskazówek praktycznych. Na tem tle obraz przedstawiony w *Panu Podstolim* przez Krasickiego nie wydałby się autorowi „nieszczerością albo retoryczną deklamacją daleką od rzeczywistości faktycznej“ (por. Szk. par. str. 19). Poeta najczęściej bywa odbiciem swej epoki i kto wie czy ów Dunin w Dąbiu z 1777 r. (Szk. par. str. 128), który wystawił nowy budynek nie był opiewanym przez Krasickiego? lub inny mu podobny.

Wymieniona przez autora niezupełna literatura niemiecka na str. 2 i 28.) świadczy, że autor nie przeprowadzał gruntownego

studjum w tym zakresie i nie miał sposobności poznać bardzo obfitej literatury nadto w innych językach. Nic dziwnego, kto zna nasze biblioteki, ten przekonał się, że szczególnie w dziedzinie historii wychowania nikt nie dbał o uzupełnienia choćby w podstawowe dzieła. Najprawdopodobniej ze względu na szczupłe zasoby materialne i brak fachowych badaczy odpowiednio przygotowanych, dział ten nauki polskiej jest może najbardziej zaniedbany pod względem wydawnictw i udostępnienia przez nasz świat uczony.

Wspomniany biskup wileński Massalski „przeświadczony, że rozum prawdziwie objaśniony, równie pomaga do poprawienia obyczajów, iako też do utwierdzenia nas w Świętej Wierze naszej“, (według nru: 5. Suplementu do *Wiadomości Warszawskich* ze środy 17. stycznia 1770 r. str. 3.) ogłosił konkurs, „za ułatwienie trzech kwestji następujących, i w ogólności (sic!) innym, i w szczególności (sic!) Litwie pożytecznych 1-mo. Które wiadomości i które cnoty potrzebne są dobremu Plebanowi, ażeby chwalebnie zadość czynił swoim powinnościom iako obywatel, i iako Pasterz? oraz iakich należy użyć środków do tego tak wielkiego zamysłu wykonania. 2-do. Jakaby powinna być edukacja młodzi Szlacheckiej, których, urodzeniu mniej sprzyja dostatkami fortuna, ażeby ich uczynić prawdziwie pożytecznymi Ojczyźnie? 3-tio Jakie nauki należałoby dawać kmiotkom, tey tak szacowney części społeczeństwa ludzkiego, a tak u nas upodloney?“ „Dysertacye będą mogły być pisane w języku Łacińskim lub Polskim, lub Francuskim albo Niemieckim“. Na „troiste nadgrody“ wyznaczył medale złote, wające 30, 20, i 10 czerw. złotych, nie tylko „za przykładem Jabłonowskiego“, jak o tem pisze Smoleński (Pisma T. II str. 39—40), ale wzorem akademij i uniwersytetów zagranicznych. Szkoda, że autor nie zaglądnął choćby do Smoleńskiego, a wtedy nie pisałby: „niewiadomo wśród jakich okoliczności, Massalski rzucił do dyskusji pytanie“... (Szk. par. str. 9. w. 6—7 od góry).

Nie mogę się zgodzić z autorem na wyprowadzanie wniosku, (Szk. par. str. 10. w. 22—24) że „myśli Bielińskiego szerzej rozwinął i gruntowniej uzasadnił Antoni Popławski“ w swoim „Zbiorze...“ pisanym w latach 1771—1773, więcy dzieła wydane w latach 1774—75 mogły być rozwinięciem książek wydanych w 1774 i to w pierwszej jego połowie. Nie mógł przeto Popławski rozwijać myśli Bielińskiego, pisanych w ciągu 1773—4 r., a wydanych 1775 r. Tem bardziej, że druga praca Popławskiego była odebrana i czytana jej „krótka analiza z winnem autora pochwaleniem“ na posiedzeniu Komisji w dniu 2 marca 1774 r. Kiedy Bieliński, chociaż swoich dziesięć listów przysyłał Komisji Edukacyjnej w czasie od 25 paź-

dziennika 1773, aż po 16 marca 1774 r., to całość wydrukował w 15 listach dopiero w 1775 r. Sprawa powyższa mogłaby być kwestią polemiki naukowej, gdyby autor mógł rozporządzać materiałem dotychczas nieznanym.

Podobny lapsus zdarzył się autorowi na str. 64, gdyż nie mógł Zamoyski Andrzej przejmować „prawie dosłownie” w r. 1786 „to, co Kom. Eduk. wypowiedziała w Ustawach” (Rozdz. XXII. art. 2. i 5.), gdyż projekt jego nie tylko układany był w latach 1776-78, ale go odrzucono już w 1780 r., a nie w 1786, jak to mylnie autor dwukrotnie powtórzył (zapewne musi to być omyłka zecera), gdy tymczasem projekt Ustaw Komisji Edukacyjnej wydano w 1781 r., a właściwe zaś Ustawy w 1783 r. więc już w 3 lata po odrzuceniu kodeksu Zamojskiego.

Również nie godzę się na pogląd autora, że „opinia publiczna przygotowana była do takiego pojmowania rzeczy, przez rozprawy i memorjały, o których mówiliśmy wyżej i na czele Komisji postawiono Ignacego Massalskiego”, (Szk. par. str. 15,) gdyż nominacja Massalskiego na prezesa Komisji wydana była 15 października 1773 r. i ustawa wygotowana oraz pierwszy uniwersał Komisji Edukacyjnej wydrukowany nosi datę 24 października 1773 r., wspomniane zaś rozprawy i memorjały dopiero w latach 1774 i 1775 doszły do publicznej wiadomości. Raczej powiedzmy były owocem prac nominowanego Massalskiego i Komisji Edukacyjnej.

Na str. 15 należałoby przy Wybickim umieścić datę: 1777, aby go czytelnik nie łączył z powodu wyrażenia: „czynny wówczas” ze wspomnianymi wyżej pisarzami.

Zapatrywanie autora (Szk. par. str. 15 od dołu), że Komisja musiała „głównie myśleć o szkołach średnich dla szlachty, a więc szkoły innych kategorii z konieczności usunąć, przynajmniej z początku na plan drugi”, sprzeczne jest z materiałem w wydawnictwach autora: Protokoły K. E. N., o których zresztą wspomina na innym miejscu (Szk. par. str. 26 w 18 i nast. od góry). Mieści się tam postanowienie Komisji Edukacyjnej, zalecające ks. biskupowi wileńskiemu, aby „księdza Popławskiego Scholarum Piarum zachęcił do ułożenia elementarnej książki do tych pierwszych parafjalnych szkół”, jak również, aby sam „się podjął instrukcji dla szkół parafjalnych, służącej do objaśnienia nauczycielów, książek elementarnych jeszcze mieć nie mogących”, a potem dopiero na sesji śródowej 40., dnia 25 maja 1774 r. odbytej „pisarzowi litewskiemu zlecili, aby instrukcje dla profesorów do szkół wojewódzkich i osobną dla dyrektorów ułożył”. Również postanowienie konferencji Komisji Edukacyjnej 79 z 14 września 1774 r., którem se-

kretarzowi „Du Pont napisać książkę elementarną dla poczynających się uczyć w szkołach parafjalnych zlecili” świadczy, że właśnie z początku myślała Komisja Edukacyjna o szkołach parafjalnych, jeżeli nie szczególnie, to równomiernie z innymi rodzajami szkół, a tylko nie obmyślała szczegółowo egzekutywy odpowiedniej, spodziewając się, że *Przepis* będzie wystarczającą dyrektywą, w którym podkreślała na samym początku, że szkoły parafjalne „najpierwszej wyciągają attencyi” Komisji.

Nie mógł autor korzystać z memorjałów w archiwum Popielów, gdzie znajduje się „Plan de l'Education Nationale” Chreptowicza, przedłożony królowi w 1773 r., który już mówił o nauczycielach, mianowanych przez naczelnika wychowania (tom 131 fol. 18), tam również znachodzi się memorjał Dupont'a: *Vues generales Moyens d'établir les Ecoles Paroissiales* z 23 września 1774 r. (tom 131 fol. 29. a,b.), z którego przebijają wielkie zamiary zarówno króla jak i Komisji Edukacyjnej w kierunku szkół parafjalnych, które były ich szczególną troską, a tylko brak środków finansowych stał na zawadzie, gdyż potrzeba było 2 miliony rocznie na opłacenie nauczycieli parafjalnych, a rozporządzano zaledwie połową tej sumy. Dowiadujemy się, że Massalski nakłonił „swoją przekonywującą wymową plebanów swej diecezji do podjęcia pierwszej części nauczania”, że nauczyciele parafjalni mieli mieć za obowiązek uczyć dzieci dziedzica osobno w jego mieszkaniu, aby uniknąć wykroczeń dzieci szlacheckich w stosunku do dzieci wiejskich, że Dupont projektował odznaczenie dyplomem i medalem srebrnym z napisem: „Członek Komisji Edukacyjnej”, z drugiej strony: „Protektor szkół” tych dziedziców, którzyby się podjęli zbudowania szkół parafjalnych. Plan ograniczał on i Komisja do czytania, pisania, rachowania i mierzenia pod względem rozwoju umysłu, do dobroci, sprawiedliwości i miłości ojczyzny pod względem moralnym oraz do zręczności, siły i zwinności pod względem fizycznym przez publiczne wspólne zabawy pod dozorem nauczycieli i pana, aby rozwijać duszę energiczną (*d'une âme énergique*). Przez propagandę gorliwości duchowieństwa i poczucie honoru szlachty, przez założenie seminarjów dla nauczycieli parafjalnych, których kilka planów okazano Dupont'owi, przez podręczniki odpowiednie, o które starać się u uczonych europejskich już wtedy zamyślała Komisja Edukacyjna, a ułożenie elementarza odkładała do spokojniejszych czasów, przez hierarchję zaś całą organizacji zmierzać miała do swych celów.

Co do kwestji statystyki (Szk. par. str. 16—17), to materiał na podstawie przesyłanych królowi sprawozdań biskupich, znajdu-

jący się w archiwach Czartoryskich i Krasińskich w tomach p. t.: „Police“ ze zbiorów króla Stanisława Augusta nie ma dotychczas naukowego opracowania.

Podobnie nie mogę zgodzić się na zdanie autora, że „zabiegi o zjednanie duchowieństwa klasztornego dla sprawy nauczania początkowego, nie wydały żadnego rezultatu“ (Szk. par. str. 21. w. 6—7 od dołu nadto str. 22 i 29.), raczej snułbym przypuszczenie odmienne, gdyż zniesienie Jezuitów było dla nich jakby mieczem Damoklesa we formie groźby podobnej kasaty, o której przebąkiwano w Delegacji sejmowej i w Gazetach pisanych z dn. 16 września 1773 r. i nast. Materiał zaś w kronikach klasztornych rękopisów mi znanych, nasuwa odmienne poglądy. Nawet instrukcje sejmowe, np. z r. 1788, domagały się od Zakonów „uczenia Szkół“, a konsystorz najwyższy obrządku grecko-orientalnego w Rzeczypospolitej ustanowiony wydał w Pińsku 2. grudnia 1791 r. rozporządzenie, aby w miejscach, gdzie są do monastyrów przywiązane parafje, zakonnicy zakładali szkoły parafjalne i uczyli dzieci czytania (Por. „Archeograficzeskij Sbornik...“ Wilna 1890 str. 180).

Nie podzielam wniosków autora (Szk. par. str. 38—39), że dopiero „po wydaniu Ustaw“ Komisja Edukacyjna „została najwyższą instytucją rządzącą“, że „Piranowicz brał górny ton niezupełnie zgodny z istotnym stanem rzeczy“, mówiąc o szkołach parafjalnych, gdyż był on za ścisły, a może i za treściwy w swych przemówieniach.

Sprawy szkół parafjalnych innych wyznań i ich stosunku do Komisji Edukacyjnej autor nie rozpatrywał głębiej.

Materiał zestawiony przez autora w części II daje ogromne bogactwo szczegółów, często nie wyzyskanych w I części. Jeżeli np. sekretarz Komisji Edukacyjnej czci listem dziękczynnym w Gazecie Warszawskiej z 1776 r. szkołkę w Chodorkowie kanonika Rościszewskiego (zob. Szk. par. str. 126), to nie były to „tylko pobożne życzenia i dobre chęci“ (Szk. par. str. 19.) Wszak szkoła w Chojnatach 1778 „bona tradit principia“. Wiadomości o szkołach w Grodzisku (Szk. par. str. 134), w Jeżowie (str. 136), Książu Wielkim (str. 158), Teofilpolu (str. 186), Wiskitkach (str. 191), Błoniu (str. 201), Daniszewie (str. 204), Janiskach (str. 208), Lipsku (str. 213), Łuczaju (str. 214), Poludowiczach (str. 218), Pawłowie wspomnianego Brzostowskiego (str. 218—219), Radoszkowicach i Rotnicy (str. 221), Ruszkiewiczach (str. 222), Trokach Nowych (str. 226), nasuwałyby może odmienne wnioski, niż to autor wyciągnął. Powtarzające się w zestawieniu szkół daty: 1775 i części 1777, świadczyć mogą o jakichś wysiłkach, organizacji i opiece

nad szkołami przed temi laty, przedsiębranych zapewne z inicjatywy Komisji Edukacji Narodowej, jedynie brak źródeł dzisiaj tej sprawy pozytywnie wyświetlić nie pozwala.

Żałować wypada, że tak skrupulatny autor nie wspomniał (na str. 9) o pierwszym uniwersale Komisji Edukacji Narodowej, z 24 października 1773 r., który spowodował powstanie dzieł Kamińskiego, Popławskiego, Bielińskiego; że nie omówił uwag Popławskiego, planty książki elementarnej na szkoły wiejskie Kollåtaja, Elementarza na szkoły parafjalne Łoyki z teki VII Archiwum Towarzystwa do ksiąg elementarnych oraz nie wspominał o książce bezimiennego autora dla szkół parafjalnych (Prot. K. E. N. str. 61); że nie zaznaczył (na str. 31), iż w Archiwum Głównem (E. 29. fol. 207-208) znajduje się projekt Narbutta; że autor uniedostępnił sobie wykorzystanie aktów poaustriackich w Archiwum Głównem i skutkiem tego nie mógł już korzystać szczególnie z plik 81-86; że nie podniósł drugiej części zdania listu Masalskiego z Werek „póty ztąd nie wyjadę, póki tey Szkoły nauczycielów Parafjalnych nie zafunduję“, gdyż historyk nie może pomijać rysów dodatnich, skoro świadectwa o nich zachowały się, choćby mniej sobie sympatycznych osób; że nie mógł zestawić, zbadać, ani omówić podręczników, używanych w szkołach parafjalnych, choćby zestawionych w mej bibliografii z 1907 r. (nry. 175, 194-95, 299, 412-418, 611-612, 696, 715, 749, 857, 880, 882, 934-937, 1118, 1120, 1137, 1240-1242, 1251, (1379-1381), 1782, 1784-1787, 2009, 2187); że nie opracował planów teoretycznych szkół parafjalnych porównawczo; że nie wyjaśnił skrótów użytych w nocie 4 i 5 na str. 30: „S. 2. fol. 165 i S. 3.“: że nie podał już na str. 31 w nocie, gdzie się znajduje Metryka litewska, co dopiero na str. 145 skrzętny czytelnik zauważy, chociaż do innego tomu tam się odnosi; że nie dał skorowidza rzeczowego, ułatwiającego orientację w treści; że zbyt często powtarzając wyrażenia: „niema dowodów“ (str. 25, 43, 56, 63, 76, 80, 86, 87, 107) wyciąga wnioski ujemne o wychowaniu i szkołach parafjalnych przeważnie dlatego, że nie znalazł odpowiednich opisów wizytatorów i dowodów na istnienie, czy sprawne funkcjonowanie szkoły w różnych środowiskach.

Braki owe tłumaczę nie tem, że niema materiałów i źródeł, lecz przeciwnie, że są one porozrzucane po bibliotekach rozmaitych, często zupełnie nieskatalogowane, lub też niedokładnie prowadzona inwentaryzacja ukrywa w rozmaitych „miscellaneach“ i „variach“ wiadomości nader cenne, a do tego potrzeba długoletnich kwerend drobiazgowych. Należałoby stworzyć seminarja pracowników młodych do tego celu, by wyłowić i zinwentaryzować rozumowo bar-

dzo obfity materiał, zawarty zarówno w publicznych jak i w prywatnych bibliotekach.

Korekta przeprowadzona starannie prócz miejsca na str. 13. w. 22 po wyrazie: „naukę” opuszczono zapewne: moralną; na str. 64 dwukrotnie zamiast 1786 powinno być 1780.

Uwagi moje są pobieżne i tyczą się najbardziej uderzających mnie szczegółowych niedopatrzeń. Różnica zatrywań na sposób ujęcia przedmiotu i zaznaczone moje odrębne poglądy nie mogą w niczem obniżyć znaczenia i doniosłości studjum autora.

Zbyt co prawda pesymistyczny obraz sprawy szkół parafjalnych za czasów Komisji Edukacyjnej, powstający po przeczytaniu pracy autora, zapewne przyszłe szczegółowe badania rozjaśnią i uzupełnią jeszcze wiele zagadnień, których na tem miejscu nie podobna omawiać.

Pomimo to uważam, że autor położył wobec społeczeństwa ogromną zasługę, że mimo wielkie trudności przewertował olbrzymią ilość zupełnie dotychczas nieznanego i niedostępnego materiału rękopiśmiennego, wydobyl go na światło dzienne, powiązał we właściwy sobie sposób i poznał obfitą literaturę opracowań, robiąc poważną pierwszą próbę naukowej syntezy, torując przez to drogi do gruntownego opracowywania częściowego, jednej z najpiękniejszych kart naszej historii, do dnia dzisiejszego naukowo i źródłowo nie zbadanych.

Józef Lewicki. (Warszawa).

PRZEGLĄD CZASOPISM.

CZASOPISMA OBCE.

Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes. Paryż, H. Didier Nr. 1—6 (styczeń-czerwiec, 1921 r.) Form. 25 × 16, str. 1—288.

Miesięcznik ten, wychodzący 38-my rok,—obecnie pod redakcją pp. H. Loiseau, profesora języka i literatury niemieckiej na uniwersytecie w Tuluzie i G. Camerlynck'a, profesora języka angielskiego w liceum Saint-Louis w Paryżu,—przeznaczony jest dla nauczycieli języków obcych w szkołach francuskich oraz dla studentów, gotujących się do tego zawodu.

Przeważna część artykułów omawia reformy szkolne z 1920 r., które — według nauczycieli — uszczupliły znaczenie języków obcych tak w szkole powszechnej jak i średniej.

Szkolnictwem powszechnem zajmuje się R. Pruvost: *Les langues vivantes dans l'enseignement primaire supérieur.* (Nr. I). Nowe plany nauczania języków obcych w „Écoles Primaires Supérieures” zmieniły nieco rozkład materiału, a w trzecim (ostatnim) roku zredukowały cel nauczania: zamiast poznania historii i życia obcego narodu, wskazują tylko słownictwo abstrakcyjne, społeczne, handlowe i t. d. na podstawie lektur. Uczniowie t. zw. „section normale”, przygotowującej specjalnie do zawodu nauczycielskiego, mogą być zwolnieni między innymi również od nauki języka obcego.

Co do „Écoles Normales Primaires” (seminarijów nauczycielskich), na posiedzeniach najwyższej instancji szkolnej, Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, wyrażano przekonanie, że z powodu trudności, wynikających z nierównomiernego przygotowania słuchaczy w zakresie języków obcych, najlepiej było przesunąć te przedmioty do rzędu nadobowiązkowych: to pozwoliłoby podnieść ich poziom. Ostatecznie zostawiono wprawdzie języki obce jako przedmioty obowiązkowe, ale znacznie je ograniczono. Podczas gdy według dotychczasowych przepisów (z r. 1905) celem nauczania było istotne władanie językiem („possession réelle et effective”), a więc cel praktyczny, przepisy nowe podkreślają raczej cele wychowawcze („un objectif moins utilitaire et plus éducatif”).

Języki obce, jak mówią przepisy, odgrywają w Éc. Norm. odmienną rolę, niż w szkołach innych: nauczyciel będzie naogół żył „pośród swych rodaków i język obcy nie jest dlań niezbędny w użyciu słowa znaczeniu. W jakim celu ma on uczyć się języka obcego? Ażeby mieć możliwość rozszerzenia swych horyzontów i pogłębienia swego wykształcenia. Językiem, jaki winien poznać,

jest więc raczej język literacki, niż potoczny. Metodą zaś odpowiednią jest raczej czytanie i tłumaczenie, niż rozmowa" (z tekstu przepisów, również w Nr. I. podług urzędowego „Bulletin de l'Instruction Publique"). Nowy program zaleca i nadal metodę intuitywną i aktywną dla poznania słownictwa; przenosi jednak później punkt ciężkości na czytanie i tłumaczenie, ponieważ metoda bezpośrednia wymaga zbyt wiele czasu. Pruvost stwierdza z żalem, że w praktyce zostanie ona zupełnie usunięta z seminarjów.

Dalej, skreślono język obcy z programu egzaminu „Brevet Élémentaire”; a tylko protest „Association des Professeurs de Langues Vivantes” (ogłoszony później także w „Revue” Nr. II.) wymógł utrzymanie egzaminu pisemnego z języka obcego przy „Brevet Supérieur”.

Zanim szkolnictwo średnie ulegnie reformom, wydano na razie nowe przepisy egzaminacyjne (z 13 lutego 1920 r.). Co do języków obcych przy „baccalauréat”, na miejsce dotychczasowej „composition” wprowadzono „version” (tłumaczenie z języka obcego na francuski) oraz „thème d'imitation”. Jest to przekład na język obcy tekstu zupełnie podobnego, przekształconego w ten sposób, by kandydat, znając z pierwszego zadania zasób słów, a więc nie potrzebując borykać się z trudnościami leksykologicznymi, miał sposobność wykazać znajomość danych zjawisk gramatycznych i stylistycznych. (Odpowiada to naszej „metafrazie” w nowych programach filologii klasycznej).

Zmiany te wywołały w świecie „filologów nowożytnych” żywy ruch: zebrania, dyskusje, polemiki na łamach czasopism. Wśród ścierających się opinii (które streszcza ogólnie Camerlynck: „Les nouvelles épreuves du baccalauréat” II.) przeważało zdanie, że nowe zadania egzaminacyjne sprzeczne są z zasadami metody bezpośredniej, która oczywiście nadal obowiązuje, a która z natury swej prowadzi jedynie do „composition” czyli „rédaction libre”: ta tylko jest jej uwieńczeniem i ta tylko winna być usankcjonowaniem lat nauki. Redakcja „Revue E. L. V.” zajmuje podobne stanowisko; nie organizując wprowadzić protestu, czego od niej domagali się czytelnicy, zabiegała, by w roku bieżącym uczniowie mogli jeszcze wybierać między dawnym a nowym rodzajem zadań. „Conseil Supérieur” istotnie na to pozwolił (IV).

Z części artykułów widać jednak, że pierwotne zaniepokojenie zmianami ustępuje. Redaktor Loiseau radzi zastanowić się, czy jest ono istotnie uzasadnione, czy nie mogłoby świadczyć jako argument przeciw metodzie bezpośredniej: metoda ta prowadzi do rozumienia języka obcego i władania nim; kto zaś rozumie tekst obcy „potrafi go i przetłumaczyć”. („Quelques réflexions sur la réforme du baccalauréat et de la licence” I.).

Ponieważ nie wszyscy nauczyciele zdawali sobie sprawę, czem właściwie ma być „thème d'imitation”, „Revue” poświęca mu dwa specjalne artykuły: G. Muret'a: „Quelques remarques sur le thème d'imitation” (V.) oraz A. Pinloche'a: „Le thème d'imitation au baccalauréat” (VI). Obaj autorowie dowodzą, że th. d'im. nie sprzeciwia się metodzie bezpośredniej, da się z nią uzgodnić i może stać się nawet pożytecznym ćwiczeniem w jej ramach. Pod warunkiem jednak, że tekst jego będzie ad hoc ułożony z nawiązaniem do rzeczy znanych już z lektury, a wolny od zbytnich trudności, jakimi go szpielowali gorliwie zwolennicy dawnego „thème pour thème”. Muret podkreśla, że punktem wyjścia dla ułożenia tekstu ma być język obcy a nie francuski, celem zaś ćwiczenia—nie oddanie osobliwości języka francuskiego, ale zastosowanie właściwości języka obcego. Podaje dwa przykłady tekstów; przerobionych z urywków niemieckich (które były tematami „version”) i wskazuje,

w jaki sposób może się odbywać w klasie zbiorowa poprawa zadania, już bez użycia języka ojczystego: w formie odpowiedzi na odpowiednio dorozone pytania.

A. Pinloche już od szeregu lat wykazywał korzyści th. d'im. (w książce: *La nouvelle pédagogie des langues vivantes*. Paris. Didier. 1913, nazywał je „retraduction indirecte”). Uznaje w nim bardzo dobry środek kontroli, dający gwarancje ścisłości, a nie odrzuca go nawet jako środka nauczania. Kieruje się bowiem zasadą, by żadnego rodzaju ćwiczenia nie wykluczać: wszystkie należy kombinować, stosownie do uzdolnień i potrzeb uczniów. Dla ogółu uczniów celem nauki języka obcego jest przyswojenie sobie, a w następstwie poprawne używanie jego form gramatycznych i idiomatycznych. „Obojętnym jest, czy osiągną to, tłumacząc wyrażone już całkiem myśli w formie thème, czy też wyrażając własne myśli w formie rédaction libre: oba te środki mogą mieć swe uzasadnienie, i mogą się wzajemnie podtrzymywać”. Autor uspokaja, że nowo wprowadzone zadania nie narażają na szwank rezultatów zdobytych przez reformę z 1902, która była zwycięstwem metody bezpośredniej.

Reformy z 1920 r. dotyczą również licencje: wprowadziły zadanie niemieckie na temat literacki, a przy egzaminie ustnym pytania z historii literatury, języka i cywilizacji danego narodu (I). Jest to jedyna zmiana, która obostrzyła wymagania z języków obcych, a więc może wpłynąć na podniesienie ich poziomu. Inne zmierzają raczej do ułatwień. Redakcja „Revue” jak i wszyscy prawie współpracownicy stwierdzają, że w kołach kierujących szkolnictwem — zwłaszcza powszechnem — zapanował nastrój wrogi obcym językom.

Sprawą tą zajmowało się także walne zgromadzenie „Association des Professeurs de Langues vivantes”; wzywano do obrony sprawy języków a szczególnie do obrony metody bezpośredniej. Rezolucja wyraża życzenie, aby nauczanie języków żyjących utrzymało obecne stanowisko, oraz „aby obok nauczania „humanités classiques” wprowadzono nauczanie „humanités modernes” oparte na żywej i pogłębionej nauce języka francuskiego i języków żyjących” (sprawozdanie w VI). Z podniety nauczycieli, również walne zgromadzenie „Association France - Grande - Bretagne” powzięło uchwałę w tej sprawie: żałując, iż w szkole powszechnej i w seminarjach uszczuplono języki obce, daje wyraz życzeniu, aby w zapowiedzianej już reformie szkolnictwa średniego nie zmniejszono roli języka angielskiego, który jest „narzędziem kultury społecznej”. (VI).

W zakresie literatury znajdujemy w „Revue” dwie rozprawy: F. L. Delattre'a: „La poésie anglaise d'aujourd'hui” (I — II) i Marji Betbeder-Matibet: „L'influence de Shakespeare sur Musset dans les Comédies et Proverbes (III do VI) oraz parę recenzji (ciekawsze o „Goethe en Angleterre” Carré'go (II i VI) oraz „A History of Modern Colloquial English” H. Wyld'a (IV)).

Treści zeszytów dopełniają kroniki uniwersyteckie, przeglądy wykładów i tematów egzaminacyjnych, sprawozdania z egzaminów. Dla studentów przeznaczone są nadto osobne działy: „Préparation par Correspondance” (z tematami zadań, które prenumeratorzy mogą za osobną dopłatą przysyłać do poprawienia), oraz „Bulletin de la Guilde Internationale”, podający notatki z wykładów tego instytutu, plany wypracowań, źródła do nich i t. d.

Czytelnik-cudzoziemiec może tu poznać w pewnej mierze, jak powstają i jak wyglądają owe „dissertations”, z których francuscy studenci słyną. Nakoniec trzeba podnieść z uznaniem dążność, by nauczyciele języków nowożytnych orjentowali się także w społecznym życiu danych narodów. Stąd w każdym numerze stały „London Letter” (po angielsku), często sprawozdania

z dzieł o Niemczech obecnych, a nawet dłuższy artykuł o programach niemieckich party politycznych (III — V).

Świadczy to, że zainteresowania nauczycieli nie kończą się na literaturze XIX wieku. „Revue” wyświadcza im pod tym względem niewątpliwie wielkie usługi.

Polskie pismo dla nauczycieli języków nowożytnych, o tym zakresie treści, będzie zapewne jeszcze bardzo długo niedościgną utopją. Tymczasem — poza uprzywilejowanymi po miastach stołecznych — wszyscy jesteśmy najzupełniej odcięci od kulturalnego ruchu narodów, których języka uczymy.

Leon Płoszewski (Warszawa).

Les Langues Modernes. Bulletin de l'Association des Professeurs de Langues vivantes de l'Enseignement Public. Paryż, H. Didier. R. XIX Z. 1—3 (styczeń—czerwiec, 1921 r.). Form. 22 × 13¹/₂, str. 1 — 306.

„Les langues Modernes” porusza zagadnienia, dotyczące nauczania języków nowożytnych. Czasopismo to, jako organ Towarzystwa Nauczycieli Języków Nowożytnych Szkół Publicznych wychodzi od roku 1903, dodawszy jedynie w roku 1907 do swej nazwy „Bulletin de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public” tytuł „Les langues modernes”. W czasopiśmie tem od pierwszego numeru były poruszane obok spraw Towarzystwa zagadnienia z dydaktyki i metodyki nauczania języków nowożytnych, omawiane było stanowisko języków nowożytnych w programie szkoły średniej, warunki pracy szkolnej, stanowisko profesorów tego przedmiotu i t. p. Wyczerpujące protokoły posiedzeń Towarzystwa, w których brali udział profesorowie tej miary co Bailly, Brunot, Camerlynck, Hovelague, Landenbach, Potel, Schweitzer, Sigwalt i inni, rzucają bardzo ciekawe światło na metody nauczania, na zapatrywania ówczesnych profesorów tego przedmiotu i trudności, jakie musiano zwalczać.

Dzięki Towarzystwu temu został zorganizowany w roku 1909 Kongres Międzynarodowy Nauczycieli Języków Nowożytnych w Paryżu, który poruszył opinię publiczną i zainteresował tą sprawą szerokie sfery społeczne. W okresie wojny europejskiej działalność Towarzystwa znacznie osłabła: najruchliwsi członkowie pełnili służbę w szeregach, już to jako tłumacze, już to jako autorowie książeczek z dziedziny propagandy wojskowej, a nawet byli wysyłani często do zaprzyjaźnionych krajów, aby uświadamiać obcych o tem, co się działo we Francji. Po skończonej wojnie pismo zaczęło odzyskiwać swój dawny charakter i, aczkolwiek ukazuje się rzadziej (trzy numery w pierwszym półroczu roku 1921) gruntownie jednak traktuje sprawy nauczania języków nowożytnych w dobie obecnej i bierze żywy udział w życiu szkolnem Francji.

W numerze pierwszym roku 1921 znajdujemy interesujące zestawienie liczb statystycznych dotyczących uczniów, wybierających język niemiecki lub angielski w liceach i kolegiach francuskich. Ze statystyki tej wynika, że liczba uczniów, wybierających w roku 1913 język niemiecki, zmniejszyła się w r. 1919 mniej więcej o 50% na korzyść języka angielskiego. Jedni rodzice, zapytywani o przyczynę wyboru języka angielskiego, twierdzili, że jest on łatwiejszy i więcej dystygowany, inni zaś, z punktu widzenia patriotycznego, nie chcieli, aby dzieci ich uczyły się języka wrogów. Tendencje te wywarły ujemny wpływ na liczbę uczących się języka niemieckiego i, podczas gdy klasy z językiem an-

gielskim są przepełnione, klasy z językiem niemieckim są prawie puste. Przeciwnie temu nauczycielstwo i administracja szkolna wystąpiły dość silnie, zalecając zwrócenie uwagi na niepożądane zjawisko unikania języka niemieckiego i zarządzenie temu, przekonywając rodziców o potrzebie uczenia się tego języka. — Poza sprawami Towarzystwa i ogólno-szkolnemi, znajdujemy w tym numerze, jak zresztą i w następnych, obszerną kronikę zagraniczną i bibliografię nowych dzieł wraz z ich oceną krytyczną, zaznamiającą czytelnika z ruchem pedagogicznym i naukowym innych narodów. — Z rozporządzeń władz szkolnych francuskich, poza ruchem służbowym, godnym uwagi jest dekret z dnia 20 września 1920 roku o studjach nauczycielskich wogóle i w szczególności o egzaminach na nauczyciela języków nowożytnych. Egzaminy te obejmują w zakresie języków nowożytnych: a) Studja literackie klasyczne: Egzamin piśmienny: Tłumaczenie tekstu z języka łacińskiego lub greckiego według wyboru kandydata. Wypracowanie z języka francuskiego. Egzamin ustny: Objaśnienie dwóch tekstów pisarzy francuskich. Jeden z tekstów będzie wybrany z literatury średniowiecza. Pytania z literatury francuskiej. b) Literatura obca: Egzamin piśmienny: Wypracowanie w języku obcym, wybranym przez kandydata, na temat z literatury tegoż języka. Egzamin ustny: Objaśnienie tekstu w języku obcym. Pytania z historii literatury obcej wybranej przez kandydata. c) Filologia: Egzamin piśmienny: Przekład z języka ojczystego na język obcy. Egzamin ustny: Pytania z gramatyki języka obcego wybranego przez kandydata. Pytania z historii tegoż języka na podstawie tekstu. d) Studja praktyczne: Egzamin piśmienny: Tłumaczenie tekstu z języka obcego na język ojczysty. Egzamin ustny: Rozmowa w języku obcym o cywilizacji danego kraju, na podstawie dzieł, wskazanych uprzednio. Pytania z drugiego języka obcego. — W grupie języków nowożytnych jeden z egzaminów ustnych z zakresu studjów praktycznych będzie dotyczył drugiego języka obcego. Co do innych egzaminów, czy to z literatury obcej, czy filologii, egzaminy dotyczą tylko jednego języka i jego literatury.

Numer 2-gi poza sprawami Towarzystwa i związanymi z niemi zagadnieniami nauczania języków nowożytnych (protokół posiedzenia dnia 17 lutego 1921 roku) traktuje dość wyczerpująco odpowiedzi na kwestionariusz Towarzystwa Nauczycieli Liceów (Fédération Nationale des professeurs de lycée), dotyczący organizacji szkoły średniej, programu nauk i strony wychowawczej.

Nr. 3-ci poza sprawami Towarzystwa i ogólnoszkolnemi zawiera dwa dłuższe artykuły: „Shakespeare et l'âme anglaise” przez André Chevrillon i „M. Herriot et les humanités modernes” przez Jules Douady. Z kroniki zagranicznej umieszczono artykuł z powodu 600-nej rocznicy śmierci Dantego. Znajdujemy wreszcie w tym numerze notatki bibliograficzne, ruch służbowy, informacje co do ułatwień pobytu zagranicą i nowe normy uposażeń nauczycieli języków nowożytnych w szkołach średnich i początkowych.

Stefan Kwiatkowski. (Warszawa).

La Médecine Scolaire. Revue mensuelle de médecine et d'hygiène scolaires. Red. dr. Mèry, wyd. Delagrave. 1921. Zeszyty 1—6. Form. 22 × 14, str. 1 — 132.

W zeszytach wydanych w pierwszej połowie b. r. zasługują na uwagę prace następujących autorów: Dr. Nogué rozpatruje częstość próchnicy u młodzieży w różnych krajach, podaje sposób badania jamy ustnej; schematy t. zw.

kart dentystycznych i nawołuje do zorganizowania w szkołach należytej pomocy dentystycznej (№ 1). Dr. Dufestel żąda „Obecności rodziców przy badaniach lekarskich w szkole” w celu większego zainteresowania ich zdrowiem dzieci (№ 3). Dr. Meyer i Vaney piszą „W sprawie orientacji zawodowej ucznia”, projektują specjalne karty zdrowia i karty uzdolnień do tego lub innego zawodu, podnoszą konieczność urządzenia specjalnych poradni zawodowych, w którychby byli czynni lekarze, nauczyciele i osoby, znające stosunki przemysłowe (№ 3). Dr. Leroux „O profilaktyce błonicy w szkołach i o odczynie Schicka”. Autor w celu wykrywania u dzieci wrażliwości na zarazek błonicy zaleca stosowanie odczynu Schicka, polegającego na wstrzykiwaniu pod skórę rozcieńzonego jadu błoniczego. Stosowanie tego odczynu ułatwi segregowanie dzieci na podatne i niepodatne na zarazek błonicy, przy czym pierwsza grupa winna być poddana specjalnej obserwacji a nawet zapobiegawczym szczepieniom (№ 4). Dr. Dufestel. „Wykrywanie w szkołach dzieci z nieomą gruczołu tarczycowego”. Autor podaje opis kliniczny dotkniętego tem cierpieniem (obojętność psychiczna, objawy śluzobrzęku, niedorozwój umysłowy) i radzi dzieci, u których wykryto powyższe cierpienie, odpowiednio leczyć (№ 4). Dr. Boudon: „O ucieczkach dzieci”. Autor ocenia ze stanowiska lekarskiego t. zw. ucieczki dzieci z domu rodzicielskiego, ze szkoły lub z pracowni, charakteryzuje dzieci, z usposobieniem do włóczęgostwa. Stosunek wychowawcy do dziecka takiego winien być uzależniony od tła, na jakim to usposobienie wyrosło (№ 5). Dr. Vitry: „Konieczność urządzania klinik szkolnych”. Nie dość jest stwierdzić braki i niedomagania fizyczne u dzieci, należy je usuwać i leczyć. Autor wykazuje konieczność organizowania po miastach poradni szkolnych, będących w styczności ze stacjami opieki nad dziećmi (№ 5).

Dr. St. Kopczyński. (Warszawa).

The School Review, a Journal of Secondary Education, edited by the Faculty of the School of Education, the University of Chicago. Tom XXIX. Zeszyt 1—6 (styczeń—czerwiec 1921). Form. 24×17, str. 1—480.

Bogata i urozmaicona treść starannie redagowanych numerów tego pisma świadczy o żywym ruchu myśli pedagogicznej w Stanach Zjednoczonych. Charakterystyczną cechą większości prac jest praktyczny punkt widzenia, połączony z sumiennym zbieraniem materiału bądź to drogą eksperymentów, bądź ankiet. Ostatnia metoda stosowana jest szczególnie często. W znacznym stopniu tłumaczy się to ogromną różnorodnością szkolnictwa amerykańskiego, zwłaszcza zaś szkół średnich (high school), którym pismo to poświęca główną uwagę. Ankieta jest jedynym nieraz środkiem, pozwalającym amerykańskiemu zorientować się w tej różnorodności.

W zeszycie pierwszym rozpoczyna się rozdzielona na trzy ciągi praca H. C. Morrisona, p. t.: Studja nad sposobem nauczania w szkołach średnich (Studies in High-School Procedure). Autor poddaje krytyce metodę uczenia się, polegającą na odrabianiu zadawanych lekcji. Powołując się na wyniki swoich badań eksperymentalnych, usiłuje on dowieść, że wiedza w ten sposób nabyta nie łączy się z wprawą ogólną, wskutek czego ten sposób nauczania, nazwany przez niego pośrednim, nie czyni ucznia zdolnym do radzenia sobie w życiu. Nauka szkolna najczęściej jest tylko pół-nauką, a tymczasem powinna

doprowadzać do zupełnego opanowania wyznaczonych na daną klasę zagadnień. Do tego celu może doprowadzić bezpośrednia metoda nauczania. Autor dość szczegółowo rozwodzi się w ostatniej części swej pracy nad jej istotą i sposobami stosowania. Z następnej pracy L. A. Maverick'a o skierowywaniu do zawodu w Massachusetts dowiadujemy się, jak wiele w tym stanie zrobiono w tym kierunku do kwietnia 1919 r. E. R. Breslich pisze o nauczaniu matematyki w t. zw. junior high school, odpowiadającej mniej więcej naszemu gimnazjum niższemu. William S. Gray w artykule p. t. Rating Scales, Self-Analysis, and the Improvement of Teaching wskazuje, w jaki sposób może się przyczynić do ulepszenia nauczania zastanawianie się nauczyciela nad metodami, błędami i wynikami swojej pracy, dokonywane według systematycznie ułożonych pytań. Nauczycielstwo amerykańskie opracowało wiele tego rodzaju „skal”, służących do oceny wartości nauczyciela i jego pracy. Wreszcie L. W. Webb metodą eksperymentalną bada dwa sposoby uczenia się skojarzeń parzystych i stosuje osiągnięte wyniki do nauczania języków obcych.

W zeszycie drugim szczególnie ciekawa jest praca Ch. H. Judd'a p. t. The American Experiment of Free Higher Education. Autor jest zwolennikiem bezpłatności szkoły średniej w Stanach Zjednoczonych. To, że ta szkoła staje się tam obecnie powszechną, nazywa największym eksperymentem w dziedzinie kultury. Zarazem jednak zwraca uwagę na odwrotną stronę medalu: na niskie uposażenie sił nauczycielskich, szybko rosnące deficyty szkolne, których najbogatsze miasta nie mają z czego pokryć, obniżanie się poziomu wykształcenia nauczycieli, brak selekcji uczniów i niedostateczne wyniki nauczania. Szkolnictwo średnie, rosnąc szybko w ilość, traci na jakości. Jego potrzeby rosną szybciej od dopływu sił nauczycielskich i wzrostu środków materialnych. Paul R. Mort w pracy p. t. An Accounting of General Values in the Small High-School Curriculum na podstawie materiału, zebranego drogą ankiety, stara się określić względną wartość życiową różnych przedmiotów, wchodzących do programu t. zw. małych szkół średnich.—W końcu zeszytu Komitet historyczny doliny Mississipi podaje dane, dotyczące książek, używanych w szkołach do nauki historii. Z dołączonego spisu okazuje się, że uczeń szkół amerykańskich może się dużo dowiedzieć o dziejach Anglii, znacznie mniej o Francji, trochę o Niemczech, lecz na wschód od granicy niemieckiej rozciąga się już dla niego terra incognita, o której mu nie powie ani jedna książka.

Zeszyt marcowy zawiera artykuły: J. H. Rodgers'a o programach „młodszych” szkół średnich, E. Shepherd'a lekcję cichego czytania w „młodszej” szkole średniej, wreszcie Fr. W. Johnsona rzecz p. t. The Schedule of Recitations. Jest tu mowa o doniosłości układanego przez kierownika szkoły rocznego planu godzin szkolnych, oraz o sposobach jego układania. Jakkolwiek wiele z tych wskazówek jest związanych z odrębnymi warunkami szkół amerykańskich, to jednak cała praca nie jest pozbawiona ogólniejszego znaczenia.

W zeszycie kwietniowym znajdujemy następujące prace: Franklin B. Bobbitt The Actual Objectives of the Present-Day High-School. Autor na podstawie przeprowadzonej ankiety odpowiada na pytanie, co czynią amerykańskie szkoły średnie dla osiągnięcia siedmiu celów, wskazanych przez Komisję do reorganizacji nauczania średniego (Commission on the Reorganization of Secondary Education). Cele te są następujące: 1) zawód, 2) obywatelstwo, 3) zdrowie, 4) umiejętność korzystania z wywczaś, 5) opanowanie czynności podstawowych, 6) cnoty rodzinne, 7) charakter moralny. H. V. Church w artykule: Atten-

dance Procedure omawia sposób wypełniania karty uczęszczania do szkoły, zaprowadzonej w jednej ze szkół średnich stanu Illinois. Tytuł pracy H. N. Goddard'a: *The Portion of the High-School Program That May Advantageously Be Given to Vocational Work* dostatecznie tłumaczy jej zawartość. Autor mówi o tej części programów amerykańskich szkół średnich, która ich uczniów przygotowuje do zawodu, stwierdza, że ona wzrasta ustawicznie kosztem przedmiotów ogólnokształcących i stara się ustalić ogólne zasady wykształcenia zawodowego w szkole średniej. Carter Aleksander w pracy p. t. *Motives Utilized in Successful Publicity Campaigns for Better School Support* wskazuje na konieczność wzmocnienia argumentów, przemawiających za podniesieniem niedostatecznego uposażenia szkół średnich amerykańskich. Editte A. Lathrop podaje zebrane przez siebie wiadomości o sypialniach, urządzanych przy szkołach średnich (*Dormitories in Connection with Public Secondary Schools*).

Zeszyt majowy. C. O. Davis w pracy p. t. *The Duties of High-School Principals* odpowiada na pytania, czy jest potrzebny kierownik szkoły średniej i jakie są jego zadania. Paul C. Stetson w pracy p. t. *Homogeneous Grouping in the First Year of a Five Year High-School* omawia organizację pięcioletniej szkoły średniej w Muskegon (Michigan), opartą na selekcji młodzieży według stopni uzdolnienia. Klasy tej szkoły dzielą się na trzy równoległe oddziały, przeznaczone dla uczniów dobrych, średnich i słabych. Wyniki tego eksperymentu są zadowalające. Ch. A. Kittrell pisze o sposobie prowadzenia nauki obywatelstwa i złączonego z tem wychowania obywatelskiego (*An Important Factor in Teaching Citizenship*). — Pozatem zeszyt zawiera artykuły W. A. Wetzel'a. *The Use of the Normal Curve of Distribution in Estimating Students' Marks*, oraz P. B. Stayer'a. *The Status of Teachers in Junior High-Schools*. Tytuły tłumaczą ich treść dostatecznie.

Zeszyt czerwcowy. L. V. Koos w pracy p. t. *Where to Establish Junior Colleges* odpowiada na pytanie, jaka musi być frekwencja szkół średnich w danym okręgu i jak liczne jego zaludnienie, aby „młodsze” kolegum mogło w nim liczyć na dostateczną liczbę studentów. J. M. Brewer omawia sprawę kierowania uczniów szkół średnich do kolegów, traktując ją jako jeden z wypadków skierowywania młodzieży do zawodu (*Guidance in the High-School with Special Reference to College Entrance*). C. O. Davis zdaje sprawę z prac The North Central Association, jednego ze stowarzyszeń kolegów i szkół średnich. Poza tem zeszyt zawiera następujące prace: W. P. Dyer. *Some Standards for Home Project Work in Agriculture*. R. H. Bracewell. *The Freeman-Rugg General Intelligence Tests as an Aid to Economy in School Administration*. E. Allen. *Graphical Representation of Grades of High-School Pupils*. Z nich na uwagę zasługuje zwłaszcza artykuł Bracewell'a. Autor na podstawie poczynionych doświadczeń stwierdza, że testy Freeman'a i Rugg'a oddają dobre usługi przy dzieleniu młodzieży na równoległe oddziały według stopnia uzdolnienia.

B. Nawroczyński. (Warszawa).

The Educational Times. A review of ideas and methods. Founded 1847. Londyn. N-ry. 1—6, od stycznia do czerwca 1921. Format $28\frac{1}{2} \times 21\frac{1}{2}$, str. 304.

Charakter czasopisma zachował się w zupełności ten sam jaki był przed wojną.

Dział pierwszy: Notes and Comments zawiera w każdym numerze krótkie wiadomości, dwudziesto pięć wierszowe, podnoszące znaczenie nowych ustaw i rozporządzeń rządowych, zasadnicze wyjaśnienia cyrkularzy ministerjalnych i uwagi nad debatami w sprawach wychowania w parlamencie angielskim.

Po wspomnianych artykułach umieszcza redakcja stale krótkie wiersze treści rozmaitej.

Dział drugi stanowią artykuły fachowej treści np.: A. Hendersona, prof. wychowania uniwersyteckiego w Nottingham p. t.: *Secondary School Examinations*, są to uwagi krytyczne o egzaminach w szkołach średnich (nr. 1); P. A. Wood'a: *Rzemiosło czy powołanie* (Nr. 1 i 3), w którym nadmienia autor, że w przeciwieństwie do innych zawodów, nauczycielski, pomimo towarzystw i związków o charakterze klubowym, nie ma jednej Rady, do którejby mogli nauczyciele się odwołać i której postanowienia znajdowałyby u nich poszanowanie i gdzie koncentrowałyby się wszelkie opinie, zadania i wysiłki stowarzyszonych. Spodziewa się urzeczywistnienia tego zawodowego charakteru w tzw. Teachers Registration Council założonym w 1912 r. w Londynie W. C. 147, Bedford Square, gdzie zgłosiło się przeszło 70 tysięcy nauczycieli do rejestracji.—W numerze 2 i 4 umieszczone dwa artykuły G. D. H. Cole'a pt.: „Wychowanie pracy” i „Wychowanie i praca”, wywołały uwagi krytyczne lorda Haldane w N-rze 6. — Artykuł J. C. Wright'a omawia stosunek kwaków do wychowania. — William H. Kilpatrick, prof. uniwersytecki w Nowym Jorku zastanawia się w N-rze 4, nad stanowiskiem nauczyciela w nowym, stworzonym przez wojnę świecie. — Dr. J. L. Kandel prof. uniwersytecki z Nowego Jorku, który niedawno ogłosił w wydawnictwach amerykańskiego Bureau of Education w Washingtonie sprawozdanie o stanie szkolnictwa w Anglii, Irlandji i w Niemczech, rozważa zagadnienie zawodowego wykształcenia nauczycieli w N-rze 6.

Po ogólnych artykułach następują specjalne np.: Emile Jacques Dalcroze'a: *On the Art of the Circus* (o sztuce w ćwiczeniach fizycznych) w N-rze 1. — J. H. Simpson'a: o szkołach publicznych i atletyce w N-rze 1.—Rupert Lee o amatorskiej orkiestrze w N-rze 1; o zapomnianym muzyku w N-rze 2; o dawnych i obecnych pieśniach ludowych w N-rze 3; o muzyce bez wzruszeń w N-rze 5; o kilku nowych utworach muzycznych w 6. — Herbert Antcliffe zastanawia się nad stanowiskiem muzyki do historii w N-rze 4. — J. Holroyd Reece omawia sztukę w związku z wychowaniem w N-rze 1; — H. F. T. Cooper japońskie druki kolorowe w British Museum w N-rze 2. — Michael Sadler sztukę w Londynie w N-rze 4, 5 i 6—L. F. Ramsey zamieszcza artykuł pt.: *Szekspir a dzieci* w N-rze 5. —

Z drobniejszych artykułów zasługują na uwagę J. W. Margetts'a z Los Angeles w Kalifornji o despotyzmie poza szkołą i w szkole w N-rze 1.

W każdym numerze znajdujemy przez F. A. Wright'a podane w tłumaczeniu angielskim mniejsze utwory z greckiej Antologii np.: Asclepiadesa z Samos z czasów 300 r. przed Chr., w N-rach 1 i 2.—Leonidasa z Tarentu z lat 280 przed Chr., w N-rach 3 i 4. — Anyty z Tegeji, poetki greckiej z okresu 275 r. przed Chr. —

Wśród licznych drobnych wiadomości, stale w każdym numerze zamieszczana jest kronika wychowania z wydarzeń poprzedniego miesiąca; rubryka nominacje, uwagi o szkołach początkowych; przegląd książek: Blue Book; spraw wychowania poruszanych w debatach w Westminsterze; o muzeum szkolnem; wiadomości związkowe, wiadomości ze szkół, kolegów i uniwersytetów; uwagi

osobiste; nowe szczegóły; dział literacki; dział ocen nowych książek bardzo obfity; dział wychowania za granicą; wiadomości szkolnych (schoolcraft); listów do wydawcy i otrzymanych publikacji.

Uderza w szacie zewnętrznej ogromna ilość anonsów w każdym numerze, zajmująca niekiedy około połowy a niekiedy i więcej liczby stron numeru.

J. L. (Warszawa).

Monatsschrift für höhere Schulen. Wydawcy: Dr. Max Sieburg i Dr. Paul Lorentz. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung. 1921 r. Rocznik XX, zeszyty: 1 i 2 (styczeń — luty), 3 i 4 (marzec — kwiecień), 5 i 6 (maj — czerwiec). Form. 26 × 17¹/₂. Str. 1 — 192.

Pismo nosi dość jeszcze wyraźne ślady tego obniżenia się sprawności przysięgnięcia i konsternacji, które w Niemczech zapanowały po przegranej wojnie i po rewolucji. Już ta okoliczność, że wszystkie zeszyty z pierwszego półroczia b. roku są podwójne, daje sporo do myślenia. Dużo bardziej znamienna jest oczywiście, treść tego miesięcznika, będącego wyrazem poglądów i dążeń najpoważniejszych sfer niemieckiego nauczycielstwa szkół średnich.

Myśl prawie wszystkich autorów krąży dokoła „prerażającego załamania się potęgi narodu niemieckiego“. Nikt nie upada na duchu; przeciwnie, wszyscy wierzą w szybkie jej odrodzenie się i szukają dróg do niego wiodących, biorąc sobie za wzór Fichtego „Mowy do narodu niemieckiego“. Zarazem panuje tu nieufne usposobienie do rządu republikańskiego. Pismo pedagogiczne z natury rzeczy zajmuje się przeważnie tylko jego polityką szkolną, a zwłaszcza zamierzoną na szeroką skalę reformą systemu szkolnictwa i wychowania młodzieży. Z bardzo wielu artykułów, a zwłaszcza z umieszczonych na czele zeszytu styczniowego rozważań noworocznych dr. Maxa Sieburga wyczuwa się wyraźnie, że te reformy spotykane są przez działaczy gimnazjalnych niemieckich z niechęcią i zaniepokojeniem. Większość dalszych prac poświęcona jest rozpatrywaniu zamierzonych lub już wprowadzonych inowacji. Autorowie silą się na obiektywność naukową, czasami nawet popierają tę lub ową zmianę, ogólna jednak tendencja idzie, jeżeli nie w kierunku utrzymania stanu rzeczy z czasów cesarstwa, to w każdym razie ku zahamowaniu rewolucyjnego rozpadu reformatorskiego.

Naukowy poziom pisma uległ dość wyraźnemu obniżeniu się. Autorowie zacieśnili zakres swoich tematów do spraw bieżących i przeważnie niemieckich. Artykuły ich posiadają na ogół charakter polemiczny. Mało jest natomiast prac obiektywnych i gruntownych, któreby mogły stanowić trwałe wkład do wszechświatowej literatury pedagogicznej. Zjawiska te stoją, oczywiście, w związku z wysunięciem się na plan pierwszy zagadnień aktualnej polityki szkolnej.

Zeszyt 1—2 poza wzmiankowanym już artykułem wstępnym zawiera prace następujące: Dr. Friedrich Schroeder. Zur Neugestaltung des deutschen Unterrichts: Notwendigkeiten und Möglichkeiten.—Dir. Dr. F. Neubauer. Rede zur Vierhundertjahrfeier des Städtischen Gymnasiums zu Frankfurt a. M.—Dr. B. Kumsteller. Die Neuordnung des Geschichtsunterrichts, eine Kritik.—Prof. Dr. Paul Cauer. Ein umstrittenes Komma.—Dr. Gustav Müncheberg. Die Schüler-selbstverwaltung.—Dr. K. Weerth. Studententage oder freie Arbeitstage.

W zeszycie 3 — 4 spotykamy prace: Prof. Dr. Bersu. Bemerkungen zum „Lehrplan für den Unterricht in der Religionsgeschichte.—Paul Menge. Was

kann Fontane unsern Schülern sein?—Dr. E. Otto. Ein Wort zur Verständigung. Dr. Fritz Ehringhaus. Der Lehrplan für den Lateinunterricht an Oberrealschulen.—Prof. Dr. Wickenhagen. Turnen, Spiel und Sport im Lichte der Gegenwart.—Dr. med. Manfred Fränkel. Der Wert der linkshändigen Ausbildung für Schule und Staat.—Winter. Die deutsche Schule Ostasiens im Kriege.

W zeszycie 5 — 6: Dr. Gottfried Fittbogen. Das Auslandsdeutschtum in der Schule.—Dr. H. Schmidt. Zum neusprachlichen Unterricht.—Dr. Kurt Niedlich. Klassische Metrik, deutsche Rhythmik und deutsche Kultur.—Dr. Walter Lietzmann. Fachwissenschaftliche Didaktik an der Universität.—Leopold Trinkwalter. Die Schicksalsfrage des deutschen Volkes und die höhere Schule.—Paul Kaestner. Die Reifezeugnisse der Studierenden der preussischen Universitäten im Sommersemester, 1920.

Dla czytelnika polskiego szczególnie ciekawe mogą być następujące prace: Dr. B. Kumsteller a. Die Neuordnung des Geschichtsunterrichts, eine Kritik. Autor występuje tu przeciwko głosom, domagającym się zastąpienia w szkole t. zw. historii politycznej przez historię ludzkiej pracy i kultury, usunięcia wszelkich apoteoz polityki mocy, wojen i dynastii, a natomiast zmierzającym do apoteozowania pokoju, międzynarodowych sądów rozjemczych, pouczenia o zgubnych dla kultury skutkach wojen, uwydatniania w dziejach ludzkości prawidłowego następstwa coraz wyższych epok kultury. Autor dopatruje się w tych postulatach chęci wprowadzenia do szkoły tendencji politycznej w duchu socjalistycznym. Opierając się na badaniach nad metodologią historii, zwłaszcza zaś na nowej pracy E. Troeltsch'a p. t.: Die Bedeutung der Geschichte für die Weltanschauung, zaleca uwzględnianie w szkole zarówno indywidualnych jak kolektywnych czynników historycznych, takie bowiem tylko stanowisko odpowiada obecnemu stanowi nauk historycznych.

Dr. K. Weerth tłumaczy i popiera rozporządzenie ministerstwa saskiego z 1919 r., ustanawiające we wszystkich szkołach średnich w roku 20 dni porządku wolnych od zajęć szkolnych, poczęści zaś, zwłaszcza w klasach wyższych przeznaczonych na pracę nad obranym przez ucznia przedmiotem lub zagadnieniem.

Dr. med. M. Fränkel bardzo mocno przemawia za wyrabianiem w szkołach sprawności obu rąk. Wojna europejska uwydatniła doniosłość tej sprawy. Wielu żołnierzy utraciło wówczas rękę prawą, lub tylko władzę w ręce prawej. Ci z nich, których od początku ćwiczano w szkole w pisanii, rysowaniu i t. d. ręką lewą, znalazło się wówczas w dużo lepszych warunkach od ćwiczonych tylko praworęcznie.

Dr. Gottfried Fittbogen domaga się wprowadzenia do szkół niemieckich nauki o Niemcach zagranicznych. Traktat wersalski zwiększył liczbę Niemców, żyjących poza granicami państwa Niemieckiego. Szczególna uwaga należy się tym z nich, którzy przedtem byli obywatelami Reichu, lub znajdowali się z niem w szczególnie bliskich stosunkach. Autor tworzy dla nich nową nazwę: proponuje, mianowicie, nazywać ich nie Auslandsdeutsche, lecz Grenzlanddeutsche. Musi powstać specjalna literatura szkolna, poświęcona ich życiu, pozatem w takich podręcznikach szkolnych, jak wypisy niemieckie, historia i geografia trzeba im poświęcić jak najwięcej uwagi. Od siebie dodaje: —łatwo przewidzieć, w jaki sposób podobne tematy będą oświeclane przez pedagogów niemieckich. Będzie to propaganda odwetu i zaboru, nie obojętna dla państw, posiadających „Niemców granicznych“ wśród swoich obywateli.

B. Nawrockiński. (Warszawa).

Zeitschrift für Deutschkunde. 1921. Jahrgang 35 der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Begründet durch Rudolf Hildebrand und Otto Lyon. Wydawcy Walther Hofstaetter i Friedrich Panzer. Nakl. B. G. Teubner, Leipzig—Berlin. Zeszyty 1—5. Form. 23½ × 16, str. 168.

Czasopismo powyższe, które dawniej służyło tylko nauce języka niemieckiego, w ostatnim czasie rozszerzyło zakres zainteresowań na wszystkie „rzeczy niemieckie”. Zadaniem jego jest teraz ułatwienie nauczycielowi jego szerszego obowiązku, polegającego na wszechstronnym wniknięciu w istotę niemieckości w celu odpowiedniego oddziaływania na uczniów. Czasopismo rozwija zatem propagandę za centralnem stanowiskiem nauki języka niemieckiego w nowej szkole niemieckiej. Tym celom służą artykuły: 1) ogólnonaukowe, dające syntetyczny pogląd na jakąś większą dziedzinę wiedzy, 2) szczegółowo-naukowe, rozpatrujące gruntownie jakiś jeden problem, 3) z zakresu różnych dziedzin nauki szkolnej (literatura, język, lektura, zadania, wolne wykłady, etnografia, sztuki piękne, starożytności niemieckie etc.), 4) sprawozdania z literatury naukowej niemieckiej, 5) drobne informacje, 6) przegląd książek, 7) przegląd czasopism.

W Nrze 1. R. Blümme (Die Rutz-Sieverssche Lehre) wyjaśnia teorię Sieversa i Rutza, jak od napięcia mięśni całego ciała zależy barwa i siła głosu. Zasady są dość skomplikowane, ale należycie zastosowane, mogłyby oddać usługi w deklamacji i śpiewie. Paul Lorentz (Goethes Anschauungen über Erziehung und Bildung im Hinblick auf die Gegenwart) w tym i następnym zeszycie zestawia rozrzucone po wszystkich dziełach poglądy Goethego o wychowaniu z uwzględnieniem oddziaływania na nie ówczesnych pedagogów (Rousseau, Pestalozzi, Basedow) i wiąże je zrecznie z chwilą obecną. H. Jantzen (Eberhard König und sein Schaffen) poświęca szkic biograficzny z oceną twórczości literackiej poecie E. Königowi, który przez współczesnych jest niesłusznie zapomniany. E. Edert (Wie erzielen wir bei unseren Schülern eine grössere Gewandtheit und Sicherheit im mündlichen Gebrauch der Muttersprache?) stwierdza, że biegłość w mówieniu raczej zanika u uczniów w klasach wyższych. Przyczyny tego zjawiska upatruje w metodzie uczenia, stosującej ustawiczne pytania, skutkiem czego uczeń nie ma sposobności toku swych wyobrażeń przedstawić jako większą całość myślową. Żąda więc, aby po heurystycznym przerobieniu lekcji uczniowi dać sposobność w syntezie wyrazić pewną całość. Powinno się to dziać nie tylko w nauce literatury i historii, lecz także i innych przedmiotów. Referaty zaś w wyższych klasach, raz na rok wygłaszane, należałoby raczej zastąpić wolnymi wykładami na dany temat, na który wszyscy uczniowie winni być jednakowo przygotowani. E. Otto (Grundsätzliches zum deutschen Aufsatz) rozważa problem, czy wypracowania piśmienne mają być produkcją czy reprodukcją i dochodzi do wniosku, że zadanie powinno być z początku reprodukcją, a więc przedstawieniem własnych przeżyć i opisem rzeczy widzianych, a dopiero w późniejszych latach ma się stawać logicznem, ma dawać wyraz osobistemu stanowisku wobec rzeczywistości i wobec utworów poetów i myślicieli. F. Hempel (Erziehung zum klaren Ausdruck) w tym i następnym zeszycie dzieli się swojemi doświadczeniami, poczynionemi w dziedzinie wypracowań piśmiennych. Autor odbył z uczniami klasy trzeciej gimn. wycieczkę i dał temat: „Ein schöner Wald-und Wiesenaus-

flug”. Uczniowie opracowali rzecz banalnie, dając dowód, że ich zapas wyrazów jest ubogi, a stosowanie tychże bez wyboru. Stąd wysnuwa wnioski, że wyrazy powinny być zawsze wypływem z rzeczy samej, a więc opierać się mają na poglądzie — ale wtedy jedno zadanie nie śmie zawierać w sobie zbioru kilku zadań. Temat powyższy był zbyt szeroki. Nadto radzi przedsięwziąć z uczniami ćwiczenia w rozróżnianiu wyrazów synonimicznych i wproważyć uczniów w podawaniu każdej rzeczy w formie czynności, a więc z użyciem czasownika, który najlepiej oddaje indywidualny i szczególny charakter każdej rzeczy. F. Schulze (Unsere historischen Museen im Dienste von Schule und Erziehung) podaje wskazówki, jak dla nauki historii należy wyzyskać dane środowisko (budowle, pomniki), aby rzecz sama przemówiła do umysłu ucznia. Także celowe zwiedzanie muzeów — ale nie masowe przebieganie po salach — może to samo zadanie spełnić. Radzi też, aby dla każdego miasta ludzie powołani ułożyli odpowiednie wskazówki a jako wzór takiej pracy przytacza dla Wiednia: Edgar Weyrich. Anschaulicher Geschichtsunterricht, Strasse u. Museum, Sprache u. Alltag als Geschichtsquelle, Wien, Pichlers Witwe, 1910, a dla Londynu: Handbook on educational visits (1910).

„Literaturbericht“ omawia w jednej części 40 prac, poświęconych niemieckiej etnografii, a w drugiej 31 prac traktujących o liryce, epice i dramacie z epoki baroku.

W Nr 2. O. Walzel (Das Deutschtum unserer Klassiker) rozważa kwestję, na czem właściwie polega niemieckość klasyków 18 wieku i na podstawie szerokich a interesujących skojarzeń dochodzi do wniosku, że oni obce pierwiastki opracowywali w duchu niemieckim i potęgowali w ten sposób niemieckie uzdolnienia przez asymilację obcych pierwiastków. W. Poethen (Das Vordringen der Eisenbahn und die deutsche Dichtung) przedstawia oddziaływanie kolei na poezję niemiecką. Kl. Bojunga (Deutscher Aufsatz und deutsche Stilkunst) podaje warunki i wzory tak domowych jak szkolnych zadań, odpowiadających zasadom dzieła sztuki. Autor wychodzi z założenia, że każde zadanie, jako pełny wyraz indywidualnego i głębokiego przeżycia, musi być w swoim rodzaju dziełem sztuki. Aby do tego doprowadzić, uczeń piszący zadanie, powinien mieć przed oczami wzruszające go wydarzenie, powinien mieć kompleks wyobrażeń z wszystkimi szczegółami. Następnie musi panować nad wszystkimi środkami ekspresji stylistycznej, a wreszcie musi mieć odpowiedni nastrój i dosyć czasu. Stąd wynika potrzeba nauki stylu, oparta na odpowiednio dobranych przykładach, następnie wolność wyboru zadania z pomiędzy kilku tematów, a wreszcie 14-dniowy termin na zadanie domowe a 2½ godziny na zadanie szkolne. Przytoczone wzory zadań uczennic z klasy najwyższej są istotnie pełne artyzmu.

Literaturbericht omawia tylko 3 prace z epoki poromantycznej, a 18 z beletrystyki nowej opowieściowej.

W Nrze 3. H. W. Heim (Die geistige Grundlage der neusten Dichtung) uważa za duchową podstawę ekspresjonizmu filozofję intuicyjną Bergsona i filozofję fenomenologiczną, którą w Niemczech reprezentuje Husserl i jego uczeń Maks Scheler. E. E. Pauls podaje swój — niezbyt szczęśliwy — pomysł traktowania nowszej poezji w szkole. Th. Klaiber (Selbstbiographien, Denkwürdigkeiten und Selbstbiographische Romane), podaje w tym i następnym zeszycie psychologiczne podstawy i cechy charakterystyczne tych gatunków literackich. E. Wasserzieher pisze o imiesłowiu a A. Schülke o powstaniu liczebników. O. Schreiter (Die Dingwortseuche) zwalcza rzeczownik niemiecki, któremu odmawia prawa do nazwy „Hauptwort“ i do pisowni dużą

literą. Natomiast za główną część mowy uważa czasownik. F. Hempel (*Erziehung zum klaren Stil*) rozwija swoje uwagi o jasności stylu, której należy uczyć w związku z zadaniami, poddając rozumowej analizie niewłaściwy stosunek zdań współrzędnych i podrzędnych. W ten sposób uczona w klasach niższych gramatyka staje się nauką stosowaną, rozwija język mówiony i pisany.

„Literaturbericht“ za r. 1920 rozpatruje 40 prac, zostających w związku z badaniami historyczno-literackimi. Na szczególną uwagę zasługuje praca polskiego uczonego Z. Łempickiego (*Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft bis zum Ende des 18. Jahrh., Göttingen*), który przez nią wypełnia dotkliwą lukę w literaturze niemieckiej. Praca ta jest nieodzowną dla wszystkich, których interesuje powstanie literacko-historycznej syntezy. Na uwagę zasługuje także Ph. Witkop (*Die deutschen Lyriker von Luther bis Nietzsche. I Bd. 2. Aufl. Teubner*). Tom pierwszy obejmuje liryków aż do Hölderlina. Autor zwraca szczególną uwagę na przedstawienie artystycznej i ludzkiej strony danego poety. Jeszcze głębiej ujmuje rzecz E. Ermatinger (*Die deutsche Lyrik in ihrer geschichtlichen Entwicklung von Herder bis zur Gegenwart. 2 Bd.*), który w siedmiu systematycznie ujętych rozdziałach z wielką zdolnością wczuwania się przedstawia rozwój liryki niemieckiej aż do ekspresjonizmu włącznie, dzieło to należy do najwybitniejszych zjawisk nowszej germanistyki.

W Nrze 4 F. Gräntz (*Landschaft*) wyjaśnia pedagogiczne znaczenie krajobrazu, na którym można uczyć obserwacji, poczucia piękna i miłości kraju rodzinnego. Th. Matthias podaje wyjątki ze swej — przeładowanej cytatami — mowy ku uczczeniu pamięci Wolframa v. Eschenbach. A. Wittek omawia wychowawcze znaczenie dla szkoły powszechnej epigramów Logau'a. H. Lemcke (*Hebbel als Lyriker*) poddaje charakterystyce liryczną działalność poety. E. Schultze (*Die Kunst volkstümlicher Darstellung*) wyjaśnia zasadę popularnego przedstawiania rzeczy, ujmując ją w ten sposób: myśl głęboko jak filozof, a wyrażaj się prosto jak człowiek z ludu. W. Hoffstaetter (*Die deutsche Oberschule*) bierze w obronę typ gimnazjum narodowego z jednym językiem obcym, z kulturą niemiecką, z filozofią i nauką obywatelską jako podstawą dydaktyczną (jest to analogia z naszym typem neohumanistycznym). Pod wpływem opinii prof. uniwersytetów uległ on jednak pewnej modyfikacji, a mianowicie w Saksonji i w Hamburgu w ten sposób, że w gimnazjum w niższej sekundzie rozgałęzia się na oddział z łaciną jako przedmiotem obowiązkowym, ewentualnie w gimn. realnem od niższej tercji z drugim z językiem nowożytnym lub z łaciną. A zatem odmiany tego typu dają możliwość uczenia się dwu języków nowożytnych, lub jednego nowożytnego a jednego starożytnego, ale jest też możliwość uczenia się tylko jednego języka obcego. W ten sposób czyni się zadość wymogom życia i uniwersytetów.

„Literaturbericht“ omawia wydania dzieł C. F. Meyera, Storma, Geibla i Anzengrubera i 24 prace dydaktyczne, zostające w związku z nauczaniem języka niemieckiego. Na uwagę zasługuje: H. Bock u. K. Weitzel. *Der historische Roman als Begleiter der Weltgeschichte*.

W Nrze 5. G. Schläger (*Der Reimtrieb als Wortschöpfer*) wyjaśnia znaczenie rymu dla powstawania nowych wyrazów i tłumaczy udział dzieci w tworzeniu języka ogólnego. Ch. Georges (*Klopstocks Ode: Die Künftige Geliebte*) podaje wzór lekcji praktycznej. H. S. Korff (*Zur Iphigenie*) zajmuje się kwestją, jak pojmować ideę przewodnią dramatu: *Alle menschlichen Gebrechen sühnet reine Menschlichkeit*. Myśl ta odnosi się według niego

nie tylko do stosunku Ifigenji do Orestesa, lecz zarówno do Orestesa jak do Ifigenji. Boć Orestes, działający z pobudek etyki odwetowej, pociągnięty w odmet zbrodni, odzyskał zdrowie duchowe nie przez interwencję kapłańską, lecz przez silne postanowienie prowadzenia nowego doskonalszego życia. Podobnie ma się rzecz z Ifigenją, która przewycięża pokusę kłamstwa i ratuje swoje wysokie wyobrażenie o bóstwie. Wobec tego także cały dramat daje wyraz pogładowi, że przez czyste człowieczeństwo można zmazać winę, a cały dramat przedstawia zwycięstwo pierwiastka dobrego nad złem i daje wyraz absolutnemu idealizmowi. B. Luther (Prinz von Homburg) wyjaśnia w krótkim artykuliku cechy romantyczne tego dramatu. A. Janssen (Hermann Bossdorf) poświęca szkic biograficzno-literacki dołno-niemieckiemu poecie Bossdorfovi, piszącemu w narzeczu. G. Schübel (*Die Geschichte des mittelhochdeutschen Unterrichts*) przedstawia dość uciążliwą drogę, jaką kroczyło wprowadzenie mhd. do średnich szkół niemieckich. Th. Duggen (*Das Lesebuch im Dienste literarischer Erziehung*) wywodzi, że ustępy treści naukowej w czytankach z dziedziny przyrody, geografii i historii, należą do nauczyciela fachowego tego przedmiotu. Natomiast nauczyciel języka ma zająć się przede wszystkim literacką stroną wykształcenia, zwracając uwagę tylko na poezję i wiadomości o poetach. O. Schreiter (*Das fingierte Tagebuch im Aufsatzunterricht*) wychodzi z założenia, że na podstawie odpowiednich wzorów dobrze jest jako formy stylistycznej użyć „dziennika“. Takie wypracowania mogą zachęcić do systematycznego prowadzenia dzienniczka według zasady zupełnej szczerości z uwzględnieniem rzeczy istotnych. A. Pestalozza (*Moralische Betrachtungen in Aufsätzen*) rozważa kwestję stosowania w zadaniach prawd moralnych, do których uczniowie albo jeszcze nie dorośli, albo które zostają w sprzeczności z życiem. W tych wypadkach radzi dawać daleko idącą wolność wyboru, aby uczeń przyswajał sobie tylko prawdy kongenialne, bo w ten sposób słowa stają się poprzednikami czynów. E. Majer-Leonhard (*Deutsches Schultheater*) uzasadnia potrzebę odgrywania sztuk teatralnych przez młodzież. R. Wiessner (Albrecht Dürer) charakteryzuje szkicowo wielkiego artystę, szukając w nim cech specyficznie niemieckich.

„Literaturberichte“ 1920/21, zajmują się językiem i językoznawstwem, do najwięcej interesujących zjawisk należy: Fr. Kluge. *Deutsche Sprachgeschichte* (Leipzig, Quelle u. Meyer), które to dzieło poświęcone jest szero-kim sferom ludzi wykształconych. Specjalistów zaś zainteresuje: H. Paul, *Deutsche Grammatik* (III, IV, V, Bd., Halle, Niemeyer), szczególnie doprowadzona do końca mimo utraty wzroku przez jej autora. Tom trzeci obejmuje składnię zdania prostego, tom czwarty zdanie podrzędne, użycie trybów i przyimków, a tom piąty poświęcony w całości słowotwórstwu.

Dr. J. Jakóbiec. (Kraków).

Philologische Wochenschrift. Wyd. F. Poland (Drezno). Rocznik 41. Zeszyt 1—26 (styczeń—czerwiec 1921). Str. 1—612, form. 27 × 19¹/₂.

„Wochenschrift für klassische Philologie“ i „Berliner Philologische Wochenschrift“ od stycznia r. b., już nie istnieją; zamiast tych dwóch czasopism powstał jeden tygodnik, którego tytuł wyżej wymieniono. Zeszyty omawiane dają pojęcie o wszechświatowym ruchu na polu filologii klasycznej, z uwzględnieniem nowego zwrotu w kierunku łączności współczesnej kultury ze starożytną

Ulrich v. Wilamowitz-Moellendorff wydał jedną ze swoich mów „Der griechische und der platonische Staatsgedanke“. (Berlin, 1919, Weidmann). Autor rozpatruje najważniejsze zagadnienia życiowe naszych czasów, widzi w świecie starożytnym rękojmię prawidłowego orjentowania się w tych zagadnieniach, oraz zaznacza niebezpieczeństwa, wynikające z mylnego rozstrzygnięcia wielu problemów szkoły średniej i wyższej. (Ocena Wilhelma Nestle w Nr. 1).

Literaturę specjalną z dziedziny metryki wzbogaciła praca angielskiego uczonego: William Ross Hardie. *Res metrica. An Introduction to the Study of Greek and Roman Versification*. Oxford, 1920, Clarendon Press. (Oceniał Otto Schröder w Nr. 3).—W r. 1920 wyszły dwa pierwsze zeszyty nowego czasopisma, które powstało dzięki ofiarności kilku greckich patriotów z Georg. J. Pianos'em na czele. Są to „Byzantinisch-neugriechische Jahrbücher“ (Hrsg. von Nikos A. Bees, Berlin—Wilmersdorf, 1920). Śród artykułów treści najrozmaitszej (z dziedziny archeologii, sztuki, semazjologii, epigrafiki, historii, literatury i t. d.) zaznaczamy: J. Strzygowskiego „Ein Christusrelief und altchristliche Kapitelle in Moesien“ i R. Ganszyńca „Das Märchen der Pythia“. (Sprawozdanie C. Wessely'ego w Nr. 3).

Dla orjentowania się w dziedzinie metodyki i dydaktyki filologii klasycznej Niemcy mają, śród wielu innych dzieł, Triennium Philologicum W. Freunda, w r. 1908 uzupełnione przez B. Maurenbrechera i R. Wagnera; Angolicy posiadają z roku 1916 pracę L. Whibley'a *A Companion to Greek Studies*, oraz dzieło J. E. Sandys'a *A Companion to Latin Studies*, które wyszło w r. 1913 w 2 wyd.; Włosi korzystają z książki—L. Valmaggia. *Manuale storico-bibliografico di filologia* z r. 1894; znany francuski filolog i archeolog S. Reinach w r. 1907 wydał *Manuel de philologie classique* w drugim wydaniu z uzupełnieniem bibliograficznym. Obecnie francuską literaturę z danego zakresu wzbogaciła nowa, bardzo poważna publikacja—L. Laurand. *Manuel des études grecques et latines*. (Paris, 1914—19, Picard 8 vol.). Krytyk niemiecki (Th. Stangl w Nr. 4) nazywa Laurand'a białym krukiem śród Francuzów ze względu na sumienność w opracowaniu materiału.

W 1916 r. austriackie min. ośw. i akademja nauk delegowały specjalną komisję do Albanii i Czarnogórza dla studjów nad językiem, życiem i sztuką tych krajów. Druga specjalna ekspedycja archeologów Schober'a i Praschniker'a dała nadzwyczaj bogaty materiał archeologiczny z trzech okresów—illyryjskiego, illyryjsko-greckiego i greckiego. Rezultaty wspomnianej ekspedycji ogłoszone są w wydaniu wiedeńskiej akademji—C. Praschniker und A. Schober. *Archäologische Forschungen in Albanien und Montenegro*. Wien, 1919, Hölder. (Sprawozdanie Rudolfa Pagenstecher'a w Nr. 5).

Wpływ hymnów „homerowych“ na poszczególne utwory Ajschylosa, Sofoklesa i Eurypidesa omawia N. Wecklein w dziele—*Die homerischen Hymnen und die griechischen Tragiker*. München, 1920. (Sprawozd. E. Eberhard'a w Nr. 6).

Znany archeolog-budowniczy, dawny dyrektor Niemieckiego Archeologicznego Instytutu w Atenach, profesor W. Dörpfeld, twórca nowej teorii co do estrady w teatrze greckim (w Nr. 9) ocenia nadzwyczaj ciekawą książkę M. A. Gilbert'a Norwood'a—*Greek Tragedy* (London, 1920, Methuen and Co.). Autor mówi najpierw o powstaniu tragedji i jej dalszym rozwoju, następnie o przedstawieniach dramatu greckiego; trzecią część obejmuje nauka o budowie wiersza, rytmie dramatów, szczególnie chórów. W kwestjach spornych Norwood przytacza rozmaite hipotezy, czem się różni od Eug. Petersen'a (*Die attische Tragödie, als Bild-und Bühnenkunst*, 1915), który uwzględ-

dnia tylko swoje, często przestarzałe teorie. Co do teatru V i IV wieku Norwood podziela pogląd Dörpfeld'a, że aktorzy grali wtedy na jednym poziomie z chórem, lecz co do teorii Witruwiusza słusznie zwalcza dawne, obecnie już odwołane zdanie Dörpfeld'a, że autor rzymski w określeniu rozmiarów i wzajemnego stosunku części teatru nie ma na względzie współczesnego mu teatru grecko-rzymskiego, lecz dawny grecki, lub hellenistyczny.

W dziale „Mitteilungen“ (Nr. 11) Theodor Birt w artykule „Keine Götterbilder bei Homer“ stara się dowieść, że Homer nie zna wcale posągów, ani innych wizerunków bogów: bóstwa mają tylko swe gaje lub okręgi, niekiedy świątynie, w których sami mieszkają. Mają także trony i ołtarze, na których niewidzialnie przebywają. Ofiary przyjmują kapłani i kapłanki: oni i one zastępują bogów i są czczeni i czczone, jak bogowie. Co się tyczy „palladion“ trojańskiego, to o niem wspomina się znacznie później, a mianowicie w „Iliadzie“ i „Iliupersis“.

Wyszedł (w r. 1920) drugi tom cennego dzieła Alfonsa Dopsch'a—*Wirtschaftliche und soziale Grundlagen der europäischen Kulturentwicklung*. Pierwszy tom wyszedł w r. 1918 w Wiedniu. Autor stara się wykazać, że kultura średniowieczna, szczególnie niemiecka jest dalszym ciągiem kultury rzymskiej. (Oceniał H. Philipp w Nr. 13).

Zasługi i znaczenie Platona w dziedzinie nauk przyrodniczych wyjaśnia znakomicie bawarski uczony Const. Ritter w dziele—*Platons Stellung zu den Aufgaben der Naturwissenschaft*. Heidelberg, 1919, Winter. (Omawia Wilh. Nestle w Nr. 14).

W roku 1919 w Londynie wyszła dysertacja Herberta P. Weiskotten'a, wyczerpująco omawiająca kwestję, dotyczące św. Augustyna i dzieło jego biografa Possidjusza: *S. Augustini vita scripta a Possidio episcopo* (edited with revised text, introduction, notes, and an English version by T. Weiskotten. Princeton, University Press, London). Autor opiera swą pracę na pierwszych źródłach, znajdujących się w rozmaitych bibliotekach. (Ocena C. Weyman w Nr. 14).

W Monachjum (u Becka r. 1920) wyszła książka—Paul Stengel. *Die griechischen Kultusaltertümer*. (III Aufl.). Śród ofiar należy odróżniać: niebieskie (uranische)—na cześć mieszkańców nieba, bogów i większych bohaterów, i—ziemskie (chthonische) za umarłych i na cześć bohaterów mniejszych; same ofiary niekiedy były przynoszone w świątyniach. Kapłani byli zastępcami bóstw, przybierali ich postać, wkładali na siebie maski, stanowiące podobizny bogów. (Oceniał Friedr. Pfister w Nr. 17).

Niektóre stare dzieła z dziedziny filologii klasycznej wyszły, lub wychodzą obecnie w nowej przeróbce, jak: Lübker' *Reallexikon* w przeróbce I. Geffken'a i E. Ziebarth'a (8 wydanie, niestety bez rycin), L. Preller. *Griechische Mythologie*. Podobnej przeróbce uległy *Realia Wohlrab'a*. Wydaje je na nowo w zupełnie odmiennej szacie H. Lamer pod tytułem: *Die altklassische Welt*. (Leipzig und Berlin Teubner).

Kwestję pochodzenia stylu korynckiego w architekturze starają się rozstrzygnąć—Ed. Weigand. *Vorgeschichte des korinthischen Kapitels*, Würzburg 1920, Julie Braun-Vogelstein (w dziele o stylu jońskim) i Homolle. *L'origine du chapiteau corinthien*. *Revue archéologique*, 1916. (Ocena pierwszego i trzeciego z tych dzieł w Nr. 20—C. Weickert'a).

Rud. Helm (w NN. 21 i 22) ocenia, przeważnie pod względem krytyki tekstu pracę Richarda Laquer'a — *Der jüdische Historiker Flavius Josephus*. (Giessen, 1920).

Trzy prace polskiego uczonego, profesora R. Ganszyńca — dwie łacińskie — *De Agathodaemone* (drukow. w Pracach Towarzystwa Naukowego Warszawskiego II, 1919) i *De argumentis immortalitatem vulgo adstruentibus particula prima. Cum epimetro de origine notionis animae (Posnaniae typis unionis iuventutis Polonicae. 1920)* oraz niemiecka — *Der Ursprung der Zehngebottetafeln* (Berlin 1920, Fuhrmann) znalazły ocenę O. Gruppe'go w NN. 24, 25 i 26. Wszystkie trzy tematy nadzwyczaj ciekawe, zostały opracowane gruntownie. Zamiast streszczenia dzieł, odsyłamy czytelnika do oryginałów.

Badaczy malarstwa starożytnego zainteresuje wydane w Halle (u Maxa Niemeyer'a) dzieło Fritz Weege. *Etruskische Malerei*, 4B. mit 89 Textabbildungen und 101 Tafeln. (Sprawozdawca Georg Karo w Nr. 26 podkreśla bardzo niską cenę tej książki — 200 marek niem.)

Na zakończenie niniejszego, niestety bardzo pobieżnego (z powodu braku miejsca) sprawozdania z 26 numerów czasopisma *Philologische Wochenschrift*, wymienię jeszcze kilka dzieł, przedstawiających większą wartość dla naszych pedagogów klasyków. Są to:

Kulturunterricht. Erfahrungen und Vorschläge von Ernst Samter (str. 204, c. 14 mk.). Autor dowodzi, iż nauczanie języków i historii powinno się sprowadzać do nauczania kultury.

Deutsche Kultur im lateinischen und griechischen Unterricht. Von Ernst Samter (40 str. mk. niem. 1.80). Jakkolwiek jest tu mowa o zależności kultury niemieckiej od klasycznej — greckiej i rzymskiej, jednakże uwagi autora stosują się w większości wypadków i do nas.

Humanismus und Jugendbildung. Vortrag gehalten in der Vereinigung des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg von Werner Jaeger (str. 43, c. 3 m.). Referat prof. Jaegera wyświeśla nadzwyczaj ważne i będące na dobre kwestje wykształcenia humanistycznego.

Stefan Cybulski. (Warszawa).

Naturwissenschaftliche Monatshefte für den biologischen, chemischen, geographischen und geologischen Unterricht. Wydaw. Dr. Richard Rein. III B. (Teubner. Leipzig — Berlin). Z. 1 — 6, (styczeń—czerwiec, 1921), form. 24×16, str. 196.

Czasopismo to jest dalszym ciągiem „*Natur u. Schule* (1902—1907), redagowanego przez znanych pedagogów B. Landsberga, O. Schmeila i B. Schmida. Od roku 1907 wychodziło pod tytułem „*Monatshefte für den Naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen*“ pod redakcją Landsberga i Schmida. Obecnie komitet redakcyjny tworzą profesorowie uniwersytetów: Hase (zoologja), Küster (botanika), Stock (chemja), Ule (geografja) i Walther (geologja). Taki skład komitetu ma widoczny wpływ na treść czasopisma. W ostatnim, na przykład, zeszyt (5—6) znajdujemy następujące artykuły: Wartość kinematografu w badaniach; O jądzie ryb; Nowa atomistyka; Podział geograficzny lasów i pokładów węgla; Wycieczki naukowe (do fabryk), jako wartościowe uzupełnienie nauczania chemji; Badania z dziedziny paleontologii, wreszcie oceny książek, wśród których niema ani jednej z dziedziny dydaktyki

i metodyki; podobnie i wymienionych artykułów, ściśle je oceniając, nie można do tych dziedzin zaliczyć. Tymczasem dawniejsze roczniki tego czasopisma były przepełnione kwestjami z dziedziny metodyki i techniki nauk przyrodniczych i zawierają mnóstwo cennego i dziś materiału dla pedagoga-przyrodnika, nie pomijały przytem podawania od czasu do czasu artykułów, informujących o postępach wiedzy i pisanych bez zarzutu pod względem naukowym.

Czasopisma niemieckie uległy rozmaitym przemianom w pierwszych latach powojennych. Trudno jednak powstrzymać się od wyrażenia obawy, że miesięcznik, mający w tytule słowo „nauczanie“, może się stać miejscem do drukowania artykułów mniej ważnych z dziedziny czystej nauki, kosztem dydaktyki i metodyki.

K. Czerwiński. (Warszawa).

Nowe książki i pomoce szkolne.

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE.

Bogatyński Władysław dr. *Historja Polski*. Kraków, 1820. Nakładem księgarni S. A. Krzyżanowskiego. Form. 16×12, str. 236.

Rzecz napisana interesująco, żywo i przystępnie dla młodocianych umysłów. Podręcznik odpowiada wymaganiom dydaktyczno-metodycznym i wskazówkom ministerjalnym. Na pewne wyróżnienie zasługują charakterystyki poszczególnych epok, jak np. zwięźle opracowany rozdział: „Zmiany w budowie państwa i społeczeństwa polskiego w XIII w.“, zawierający ciekawe uwagi o okresie Polski w podziałach (ustrój społeczny), trafne poglądy w rozdziale, poświęconym Kazimierzowi Wielkiemu, oraz w całym zarysie Jagiellońskim. Zbyt krótko opracowany rozdział o Władysławie Warneńczyku: wiele ważnych szczegółów zupełnie pominięto. Dział o Polsce elekcyjnej naogół starannie opracowany. Dodatkowo przedstawiają się również dzieje porozbiorowe, doprowadzone do chwili wskrzeszenia państwa Polskiego. Pod względem językowym praca jest bez zarzutu. Całość ożywiają portrety królów, wykonane według wzorów Matejkowskich. Zewnętrznie książka przedstawia się niezbyt estetycznie. Mapa przy końcu książki załączona (Polska w r. 1772) niczem się nie wyróżnia.

Zygmunt Denter. (Warszawa).

Borowski M. Władysław. *Wykład psychologii ogólnej w zastosowaniu do wychowania*. Część I. Psychologja poznania 178 str., wyd. 2-gie. Cz. II. Psychologja uczuć, 177 str., wyd. 1-sze. Warszawa, 1921 r. M. Arct. Form. 18×11½.

Książka ta ma tak wielkie i liczne wady, że w krótkiej ocenie niepodobna ich dokładnie i wyczerpująco omówić. Z tego, że jest kompilacją, nie czyniłbym autorowi zarzutu, gdyby kompilacja ta wykazywała większą znajomość i bardziej jednolite przemyślenie przedmiotu. Tymczasem w pracy tej niema żadnej jednolitej koncepcji, nietylko teoretycznej, lecz i praktycznej: poszczególne rozdziały są czasem, na przykład w psychologii wzruszeń, prostem stresz-

zeniem prac monograficznych, reprezentujących różne stanowiska teoretyczne i nadających różną treść tym samym terminom, — wskutek czego chwiejna i zmienna jest terminologia „Wykładu“, który w każdym rozdziale idzie za terminologią streszczanego autora.

Większą jednak, niż chwiejność terminologii, wadą jest powierzchowne, niewnikliwe, ujmowanie omawianego przedmiotu, jest werbalizm, wyrażający się we wprowadzaniu na początku niemal każdego rozdziału pseudodefinicji rozważanych przeżyć—definicji, z których każda mogłaby być doskonałym przykładem, niejednego błędu logicznego. Autor nie potrafi dać żywego obrazu życia psychicznego; nie potrafi też zapoznać czytelnika z metodą badania psychologicznego. W „wykładzie“ autora psychologia nie jest nauką, tętniącą życiem myśli badawczej, lecz zbiorem gotowych, martwych, dogmatycznie wyłożonych „prawd“, które przytem — i to może jest rzecz najgorsza — są albo rażącymi fałszami, jak to, że „pamięć jest nieodłączną właściwością (!) komórki nerwowej, ginie wraz z nią“, że „barwa czerwona powstaje (!) z 457 biljonów drgań“, że ból jest uczuciem i t. p.,—albo wyrażeniami tak błędnymi językowo i logicznie, że trzeba przeprowadzać formalną egzegezę logiczno-filologiczną, aby dotrzeć do właściwego znaczenia zdania.

Uderza dalej dysproporcja w traktowaniu różnych działów psychologii. Najmniej interesująca „psychologia zmysłów“ traktowana obszerniej, niż sprawa kojarzenia, pamięci, uwagi, pojmowania; mało i niedokładnie opracowana w nauce współczesnej psychologia uczuć zajmuje tomik oddzielny, to znaczy dwa razy więcej miejsca, niż rozważanie spraw poznawczych, przyczem zajmujące badania James'a, Dugas'a czy Hartenberga w streszczeniu autora „Wykładu“ stają się nudnym wypracowaniem.

Cz. Znamierowski. (Warszawa).

Danysz Antoni. *Studja z dziejów wychowania w Polsce*. Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce № 3. W Krakowie. Skład główny w Książnicy Polskiej w Warszawie, 1921. Format 25 × 16¹/₂ str. 4 nlb. + 378 + 2 nlb.

Jest to niekompletny zbiór dawniejszych prac autora, drukowanych w okresie lat 1898 do 1912 z nielicznymi zmianami,

Szkoda nieoceniona, że ani z ramienia wydawców tj. Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, ani ze strony autora nie umieszczono na początku w przedmowie, ani na końcu w przypisach lub w notach w ciągu książki wiadomości wskazujących dokładne daty bibliograficzne owych przedruków. Pośpiech wydawców przebija się w tem również, że często na różnych stronach znajdują się dosłowne powtarzania tych samych ustępów, niekiedy kilkakrotnie. Podobne usterki wydawnicze rażą i nużą czytelnika. — Na zawartość książki złożyły się następujące rozprawy: 1) O wychowaniu królewicza, traktat humanistyczno - pedagogiczny z roku 1502. (Por. Sprawozdanie gimn. Franciszka Józefa. Lwów, 1902 i odb., oraz „Szkola“ Nr. 19 i nast. Lwów, 1900 i odb. Recenzja w „Muzeum“ 1903 str. 41). — 2) Szymon z Pilzna Maricius jako pedagog. (Por. „Muzeum“ 1905 i odb. Rec.: Kwart. Hist. 1906 zesz. 4). — 3) Erazm Glicznier jako pedagog. Studium nad pierwszą pedagogiką polską. (Por. Roczn. Tow. Przyj. Nauk 38, Poznań 1912). — 4) Jezuicki kanon lektury starożytnych autorów i przykład jego stosowania w szkole polskiej. (Por. „Muzeum“ 1902 i odb.). — 5) Jana Rybińskiego podróż naukowa za granicę

w latach 1616—1623 (Por. „Szkola“ Lwów 1898 i odb.). — 6) Instrukcje wychowawcze Jakóba Sobieskiego. (Por. „Kurjer Pozn.“ 1899 nr. 149 i odb.) — 7) Młodzi Turcyńscy w Kolegium jezuickim w Ingolsztadzie w latach 1654—1659. (Por. „Szkola“ 1899 nr. 26 i „Kurj. Pozn.“ 1899 nr. 190 i nast.). — 8) Jan Amos Komeński w Polsce. (Por. Roczn. Tow. przyj. nauk. pozn. 1899—XXV. — „Szkola“ 1894 nr. 14. Rec.: Przegl. powsz. 1899. II. — Encykl. Wych. VI. 225 i „Muzeum“ 1910 I. 24—28). — 9) Konwikty szlacheckie przy szkole pijarskiej w Rydzynie. (Por. „Literatura i sztuka“, dodatek do „Dziennika poznańskiego“ 1913, № 45—50 i odb. Rec. w „Muzeum“ 1914, T. I, zesz. 4).

Zbiór tych cennych przyczynków do dziejów wychowania w Polsce okazał się w obecnej chwili jako bardzo aktualne wydawnictwo, nawiązujące do naszej tradycji na tem polu.

Józef Lewicki (Warszawa).

Gadomski Jerzy. *Wschód i mity greckie*. Podręcznik historii starożytnej. Wyd. IV ze 113 rys. i 5 mapkami, 1921. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Form. 22 × 15, str. 107.

Podręcznik napisany żywo i barwnie, z dużym polotem, interesująco, w zastosowaniu do poziomu kl. 3 i 4, daje bardzo wiele materiału nie tylko w zakresie historii politycznej Wschodu, ale również uwzględnia szeroko starożytną kulturę Wschodu, religję, obrzędy, zabytki kultury, piśmiennictwo i t. d. Bogato przedstawia się dział mitów greckich, poprzedzony obszernym wstępem geograficzno-historycznym; książeczkę urozmaicają nader liczne ilustracje i kilka mapek. Szata zewnętrzna książeczki przedstawia się bardzo skromnie.

Zygmunt Denter. (Warszawa).

Grzymałowski Wł. *Dzieje Polski w krótkim zarysie dla użytku młodzieży*. Wyd. XI poprawione i uzupełnione przez M. A. Z 10 mapkami i 42 portretami. 1921. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Form. 20 × 13, str. 240.

Rzecz napisana popularnie, zaopatrzona w dość dobre mapki, oraz w portrety królów i wodzów. Autor mówi głucho i ogólnikowo o początkach państwa Polskiego. W rozdziale o Mieszku I-ym wspomina, że Polska traci Chrobację pod koniec jego rządów, ale nie wyjaśnia bliżej, czy rozumie przez nią Śląsk, czy inną dzielnicę. W rozdziale o Bolesławie Chrobrym nie tłumaczy nam istotnego celu przyjazdu Ottona III do Gniezna (politycznego), jak również — właściwych przyczyn wielkiej wojny z Niemcami. Dość pobieżnie autor mówi o reakcji pogańskiej po śmierci Mieszka II, nie wyjaśnia nam właściwego podłoża sporu Bolesława Śmiałego ze Stanisławem Szczepanowskim, bisk. krak. Kwestja testamentu Bolesława III słabo potraktowana; za to okres Polski w podziałach może zbyt drobniawo opracowany, jak na taki elementarny podręcznik. O prawodawstwie epoki Kazimierza W. kilka słów zaledwie z zupełnym przytem pominięciem statutu wielkopolskiego. Okres Jagiellonów opracowany niedostatecznie, zwłaszcza Kazimierza Jagiellończyka (geneza sejmików) i obu ostatnich Zygmuntów. Z późniejszych epok, poważne braki dostrzec się dają w okresie Zygmunta III (momenty przełomowe, stosunek szlachty do tronu, geneza prywaty i warcholstwa, przyczyny i istota nietolerancji religijnej), zupełnie pominięta geneza liberum veto, nie przytoczono okoliczności, które skłoniły Jana III do zawarcia sojuszu z Habsburgami, a nie z Francją. Ważny dla naszych dziejów okres Stanisława Augusta potraktowany niedbale i nieumiejętnie. Kończy książkę niezbyt wyczerpująco, choć ciekawy okres porozbiorowy

dziejów narodu, w którym autor obszerniej opracował zarys Królestwa Kongresowego do powstania listopadowego r. 1830 i samo powstanie. Kilku rzutami zaledwie autor naszkicował ostatnie lata wielkiej wojny.

Zygmunt Denter (Warszawa).

Poezje Horacjusza — do użytku w gimnazjach polskich — wybrał i opracował Tadeusz Sinko. Lwów — Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1920. Form. $21\frac{1}{2} \times 13$, str. LI + 231.

Prof. Sinko wydał poezje Horacego w wyborze: satyry, epody, ody, carmen saeculare (całe), listy i ars poetica (cała). Do tekstu dodany jest słowniczek imion własnych. Na wstęp (I—XLVII) złożyły się następujące działy: 1) życie, czasy i twórczość Horacjusza z uwzględnieniem wpływu poety na literaturę i krytykę europejską, oraz na naszych liryków od XVII stulecia; 2) oryginalność, naśladownictwo i praca w liryce Horacjusza; 3) metryka Horacjusza. Cały ten wstęp daje cenny materiał, ułatwiający bliższe zrozumienie utworów poety. Żałować należy, iż dr. Sinko nie zaopatrzył tekstu łacińskiego chociażby w krótki komentarz i nie poczynił pewnych ułatwień w czytaniu wiersza w niektórych miejscach. Uczyni to nauczyciel, czytający Horacego w szkole, a wydany tekst ów może być uzupełniony przez komentarz prof. St. Rzepińskiego z roku 1895. „Metrykę” zaś powinny uzupełnić melodie do metrów Horacego z XVI stulecia — Senfla, Hofheimera i Tritonius'a, oraz wiele późniejszych kompozycji muzycznych aż do naszych czasów. Zewnętrzna strona wydania nie pozostawia nic do życzenia.

St. C.

Dr. I. Jaroszyński. *Metody badań psychologicznych w szkole*. Wskazówki dla lekarzy szkolnych i pedagogów. Warszawa, 1920. Nakładem Ministerstwa Zdrowia Publicznego. Form. 23×16 , str. 133.

Dla pedagogów i lekarzy szkolnych książka dr. Jaroszyńskiego stanowić będzie cenny nabytek, pozwalający im na orjentowanie się w olbrzymim już materiale badań psychologicznych nad dzieckiem. Jest to rodzaj skróconego, w którym podane są w streszczeniu i z objaśnieniami główne testy, służące do mierzenia zarówno władz poszczególnych (pamięć, wyobraźnia, kombinowanie i t. d.) jak i inteligencji ogólnej (testy Bineta, Rossolima i inne próby).

Tych objaśnień jest wszakże za mało, właściwe metody badań nie są omówione, i dlatego książka dr. Jaroszyńskiego znajdować się powinna w ręku tych tylko, którzy już skądinąd zapoznali się z metodami i wynikami psychologii eksperymentalnej. Tym wszystkim można polecić książkę niniejszą, jako zawierającą opis testów starannie wybranych i pouczających. W osobnych zeszytach wydał nadto autor cztery testy, które przynieść mogą pożytek przy badaniach szkolnych.

Prof. dr. med. J. Joteyko. (Warszawa).

Rocznik astronomiczny na r. 1921. Opracował F. Kępiński. Instytut wojskowo-geograficzny. Warszawa. Główna Księgarnia Wojskowa, 1921. Form. $25 \times 18\frac{1}{2}$, str. 4 + 60 + 2 mapy.

Wydawnictwo to, po raz pierwszy zjawiające się w Polsce, wywołane zostało względami natury naukowo-praktycznej, o czym wzmianka w przedmowie. W przejrzystym układzie zawiera dane o najwybitniejszych zjawiskach na nie-

bie, dostępnych dla narzędzi nawet o skromnej sile optycznej i przystosowane jest do potrzeb kraju naszego. Efemerydy dopełniają różne tablice; sposób posilkowania się niemi podany jest w objaśnieniach i poparty licznymi przykładami. Prócz tego mamy zestawienie współrzędnych geograficznych dla 177 miejscowości polskich i 2 mapki nieba.

Rocznik astronomiczny stanowi bardzo cenną książkę pomocniczą dla nauczyciela kosmografii, zwłaszcza wobec tego, że niepodobna dziś dostać zagranicznych wydawnictw (Nautical Almanac, Connaissance des temps, Astronomisches Jahrbuch ect.), które zresztą o wiele przekraczają potrzeby szkoły.

Wł. Wojtowicz (Warszawa).

Nowy słownik podręczny łacińsko-polski, opracowany podług najlepszych źródeł przez Łukasza Koncewicz a, b. prof. gimn. gub. Lubelskiej. Lwów — Warszawa. Książnica Polska Tow. Naucz. Szk. Wyższych. 1921. Form. $17\frac{1}{2} \times 12\frac{1}{2}$, str. 950.

Jest to wydanie drugie słownika Koncewicza, odbite, o ile się zdaje z tych samych stereotypów, z których było drukowane wydanie poprzednie nakładem i drukiem tow. akc. S. Orgelbranda S-ów 1910 roku. Przy obecnym stanie nauki, uwzględniającej semazjologię wyrazów, słownik Koncewicza jest w pewnej mierze przestarzały, jednakże w braku innych stanowi dość cenny nabytek w dziedzinie naszej literatury podręcznikowej.

St. C.

Higiena szkolna. Podręcznik zbiorowy dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych pod redakcją dr. Stanisława Kopczyńskiego. Warszawa, M. Arct. 1921. Form. 24×16 , str. 16 + 820.

Na treść dzieła tego, poleconego do bibliotek i czytelni szkolnych przez M. W. R. i O. P. składają się prace następujące: Cele i zadania higieny szkolnej. Historia higieny szkolnej w Polsce (napisał dr. Stanisław Kopczyński). Budynek szkolny — (arch. Józef Holewiński). Rozwój fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym — (dr. med. Matylda Biehler). Wychowanie fizyczne w szkole — (prof. dr. Eugen. Piasecki). (Poznań). Urządzenia sal gimnastycznych i boisk — (major Walerjan Sikorski). Higiena wychowawcza — (dr. Tadeusz Jaroszyński). Higiena sposobu i organizacji nauczania — (prof. dr. B. Nawroczyński). Higiena mowy — (dr. Władysław Oltuszewski). Higiena czytania — (dr. Marjan Falski). Higiena pisanie — (dr. Józef Czarnecki) (Lwów). Szkoły dla dzieci nienormalnych — (dr. Władysław Sterling). Szkoły dla dzieci głuchoniemych i ociemniałych — (dr. Władysław Jarecki). Szkoły i urządzenia szkolne dla dzieci słabowitych — (dr. Jan Szmurło). Choroby wieku szkolnego — (dr. Marceli Gromski). Choroby oczu i wady wzroku — (dr. Jadw. Matusewiczówna). Schorzenia układu kostnego i skrzywienia kręgosłupa — (dr. Adolf Klęsk (Kraków). Lekarz szkolny i opieka lekarska w szkole — (dr. Stanisław Kopczyński). Higiena ochron — (dr. Jan Szmurło). Higiena internatów — (dr. Stanisław Łyskawiński). Propaganda i nauczanie higieny w szkole — (dr. Jan Szmurło). Opieka społeczna na terenie szkoły — (dr. Stef. Karp' Rottermund). Harcerstwo a szkoła — (dr. Tadeusz Strumiłło). Higiena zawodu nauczycielskiego — (dr. Karol Mitkiewicz). Okólniki ministerjalne w sprawach higieniczno-

szkolnych. Skorowidz rzeczy i autorów. Piśmiennictwo polskie z zakresu higieny szkolnej.

Szczegółowa ocena prac tych pomieszczona będzie w jednym z najbliższych zeszytów Bibliografii Pedagogicznej.

Kopernik Mikołaj. *Wybór pism* w przekładzie polskim, opracował Ludwik A. Birkenmajer. Biblioteka Narodowa Nr. 15. Serja I. 1920 r. Form. 12 × 17 cm., str. 144.

Zadaniu, jakie postawił sobie prof. Birkenmajer, uprzystępnienie ogółowi polskiemu istotę najważniejszych utworów Kopernika, — odpowiada w zupełności wydany przez prof. B. w Bibliotece Narodowej wybór pism M. Kopernika. Wybawić on zresztą może nieraz i pretensjonalnych czytelników z kłopotu posilkowania się bardzo niedoskonałym przekładem prof. Baranowskiego. Wartość „Wyboru pism” podnosi obecność w nim przekładu *Commentariolus’a* („Zarys nowego mechanizmu świata”), którego powstanie prof. B., wbrew opinii biografów niemieckich, odnosi do okresu znacznie wcześniejszego (mniej więcej r. 1508).

Zawierając główną ośnowę traktatu „*De revolutionibus orbium coelestium*” (r. 1543), krążył komentarz ten, co prawda w nielicznych odpisach, poświęconych osobom najzaufanym, już na lat przeszło 30 przed ukazaniem się głównego dzieła. Był jakby przygotowaniem do przyjęcia nowych prawd przez uczonych ówczesnych.

Książka prof. Birkenmajera składa się z 2-ch części: pierwsza obejmuje główne wyjątki lub przelicza (bez dowodów) materię dwu zasadniczych dzieł Kopernika: „*Commentariolus*” i „*De revolutionibus*”; druga zaś zawiera wybór listów i przekładów Kopernika z greckiego, traktat o sposobach poprawy monety i poemat religijny: „*Siedm gwiazd*”. Uzupełniają książkę krótki życiorys Kopernika i liczne przypisy, świadczące o wielkich kwalifikacjach prof. Birkenmajera do wydania w całości wszystkich dzieł Kopernika, z pietyzmem, podyktowanym przez potrzeby nauki i ambicję naszą narodową.

Felicjan Kępiński (Warszawa)

Krotoski Kazimierz dr. *Historja Powszechna*. Tom I. *Historja starożytna*. Wydanie drugie. Nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie. 1921. Form. 21 × 15, str. 208.

Na 26 stronicach książki autor zastanawia się szczegółowo nad podaniami i mitami Grecji i Rzymu. Potem dopiero autor przechodzi do Wschodu. Egipt i jego dzieje potraktowane zbyt pobieżnie (hist. polityczna i religja), to samo da się powiedzieć o monarchji Persów. O Hammurabim czytamy, że wslawił się swojem „prawdomówstwem”, chyba prawdomówstwem. O niektórych kwestiach, jak np. o kolonizacji Greków, o prawodawstwie Solona i Klistenesa, oraz o warunkach i okolicznościach, wśród których nastąpił wybuch wojen grecko-perskich, autor niezbyt obszernie wyklada. O filozofji greckiej, z wyjątkiem krótkiego życiorysu Sokratesa, brak w książce nawet pobieżnej wzmianki.

Co do Rzymu, nie wiemy np., co to były prawa XII tablic, do jakiego działu prawa należy je odnieść. Czy dotyczyły one praw politycznych? Wiadomo, że nie, ale autor to dyskretnie przemilcza i tak ważną kwestję zbywa paru

ogólnikowemi frazesami. Główny nacisk autor kładzie na stronę faktyczną historii. Szkoda, że historii kultury Rzymu poświęcono za mało uwagi. To samo należałoby powiedzieć o jego prawodawstwie, urzędach, o życiu społecznem i domowem, o wychowaniu szkolnem. Pominęto zupełnie zasady i istotę pryncypatu, słabo zostały opracowane rządy Oktawjana-Augusta (stan kulturalny Rzymu i moment przełomowy w jego rozwoju); poważne luki (np. strona prawna epoki cesarza Hadrijana) znajdują się w rozdziale, poświęconym historii cesarstwa (złoty wiek). Zewnętrzna szata książki więcej niż pospolita. Zupełny brak niezbędnych chociażby ilustracyj i rysunków stanowi poważny jej defekt.

Zygmunt Dentzer (Warszawa).

T. Lucretii Cari—*De rerum natura liber tertius*. Krokiewicz Adam dr. Lublin. Nakładem Uniwersytetu Lubelskiego. 1921. Form. 21 × 14 $\frac{1}{2}$, str. 80.

Zarząd Uniwersytetu Lubelskiego powziął zamiar wydawania „Biblioteki Uniwersytetu”, która ma zawierać prace z zakresu nauk, wydawanych w tej uczelni. Dotąd wyszły dwie prace, jedna z zakresu nauk społeczno-ekonomicznych (J. S. Lewiński, *Twórcy ekonomji politycznej*), druga z dziedziny nauk humanistycznych, której tytuł przytoczyliśmy na wstępie. Książeczka zawiera trzy razy powtórzony tytuł, tekst łaciński (1094 wiersze), dodatek krytyczny (krytyka tekstu, owoc żmudnej pracy), doskonale tłumaczenie prof. Krokiewicza, oraz przypisy. Aby dać pojęcie o tłumaczeniu prof. Krokiewicza, dość będzie przytoczyć chociażby kilka następujących wierszy:

„Jeśli zresztą natura duszy jest nieśmiertelną i jeśli, oddzielona od naszego ciała, może czucie zachować, to pięcioma zmysłami, śmiem przypuszczać, trzeba ją wyposażyć. I nie możemy sobie w inny sposób wyobrazić dusz, błędzących w krainie żalości (*infernus animas Acherunte vagari*). Więc też malarze i piewcy zmierzchłych pokoleń (*scriptorum saecula priora*) przedstawiali dusze, wyposażone zmysłami (*sensibus auctas*). Lecz ani sama dusza nie może być oczyma, ani nozdrzami, ani ręką... Czyta się, jakby to nie było tłumaczenie, lecz coś oryginalnego. Jednakże wiersze należy tłumaczyć chyba tylko wierszami!

St. C.

Majchrowicz Franciszek dr. *Historja Pedagogji* dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauki prywatnej. Wydanie trzecie. We Lwowie. Nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Tom I, 1920, str. 207+1 nlb., tom II, 1921, str. 176 z rycinami. Format 23 × 15.

Dzisiaj, gdy dążenia wychowawców w nauczaniu, nawet przedmiotów humanistycznych, zmierzają do nauczania pogładowego w każdej dziedzinie, nie tylko nauk przyrodniczych, dzisiaj podręcznik dr. Majchrowicza okazuje się mniej wartościowym, niż książka Bizonia Franciszka: *Historja wychowania ze źródeł czerpana*, Lwów 1913. — Obecnie w nauczaniu historii powszechnej, tem bardziej w nauczaniu historii pedagogji muszą polscy pedagodzy podążać za nowym kierunkiem nauczania ile możliwości ze źródeł pierwszej ręki, a nie z treści streszczeń. Dzieła, z których autor korzystał i które wymienia (str. 158—166) są opracowaniami, często dość przestarzałemi, podającemi często nieścisłe wiadomości. Natomiast ze źródeł autor zdaje się nie wiele korzystać, skoro ich w swem zestawieniu nie podaje. Podawanie daty urodzin danego pisarza, a nie wymienianie daty śmierci, jak to autor często czyni, jest zgoła niepotrzebne, bo mniej mówi, niż ta ostatnia. Przytłaczają autora

opinie literatury niemieckiej, francuskiej prawie (nie wykorzystał tak gruntownego dzieła, jak Compayre'go), a angielskiej, niezwykle bogatej, wcale nie uwzględnił. Nieznajomość literatury angielskiej sprawia, że nas tam również nie znają. Nie uwzględnił Kaspra Siemka (1632), który zdaje się być jednym z pierwszych, który sprawę sekularyzacji szkolnictwa w Polsce i Europie przedstawił. Encyklopedia wychowawcza (23 razy wymieniona przez autora) stanowi zdaje się główne źródło, skąd wiele mylnych czerpie informacji, jak i z starego wydania Schmid'a.

Różnice między wydaniem drugim a trzecim zachodzą jedynie w tomie drugim. Cechują się tem, że autor poopuszczał niektóre ustępy, dotyczące się pedagogii austriackiej, ustęp o Jacotocie i najciekawszy dla młodych adeptów nauki wychowania rozdział o szkole przyszłości, który należało pozostawić w całości, albo uzupełnić jeszcze krótkim zarysem rozwoju najnowszych kierunków pedagogicznych zagranicą a szczególnie w Anglii, Ameryce, Szwecji i Włoszech.

Dodał autor w tomie II rozdziały o: wpływie oświaty i szkół polskich na oświatę i szkoły na Rusi w w. XVI—XVIII, o reformach wychowania publicznego w Polsce XVIII w. i o szkolnictwie polskim w czasie wojny na Litwie, Rusi i w rdzennej Rosji.

Wstawił ustępy z Szycówny o nauce języka polskiego w szkołach Konańskiego. Przerobił ustępy o bibliotece Żaluskich, o szkole kadetów, o twórcach i głównych pracownikach Komisji Edukacyjnej, o instytucie głuchoniemych w Warszawie, o uniwersytecie w Poznaniu, Wilnie, opuszczając warszawski i lubelski, zmienił ustępy o Hoffmanowej, Towarzystwie Szkoły Ludowej i Polskiej Macierzy Szkolnej. W wykazie dzieł polecanych podał autor nowych 20 tytułów, nie uwzględniając wielu pierwszorzędnej wartości.

Szkoda, że zamiast licznych, dawnych, pięknych klisz umieszczono w obecnym wydaniu brzydkie, które na lichym papierze bardzo wiele straciły na estetycznej wartości.

W braku innych mogą z książki korzystać nauczyciele i uczniowie, jako z podręcznika dającego pogląd ogólny na rozwój dziejów wychowania.

Józef Lewicki. (Warszawa).

Z. Morawska. *Opowiadania z dziejów ojczyści* dla domu i szkoły. Wydanie piąte. 1921. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Form. $21\frac{1}{2} \times 14$, str. 102 + 1 nlb.

Książeczka składa się z szeregu opowiadań bardzo popularnie napisanych, zaletą ich jest gorące uczucie patriotyczne, co w połączeniu z prostotą formy, nieprzeladowaniem datami i nazwiskami, posiada niewątpliwie duże znaczenie. Autorka porusza, jak na popularną książeczkę, dość obszernie takie zagadnienie, jak powstanie sejmików i sejmów w Polsce w wieku XV. Dobrze opracowany (opow. 6) roz. o urzędach w Polsce w w. XVI. Nie pomija również (w opowiadaniu 14) scharakteryzowania zabiegów wybitnych działaczy w w. XVIII, pragnących wydzwignąć kraj z niedoli i upodlenia (Leszczyński). Pod względem językowym, pomijając kilka usterek, książka na ogół bez zarzutu.

Całość doprowadzona do ostatnich wypadków, kończących wielką wojnę, przedstawia się dodatnio i może oddawać usługi jako podręcznik i jako czytanka na lekcjach. Umiejętny nauczyciel potrafi odpowiednio wyzyskać dość bogatą treść książeczki.

Zygmunt Denter (Warszawa).

Orłowicz Mieczysław dr. *Jarosław — jego przeszłość i zabytki*. (Przewodnik ilustrowany). Z 29 ilustracjami w tekście. Lwów — Warszawa. Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. Nakładem Uniwersytetu Żołnierskiego w Jarosławiu. 1921. Form. $16\frac{1}{2} \times 11\frac{1}{2}$, str. 140.

Poza przedmową, przedstawiającą dzieje Uniwersytetu Żołnierskiego w Jarosławiu, co jest tematem bardzo luźnie związanym z treścią dziełka i „słowem od autora“, właściwy przewodnik dzieli się na dwie części: historia miasta i przewodnik po mieście. Część I zawiera wyczerpujące dzieje Jarosławia, który w XVI i XVII w. był jednym z największych i najważniejszych miast Małopolski dzięki sławnym jarmarkom jarosławskim i koncentrującemu się tam handlowi. Część II podaje kolejny opis różnych części miasta i okolicy z uwypokreleniem ważniejszych budowli i pamiątek. Zwraca uwagę zupełny brak strony praktyczno-informacyjnej, która musi być uwzględniona w każdym przewodniku; dlatego też omawiane wydawnictwo nie jest właściwie „przewodnikiem“, ale pracą historyczno-opisową.

E. Z.

Platona Hippiasz Mniejszy, Hippiasz Większy, Ijon. Przedłożył, wstępem, objaśnieniami i ilustracjami opatrzył Władysław Witwicki. Lwów — Warszawa. Książnica Polska. T. N. S. W. 1921. Form. $21\frac{1}{2} \times 14\frac{1}{2}$, str. 183.

Prof. Uniw. Warszawskiego Wł. Witwicki wzbogacił literaturę filozoficzną nowym tomem dzieł Platona, w którym umieścił trzy dialogi: Hippiasza Młodszego, Hippiasza Starszego i Jiona. Mówić o zaletach tłumaczenia prof. Witwickiego — byłoby rzeczą zbyteczną. Nadzwyczaj cenne są wstępy do poszczególnych dialogów. A jeszcze większe znaczenie mają dla czytelnika objaśnienia i uwagi do każdego dialogu. Tłumacz ilustrował własnymi rysunkami nie tylko okładkę, ale i oddzielne ustępy dzieła. Postacie Sokratesa i jego rozmówców są uchwycone doskonale. Zewnętrzna strona książki wytworna.

St. C.

Plutarch z Cheronei. *Żywoty sławnych mężów* w zrewidowanym przekładzie F. N. Golańskiego. Z dodatkiem trzech żywotów w przeróbce Ign. Krasickiego. Z wstępem i uwagami Tadeusza Sinki, prof. Uniw. Jagiell. Kraków. Nakładem Krak. Spółki Wydawn. Biblioteka narodowa. Ser. II. W. 3. Form. 18×12 , str. XXX + 382.

Wydane zostały następujące żywoty Plutarcha: Temistokles, Kamillus, Arystydes, Kato Stary, Perykles, Fabjusz Maksymus, Tymoleon, Aleksander, Tyberjusz i Gajus Grakchowie, Marjusz. Tłumaczenie księdza Filipa Ner. Golańskiego pochodzi z początku XIX stulecia (1801 — 1803); przytem ks. Golański przekładał nie z greckiego oryginału, lecz z tłumaczenia łacińskiego i francuskiego, a kształtował swą pracę, jak mu się wydawało najprościej i najłatwiej po polsku. Ign. Krasicki zostawił tylko streszczenie przekładu francuskiego T. Dacier'a (1804). Profesor Sinko miał zatem bardzo trudne zadanie zrewidowania tłumaczenia i zbliżenia do oryginału greckiego. Zdaje się jednak, iż znacznie lepiej byłoby dać nowe tłumaczenie Plutarcha. Byłby wtedy Plutarch, a nie ks. Golański lub Ign. Krasicki po polsku. Dwadzieścia pięć stron wstępu zawierają bardzo cenny materiał. Profesor Sinko przygotowuje czytelnika do czytania Żywotów Plutarcha i daje obraz Grecji po utracie niepodległości, cha-

rakterystykę Grecji w porównaniu z Rzymem, pisze o życiu i pismach Plutarcha, zaznając ją z pośmiertnymi losami Plutarcha, szczególnie u nas w Polsce, na koniec daje tło historyczne wybranych żywotów. Bardzo cenne są uwagi profesora Sinki pod tekstem.

St. C.

Pol Wincenty. *Pieśni Janusza*. Z wstępem i objaśnieniami Józefa Kallenbacha. Biblioteka Narodowa. Serja I. № 33. Kraków. Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Form. 18×13, str. 188.

Twórczości Wincentego Pola wydawcy „Biblioteki Narodowej” w krótkim czasie poświęcają już drugi tomik: po nr. 21, zawierającym „Pieśń o ziemi naszej” oraz wybór drobniejszych utworów pojawia się obecnie nr. 33, zawierający „Pieśni Janusza” ze wstępem i objaśnieniami prof. Józefa Kallenbacha. Wstęp zawiera wyjaśnienie genezy i znaczenia „Pieśni Janusza” oraz krótką charakterystykę „lat późniejszej twórczości poety”, omawia tekst pierwotny utworu, a wreszcie podaje wskazówki bibliograficzne. Autor wstępu wychodzi z założenia, iż „pora ustalić sąd o twórczości i znaczeniu w dziejach naszej poezji” Pola, a choć zastrzega się, iż nie zamierza „bynajmniej wyczerpać przedmiotu” przechodzi po wyjaśnieniu genezy i znaczenia „Pieśni Janusza” do omawiania całości działalności poety na polu literackim i stara się wytłumaczyć pewną sprzeczność, jaką widzimy we wcześniejszych i późniejszych poglądach Pola. Ta część słowa wstępnego może wywołać pewne zastrzeżenia, gdyż zmiana zapatrywań poety jest niewątpliwie faktem, którego istnienia żadne wyjaśnianie zapewne nie zaprzeczy. Szkoda również, iż nie omówiono dokładniej stosunku następnych tomów „Pieśni Janusza” do pierwszego, jedynie uwzględnionego w wydaniu „Biblioteki Narodowej”. Tem nie mniej studjum prof. Kallenbacha daje nam wiele cennych wskazówek dla należytego zrozumienia „Pieśni Janusza”.

Tekst wydania w „Bibliotece Narodowej” opiera się na wydaniu pierwszym z r. 1833 z pewnymi zmianami: umieszczono mianowicie dodanego w drugim wydaniu „Wachmistrza Dorosza na Litwie”, a pominięto „Pieśń do miodu”; usunięcie „Pieśni” nie wydaje się usprawiedliwionem, bo choć rzeczywiście, jak mówi wydawca, jest to utwór słaby i niedostosowany do całości zbioru, to jednak przy drukowaniu całkowitego wydania (a nie wyboru) „Pieśni Janusza”, pozostawienie jej byłoby właściwsze. Objaśnienia poety zostały uzupełnione objaśnieniami wydawcy.

Eug. Zdrojewski (Warszawa).

Potocki Wacław. *Wiersze*. Wybrał i objaśnił Aleksander Brückner, prof. uniwersytetu berlińskiego. Biblioteka Narodowa. Serja I. № 19. Kraków. Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Form. 18×13, str. 171+1 nlb.

Wydawana przez Krakowską Spółkę Wydawniczą „Biblioteka Narodowa” zawiera oprócz tomików poświęconych literaturze polskiej XIX wieku również wybrane przedruki cenniejszych utworów literatury dawniejszej, co należy pochylić za niemałą zasługę wydawcom ze względu na brak wydań dzieł dawniejszych.

№ 19 „Biblioteki Narodowej” jest poświęcony wyborowi „Wierszy” Wacława Potockiego poprzedzonemu wstępem pióra prof. Aleksandra Brücknera. Wstęp dzieli się na 8 rozdziałów i omawia kolejno następujące kwestje: autor, życie i losy; treść i forma dzieł; „Ogród fraszek” i „Moralia”; sądy o sztuce;

ideale poety; Potocki jako satyryk; trylogja Potockiego; znaczenie poety. Szkic ten daje czytelnikowi dużo ciekawych wiadomości o Potockim, niestety ujętych niezbyt systematycznie, wobec czego charakterystyka poety nie może się należyście utrwalić w pamięci. Wybór wierszy staranny; żałować jedynie należy, iż nie podawano przy poszczególnych utworach notatek, do jakiego zbioru dany wiersz należy; szkoda również, iż nie dołączono do zbioru „Wojny chocimskiej” w wyjątkach; mielibyśmy wówczas prawdziwy wybór tego wszystkiego, co z twórczości Potockiego poznać należy; można jednak przypuszczać, iż Krakowska Spółka Wydawnicza zechce wydać „Wojnę chocimską” oddzielnie, co będzie uzupełnieniem niniejszego tomiku.

Eug. Zdrojewski (Warszawa).

Radliński Tadeusz. *Europa*. Część III. Serja A. Wydanie czwarte. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Form. 22×15, str. 204.

W pierwszych dziewięciu rozdziałach podręcznika rozpatruje autor ogólne cechy Europy, jak np. położenie, granice, ustrój powierzchni, klimat, hydrografię i t. d.; kończy zaś tę część podręcznika wyjaśnieniem zagadnień, dotyczących kultury Europy, oświaty, urządzeń społecznych, komunikacji i powstawania państw. Pozostałe 25 rozdziałów — to geografia szczegółowa wszystkich krajów Europy; z początku zajmuje się autor pniem lądowym Europy, zaczynając od Europy Wschodniej; następnie zaś przechodzi do rozgałęzień Europejskiego lądu czyli do wysp i półwyspów. W każdym z rozdziałów tutaj podaje autor i zwięzłą historję opisywanego kraju. Liczne bardzo ryciny, tablice statystyczne i mapy (ogółem 146) a także pytania, które autor rozpoczyna każdy rozdział książki, dają możność nauczycielowi prowadzenia lekcji przy czynnej współpracy uczniów.

W wydaniu niniejszem swej Geografii autor uwzględnia wyniki wielkiej wojny, przyczem chętnie porusza zagadnienia aktualne natury polityczno-społecznej; tym razem jednak autor w wyrażeniach swoich i sądach jest o wiele bardziej obiektywny i oględny, niż widzieliśmy to w wydaniach poprzednich. Niewątpliwie ta „aktualność” podręcznika uczyni go dla młodzieży interesującym, tem bardziej że i język autora jest na ogół żywy i dosadny. Pod względem zewnętrznym Geografia Europy Radlińskiego, jak na ciężkie warunki nasze doby powojennej przedstawia się zupełnie zadowalająco.

Adam Kudelski (Warszawa).

Romer Eugenjusz. *Geografia* dla klasy pierwszej szkół średnich. Wydanie piąte. Lwów—Warszawa. Nakładem Książnicy Polskiej Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych i Średnich. 1921. Form. 15×23 cm. str. 89.

Książka prof. E. Romera jest przygotowaniem do kursu geografii szczegółowej, ujmując bowiem wszystkie ogólne zagadnienia geograficzne. Kwestje najtrudniejsze odsunięte zostały na koniec (ruchy ziemi i klimat). Tekst odpowiednio do treści przeplatany jest licznymi pytaniami (903 pytania), których rozwiązanie zniewala ucznia do pracy samodzielnej, rozwija w nim umiejętność czytania mapy geograficznej i które tym sposobem stanowią główną i najważniejszą pod względem dydaktycznym część książki. Książka posiada 73 ilustracje: schematyczne rysunki, przekroje, mapki schematyczne, fotografie typowych krajobrazów.

Stanisław Karczewski (Warszawa).

Rostafiński Józef, prof. *Mały botanik*, to jest łatwy sposób oznaczania roślin pospolitych w Polsce. Kraków, 1921. Form. 15×10¹/₂, str. 96.

Książeczka przeznaczona dla początkujących. Jest to pierwszy klucz do oznaczania roślin, mający ułatwić trudne na tem polu początki, — jako stopień drugi bowiem autor doradza swój trudniejszy nieco i obszerniejszy „Przewodnik do oznaczania 1000 roślin”.

Książeczka p. t. „Mały botanik” poprzedzona jest krótką przedmową, zawierającą szereg cennych uwag i ogólny plan dzieła. Dalej następują najniezbędniejsze, a bardzo treściwie podane wiadomości z morfologii i biologii roślin, opatrzone licznymi rycinami. Część przeznaczona do określania zawiera przede wszystkim kluczyk do oznaczania drzew i krzewów, rosnących dziko w Polsce, następnie zaś — klucz do oznaczania ziół i bylin, który z kolei składa się z 2 części: w części pierwszej oznacza się rodzinę, do której roślina należy, w drugiej — jej gatunki. Na końcu klucza jest 128 rycin, które bardzo oznaczanie ułatwiają. Ryciny są tak dobrane, żeby mniej więcej każda rodzina była uwzględniona, niektóre jednak rodziny, jak turzyce, trawy i baldaszkowe są bądź zupełnie pominięte, bądź mniej od innych uwzględnione, jako trudniejsze do określania, wymagające osobnego przygotowania i użycia lupy. W całym wogóle dziełku daje się odczuć, jak bardzo troszczy się autor o to, aby udostępnić użycie jego początkującym. Szkoda jedynie, że nie uważał on za potrzebne podać na końcu książeczki spisu nazw łacińskich i polskich, na co młodzież się uskarża. Bez względu na skromne rozmiary książeczki spis taki podniósłby znacznie jej wartość, ułatwiając „małym botanikom” pracę.

Zofia Bohuszewiczówna. (Warszawa).

Śliwiński Artur. *Konstytucja trzeciego maja*. Wydanie trzecie powiększone. 1921. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Form. 20×14, str. 98.

Autor barwnie i plastycznie, z dokładnością naukową, skreślił dzieje i charakter konstytucji 3-go Maja. W dwóch pierwszych rozdziałach znajdujemy ciekawy wstęp: mroczny obraz epoki Saskiej i w końcu tejże pierwsze przebliski odrodzenia kraju. Opracowanie i styl książki bez zarzutu. Książka ta może być wielce użyteczną zarówno w nauce szkolnej, jak domowej, jako materiał do lektury historycznej. Załączone portrety, z wyjątkiem Stanisława Augusta, udatne. Okładka książki przedstawia się estetycznie.

Zygmunt Denter. (Warszawa).

Smolka Franciszek dr. *Szkolnictwo greckie w starożytnym Egipcie*. (W świetle papirusów, tabliczek i skorupek). Lwów. Książnica Polska. T. N. S. W. 1921. Form. 19¹/₂×14, str. 184.

Mało nam znana do niedawna sprawa szkolnictwa greckiego, dzięki nowym odkryciom w tej dziedzinie i powstałej skutkiem tych odkryć obszernej literaturze, stała się obecnie dobytkiem nawet szerszego ogółu.

Badaniom nad jednym z działów szkolnictwa greckiego, a mianowicie kwestji szkolnictwa greckiego na terytorjum Egiptu, dr. Smolka poświęcił osiem miesięcy, pracując najpierw w Paryżu w Bibliotece Narodowej i Uniwersyteckiej, a następnie w Wiedniu w Bibliotece Dworskiej i Uniwersyteckiej. Owocem tych studiów jest książka, której tytuł przytoczyliśmy. Dr. E. Ziebarth w dziele „Aus dem griechischen Schulwesen”, (Lipsk, 1914, wyd. 2) — rozpatruje tę samą kwestję, ale opiera się przeważnie na napisach wtedy, gdy dr. Smolka opracowuje to samo na zasadzie materiału papirusowego. Sluszenie zaznaczywszy w roz-

dziale pierwszym, że epoka hellenistyczna była okresem upadku, autor wyświetla sprawę hellenizowania się Egipcjan, a w następnych sześciu rozdziałach przedstawia obraz nauki szkolnej w Egipcie, dalej pisze o rejestracji (epikrisis), o pełnoletności politycznej, o gimnazjach, władzy szkolnej i nauczycielach, o szkolnictwie zawodowym. Wywody swoje autor ilustruje licznymi przykładami. Swe ciekawe studjum dr. Smolka przeznacza dla specjalistów, bądź co bądź dla ludzi znających język grecki. W przeciwnym bowiem razie, t. j. gdyby pisał dla szerszej publiczności, byłby spolszczył teksty greckie. St. C.

Sosnowski Paweł. *Geografia Polski w dawnych granicach*. Ze 158 rycinami i mapami. Wydanie trzecie. Lwów — Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W., 1921 r. Form. 23×16, str. 210.

Część pierwszą podręcznika poświęca autor cechom ogólnym kraju, mianowicie rozpatruje położenie, granice i obszar Polski przedrozbiorowej, jej ukształtowanie pionowe i stosunki hydrograficzne. Wyjaśnwszy następnie czynniki, które wytworzyły rzeźbę współczesną Polski, przechodzi autor do części drugiej — do opisu poszczególnych krain, stanowiących odrębne jednostki fizyczne; opisuje więc Karpaty i Podkarpacie, Sudety i Zatokę Słaską, Pas Wyżyn Południowych, Pas Wielkich Dolin i wreszcie Pojezierze. Każdy z tych obszarów podzielony został przez autora na części, stanowiące w sensie fizycznym jednostki odrębne. Tak np. na obszarze Karpat i Podkarpacia rozróżnia autor Beskidy, Skalki, Tatry, Podgórze i Nizinę Podkarpacką.

Przewodnią myślą autora Geografji Polski jest wykazywać wszędzie, gdzie to jest możliwe, przyczynowy związek pomiędzy zjawiskami zachodzącymi na terenie opisywanej krainy. W części trzeciej podręcznika autor, pragnąc utrwalić w pamięci ucznia przerobiony materiał, daje już ogólny obraz stosunków, panujących na ziemiach polskich pod względem ustroju powierzchni, klimatu, siatki wód, zasobów mineralnych i t. d. Treść czwartego, ostatniego rozdziału stanowi antropogeografia; mówi tu autor o ludności w Polsce, jej rozmieszczeniu, języku, wytwórczości i t. d.

Liczne bardzo ryciny, mapy i przekroje, jak również pytania i zagadnienia, pomieszczone na końcu każdego rozdziału, dają nauczycielowi cenny przy prowadzeniu nauki pomocniczy materiał. Różnorodne tablice statystyczne, a także skorowidze miast, rzek, jezior, gór, dolin i t. d. dopełniają całości podręcznika, który w ciągu kilku lat ukazuje się już w trzecim wydaniu. Podręcznik Sosnowskiego ze względu na bogatą treść swoją, doskonały układ oraz wzorowy język zajmuje w naszej literaturze pedagogicznej miejsce nader poczesne. Należy tu jeszcze zaznaczyć, że niezbędne dopełnienie Geografji Polski Sosnowskiego stanowi Atlas krain Polski, którego autorem jest Oskar Sosnowski; atlasik ten mimo skromnej szaty zewnętrznej doskonale spełnia swe zadanie.

Adam Kudelski. (Warszawa).

Sully Jakób. *Dusza dziecka*. Z drugiego wydania angielskiego „Studies of Childhood” przetłumaczyła Izabela Moszczeńska. Warszawa, Księgarnia Li-sowskiej, 1921. Form. 20×14, str. 322.

Po zupełnem wyczerpaniu w handlu księgarskim niniejszej książki w tłumaczeniu polskim, zaszła potrzeba ponownego jej wydania, gdyż pomimo licznych już prac z tej dziedziny nie pojawiło się dzieło równie dobre z psychologii dziecka w roku przedszkolnym. Sully traktował tę pracę nie jako pedagoga, lecz jako psychologa pilnie badający rozwój dziecka. Metoda jednak zbierania materiału nie odpowiada już wymaganiom współczesnym; jest to luźna obser-

wacja, która niewątpliwie w rękach nieumiejętnych dałaby nam tylko zbiór mniej lub więcej ciekawych opowiadań o dzieciach, użyta jednak przez Sully'ego doprowadziła do istotnie ciekawych wyników. Wobec tego, chociaż z wielu interpretacji autora zgodzić się nie można i chociaż każdy rozdział mógłby być uzupełniony nowymi badaniami, rzucającymi ciekawe światło na poruszane dziedziny, książka ta może oddawać nadal cenne usługi w naszym czytelnictwie pedagogicznym.

W dziesięciu rozdziałach tej pracy Sully ujmując następujące tematy: 1) Wstęp; 2) wiek wyobraźni; 3) brask rozumu; 4) wyniki myśli dziecięcej; 5) mały lingwista; 6) uczucie strachu; 7) surowy materiał moralności; 8) wobec prawa; 9) dziecko jako artysta.

Styl jasny i barwny, przekład poprawny. Słota książki przedstawiałaby się nieźle, gdyby nie złe zbroszowanie.

M. Grzegorzewska. (Warszawa).

Jan Szczepański. *Cycero. Wybór z pism filozoficznych*. Lwów—Warszawa. Książnica Polska. T. N. S. W. 1921. Form. 20 × 14, str. 160.

We wstępie p. Szczepański daje żywot Cicerona, następnie omawia działalność literacką (mowy, dzieła retoryczne, dzieła filozoficzne, listy) i charakteryzuje Cicerona jako człowieka i pisarza, który stał się siewcą kultury w wiekach średnich i nowych, i w którego dziełach i dziś jeszcze każdy może znaleźć zdrowy pokarm dla siebie. Przytoczywszy treść następujących dzieł filozoficznych Cicerona — *De republica*, *Tusculanae disputationes*, *Cato major*, *Loelius*, *De divinatione* i *De officiis*, p. Szczepański daje wybór urywków z tych dzieł, bardzo trafnie tytułując każdy urywek, jak np.: zbawienny wpływ filozofii na człowieka, o nieśmiertelności duszy, istota i wartość przyjaźni, powinności względem ojczyzny i t. p. Słowniczek imion własnych uzupełnia wydanie. Zewnętrzna strona książki przedstawia się nadzwyczaj dodatnio.

St. C.

Szober Stanisław. *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*. Lwów—Warszawa. Książnica Polska. T. N. S. W. 1921. Form. 23 × 15, str. 118.

Książka składa się z przedmowy i V-u części. W przedmowie autor omawia przeznaczenie książki i wyjaśnia, że podaje ona podstawy i główne zasady metodyczne zamiast doraźnych wzorów i gotowych lekcji. W części I-ej zatytułowanej „Nauka czytania” znajdujemy klasyfikację metod stosowanych przy nauce czytania, wyczerpujący opis tychże metod i krytyczną ich ocenę.

W części II-giej autor porusza ważne, a zazwyczaj niedostatecznie w metodyce języka uwzględniane, zagadnienie lektury szkolnej i jej kształcącego znaczenia, przyczem daje wskazówki metodyczne, dotyczące sposobu omawiania czytanek pod względem treści i języka.

Część III-a, najobszerniejsza, traktuje o wypracowaniach piśmiennych. Tutaj autor omawia znaczenie wypracowań, rozważa znaczenie treści wypracowania w zależności od czynników psychicznych, jak obserwacja, pamięć, wyobraźnia, fantazja, daje opartą na podstawie tych czynników klasyfikację wypracowań i program w zakresie 6-u lat nauczania. Podaje wreszcie wskazówki, dotyczące przygotowania uczniów do wypracowania.

Część IV-a poświęcona jest metodyce pisowni. I tutaj autor wskazuje psychologiczne podstawy, które nauka ortografii uwzględnić powinna, poczem rozpatruje wartość środków metodycznych jak przepisywanie, dyktando i ćwiczenia.

Ostatnia część V-a dotyczy metodyki gramatyki i składa się z 6-u rozdziałów, w których autor omawia: 1) zadania nauczania gramatyki, 2) metodę, 3) układ materiału gramat., 4) teorię gramat. w podręcznikach szkolnych, 5) zakres materiału gramatyki, wreszcie 6) program nauczania gram. W rozdziałach tych, obok krytyki dotychczasowych metod, podręczników, ich układu i zasobu materiału, który podają, znajdujemy rozwinięcie i uzasadnienie osobistych poglądów autora, który poleca koncentryczny układ programu, zamiast systematycznego. Na końcu każdej części podane są wskazówki bibliograficzne. Książka ta pisana łatwo, popularnie a jednocześnie żywo i zajmująco, należy do tych nielicznych u nas książek metodycznych, które wyszły z pod pióra nie nauczyciela dyletanta, lecz poważnego znawcy języka.

M. Librachowa (Warszawa).

Ujejski Kornel. *Wybór poezji*. Opracował prof. dr. Michał Janik. Biblioteka Narodowa. Serja I. Nr. 37. Kraków. Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Form. 18 × 13, str. 267 + 1 nlb.

Tomik 37 serji I „Biblioteki Narodowej” zawiera „Wybór poezji” Kornela Ujejskiego w opracowaniu dr. Michała Janika, który również nakreślił wstęp. Wstęp składa się z trzech rozdziałów: w pierwszym dr. Janik przedstawia „Życie poety”, w drugim „talent Ujejskiego”, w trzecim omawia „poezję wieszczą”; dwie pierwsze części dokładnie zaznajamiają nas z biografią i charakterystyką twórczości poety, trzecia natomiast stanowi pomysł nieco chyby, gdyż ogólnego ujęcia poezji wieszczej nie może wyczerpać, a do zobrazowania postaci Ujejskiego niewiele dodaje. Nasuwałaby się również wątpliwość, czy Ujejskiego można nazwać, jak to czyni kilkakrotnie dr. Janik „ostatnim wyrazem romantyzmu”, bo choć wprowadźcie poeta, przeżywszy współczesnych, był rzeczywiście pod koniec swego życia jakby uosobieniem dawno zakończonego okresu literatury polskiej, to jednak po nim, działającym na polu poezji głównie między r. 1844 a r. 1850, przychodzą jeszcze inni, którzy, jak Romanowski koło r. 1860 rzucają perły swych uczuć i czynem, śmiercią własną, zamykają okres porywów romantycznych.

Co się tyczy wyboru umieszczonych w omawianym wydaniu utworów, jest on dokonany starannie i trafnie i daje możliwość poznania twórczości Ujejskiego we wszystkich jej najważniejszych przejawach. Tekst zawiera podane w odnośnikach liczne objaśnienia, co do których możnaby wyrazić wątpliwość, czy nie sięgają zbyt daleko. Zgodnie z poglądem dr. W. Borowego, wypowiedzianym w artykule „O wydaniach i komentarzach tekstów polskich dla szkoły” (*Przegląd Pedagogiczny*, r. 1920, zeszyt II) sędzę, iż zbędne są uwagi krytyczno-estetyczne (odnośnik do w. 306 — 310 „Maratonu” na str. 47), hipotezy co do alegorycznego znaczenia utworu (odnośnik do wiersza „Hagar na puszcy” na str. 109), albo też często powtarzające się w objaśnieniach zestawienia z utworami innych autorów, których rzekomo „przypominają” nam odpowiednie urywki Ujejskiego.

Eug. Zdrojewski. (Warszawa).

Węckowski St., Szarota J. *La France. Seconde partie à l'usage de l'enseignement secondaire. Avec 41 gravures, 1 plan de Paris. Édition abrégée*. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W., 1921. Form. 23 × 15, str. VIII + 218 + 1 kartka z planem Paryża.

Książka ma zaznajomić uczniów z głównymi przejawami kultury, historii i literatury francuskiej od Napoleona po dzień dzisiejszy. Epokę tę, którą rok

1848 dzieli na dwa okresy, autorowie charakteryzują opowiadaniem historycznymi, zgrupowaniami osobno, i wyjątkami z dzieł najwybitniejszych pisarzy. Krótkie życiorysy i treściwe przeglądy głównych prądów literackich dają zupełnie wystarczający obraz rozwoju piśmiennictwa francuskiego w XIX w. Dobór ustępów jest dobry i interesujący.

Poza temi głównymi działami historyczno-literackimi książka zawiera 25 ustępów poświęconych opisowi Paryża i prowincji francuskich. Wybór i tu ustępów jest staranny, ale przez swą treść należą one według nowych programów raczej do kl. V i VI szkół średnich. Przy trzech godzinach tygodniowo nauki trudno będzie przerobić materiał historyczny i literacki, zawarty na 159 stronicach, przeczytać dwa dzieła w całości i jeszcze znaleźć dość czasu, by zajmować się Paryżem i prowincjami.

Na końcowych trzech kartkach podano krótkie notatki o autorach i wyjaśnienia do tekstów; są one szczupłe i powierzchowne. Książka przeznaczona do użytku w klasie najwyższej odpowiada swemu celowi.

Dr. Antoni Ryniewicz. (Chełmno).

Lucjan Zarzecki. *Dydaktyka ogólna*, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie. Lwów-Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1920. Form. 22 1/2 x 15, str. 200 + 1 nlb.

Książka, wymieniona w nagłówku, jest w polskiej literaturze pedagogicznej pierwszą próbą opracowania zasad nauczania na tle kultury narodowej i w związku z zadaniami i potrzebami całokształtu szkolnictwa polskiego. W dziesięciu rozdziałach omawia autor najważniejsze zagadnienia z zakresu dydaktyki, a mianowicie cel nauczania, przedstawiony na tle analizy pojęcia o wykształceniu, następnie zasady nauczania, a wreszcie zasady organizacji szkolnictwa narodowego. Na podstawie ujęcia wykształcenia z punktu widzenia społecznego i kulturalno-historycznego, wysnuwa autor ostateczny cel nauczania. Zmierzają do wykształcenia jednostki produktywnej i etycznej. Wiele miejsca poświęca „Dydaktyka ogólna” współczesnym prądom pedagogicznym w szczególności zasadzie działania w nauczaniu, analizując je na tle rozwoju historycznego i zgodnie z ostatnimi wynikami badań domaga się reformy programu i metody nauczania. Organizację szkolnictwa opiera na zasadach demokratyzacji i jednolitości, domaga się szerokiej ingerencji państwa w tworzeniu systemu edukacji narodowej. Autor podaje w formie schematu projekt systemu szkolnictwa, którego podstawą jest szkoła początkowa. Drugi szczebel stanowi szkoła elementarna i niższa szkoła zawodowa, poczem następuje szkoła średnia ogólnie kształcąca i średnia zawodowa, a szczytem tej budowy jest uniwersytet i wyższe szkolnictwo zawodowe. Nieco miejsca poświęca też Zarzecki sprawie przygotowania nauczycieli do zawodu.

Książka Zarzeckiego posiada duże wartości pedagogiczne, pisana żywo i ze szczerem umiłowaniem przedmiotu, pobudza do głębszej refleksji nad zagadnieniami dydaktycznymi, podkreśla stronę społeczną nauczania i związek szkoły z życiem kulturalnym narodu. „Dydaktykę ogólną” polecić można czytelnikom, którzy posiadają już pewną kulturę pedagogiczną.

Henryk Rowid (Kraków).

Redaktor JAN SZAROTA.

ZA TREŚĆ OGŁOSZEŃ REDAKCJA NIE ODPOWIADA

Książnica Naukowa

Przemyśl, Rynek 8 — 9

poleca nowości wydawnicze:

Fischerówna A. Opowiadania z dziejów ojczystych, podręcznik dla młodzieży szkół początkowych	120.—
Hrabyk P., dr. Wskazówki metodyczne do nauki geografii w szkołach powszechnych, wyd. 2 uzupełnione i rozszerzone	92.—
Krzanowski W. Podręcznik metodyczny do nauki rachunków w szkołach powszechnych, — I-szy rok nauki	108.—
— II-gi rok nauki	120.—

poprzednie wydawnictwa:

Błazek Bol. Fizyka laboratoryjna. Cz. I. Nauka o ruchu	200.—
Hipp J. dr. Zasady gry w piłkę nożną	48.—
Jakubowski Stan. Bogowie Słowian (Mitologia słowiańska), album z 12-stu dwubarwnymi tabl. i tekstem pol.-franc. w dużym 4 ^o	600.—
Karitan S. Podręcznik korespondencji kupieckiej dla szkół handlowych i samouków	380.—
— Nauka o wymianie (wekslu)	60.—
Kochanowski J. Odprawa posłów greckich, w opracowaniu prof. A. Münnicha	32.—
Plato. Podręcznik języka angielskiego (z wymową), oprac. prof. dr. Wł. Tarnawski	360.—
Polit J. ks. Nowy śpiewnik szkolny	60.—

Do nabycia we wszystkich księgarniach i księgarni wydawniczej.

Książnica Polska T. N. S. W.

PAN TADEUSZ
ADAMA MICKIEWICZA
 objaśnili i zastosowali do potrzeb szkolnych
J. Bystrzycki i M. Janik
 Wstęp (str. 1—37) — Bibliografia
 (str. 38—40) — Tekst z objaśnieniem —
 Pytania metodyczne po każdej księdze —
 Synteza.
CENA Mk. 320.—
 Do nabycia w Książnicy Polskiej T. N. S. W.
 Lwów, Małeckiego 5 — Warszawa, N. Świat 59

Książnica Polska T. N. S. W.

TOMASZ SOŁTYSIK

WSKAZÓWKI

DLA PRAKTYKANTÓW ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO
 ZBIÓR PYTAŃ DO OCENY LEKCJI

WYDANIE DRUGIE

SKŁAD GŁÓWNY W KSIĄŻNICY POLSKIEJ TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH
 WARSZAWA, NOWY ŚWIAT № 59 — LWÓW, MAŁECKIEGO № 5

Książki dla nauczyciela

1. Bykowski L. Gmina szkolna.
2. — Zasady pedagogii doświadczalnej.
3. Czerwiński. Z metodyki i dydaktyki protozoologii — Korzenionózki.
4. Danysz. Studja z dziejów wychowania.
5. Dobrowolski. Wstęp do wydawnictw protokółów lekcji przyrodoznawstwa.
6. Falski. Elementarz powiatkowy. — Wskazówki dla nauczyciela.
7. — Materiały do realizacji nauczania powszechnego.
8. Górzycza-Wielerzyńska. Znużenie.
9. Górzyczy. Oświata publiczna w Księstwie Warszawskim.
10. Haberkantówna. Protokoły lekcji przyrodoznawstwa.
11. Homolacs. Zasady ornamentu płaskiego i metodyka kursu zdobnicz.
12. Karbowski. Biblijografia pedagogiczna 1900 — 1910.
13. Kosmowska. Kobieta polska jako autorka pedagogiczna.
14. Kwiatkowski. Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych.
15. Nawroczyński i Jarosz. Z pierwszego Zjazdu dyrektorów.
16. Programy szkoły powszechnej i średniej.
17. Rowid. Podstawy pedagogiki.
18. — Z metodyki wypracowań pisemnych.
19. Sierżputowski. Elementarz rachunkowy. — Wskazówki dla nauczyciela.
20. Smolka. Szkolnictwo greckie w starożytnym Egipcie.
21. Sołtysik. Wskazówki dla praktykantów zawodu nauczycielskiego. — Zbiór pytań do oceny lekcji.
22. Szafer. Ogrody szkolne.
23. Szczepanowski. O polskich tradycjach w wychowaniu.
24. Szober. Zasady nauczania języka polskiego w szkole powszechnej i w niższych klasach szkoły średniej.
25. Wierzbowski. Szkoły parafjalne w Polsce.
26. Witkiewicz. Chrześcijaństwo a katechizm.
27. Wysocki. Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształ.
28. Zarzecki. Dydaktyka ogólna.
29. Zasady planu nauczania w szkole średniej.

Do nabycia w Książnicy Polskiej Tow. Naucz. Szkół Wyż.

Warszawa, Nowy Świat 59 — Tel. 223-65, 147-62 i 115-47

PRZEGŁĄD WYDAWNICTW

KSIĄŻNICY POLSKIEJ T. N. S. W.

MIESIĘCZNIK POŚW. KRYTYCE I BIBLIOGRAFJI WYDAWNICTW WŁASNYCH

PRENUMERATA ROCZNA Mk. 200.—

Członkowie „Książnicy“ oraz Zarządy wszelkich szkół otrzymują na żądanie „Przegląd“ darmo i opłatnie.

Redakcja i Administracja: Lwów, Czarneckiego Nr. 12 Tel. 345.

BIBLIOGRAFJA PEDAGOGICZNA

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

ROK I

WARSZAWA 1921

ZESZYT III—IV

CZĘŚĆ URZĘDOWA

OKÓLNİK

Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratorów Okręgu Szkolnego Poznańskiego, Pomorskiego, Lwowskiego, Łódzkiego, Nowogródzkiego, Poleskiego, Wołyńskiego i Krakowskiego, do Inspektorów Szkolnych oraz Dyrekcyj Państwowych szkół średnich, Seminarjów nauczycielskich i Kierowników preparand nauczycielskich, podległych bezpośrednio Ministerstwu W. R. i O. P.

w sprawie „Biblijografji Pedagogicznej“.

Ministerstwo W. R. i O. P. wydaje czasopismo (kwartalnik) p. t. „Biblijografia Pedagogiczna“, poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. W części urzędowej tego czasopisma są ogłaszane rozporządzenia o dopuszczeniu do użytku w szkołach podręczników i pomocy naukowych.

Ze względu na konieczność zaznajomienia się z wymienionymi rozporządzeniami oraz ze względu na pożytek, jaki przyniesie nauczycielstwu śledzenie ruchu wydawniczego w zakresie podręczników, wydawnictw pedagogicznych i wytwórczości pomocy naukowych — Ministerstwo poleca prenumerowanie (obowiązkowe) „Biblijografji Pedagogicznej“ do bibliotek państwowych szkół średnich, seminarjów nauczycielskich, preparand oraz do bibliotek inspektorskich.

Przedpłata za rok 1921 wynosi 800 mk. Pieniądze za prenumeratę należy wpłacać przez Pocztową Kasę Oszczędności w War-

szawie na konto czekowe № 1854. Dokładny adres wpłacającego z wyszczególnieniem wpłaconej kwoty i daty wpłacenia należy przysłać listem poleconym do administracji wydawnictwa: „Bibliografia Pedagogiczna” — Warszawa, Bagatela 12.

Warszawa, dnia 24 listopada, 1921 r. (L. 2242/21 S.)

Minister

(—) w. z. T. Łopuszański.

SPIS KSIĄŻEK SZKOLNYCH DLA PAŃSTWOWEGO GIMNAZJUM WYŻSZEGO

JĘZYK POLSKI¹⁾.

Klasa IV (I)

Polecane — przystosowane do programu Min. W. R. i O. P. Próchnicki F. i Wojciechowski K., „Wypisy polskie dla szkół średnich”. Tom IV. Wydanie nowe. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1922.

Klasa V (II)

Polecane — przystosowane do programu Min. W. R. i O. P. Próchnicki F. i Wojciechowski K., „Wypisy polskie dla szkół średnich” Tom V. Wydanie nowe. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1920.

Klasa VI (III)

Polecane — niezupełnie przystosowane do programu Ministerstwa W. R. i O. P. Chrzanowski I. Wojciechowski K., „Wypisy polskie dla klas wyższych szkół średnich” Część I (do r. 1822). Wydanie trzecie. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1920.

Klasa VII (IV)

Polecane — nieprzystosowane do programu Min. W. R. i O. P. Komarnicki Lucjusz. „Historja literatury polskiej wieku XIX” (z wypisami). Książka dla młodzieży szkolnej i samouków. Część II (od wystąpienia A. Mickiewicza do r. 1830). Wydanie drugie przejrzone i poprawione. Gebethner i Wolff. Warszawa.

¹⁾ Spis powyższy nie jest zupełny, wykazy uzupełniające będą ogłaszane w miarę postępów pracy kwalifikacyjnej.

Klasa IV—VIII (I—V)

Polecane — przystosowane do programu Min. W. R. i O. P. Wóycicki Kazimierz. „Stylistyka i rytmika polska”. Podręcznik dla szkoły i samouków. Wydanie II. Gebethner i Wolff. Warszawa.

Wóycicki Kazimierz. „Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki”. I. Wypisy. Podręcznik dla szkoły i samouków. Wydanie drugie. Gebethner i Wolff. Warszawa.

WYDAWNICTWA POLECONE.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego poleciło do użytku w szkolnictwie wydawnictwa następujące:

1) rozporządzeniem z dnia 23 sierpnia 1921 r. L. 22048/D. I. czasopismo ilustrowane dla dzieci i młodzieży p. t. „Mały Świątek—Warta” (Redakcja: Poznań, ul. Słowackiego 30), jako nadające się do bibliotek uczniowskich przy szkołach powszechnych i średnich;

2) rozporządzeniem z dnia 17 września 1921 r. L. 23227/D. I. książkę A. B. Dobrowolskiego: *Wyprawy polarne*. Historia i zdobycze naukowe. Nakład Henryka Lindenfelda. Warszawa, 1914. Skład główny w księgarni E. Wende i Spółka, jako nadająca się do bibliotek nauczycielskich szkół średnich i powszechnych;

3) rozporządzeniem z dnia 24 września 1921 r. L. 10703/D. II. książkę zbiorową p. t. „Higjena Szkolna”, wydawnictwo M. Arcta, 1921, jako nadającą się do użytku kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych;

4) rozporządzeniem z d. 26 października 1921 r. L. 21943/D. II. cykl obrazów ściennych p. t. „Rok 1863”, wykonanych według dzieł Artura Grottgera przez zakłady graficzne „Sztuka” w Toruniu, jako nadający się do użytku w szkołach średnich i powszechnych.

CZĘŚĆ NIEURZĘDOWA.

URZĄDZENIE PRACOWNI DO PROPEDEUTYKI FIZYKI I PROWADZENIE W NIEJ ĆWICZEŃ.

W programach szkolnych, opracowanych przez Ministerstwo Oświecenia Publicznego, zajęta propedeutika fizyki i chemii poważne miejsce. Jednocześnie pedagodzy uznali, że kurs prope-

deutyczny fizyki i chemii wówczas wypełni swe zadanie, jeżeli będzie oparty na ćwiczeniach, wykonywanych samodzielnie przez uczniów. Na Zachodzie sprawa własnoręcznych ćwiczeń uczniów została przesądzona o wiele wcześniej: we wszystkich lepszych szkołach w Anglii, w Niemczech i Ameryce Północnej nauczanie fizyki opiera się już od 1902 r. na samodzielnej pracy ucznia w pracowni. My dopiero od kilku lat idziemy po tej linii i dotąd nie możemy pochwalić się należytem postawieniem tego przedmiotu. Tymczasem cała wartość naukowo-wychowawcza propedeutycznego kursu fizyki jest całkowicie zależna od sposobu, w jaki przedmiot ten zostanie uczniom podany. Zła organizacja pracy w tej dziedzinie, złe metody nauczania przyniosą więcej szkody, niż zupełne usunięcie przedmiotu z programu szkolnego. Dużą przeszkodę do prawidłowego nauczania propedeutyki fizyki i chemii stanowi brak odpowiednio urządzonych pracowni, brak nauczycieli specjalnie w tym kierunku wyszkolonych, wreszcie brak książek pomocniczych zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Z temi trudnościami musi szkoła walczyć, stwarzając warunki umożliwiające prawidłową pracę. Chcąc pracę tę ułatwić, omówimy tu zasadnicze punkty, które wiążą się z prowadzeniem propedeutyki fizyki i chemii w szkole.

Urządzenie pracowni. Nauczanie propedeutyki fizyki ma być oparte na samodzielnych ćwiczeniach uczniów, wobec czego szkoła musi bezwzględnie posiadać odpowiednio urządzonej pracownię. Urządzenie to może być rozmaite: znane są wspaniałe pracownie w wyższej szkole realnej (Oberrealschule auf der Uhlenhorsh) w Hamburgu i także w Friedrichs Realgymnasium w Berlinie. My jednak o takich pracowniach w tej chwili marzyć nie możemy. Warunki, w których znajduje się nasze szkolnictwo, przez długi szereg lat nie pozwolą na powstawanie pracowni, wymagających specjalnych budynków szkolnych i ogromnego nakładu pieniędzy na pomoce naukowe. Każda jednak szkoła powszechna i każde gimnazjum, w którym nauczanie ma być postawione na właściwym poziomie naukowym, musi mieć już w tej chwili skromny warsztat pracy, umożliwiający prowadzenie propedeutyki, fizyki i chemii na podstawie własnoręcznych ćwiczeń uczniów, a więc zaopatrzonej w niezbędne pomoce naukowe. O takiej skromnej pracowni możliwej do zrealizowania powiemy słów kilka. Zdajemy sobie dokładnie sprawę z tego, że nasz projekt pracowni ma liczne braki, że dalekim jest od tego, co być powinno i co już jest w szkołach zagranicą, lecz jednocześnie wiemy, wykazała to bowiem praktyka, że taka pracownia daje fachowemu

nauczycielowi możliwość zaprawienia uczniów do sumiennej, poważnej i samodzielnej pracy.

Pracownię przeznaczamy dla 40 uczniów. Na taką pracownię potrzebna jest widna, duża sala rozmiarów 10 m. $\times$ 6 metrów. W sali tej rozstawiamy 10 stolików w takiej od siebie odległości, by uczniowie mieli zapewnioną swobodę ruchów. Przy każdym stole stawiamy 4 krzesła zwyczajne lub 4 stołki. Zasadniczo wskazaną jest rzeczą, by każdy uczeń pracował sam przy jednym stole, jednakże z motywów, o których poprzednio była mowa, rezygnujemy z tak kosztownego urządzenia i umieszczamy przy jednym stole czterech uczniów.

Stoły mają rozmiary 120 cm. na 65 cm.; wysokość stołów, uwzględniając, że wiek uczniów jest poniżej lat 16-stu, wynosić winna 84—86 cm., każdy stół ma jedną lub dwie szuflady. Na ścianach 10 małych wiszących szafek lub półek, a w każdej szafce lub na półce komplet przyrządów i przedmiotów szklanych, wobec czego liczba kompletów wynosi razem 10. Stoliki i półki (lub szafki) są numerowane, komplety przyrządów również i to w ten sposób, że półka, przyrządy i przedmioty szklane oznaczone liczbą 1, 2, 3 należą do stolika oznaczonego tą samą liczbą.

W sali do ćwiczeń oprócz stołów, stołków, półek lub szafek na ścianach muszą znajdować się co najmniej dwie tablice i dwa stoliki pomocnicze pod ścianą.

Wszystkie stoliki powinny być nieruchome, przytwierdzone do podłogi, by podczas przechodzenia uczniów nie posuwały się i nie powodowały tłuczenia się naczyń.

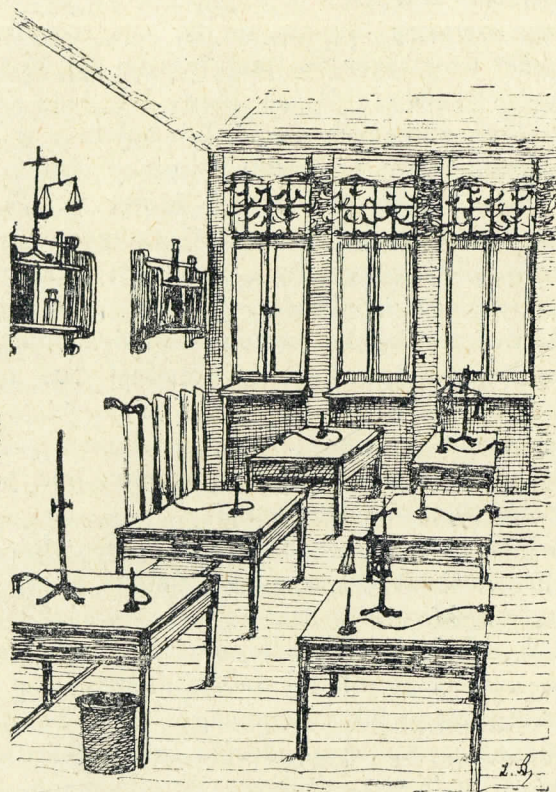
Pracownia musi posiadać co najmniej jeden zlew i jeden wodociąg. Większa liczba tych urządzeń ułatwia pracę, przyspiesza jej tempo, a co najważniejsze znakomicie dopomaga do utrzymania porządku. W szkołach prowincjonalnych, gdzie o wodociągach i zlewach nie może być mowy, należy każdy stół zaopatrzyć w dwa naczynia gliniane lub emaljowane: jedno będzie w czasie ćwiczeń napełnione wodą czystą, drugie zaś, umieszczone pod stołem, zastąpi zlew, do niego uczniowie po wykonaniu doświadczenia wylewają wodę, wrzucają papierki, odpadki i t. p.

Sala do ćwiczeń powinna mieć instalację gazową: na każdym stoliku co najmniej dwa palniki Bunsena. Wprowadzić w elementarnym kursie fizyki wiele ćwiczeń daje się wykonać i przy pomocy lampek spirytusowych, jednak w większych miastach, gdzie jest możliwość korzystania z gazu, należy bezwzględnie zaprowadzić w pracowni instalację gazową. Gdzie się to okaże niemożliwym do przeprowadzenia, trzeba każdy stół zaopa-

trzyć w dwie lampki spirytusowe. Każda pracownia powinna być zaopatrzona w termometr Celsius'a, wiszący na ścianie i barometr rtęciowy.

O ile warunki na to pozwalają, jest rzeczą ze wszechmiar pożądaną, aby przy sali do ćwiczeń znajdował się pokój pomocniczy, w którym mieściłyby się szafy z droższymi i rzadziej używanymi przyrządami i szafa zawierająca małą bibliotekę, złożoną z dzieł z zakresu fizyki i chemii oraz dydaktyki i metodyki tych przedmiotów.

Dla lepszego orientowania się podajemy plan takiej pracowni.



Pomoce naukowe. Tak urządzoną pracownię należy zaopatrzyć w niezbędne pomoce naukowe, t. j. przyrządy i przedmioty szklane. Spis kompletu przyrządów i przedmiotów szklanych oraz sposób ich rozmieszczenia podajemy poniżej.

A. Przedmioty oddane do dyspozycji grupy, złożonej z 4-ch uczniów, przechowywane przez nich w szafkach lub na półkach: 1) 4 kolby (2 większe pojemności 250 cm.³, 2 mniejsze — 150

cm.³), 2) 10 probówek różnej średnicy (w drewnianej podstawie), 3) 4 zlewki lub 4 słoiki (mogą być 4 kubki emaljowane), 4) 4 lejki szklane, 5) 4 cylindry miarowe, 6) 2 płytki szklane, 7) 1 krystalizator, 8) 1 parownicza, 9) 1 pipeta, 10) 4 rurki szklane każda długości 20 cm.

B. Przedmioty umieszczone na każdym stoliku: 1) palnik Bunsena lub lampka spirytusowa, 2) statyw z łącznikami, 3) trójnóg i siatka metalowa, 4) waga i odważniki.

C. Przedmioty, przechowywane w szufladzie każdego stolika: 1) termometr Celsius'a (w futerale), 2) nożyczki, 3) korki dopasowane do probówek i kolbek z jednym lub dwoma otworami, 4) metr, 5) 50 cm. rurki gumowej, 6) kilka arkuszy papieru, 7) arkusz bibuły do filtrowania, 8) kawałek tektury, 9) ołówek czarny i kolorowy, 10) kilka szpilek i małych gwoździ, 11) kawałek świecy, 12) zapalki, 13) łapki do trzymania probówek, 14) kilka metrów drutu miedzianego izolowanego.

D. Przedmioty, umieszczone na stoliku pomocniczym lub w szufladzie tegoż stolika: 1) imadło, 2) młotek, 3) szczypczyki, 4) pilnik, 5) statyw z łącznikami, 6) palnik Bunsena, 7) tygielek, 8) trójnóg z siatką.

E. Minerały i odczynniki chemiczne, przechowywane w szafie, znajdującej się w pokoju pomocniczym: 1) sól kuchenna w proszku, 2) kryształy soli, 3) gips: krystaliczny, włóknisty, palony, 4) wapień zwyczajny, marmur, stalaktyt, 5) wapno palone, 6) granit, skałęń, kwarc, łyszczyk, kryształ górski, — glina — piaskowiec, 7) siarka w kawałku i kwiat siarki, siarczan miedzi, 8) węgiel, lignit, antracyt, torf i koks, 9) sól metaliczny i saletra, 10) opiłki żelaza i miedzi, 11) kawałek ołowiu, żelaza i miedzi, 12) 1 kilogram rtęci, 13) cyna, cynfolja, 14) nadmanganian potasu, 15) воск i parafina, 16) butelka spirytusu, benzyny, eteru, terpentyny, nafty, 17) kwas solny, siarkowy i azotowy.

F. Przyrządy fizyczne, umieszczone w specjalnej szafie w pokoju pomocniczym: I. Każdy przyrząd w 10-ciu egzemplarzach: 1) termometry dwuskalowe, 2) przyrząd Gravesand'a, 3) kalorymetry, 4) druty miedziane i żelazne, 5) zwierciadło płaskie przytwierdzone do deseczki, 6) płytki szklane do doświadczeń z załamaniem światła, 7) pryzmaty szklane, 8) soczewki zbierające, 9) soczewki rozpraszające, 10) magnesy, 11) druty stalowe, 12) sztabki żelazne, 13) igła magnesowa, 14) kompas, 15) pałeczka ebonitowa, 16) pałeczka szklanna, 17) wahadło elektryczne, 18) elektroskop, 19) elektrofor, 20) suche ogniwo, 21) galwanometr, 22) voltometr, 23) dzwonek elektryczny,

przycisk, 24) lampy żarówki, 25) dźwignia z odważnikami, 26) blok nieruchomy, 27) naczynia połączone, 28) naczynia włoskowate, 29) rura szklanna o dnie ruchomem, 30) dwa walce metalowe, z których jeden wchodzi szczelnie w drugi, 31) rurka szklanna długości około 1 metra, średnicy koło 1 cm., zasklepiąca na jednym końcu. II. Każdy przyrząd w jednym egzemplarzu: 1) waga hydrostatyczna, 2) war Franklina, 3) model maszyny parowej, 4) butelka lejdejska, 5) ogniwo Greneta, 6) model telegrafu Morse'go, 7) model telegrafu bez drutu, 8) pompa pneumatyczna, 9) pompa ssąca.

Jeżeli szkoła posiada specjalny gabinet fizyczny, w takim razie pomoce naukowe, objęte pozycją F. II są zbyteczne w gabinecie propedeutyki fizyki; w razie potrzeby może je nauczyciel wypożyczać z gabinetu fizycznego.

Cwiczenia praktyczne. W tak urządzonej pracowni mogą być wykonywane wszystkie ćwiczenia, objęte Programem Gimnazjum Państwowego (gimnazjum niższe), wydanym przez Ministerstwo W. R. i O. P*). Ponieważ zgodnie z tym programem przeznaczają się na propedeutykę fizyki 8 godzin tygodniowo, mianowicie 3 godziny w kl. II i 5 godzin w kl. III-ej, przeto ilość godzin w zupełności wystarcza, aby punkt ciężkości w nauczaniu przenieść całkowicie na czynną laboratoryjną pracę uczniów. Dawny system polegający na tem, że ćwiczenia odbywały się raz na tydzień lub raz na dwa tygodnie i były powtórzeniem materiału wyuczonego lub doświadczeń demonstracyjnych, uprzednio przez nauczyciela w klasie wykonywanych, jako nieodpowiadający dzisiejszym metodom nauczania być musi zupełnie zarzucony. Normalna lekcja propedeutyki fizyki i chemii odbywa się w pracowni, gdzie wszyscy uczniowie są czynni, sami odtwarzają zjawiska, obserwują je, stwierdzają jak się rzeczy mają i rozwiązują początkowo proste, a następnie coraz bardziej złożone zagadnienia. W zasadzie, jak to wzmiankowano wyżej, każdy uczeń powinien sam pracować przy swoim stoliku, praca we 2-ch jest, naturalnie, lepsza niż praca we czterech przy jednym stoliku. Mając pracownię urządzoną na 40 uczniów, może nauczyciel, zależnie od materiału naukowego, t. j. od rodzaju ćwiczenia powołać jednocześnie albo wszystkich uczniów danej klasy do pracy, wtedy przy każdym stoliku pracuje 4-ch uczniów, albo też dzielić klasę na 2 części, wówczas przy każdym stoliku pracuje po 2-ch

uczniów razem. Szkoły lepiej uposażone, posiadające każdy przyrząd w 20 egzemplarzach mogą powoływać całą klasę odrazu, przyczem uczniowie będą pracowali po 2-ch przy jednym przyrządzie, jednej wadze, jednym ogniwie i t. p.

Praca kilku uczniów dwóch czy czterech przy jednym stoliku ma dużo ujemnych stron; dlatego też nauczyciel, zwłaszcza na pierwszych lekcjach, musi zwracać baczną uwagę na to, jak układa się współpraca i w porę zapobiec temu, by jeden wśród tych dwóch lub czterech uczniów nie stał się właściwym wykonawcą i kierownikiem pracy, a inni biernymi widzami lub pomocnikami, spełniającymi bezmyślnie narzuconą wolę. Aby praca czterech uczniów przy jednym stoliku miała jak najmniej ujemnych stron, trzeba ją należycie zorganizować, a więc wskazać na czem podział pracy polega, jak rozłożyć równomiernie ciężar pracy w celu osiągnięcia dobrego rezultatu.

Rozpoczynając z uczniami ćwiczenia praktyczne, nauczyciel musi pamiętać, że rodzaj tej pracy tak dalece odbiega od zwykłej lekcji, że chcąc uczniów należycie do niej wdroyć, trzeba nie żałować czasu na wskazówki, mające na celu prawidłową organizację, będącą zasadniczym warunkiem harmonijnej współpracy. Punkt ten jest niezmiernej wagi, od umiejętnego postawienia sprawy pod tym względem zależy w znacznej mierze owocność pracy. Dziś praca w pracowni razi brakiem organizacji: uczniowie wciąż biegają po pracowni, szukają w czasie lekcji tych czy innych przyrządów, rozmawiają z sobą. Dzieje się tak może dlatego, że pracownie nie są należycie urządzone, ale i dlatego, że nauczyciel pomija zupełnie konieczność nauczania uczniów, jak w pracowni pracować i zachowywać się należy.

Ćwiczenia równorzędne i grupowe. Sposób prowadzenia ćwiczeń bywa rozmaity. Są ćwiczenia, do których wykonania potrzebne są przyrządy tak proste i tanie, że ćwiczenia te mogą być wykonywane przez całą klasę jednocześnie. Do tej kategorii należy: mierzenie, kreślenie planów, obserwacje i badanie najprostszych minerałów, ćwiczenia z dźwignią, odbiciem i załamaniem światła i t. p. Taki sposób prowadzenia ćwiczeń, kiedy wszyscy uczniowie w pracowni wykonywują w tym samym czasie to samo ćwiczenie nazywa się „równorzędnym”. Sposób ten ma dużo dobrych stron i właściwie dążyć należy do tego, by w miarę lepszego zaopatrzenia pracowni w przyrządy, sposób ten, podnoszący znakomicie sprawność pracy, był wyłącznie stosowany. Gdy wszyscy uczniowie wykonywują tę samą pracę, uwaga

*) Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Przyroda—1919.

ich nie rozprasza się, myśl biegnie w jednym kierunku, wytwarza się pewna emulacja, zainteresowanie, kto najdokładniej pracę wykona. Z tych samych powodów ma i nauczyciel pracę ułatwioną: koncentruje on myśl na jednym zagadnieniu, niema potrzeby przekakiwania z tematu na temat, wskutek czego może łatwiej szczegóły przebiegu pracy kontrolować.

Prócz ćwiczeń równorzędnych mamy „ćwiczenia grupowe”. Polegają one na tem, że uczniowie w pracowni są podzieleni na kilka grup, cztery lub pięć i każda grupa ma dane do rozwiązania inne zagadnienie. Wówczas do jednej grupy zaliczone są stoliki № 1, 2, 3, 4; do drugiej grupy stoliki № 5, 6, 7, 8 i t. d.

Takiej organizacji pracy wymagają ćwiczenia, do których potrzebne są przyrządy droższe, które nie mogą być zakupione w większej ilości egzemplarzy. Tu należą niektóre ćwiczenia z elektrycznością, z barometrem, kalorymetrem, często z termometrem i t. p.

Ten sposób prowadzenia ćwiczeń ma prócz innych mniej ważnych tę zasadniczą złą stronę, że nie pozwala w całej pełni zrealizować głównego postulatu, mianowicie organicznego powiązania ćwiczeń praktycznych z teoretycznymi lekcjami fizyki. Poza tem wykonywanie przez uczniów, znajdujących się w tym samym pokoju obok siebie, różnych ćwiczeń rozprasza ich uwagę, odciąga myśl od właściwego tematu, przenosi ją często na temat, nad którym pracuje kolega, budząc w ten sposób zainteresowania uboczne. I nauczyciel, zmuszony czuwać nad różnorodną pracą uczniów, ma zadanie utrudnione. Gdy ćwiczenia są prowadzone równorzędnie, wskazówka dana w pewnym momencie lub pytanie rzucone całej klasie może mieć niezmiernie doniosłe znaczenie. Gdy praca idzie grupami, nauczyciel musi wyrzec się tej ingerencji, by ogółowi pracowników nie przeszkadzać, by odpowiedzi jednej grupy nie podawały gotowych rezultatów pracy innej grupie.

Przypuśćmy, że klasa podzielona jest na dwie grupy, grupy te rozwiązują zagadnienia zbliżone treścią, mianowicie: 1) obliczyć objętość 5-u nieforemnych ciał przy pomocy cylindra miarowego i 2) obliczyć objętość innych pięciu ciał nieforemnych przy pomocy szklaneczki z odpływem. Pierwsze ćwiczenie przerabiają uczniowie zgrupowani przy stolikach № 1, 2, 3, 4 i 5; drugie wykonywują w tym samym czasie uczniowie, zajmujący stoliki № 6, 7, 8, 9 i 10. Gdy praca zostanie ukończona, a rezultaty zanotowane w zeszycie, uczniowie zamieniają między sobą przyrządy: ci, którzy mieli cylindry miarowe, otrzymują szklaneczki z odpływem, a ci,

którzy mieli szklaneczki z odpływem — cylindry miarowe. Przedmioty, których objętość badano, zostają te same. Rezultaty otrzymane przy wymierzaniu objętości danych ciał przy pomocy cylindra miarowego czy też szklaneczki z odpływem powinny być te same. W przeciwnym razie okaże się, że robota była przeprowadzona niedokładnie i że należy ją powtórzyć.

Gdy nauczyciel zmuszony jest podzielić klasę na cztery grupy, postępuje tak samo: wybiera cztery zagadnienia zbliżone treścią i każde z nich daje jednej grupie do wykonania; tak samo jak w poprzednim przykładzie, grupy wymieniają między sobą przyrządy po ukończeniu zadanego ćwiczenia i przechodzą do pracy nad następnem. Dopiero, gdy każda grupa wykona ćwiczenia — nauczyciel przechodzi do omówienia zagadnień.

Przy najlepszej nawet organizacji pracy mają ćwiczenia grupowe tyle ujemnych stron, że każda szkoła musi dążyć do takiego urządzenia pracowni, by ćwiczenia grupowe nie były wcale stosowane.

Przebieg pracy w pracowni. Na początku lekcji uczniowie zajmują miejsca przy stolikach, każdy z nich przynosi zeszyt i ołówek. Nauczyciel podaje temat, który ma być opracowany, np. należy przekonać się, jaka jest temperatura topniącego lodu, lub jaki jest stosunek kąta odbicia do kąta podania. Prócz tematu musi nauczyciel wskazać przyrządy, jakie są niezbędne do wykonania ćwiczenia, musi często dawać wskazówki, dotyczące samej techniki pracy. To wszystko zabiera nie tylko dużo czasu, lecz nastręcza poważne trudności, które powiększają się znakomicie wówczas, gdy uczniowie pracują grupami i gdy każdej grupie trzeba wskazać inny temat i dać inne wskazówki.

Dotąd postępowano w sposób następujący: o ile ćwiczenia są równorzędne, nauczyciel pisze temat ćwiczenia na tablicy, jeżeli praca jest grupowa, nauczyciel przed lekcją przygotowuje dla każdej grupy kartkę z tematem i odpowiednimi wskazówkami. Na kartkach tych są wymienione i przyrządy, niezbędne do wykonania ćwiczeń. Zarówno pierwszy, a zwłaszcza drugi sposób porozumiewania się z uczniami ma liczne strony ujemne: pisanie zagadnienia na tablicy zabiera uczniom część czasu, przeznaczoną na przerabianie ćwiczeń; przygotowywanie zaś kartek i przepisywanie ich w kilku, czasami kilkunastu egzemplarzach obarcza nauczyciela nadmierną i zupełnie nieprodukcyjną pracą.

Te ujemne strony, może usunąć odpowiednio opracowana książka pomocnicza do ćwiczeń, którą każdy uczeń mógłby posługiwać się przy pracy. Wówczas nauczyciel na początku lekcji

wskaże uczniom numer ćwiczeń, lub, o ile praca idzie grupami, numery ćwiczeń i tym sposobem znakomicie skróci czas, przeznaczony na przygotowanie ucznia do pracy. Uczeń odczyta uważnie, wskazane przez nauczyciela ćwiczenie, zabierze z półki, oznaczonej tym samym numerem, co stolik, przedmioty szklane, a z szafki przyrządy, potrzebne do wykonania ćwiczenia i przystąpi do pracy. W książce, prócz jasno wyłożonego tematu ćwiczenia, powinien znaleźć wskazówki, jak pracować należy, a przy niektórych ćwiczeniach, gdy ustawienie przyrządów nastęrcza pewne trudności rysunek, ułatwiający orjentowanie się pod tym względem. Wreszcie, jeżeli przy wykonaniu ćwiczenia mogą zachodzić niebezpieczne komplikacje, powinno być w książce odpowiednie ostrzeżenie. Opracowanie takiej książki pomocniczej jest rzeczą niezmiernie trudną, ale konieczną. Przy braku odpowiednio przygotowanych nauczycieli tego przedmiotu, przy przełudnieniu klas niższych, tylko książka pomocnicza może sprawę prowadzenia ćwiczeń z propedeutyki fizyki i chemii wprowadzić na właściwe tory. Książka taka nie tylko ułatwi pracę nauczycielowi, zdejmując z niego ciężar układania ćwiczeń i pisania kartek, ale zmusi ucznia do zupełnie samodzielnego wczytania się i wmyślenia w zadany temat, nieliczenia na pomoc nauczyciela, co zawsze zachodzi, gdy wyjaśnienia są dawane ustnie i kolejno wielu uczniom. Wreszcie, może najbardziej ważny, nie bez korzyści dla umysłowego rozwoju będzie fakt, że uczeń po raz pierwszy w życiu szkolnym zetknie się z książką, z której nie trzeba i nie należy się uczyć, a która stanowi jedno z licznych narzędzi pomocniczych przy pracy. *)

Pozatem uczeń zamiłowany będzie mógł, posługując się książką i poza szkołą poświęcać wolne chwile fizyce, a ten, który z powodu choroby i innych przyczyn udziału w lekcji nie brał, posługując się książką wyrówna braki przy względnie małym wysiłku. W obecnych warunkach uczeń, który opuścił kilka tygodni, znajduje się w położeniu bez wyjścia i nawet przy najlepszej woli nie może wypełnić luki, wywołanej dłuższą nieobecnością, uczniowie zaś opuszczający jedną lub dwie lekcje zmuszają nauczyciela do powtarzań, a tem samem wpływają

*) Komisja Książek i Pomocy Szkolnych stanęła na tem stanowisku, że przy nauczaniu propedeutyki fizyki i chemii nie należy dawać uczniowi do rąk podręcznika, jak to zaznaczono w Spisie książek dla gimnazjum niższego. (Przyp. Redakcji).

na zwolnienie tempa pracy. Skoro obecnie ćwiczenia fizyczne stanowią jądro pracy i fundament, na którym buduje się dalsza wiedza ucznia, nie może być mowy o normalnej pracy, dopóki nie zostaną opracowane i wprowadzone do użytku szkolnego odpowiednie książki pomocnicze zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela.

Zeszyty uczniów. Każde ćwiczenie, wykonywane przez ucznia, powinno być w jego zeszycie zanotowane. Nie jest rzeczą wskazaną, aby wszyscy uczniowie notowali swe spostrzeżenia według jednego szablonowego wzoru, trzeba jednak dążyć do tego, by notatki zawierały w tej czy innej formie następujące pozycje:

1) Numer ćwiczenia i datę, kiedy zostało przerobione, 2) temat ćwiczenia, 3) rysunek ilustrujący możliwie dokładnie przebieg doświadczenia, 4) krótki, zwięzły protokół poczynionych spostrzeżeń lub wykonanych prac, 5) obliczenia lub wykresy, 6) dowolne uwagi, jakie się nasunęły przy pracy. Sporządzanie w zeszytach protokółów ma bezwzględnie duże znaczenie, zmusza bowiem ucznia do jasnego sformułowania zagadnienia, do wyszukania głównej treści i zdania sobie sprawy, czy treść ta została istotnie dobrze zrozumiana. Ze sposobu, w jaki uczeń notuje spostrzeżenia w zeszycie, doświadczony nauczyciel od razu osądzi, czy uczeń brał czynny udział w pracy, czy był tylko biernym narzędziem w rękach kolegi. Ma to szczególnie duże znaczenie w tych razach, gdy uczniowie pracują po 4-ch lub 2-ch przy jednym przyrządzie. Zagranicą w Niemczech i Anglii na te notatki uczniów kładzie się szczególny, może nawet zbyt duży nacisk. Dla przykładu przytoczymy tu wzór protokołu.

Ćwiczenie №.... dn. 10 września 1921 r. Badałem płomień świecy.—Rysunek.—W płomieniu świecy wyróżniam trzy części, które na rysunku oznaczam.

Ćwiczenie №.... dn. 3 lutego 1922. Badałem odbicie promieni świetlnych od zwierciadła płaskiego. Dokonałem pomiaru kąta padania i kąta odbicia. Przekonałem się, że kąty te są równe. W doświadczeniu kąt padania wynosił 40° , kąt odbicia 40° .—Rysunek.

Prowadzenie zeszytów w ten sposób, jak to bywa obecnie w niektórych szkołach: szczegółowe opisywanie przebiegu całego doświadczenia od początku do końca, wyliczanie użytych przedmiotów, sposobu ich ustawienia lub zapisywanie pod dyktando nauczyciela otrzymanych rezultatów — uważamy nie tylko za bezcelowe, ale wprost szkodliwe. Uczeń niepotrzebnie marnuje drogi czas na czysto mechaniczną pracę, przyucza się do

nieściśłego formułowania myśli, do gadulstwa i powierzchownego traktowania przedmiotu. Gdy zamiast rozwlekłych opisów będą wprowadzone protokoły, zadanie nauczyciela będzie niewątpliwie trudniejsze, ale wynik pracy może mu sownie wynagrodzić poniesione trudy: uczeń przyzwyczai się do samodzielnego myślenia, do wyszukiwania w każdym ćwiczeniu zasadniczej myśli, a pracując w ten sposób będzie istotnie ćwiczył władze umysłowe i wdrażał się do rzetelnej gruntownej roboty. Nauczyciel, który zdaje sobie sprawę z trudności, jakie nastęrczają się uczniowi przy prowadzeniu protokółów, musi w początkach pracy nie szczędzić czasu na wskazówki, jak takie protokoły prowadzić należy, musi szereg ćwiczeń omówić z uczniami, aż się przekona niezbicie, że uczniowie rozumieją o co chodzi. Następnie, gdy uczniowie zaczną protokoły pisać, nauczyciel musi bardzo starannie przeglądać zeszyty z pierwszymi ćwiczeniami, aby odrazu zapobiec powtarzaniu pewnych błędów i wyjaśnić wątpliwości.

Zresztą i w dalszym biegu zajęć uczeń musi mieć poczucie, że każda jego praca będzie przez nauczyciela przejrzana, gdy uczeń nie ma tego poczucia, pracuje mniej starannie. Jeżeli nauczyciel rozpocznie z uczniami celową pracę od samego początku prowadzenia ćwiczeń, jeżeli odrazu przy najprostszych ćwiczeniach w klasie drugiej nie pozwoli uczniom na bezmyślne rozpisywanie się, to napewno osiągnie dobre rezultaty i następnie przy ćwiczeniach bardziej skomplikowanych oszczędzi sobie dużo pracy przy poprawianiu zeszytów.

Rysunek. Powyżej już zaznaczyliśmy, że każde ćwiczenie musi być w zeszycie przerysowane. Od rysunków tych powinien nauczyciel przedewszystkiem żądać, by były robione nie po lekcji, w domu, ale w czasie lekcji, zaraz po wykonaniu ćwiczenia. Chodzi bowiem o to, aby uczeń rysował nie z pamięci, ale patrząc na przedmioty, które ma narysować. Nadto nauczyciel musi żądać, aby uczniowie zachowywali przy rysunku właściwą proporcję, właściwy kierunek i uwzględniali elementarne zasady perspektywy. Ponieważ często nauczyciele przyrody nie umieją sami poradzić sobie z rysunkiem, przeto wskazana jest rzecz, by nauczyciel rysunku pokierował tą częścią pracy. Rozumiemy to w ten sposób, że dane ćwiczenie, przerobione przez uczniów, zostanie ustawione na lekcji rysunków i uczniowie pod kierunkiem nauczyciela i stosując się do wskazówek przez niego udzielonych, przerysują to ćwiczenie do zeszytów. Kilka takich lekcji może w zupełności wystarczyć do wykorzenienia zasadniczych błędów w rysunku.

Lekcje teoretyczne. Na samych jednak ćwiczeniach poprzestać nie można. Materiał doświadczalny, zdobyty przez ucznia samodzielnie stanowi podstawę, fundament jego wiedzy, o ile będzie należyte uporządkowany, pogłębiony i powtórzony. Do tego nauczyciel musi uczniowi dopomóc przez dalszą wspólną pracę na lekcjach, poświęconych omawianiu tematów, przerobionych w pracowni. Lekcje te mają charakter dyskusji, w której nauczyciel przy pomocy jasno sformułowanych pytań kieruje myślą ucznia w ten sposób, że porządkuje jego obserwacje, wiąże je ze sobą, doprowadza do ustalenia z nich pewnych wniosków, urobienia ścisłych pojęć.

Przykład może nam lepiej rzecz wyjaśnić. Przypuśćmy, że uczniowie przerobili szereg ćwiczeń na odbicie promieni świetlnych. Nauczyciel zapytuje, jakie poczynili spostrzeżenia, badając zjawisko odbicia? czy we wszystkich poczynionych doświadczeniach zjawisko występowało jednakowo? w jaki sposób uczeń przekonał się, że kąt odbicia równa się kątowi padania? czy znany jest uczniowi tylko jeden sposób stwierdzenia równości kątów? czy uczeń obserwował zjawiska odbicia promieni świetlnych w życiu codziennym? kiedy i gdzie to było? Następnie żąda wymienienia kilku przedmiotów dobrze odbijających światło, wreszcie doprowadza do ujęcia w formę ścisłą badanego zjawiska i należytego zaprotokółowania w zeszycie.

Takich lekcji stanowczo unikać nie należy. Mylą się, zdaniem naszym, ci, którzy uważają, że dyskusja prowadzona z uczniami w czasie samych ćwiczeń może wystarczyć. Osobiste doświadczenie upoważnia nas do twierdzenia, że kto chce, by propedeutika fizyki oddała należyte usługi w nauczaniu, by z jednej strony kształciła władze umysłowe ucznia, z drugiej zaś dała pewien zasób wiedzy, umożliwiający poważniejsze traktowanie fizyki w kursie gimnazjum wyższego, ten na samych ćwiczeniach poprzestać nie może, musi poza niemi ale w ścisłym związku z niemi prowadzić lekcje o charakterze teoretycznym. Lekcje takie mogą odbywać się częściej lub rzadziej, to zależy od poglądów nauczyciela, naszym jednak zdaniem, jest rzeczą pożądaną, aby omawianie następowało nie tylko po ukończeniu określonego działu, ale i w ciągu pracy w zakresie tego samego działu o ile pewna kategoria zjawisk zostanie przez ucznia poznana. I tak np. gdy chodzi o światło, uważamy, że dobrze jest pierwszą dyskusję wyznaczyć po ukończeniu przez uczniów ćwiczeń na odbicie światła, następną, gdy zaznajomią się ze zjawiskiem załamania, trzecią po ćwiczeniach z pryzmatem i widmem

słonecznym, a czwartą na omówienie zagadnień, związanych z całym działem światła.

Lekcje takie potrzebne są nie tylko dla powtórzenia i pogłębienia materiału naukowego, ale i dlatego, że, umiejętnie prowadzone, stają się znakomitą gimnastyką władz umysłowych ucznia, nauczycielowi zaś pozwalają badać rozwój umysłowy ucznia, jego zdolności kombinacyjne i zasób wiedzy. Przy takich dyskusjach ujawnia się, którzy uczniowie pracują i myślą samodzielnie, interesują się przedmiotem, a którzy są tylko sprawnymi technicznymi wykonawcami.

W tem miejscu należy zwrócić uwagę na pewien uboczny zresztą szczegół, z którym nauczyciel propedeutyki fizyki i chemii liczyć się jednak powinien. Wśród dzieci są typy, obdarzone wrodzoną zręcznością, inne wręcz przeciwnie są z natury niezdarne. Różnice te ujawniają się bardzo wyraźnie już na pierwszych lekcjach w pracowni: pierwsi przerabiają ćwiczenia szybko, pracują czysto, nie psują przyrządów, nie tłuką szkła, wszystko im się udaje; drudzy męczą się, nie mogą wybrnąć, ręce im się trzęsą, tłuką, rozlewają. Wprawdzie ci ostatni, pracując przez czas pewien w pracowni, wyćwiczą się, nabędą względnej wprawy, jednak pod względem zręczności nie dorównają nigdy pierwszym. Inaczej rzecz się ma z teoretycznym ujęciem sprawy: niezawsze idzie ono w parze ze zręcznością i dobrą techniką. Często, gdy chodzi o rozumienie treści i ujęcie myślowego pierwiastka zawartego w ćwiczeniu, ci niezręczni uczniowie czynią to lepiej, bardziej zdają sobie sprawę z celu ćwiczenia i jego sensu, aniżeli ci, którzy prędko i zręcznie ćwiczenie wykonali. I odwrotnie ci, którzy pracują szybko i zręcznie nie zawsze zdają sobie sprawę z istoty wykonanej pracy lub nie umieją zdać dokładnie sprawozdania z tego, co robili. Zczasem, gdy w szkołach naszych prace fizyczne, roboty ręczne, praca w warsztatach będzie bardziej uwzględniona — takie objawy wybitnej niezręczności będą cechowały tylko poszczególne jednostki, dziś jednak jest inaczej: każda klasa posiada sporo jednostek zupełnie do pracy fizycznej niezdolnych; a więc i z tych powodów nauczyciel musi obok lekcji w pracowni prowadzić lekcje związane organicznie z ćwiczeniami. Poza tematami, o których powyżej była mowa, uważamy, że na lekcjach teoretycznych powinny być odczytywane i omawiane protokoły, sporządzane przez uczniów. Gdy kilku uczniów odczyta protokoły, dotyczące tego samego zagadnienia, nauczyciel przez umiejętnie postawione pytania naprowadza uczniów do

urobienia sobie poglądu, który protokół był najlepszy, który zawierał najbogatszą treść, ujętą w najkrótszą formę.

Do rzadkich, ale czasami nieuniknionych należą lekcje, na których nauczyciel przygotowuje uczniów do ćwiczeń, które dopiero będą przerabiali w pracowni. Są bowiem zagadnienia, do których uczeń nie może przystąpić, jeżeli nauczyciel uprzednio nie zaznajomi go z pewnymi przyrządami lub nie oswoi z pewnymi pojęciami. Gdy chodzi np. o taki przyrząd, jak kolorymetr lub takie pojęcie, jak kolorja, ciepłotka, masa — trzeba uczniów w pewnej chociażby mierze z temi pojęciami oswoić, a potem pozwolić im przystąpić do wykonania odpowiednich ćwiczeń.

Przy omawianiu z uczniami obserwowanych zjawisk można i należy nie pomijać i pierwiastka historycznego. Dobrze jest, gdy uczniowie zaznajomią się z genezą danej pracy, gdy poznają drogi, któremi badanie kroczyło, gdy wreszcie i osoba zasłużonego badacza nie pozostaje w cieniu. Daje to uczniowi obraz nieraz mozolnych trudów, związanych z badaniami naukowymi, powolnych stopniowych przeobrażeń, które miały miejsce dzięki umiejętnemu łamaniu oporów, dzięki wysiłkom wybitnych jednostek. Wyjątki z książki „Dzieje rozwoju fizyki“ zebrane i przełożone przez dr. M. Grotowskiego, St. Laudau'a, M. Sadzewiczową i W. Wernera dostarczają wiele materiału, który w myśl tego, co powyżej było powiedziane, nauczyciel z korzyścią wyzyskać może w kursie propedeutycznym. Ciekawe wyjątki z życiorysów wielkich uczonych. Arystotelesa, Pascala, Torricelli'ego, Galvaniego i innych mogą znakomicie podniecić ciekawość i obudzić chęć do czytania naukowych książek u młodzieży.

Rozkład materiału naukowego według godzin. Słusznie nasuwa się tu pytanie, czy starczy czasu na prowadzenie pracy w sposób powyżej opisany. Na pytanie to, tak często przez nauczycieli wysuwane, postaramy się dać odpowiedź.

Bierzemy za punkt wyjścia program, opracowany przez Ministerstwo W. R. i O. P. *) W programie tym na propedeutykę fizyki i chemii przeznaczają się w kl. II — 3 godziny tygodniowo, w klasie III-ej — 5 godzin tygodniowo. W ramach tego czasu rozłożymy materiał naukowy objęty tym programem. Jednocześnie jednak podkreślamy jak najmocniej, że podany przykład rozkładu nie może i nie powinien nauczyciela krępować, ma on

*) Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Fizyka i Chemia. Warszawa 1919 r.

bowiem na celu jedynie wykazanie, że czas przeznaczony na ćwiczenia jest wystarczający i pozwala w zupełności na stosowanie samodzielnej pracy ucznia. Liczymy, że dni, w których szkoła jest czynna w ciągu roku mamy ± 200 ; wówczas na klasę II-gą przypada rocznie lekcji 84, na klasę III-cią — 140.

Z tych 84 lekcji w klasie II-j przeznaczamy:

Na mierzenie	6 lekcji	ćwiczeń	i	2	lekcje	teoretyczne
„ ważenie	3	„	„	1	„	„
Sól kuchenna	1	„	„	1	„	„
Gips	2	„	„	1	„	„
Wapień	2	„	„	1	„	„
Marmur	1	„	„	1	„	„
Granit	3	„	„	2	„	„
Skala twardości	1	„	„	1	„	„
Sporządzanie rurek szklanych do ćwiczeń	1	„	„	—	—	—
Siarka	2	„	„	1	„	„
Węgiel	3	„	„	3	„	„
Wstępne wiadomości o cieczach	5	„	„	3	„	„
Rozpuszczalności	5	„	„	3	„	„
Obliczanie gęstości	4	„	„	3	„	„
Wstępne wiadomości o powietrzu	3	„	„	2	„	„
Tlen	2	„	„	2	„	„
Azot	1	„	„	4	„	„

W ten sposób rozłożony materiał daje 45 lekcji ćwiczeń i 31 lekcji teoretycznych — wobec czego pozostaje jeszcze 8 lekcji, które nauczyciel przeznaczyć może częściowo na przerobienie całych działów, na pokazy, przezrocza, wycieczki i t. p.

W ten sam sposób rozłożymy materiałów naukowy klasy trzeciej. Klasa ta ma 5 godzin tygodniowo przeznaczonych na propeutykę fizyki i chemii, przeto w ciągu 28 tygodni (200 dni) odbędzie 140 lekcji. Z tych 140 lekcji przeznaczamy:

Na ciepło	25 lekcji	ćwiczeń	i	10	na lekcje	teoretyczne
„ światło	15	„	„	10	„	„
„ elektryczność	25	„	„	10	„	„
„ magnetyzm	15	„	„	10	„	„

Razem 80 lekcji ćwiczeń i 40 lekcji teoretycznych, pozostaje 20 godzin rocznie, które nauczyciel tak samo, jak w kl. II, może użyć na powtórzenie całych działów, zwiedzanie fabryk, filtrów, gazowni lub użyć na pokazy i przezrocza.

T. Męczkowska (Warszawa).

O C E N Y.

F. Próchnicki i K. Wojciechowski. *Wypisy Polskie*. Tom IV. Wydanie nowe. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1922. Form. 23 $\times$ 15 $\frac{1}{2}$. Str. IV + 254.

Książka Próchnickiego i Wojciechowskiego przeznaczona jest dla klasy IV (I) gimnazjów państwowych, jako wypisy przy nauce języka polskiego. Jest ona przeróbką dawnego podręcznika ś. p. dyrektora Fr. Próchnickiego, książki używanej w Małopolsce przez lata całe w szkołach średnich, wypróbowanej wszechstronnie przez nauczycielstwo i mającej swoją uznaną dobrą markę.

Pod względem naukowym (o ile to kryterjum odgrywa w podręczniku tego rodzaju, wypisach na klasy niższe, wybitniejszą rolę) stoi książka na poziomie wiedzy współczesnej, zarówno w ustępach o charakterze naukowym (ustępy z historii polskiej kultury), wybranych przez wydawców, jak i w objaśnieniach rzeczowych.

Pod względem dydaktycznym książka przedstawia się bardzo dodatnio, zwłaszcza wydanie ostatnie, które przed czasem niedawnym pojawiło się w druku.

Do lektury podstawowej na klasę IV-tą (I-szą) zalicza Program Ministerjalny „czytanie drobniejszych utworów prozaicznych i poetycznych z wypisów“, żądając w związku z tą lekturą wyróżniania takich składników utworów, jak postacie ludzkie, uczucia, myśli, działania, różnice charakterów, a w łączności z tem sposób mówienia, — dalej jak sytuacje, stosunki, tło, krajobraz, zgodność tych czynników lub kontrast, stopniowanie i t. p.; zaleca się dalej: rozróżnianie prozy i poezji, uwzględnienie czynników takich, jak opowiadanie, opis, rozumowanie (bez wyszczególnienia gatunków), różnice i podobieństwa między poezją epiczną i liryczną (również bez wyszczególnienia gatunków).

Książka Próchnickiego i Wojciechowskiego stosuje się w najnowszym swem wydaniu do tych wymagań i wskazówek Ministerstwa najzupełniej.

Ustępy (w liczbie 51) dobrane są prawie wszystkie (z wyjątkiem bajki Krasickiego „Strzelec i pies“ str. 186) trafnie i ułożone w ten sposób, że tworzą (po dwa, czy po kilka) pewne treściowe, względnie ideowe całości, grupy. Zatrzymując uwagę ucznia przez dłuższy czas (zależnie zresztą od uznania nauczyciela) w pewnej sferze wyobrażeń i pojęć, przyswaja mu się je lepiej, wraża je się silniej w pamięć, niż przy falującej i migotliwej zmianie coraz to innych ustępów, niezwiązanych wewnętrznymi ze sobą, lub podciąganych pod bardziej zewnętrzny strychulec „gatunku literackiego“. Zgrupowano zaś w tym podręczniku ustępy tematami takimi, jak: myśl religijna (w nowym wydaniu z uwzględnieniem pełnych naiwnej i pięknej poezji wierzeń i wyobrażeń ludu naszego), dalej myśl etyczna, ciężka praca rąk (ponura i radosna, jej walory jako motoru życia), przywiązanie do ziemi rodzinnej, świadomość patriotyczna Polaka, nasza świetna przeszłość historyczna, zdobywana trudem i zasługą, w związku z tem zabytki tej świetnej przeszłości, dawne życie polskie w różnych jego stronach i objawach (walki, dwory wielkopańskie, fantazja szlachecka, rysy obyczajowe, kresy, życie szkolne i t. d.), piękność polskiej ziemi (utwory Pola, ustępy o Tatrach), jeszcze dalej: uczucia szlachetne, kultura duchowa (poświęcenie dla ojczyzny, potęga uczucia, bohaterstwo, rycerskość), w związku z tem ustępy o Kościuszcze, Szkole rycerskiej, Czartoryskich i t. d. oraz grupa o ideałach młodzieży polskiej w przeszłości (Filomaci, „Pieśń żeglarzy“ Wasilewskiego, Czacki i Krzemieniec), następnie ustępy o matce (apoteozujące, w tonach rzewnych), o dawnych pięknych typach minionych czasów (żyd polski, kupiec starej daty, książdz—stary żołnierz i t. d.). W końcu w nowym wydaniu nawiązano po przez żołnierskie piosenki Pola do wojennej wyzwolenczej epopei ostatnich czasów, dając ustępy z bohaterskich walk Lwowa i „cudu Wisły“.

Nakreślony wyżej schemat to jakby jakaś wewnętrzna linja ideowej budowy książki, może nie rzucająca się czytelnikowi od razu w oczy, niemniej jednak istniejąca tam w rzeczywistości a ważna tak ze względów dydaktycznych, jak wychowawczych (moralnych, obywatelskich).

Książka Wojciechowskiego i Próchnickiego — jako przeróbka podręcznika przedwojennego — miała i ma pewien istotny brak; nie była układaną dla dzieci wolnej odrodzonej Polski, wskutek tego, choć szczerze patriotyczna, nie nosi w sobie owego najbardziej dzisiaj pożądanego, nowego stygmatu: tchnienia wolności, swobody, dumy samorządnej, w własnym państwie żyjącego narodu. Lecz na takie podręczniki nie zdobyliśmy się wogóle dotych-

czas, a przyznać trzeba, że zmiany i dodatki wprowadzone przez K. Wojciechowskiego w najnowszym wydaniu idą właśnie po tej linii; włączenie do czytanki, choć w skromnej ilości, takich rzeczy jak Pola „Pieśń o ziemi naszej“ (obszernie), jak ustęp o wspałym porywie narodu w r. 1920, wyszło czytance, z nakreślonego wyżej punktu widzenia, bardzo na korzyść.

Pożądaną oddawna, a istotną, dobrą stroną najnowszego wydania (czego brakło w wydaniach z r. 1917 i 1920) — są pytania, dodane do wszystkich prawie ustępów, ułożone bardzo metodycznie i instruktywnie, z doświadczeniem dydaktycznym, a mające na oku objaśnienie i rozbiór czytanych ustępów, ściśle wedle wskazówek programu ministerjalnego. Pod względem swojej celowości, pomysłowości, a zarazem naturalności i jasności, przypominają one metodę rozbioru porównawczego ustępów w doskonałych „Ćwiczeniach“ Wóycickiego, chociaż są niewątpliwie owocem samodzielnych rozważań i doświadczeń tak wybitnego dydaktyka-polonisty, jak dyr. Konst. Wojciechowski. Pytania te z zakresu poetyki, stanowiące użyteczną pomoc dla nauczyciela, uwzględniają dokładnie składniki utworów, wymienione we wskazówkach metodycznych „Programu ministerjalnego“ i one to wyrokują dzisiaj o niewątpliwiej wartości „Wypisów“ (w wydaniu 1922 r.).

Wdawania się w segregowanie i różnicowanie ustępów wedle gatunków literackich — jak już wyżej zaznaczyłem — w książce omawianej nie napotykamy. Zawartość podręcznika dobrano jednak w ten sposób, że uczeń zyskuje różnolity materiał, którego charakterystyczne formy i odrębności utrwalać się mimowoli potem w jego pamięci, a różnice w przedstawianiu rzeczy, stosunek epiki do liryki i t. d. wyjdą, przy pomocy nauczyciela, zupełnie jasno i przystępnie dla młodzieńczego pojmowania.

Wybór autorów, z których czerpano, bardzo dobry. Obok najdawniejszych, z którymi starano się już teraz ucznia oswoić (Kochanowski, Krasicki, Kitowicz, Brodziński, Rzewuski), obok największych, czy najpopularniejszych naszych twórców XIX wieku, z których skarbcza brano obficie a rozumnie (Mickiewicz, Ujejski, Asnyk, Pol, Konopnicka, Prus, Sienkiewicz, Syrokomla, Orzeszkowa) — spotykamy też nazwiska Tetmajera, Zycha-Żeromskiego, Fr. Nowickiego, Witkiewicza; a właśnie ustępy wzięte z twórczości „Młodej Polski“ należą w zbiorze do najlepszych i do najpiękniejszych (wyjątki z „Prac syzyfowych“, „Ks. Piotr“ Tetmajera). Z prozy pouczającej spotykamy też nazwiska pierwszorzędnego:

Tretiaka, Kubalę, Wł. Łozińskiego, Chmielowskiego, Dębickiego Ludwika, Tomkowicza, Kopere i t. d.

W najnowszym wydaniu (1922) opuszczono słusznie dwa utwory Kochanowskiego (wogóle starej literatury było tu za dużo, bo aż 11 ustępów, gdy w piątej klasie tylko 2) „Łaciarza“ Junoszy, „Skarb Watażki“ Romanowskiego.

Warto było zatrzymać wyjątek „Za chlebem“ Sienkiewicza i „Majówkę“ Ign. Chodźki, bliską życiu młodzieży szkolnej. Wobec przeniesienia lektury „Pana Tadeusza“ napowrót do klasy V-ej, szkoda, że nie dano w klasie IV (choćby 2 — 3) próbek z tego poematu, zaciekawiających i niejako przygotowujących ucznia do tak poważnej i ważnej lektury następnego roku. Szkoda też, że w wypisach uwzględniono za mało stronę przyrodniczą, ustępów tego rodzaju prawie zupełnie niema, a byłyby niewątpliwie pożyteczne. Można też było związać do pewnego stopnia bieg lektury ze zmianami w przyrodzie; z porami roku (ustępy o jesieni, zimie i t. d.) i przypadającymi wtedy tak szczerze polskimi świętami i zwyczajami, co wiąże naukę z życiem i zwykle bardzo interesuje młodzież klas niższych. O braku ustępów aktualnie patriotycznych, związanych z Polską nową, jej bytem i życiem, wspomniano już wyżej. Dodać jednak równocześnie trzeba, że braki powyższe są w znaczniejszej mierze usprawiedliwione w przeróbce podręcznika przedwojennego, pisanego w innych warunkach, w momencie innych stosunków w szkole polskiej pod wielu względami. Uzupełnienia i poprawki, poczynione przez K. Wojciechowskiego w najnowszym wydaniu; powtarzam raz jeszcze, ulepszyły książkę znacznie i zaktualizowały.

Objaśnienia rzeczowe i językowe, pomieszczone u dołu stronic, mogłyby być obfitsze i uderza w ich podawaniu czasem pewna dorywczość i niekonsekwencja (ta ostatnia zwłaszcza w objaśnianiu ustępów staropolskich np. Kochanowskiego, zwłaszcza w wydaniach 1917 1920). Zdałyby się też obfitsze uwagi np. przy objaśnianiu wyrazów łacińskich (Sienkiewicz) lub gwarowych (Witkiewicz); na „Wiesława“ Brodzińskiego (w całości) 3 objaśnienia to za mało. Jeśli stoimy na stanowisku, że objaśnienia tekstowe przeznaczone są dla ucznia przy lekturze domowej, bez uprzedniego przerobienia w klasie, to powinno być ich niewątpliwie więcej.

Wiadomości o pisarzach, podane na końcu książki, trafne i wystarczające.

Zbierając powyższe uwagi, zaznaczyć należy, że „Wypisy“ dla klasy IV-ej posiadają pod względem dydaktycznym (i wycho-

wawczym) wartość niezaprzeczną i znaczną, kwalifikującą je zupełnie wystarczająco do użytku w obecnych szkołach polskich. Zgodne są też z wymaganiami „Programu“ ministerjalnego i jego wskazówek metodycznych.

Pod względem literackim (językowym i stylistycznym) omawiana książka jest bez zarzutu. Nazwiska autorów, których uwzględniono w wyborze, są w tym kierunku rękojmią dostateczną. Na odrębności stylowe i językowe epoki, czy pisarzy zwrócono we właściwych miejscach uwagę ucznia.

Pod względem estetycznym wydania dawniejsze, z natury rzeczy są okazalsze, mają piękniejszy papier, 10 bardzo dobrze wykonanych ilustracji, tak pożądaných przy objaśnianiu ustępów, zwłaszcza dotyczących dawnych zabytków, stylów i t. d. Najnowsze wydanie (z r. 1922) nie mogło widocznie pozwolić sobie na ilustracje. Będzie je jednak można z łatwością zastąpić pomocniczymi obrazami szkolnymi, czy też odpowiednim dziełem, z którego wyjęto ustępy „Wypisów“. Strona topograficzna książki (we wszystkich wydaniach) jak najlepsza; druk wyraźny, czysty, bez błędów. Wygląd zewnętrzny książki, mimo jej metryki powojennej, miły i dodatni.

„Wypisy Polskie“ Próchnickiego i Wojciechowskiego, tom IV spełniać mogą niewątpliwie nadal swą pożyteczną służbę w szkołach średnich całej Polski. Złożyła się na nie sumienna, pełna rozważli i doświadczenia praca dwóch wybitnych pedagogów-polonistów, z których jeden do poprzedniego, drugi do naszego należy pokolenia, lecz obu łączy ta sama głęboka znajomość duszy i umysłu polskiego młodzieńca. W porównaniu z dawnymi „Wypisami“ dla klasy IV szkół galicyjskich Fr. Próchnickiego, — cechuje je pod wielu względami znaczny postęp w doborze ustępów, autorów, w dodaniu pytań i objaśnień i t. d. Odpowiadają one również mojemu zdaniem — lepiej swemu celowi, niż „Wypisy Polskie“ na klasę IV Boguckiej i Niewiadomskiej lub Gallego H., które prowadzą już systematyczny wykład stylistyki i teorii literatury, grupują ustępy wedle rodzajów literackich (czemu „Program“ Ministerstwa jest przeciwny), dają wiele wstępów zbyt ciężkich i nieprzystępnych dla pojęcia ucznia tej klasy, chcą go nauczyć rzeczy zbyt wielu i zbyt trudnych, a choć dokonane z dużą wiedzą i nakładem pracy, mniej zgadzają się pod względem dydaktycznym z tym stopniem nauki, niż jasna, dokoła silnego kośćca wewnętrzznego zwarcie i rozważnie zbudowana książka Próchnickiego i Wojciechowskiego.

Dr. Stanisław Łempicki (Lwów).

Jan Łoś. *Zasady ortografii polskiej i słownik ortograficzny według zasad Polskiej Akademii Umiejętności*. Lwów—Warszawa, Książnica Polska T. N. S. W., 1920. Form. 23 × 15½, str. 227.

Zasady pisowni polskiej ze słowniczkiem na podstawie uchwał Polskiej Akademii Umiejętności (z r. 1918) ułożył Artur Passendorfer. Lwów—Warszawa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1921. Form. 22 × 15 str. 143.

Z kilku opracowań zasad pisowni polskiej, jakie się ukazały po powzięciu przez Akademię nowych uchwał, tylko dwa wymienione w zupełności zasługują na polecenie. Pierwsze ułożone przez człowieka, co się dawniej do sporów ortograficznych nie mieszał, ale który przy ostatnich uchwałach jako sekretarz Wydziału Filologicznego Akademii czynną odegrał rolę i ze wszystkimi sprzecznymi zdaniem bezpośrednio się zetknął; dokonawszy na podstawie protokołów urzędowego niejako, akademickiego wydania „Pisowni Polskiej” (wyd. 4 r. 1920) z natury rzeczy był on najodpowiedniejszym do wydania jej rozszerzonego, t. j. obejmującego nie tylko właściwe punkty sporne, ale też mnóstwo innych niejasności jednostkowych, dających się najpraktyczniej ułożyć słownikowo. Drugiego dokonał człowiek, co właśnie lata całe starał się nietyle o przeprowadzenie w ortografii jakiejś sympatycznej sobie zasady—choć miał takie, ale o praktyczne zastosowanie zasad obowiązujących do użytku tak szkół jak i szerszej publiczności; choć nowe uchwały niezawsze wypadły po jego myśli, nie judził przeciw nim ani nie warcholił, ale z rzadką u nas lojalnością, użył swego bogatego ortograficznego doświadczenia do usunięcia niedokładności czy sprzeczności w dalszych wydaniach wspomnianej akademickiej „Pisowni Polskiej” (p. jego artykuły w „Poradniku językowym” z r. 1920, zeszyty 12, 16).

Oba podręczniki nie ograniczają się do punktów rozstrzygniętych ostatnimi uchwałami, ani nawet do ogółu wątpliwości ściśle ortograficznych, przeciwnie nieraz wchodzi w zakres gramatyki, i to nie tylko głosowni, ale i morfologii. Naukowo nieściśle, z praktycznego jednak punktu widzenia jest to ich zaletą. Różnica objętości spowodowana jest niemal wyłącznie rozmiarami słownika, u Łośa blisko 3 razy obszerniejszego, bo rzeczowe wyłożenie zasad ortograficznych ma u obu autorów takie same mniej więcej rozmiary. Ale choć Łoś góruje ilością tego materiału, to i Passendorfer daje go na 210 szpaltach najzupełniej dosyć do codziennego użytku. W szczegółach trafi się nawet u drugiego z nich po-

zycja obszerniejsza: tak np. u Łośa tylko pleć, pielę, pełł, u P. słusznie też „pielony (rzadziej pełty)” i plewić; u Ł. tylko rznąć (rznąć) — u P. „rznąć (krajać nożem, przecinać piłką). Por. żąć (ściąć sierpem)” i t. p.

Układ u Łośa jest następujący: A. Zasady pisowni: I. Pisownia samogłosek. II. Pisanie spółgłosek III. Imiona obce. IV. Właściwości graficzne. V. Znaki przestankowe. VI. Łączenie i dzielenie wyrazów. VII. Słowniczek pomocniczy do przenoszenia części wyrazów. B. Słownik ortograficzny. U Passendorfera mamy najpierw 8-stronnicowy „Wykaz prawideł i wskazówek ortograficznych”, t. j. alfabetyczny indeks całej książki, poczem następuje: I. Pisownia samogłosek, spółgłosek i grup spółgłoskowych w wyrazach swoich. II. Wyrazy obce i przyswojowe. VII. Słowniczek, a nadto jako III-VI i VIII-X siedem różnych rozdziałków, między innymi nieuwzględnione przez Łośa „Skrócenia wyrazów w piśmie, oraz znaki graficzne i symboliczne”.

Wykład jest u Łośa bardziej naukowy: daje on np. pewne uwagi o historii typu *yja - ja*, wprost zaznacza, których kwestyj Akademia nie rozstrzygnęła i t. p. Obiektywnie też stwierdza nieraz poprostu, że na pewnym punkcie panuje wahanie, przez co oczywiście odwodzi od tego bezdusznego pedantyzmu, który szkodzi zarówno zrozumieniu języka jak i rozwojowi stylu literackiego. U Passendorfera kierunek jest czysto praktyczny, ale nie mniej wyrozumiały. Praktyczność widoczna przede wszystkim w układzie alfabetycznym, przeprowadzonym tak w obrębie działów jak i naczelnym ogólnym wykazie treści, brak pedantyzmu w dopuszczeniu nieraz obok siebie dwu różnych postaci. Czasem tylko zbyt on subtelizuje, dzieląc np. szczypać od szczepać lub żądając odmiennego narzędnika do skrzydlaci anieli a odmiennego do skrzydlate anioły. Niezawsze też ściśle posługuje się terminem „prawidłowości”: kto przeczyta np., że forma prawidłowa „dzierżec” wyszła z użycia, ten się nie uchroni od wrażenia, że jednak dzierżyć jest właściwie błędem. Czyż nie lepiej w takich razach mówić poprostu o formach „starszych”?

Passendorfer łączy też nieraz ortografię z ortoecją. Rzecz to przeważnie pożyteczna, bo zmusza do zwracania uwagi na stosunek pisma do mowy i uwalnia od sztucznego naginania się do postaci drukowanych (przykład: dopełniacz l. mn. na *ij-yj*) lub od beznadziejnej walki z wymową naszą (np. z wargową wymową *ł*, która ogarnęła już co najmniej połowę Polaków i która się już na pewno nie cofnie). Trafiają się jednak określenia martwe, np. — że „rż piszemy tam, gdzie dwie te spółgłoski w poprawnej wymowie

brzmia oddzielnie"; jakże więc ma pisać w tym wypadku Wielkopolek lub Polak z Kresów wschodnich, co na tym punkcie nie powinien mieć zaufania do poprawności swej wymowy?

W szczegółach muszą się oczywiście trafiać między autorami różnice, ale są one też między nimi oboma a podpisanym recenzentem. Tak np. byłbym przeciw dopuszczeniu Bałtyku i Bulgarji (wymowa obcego pochodzenia a używana przeważnie nie w rdzennej Polsce) — które P. stawia na drugim, a Ł. przy Bałtyku nawet na pierwszym miejscu. Nie mogę uznawać za drugorzędne, a więc gorsze, form rozprószyć (wbrew oczywistości, por. Język Polski V 53-4) lub personal, przyczem obaj autorowie pomijają najlepszy a do dziś dnia niewymarły personal (p. Język Polski VI 31) i t. p. Ale na to niema rady; wystarczy zaś, że u żadnego z nich nie czuć tu ciasnoty prowincjonalnej.

I jeszcze jeden drobny szczegół, co do przenoszenia wyrazów. Autorowie w słownikach obaj stosują tu nie formalną uchwałę Akademii, ale trochę odrębną jej interpretację, radzącą dzielenie nie według grup, od których się wyraz zwykle może zaczynać, ale według natury spółgłosek. Dyskusja, w której też zabierałem głos (p. Język Polski V 85-6), i zgoda tych właśnie dwu najpowołanych „ortografistów“ dowodzą chyba, że mimo wszystko jest to jedynie ścisła, a w praktyce możliwa zasada.

Przy dalszych wydaniach autorowie mogliby wzajemnie nieco od siebie skorzystać i doprowadzić w szczegółach do większej jednolitości, czasem też do większej staranności. Przeszkadzać zaś sobie nie mogą, bo takich podręczników zawsze będzie więcej niż jeden, a te przeznaczeniem swoim dość wyraźnie się różnią: książka Łosia przeznaczona jest dla nauczycielstwa szkół średnich i klas wyższych; książka zaś Passendorfera, jako mechaniczniej i praktyczniej urządzona, bardziej odpowie potrzebom szkół powszechnych, a może też uczniom seminarjów, szkół zawodowych i t. p. Ale to już sprawa indywidualnego gustu, narzucać tego nie można, tylko obie jednakowo polecić.

K. Nitsch (Kraków).

Jean Szarota: *Cours de français. Première partie. Dessins de* B. Nowakowski. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1921. Form. 21½ × 15, str. VII + 126.

Podręcznik ten, przeznaczony dla pierwszego roku nauki języka francuskiego, jest bez najmniejszego wątpienia najlepszym z tych, jakie posiadamy w języku polskim. Wykazuje on znaczny postęp w porównaniu do podręcznika Węckowskiego, używanego

dawniej w szkołach galicyjskich. Postęp ten idzie zwłaszcza w kierunku logiczniejszego i oględniejszego stopniowania w stosowaniu metody bezpośredniej, jakiej się trzyma. Ilość wyrazów przepisanych na jedną lekcję nie przekracza rozsądnej miary; podstawowe zasady gramatyczne są również umiejętnie rozdzielone, nie tworząc balastu, a z drugiej strony nie zostawiając ucznia bez koniecznego minimum gramatycznego. Umiejętniejszy podział i rozkład materiału widać już w tem, że zamiast iluzorycznej liczby 25 lekcji u Węckowskiego mamy ich tu 71.

W stosowaniu metody bezpośredniej z radością spostrzec można cały szereg udoskonaleń. Zarzucono tu całkowicie ustępy czysto narracyjne i opisowe, zamieniając wszystkie na jedynie racjonalne ustępy konwersacyjne. Zaznaczono również, choć może za lekko, konieczność rozwinięcia rozmowy poza dialog między uczniem a profesorem. Można by jeszcze dobitniej podkreślić konieczność rozmów między uczniami, zwłaszcza, że uczeń profesora w obcym języku pytać nie lubi, co prowadzi zazwyczaj do nie wyćwiczenia ucznia w formie pytającej.

Wobec tych wszystkich zalet książki, usterki są tylko drobne. W pierwszej z brzegu lekcji należałoby, jak sądzę, uniknąć wyrazu „poêle“, który odznacza się bardzo wyjątkową pisownią, co ucznia niepotrzebnie myli, komplikując w jego rozumieniu i tak trudną sprawę stosunku wymowy francuskiej do ortografii. W liczebnikach (l. 18) poprawiłoby trzeba nieużywaną formę „soixante onze“ na „soixante et onze“. W lekcji 31-ej znajduje się może zbyt trudne dla tego początkowego stadjum nauki rozróżnianie „chaque homme“, „tout homme“, „tout le monde“. Ostatnie zdania pierwszego ustępu lekcji 38 (str. 56) poprawiłbym na „L'homme qui fait des vêtements s'appelle le tailleur“. Stanowczo poprawić należałoby zwrot „la bonne met la table“ (str. 76) na „la bonne met le couvert“, zważawszy na nieco wulgarny ton pierwszego. Niezawsze jasny jest stosunek między czasownikami regularnymi a nieregularnymi. Najzupełniej słuszną zasadą jest, by ich nie segregować, by uczeń od razu używał jednych i drugich. Skoro się już raz jednak zwraca uwagę na ich odrębność, trzeba by z jednej strony przy regularnych podawać ich parę, by uczeń zrozumiał ich typowość, a przy nieregularnych nie używać terminu „nieregularny“ w czasach, które są zupełnie regularne a równocześnie zapoznają ucznia z czasownikiem (praes. mettre str. 55. — por. str. 63, gdzie końcówki mettre grają wprost — i słusznie — rolę regularnych. „J'ouvre“, „Je sors“ (str. 42, 49) są użyte sporadycznie przed podaniem wzoru nawet II-ej konjugacji, z którą mają wspólną

końcówkę bezokolicznikową; jednakowoż nie uważam tego za błąd, pod warunkiem, że nauczyciel traktować będzie te formy czysto konwersacyjnie a nie gramatycznie. Z czysto akustyczno-mnemosotechnicznych względów czasowniki nieregularne „servir“ i „sortir“ (45, 49, 81) oraz „je veux“ i „je peux“ (86, 65) dobrzeby zestawiać obok siebie.

Jako ogólny dezyderat wysunąć można większe zwrócenie uwagi na powtarzanie w rozmowie materiału gramatycznego lekcji dawniejszych, np. zaimków osobowych i dzierżawczych (lui, le, moi, leur) tak trudnych do szybkiej orientacji dla niewprawnego ucznia skutkiem swej formy monosylabicznej.

Książkę powyższą najgoręcej można polecić. Moznaby również życzyć sobie, by wszelkie inne podręczniki wyparła. Najpoważniejszym jej brakiem jest — brak dalszego ciągu na klasy wyższe.

W. Folkierski. (Kraków).

Stanisław Gayczak, *Deutsches Lesebuch für galizische Mädchenschulen*, II. Band, 2. Auflage. Mit 4 Vollbildern und 63 Illustrationen im Texte, Lemberg, Jakubowski 1912, Form. 23 × 15½, str. 248.

Wypisy Gayczaka, z trzech tomów złożone, a dla najwyższych klas szkół żeńskich przeznaczone, przeszły już próbę ognia jako podręczniki szkolne i wytrzymały ją zwycięsko. W drugim wydaniu ulepszone są używane w szkołach żeńskich w Małopolsce, zwłaszcza w liceach i seminarjach nauczycielskich a wchodzi także do gimnazjów dla dziewcząt, rugując skutecznie przeładowane ciężkimi ustępami naukowymi z najróżnorodniejszych gałęzi wiedzy wypisy Ippoldta i Stylona. Zyskały sobie uznanie zręcznym wyborem tematów, bardzo interesującą treścią, ubraną w zgrabną i przystępną formę, dużą dozą lekkości i wdzięku i znaczną liczbą ustępów, przepojonych pogodą i humorem. Dzięki tym zaletom książki Gayczaka wniosły do nauki języka niemieckiego odświeżający powiew życia i werwy. W ten sposób umiejętna ręka autora rozwiązała ku zadowoleniu nauczyciela i ucznicy, w wielkiej części szczęśliwie, problem specjalnego podręcznika dla dziewcząt, kładąc główny nacisk na pełne wdzięku ujęcie tematu i lekką formę językową a nie rezygnując z tematów, które już samą treścią wchodzi w sferę zainteresowań specjalnie kobiecych (np. Rat-schläge der Mutter an ihre heranwachsenden Töchter i t. p.). Należy jeszcze dodać, że przez kilka bardzo dobrych ustępów z dziedziny sztuki a zwłaszcza architektury i malarstwa, ilustrowanych uda-

tnemi rycinami i reprodukcjami, dostosował się autor do specyficznych zamiłowań psychiki kobiecej. Gdyby to samo, choćby w szczupłym zakresie, uczynił w zakresie muzyki, dodając np. kilka przystępnych sylwetek biograficznych najwybitniejszych niemieckich kompozytorów i parę kompozycji muzycznych z nutami dla śpiewu (jak to spróbował w 3 tomie, dając Heinego Lorelei), to stworzyłby podręcznik, któryby w rękach uczenic był nietylko książką do poważnej nauki ale i bardzo miłym towarzyszem. Takim jest jednak i teraz dla wielu w obecnej swej postaci.

Obok materiału opowiadającego, w takiej książce zajmującego słuszenie najwięcej miejsca, a zawierającego wybór bez zarzutu, często rzeczy artystycznie skończone o szlachetnej tendencji, występującej dyskretnie bez narzucania się z jaskrawym morałem, przedstawił autor w szeregu krótkich a jasnych rozprawek najbardziej charakterystyczne obrazy z rozwoju kultury duchowej niemieckiej. Przygotowawszy w I tomie podstawę przez podanie zwięzłej treści epopei ludowej staroniemieckiej, przechodzi autor w omawianym tu drugim tomie do poezji dworskiej średniowiecznej i zaznajamia w sposób przystępny z jej najgłówniejszymi tematami i motywami. Wszystkie główne kierunki literatury i kultury niemieckiej aż do wieku 18 są tu zwięzłe scharakteryzowane, a więc poezja mieszczańska, początki dramatu religijnego, epoka humanizmu i odrodzenia, powstanie języka literackiego, obraz stosunków w Niemczech podczas 30-o letniej wojny z początkiem 18 wieku, bez wdawania się w szczegóły ujęta jest ta rzecz trafnie z podkreśleniem tego, co dla uczenicy na tym stopniu rozwoju umysłowego jest przystępne a pożyteczne. Tu i ówdzie należałoby niejedno skreślić (np. ustęp o teorii Lachmanna w „Das deutsche Volksepos“ albo zbyt daleko sięgające wywody o poszczególnych fazach powstania języka nowo górno-niemieckiego), gdzie indziej znowu przykładami ilustrować teorię w wydatniejszej mierze, wszędzie zaś nawiązać do odpowiednich prądów w Europie zachodniej a przede wszystkim w Polsce — ale naogół biorąc ten dział książki może zadowolić wymagania nauczyciela. Oczywiście można to zrobić lepiej i trzeba będzie tak w niedalekiej przyszłości zrobić. Materiał literacko-kulturalny z niemieckich czy francuskich wypisów powinien być wyzyskany dla koncentracji nauki, szczególnie w gimnazjach humanistycznych, aby można go zużytkować do wyjaśnienia i uplastycznienia życia kulturalnego własnego narodu.

Pod względem metodycznym pozostawia autor całą pracę talentowi, zręczności i doświadczeniu nauczyciela. Poza dostarczeniem materiału i objaśnień rzeczowych nie uważał autor za ko-

nieczne czy za stosowne, przyjść jeszcze z dalszą pomocą nauczycielowi. W Małopolsce w czasach przedwojennych wskazówki do uczenia zawarte były w szczegółowych instrukcjach, w których początkujący nauczyciel mógł znaleźć radę i pouczenia dydaktyczne. Dziś stosunki pod tym względem zmieniły się na gorsze. Dlatego dopóki kandydat na nauczyciela nie będzie miał sposobności w seminarjach czy instytutach pedagogicznych przejść poza wykształceniem fachowym specjalnej metodyki i dydaktyki języka nowożytnego, dopóki nie będą opracowane dokładne instrukcje do uczenia tych przedmiotów lub wydane wzorowo protokoły poszczególnych lekcji — dotąd koniecznością będzie dla użytku młodego, początkującego, wreszcie nie zupełnie kwalifikowanego nauczyciela umieszczać w wypisach przy każdym ustępie metodyczne wskazówki w formie pytań analitycznych i syntetycznych, które zresztą i uczniowi w pracy domowej będą nieocenioną pomocą, choćby nawet znalazł na owe pytania gotowe odpowiedzi. W książce p. Gayczaka żadnych tego rodzaju wskazówek metodycznych niema. Wprowadzenie ich w odpowiedniej formie i liczbie byłoby bardzo pożądane.

Mimo licznych zalet podręcznik p. Gayczaka programowi ministerjalnemu (ramowemu) nie odpowiada. Według programu bowiem „lektura wyjątków literackich i naukowych celem uzyskania zarysu historycznego rozwoju kultury danego narodu” jest przeznaczona dopiero na kl. VII i VIII, podczas gdy p. Gayczak ten materiał dzieli na 3 ostatnie lata nauki szkolnej. Ponieważ jednak w I tomie uwzględniona jest tylko epopeja o Nibelungach, a w drugim ten temat jest także w jednym ustępie poruszony, więc używanie tego podręcznika (t. 2) w kl. VII nie przyniosłoby znaczniejszej luki w nauce. Ważniejszym brakiem jest nieuwzględnienie przez autora w szerszym zakresie stosunków społecznych i ekonomicznych, czego program ministerjalny się domaga, ale w braku lepszego podręcznika, uwzględniając wspomniane wyżej zalety wypisów p. Gayczaka, możnaby zdaniem mojem używać drugiego tomu tegoż autora w kl. VII w gimnazjach żeńskich aż do czasu, gdy pojawi się podręcznik, odpowiadający w zupełności słusznym wymaganiom programu.

Sądzę, iż obok gimnazjum może być 2 tom. wypisów Gayczaka z pożytkiem używany w V klasie sześcioklasowych liceów żeńskich, dopóki ten typ jeszcze istnieje, i na III kursie żeńskich czteroletnich seminarjów nauczycielskich.

Antoni Marcinkowski (Kraków).

Jan Wojnicz-Sianożęcki. *Algebra* w zakresie szkoły średniej. Część I. Kurs. kl. III i IV Warszawa 1919. Wydanie Arcta. Form. $21\frac{1}{2} \times 14$, str. 4 nlb. + 152.

Napisanie dobrego podręcznika arytmetyki ogólnej — zwanej niewłaściwie algebrą — dla szkół średnich jest rzeczą niezmiernie trudną. Trzeba się bowiem liczyć z jednej strony z współczesnym stanem wiedzy, który się zaznacza silną dążnością do aksjomatyzacji, z drugiej zaś z psychologią żywych umysłów młodzieży 13 i 14 letniej. Otóż wybranie „złotej drogi średniej” jest tu może trudniejsze, niż w innych przedmiotach nauki szkoły średniej. By sprostac temu zadaniu, trzeba mieć przedewszystkiem gruntowną wiedzę, zaznajomić się dokładnie z współczesnym ruchem naukowym, a prócz tego trzeba mieć niezmiernie wielu taktu dydaktycznego i odczucia umysłowości młodzieży.

Autor takiego podręcznika musi przedewszystkiem gruntownie poznać wyniki prac, dotyczących podstaw arytmetyki (a więc np. prace Hilberta, Huntingtona), następnie zaznajomić się dokładnie z teorią działań (np. Hankel, Stolz) — w czym znakomitą pomoc może znaleźć w „Arytmetyce teoretycznej” prof. Zaremby — powinien poznać zasady teorii mnogości i teorii liczb, a dopiero wtedy przystąpić do umiejętnego, taktownego wyboru materiału naukowego, przeznaczonego dla szkół średnich. Otóż śmiem twierdzić, że autorowi brak należytego przygotowania naukowego, wobec czego książka nie stanęła na poziomie wiedzy współczesnej. Autor wprost nie ma poczucia potrzeby ścisłości logicznej, podaje twierdzenia bez jakiegoś przejrzystego systemu, nie odróżnia zupełnie pewników od twierdzeń, podaje szereg twierdzeń bez dowodów lub z dowodami błędnymi, używa definicji niepoprawnych lub przestarzałych, operuje błędnie pojęciem nieskończoności.

Oto wiązka faktów, które mnie utwierdziły w tak niepochlebnym sądzie:

Str. 8 ust. 12 „Pierwsze cztery działania algebraiczne podlegają nadto prawu rozdzielności (lex distributionis), mianowicie wtedy, gdy na sumie dokonywane jest jedno z 4 pierwszych działań matematycznych. Na mocy tego prawa, aby dodać, odjąć, pomnożyć lub podzielić sumę kilku liczb, należy wykonać wskazane działania na każdej z liczb tworzących daną sumę oddzielnie. A więc: 1) aby dodać lub odjąć sumę kilku liczb, należy dodać, względnie odjąć wszystkie jej składniki w dowolnym porządku; przykłady:

$$m + (a + b + c) = m + a + b + c$$

$$m - (a + b + c) = m - a - b - c$$

2) aby pomnożyć lub podzielić i t. d...”

Otóż gdyby autor znał chociażby pobieżnie podręczniki arytmetyki teoretycznej, spostrzegłby, że prawo rozdzielności ma zupełnie inne, ustalone oddawne znaczenie. Gdyby się prawo rozdzielności stosowało do dodawania, mielibyśmy $m + (a + b + c) = (m + a) + (m + b) + (m + c)$, i podobnie dla odejmowania. Gdyby zaś autor posiadał choć odrobinę poczucia logicznego, zrozumiałby, że liczba m odgrywa w przypadku 1) rolę bierną, bo do liczby m dodajemy i od liczby m odejmujemy, w przypadku zaś 2) m odgrywa rolę czynną, bo przez liczbę m mnożymy lub dzielimy! Takie mieszanie pojęć jest niedopuszczalne w podręczniku. Nadmienię jeszcze, że autor nie uważa za stosowne powyższych praw ani udowodnić, ani poprzeć jakimkolwiek przykładem liczbowym. Widocznie uważa je wszystkie za „pewniki” (są „zbyt oczywiste”). — Str. 20 ust. 36. Autor bez żadnego dowodu, a nawet bez wypowiedzenia twierdzenia redukuje wyrazy podobne wielomianu, poprzestając na gołosłownym powiedzeniu: „wielomian..... składa się z 4 wyrazów podobnych, na których może być wykonana redukcja”. Uczeń nie wie, czy wolno mu redukować także wyrazy niepodobne. — Str. 23. Prawa dzielenia i mnożenia jednomianów wypowiedziane znowu bez żadnego uzasadnienia. Prawda, jest uzasadnienie: „ponieważ wszelki jednomian przedstawia pewną liczbę względną,... zatem mnożenie i dzielenie wyrażeń jednomiennych podlega tym samym regułom, co mnożenie i dzielenie liczb względnych”. Tymczasem jednak te reguły są zupełnie odmienne a dadzą się wyprowadzić jedynie z praw mnożenia i dzielenia iloczynów.

Zupełnie podobnie obchodzi się autor z ułamkami algebraicznymi na str. 42. Autor nigdzie nie wypowiada prawa potęgowania iloczynu, jakkolwiek często tego prawa używa. Jak się autor w takich przypadkach z nowym działaniem załatwia, spostrzegamy np. na str. 24. „ $(a^m)^n = a^{mn}$. To znaczy, aby podnieść potęgę pewnej liczby do nowej potęgi, należy wykładniki potęg pomnożyć przez siebie” (nawiasem mówiąc, reguła wypowiedziana zupełnie błędnie, bo według niej $(a^m)b^n = m \cdot n$). „Wobec tego (sic!) potęgowanie jednomianu polega na wykonaniu samego działania na spółczynniku oraz na wszystkich czynnikach i dzielnikach literowych, wchodzących w skład danego jednomianu”.

Takie wnioskowanie — że się tak wyrażę — „z powietrza” jest dla całej książki charakterystyczne i byłoby w nauczaniu wprost szkodliwe. Uczeń mógłby np. takim samem rozumowaniem dojść do wniosku, że $(a^2 + b^2)^m = a^{2m} + b^{2m}$ i do innych absurdów.

Str. 10. „Ponieważ odejmowanie jest działaniem odwrotnem dodawaniu, zatem graficznie powinno być wykonywane w kierunku przeciwnym”. Niech szan. autor spróbuje zastosować to samo rozumowanie do mnożenia i dzielenia, lub potęgowania i pierwiastkowania!

Str. 15. Prawa mnożenia liczb względnych wysnuwa autor z błędnej, dawno już zarzuconej definicji mnożenia: „Pomnożyć przez siebie dwie liczby względne znaczy to z jednej z tych liczb utworzyć iloczyn tak, jak druga liczba powstała z jedności dodatniej”.

Str. 67... „nie jest to funkcja linjowa... Na wykresie powstanie wobec tego linja krzywa”. Autor nigdzie przedtem nie dowiódł, że funkcja nieliniowa musi przedstawiać się linią krzywą — czego zresztą nie mógłby dowieść, bo np. nieliniowa funkcja $y^2 - 4x^2 = 0$ przedstawia dwie linie proste.

Str. 5. Autor pozwala sobie na nowe definicje, niezgodne z ogólnie przyjętymi definicjami i niepoprawne pod względem logicznym. Np. „pierwiastkowanie jest skróconem dzieleniem” — (a gdzież dzielnik tego dzielenia?). Termin „skrócone dzielenie” ma już inne, dokładnie ustalone znaczenie.

Str. 58. Definicja funkcji nieściśła. Tak np. temperatura jako funkcja czasu nie spełnia tej definicji. Prócz tego i znakowanie mylne, bo pisząc

$$\varphi(x, z) = \frac{x^2}{a^2} - \frac{z^2}{b^2} = 3(c - e)$$

nie wiemy, czy chodzi o funkcję

$$\frac{x^2}{a^2} - \frac{z^2}{b^2} \text{ czy też o } 3(c - e)$$

Str. 70 i 79. Terminu „równania równoważne” używa autor w rozmaitych znaczeniach, z których tylko pierwsze znaczenie (str. 70) jest zgodne z dzisiejszą terminologią, drugie (str. 79 w. 9 od dołu) nie ma żadnego sensu, a trzecie odpowiada terminowi „równania równoczesne” (str. 79 w. 1 od dołu). Łatwo sobie wyobrazić, jaki zamęt stąd może powstać w umyśle uczącego się.

Str. 11. Autor operuje lekkomyślnie pojęciem nieskończoności. Nie można się np. zgodzić na takie powiedzenie: „...liczby względne stanowią właściwie jedną olbrzymią dziedzinę, zaczynającą się (!) na linii prostej od nieskończenia daleko położonych przekrojów ujemnych a kończącą się”... Właśnie cechą charakterystyczną szeregu liczb jest, że się nie kończy. Gdybyśmy się zaś nawet zgodzili na jakiś przekrój nieskończenia daleki, to w każdym razie nie można mówić o przekrojach w liczbie

mnogiej, zwłaszcza, jeżeli się tam chce umieścić „początek” lub „koniec” szeregu liczb. Gdzie indziej (str. 45) mówi autor nawet o jakiejś jednej liczbie nieskończenie wielkiej i pisze nawet jej symbol, który jednak określa dopiero na str. 69, aby potem zaraz (na str. 71) orzec, że „podzielenie przez zero daje rezultat nieokreślony w postaci liczby nieskończenie wielkiej”. Podobnie lekko-myślnie obchodzi się autor z „czasem nieskończenie długim”, twierdząc (str. 100), że „o ile gońcy jadą z prędkościami prawie równymi sobie, wówczas spotkanie może nastąpić tylko po upływie czasu nieskończenie długiego”.

Tu właśnie występują braki wiedzy autora pod względem teorii mnogości. Gdyby autor znał przynajmniej najważniejsze zasady tej teorii, unikałby też takich powiedzeń, jak: (str. 61) układ współrzędnych jest „zamknięty” w 4 ćwiartkach „prostokątnych”.

Str. 70. Pomijam szereg drobniejszych nieścisłości, a zwrócę jeszcze tylko uwagę na „pewniki”, zawarte w § 14. Otóż, zdaniem autora, następujące skomplikowane twierdzenia zasługują na nazwę pewników: „Do obu stron równania można dodać lub od obu stron odjąć tę samą liczbę. Otrzymuje się przytem inne równanie, jednak równoważne z pierwotnem, t. j. mające te same rozwiązania, co jest prawdą oczywistą czyli pewnikiem”.

Str. 71. Podobnie dla mnożenia i dzielenia: „Z przykładu tego wyciągamy (sic!), jako nowy pewnik, następującą drugą własność ogólną równań: 2) równanie równoważne otrzymuje się...” Tak pisano w niemieckich podręcznikach w połowie XIX wieku; od tego czasu jednak zarówno wiedza jak i dydaktyka postąpiła znacznie!

Zdarzają się podręczniki, nie „stojące na poziomie wiedzy współczesnej w danym zakresie”, a mimo to posiadające wielkie zalety dydaktyczne. Niestety, o omawianej książce i tego powiedzieć nie możemy, jakkolwiek w przedmowie twierdzi autor, że się kierował „myślami przewodniemi”, na które możnaby się zupełnie zgodzić. W samej książce autor od tych myśli przewodnich bądź to odstępuje, bądź też przeprowadza je niewłaściwie.

Formalizm, dążący do zmechanizowania ogromnej ilości reguł, dominuje w całej książce. Autor niezmiernie rzadko ucieka się do metody heurystycznej, niezbędnej na tym stopniu nauki: przeciwnie, autor często z góry wypowiada twierdzenia (np. § 2 str. 6 № 9), a później dopiero ilustruje je przykładem.

Autor skupia częstokroć bardzo wiele nowych faktów w nader krótkich rozdziałach. Tak np. zaraz w § 1 określa autor od razu 7 działań, a więc także pierwiastkowanie i logarytmowanie (już w klasie III!). W § 5 i 7 znowuż podaje autor ogromną ilość twierdzeń a raczej reguł, nie popartych nawet żadną próbą dowodzenia, a ilustrowanych jedynie formalistycznymi przykładami. Tak samo formalistycznie potraktowano sprawę używania nawiasów w § 6.

Bardzo wiele miejsca poświęca autor rozkładaniu $x^n + y^n$ na czynniki: wypowiada aż 7 reguł rozstrzelonym drukiem i zestawia je raz jeszcze „dla łatwiejszego zapamiętywania” w ust. 74. Wystarczy spojrzeć na str. 41, 42, 44, 48 lub przejrzyć zbiór przykładów, umieszczony przy końcu książki, aby osądzić, czy takimi kolumnami hieroglifów potrafimy pobudzać i utrzymywać w napięciu umysłowe zainteresowanie młodzieży 13 lub 14 letniej. Nie spotykamy przykładów, wziętych z życia codziennego lub z arytmetyki klas poprzednich, nawet w rozdziale poświęconym proporcjom. Autor nie orientuje się również należycie, na jakie przygotowanie ucznia z klas poprzednich można liczyć w tej nauce; tak np. na str. 45 mówi o nieoznaczoności ułamka i o liczbach nieskończenie wielkich jako o rzeczach nie obcych dla ucznia, który ukończył klasę II; na str. 13 używa autor wzoru $s = vt$ na drogę i t. p. Dodając do tego brak jasno wypowiedzianych definicji, mnóstwo drobnych nieścisłości zarówno w terminologii jak i w wypowiedzianiu twierdzeń, a wreszcie przyzwyczajanie ucznia do błędnych wnioskowań — będziemy zmuszeni wydać sąd ujemny o dydaktycznej wartości książki. Dotyczy to zwłaszcza pierwszej, podstawowej części podręcznika; ustępy poświęcone równaniom, nierównościami i przedstawieniom graficznym, jakkolwiek nie wolne od luk, przedstawiają się na ogół lepiej, zwłaszcza pod względem doboru przykładów.

Co do stosunku podręcznika do Programu Ministerstwa W. R. i O. P. i wskazówek metodycznych zawartych w programie, autor, o ile chodzi o kl. III, nie zastosował się widocznie do planów. Nie znajdujemy bowiem w książce ani śladu uwzględnienia 1-go punktu planu arytmetyki, a wykonanie 2-go punktu, polecającego „systematyczne wprowadzenie symboli literowych i sformułowanie zasadniczych praw arytmetyki”, potraktowano po macoszemu, dogmatycznie i niesystematycznie. Natomiast zamiast „najprostszych przekształceń algebraicznych” znajdujemy powódź rachunków formalnych i przeróbek wcale nie prostych. Mniejsze luki spotykamy w wykonaniu punktu 3-go (proporcjonalność prosta i odwrotna

podane sucho, bez przykładów liczbowych str. 65 i nast). Największą uwagę poświęcił autor punktowi 4-mu (równania) i tu — poza kilkoma błędami rzeczowymi — najlepiej się wywiązał z zadania; jednak i tu autor idzie znacznie dalej, aniżeli zaleca plan ministerjalny, nie poprzestaje bowiem na „łatwych równaniach“.

Uwagi metodyczne, dotyczące programu kl. III nie zostały również przez autora wyzyskane. Tak np. autor nigdzie nie zajmuje się ani „własnościami zera ($a + 0 = a$, $a \cdot 0 = 0$, ...)" ani „przechodnością dla znaku $>$ “. Nigdzie nie wyjaśnia autor pojęć: „pewnik, twierdzenie“, dowód wprost, niewprost i t. p., a jedyna uwaga w tym przedmiocie na str. 70 „co jest prawdą oczywistą czyli pewnikiem“ — dowodzi chyba, że autor sam nie wie, co w matematyce nazywamy pewnikiem. Także uwagi metodyczne do punktu 3-go nie uwzględnił autor widocznie, skoro roztacza już na tym stopniu nauki cały aparat geometrii analitycznej — ba, nawet mówi o „normalnem równaniu prostej“ (odstępując od ustalonej w nauce terminologii, w której formą normalną nazywa się tylko forma Hessego). Wreszcie z uwagi metodycznej do punktu 4-go mógłby był autor wyczytać, że tendencją planu jest usunięcie osobnej nauki o proporcjach, i byłby sobie zapewne oszczędził przynajmniej rozwlekłego ustępu o proporcji arytmetycznej.

Co się tyczy materiału klasy IV, to zaznaczyć należy, że podręcznik ten powstał, zanim ustalono programy dla gimnazjum wyższego. W każdym razie niepotrzebnie wprowadza autor równania diofantyczne (str. 114—125). Natomiast nie znajdujemy ustępu o największym wspólnym dzielniku i najmniejszej wspólnej wielokrotnej dwóch wielomianów. Sądzę, że systematyczne zestawienie własności liczb wymiernych musi się znaleźć na tym stopniu nauki. Także wyjaśnienie rachunków liczbami w układzie dziesiętkowym i działania liczbami niezupełnymi byłyby w tej klasie bardzo odpowiednim zastosowaniem abstrakcyjnych reguł arytmetyki ogólnej. Stwierdzić również musimy, że wykonanie planu znacznie odbiega od „wskazówek metodycznych“, zawartych w urzędowym programie.

Pod względem językowym nie spotkałem rażących wykroczeń. Nie mogę się jedynie pogodzić z kilkoma zwrotami i terminami autora.

I tak autor pisze: „suma nie zmienia się od wszelkiej zmiany składników“ zamiast „przy wszelkiej zmianie“... Wolę „porządkować wyrazy“, zamiast je „szykować“. Nie mówi się: „ciągnąć się na nieskończoność“ tylko w nieskończoność. Nie mówi się: dzia-

łanie „odwrotne potęgowaniu“, tylko „względem potęgowania“ lub „do potęgowania“. Czynniki wspólne nie „wynosimy“ przed nawias, tylko je „wyciągamy“. Niewiadomą z równania „obliczamy“, a nie „określamy“ jej. Terminu „funkcja wielostopniowa“ matematyka nie zna, a tylko „funkcja wyższego stopnia“. „Na prawo“ i „na lewo“ pisze się osobno. O pociągu mówimy, że się porusza na pewnej „przestrzeni“, a nie na „dystansie“. Nie wiem, co autor ma na myśli, pisząc: „stosując 2 liczby dowolne“ (str. 4) lub „stosując 3 czynniki“ (str. 7).

Pod względem stylu książka nie grzeszy gładkością, potocznością — przeciwnie styl jest oschły, monotony. Wprawdzie ideałem dzisiejszych logistycznych kierunków matematyki jest jak najdalej idąca lapidarność i ubóstwo słów, ale zasady te można stosować jedynie do traktatów naukowych lub podręczników, przeznaczonych na najwyższy stopień nauki. W szkole średniej żywość słowa, obrazowość nie zawadzi.

Co się tyczy strony zewnętrznej, to książka zarówno pod względem typograficznym, jak i pod względem ilustracji odpowiada w zupełności tym elementarnym wymaganiom estetycznym, jakich się można domagać od podręcznika szkolnego matematyki — o ile to jest możliwe wobec fatalnej jakości papieru „wojennego“.

Na podstawie momentów, podniesionych w szczegółowej ocenie, dochodzę do następującego, niestety negatywnego wniosku: Oceniany podręcznik ani pod względem naukowym, ani pod względem dydaktycznym nie stanął na wysokości swego zadania, zwłaszcza w częściach początkowych, zasadniczych dla całego nauczania matematyki. Autor dąży raczej do formalistycznego wpojenia w uczniów pewnego zasobu reguł mechanicznych, aniżeli do wyjaśnienia metody rozumowania i wzajemnego związku praw arytmetyki.

Zarówno pod względem naukowym, jak i dydaktycznym książka ta stoi niżej od znanych mi współczesnych podręczników polskich — nie mówiąc już o wybitniejszych książkach francuskich, włoskich lub angielskich. Dlatego też sądzą, że podręcznik omawiany nie nadaje się zupełnie do używania w szkołach średnich, ani też nie nadawałby się po dokonaniu pewnych licznych poprawek lub przeróbek. Trzeba z gruntu zmienić całego ducha książki i pójść z prądem czasu. Nauka matematyki nie jest szkołą operowania symbolami, lecz szkołą rozumowania, posługującą się jedynie dla ułatwienia pewną przejrzystą symboliką. Nie jest zaś

zadaniem nauki algebry „uogólnianie zapomocą liter czynności rachunkowych oraz roztrząsanie wszelkich, otrzymanych z ich pomocą rezultatów“ (str. 4).

Dr. Antoni Łomnicki (Lwów).

Marja Arct-Golczewska. „Podręcznik do nauki botaniki“, Wyd. V. zmienione i poprawione przez J. i T. Kołodziejczyków. Część I i II razem. Warszawa. Wydawnictwo M. Arcta. 1920. Form. $20 \times 13\frac{1}{2}$, str. 8 + 308, ryc. 339.

Książka o ile mogłem stwierdzić, stoi zupełnie na poziomie wiedzy współczesnej i nie podaje żadnych faktów błędnych albo przedstawionych niezgodnie z wynikami badań naukowych.

Chcąc ocenić jej wartość dydaktyczną, należy rozpatrzyć układ podręcznika, zakres zawartego w nim materiału, cel jaki sobie autorowie postawili, sposób przedstawienia rzeczy, wreszcie zalety i braki tego przedstawienia.

Celem tego podręcznika, według słów autorki (M. Arct-Golczewskiej) w przedmowie do I wyd. jest „danie elementarnych, podstawowych pojęć z botaniki“, przyczem nie chodzi jej o wyczerpanie wszystkich zdobytych danej gałęzi wiedzy, lecz o przygotowanie umysłów uczniów tak, aby mogli w przyszłości zainteresować się tą nauką i zrozumieć ją. Naukę autorka chce oprzeć na doświadczeniach, metodzie pogładowej i pracy samodzielnej ucznia. Autorowie (J. i T. Kołodziejczykowie), którzy przerabiali podręcznik do wydania IV i V), określają cel bardziej szczegółowo, mianowicie, że chodziło im o przygotowanie podręcznika nie tylko dla szkół średnich (a więc kształcących ogólnie), ale i dla seminarjów nauczycielskich (a więc szkół fachowych), przyczem, przerabiając go, mieli więcej na uwadze nauczycieli niż uczniów.

Zobaczmy, w jakim stopniu podręcznik odpowiada tym zamierzeniom autorów. Co do zakresu materiału, to podręcznik przedstawia istotnie zbiór podstawowych pojęć z botaniki, a układ jego jest zupełnie właściwy i odpowiada wymaganiom dydaktycznym. Na początku mamy przegląd krótki nasion i zarodników oraz ich kiełkowania a także postaci różnych roślin, jako wstęp. Sama zaś treść książki składa się z następujących działów: 1) budowa zewnętrzna roślin (organografia) z pominięciem organów rozmnażania; 2) budowa wewnętrzna (o komórkach i tkankach); 3) życie rośliny (fizjologia); 4) systematyka roślin połączona z rozmnażaniem się, jako dostarczającą głównych podstaw do klasyfikacji i 5) rozmieszczenie roślin na kuli ziemskiej.

Co do tego, w jaki sposób jest przedstawiony materiał tych wszystkich działów, to trzeba przede wszystkim stwierdzić, że pomimo zapowiedzi w przedmowie, że autorka chce oprzeć naukę na samodzielnej pracy ucznia, podręcznik nie jest ułożony metodycznie do takiej pracy, nie zawiera systematycznego zbioru zadań i doświadczeń, któreby uczniowie mogli przerabiać samodzielnie. Liczne doświadczenia, opisane w tekście, stanowią raczej ilustrację wykładu, niema przy nich jednak szczegółowych wskazówek, jak je przerabiać. Wskazówek tych musi udzielić nauczyciel albo specjalny podręcznik do ćwiczeń botanicznych; odpowiednie źródła pomocnicze autorka wskazuje w przedmowie. Nie zmniejsza to jednak wartości książki, jako zbioru wiadomości botanicznych, ułożonych w formie systematycznego i przystępnego wykładu, który istotnie może dać uczniom „podstawowe pojęcia z botaniki i zainteresować ich tą nauką“. Wychowañcom zaś seminarjum daje bardzo dobry wzór, jak w przyszłości mają prowadzić naukę botaniki, aby była przystępną i zrozumiałą.

Wielką zaletą książki jest uniknięcie przeładowania szczegółami, w porównaniu do innych, dawniejszych podręczników, a nawet do I wyd. tej samej książki, co szczególnie dodatnie sprawia wrażenie przy opisie glonów i grzybów, gdzie ogromnie zmniejszono liczbę przykładów na sposoby rozmnażania się, ograniczając się jedynie do najważniejszych. Naogół wykład przedmiotu jest przeważnie dobry; autorowie trzymają się drogi rozumowań i wniosków: podają najpierw opis narządu, potem odpowiednie doświadczenia a na końcu wnioski i uogólnienia o danym narzędziu lub zjawisku. Określenia są naogół dobre, ścisłe i zrozumiałe. Do szczególnie dobrze wyłożonych należą działy: 1) o budowie wewnętrznej (mikroskopowej) roślin, zwłaszcza dział o tkankach z bardzo przystępnym i zrozumiałym ich podziałem; 2) dział o życiu rośliny, ułożony i uzasadniony nadzwyczaj planowo, a przeprowadzony bez używania formuł chemicznych, co pozwala korzystać z tego podręcznika nawet uczniom, nie mającym należytego wyćwiczenia w operowaniu formułami, a więc np.: w V klasie; 3) systematyka plechowców, ujęta stosunkowo krótko i treściwie (glony 8 str. z czego przeszło 2 ryciny, grzyby bez bakterij i porostów 10 stron suto ilustrowanych) bez tego balastu sposobów rozmnażania, którym bywały obciążone dawniejsze podręczniki (jak również i I wydanie rozpatrywanej botaniki); 4) treściwe i krótkie a dobre rozmieszczenie roślin na kuli ziemskiej, gdzie mamy uwzględnione nie tylko znaczenie klimatu i gleby dla rozmieszczenia roślin, ale także i historycznych czynników. Po stre-

fach wegetacyjnych następuje tam krótki przegląd zbiorowisk roślinnych od planktonu do pustyń, a w końcu pochodzenie flory polskiej, wymagające już pewnej znajomości elementów geologii. Dział roślin nasiennych wyłożony jest bardzo krótko (zaledwie 20 stron) obejmuje tylko najważniejsze rodziny i stanowi rodzaj konspektu lub treściwego repetitorium, pozostawiając właściwe zapoznanie się z roślinami ćwiczeniom w określaniu zapomocą kluczów.

Obok zalet i dodatnich cech należy jednak wytknąć i pewne braki, które zresztą nie zmieniają zasadniczo wartości podręcznika i łatwo dadzą się usunąć w następnych wydaniach, tem bardziej, że znaczna ich liczba jest skutkiem przeoczenia lub niedopatrzenia.

Chociaż naogół zaletę wielką podręcznika stanowi umiejętne uniknięcie przeładowania szczegółami, jednakże tu i ówdzie znajduje się pewien ich nadmiar, który należałoby koniecznie usunąć. Dotyczy to zwłaszcza wpływu bodźców zewnętrznych na ruchy roślin, gdzie na 11 stronach (172 — 183) zebrano dość znaczną liczbę przykładów, nie wyłożonych przytem należycie jasno z powodu dążenia do zbytnej treściwości.

Opuszczenia lub ustępy nie wyjaśnione wcale: wicie się roślin na prawo i na lewo (str. 39); wzrost ograniczony (str. 41); kutyna nazwaną jest „substancją podobną, do kornika“ (str. 76) ale nigdzie nie było objaśnione, co to jest kornik; niema żadnych wyjaśnień przy wyliczaniu różnych związków w rozdziale o gromadzeniu pokarmów (str. 142 — 144), ani przy glikogenie (rozdział o grzybach str. 196); zarodek na str. 254 porównany z siemieniem, o którym nigdzie przedtem ani po tem niema wzmianki. Przy wyliczaniu owoców suchych nie pękających opuszczono całkiem niełupkę (str. 258—259), o której zresztą mówi się dalej dwukrotnie, jako o rzeczy znanej (str. 261 i 263); tak samo w podpisie ryciny 328 na str. 269 znajduje się wzmianka o kwiatach męskich i żeńskich, chociaż w tekście nigdzie ten termin nie został użyty ani wyjaśniony; jako przykład wargowych (str. 278) wzięta jest szalwia z 2 pręcikami, co może wywołać fałszywe pojęcie, że obecność 2 pręcików charakteryzuje wargowe, tem bardziej, że niema tam żadnego zastrzeżenia o tej wyjątkowej właściwości szalwy a zato na sąsiedniej stronie (279) obecność 4 (dwusilnych) pręcików podano wyraźnie jako cechę trędownikowatych.

Takie braki objaśnień we właściwych miejscach są czasami skutkiem nieuwagi przy robieniu zmian w ostatnich wydaniach. Mianowicie w poprzednich wydaniach szła najpierw budowa we-

wnętrzna roślin (mikroskopowa) a potem zewnętrzna (organografia); w następnych wydaniach zmieniono ten porządek na odwrotny (na czem książka zyskała), ale nie pozmieniano niektórych ustępów, które pozostały w organografii, jako rzeczy już znane (bo były w poprzednich wydaniach wyjaśnione przy budowie wewnętrznej, ale w IV i V wydaniu to objaśnienie wskutek przestawienia porządku wypada już po odpowiednim ustępie). Dotyczy to mianowicie: czapeczki jako różnicy między pędem a korzeniem na str. 44, gdy objaśnienie, co to jest czapeczka, znajduje się dopiero przy budowie wewnętrznej korzenia na str. 95—96; przy opisie oczkowania (na str. 49) mówi się o młodych tkankach i komórkach zdolnych do podziału, ale pierwsze objaśnienie, co to jest komórka mamy dopiero na str. 61, a co tkanka na str. 74; przy opisie liści (str. 50—60) opuszczono zupełnie nerwy, jako ich część składową (a to dlatego, że były one już objaśnione przy budowie wewnętrznej, chociaż takie opuszczenie i wtedy nawet nie było właściwe), co razi ogromnie, tem bardziej, że na str. 54 podano jako cechę liści niesymetrycznych, że nerw ich nie znajduje się pośrodku blaszki; objaśnienie zaś, co to są nerwy czy żyłki znajdujemy dopiero przy budowie wewnętrznej liścia na str. 105—106.

Niekiedy niedostateczność objaśnień jest skutkiem dążenia do zbytnej lakoniczności i treściwości, jak przy opisie roślin owadożernych, wyłożonych w liczbie 5 na dwóch stronicach (str. 152 i 153), z czego przeszło połowę zajmują ryciny; tak samo zbyt treściwe są objaśnienia doświadczeń nad ruchami roślin pod wpływem bodźców zewnętrznych (str. 174—183); z tego samego powodu niedokładnie są wyjaśnione różnice między systemami sztucznymi i naturalnymi i wogóle zasady systematyki (str. 186 i 187); zbyt lakonicznie podane jest powstawanie i znikanie bielma w nasionach (str. 253—254), oraz objaśnienie takiego trudnego kwiatu, jak kłosek żyta (str. 282), tem trudniejsze, że znajdująca się obok rycina (336 na str. 283) nie tłumaczy należycie tekstu.

Wogóle niezgodność objaśnień w tekście z odpowiednimi rycinami zdarza się dość często. Oprócz wspomnianej powyżej nie objaśnionej należycie budowy kłoska i podanej poprzednio wzmianki w podpisie ryc. 328 na str. 269 o kwiatach męskich i żeńskich, chociaż w tekście terminu tego nie użyto ani razu, niezgodności takich znajduje się sporo, że wymienię: odmienne znaczenie skórki i naskórka w tekście (str. 76 i 77) a na odpowiednich rycinach (ryc. 123 i 125); umieszczenie na ryc. 148 (str. 90) takich rodzajów naczyń, o których wcale nie mówi się w tekście; przy rycinie za-

razy kartoflanej (ryc. 249, str. 199) mówi się o zarodni, a tekście (str. 200) o konidjach; przy rycinie 259 (str. 213) niema objaśnienia liter ani w podpisie, ani w tekście; toż samo przy rycinie 266 (str. 221); w podpisie ryc. 267 (str. 222) zamiast „zarodnia z zarodnikami paproci” znajduje się tylko „paproć smocza” (lit. D); na ryc. 337 i 339 (str. 284 i 285) znajduje się narys kwiatu, ale nigdzie w tekście niema objaśnienia co to jest narys kwiatu i jak się go robi.

Również dość często w tekście znajdują się odsyłacze pod fałszywe numery rycin, co utrudnia ogromnie ich znalezienie. Do ujemnych cech książki zaliczyłbym również dość częste powoływanie się na to, że coś będzie objaśnione później, co zresztą nie stanowi zasadniczej wady.

Zresztą wogóle żaden z wymienionych w tych 3 kategoriach braków nie jest zasadniczy; wszystkie one są przeważnie skutkiem nieuwagi lub przeoczenia i wszystkie bardzo łatwo dadzą się usunąć w następnym wydaniu.

Na zakończenie tych uwag o brakach książki chcę jeszcze dotknąć jednej kwestji, która właściwie nie ma nic wspólnego z brakami, ale co do której można się spierać, czy jest ona potrzebna i właściwa w podręczniku na tym poziomie. Mianowicie przeprowadzono tu bardzo konsekwentnie cały przebieg rozwoju narządów rozmnażania od roślin niższych (plechowców i rodniowców) do wyższych (nasiennych) z analogją odpowiednich utworów u nasiennych i rodniowców (pylnik = mikroskoporangjum, pyłek = mikroskoporze i t. d.). Według mego zdania, wszystkie te zestawienia i analogje, zrozumiałe i dobre w nauce uniwersyteckiej, dla uczniów klas średnich (V, VI), a nawet i wyższych będą jedynie frazesami, z których właściwie sprawy sobie zdawać nie będą a powtarzać je będą tylko na pamięć. Uczenie się zaś różnych skomplikowanych szczegółów, niezbędnych dla tych zestawień, będzie jedynie bezcelowem i bezowocnem obciążeniem pamięci uczniów i stratą czasu. Według mnie, w nauce gimnazjalnej rzeczy te należałoby zredukować do minimum (usunąć całkiem płciowe narządy mszaków, paprocie różnazarodnikowe i przeprowadzanie ścisłej analogji między rozmnażaniem się nasiennych a rodniowców). Wprawdzie utarł się zwyczaj, że rzeczy te wchodzi zawsze w skład nauki botaniki w klasach wyższych gimnazjum, nie wynika jednak z tego bynajmniej, aby zwyczaj ten był dobry i właściwy, i mnie się wydaje, że najlepiej byłoby usunąć je zupełnie z podręczników botaniki albo przynajmniej dawać je drobnym drukiem, na znak, że można je brać tylko w wy-

jatkowo rozwiniętych i dobrze przygotowanych klasach. Absolutnie bowiem nie mogę się zgodzić, aby normalny uczeń gimnazjum wyższego potrafił dopatrzeć się w ziarnie pyłku analogji do przedrośla męskiego i plemni rozplaszczki (str. 252).

Język i styl na ogół prosty i przystępny, odpowiedni dla tego rodzaju podręcznika, jednakże nie zawsze dość staranny, czego dowodem jest spora liczba zdań, zbudowanych wadliwie a także miejscami chwiejność terminologii.

Przejrzę po kolei te braki językowe: a) zdania zbudowane niezgrabnie, ze złą składnią zgody, niewłaściwymi przypadkami lub przyimkami i t. p.

Korzonki boczne, pokryte włoskami, zwanymi włosnikami (str. 1). Korzonek z rozgałęzieniami pokrytymi włosnikami (str. 6). Kłosek składa się z dwóch kwiatków, otoczonych zielonemi, błoniastemi liśćmi, zwanymi plewami (str. 282). Cebula jest również pękiem, składającym się z krótkiej łodyżki, zwanej piętką, która jest otoczona mięsistemi, soczystemi łuskami (str. 46). Komórki pełne w plazmę (?) (str. 76). Woda będzie stopniowo ubywać w nerce (str. 124) zam: wody będzie ubywać. Druga przyczyna polega na endosmozie, polegającej na tem (str. 127). Roślina ma dużo i wielkie liście (str. 129) zam: dużo wielkich liści. W słoiku przykrytym ciemnym papierem, wkłada się żywe rośliny (str. 154) zam. do słoju. Umieśćmy w słoik z wodą lejek szklanny (str. 156) zam. w słoiku. W słoik umieszcza się kielkujące nasienie (podpis pod ryc. 231 na str. 176) zam. w słoiku. Zarodnik taki kielkuje i przerasta z gęstą splątana sieć białych nitek grzybnią (str. 205 zdanie zupełnie niezrozumiałe). Sześć pręcików obejmują słupek (str. 283) zam. obejmuje.

b) Niewłaściwe wyrazy lub terminy: Oddechają, oddechanie (str. 12, 13) — zresztą dalej prawidłowo: oddychanie, oddychają (str. 154 i inne).

c) Chwiejność terminologii. Na str. 145 mówi się o kwasie węglanym a na str. 203 o kwasie węglowym. Szczególnie zaś chwiejne jest używanie terminu przedrośle, które występuje kolejno to w rodzaju nijakim (str. 229 i 252) jak powszechnie przyjęto, to w żeńskim (str. 220, 224, 252), przyczem na str. 252 mamy obok siebie obie formy: „większa komórka przypomina przedrośle męskie” a dwa wiersze niżej „w woreczku można odróżnić jakby przedrośl żeńską”.

Pod względem formatu i druku, książka przedstawia się zupełnie dodatnio, pomimo wojennych warunków wydawnictwa; ilustrowana jest suto (539 rycin na 308 stronach tekstu), znaczna

część tych rycin jest zupełnie wyraźna i ładna, z porządnymi oznaczeniami i podpisami, sporo jednak znajduje się rycin niewyraźnych, przeważnie wskutek zbytniego zmniejszenia, częściowo zapewne wskutek gorszego papieru, przy innych można zauważyć niedokładne albo niewyraźne oznaczenia (z tych samych powodów), niedokładne objaśnienia w podpisach albo niezgodność w oznaczeniach lub podpisie w tekście.

Ryciny brzydkie, niewyraźne lub zamazane: nr. 9, 161 i 162 (zawierają za dużo szczegółów) 190, 191, 209, 212, 298 (w dodatku brak objaśnień). Złe lub niedokładne oznaczenie liter przy rycinach albo też bardzo niewyraźne (przeważnie z powodu zbytniego zmniejszenia): nr. 104 (część liter nie odbiła się wcale) 123 i 125 (oznaczenia niezgodne z tekstem, jak o tem było wyżej), 148, 153 (oznaczenia zupełnie niewyraźne), 155, 158 (brak przy rycinie liter z tekstu), 164, 165 (za drobne oznaczenia lub brak liter), 169 (niezgodność ryciny z tekstem: w tekście powiedziano, że na spodniej stronie liścia jest więcej szparek niż na górnej, w rzeczywistości zaś na górnej części ryciny niema ich wcale; poza tem zresztą rycina jest zupełnie dobra i wyraźna), 249 (niezgodność z tekstem, jak wspomniałem wyżej), 259 (litery przy rycinie nieobjaśnione wcale), 266 (to samo), 267 (błąd w podpisie wspomniany wyżej), 298 (litery bardzo drobne i nieobjaśnione), 318 (nie wszystkie litery objaśnione), 336 (toż samo).

Wytknięte braki, jak wspomniałem, nie należą do zasadniczych, naogół książka stanowi dobry podręcznik botaniki, zawierający zbiór podstawowych wiadomości z tej nauki ułożonych w formie systematycznego i przystępnego wykładu. Ze względu na sposób wykładu i rodzaj zawartych wiadomości odpowiednia jest dla wyższych klas szkół średnich (z opuszczeniem niektórych trudniejszych rozdziałów, a zwłaszcza analogji narządów rozmnażania), również jak i seminarjów nauczycielskich, i to nie tylko do użytku nauczycieli, ale i uczniów.

B. Dyakowski (Kraków).

M. Heilpern. *O ziemi, słońcu, księżycu, gwiazdach* i innych ciałach niebieskich, czyli o budowie świata, jego początku i końcu. Wykład popularny zasad kosmografji i kosmogonji dla samouków, ze 100-ma rysunkami i portretami. Wyd. 5-te dopełnione i zmienione. Książka polecona przez Min. W. R. i O. P. do egzaminów na nauczycieli wykwalifikowanych. Warszawa, (bez daty) Gebethner i Wolf. Form. 23×16, str. 200.

Podobnie, jak wszystkie dziełka polskie astronomiczne popularne, książka ta oparta jest na materiale zbyt przestarzałym,

czepanym z podręczników drugiej połowy 19-go wieku. W książce niniejszej, wydanej w 5-em wydaniu dopełnionem i zmienionem w r. 1921 (jak to wypływa ze str. 35), niema nawet aluzji do zdobywcy, głównie w dziedzinie astrofizyki, z ostatnich lat 30. Gdy dręczące samouka zaciekawienie co do tworzenia się kamieni, piasku, gliny i t. d. zaspokoić może pierwszy lepszy podręcznik geologii, odpowiedzi na nurtujące go myśli o ruchu gwiazd i ich dyspersji we wszechświecie nie znajdzie on w żadnym z polskich podręczników oryginalnych. To też dodatkowe wiadomości z geometrii, geografji, geologii i chemji i wszelkie rozważania umoralniające, jako zbyt mało związane z główną treścią tej książki, mogły być zupełnie pominięte. Jej styl i argumentacja są zbyt rozwlekłe i nużące.

Lekturę książki zakłóciły nam następujące osobliwości i uchybienia. „Eratosthenes wymierzył obwód ziemi, nie opuszczając swego domu i opierając się tylko na tem, że gdzieś w Syenie słońce przegląda się pewnego dnia w studni. Czyż to nie genialny pomysł?” (str. 31). „Eratosthenes wymierzył kulę ziemską, nie wychodząc poza dziedziniec swego domu.” (str. 61). — Ależ, gdyby E. nie ufał podanej mu przez kupców odległości między Aleksandrią a Syeną, niezawodnie „wyszedłby poza dziedziniec” swego domu, w celu dokonania pomiaru odnośnego łuku, i przez to nie pomniejszyłby, lecz przysporzył sobie laurów.

„Gdyby zegary wskazywały czas ściśle (?), istniałaby różnica w czasie nawet w obrębie jednego miasta”... „U nas zaprowadzony jest czas środkowo-europejski” (str. 39). Znak zapytania i podkreślenia recenzenta. „Byłoby b. ciekawą rzeczą dowiedzieć się, jaką jest ziemia wewnątrz. Otóż z prawdziwym wstydem (?) wyznać trzeba, że o tem wiemy bardzo mało” (str. 43).

Rysunek 34 jest spaczony.

„Gdybyśmy sobie wyobrazili prostą linię od słońca do ziemi, to droga, po której bieży księżyc wokoło ziemi, nie przecina tej linii... i dlatego księżyc nie zawsze zasłania nam słońce; zdarza się to (?) tylko co 18 lat przeszło, za każdym razem trwa najwyżej 6 minut”... (str. 67). ??

„Księżyc porusza się ciągle naprzód, jakby wciąż chciał biec w prostej linii i dlatego spaść na ziemię nie może, bo wiemy, że każde ciało, póki jest w ruchu, nie spada” (str. 68). ??

„Drogi, po których planety słońce obiegają, nie są dokładnymi kołami, lecz elipsami” (str. 11). Niema podziału kół na dokładne i niedokładne.

Titius, a nie Tytus (str. 134).

„Jowiszowi towarzyszy 9 satelitów“ (str. 137). Nie 9, lecz 8.

„Wyobraźmy sobie na wierzchołku S stożka—słońce, na jego powierzchni—ziemię Z“... (str. 147). !!!...

Do str. 151. Aczkolwiek Kopernik nie posiłkował się pojęciem dróg eliptycznych planet, to jednak ruchy planet po jego ekscentrykach zawierały wszystkie cechy ruchu eliptycznego.

„Cały 3-piętrowy budynek daje się za pomocą odpowiedniej maszyneryj wraz z całym teleskopem obracać dookoła osi pionowej (str. 158). ??

„Nie wszystko więc, co widzimy, istotnie zachodzi, w rzeczywistości obraz nieba widzianego przez nas w nocy jest obrazem przyszłego jego stanu“ (str. 167). ??

Do str. 169. Jeślibyśmy chcieli przyjąć obecność planet w systemach gwiazdnych w tym sensie, jak ją stwierdziliśmy w układzie słonecznym, to widoki sprawdzenia obecności planet gwiazdnych byłyby *a priori* znikome. Autor książki ma tu na myśli towarzyszy gwiazd o masie tego samego rzędu, co i ciała centralne, i myśl ta winna była być jasno sformułowana.

„Aby w położeniu gwiazd zaszła zmiana tak znaczna, iżby ją z ziemi dostrzec (było) można, trzebaby około 100.000 lat czasu“ (str. 171): na tejże str. znajdują się 3 obrazy Wielkiej Niedźwiedzicy: 1) z przed 50.000 lat, 2) obecny i 3) po upływie 50.000 lat, świadczące o wyraźnym przegrupowaniu się gwiazd W. N. Nie należy więc podawać liczb dowolnych. Toż gwiazda Arktur w ciągu 4.000 lat przesuwają się o 5 średnic księżyca.

„Dwie siły: ruch i ciążenie są przyczyną wszystkich zjawisk na niebie“ (str. 175). ??

„Do sądzenia o tem, co było, możemy oprzeć się na tem, co jeszcze teraz znajdujemy. Ale skąd możemy przepowiedzieć, co będzie w przyszłości? A jednak trochę wiedzieć możemy! Przecież umiemy już obecnie do pewnego stopnia przepowiadać na przód stan pogody i t. d.“ (str. 194) !!!...

Felicjan Kępiński. (Warszawa).

W. Stanley Jevons. *Logika*. Z oryginału angielskiego „Elementary Lessons in Logic“ przełożył dr. Cz. Znamierowski. 1921 r. Trzaska, Evert i Michalski w Warszawie, hotel Europejski. Form. 24 × 16, str. 4 nlb + 286 + 2 nlb.

Nie jeden, pamiętając, iż Jevonsa po polsku czytał, gotów tę książkę wziąć za drugi przekład pracy już dawniej spolszczonej. Byłaby to omyłka. Nie należy tej książki mieszać z mniejszym zna-

cznie i jeszcze popularniej napisanym podręcznikiem tegoż autora, przełożonym na j. polski przez Henryka Wernica p. t. „Logika, objaśniona figurami i pytaniami“, a wydanym w warszawskiej „Bibliotece Samokształcenia“. Dobrze, iż obie te zajmujące książki posiadamy. Dlaczego zaś większa „Logika“ (o niej bowiem tu mówić wypada) jest bardzo cennym nabytkiem? Oto przedewszystkiem obfituje ona w zagadnienia, nad którymi każdy myślący człowiek pomedytuje przynajmniej raz w życiu chętnie, a z pożytkiem; jawnych bodajże nie znajdziemy. Jest przytem w wyborze kwestyj wielka rozległość zakresu, a w ich układzie — dużo urozmaicenia. Wzmaga się przeto, jak łatwo zrozumieć, siła przyciągająca książki. A że ponętna rozmaitość panuje tutaj również w ciągłym przechodzeniu od wywodów ogólnych do ilustracji, i odwrotnie, że układ myśli nader jest przejrzysty, a język z angielska prosty i przystępny, więc czyta się naszą książkę jak powieść. Treść zaś tej powieści jest taka: z początku mówi się o logice, a potem logikę zapowiedzianą uprawia, traktując przedewszystkiem o terminach łącznych z pojęciami, dalej o zdaniach, następnie o wnioskowaniu, głównie sylogistycznym, później o indukcji, wreszcie potrosze o elementach systemu naukowego. Przydatek, na 33 stronicach, tworzą zagadnienia ćwiczebne. To jest rusztowanie, przeplatane obficie roztrząsaniem mniej lub więcej ubocznymi, co stanowi atrakcję podręcznika. Tu mamy rozdział wtrącony o tem, jak wyrazy zmieniają swe znaczenia w biegu dziejów, obok niego zaś drugi podobny, skąd się czytelnik dowiaduje, co Leibniz rozumiał przez poznanie jasne, wyraźne i adekwatne. Owdzie znowu kilka stronic, poświęconych specjalnie wyjątkom z Kartezjusza i logiki Port-Royal'u, powiadającym, na czem polega należyte budowanie nauki *more geometrico*. A po klasycznej sylogistyce znalazło się miejsce na rozdział o systemie logiki Boole'a, ojca współczesnego algorytmu logicznego.

Jest jednak i odwrotna strona medalu: splot wad, odpowiadających zaletom. Za bogactwo zagadnień poruszonych płaci się niejednolitością dzieła, ponętne zaś dygresje i niespodzianki nadwężają systematyczność. Czyta się rzecz łatwo... lecz jakże lekko bywa ślizgać się po wierzchu! Rozumie się z pozoru wszystko... lecz ileż tu właśnie pozoru! Najniebezpieczniejsze to ze złudzeń w podręczniku logiki—wynikłe z używania dla popularności zwrotów dobrze znanych zamiast zwrotów dobrze określonych. Trudno też zataić, że nie tylko z popularyzatorskich dążeń i bogactwa poruszonych kwestyj biorą źródło te wady. Płyną one z umysłu Jevonsa, pisarza okresu przejściowego. Przyznaje się on do rozu-

mienia logiki jako nauki o prawach myślenia, będących notabene prawami natury, dużo poświęca miejsca zagadnieniom semantycznym, wyklada pięć znanych millowskich kanonów pod rubryką metod indukcji, a z drugiej strony znać w nim pociąg ku świtającemu antypsychologizmowi, ku operacjom nad symbolami wedle wzoru algebry, ku maszynie logicznej, ku dedukcyjnej spekulacyjnej reakcji w teorii indukcji: duch Milla walczy tu z duchem Boole'a, i przeważa. Jevons nie ma jasnych poglądów, co gorsza, ma niejasne poglądy na przedmiot uprawianej przez siebie logiki, a więc i czytelnik w tej mierze się u niego nie pouczy. Ostatecznie jest to książka, której żaden współczesny dobry logik jużby nie napisał, lecz taka, iż współczesny dobry nauczyciel logiki rad jest bardzo, że ktoś inny już to uczynił. Trzech bowiem spodziewać się z niej będzie pożytków. Po pierwsze, znalazłszy licznych czytelników (których oby znalazła), rozbudzi ona w wielu głowach zaciekawienie do zagadnień „filozofii języka“, analizy sposobów przedstawiania sobie przedmiotów, aksjomatów ontologii, form rozumowania, specjalnie—wnioskowania, dociekań nad odmianami błędu, badań nad własnościami związku przyczynowego, rodzajami obserwacji i eksperymentu, stosunkiem pierwiastka empirycznego do pierwiastka spekulacyjnego w nauce i w. in. Po drugie, opowie czytelnikowi ta książka, jak o tych kwestjach myśleli najwytrawniejsi znawcy w czasach niedawnych, a jednak już archaicznych, w których pisał swój podręcznik Jevons i w których żyje duchem do dzisiaj większość nauczających logiki po naszych szkołach. Po trzecie, książka ta może się stać dobrym materiałem do ćwiczeń uniwersyteckich dla 1-go roku, prowadzonych w ten sposób, że studenci winni zapoznawać się ze wskazanymi jej rozdziałami, a wykładający winien poddawać treść tych rozdziałów analizie krytycznej, udzielając w końcu odpowiedzi poprawnych (wedle swego rozumienia) na poruszone tam zagadnienia. Dobrze więc będzie, jeżeli wiele osób swoje studia logiczne od tej książki rozpocznie, źle — jeżeli na niej swe studia zakończy.

Przekładu dokonał wytrawny tłumacz podręczników angielskich („Początków psychologii“ Titchenera i „Zasad etyki“ Moore'a), dr. Czesław Znamierowski. Nie rozporządzając oryginałem, nie mogę sądzić o ścisłości w szczegółach, ale wolno jest jak najlepsze co do tego czynić przypuszczenia na mocy konsekwencji i jasności języka polskiego w przekładzie. W drugim wydaniu trzeba będzie wszelako poprawić pewne usterki. Tak np. kilkakrotnie tłumacz sam wstawia od siebie uwagi, tyczące się języka polskiego, w rozdziałach o języku, nie opatrując ich odpowiednimi ad-

notacjami (por. str. 26, 27). Chochlik też splątał kilka figlów w korekcie, i oto mamy np. wiadomość, że termin „głuchy“ należy do terminów, zwanych „prywatnymi“ (zamiast „prywatywnymi“, jak jest poprawnie o kilka wierszy niżej, str. 21). Z powtarzających się uchybień języka należałoby wytknąć przede wszystkim „wyciąganie“ wniosku, używane zamiast „wysnuwania“. Zresztą nie miejsce tu na szczegółowy rozbiór języka tej książki, na ogół dobrze pisanej po polsku. Dzięki tłumaczowi w końcu za wygotowanie indeksu nazwisk i rzeczy.

Tadeusz Kotarbiński (Warszawa).

Lucjan Zarzecki. *Dydaktyka ogólna* czyli kształcenie charakteru przez nauczanie. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T-wa N. S. W. 1920. Form. 22½×15, str. 200+1 nlb.

W polskiej literaturze pedagogicznej brak dotąd gruntownego opracowania tak ważnego działu z dziedziny nauki o wychowaniu, jak dydaktyka ogólna. Mamy zaledwie kilka książek, poświęconych ogólnym zasadom nauczania, ale są to rzeczy albo tłumaczone z języka obcego i przestarzałe, jak „Zarys dydaktyki ogólnej“ Fr. Regenera w przekładzie W. Osterlofa (r. 1913), albo też ograniczone do potrzeb jednego typu szkoły, t. j. szkoły elementarnej, jak A. Szycówny „Ogólne zasady nauczania“ (r. 1916—wyd. II z r. 1918). Książka Regenera ma dziś głównie wartość historyczną, nie uwzględnia bowiem postępów w rozwoju dydaktyki, a nadto pisana jest w duchu niemieckim i zastosowana ściśle do nauczania w szkołach niemieckich. Pierwszą próbę opracowania dydaktyki ogólnej, rozpatrującej zagadnienia, nauczania na tle kultury narodowej, oraz na podstawie zadań i potrzeb całego szkolnictwa polskiego podjął Lucjan Zarzecki.

W dziesięciu rozdziałach swej książki omawia autor poszczególne zagadnienia dydaktyczne, a mianowicie cel nauczania, zasady i metody nauczania, wreszcie zasady organizacji szkolnictwa.

Cel nauczania rozpatruje Zarzecki na tle analizy pojęcia „wykształcenie“, którą przeprowadza z punktu widzenia historycznego. Starożytność widziała w człowieku wykształconym przede wszystkim mówcę, retora (Quintilian); podobnie i w czasach średniowiecznych retoryka była głównym czynnikiem wykształcenia. Renesans utożsamiał wykształcenie z wielowiedztwem i pod wpływem tego poglądu rozwinął się t. zw. encyklopedyzm w dydaktyce czyli materializm dydaktyczny, zwracający główną uwagę na treść nauczania z pominięciem strony formalnej. Autor wykazuje cechy ujemne tego kierunku, jak nieuwzględnianie

zasad psychologii dziecka, mechaniczne nauczanie, a co za tem idzie zniechęcenie do nauki i nuda, zupełne pominięcie strony praktycznej życia. Materjalizm dydaktyczny dotąd jeszcze pokutuje w nauczaniu głównie z powodu małej znajomości psychologii dziecka wśród ogółu nauczycielstwa.

Reakcją przeciw encyklopedyzmowi był w dziejach pedagogiki psychologizm czyli formalizm dydaktyczny. Locke, a po nim Rousseau, Pestalozzi i Herbart wykazali bezwartościowość nadmiernego ładowania do głowy wiedzy książkowej. Herbart, jako klasyczny przedstawiciel tego poglądu rozwiązuje pojęcie wykształcenia w duchu psychologizmu, stawiając jako naczelną zasadę nauczania wielostronność zainteresowania. Autor poddaje krytyce także i ten kierunek w dydaktyce, wykazując, że w nauczaniu zapanował bezduszny formalizm, a szczególnie w Niemczech starano się cały proces nauczania ująć zapomocą licznych drobnych reguł i formułek. Zupełne pomijanie środowiska i społeczności, jak i strony społecznej życia — pomijanie obserwacji i doświadczenia w nauce szkolnej — cechują ten kierunek w dydaktyce.

W czasach najnowszych zdobywa sobie przewagę teoria wykształcenia, zwana socjologizmem. Rozróżnić tu można dwa kierunki: a) kulturalno-historyczny, ujmujący wykształcenie, jako zdobycie żywej, produktywnej wiedzy, która czyni wychowanka zdolnym do pomnażania dóbr materialnych i duchowych narodu; b) utylitarno-społeczny, mający na oku przede wszystkim wartość praktyczną wiedzy, jej wpływ na rozwój ekonomiczno-gospodarczy. Reprezentuje socjologizm cały szereg t. zw. pedagogów społecznych, jak w Anglii i Stanach Zjednoczonych Spencer, James, Dewey, a w Niemczech Barth, Natorp i inni.

Wykazawszy strony dodatnie i ujemne panujących w różnych epokach kulturalnych poglądów na wykształcenie, autor żadnemu z nich nie przypisuje bezwzględnej wartości. Najbardziej skłania się do poglądu kulturalno-historycznego, który uzupełnia jednakże wartościowymi pierwiastkami, tkwiącymi i w encyklopedyzmie i w kierunku utylitarno-społecznym. Uznaje tedy doniosłość bogatej wiedzy, opartej na gruncie kultury narodowej i związanej z praktyką życia i jej potrzebami. Na podstawie tak przeprowadzonej analizy historycznej pojęcia o wykształceniu wysnuwa autor cel nauczania, stawia przed oczyma czytelnika ideał człowieka wykształconego. Jest nim jednostka „uzdolniona do życia w danych warunkach, umiejąca stosować wszystkie zdobyte przez ludzkość środki do udoskonalenia życia ludzkiego, umiejąca też

środki te pomnażać“, a w swoich myślach i czynach podporządkująca się najwyższym zasadom moralnym, tkwiącym w boskiej nauce Chrystusa.

Sformuławszy w tym duchu cel nauczania, przystępuje autor w następnych rozdziałach do omówienia zasad, zmierzających do jego realizacji. Pomija tu szczegółowe rady i wskazówki, wykazując słusznie ich bezwartościowość, a poddaje tylko subtelnej analizie i wszechstronnemu wyjaśnieniu ogólne zasady nauczania. Żadne bowiem, choćby najszczegółowsze wskazówki, nie postawią nauczania na wysokim poziomie, jeśli brak nauczycielowi fachowego przygotowania, intuicji i talentu. Takiemu zaś nauczycielowi wystarczy w zupełności jasne uświadomienie sobie i zrozumienie głównych zasad nauczania, do których autor zalicza zasadę pogładowości, indukcji, ciągłości i wreszcie zasadę samodzielności. Każdą z tych zasad omawia w jej rozwoju historycznym, jak się krystalizowały w dziełach wybitnych pedagogów i jak je realizowano w praktyce, przyczem ilustruje swe wywody zapomocą odpowiednich przykładów z zakresu nauczania różnych przedmiotów. Zasada pogładowości przeszła dużą ewolucję od czasów Komeńskiego; dziś nie możemy poprzestać na poglądzie za pośrednictwem zmysłów jedynie, ale łączyć należy obserwację zmysłową z działaniem. „W nauczaniu — mówi Zarzecki — powołać należy do współudziału nie tylko wzrok, słuch i dotyk, lecz również czucia kinestetyczne, czucia mięśniowo-ruchowe. Aby poznać — mało jest widzieć, mało słyszeć i dotykać, trzeba rzecz zrobić, trzeba twórczej woli“. Stanowisko autora zgodne tu jest z całą szkołą t. zw. woluntarystyczną w psychologii i z poglądami przedstawicieli t. zw. szkoły pracy w dydaktyce. Za przykładem amerykańskiego pedagoga Dewey'a stawia autor postulat, by dziecko samo dochodziło do poznania rzeczy czynnie, albowiem metoda nauczania i metoda badania nie mogą się różnić zasadniczo.

Następne rozdziały (IV, V i VI) poświęcone są rozpatrzeniu poszczególnych metod, a właściwie form nauczania: erotematycznych, akroamatycznych i heurystycznych. W omówieniu każdej z nich stosuje autor tok genetyczny, przedstawiając daną metodę najpierw w jej najprostszej postaci, przechodząc następnie do coraz bardziej udoskonalonej. Mówi się o rozwoju metod erotematycznych, zapoczątkowanych t. zw. formą katechetyczną, a których najdoskonalszą postacią w dobie obecnej jest metoda obustronnych zapytań i odpowiedzi. Podobnie rozpoczyna od omówienia najprostszej formy akroamatycznej — od nieudolnego opisu

dziecka, przechodzi następnie do rozpatrzenia formy opowiadania, jako bardziej złożonego procesu analizy i do opisu artystycznego, aby wreszcie zająć się najwyższą postacią tej grupy metod — układem, wymagającym już ujęcia syntetycznego. Wiele miejsca poświęca Zarzecki w swej książce współczesnym prądom dydaktycznym w związku z omawianiem grupy metod heurystycznych, których stosowanie pozwala na uwzględnienie zasady samodzielności. Szczególnie zajmuje się t. zw. metodą laboratoryjną, rozpowszechnioną w szkołach angielskich i amerykańskich w myśl zasady „learning by doing” (uczenia się przez działanie). Zastosowanie tej metody w całej rozciągłości prowadzi do przekształcenia izby szkolnej na pracownię, do uczenia także i poza murami szkoły podczas wycieczek i przechadzek. Wycieczkom, które autor omawia w związku z rozwojem zainteresowań dzieci, przypisuje ogromne znaczenie nie tylko dydaktyczne, ale i wychowawcze, zarówno pod względem fizycznym, jak i moralnym. Autor domaga się stosowania zasady działania w nauczaniu wszystkich przedmiotów — i geografii, i nauk przyrodniczych, a nawet i języka ojczystego, a więc oparcia tej nauki na samodzielnej lekturze ucznia i na ćwiczeniach wolnych.

W dalszym ciągu zajmuje się „Dydaktyka ogólna” układem materiału naukowego, kwestią programów szkolnych, organizacją nauczania i wreszcie systemem edukacji państwowej.

Autor stawia sobie zagadnienie, jak się tworzą programy szkolne, od jakich zależą czynniki i na jakich powinny być oparte podstawach. Dochodzi do wniosku, że składają się na nie różnorodne czynniki, jak cel szkoły w ogóle, współczesność, środowisko, warunki społeczne, oraz duch danej epoki kulturalnej. W dobie obecnej np. coraz większe zdobywają sobie stanowisko w programach szkolnych zagadnienia związane z ogromnym rozwojem techniki nowoczesnej, z pracą ludzką nad ujarzmieniem sił przyrody. Program szkolny stanowić winien „zespół organiczny”, poszczególne przedmioty połączone być winny ideą przewodnią, mającą na celu całość rozwoju umysłowego ucznia i rozwój jego charakteru. Podstawy, na których oprzeć należy program — to a) ograniczenie liczby przedmiotów, celem uniknięcia przeładowania, b) równomierne traktowanie poszczególnych przedmiotów pod względem wymiaru czasu, możliwość wyboru niektórych przedmiotów przez ucznia i wreszcie d) szerokie uwzględnienie języka ojczystego, jako istotnego warunku unarodowienia szkoły, oraz wysunięcie na plan pierwszy zagadnień kultury narodowej w historii i geografii Polski. Dopiero na tem tle poznać winna młodzież

kulturę ogólnoludzką. W myśl tych założeń podaje autor swój projekt programu nauki w szkole średniej i porównuje go z programem, wprowadzonym do jednej ze szkół średnich, a zawierającym aż 21 przedmiotów.

Dla realizacji programu, zgodnego ze zdobyczami nowoczesnej praktyki, dla jego ciągłego doskonalenia proponuje autor szereg środków, jak ustanowienie „komisji przedmiotowej” w każdej szkole, któraby podjęła pracę około ulepszania metod i zharmonizowania planu, jak praktyczne ćwiczenia lekcyjne młodych nauczycieli pod kierunkiem starszych, jak wreszcie „komisje klasowe”, mające na celu ocenę pracy uczniów i ich postępów. Na czele tej pracy pedagogicznej stać winien dyrektor, którego uwolnić należy od zajęć natury biurokratyczno-administracyjnej, uniemożliwiających — jak słusznie autor podkreśla — właściwą działalność pedagogiczną.

Ostatni rozdział książki Zarzeckiego poświęcony jest sprawie organizacji szkolnictwa i wzajemnego ustosunkowania poszczególnych typów i rodzajów szkół. Autor jest zwolennikiem szerokiej ingerencji państwa w dziedzinie edukacji narodowej. System wychowania w Państwie Polskim powinien być oparty: 1) na zasadzie demokratyzacji, polegającej na udostępnieniu oświaty wszystkim oraz na umożliwieniu każdemu obywatelowi zdobycia maksimum wykształcenia; 2) na zasadzie jednolitości, zmierzającej do zachowania organicznego związku między poszczególnymi stopniami szkół tak, aby typ wyższy wpływał w sposób naturalny z niższego, 3) na utrzymaniu równowagi między czynnikiem idealnym i realnym oraz na przekształceniu szkoły w duchu zasady działania. Podany w książce schemat przedstawia system organizacji szkolnictwa w myśl powyższych zasad. Fundament całej budowy stanowi szkoła początkowa, na niej opiera się szkoła elementarna i niższe szkoły zawodowe. Ze szkoły elementarnej mają dzieci wstęp do szkoły średniej ogólnokształcącej o trzech różnych typach, tudzież do szkoły średniej zawodowej, a wreszcie koroną tej budowy są uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe. Pomiędzy szkołami średnimi a wyższymi wstawia jeszcze autor typ szkoły pośredniej, do którego zalicza n. p. dwuletnie kursy pedagogiczne, handlowe, gospodarcze, ogrodnicze, kulturalno-oświatowe i t. p. Taki system wyklucza — zdaniem autora — szkoły dla uprzywilejowanych, a otwiera na oścież drogę do wiedzy każdej jednostce odpowiednio uzdolnionej z uwzględnieniem jej specjalnych zainteresowań. Tak pojęta zasada selekcji umożliwi każdemu człowiekowi normalnie rozwiniętemu wybór zawodu, w którym osiągnąć

zdoła maksimum produktywności i najwyższą sumę zadowolenia.

Niewiele miejsca, bo zaledwie cztery ostatnie stronicę, poświęcił Zarzecki omówieniu przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Na tych kilku stronicach mówi o przygotowaniu nauczycieli szkół średnich i zawodowych i nauczycieli elementarnych. Co do tych ostatnich ujął całą sprawę w 3 zdaniach, stwierdzając jedynie fakt, że kształcą się w seminarjach, gdzie otrzymują „w gorszym lub lepszym gatunku fachowe wykształcenie“.

W sprawie przygotowania nauczycieli szkół średnich żąda, by po trzechletnich studiach uniwersyteckich w zakresie obranej specjalności rok 4 i 5-ty poświęcony był studjom psychologii, logiki, anatomii i fizjologii człowieka, historii, filozofii, wreszcie specjalnym studjom pedagogicznym, po których skończeniu kandydaci mogą zajmować stanowiska w szkołach średnich.

Przedstawiony powyżej bieg myśli daje czytelnikowi wyobrażenie bogatej treści, zawartej w „Dydaktyce ogólnej“ Zarzeckiego. Porusza w niej autor jeszcze cały szereg innych — niemniej ważnych zagadnień, jak sprawę egzaminów, cenzur, prac domowych uczniów, podręczników i t. p., ale niejedna rzecz traktowana jest w sposób pobieżny, daleki od wyczerpującego przedstawienia danego problemu dydaktycznego. To też w ciągu czytania tej książki nasunęły się niektóre życzenia pod adresem autora i szereg wątpliwości, któreby się dały usunąć w następnym wydaniu, tem więcej — że jak sam autor przyznaje w „Przedmowie“, Dydaktyka powstała „w warunkach niezwykłych“, niesprzyjających spokojnej i systematycznej pracy naukowej. Brak odpowiedniej biblioteki odbił się dotkliwie na wartości naukowej książki.

Miałbym najpierw pewne zastrzeżenie co do samego tytułu książki „Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie“. Czy te dwa pojęcia „dydaktyka“ i „kształcenie“ można ze sobą połączyć słowem „czyli“ — czy zachodzi tu fakt tożsamości? Dydaktyka jest już dziś w nauce pojęciem dość ustalonym i wprowadzanie dowolności w określaniu przyjętych w nauce terminów nie jest pożądane, chociażby ze względu na utrzymanie kontaktu w dziedzinie nauki z zagranicą. Dydaktyka, jako jeden z działów pedagogiki, jest teorią nauczania, co zresztą i autor w tekście zaznacza, a kształcenie jest czynnością, podjętą przez jednego człowieka celem ożywiania, rozwijania i wzbogacania wewnętrznej treści duchowej drugiego. Willmann, którego autor nie raz cytuje, określa dydaktykę, jako naukę o kształceniu (Bildungs-

lehre) i uważa ją jako dział równorzędny z nauką o wychowaniu (Erziehungslehre).

Autor zapowiada, że w swej analizie problemów dydaktycznych nie daje pierwszeństwa jednej metodzie, ale stosuje wszystkie — zarówno historyczną i eksperymentalną, jak i aprioryczną konstrukcję myślową — odpowiednio do potrzeby (13). Autor nie przedstawił materiałów i wyników badań własnych, nie uwzględnił też badań dokonanych przez Meumanna, Laya, Binet'a, Claparède'a i in.; niema więc mowy o stosowaniu metody eksperymentalnej i stąd owa zapowiedź wydaje się nieścisłą i poniekąd zbyteczną. Brak biblioteki naukowej spowodował poważną lukę w pracy Zarzeckiego. Autor wymienia cały szereg nazwisk pedagogów dawniejszych i współczesnych, jak Baldwina, Deweya, Montessori, Willmanna, Meumanna, Dawida, ale nie podaje ich dzieł, ani nie daje choćby zwięzłych wyjaśnień co do ich stanowiska i znaczenia w dydaktyce. Stąd cytowane nazwiska są nieraz pustym dźwiękiem, szczególnie dla czytelników, nie posiadających szerszego odczytania w literaturze pedagogicznej wogóle; a w szczególności nie orjentujących się we współczesnych prądach wychowawczych. Tu nasuwa się z natury rzeczy pytanie, jakie przeznaczenie ma książka Zarzeckiego. Czy nadaje się jako podręcznik dla kandydatów nauczycielskich, co by wskazywał poniekąd tytuł „Dydaktyka ogólna“ — czy też przeznaczona jest jako lektura dla osób, posiadających już pewne wykształcenie pedagogiczne? Przyznam się, że nie mógłbym tu dać stanowczej odpowiedzi. Obok myśli głębokich, dostępnych umysłom dojrzałym, obok syntetycznego ujęcia wielu zagadnień dydaktycznych, obok rzutu oka na stan obecnych dążeń reformatorskich, których zrozumienie wymaga szerszego odczytania w literaturze pedagogicznej, zajmuje się autor drobiazgowymi szczegółami i wskazówkami — może ważnymi — ale tylko dla uczniów seminarjum, stawiających pierwsze kroki. (Por. str. 75, 79). Takie rozdziały naruszają jednolitość książki i powodują wątpliwości co do jej przeznaczenia.

Podobne wątpliwości budzi i konstrukcja książki. Jako podręcznik nie odznacza się należytą przejrzystością w układzie, w rozmieszczeniu poszczególnych zagadnień. Autor zbacza dość często od właściwego tematu, wplata pewne rozważania, nie mające ścisłego związku z dydaktyką, skąd pochodzi brak ścisłości w niektórych ustępach, przypominających swem ujęciem ton pięknego i podniosłego artykułu na dany temat pedagogiczny. W jednym i tym samym rozdziale znajdujemy też zagadnienia niepołączone ze sobą w sposób organiczny. W rozdz. VI-tym,

poświęconym rozpatrzeniu metod heurystycznych, jest mowa i o bibliotekach, i o czytelnictwie, o pracach domowych i klasowych uczniów, o kulturze fizycznej i o stopniach. Podobnie w rozdz. VII mówi autor o układzie materiału naukowego i nagle przechodzi do rozpatrzenia kwestji organizacji szkolnictwa, a sprawie tej poświęca potem osobny rozdział X-ty i tam właściwie należy rzecz o typach szkolnych.

Omawiając organizację szkolną, proponuje autor po szkole początkowej (A) przejście do szkoły niższej zawodowej (β), albo też do szkoły elementarnej (B). Przypuszczam, że proponowany przez autora system zbliżony jest do organizacji szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych. Autor wprawdzie nigdzie nie wspomina, kiedy się nauka rozpocząć powinna, jak długo trwa nauka początkowa w szkole typu A, ale jak nazwa wskazuje, niezawodnie chodzi tu o szkołę dla dzieci od 6 — 10 roku życia (primary school), po której następuje szkoła typu B do 14 roku życia (grammar school). Wiele dzieci zamiast do szkoły elementarnej typu B przechodziłoby w myśl projektu autora do niższej szkoły zawodowej (β) już w 11 roku życia. Tak wczesne skierowywanie dzieci do określonego zawodu jest ze stanowiska pedagogicznego niewłaściwe i na taki pogląd autora zgodzić się nie można.

Poważnym brakiem książki jest też pobieżne traktowanie tak istotnego w dydaktyce zagadnienia, jak nauczyciel. Temu zagadnieniu powinna nowoczesna dydaktyka jak najwięcej uwagi poświęcić, bo — jak sam autor zaraz na wstępie zaznaczył, od należytego rozwiązania tego problemu zależy reforma nauczania i wogóle przyszły rozwój edukacji narodowej. „Osoba nauczyciela — mówi Zarzecki — obok osoby ucznia wysunęły się na plan pierwszy, a reforma nauczania wymaga reformy głębszej człowieka uczącego“. Trzeba więc tego człowieka uczącego poddać subtelnej analizie psychologicznej na podstawie zebranych obserwacji i materiałów, trzeba omówić i rozpatrzyć warunki jego pracy, zastanowić się szerzej nad różnymi sposobami dobrego przygotowania do zawodu i t. p. W literaturze naszej istnieją już na ten temat rzeczy wartościowe, chociażby tylko wymienić głęboką rozprawę Dawida „O duszy nauczycielstwa“.

Zaznaczyć wreszcie należy konieczność nawiązania do polskiej literatury pedagogicznej. Niejedno zagadnienie dydaktyczne należałoby omówić na tle dydaktyki naszych autorów, przede wszystkim Trentowskiego, Estkowskiego i Dawida. Związek ścisły z ich ideami, oraz badania nad uczącym się dzieckiem polskim i nad

uczącym nauczycielem polskim zbliżą nas do urzeczywistnienia ideału dydaktyki w duchu narodowym, opracowanej w sposób ścisły, naukowy. Podanie polskiej literatury w zakresie poszczególnych problemów dydaktyki jest rzeczą konieczną w książce tego rodzaju.

Poza temi brakami książka Lucjana Zarzeckiego posiada duże wartości. Pisana żywo, z dużym umiłowaniem przedmiotu, porusza wiele doniosłych zagadnień w sposób jasny i głęboki, pobudza do głębszej refleksji nad problemami dydaktyki, podkreśla społeczną stronę pracy nauczyciela, wykazując ścisły związek między wychowaniem a rozwojem społeczeństwa. Książka Zarzeckiego zasilić powinna pedagogiczne biblioteki nauczycielskie. Po usunięciu niektórych wspomnianych braków i uzupełnieniu treści będzie „Dydaktyka ogólna“ poważnym dorobkiem w polskiej literaturze pedagogicznej.

Henryk Rowid. (Warszawa).

Dr. Tadeusz Jaroszyński. *Metody badań psychologicznych w szkole*. Wskazówki dla lekarzy szkolnych oraz pedagogów. Warszawa, 1920. Nakładem Ministerstwa Zdrowia Publicznego. Wydawnictwo Departamentu Opieki nad dziećmi i młodzieżą. Form. 23 × 16, str. 138.

Książka dr. Jaroszyńskiego ukazała się w chwili wzbudzonego zainteresowania do badań psychologicznych w szkole, gdy przekonano się dowodnie, że same ankiety i kwestjonariusze, aczkolwiek nie pozbawione znaczenia, wystarczyć jednak nie mogą i gdy zjawiała się przeto potrzeba badania zapomocą nowych metod, testów i doświadczeń laboratoryjnych. Pomijając co jest niedostępne jeszcze w chwili obecnej, wobec braku odpowiednio urządzonych pracowni przy szkołach, autor wybrał starannie i sumiennie cały szereg testów, dających się zastosować ze względną łatwością i służących do określenia zarówno poszczególnych władz (pamięć, wyobraźnia, kombinowanie i t. d.) jak i inteligencji ogólnej (testy Binet'a i inne próby). Z tych względów polecić można książkę dr. Jaroszyńskiego tym nauczycielom i lekarzom szkolnym, którzy już z psychologią dziecka są zaznajomieni i pragną posiadać rodzaj skorowidza, ułatwiającego im rozejrzenie się w bogatym materiale, rozproszonym w licznych a niekiedy i niedostępnych dla nich książkach i wydawnictwach periodycznych. Autor włożył w to niewątpliwie dużo pracy, wzbogacił naszą literaturę psychologiczną dziełem cennym i pożytecznym.

Pragniemy tutaj więcej szczegółowo omówić niektóre niedostatki tej książki i poddać ją naukowej krytyce, licząc na to, że przy drugim wydaniu autor zechce z uwag tych zrobić użytek.

Zaznaczmy przedewszystkiem, że w błędzie są niektórzy recenzenci, którzy od książek wymagają więcej, niż dać one mogą lub powinny. Każda książka ma swój zakres, ma swój cel, swoje przeznaczenie. Z tego też punktu widzenia należy się na nią zapatrywać, a nie wprowadzać swoich własnych dezyderatów. Jednak tytuł powinien być zastosowany do treści. W danym wypadku wypada nam stwierdzić, że tytuł: *Metody badań psychologicznych w szkole*, jest niewłaściwy. Tu bowiem nie chodzi o metody, lecz o wykaz testów z pewnymi objaśnieniami. Tych ostatnich jest stanowczo za mało, ale gdyby ich było nierównie więcej, to i wówczas mówić o metodach jeszcze nie sposób. Brak tu opisu właściwych metod psychologicznych zarówno przy wykonywaniu eksperymentów, jak i przy obliczaniu rezultatów (dane statystyczne, korelacje i t. d.). Ten brak jest dość dotkliwy i stanowi przyczynę, dla której książki tej polecić nie można wszystkim nauczycielom. Jak wiadomo stosowanie testów, pomimo swej pozornej łatwości, wymaga dużej znajomości przedmiotu zarówno w prowadzeniu doświadczeń jak i przy ich interpretacji. Zarzut ten nie dotyczy jednak treści książki, lecz jedynie jej tytułu. Stanowi ona zatem zbiór testów i wskazówek, i może być rozpatrywana jako taka.

Omawiając bliżej zawartość książki, przechodzimy do testów Binet'a. Otóż testy podane w książce służyć nie mogą jako wzory do badań, gdyż autor podał testy według dawnego Binetowskiego wydania, nie zaś według ostatniego. Jak wiadomo, Binet kilkakrotnie zmieniał swoje testy, opracowując je coraz ściślej, odrzucając niektóre, dodając inne, zmieniając nawet zastosowanie ich do rozmaitych wieków. Za długo byłoby wyliczać tu te wszystkie zmiany; są one zasadnicze i nadają testom tym cechę bardzo odrębną. W ostatnim wydaniu pracy Binet'a z 1911 r. (i później bez zmiany w roku 1917) brak zupełnie testów dla dzieci 11-to letnich (widocznie autor nie zdążył tej luki przed śmiercią zapełnić), dla pewnych innych lat testy są zmienione. Dalej, to co poprzednio Binet stosował do młodzieży 15-o letniej (względnie dorośli), stosował ostatnio wyłącznie do dorosłych. Przybyły także i inne testy, np. test odnoszący się do krytyki niedorzeczności (Mój znajomy skarżył się, że tak mu źle na świecie, że musi sobie odebrać życie, ale byle tylko nie w piątek, bo jest to dzień feralny, więc mogłoby go spotkać nieszczęście), przypisany Hamczykowi (str. 72). Po-

nieważ niektórzy autorzy uważają pierwsze wydanie za lepsze od drugiego, należałoby podać testy według obu wydań.

Prócz tego spotykamy kilka błędów w samych testach Binet'a. Pytanie: do czego służy koń? (str. 15) jest złem oddaniem myśli Binet'a, który zapytuje: co to jest? Pytanie to, w sformułowaniu dr. Jaroszyńskiego, nasuwa odrazu myśl użytku, więc poco całe doświadczenie? Małe dzieci wprowadzają pojęcie użytku do określeń nawet na pytanie: co to jest?—Dalej na str. 16 instrukcję: wskazać prawą rękę i lewe ucho" (Binet) dr. Jaroszyński przekształca na: „wskazać prawą ręką lewe ucho". — Jest to jednak niewątpliwie pomyłka drukarska, co stwierdza dalsze poprawne użycie testu. Test 5-ty dla dzieci 9-cio letnich jest źle oddany (str. 21). W oryginale brzmi on: *lorsqu'on a manqué le train, que faut-il faire?*, co autor broszury omawianej tłumaczy przez: jeżeli spóźniłeś się na pociąg, co masz zrobić?— Podobne skonkretyzowanie pytania ułatwia niezmiernie odpowiedź, przez co test traci całe swe znaczenie. Stosowanie testów nie jest bynajmniej rzeczą łatwą i nieraz drobna nieostrożność decyduje o wynikach. Na str. 21 mamy mylnie podane doświadczenie; oba wzory rysunkowe pokazać należy razem w ciągu 10-ciu sekund, nie zaś po kolei. Na zakończenie uwag o skali metrycznej inteligencji Binet'a, należy jeszcze zaznaczyć, że dr. Jaroszyński nie wspomina nic o ilorazie inteligencji, notacji wprowadzonej już przed kilku laty z doskonałym wynikiem.

Na str. 36, przez pomyłkę (gdyż dalej wyjaśnienie jest dobre) autor określa próg przestrzenny estezjometru najmniejszą odległością pomiędzy ostrzami w chwili, gdy równoczesne przytknięcie dwoma końcami uznaje badany nie za dwa ukłucia, lecz za jedno. Powinno być przeciwnie: uznaje za dwa ukłucia, nie za jedno, ponieważ dwa ukłucia zbliżone odczuwane są jako jedno ukłucie. — Zresztą nazwa „progu przestrzennego" jest niewłaściwa (Raumsinn): ten ostatni polega bowiem na zdaniu sobie sprawy z odległości między obu dotknięciami, podczas, gdy „zmysł Webera" jest progiem pobudliwości dotykowej (Ortsinn). Wyraz „ukłucie" jest również niewłaściwy i zastąpiony być powinien przez „dotknięcie". Przykłady wrażliwości dotykowej u dziecka są źle wybrane; możnaby mniemać, że z reguły liczby, określające wrażliwość są u dziecka dwa razy mniejsze, co jest niesłuszne, bo choć dziecko jest wrażliwsze od dorosłego, to jednak nie w tym stopniu.

Badania tachistoskopem włącza dr. J. do postrzegania; lepiej byłoby zaliczyć je do badań nad uwagą. Próba Heilbronniera stosuje się raczej do wyobraźni lub apercpcji niż do postrzegania.

Postrzeganie jest traktowane zbyt obszernie; obok prób ze zmysłami (linje, barwy, tony, ciężary, dotyk) zawiera niektóre próby nad władzami (uwaga, wyobraźnia). Oczywiście, postrzeganie wchodzi w grę we wszystkich tych próbach, lecz każda próba zapożyczyć powinna nazwę od celu, do którego służy i od władzy wyższego rzędu, którą mierzy.

Badanie pamięci, zwłaszcza typów pamięciowych, jest dość pobieżne. Brak typów wyobraźni, uwagi, typów myślenia.

Str. 34: do barwy czerwonej załączono różową (ta ostatnia jest słabym stopniem barwy purpurowej, która składa się z barwy czerwonej i fioletowej).

Str. 35: autor dowodzi, że przy rozróżnianiu tonów można się posługiwać kamertonami albo nawet szeptem, co jednak jest niewygodne i mniej ściśle. Otóż kamerton należy do przyrządów najściślejszych, zarzut nieścisłości możnaby zrobić tylko badaniu szeptem, które służy zresztą tylko do poznania pobudliwości słuchowej, nie do rozróżniania tonów.

Na stronie 119 i następnych autor opisuje ułożoną przez siebie „metodę plusów”. Zasada metody polega na tem, że dla każdej czynności psychicznej przeznaczamy tę samą liczbę doświadczeń, a mianowicie pięć prób psychologicznych; wynik próby za każdym razem określamy w trojaki sposób, a mianowicie dwa plusy (+ +) oznaczają odpowiedź bardzo dobrą, jeden plus (+) oznacza odpowiedź dostateczną, wreszcie przez 0 oznaczamy niewykonanie próby. Zgodnie z tem, poszczególne czynności intelektualne w najlepszym wypadku zostają określone przez 10 plusów. Ponieważ dokonywamy ogółem 50 doświadczeń, badamy 10 czynności intelektualnych osobnika, zatem maximum dobrych odpowiedzi oznaczmy przez 100 plusów. Tego rodzaju metoda badania posiada według J. tę dogodność, że ułatwia ona obliczanie procentowe przy cyfrowym określaniu wyników.

Widzimy z powyższego, że „metoda plusów” nie jest żadną metodą, lecz tylko sposobem notacji. Zresztą już Rossolimo wprowadził zasadę dokonywania określonej liczby doświadczeń dla ułatwienia obliczeń (10 prób dla każdej władzy psychicznej) a czy posługiwać się będziemy plusami czy liczbami, wyjdzie to na jedno. W swej metodzie skróconej używa Rossolimo plusów. Same doświadczenia proponowane przez J. nie uległy sprawdzeniu, cóż więc pozostaje z tej metody? Sam wybór testów proponowanych niczem się nie odznacza.

Str. 20 (rozumienie): autor żąda określenia jednym słowem wyrazu: motyl, mrówka, mucha. Zapytujemy, w jaki sposób można dać określenie jednym słowem?

Na str. 122 i następnych autor zapoznaje czytelników z ułożoną przez siebie charakterystyką ucznia (a raczej wzorem kwestjonariusza). Wzorował się w tem głównie na Łazurskim. Przy uwadze jedno z pytań kwestjonariusza brzmi: czy przeważa uwaga zewnętrzna czy wewnętrzna? Podobne pytanie nie może być zastosowane do dziecka, gdyż u niego przeważa zawsze uwaga zewnętrzna, może więc tylko interesować współzależność obu form uwagi. To co autor nazywa definicją w swej charakterystyce, jest tylko zakresem wyobrażeń lub pojęć (podobnie zresztą jak w testach Binet'a). Autor wprowadza przestarzałe pojęcia o czterech temperamentach.

Na zakończenie kilka jeszcze uwag. Dr. J. nie zawsze cytuje autorów, co może wywołać zamieszanie, gdyż czytelnik nie wie, komu ma przypisać dane testy. Brak jest wogóle prób trudniejszych dla dzieci starszych. Brak danych rozwojowych uderza na każdym kroku. Brak działu o rozwoju wyobrażeń i pojęć u dziecka. Brak najnowszych testów i określenia współzależności.

Dobrą myśl miał dr. J., wydając w sobnych zeszytach cztery testy, znajdujące zastosowanie w praktyce szkolnej, a między niemi znajduje się dobrze obmyślana modyfikacja własna próby Bourdon'a wykreślenia liter. Dlaczego jednak test Kraepelina nazwał dr. J. testem Claparéde'a? Wszak drobna modyfikacja natury praktycznej wprowadzona przez tego ostatniego do pierwotnego wzoru nie jest wystarczająca dla przypisania mu autorstwa pomysłu. —

Prof. dr. med. J. Joteyko. (Warszawa).



PRZEGLĄD CZASOPISM.

CZASOPISMA POLSKIE.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa. Rok IV. 1921 Nr. 1 (44) — 7 (50). Form. 22 × 15¹/₂, str. 204.

W pierwszym półroczu Dziennika ogłoszono następujące Ustawy, uchwalone przez Sejm Ustawodawczy: 1. Ustawa z 4 lutego 1921 r. o unormowaniu stanu prawno-politycznego na ziemiach, przyłączonych do obszaru Rzeczypospolitej na podstawie umowy o preliminaryjnym pokoju i rozejmie, podpisanej w Rydze dn. 12 października 1920 r. (Nr. 4/47, str. 87). — 2. Ustawa z dn. 25 lutego 1921 r. o zmianie w ustawach o uposażeniu postanowień, dotyczących podziału miejscowości na klasy dla oznaczenia dodatku drożyznianego (Nr. 5/48, str. 128). — 3. Ustawa z dn. 25 lutego 1921 w przedmiocie upoważnienia Rady Ministrów do przeprowadzenia w ustawach, wydanych po dniu 31 lipca 1920 r. zmian, dotyczących stopni służbowych i stopni płac funkcjonariuszów państwowych (Nr. 5/48, str. 128). — 4. Ustawa z dn. 18 marca 1921 r. o zmianie niektórych postanowień ustawy z dn. 13 lipca 1920 r. o uposażeniu nauczycieli i dyrektorów państwowych szkół średnich ogólnokształcących, seminarjów nauczycielskich i preparand oraz wizytatorów szkół (Nr. 5/48, str. 129). — 5. Ustawa z 17 marca 1921 w przedmiocie przyznania ponownego nadzwyczajnego dodatku drożyznianego dla cywilnych emerytowanych funkcjonariuszów państwowych i kolejowych, dla nauczycieli szkół powszechnych, średnich i wyższych, jakoteż dla wdów i sierot po nich oraz księży emerytów, w końcu dla emerytów wojskowych b. państw zaborczych, tudzież wdów i sierot po nich. (Nr. 5/48, str. 131).

W Nr. 1 (44), str. 4 ogłoszono Rozporządzenie Prezydenta Ministrów, Ministra Skarbu, Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Ministra b. Dzielnicy Pruskiej z dnia 20 grudnia 1920 r. w przedmiocie wykonania ustawy z dnia 13 lipca 1920 r. o uposażeniu nauczycieli, dyrektorów, instruktorów państwowych szkół zawodowych oraz seminarjów dla nauczycieli szkół zawodowych. W Nr. 7/50, str. 189 podane jest rozporządzenie Prezydenta Ministrów z dnia 30 maja 1921 r. w przedmiocie odbierania legitymacji urzędowych.

Z rozporządzeń Rady Ministrów ogłoszone są następujące: 1. Rozporządzenie z dnia 20 grudnia 1920 r. w przedmiocie ustalania wysokości diet, wynagrodzenia rozjazdowego oraz zwrotu kosztów podróży funkcjonariuszów państwowych (Nr. 1/44, str. 11). — 2. Rozporządzenie z dnia 11 stycznia 1921 r. o podwyższeniu dodatku drożyznianego do płacy zasadniczej funkcjonariuszów państwowych (Nr. 1/44, str. 13). — 3. Rozporządzenie z dnia 10 stycznia 1921 r.

w przedmiocie przekazania Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego spraw szkolnych i oświatowych na obszarze b. dzielnicy pruskiej (Nr. 1/44, str. 14). — 4. Rozporządzenia z dnia 27 listopada 1920 r. w przedmiocie zniesienia i likwidacji Tymczasowego Zarządu Terenów Przyfrontowych i Etapowych, (Nr. 3/46, str. 54). — 5. Rozporządzenie z dnia 15 listopada 1920 r. w przedmiocie zmian w spisie wyższych zakładów naukowych, których ukończenie daje prawo do dodatku za studia wyższe do zasadniczej płacy funkcjonariuszy państwowych (Nr. 3/46, str. 56). — 6. Rozporządzenie z dnia 24 stycznia 1921 r. w przedmiocie dodatków do płacy zasadniczej funkcjonariuszów państwowych na obszarze okręgów administracyjnych Wolyńskiego, Poleskiego i Nowogródzkiego (Nr. 4/47, str. 89). — 7. Rozporządzenie z dnia 8 lutego 1921 r. w przedmiocie utworzenia władz szkolnych na obszarze ziem, objętych umową o preliminaryjnym pokoju i rozejmie, podpisaną w Rydze dnia 12 października 1920 r. (Nr. 4/47, str. 90). — 8. Rozporządzenie z 23 lutego 1921 r. o zmianie § 1 rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 8 lutego 1921 r. w przedmiocie utworzenia władz szkolnych na obszarze ziem, objętych umową o preliminaryjnym pokoju i rozejmie, podpisaną w Rydze dnia 12 października 1920 r. (Nr. 5/48, str. 132). — 9. Rozporządzenia z dnia 21 kwietnia 1921 r. o podziale miejscowości w Państwie Polskim na klasy dla oznaczenia mnożnika dodatku drożyznianego do płacy zasadniczej funkcjonariuszów państwowych (Nr. 5/48 str. 135).

Z rozporządzeń Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ogłoszonych w pierwszym półroczu Dz. Urzędowego za rok 1921, najważniejsze są następujące: 1. Rozporządzenie z dnia 26 stycznia 1921, wydane w porozumieniu z Ministrem b. Dzielnicy Pruskiej w przedmiocie tymczasowego ustroju władz szkolnych na obszarze tej dzielnicy (Nr. 1/44, str. 15). — 2. Rozporządzenie w sprawie egzaminów państwowych na nauczycieli szkół średnich (Nr. 2/45, str. 34). — 3. Rozporządzenie z dnia 8 lutego 1921, wydane w porozumieniu z Ministrem Spraw Wewnętrznych w przedmiocie tymczasowego ustroju władz szkolnych na obszarze b. Galicji (Nr. 4/47, str. 94). — 4. Rozporządzenie w sprawie kwalifikacji zdrowotnych, wymaganych od nauczycieli publicznych szkół powszechnych przy ich ustalaniu (Nr. 4/47 str. 99). — 5. Rozporządzenie z 25 lutego 1921 r. w przedmiocie regulaminu wyborczego dla gmin wyznaniowych żydowskich na terenie b. Królestwa Kongresowego (Nr. 4/47, str. 101). — 6. Rozporządzenie w przedmiocie wykonania Ustawy z dnia 18 marca 1921 r. o zmianie niektórych postanowień ustawy z dnia 13 lipca 1920 r. o uposażeniu nauczycieli i dyrektorów państwowych szkół średnich ogólnokształcących seminarjów nauczycielskich i preparand oraz wizytatorów szkół (Nr. 5/43, str. 140). — 7. Rozporządzenie w sprawie utworzenia w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie Wydziału Ogrodniczego (Nr. 5/48, str. 144). — 8. Rozporządzenie w przedmiocie utworzenia na Politechnice Lwowskiej oddziału naftowego na Wydziale Mechanicznym (Nr. 5/48, str. 148). — 9. Rozporządzenie w sprawie nadania prywatnym szkołom średnim na terenie b. Królestwa Kongresowego praw gimnazjów państwowych na rok szkolny 1920/21 (Nr. 6/49, str. 174).

Z pośród okólników Ministerstwa najdłużej obowiązywać mogą następujące: 1. Do Dyrekcji Państwowych Seminarjów Nauczycielskich w sprawie wypłacania stypendjów (Nr. 1/44, str. 30). 2. Do Inspektorów szkolnych w sprawie kwalifikacji nauczycieli Nr. 2/45, str. 80). 3. W sprawie dni wolnych od nauki szkolnej (Nr. 4/47, str. 112). 4. Do Dyrekcji państwowych szkół średnich w sprawie przyjmowania uczniów i opłaty za naukę (Nr. 5/48, str. 150).

Ogłoszono następujące statuty wyższych uczelni: a) Akademii Nauk Technicznych (Nr. 3/46, str. 65) i b) Uniwersytetu Poznańskiego (Nr. 7/50, str. 190). Czasopisma i książki zalecane do bibliotek szkolnych lub nauczycielskich są następujące: 1. „Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego” Leona Rygiera (Nr. 1/44, str. 31). — 2. „Wskazówki metodyczne do pierwszych zasad gramatyki języka polskiego” (Nr. 1/44 str. 31). — 3. „Wiadomości z historii naturalnej dla szkół wydzielonych” Józefa Rostafińskiego (Nr. 1/44, str. 31). — 4. „Orli lot”, miesięcznik dla młodzieży (Nr. 3/46, str. 83). — 5. „Opowiadania z dziejów powszechnych” Geberta i Gebertowej (Nr. 3/46, str. 83). — 6. „Muzeum” — kwartalnik (Nr. 3/46, str. 83).

Prócz działów, omówionych w niniejszym zestawieniu, Dziennik Urzędowy podaje ruch służbowy, rozporządzenia, dotyczące otwarcia poszczególnych szkół państwowych i organizacji szkół, regulaminy egzaminów i konkursy.

H. G.

Dziennik Urzędowy Rady Szkolnej Krajowej we Lwowie. Redagowany w Radzie szkolnej krajowej. Rok XXV. Nr. 1 i 2. Form. 23×15, Str. 86.

W numerze 1-ym ogłoszono Rozporządzenie Prezydenta Ministrów, Ministra Skarbu, Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Ministra b. Dzielnicy pruskiej z dnia 20 grudnia 1920 r. w przedmiocie wykonania ustawy z dnia 13 lipca 1920 r. o uposażeniu nauczycieli, dyrektorów, instruktorów państwowych szkół zawodowych oraz seminarjów dla nauczycieli szkół zawodowych. — W nr. 2-im Rozporządzenie Prezydium Rady Ministrów z dnia 12 stycznia 1921 r. w sprawie poborów urzędników zasuspendowanych.

Do najważniejszych okólników, ogłoszonych przez Radę szkolną krajową, należy w 1-ym numerze 5 okólników, dotyczących płac nauczycielskich oraz okólnik w sprawie udzielania funkcjonariuszom państwowym zapomóg na opłatę wpisowego za dzieci, w 2-im zaś również okólnik w sprawie płac nauczycieli. Poza tem w obu numerach ogłaszano ruch służbowy oraz organizację szkół. — Do książek, poleconych w Dzienniku Urzędowym Rady Szkolnej Krajowej należą: „Wiadomości z ogólnej nauki o Państwie” dr. Z. Próchnicki i dr. B. Janowski (Nr. 1, str. 35) oraz „Z niewoli do Ziemi obiecanej” ks. biskupa Bandurskiego (Nr. 2 str. 77).

10 marca 1921 r. zamiast Dziennika Urzędowego R. S. K., zaczął wychodzić Dziennik Urzędowy dla Okręgu Szkolnego Lwowskiego, wydawany przez Kuratorjum O. S. L. we Lwowie. Do 1 lipca 1921 r. wyszło 7 numerów. Numeracja pozostała dawnego dziennika.

Z ustaw szkolnych, uchwalonych przez Sejm Ustawodawczy, ogłoszono w pierwszym półroczu dziennika następujące: 1) Ustawa z 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych (Nr. 3 str. 92). — 2) Ustawa z 21 stycznia 1921 r. w sprawie pomocy państwowej na odbudowę gospodarstw, zniszczonych lub uszkodzonych skutkiem wojny (Nr. 4 str. 127). — 3) Ustawa z 17 marca 1921 r. w przedmiocie przyznania funkcjonariuszom państwowym nadzwyczajnego dodatku drożyznianego (Nr. 6 str. 179). — 4) Ustawa z 18 marca 1921 w sprawie uposażenia nauczycieli, dyrektorów i wizytatorów szkolnych (Nr. 6 str. 180). — 5) Ustawa z 18 marca 1921 o zwalczaniu przestępstw z chęci zysku popełnionych przez urzędników (Nr. 7 str. 207).

W Nr. 4 str. 124 ogłoszone jest rozporządzenie wykonawcze Ministra Robót Publicznych z dnia 17 stycznia 1921 r., w sprawie zaopatrzenia ludności

w drzewo budulcowe i opalowe. W Nr. 8 str. 239 ogłoszono Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 21 kwietnia 1921 r. o podziale miejscowości w Państwie Polskiem na klasy dla oznaczenia mnożnika dodatku drożyznianego do płacy zasadniczej funkcjonariuszów państwowych. Z rozporządzeń Ministra W. R. i O. P. ogłoszone zostało: Rozporządzenie z dn. 8 lutego 1921 r. w sprawie tymczasowego ustroju władz szkolnych na obszarze b. Galicji (Nr. 3 str. 94).

Z okólników Kuratora okręgu szkolnego Lwowskiego najdłużej obowiązywać mogą następujące: 1) Okólnik w sprawie nowego tymczasowego ustroju podwładnych władz szkolnych (Nr. 3 str. 99). 2) Okólnik w sprawie stosunku służbowego wszystkich nauczycieli przydzielonych i zatrudnionych w miejscowościach, w których nie mają stałej posady (Nr. 4 str. 132). 3) Okólnik w sprawie egzaminów prywatnych i nadzwyczajnych w szkołach powszechnych (Nr. 4 str. 135). 4) Okólnik w sprawie poborów nauczycieli szkół powszechnych (Nr. 5 str. 154). 5) Okólnik w sprawie ilości godzin nauki obowiązujących nauczycieli szkół powszechnych (Nr. 5 str. 156). 6) Okólnik w sprawie wymiaru wynagrodzenia nauczycieli kontraktowych (Nr. 6 str. 183). 7) Okólnik w sprawie wynagrodzenia nauczycieli za godziny nadliczbowe (Nr. 6 str. 186 oraz Nr. 7 str. 220). 8) Okólnik w sprawie obowiązkowego ubezpieczenia na wypadek choroby (Nr. 8 str. 243). 9) Okólnik w sprawie pracy naukowej nauczycielstwa (Nr. 9 str. 270).

W okresie sprawozdawczym Kuratorjum Okręgu szkolnego Lwowskiego poleciło w Dzienniku Urzędowym następujące wydawnictwa: 1) „Gimnastyka w szkole powszechnej” — M. Germanówny. Podręcznik dla nauczyciela (Nr. 5, str. 170). 2) „Orli lot” — miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży (Nr. 5 str. 171). Do wydawnictw dozwolonych przez Kuratorjum do użytku w szkołach należą następujące: 1) „Zarys chemii” Władysława Kisielewskiego (Nr. 3 str. 119). 2) „Dzieje biblijne” — w skróceniu dla szkół powszechnych — Ks. W. Gadowskiego (Nr. 3 str. 119). 3) „Caesar Commentarii de bello gallico” oprac. Terlikowskiego (Nr. 4 str. 140). 4) Słowniczek do Commentarii de bello gallico — Terlikowskiego (Nr. 4 str. 140). 5) Słowniczek do Owidjusza: Wiązanka wierszy — Terlikowskiego (Nr. 4 str. 140). 6) Gramatyka grecka — Fiderera (Nr. 4 str. 140). 7) Livius. Dzieje Rzymskie opr. Jędrzejowski (Nr. 4 str. 140). 8) Gramatyka łacińskiej mowy dr. Zigmonta Samolewicza — do użytku młodzieży ukraińskiej (Nr. 5 str. 170). 9) Pierwsza książka do nauki języka niemieckiego, J. Jakóbca i St. Leonharda (Nr. 6 str. 197). 10) Druga książka do nauki języka niemieckiego J. Jakóbca i St. Leonharda (Nr. 6 str. 139). 11) Psychologia dr. W. Jeruzalema (Nr. 8 str. 261). Ogłoszenia, dotyczące ruchu służbowego oraz organizacji szkół w Kuratorjum dopełniają całości Dziennika.

H. G.

Dziennik Urzędowy Okręgu Szkolnego Pomorskiego. Toruń 1921 r. Z. 1 (marzec), 2 (kwiecień), 3 (czerwiec). Form. 25 × 18, str. 32 + 31 + 24.

Treść Dziennika stanowią: 1. Ustawy, uchwalone przez Sejm Ustawodawczy, a mianowicie: a) Ustawa z 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych. (Nr. 1, str. 1). b) Ustawa z 18 marca 1921 r. o uposażeniu nauczycieli i dyrektorów szkół średnich (Nr. 2, str. 4).

2. Konstytucja Rzpl. Polskiej — Artykuły, odnoszące się do wychowania i szkolnictwa (Nr. 2, str. 1).

3. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 10 stycznia 1921 r. w przedmiocie przekazania Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego spraw szkolnych i oświatowych na obszarze b. dzielnicy pruskiej (Nr. 1, str. 3).

4. Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 26 stycznia 1921 r. w przedmiocie tymczasowego ustroju władz szkolnych na obszarze b. dzielnicy pruskiej (Nr. 1, str. 4).

5. Statut organizacyjny Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Nr. 3, str. 1).

6. Dekret o odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli szkół powszechnych i o postępowaniu dyscyplinarnym (Nr. 2, str. 1).

7. Okólnik Departamentu W. R. i O. P. z 11 stycznia 1921 r. w sprawie pborów nauczycieli szkół powszechnych (Nr. 1, str. 20).

8. Uzupełnienie rozporządzenia wykonawczego z dnia 25.X 1920 w sprawie uposażenia nauczycieli, dyrektorów szkół etc. (Nr. 2, str. 16).

9. Tabela podziału miejscowości w Państwie Polskiem na klasy. Nr. 3, str. 3).

10. Z okólników Kuratorjum najdłużej mogą obowiązywać następujące:
a) Okólniki w sprawie urzędów dyscyplinarnych (Nr. 2, str. 12 i 13). b) Okólniki w sprawie pborów nauczycielskich (Nr. 3, str. 9 i 10).

11. Ruch służbowy.

12. W sprawie wydawnictw Kuratorjum ogłasza (w Nr. 3, str. 13) wykaz tych, na które Ministerstwo zwróciło szczególną uwagę. Poza tem w części nieurzędowej podaje (w Nr. 2, str. 30 oraz w Nr. 3, str. 22) ważniejsze nowości księgarskie. Szczególną wzmiankę poświęca pismu dla młodzieży „Mały Świątek. Warta“, jako nadającemu się do bibliotek szkół powszechnych i seminarjów nauczycielskich.

H. G.

Dziennik Urzędowy Okręgu Szkolnego Poznańskiego. Poznań 1921. Nr. 1 (marzec), 2 (maj), 3 (czerwiec). Form. 23 × 15, str. 1—68.

W części urzędowej Dziennika ogłoszone zostały: Uchwalona przez Sejm Ustawodawczy Ustawa z 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych (Nr. 1, str. 1); Rozporządzenie Rady Ministrów z 10 stycznia 1921 w przedmiocie przekazania Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego spraw szkolnych i oświatowych na obszarze b. dzielnicy pruskiej (Nr. 1, str. 3), Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 26 stycznia 1921 r. w przedmiocie tymczasowego ustroju władz szkolnych na obszarze b. dzielnicy pruskiej (Nr. 1, str. 4).

Z okólników Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego najdłużej obowiązywać mogą następujące: 1. Okólnik w sprawie pborów nauczycieli publicznych szkół powszechnych (Nr. 1, str. 19). 2. Okólnik w sprawie pborów za godziny nadliczbowe (Nr. 1 str. 31). 3. Okólnik w sprawie chłosty w szkole (Nr. 2, str. 37). 4. Okólnik w sprawie usunięcia śladów obcego panowania (Nr. 2, str. 38). 5. Okólniki w sprawie pborów nauczycielskich (Nr. 2, str. 39 i 41). 6. Okólnik w sprawie przedkładania dokumentów przy wnioskach o posady nauczycielskie w szkołach powszechnych (Nr. 2, str. 44). Okólnik w sprawie studjum uniwersyteckiego nauczycieli seminarjnie wykształconych (Nr. 3, str. 55).

Wydawnictwa polecane: 1. „Gramatyka języka polskiego“ — Steina i Zawilińskiego (Nr. 1, str. 35). 2. Podręczniki do nauki geografii — L. Sawickiego.

(Nr. 1, str. 36). 3. „Gimnastyka w szkole powszechnej“ — M. Germanówny. (Nr. 1, str. 36). 4. „Orli lot“ — miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży (Nr. 1, str. 36). 5. „Mały Świątek — Warta“ pismo dla chłopców i dziewcząt (Nr. 1, str. 36).

Poza tem Dziennik Urzędowy podaje ruch służbowy i organizację szkół.
H. G.

Szkoła Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. Rok 1921. Zeszyt I pod redakcją ś. p. Anieli Szycówny, str. 156; zeszyt II częściowo pod redakcją A. Szycówny, częściowo d-ra Zygmunta Ziemińskiego, str. 112. Form. 21 × 14.

W dwóch powyższych numerach najobficiej reprezentowany jest dział pedagogiczny, w którym aktualnością i głębszym ujęciem wyróżnia się artykuł I. Moszczeńskiej p. t. „Obowiązki szkoły względem państwa“. Podobne zagadnienie porusza F. Laskowski w art. p. t. „Czego domaga się Ojczyzna nasza dzisiaj od nauczyciela“, sprawę jednak traktuje dość ogólnikowo. Na specjalne podkreślenie zasługuje w tym dziale artykuł F. Jarosa, dyrektora zakładu wychowawczo-poprawczego dla nieletnich przestępców p. t. „System zapobiegawczy w wychowaniu“. Dyrektor zakładu dla nieletnich przestępców bardzo zdecydowanie występuje przeciw karom, nawet w formie łagodnej, a za najsluszniejszy uważa system zapobiegawczy, powstrzymujący wychowanka od spełnienia występku. Jako środki zapobiegawcze podaje autor: 1) usuwanie w pewnych wypadkach nadmiaru energii organicznej dziecka zapomocą różnych zajęć i prac, 2) istotne opanowanie intelektu dziecka, 3) usuwanie złego wpływu otoczenia, zwłaszcza kolegów. Wywody swoje ilustruje autor bardzo ciekawymi przykładami, zaczerpniętymi przeważnie z terenu bezpośredniej pracy, to jest z zakładu poprawczego.

W dziale pedagogiki żywo i bardzo trafnie ujęte jest zagadnienie zabawy w art. dr. C. Bańkowskiej p. t. „Zabawy dziecka, jako objaw instynktu pracy“. Aczkolwiek słuszne w zasadzie może jednak za mało zwięzłe są uwagi E. Mandyczewskiego pod tytułem — „Nieco o drobiazgach i drobiażgowości w wychowaniu domowym i szkolnem“.

Psychologję reprezentuje tylko jedna praca dr. Józefy Joteyko — „Badania sfery uczuciowej dziecka zapomocą kwestionariusza d-ra Decroly'ego“. Po krótkim wstępie autorka podaje kwestionariusz, na który składa się 207 punktów. Stanowi on cenną pomoc nie tylko dla tych, którzy specjalnie zajmują się badaniami psychologicznymi, ale dla każdego, kto zestawia charakterystykę dziecka, a więc dla każdego nauczyciela.

Z historii pedagogiki znajdujemy pracę W. Osterloff — „Puścizna literacka Estkowskiego“. Jest to drugi rozdział monografii o Estkowskim, pierwszy drukowany był w „Szkoła Powszechnej“ w roku poprzednim, jako w setną rocznicę urodzin polskiego klasyka pedagogicznego. W „Dziejach rozwoju slöjdu w Polsce“ — podał J. Majchrzycki dość szczegółowe informacje o poczynaniach w tym kierunku na terenie b. Galicji i Kongresówki.

Z metodyki nauczania szerzej potraktowana nauka czytania i pisanie w I roku nauczania. Rzut oka na panujące prądy w tej dziedzinie na Zachodzie i pewne nowsze próby u nas podał A. Szycówna w artykule: „Reforma pierwszej nauki, a metody czytania“ (jest to ostatnia praca redaktorki). Artykuł ten wprowadza w treść następnego p. t. „Kilka uwag w sprawie nauki w klasach

próbnych we Lwowie", w którym autorka A. Fafarówna ujawnia duże odczucie rzeczywistości i zdolność do głębszej analizy. Z tegoż działu metodyki umieszczono jako artykuł do dyskusji J. Gduli „O reformie elementarza", oraz poruszono zagadnienie najbardziej z I rokiem nauczania związane: „Z książką czy bez książki" E. Mandyczewskiego. Z innych metodyk — zaledwie „Kilka uwag o rozkładzie i rozwiązywaniu zadań w szkole powszechnej" — bardzo przejrzyste zestawienie analitycznego i syntetycznego sposobu rozwiązywania zadań przez J. Szydłowskiego.

Skromnie przedstawia się dział przeznaczony do utrzymania żywego kontaktu z pracą nauczyciela, dział mianowicie p. t. „Dziennik nauczyciela". W jednym z omawianych numerów pisma na cztery art. z pracy szkolnej znajdujemy aż trzy jednego pióra, świadczyłoby to o niewielkiej liczbie współpracowników w tym dziale.

W dziale „Z literatury" poddano ocenie 15 książek polskich i 2 niemieckie z piśmiennictwa zagranicznego brak oceny wydawnictw najnowszych. Dział p. t. „Ruch pedagogiczny w Polsce i zagranicą" wypełniają informacje o kursach nauczycielskich, o konkursie na monografię o Estkowskim, pierwszym zjeździe, psychjatrów, konferencjach oświatowych, postępach koedukacji w Anglii) szkołach i klasach na wolnym powietrzu w Stanach Zjednoczonych.

Wobec bezpłatnego rozsyłania „Szkoły Powszechnej" do wszystkich szkół powszechnych, narazie na terenie b. zaboru rosyjskiego, pożądanem byłoby, aby pismo to bardziej żywo traktowało zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne na tle szkoły i w ten sposób poruszyło elementy bardziej bierne, obecny ton pisma raczej sprzyja pogłębieniu myśli pedagogicznej wśród jednostek o większej kulturze zawodowej.

J. Włodarski (Warszawa).

Szkoła. Organ Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, miesięcznik, poświęcony sprawom wychowania w ogólności, a w szczególności szkolnictwu powszechnemu. Rocznik 52, rok 1921, zeszyty I—V (styczeń—maj), i VI—VII (czerwiec—lipiec) Lwów. Red. wyd. Michał Siciński z udziałem Komitetu. Form. 23×15, str. 112.

Treść obu tych zeszytów jest następująca: Komitet redakcyjny: „Nasz program" (zeszyt I). — Autor „Praktycznego Nauczyciela": „Stanowisko szkolnictwa powszechnego w ustroju wychowania publicznego Polski demokratycznej" zeszyty I—II). — *Experiens* „Odpowiedź nauczycielce" (z. I). — Autor „Praktycznego nauczyciela": „Ustrój i program nauki w szkołach powszechnych" (z. 5). — L. „Sprawozdanie z czynności Zarządu Głównego Pol. Tow. Ped. za czas od 1-go stycznia 1916 r. do końca grudnia 1920 r. (z. I—II). — Dr. Antoni Ryniewicz: „Szkolnictwo polskie na Ukrainie w latach 1915—1919" (z. I—II). — Idem: „Wychowawcze znaczenie „wpisów" do szkoły powszechnej" (z. II). — Eugeniusz Kowaliszyn: „Ewaryst Estkowski". — Edward Kotuski: „Geografia z nauką o Polsce współczesnej w naszym programie nauki w szkołach powszechnych" (z. II). Władysław Nawrocki: „Nowy program nauki rachunków z geometrią w szkołach powszechnych" (zeszyt II). — „Patriae bene merentibus" — odczyt Marji Strzeleckiej, prof. semin. naucz. żeńsk. we Lwowie, wygłoszony na uroczystości obchodu 50-letniego jubileuszu tego zakładu w dniu 22 maja 1921 r. (z. II). Wreszcie Kronika (z. I), Piśmiennictwo (z. I—II), Recenzje, Bibliografia, Czasopisma, Odpowiedzi Redakcji (z. II).

Chcąc się zapoznać z charakterem i ideologią „Szkoły", należy przede wszystkim odczytać artykuł wstępny zeszytu I-go „Nasz program", w którym Komitet Redakcyjny, opierając się o zasady Komisji Edukacji Narodowej wskazuje nauczycielstwu linię wytyczną pracy wychowawczej. W budowie gmachu wychowania narodowego potrzeba jednak wysiłków zbiorowych i zharmonizowanych, do tego konieczny jest „jednolity zawód nauczycielski, któryby siły i doświadczenie jednostek ogniskował, działaniu zaś siły zbiorowej zapewniał ciągłość, doświadczeniu zbiorowemu trwałość. Krystalizacja zatem zawodu nauczycielstwa szkół powszechnych jest obecnie sprawą najpilniejszą tak dla szkolnictwa powszechnego, jak i dla nauczycielstwa": W dążeniu do owej krystalizacji ideowej nauczycielstwa, Komitet Red. wzywa ogół nauczycielstwa szkół powszechnych i zaprasza go do współpracy w redagowaniu czasopisma, pragnąc być jedynie „inicjatorem i kierownikiem swobodnej dyskusji; przewodnikiem dla szukających zawodowej porady; łącznikiem poglądów rozbieżnych, a zbiorowem echem zapatrywań zgodnych". — Uzupełnieniem myśli programowych, a raczej rozwinięciem zasad ideologii społeczno-wychowawczej czasopisma jest artykuł autora „Praktycznego nauczyciela": Stanowisko szkolnictwa powszechnego w ustroju wychowania publicznego Polski demokratycznej.

Na uwagę zasługuje „Odpowiedź nauczycielce" *Experiens*. Pytanie nauczycielki, wystosowane do redakcji, a podane również w omawianym artykule, dotyczyło dwu kategorii zagadnień: metodyczno-szkolnych i materialno-zawodowych. Na pytanie tej drugiej kategorii, autor nie odpowiada, pozostawiając je widocznie do odpowiedzi listowej. Natomiast zagadnienie pierwsze, t. j. dotyczące metodyki nauczania dzieci różnego wieku i przygotowania domowego na wsi, nie mającej dotychczas szkoły, oraz sprawę ustroju szkoły i zastosowania programu przejściowego, autor omawia w formie wyczerpującego artykułu, w szczegółach, dotyczących organizacji nauczania, odsyłając czytelników do następnego, bardzo rzeczowego, aczkolwiek dopiero w części wydrukowanego artykułu: Ustrój szkół powszechnych i nowy program naukowy w okresie przejściowym. Powyższy sposób omawiania w formie wyczerpujących artykułów zagadnień, poruszanych w listach do redakcji, jest godny uznania, gdyż oświetla zagadnienia aktualne, w danej chwili najbardziej interesujące ogół, co wprowadza czasopismo w kontakt z życiem; jest natomiast trudny i ryzykowny, gdyż łatwiej niezawodnie autorom pisać na wybrany przez siebie i wystudjowany uprzednio temat, niż odpowiadać wyczerpująco i z pełną erudycją na nieoczekiwane pytania. Trzeba jednak przyznać, że redakcja z trudnościami tego rodzaju daje sobie radę i stosuje obrany system z dużym powodzeniem. — Wobec ruiny polskiego stanu posiadania i niszczenia śladów kultury polskiej na krainach wschodnich, wielką wartość mają wszelkie materiały i publikacje, dotyczące stanu naszej kultury na wschodzie w przededniu jej zniszczenia. Dobrze więc uczyniła redakcja „Szkoły", podając artykuł d-ra Antoniego Ryniewicza: „Szkolnictwo polskie na Ukrainie w latach 1915—1919". Dr. Ryniewicz, jako ówczesny dyrektor gimnazjum i szkoły realnej Macierzy Polskiej w Kijowie, oraz członek Polskiego Kuratorium Oświecenia, brał bezpośredni udział w organizacji szkolnictwa polskiego na Rusi, wiadomości więc, podane w jego artykule, mają wartość dokumentu. Po skreśleniu sylwetki patrioty polskiego i działacza oświatowego w Kijowie, ś. p. Karola Wilkoszewskiego, autor daje obraz działalności oświatowej społeczeństwa polskiego na Ukrainie, Wołyniu i Podolu, z uwzględnieniem cennego materiału statystycznego.

Przechodząc do uwag ogólnych, nie można nie wspomnieć, że „Szkoła“ jest najstarszym polskim pismem pedagogicznym, bowiem jej komitet redakcyjny powstał w październiku 1867 r., a pierwszy zeszyt „Szkoły“ ukazał się w styczniu 1868 r., zaś od dnia 27 lutego tegoż roku, t. j. od chwili zawiązania Polsk. Tow. Ped., „Szkoła“ stała się organem Towarzystwa. W ciągu 52-letniego swego istnienia, zdołała wytworzyć tradycję, na której dziś oprzeć się może i ustalić zasady, jakimi się kieruje. Z tradycji tej i zasad czerpana w znacznej mierze moc, pozwoliła „Szkołce“ wytrwać na posterunku w najcięższych chwilach ostatnich lat, mimo, że losy nie oszczędzały jej, jak nie oszczędzały jej inni jego współpracownicy zmuszeni byli udać się na wschód, ster czasopisma ujęły inne ręce i dotąd je prowadzą, nie obniżając poziomu, co z zadowoleniem możemy stwierdzić. Niestety, ciężkie niezmiennie warunki wydawnicze musiały wpłynąć niekorzystnie na rozmiary pisma i technikę wydawniczą, wobec czego ukazały się w roku bieżącym tylko dwa zeszyty, obejmujące jednak w sumie 112 stron druk. Nie zdziwi nas przeto optymizm i niezachwiana wiara w przyszłość, którym w podniosłych słowach daje wyraz Zarząd Gł. Pol. Tow. Ped. w swym sprawozdaniu za okres pięcioletni, pomieszczonem w omawianych zeszytach „Szkoły“.

Aleksander Marczuk (Warszawa).

Ruch Pedagogiczny. Miesięcznik, poświęcony sprawom wychowania i nauczania. Wydawnictwo Związku Pol. Nauczycielstwa szkół powszechnych. Rok VIII (X) Z. 1—3 (styczeń — marzec), 4—5 (kwiecień — maj). Kraków, 1921 r. Redaktor: dr. Henryk Rowid. Form. 24 × 16, str. 64 + 48.

Z. 1—3 rozpoczyna się od wspomnienia, poświęconego ś. p. Anieli Szyćównie pióra H. R. — Dalej zawiera on artykuł H. Rowida p. t. „Rozwój ustawodawstwa szkolnego w dobie obecnej“. Autor zestawia tu artykuły konstytucji naszej z dn. 17 marca 1921 r. z angielskim Aktem edukacyjnym z 1918 r., oraz rozdziałem IV konstytucji niemieckiej z 11 sierpnia 1919 r. Wszystkie te ustawy szkolne świadczą o tem, że prawodawstwo szkolne w całym świecie cywilizowanym wstępuje obecnie w nową fazę rozwoju, czyniąc w większej niż dawniej mierze zadość postulatowi demokratyzacji oświaty i roztaczania opieki państwowej nad młodem pokoleniem. — P. M. Grzegorzewska w ciekawym i pouczającym artykule zwraca uwagę na „Znaczenie psycho-pedagogiki dziecka anormalnego w studjach nauczyciela“. Wychodząc ze słusznego założenia, iż studia nad dziećmi anormalnymi wielce są pomocne do zrozumienia właściwości dzieci normalnych, autorka domaga się uwzględnienia w programach seminarjów nauczycielskich psycho-pedagogiki leczniczej w połączeniu z demonstrowaniem różnych typów dzieci anormalnych i zwiedzaniem specjalnych szkół i przytułków. Taką inowację zaprowadzono już w Brukseli. Daje ona i tę jeszcze korzyść praktyczną, że nauczyciele szkół powszechnych 1) zapoznają się z bardzo pouczającymi metodami wychowawczymi, stosowanymi w szkołach specjalnych, 2) uczą się ściślej odróżniać dzieci normalne od anormalnych i mniej popełniają błędów przy dokonywaniu selekcji tych ostatnich.

W zeszycie niniejszym znajdujemy również pierwszą część pracy dr. F. Jarosa p. t. „Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym“. Jest to studjum, oparte na dwuletnich badaniach (z 1911 i 1912 r.) nad uczniami i uczenicami szkoły powszechnej w Zawierciu. Po uzasadnieniu doniosłości badań pedologicznych

i podaniu wiadomości o organizacji tych badań w Zawierciu, autor przechodzi do omawiania osiągniętych wyników. Dział I, antropometryczny rozpoczyna się od scharakteryzowania warunków społecznych badanej młodzieży. Większość dzieci należała do rodzin robotniczych, których uposażenie było niższe od normalnego. Tylko bardzo nieznaczna odsetka tej młodzieży zupełnie nie używała napojów wysokowych, reszta próbowała ich od trzech do 52 razy w roku; 1 proc. używał wysoko prawie codziennie. W dalszym ciągu autor przechodzi do omawiania wzrostu młodzieży. Ponieważ rozdział ten kończy się dopiero w następnym zeszycie, przeto przy jego omawianiu streszczę również osiągnięte w tej dziedzinie wyniki. — Praca H. Rowida p. t.: „Idea szkoły pracy w zastosowaniu praktycznym“ jest dalszym ciągiem szeregu artykułów, poświęconych szkole pracy w poprzednim roczniku „Ruchu pedagogicznego“. Od podstaw teoretycznych autor przechodzi tutaj do zastosowań praktycznych i daje szereg „obrazków lekcyjnych“ z pierwszego roku nauczania w szkole powszechnej.

P. M. Lipska-Librachowa w artykule p. t. „Najnowsze elementarze“ czyni uwagi nad metodyką czytania i pisania, poczem daje recenzję trzech nowych elementarzy: Władysława Kłosińskiego (Elementarz, druk Anczyca w Krakowie), T. Bernadzikiewicza (Początki czytania i pisanie, czyli elementarz dla dzieci, nakł. Towarz. Czytelni ludowych w Poznaniu), oraz M. Falskiego (Elementarz powiastkowy dla dzieci. Książnica Polska). — Numer uzupełniający działy: Z literatury pedagogicznej, kronika pedagogiczna, czasopisma pedagogiczne, zapiski bibliograficzne.

Z. 4—5. Na czele zeszytu znajduje się praca dr. J. Kretz-Mirskiego p. t.: „Szkoła wychowawcza“. Autor zwraca w niej uwagę na to, że pod wpływem głębokich zmian, zachodzących w życiu współczesnym, poczyną się urzeczywistniać nowy ideał szkoły. Najbardziej charakterystyczną cechą szkoły dawniejszej był jej intelektualizm. Nowsze kierunki pedagogiczne przeciwstawiają się coraz mocniej szkole nauczającej, wysuwając na pierwszy plan moment wychowawczy. Zadaniem szkoły wychowawczej jest stworzyć „typ człowieka, któryby z zawodowym wykształceniem łączył szerokość horyzontów myślowych, z indywidualną samodzielnością — wysokie uspołecznienie, z zdrowiem fizycznym — krzepkość i równowagę ducha, z zdolnością do inicjatywy — subtelną świadomość i hart moralny, z poczuciem wolności osobistej — ducha obywatelskiego, z kulturą woli — kulturę umysłu i uczuć, słowem typ, któryby ująć można w definicję: człowiek — odpowiedzialny — współtwórca — kultury“. Po omówieniu każdego z tych momentów autor zadaje sobie pytanie, czy szkoła rozporządza niewyzyskanymi dotychczas środkami wychowawczymi, któreby umożliwiały osiągnięcie w ten sposób powyższy sformułowanego celu. Odpowiedź brzmi: „tak, a możliwości takie w następujących widzimy czynnikach: nauka, karność szkolna i charakter zbiorowy szkoły“. Ostatniemu z tych czynników autor poświęca najwięcej uwagi, jest bowiem przekonany, że grupa społeczna, stanowiąca klasę szkolną, może się stać potężnym środkiem wychowawczym, zwłaszcza, gdy jej nadamy formę samorządu uczniowskiego. Omówienie rozmaitych typów organizacji uczniowskich autor odłożył do następnego artykułu.

Drugim z rzędu artykułem jest dalszy ciąg pracy F. Jarosa p. t.: „Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym“. Na podstawie pomiarów własnych, oraz dokonanych przez innych badaczy, autor dochodzi tu do pewnych uogólnień, dotyczących: 1) wzrostu, 2) ciężaru dzieci w okresie szkolnym. Rozważania, dotyczące objętości piersi, nie zostały w tym zeszycie doprowadzone do końca.

Wreszcie p. A. Nitschowa w artykule: „O nauce o Polsce“ staje w obronie zakwestjonowanego w sejmie wniosku, aby wydać dzieło p. t. „Nauka o Polsce“. Przyznając, iż stosunki nasze są jeszcze nie dość ustalone, a materiał statystyczny nie zebrany, autorka zaznacza, iż głównym celem takiego dzieła byłoby nauczyć orjentowania się w naszym życiu społecznym i obywatelskim, to zaś można osiągnąć również na podstawie posiadanego obecnie materiału. Zupełne ustalenie się stosunków nie nastąpi nigdy, bo życie społeczne zawsze jest płynne. Podręcznik „O Polsce współczesnej“ po kilku latach straci wartość informacyjną, a jednak trud taki musi być podjęty dla zaspokojenia pilnej potrzeby chwili bieżącej.

Zeszyt uzupełniają: sprawozdanie z prac dwu konferencji gramatycznych w Krakowie, recenzje, kronika pedagogiczna, wymienienie treści czasopism pedagogicznych, oraz zapiski bibliograficzne.

B. N.

Głos Nauczycielski. Organ Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół powszechnych. Wydawnictwa rok V (XVI), wychodzi 15 i 80 każdego miesiąca, oprócz lipca i sierpnia. Redaktor odpowiedzialny St. Nowak, redaktor Z. Nowicki. Warszawa, 1921. N-ry 1—12. Form. 29×21, str. 149.

Pismo ma charakter wybitnie organizacyjno-zawodowy, a na zagadnienia pedagogiczne poświęca stosunkowo niewiele miejsca. Zwłaszcza w okresie sprawozdawczym, w okresie uchwalenia konstytucji, przeprowadzenia unifikacji szkolnictwa, regulowania stanowiska służbowego nauczycielstwa, pismo utrzymywało żywy kontakt między szeroką masą nauczycielstwa a ciałem prawodawczym i organami rządowymi. „Głos Nauczycielski“, podając szczegółowe informacje o stronie prawnej szkolnictwa i stanu nauczycielskiego, zajmuje bardzo aktywne stanowisko wobec tych zagadnień, a jednocześnie informuje o zabiegach, jakie poczynił Zarząd Główny Związku Pol. Naucz. Szkół Pow., by odpowiednie ustawy i zarządzenia wypadły w myśl życzeń organizacji. W okresie więc sprawozdawczym najwięcej poświęcono miejsca stronie prawnej urzędowania szkolnictwa i sprawom organizacyjno-zawodowym, a tylko bieg życia nasunął parę innych spraw o charakterze odmiennym. Do artykułów o charakterze bardziej ogólnym, a nie związanych ze stroną prawną szkolnictwa, zaliczyć należy — „Na dalszą drogę“ (Nr. 1—2), w którym z okazji Nowego Roku redakcja daje rzut oka na rok ubiegły, zachęca nauczycielstwo do organizowania się, wzywa do energiczniejszej walki z ciemnotą i kończy wykrzyknikiem: „Bądźmy aniołami wychowawstwa, a nie zjadaczami chleba nauczycielskiego. Wszystkie nasze siły dla szkoły“. W następnym numerze (Nr. 4—4) znajdujemy obszerny artykuł p. t. „Ślask dla Polski“.

Zagadnienia prawnno-zawodowe poruszają następujące artykuły: „Szkoła w konstytucji polskiej“ (Nr. 5), jest to memoriał Zarządu Głównego Związku do Komisji Konstytucyjnej Sejmu Ustawodawczego, w memoriale tym zwłaszcza ostro występuje Zarząd przeciw szkole wyznaniowej; „Konstytucja 17 marca 1921 roku“ (Nr. 6 i 7), z której naogół Związek jest zadowolony; „Szkoła w różnych konstytucjach“ (Nr. 8—9), zestawianie artykułów konstytucji, dotyczących szkolnictwa w Szwajcarii, Niemczech, Stanach Zjednoczonych, Rosji, Ukrainy, Austrii i Polski; „Z nauczycielskich konferencji powiatowych w Małopolsce“ (Nr. 5), postulaty w sprawie uregulowania stosunków prawnych nauczycielstwa; „Projekt ustawy emerytalnej“ (Nr. 5), krytyka projektu rządowego; „Memoriał

związków zawodowych pracowników państwowych w sprawie ustawy emerytalnej“ (Nr. 6—7); „O ekwiwalentach“ (Nr. 8—9), w sprawie równoważnika za opał i grunt; „Projekt ustawy o służbie nauczycielskiej“ (Nr. 8—9), rządowy projekt pragmatyki.

Po zagadnieniach prawnno-zawodowych, następne miejsce zajmuje dział organizacyjno-zawodowy; do działu tego zaliczyć można: Jubileusz 40-letniej pracy nauczycielskiej prezesa Związku, Stanisława Nowaka (Nr. 4); Położenie nauczycielstwa na Pomorzu (Nr. 5); Przed trzecim Zjazdem delegatów w Warszawie (Nr. 8—9; Józef Piłsudski członkiem honorowym Związku (Nr. 10—11); Trzeci Zjazd delegatów Związku (Nr. 10—11); O samopomocy koleżeńskej (Nr. 8—9) W sprawie kas przezorności; W sprawie sanatorium (Nr. 3—4 i 8—9).

Stosunek Związku do innej organizacji nauczycielskiej w b. dzielnicy pruskiej został poruszony w artykułach: Po unifikacji szkolnictwa w Wielkopolsce (Nr. 5) i W świetle prawdy (Nr. 5—7).

Wreszcie na dział ściśle pedagogiczny składają się artykuły: T. Bernadzikowicza Program działalności oświatowej pozaszkolnej w okresie przejściowym (dokończenie Nr. 1—2); w tymże numerze M. Skawińskiej O pracy preparand nauczycielskich; L. Jostówny Głos polemiczny w odpowiedzi na artykuł: „Samodzielność w pracy szkolnej“ (Nr. 3—4), K. Rayssówny Na marginesie artykułu: „Samodzielność w pracy szkolnej“ (Nr. 8—9); Szkolnictwo w Bułgarii (Nr. 10—12), tłumaczenie z esperanto. Dział ten zamykają dwie obszerniejsze oceny najnowszego elementarza M. Falskiego przez Z. N. i metodyki wypracowań A. SzycoŹny przez Weychert-Szymanowską.

Prawie na połowę numeru składają się okólniki Zarządu Głównego, bardzo obszerny dział—Z życia ognisk nauczycielskich, obfita kronika, w szczególniejszym zakresie bibliografia i często sążniste wykazy ofiarodawców na „Dom Nauczycielski“ w Warszawie.

„Głos Nauczycielski“ odbija się w znacznej ilości egzemplarzy na maszynie rotacyjnej i na tanim papierze, to też szata zewnętrzna pisma nie ma charakteru wykwiŹnego.

J. Włodarski (Warszawa).

Przegląd Pedagogiczny. Organ Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Warszawa. R. 40 (5) Zeszyty: 1 (styczeń 1921), 2—3 (luty—marzec 1921), 4 (kwiecień 1921), 5 (maj 1921). Form. 22×15, str. 1—148 oraz dodatek „Sprawy Towarzystwa“ — str. 1—92.

„Przegląd Pedagogiczny“, który rozpoczął w r. 1921 40-ty rok swego istnienia, wyszedł w ciągu pierwszego półroczu w 4 zeszytach numerowanych 1, 2—3, 4, 5, obejmujących 148 stron druku oraz 92 strony dodatku zatytułowanego „Sprawy Towarzystwa“. Treść pisma rozpada się na następujące działy: artykuły dłuższe, „Oceny i sprawozdania“, „Z literatury obcej“, „Przegląd czasopism“, „Z żalobnej karty“, „Kronika“, „Z higieny szkolnej“, „Notatki statystyczne“ i wreszcie „Książki nadesłane“.

W dziale artykułów dłuższych dadzą się wyróżnić trzy grupy: 1) artykuły, dotyczące się ogólnych zagadnień pedagogicznych, ustroju szkolnictwa i t. p., 2) artykuły, odnoszące się do programu, metody i t. p. poszczególnych przedmiotów, 3) artykuły, odnoszące się do ogólnych spraw nauczycielskich, artykuły programowe Zarządu T. N. S. W., redakcji pisma i t. p.

W grupie pierwszej zasługuje przede wszystkim na uwzględnienie artykuł F. Śliwińskiego „Problem oceny uczniów w szkole średniej” (zesz. 1), poruszający niezwykle doniosłą sprawę „stopni”, których stawianie jest prawdziwą udręką dla każdego rozumiejącego swoje wychowawcze zadania nauczyciela. Autor podkreśla, iż nauczycielowi powinno chodzić „o poznanie wszechstronne ucznia, nie zaś o formalny stan jego wiadomości”, gdy tymczasem często następuje jedynie „skonstatowanie wartości odpowiedzi ucznia w danej chwili pod względem rzeczowym”; jako środek do właściwego oceniania uczniów podaje autor „gromadzenie i spisywanie przez wychowawcę i nauczycieli spostrzeżeń”, które następnie będą służyć za materiał do wydania o uczniu opinii na końcu czy to okresu, czy też roku szkolnego; projekt F. Śliwińskiego zasługuje na poparcie i zastosowanie w szkołach. W pewnym, acz może dalekim, związku z poprzednim artykułem jest artykuł Stefana Cybulskiego „O uwzględnieniu indywidualności ucznia w szkole średniej” (zesz. 5), w którym autor informuje o różnorodności typów szkół w Europie dla zapewnienia młodzieży możliwości kształcenia się w różnych kierunkach, zależnie od indywidualnych zdolności, oraz omawia pokrótce stosunek nowych programów ministerjalnych do tych zasad; żałować jedynie należy, iż nie poruszono również sprawy uwzględnienia indywidualności ucznia w obrębie już pewnego typu szkoły średniej, co, sądząc z tytułu, należałoby również do zakresu omawianego artykułu. Pewnym przyczynkiem do kwestji poruszonej przez St. Cybulskiego jest krótki informacyjny artykuł B. Nawroczyńskiego: „Zapowiedź nowych rodzajów szkoły średniej w Niemczech” (zesz. 4), z którego widać, iż Niemcy mają zamiar stworzyć t. zw. „Aufbauschule”, odpowiadającą naszemu wyższemu gimnazjum bez klas niższych, do której wstępowałoby po ukończeniu szkoły powszechnej, oraz „deutsche Oberschule”, odpowiadającą naszemu gimnazjum neohumanistycznemu. — Zagadnienie ustroju szkolnictwa zostało poruszone w dwu artykułach: dr. Michała Janika „Szkoła publiczna czy prywatna” (zesz. 2—3) i Elzeta „Przeciw bezwładności” (zesz. 2—3); dr. M. Janik, przeciwstawiając szkole prywatnej szkołę publiczną, pod którą rozumie szkołę państwową (na pomieszczenie tych pojęć słusznie zwraca uwagę Elzet), nie tylko uważa szkołę państwową za zasadniczo najlepszą, ale radby znieść całe szkolnictwo niepaństwowe, pozwalając na jego istnienie jedynie tylko w wypadkach wyjątkowych. Temu skrajnemu stanowisku przeciwstawia się Elzet, wskazując, iż kwestja „szkoły publicznej” zależy nie od tego, kto łoży na nią pieniądze — państwo, samorząd, instytucje, czy osoba prywatna, ale od tego, w jakiej mierze szkoła będzie wyrazem idei narodowej, w jakiej mierze będzie szkołą dobrą; należałoby do tego dodać, iż dr. Janik zapomina zupełnie o utrzymywanych przez instytucje t. zw. szkołach społecznych, które często należą do szkół najlepszych, a są szlachetnym wyrazem dbałości społeczeństwa o poziom oświaty. Do tych artykułów o charakterze ogólnopedagogicznym należy również zaliczyć „Charakter”, przekład rozdziału XIII dzieła J. Weltona „The Psychology of Education”, dokonany przez W. Hofmana.

W grupie drugiej, odnoszącej się do poszczególnych przedmiotów nauczania, mamy trzy artykuły poświęcone językowi polskiemu, jeden — matematyce. Dr. Józef Gołąbek w artykule „Nauczanie języka polskiego w gimnazjum wyższym” (zesz. 4) omawiając program ministerjalny uważa za rzecz pożądaną przeniesienie „Pana Tadeusza” do kl. IV, a „Ogniem i mieczem” do kl. V, zwraca uwagę na usterki w układzie materiału (na lekturę Mickiewicza i Słowackiego przeznaczono więcej czasu w typie matematyczno-przyrodniczym, aniżeli w pozostałych), wyraża wreszcie życzenie „wzięcia pod uwagę” większej ilości

poetów w kl. VII i VIII, nie przewidując, iż powiększenie ilości czytanych dzieł musiałoby ujemnie wpłynąć na metodę pracy. — B. Nawroczyński w artykule „Na marginesie programu języka polskiego” (zesz. 5) pragnie „podzielić się z czytelnikiem własnym sposobem rozumienia ogólnej budowy programu ministerjalnego dla gimnazjum wyższego” i daje szereg cennych wyjaśnień, dotyczących się założeń, z których wychodzili autorowie programu; zwraca zwłaszcza uwagę na to, iż lekcje języka polskiego mają zainteresować młodzież objawami życia ludzkiego i doprowadzić do zetknięcia się „z dziedzinami żywej kultury narodowej oraz psychologii praktycznej”; słuszną jest również poboczna uwaga o tem, że przy ocenie pracy uczniów „będzie obowiązywała zasada kompensowania się postępów w różnych dziedzinach nauki szkolnej”. — Stanisław Szober w artykule „Ustalenie polskiej terminologii gramatycznej i krytyczne wnioski w sprawie nauki gramatyki w szkole średniej” (zesz. 4) przedstawia wyniki konferencji w sprawie gramatyki, która odbyła się w Krakowie 17 i 18 lutego 1921 roku. — Z zakresu matematyki mamy jeden artykuł L. Zarzeckiego „W sprawie rachunków t. zw. wyższych w szkole średniej” (zesz. 5), gdzie autor zarzuca Ministerstwu usunięcie z programu klas wyższych elementów rachunku różniczkowego i całkowego; niestety, obok bardzo ważnych argumentów przemawiających za projektem autora nie widzimy odpowiedzi na jedno pytanie, które najbardziej będzie interesować nauczyciela niematematyka: czy powiększenie materiału naukowego nie wpłynie znowu na obciążenie młodzieży?

W grupie trzeciej, artykułów odnoszących się do spraw nauczycielstwa, widzimy artykuł programowy Zarządu Głównego „Nasze stanowisko” (zesz. 2—3), gdzie wskazano naczelną zadania Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych nie tylko na najbliższą, ale i dalszą przyszłość i dwa artykuły Elzeta „Bez steru i busoli” (zesz. 1) oraz „Nauczyciel i... nauczyciel” (zesz. 2—3), w których autor, zatrwożony poddawaniem się nauczycielstwa „prądom materialnym”, wzywa do zwrócenia uwagi na podniesienie się duchowe, a z wielką niechęcią traktuje t. zw. interesy zawodowe nauczycielstwa, wskazując na „fakty, historycznie umotywowane”, iż nauka i nauczyciel „żyją z groszy darowanych, często z jałmużny mecenasów”. — Do tej również grupy należy zaliczyć artykuł Gustawa Przychockiego „W sprawie przepisów egzaminacyjnych dla nauczycieli szkół średnich” (zesz. 1), gdzie autor zwraca uwagę na rozbieżność pomiędzy ujęciem filologii klasycznej jako przedmiotu nauczania w programie gimnazjum wyższego i w wymaganiach dla kandydatów na nauczycieli.

Dział ocen i sprawozdań, podzielony w dalszych zeszytach na trzy: „Oceny i sprawozdania” (książki polskie), „Z literatury obcej” i „Przegląd czasopism” przedstawia się dość ubogo. Z książek polskich oceniono zaledwie 13 (filozofja—1, pedagogika—2, jęz. polski—1, filologja klasyczna—1, przyrodoznawstwo—1, geografia i krajoznawstwo—4, towaroznawstwo—1, różne—2), z obcych—4 (2 francuskie i 2 angielskie), z czasopism—3 („Orli lot” i „Muzeum” oraz jeden numer „The Educational Times”). Widać brak jakiegokolwiek planu i wyboru materiału do ocen, a nawet takie uzupełnienie działu sprawozdawczego, jak „Książki nadesłane” znajduje się tylko w jednym zeszycie.

Inne działy, umieszczone zresztą tylko w niektórych zeszytach, jak: „Z żałobnej karty” (zesz. 1, 2—3, 5), „Kronika” (zesz. 1, 4), „Z higieny szkolnej” (zesz. 4), „Notatki statystyczne” (zesz. 1) nie wymagają obszerniejszego omówienia.

Pełną odrębną część (z osobną paginacją) stanowią „Sprawy Towarzystwa” zawierające sprawozdania z działalności Zarządu Głównego, Okręgów

i Kół T. N. S. W., przedruki różnych rozporządzeń i inne wiadomości, dotyczące organizacyjnego życia nauczycielstwa.

Całość „Przeglądu Pedagogicznego” za pierwsze półrocze 1921 r. zawiera niewątpliwie sporo materiału ciekawego, jednakże, pismo jako organ Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych nie odpowiada wszystkim wymaganiom, jakiego można postawić: rozmiary tego miesięcznika są szczupłe, a w prowadzeniu nie widać linii wytycznej.

Eug. Zdrojewski.

Muzeum. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania i szkolnictwa, wydawane przez okręg lwowski Towarz. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych pod redakcją Ludwika Bykowskiego. Rocznik XXXVI, zeszyt 1—2, rok 1921. Lwów. Form. 24 × 16, str. 116.

Większość prac, zawartych w zeszycie niniejszym, została zgrupowana dokoła zagadnienia nauczania filozofii w szkołach średnich. Zagadnienie to rozważa przedewszystkiem dr. Józef Gołabek w artykule wstępnym p. t. „Filozofia w szkole średniej”. Autor rozpoczyna od uzasadnienia potrzeby wykształcenia filozoficznego w gimnazjach wszelkiego typu, poczem przechodzi do krytyki z tego punktu widzenia wydanego przez Ministerstwo „Programu naukowego szkoły średniej”. Przysnaje on, iż program nie całkiem zapoznaje wartość filozofii w szkole, nie może się jednak zgodzić ani na wymiar godzin, przeznaczonych na ten przedmiot, ani na zakres jego materiału. Propedeutyka filozofii nie powinna się ograniczać do nauczania elementów logiki, oraz psychologii, lecz powinna ponadto ogarniać inne nauki filozoficzne, przedewszystkiem etykę filozoficzną, a następnie estetykę, teorię poznania, metafizykę i inne odłamy myśli filozoficznej. Autor przypuszcza, iż cały ten olbrzymi materiał da się pomieścić w ramach szkoły średniej, jeżeli przy nauczaniu każdego przedmiotu nauczyciel wydobędzie tkwiące w nim pierwiastki filozoficzne. Wówczas również propedeutyka filozoficzna zyska należyty fundament i będzie jakgdyby koroną, wieńczącą cały program szkolny. Szczególne rozwiązanie problemu filozofii w szkole średniej dr. J. Gołabek widzi w podręczniku, opracowanym przez dr. Alfreda Rauscha p. t. *Elemente der Philosophie* (Halle 1909 r.).

W dalszym ciągu w zeszycie tym spotykamy „Program nauczania psychologii w szkole średniej”, opracowany przez Polskie Towarzystwo Filozoficzne we Lwowie, oraz „Szkic programu ćwiczeń praktycznych z psychologii w gimnazjum” pióra Ludwika Bykowskiego. Na tę ostatnią pracę pragnąłbym zwrócić baczną uwagę nauczycieli psychologii w szkole średniej. Dotychczas aż nazbyt często traktuje się ten przedmiot w sposób wykładowy i książkowy bez koniecznych ćwiczeń praktycznych i eksperymentów. Praca L. Bykowskiego poucza, w jaki sposób zapomocą bardzo prostych przyrządów można wykonać nader urozmaicony i pouczający szereg eksperymentów psychologicznych w klasie szkolnej.

Praca J. Salonięgo p. t. „Nauki pedagogiczne w seminarjach nauczycielskich” zmierza do uzasadnienia poglądu, iż te nauki mogą w programach seminarjów nauczycielskich odegrać rolę „podstawy wychowawczej”. Autor wierzy w to, iż pięcioletnie seminarjum nauczycielskie może być dobrą szkołą nie tylko fachową, lecz również ogólnokształcącą przy odpowiednio ułożonym programie. Sam projektuje program nauk pedagogicznych. Radzi przygotowywać do nich przez nauczanie biologii w klasach I i II, w klasie III daje higienę, psychologię

z pedagogią, oraz logikę, w klasie IV — pedagogikę normatywną i eksperymentalną, oraz dydaktykę, wreszcie na klasę V przeznacza metodykę, wychowanie fizyczne oraz historję pedagogiki. Praktyka wychowawcza trwa w ciągu ostatnich dwu lat nauczania.

Dr. Wiktor Chrupek w pracy p. t. „W sprawie nauki etyki filozoficznej w szkole średniej” przemawia gorąco za wprowadzeniem tego przedmiotu do programów gimnazjalnych. Jeżeli głównem zadaniem szkoły jest wychowywać charaktery moralne, to stąd wynika konieczność zapoznania uczniów z teorią postępowania moralnego. „Sama teoria bez praktyki nie ma znaczenia, ale praktyka bez teorii jest chwiejna, brak jej stałych i silnych podstaw”. Etyka teologiczna nie może wystarczyć ze względu na jej dogmatyczny charakter, oraz na to, że uzależnia moralność od wiary. Etyka filozoficzna może zapobiec rozpręganju się moralności, gdy wiara religijna poczyną się chwiać, lub upada zupełnie.

Bezpośrednio po tym artykule następuje sprawozdanie z odczytu ks. dr. Jana Ciemniewskiego na temat: „Etyka a religja”. Główną jego myślą jest, że z obecnego stanu obojętności religijnej najprędzej można wyjść przez praktykowanie czynów moralnych, płynących z miłości bliźniego. Gdy dawniej do świata wierzeń religijnych można było prowadzić drogą dociekań metafizycznych, dusza człowieka nowożytnego wrażliwa jest jedynie na aspiracje i porywy moralności. W ten sposób etyka jest dziś drogą najskuteczniej wiodącą do wiary.

Ostatnią z prac stanowi odczyt Jana Śnieżka, wygłoszony na Zjeździe nauczycielskim w Piotrkowie na temat: „Walka o byt czy praca nad utrzymaniem bytu w wychowaniu”. Autor zwalcza tu ducha walki o byt, w wychowaniu, przejawiającego się w wysławianiu wojowników i czynów orężnych, a natomiast domaga się uwydatniania na każdym kroku wartości pracy pokojowej, budującej i twórczej.

Bogatą treść zeszytu uzupełniają: oceny i sprawozdania, przegląd czasopism, wiadomości bieżące, oraz notatki bibliograficzne.

B. N.

Nowe Tory. Organ Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich pod redakcją Stanisława Kalinowskiego i Apolinarego Rudnickiego. Warszawa. Nr. 1 (maj 1921 r.), 2 (czerwiec 1921 r.). Form. 21 1/2 × 15. Str. 48 + 88.

„Nowe Tory”, ongiś pismo Polskiego Związku Nauczycielskiego, zostały wznowione jako organ Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich; w ciągu maja i czerwca roku bieżącego ukazały się dwa zeszyty o ogólnej objętości 136 stron druku. Miesięcznik ten ma charakter wyraźny, a odrębny od innych pism wydawanych przez organizację nauczycielstwa szkół średnich — brak w nim wielu działów mniejszych, brak artykułów z zakresu zagadnień czysto dydaktycznych lub odnoszących się do metodyki poszczególnych przedmiotów, a cała treść zawiera się w artykułach dłuższych, odnoszących się przeważnie do najszerzej pojętej sprawy ustroju szkolnictwa, oraz w sprawozdaniach z działalności Związku Zawodowego, które zresztą łączą się często myślowo ze sobą i dopełniają wzajemnie.

Artykuły umieszczone w „Nowych Torach” można podzielić na cztery grupy: 1) odnoszące się do spraw ustroju szkolnictwa polskiego, 2) przedstawiające stan szkolnictwa zagranicą, 3) poruszające kwestję kształcenia nauczycielstwa, 4) poświęcone działalności wybitnych zmarłych pedagogów,

W grupie artykułów odnoszących się do spraw szkolnictwa polskiego na pierwszy plan wysuwa się obszerny, programowy artykuł St. Kalinowskiego „Związek Nauczycielstwa Polskiego a szkolnictwo” (Nr. 1); tytuł ma źródło w poglądzie autora o konieczności stworzenia jednego „Związku Nauczycielstwa Polskiego”, mającego na celu „dążenie wspólne do zasadniczych wspólnych wytycznych”, a obejmującego nauczycielstwo zarówno szkół powszechnych jak średnich i wyższych; artykuł St. Kalinowskiego jest właśnie sformulowaniem owych wytycznych, które podzielić można na odnoszące się do obecnego stanu rzeczy i przedstawiające cele, do których dążyć należy. Co do stanu obecnego, autor stwierdza, że Sejm i Rząd traktują sprawę oświaty obojętnie, a „ze strony Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego sprawa podlegająca jego kompetencji nie otrzymuje tej opieki i obrony, jakich wymagać i spodziewać się należało”; w szkole panuje, zdaniem autora, „naogół szarżyzna, niezdarność, nuda, zmęczenie, martwa tradycja”. Przyczyną tego zła jest, jak sądzi Kalinowski, dotychczasowy ustrój zarówno każdej szkoły, wziętej pojedynczo, jak też i całego szkolnictwa. W zakresie ustroju każdej szkoły jako jednostki należałoby oprzeć się na rozszerzeniu kompetencji rady pedagogicznej, która wtedy byłaby najwyższą instancją w szkole, kierowała całą pracą szkolną, wybierała kierownika szkoły, rozstrzygała sprawy przyjmowania lub wydalania nauczycieli i t. d.; na tę „emancypację ideową nauczyciela”, na stworzenie z niego „świadomego czynnika twórczego w tej szkole, w której pracuje” kładzie autor ogromny nacisk. W związku ze sprawą takiego ustroju każdej szkoły pozostaje również pogląd autora na sprawę całokształtu szkolnictwa, którego twórcą winno być społeczeństwo, a nie rząd, wobec czego ingerencja czynników rządowych na sprawy szkolnictwa powinna być znacznie zmniejszona. W innych zasadniczych kwestiach szkolnych wypowiada się autor przeciwko szkole wyznaniowej (podkreślając rolę nauczycielstwa w obaleniu postulatu szkoły wyznaniowej w Konstytucji), za istnieniem szkoły prywatnej, a wreszcie za ciągłością nauczania szkolnego, polegającą na tym, aby „ten, kto kończy jedną szkołę, mógł w drugiej kontynuować w sposób ciągły naukę, dążąc do najwyższego szczebla”. Cały artykuł zawiera może nieco chaotycznie rozłożoną, ale bogatą treść, gdyż poruszono w nim cały szereg zasadniczych zagadnień szkolnych, nad którymi trzeba się poważnie zastanowić, a ewentualnie realizować.

Uzupełnieniem i rozwinięciem w pewnym kierunku artykułu Kalinowskiego są dwa artykuły A. Drogoszewskiego: „O nową szkołę” (Nr. 1) i „O szkołę polską” (Nr. 2), w których autor stawia pytanie, „czy nauczyciel ma być dodatkiem do kółka w mechanizmie szkolnym czy twórcą”. W artykule pierwszym Drogoszewski z pewną goryczą wspomina piękne hasła realizacji „nowej szkoły” rzucane przez nauczycieli, próby realizacji tych zamiarów w Kijowie i wszystko to przeciwstawia rzeczywistości, która pozostała „jakże daleko od t. zw. szkoły przyszłości”. W drugim artykule „O szkołę polską”, który był wygłoszony jako referat w dn. 17.V 1921 r. na zjeździe delegatów Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich i Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, zastanawia się Drogoszewski nad „rolą i formami działalności rady pedagogicznej, tej zbiorowości, która jest już ostatnim wykonawczym organem ustroju szkolno-oświatowego”; poglądy swoje streszcza autor w ośmiu tezach, które stwierdzają przede wszystkim, iż „rada pedagogiczna jest w szkole najwyższą instancją naukowo-wychowawczą i administracyjną, regulującą cały bieg życia szkolnego” (teza 1), wskazując sposób działania rady w zakresie wycho-

wawczym (teza 2 i 4), stwierdzają wybieralność i sposób działania kierownika szkoły (teza 5), zaznaczają, iż „rada sama uzupełnia lub modyfikuje swój skład” (teza 3), określają wreszcie stosunek rady do innych czynników, jako to założycieli szkoły, organów kontrolujących i t. p. (tezy 6, 7, 8); w rozwinięciu tych tez wychodzi autor z nader słusznego stanowiska, iż „nauczyciel jest czynnikiem na terenie działalności szkolnej bądź co bądź najważniejszym, a nade wszystko twórczym”, że stąd, łącznie z koniecznością „rozszerzenia inicjatywy wychowawczej”, poczucie wielkiej odpowiedzialności „zniewala nauczyciela, by żądał dla siebie swobody ruchu”; warunkiem jednak, by ta swoboda nauczyciela z jednej strony nie została ograniczona, z drugiej nie zamieniła się w anarchję, warunkiem, by sposoby nauczania i wychowywania w jednej szkole nie były rozbieżne, a szkoła nie była jedynie „zorganizowanymi kompletami, na których się przychodzi jedynie na swoje godziny”, jest konieczność, aby „wszystkie zabiegi, wszystkie zamierzenia do rady, do zespołu pedagogicznego się zbiegały i znów z niej na peryferję tego małego organizmu wybiegały”. Wysłunięte przez Drogoszewskiego postulaty, co, do których zresztą sam autor zdaje sobie sprawę, iż nie mogą być od razu całkowicie zrealizowane, są nader ważnym przyczynkiem do wewnętrznej budowy naszego szkolnictwa.

Szkolnictwem zagranicznym zajmuje się artykuł W. Jesienia „Ustrój szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych” (Nr. 2), gdzie autor przedstawia sposób powstania szkolnictwa amerykańskiego, jego imponujący wzrost w chwili obecnej (21,000.000 dzieci w szkołach początkowych, 1,700.000 uczniów i uczennic w szkołach średnich, 500.000 w szkołach wyższych, 1,500.000 w innych szkołach; koszt utrzymania — miliard dolarów) oraz najważniejsze cechy ustroju, polegające na decentralizacji i wielkiej swobodzie w zakładaniu i utrzymywaniu szkół; centralnym organem rządowym dla spraw oświaty jest „Bureau of Education”, mające jednak „charakter instytucji raczej informacyjnej niż administracyjnej”; właściwa administracja szkolnictwa jest prowadzona przez poszczególne stany za pomocą stanowych rad edukacyjnych i superintendentów stanowych, dalej superintendentów powiatowych i inspektorów szkolnych łącznie z radami powiatowymi i radami opiekuńczymi; pod koniec swego artykułu Jesień zajmuje się scharakteryzowaniem poszczególnych typów szkół, co ma stanowić dokończenie artykułu w następnym numerze.

Do spraw kształcenia nauczycielstwa odnoszą się dwa artykuły w Nr. 2: N. Gąsiorowskiej „Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli szkół średnich” oraz I. Halperna „W sprawie rozporządzenia o egzaminach nauczycielskich”. W pierwszym artykule autorka przede wszystkim podaje bardzo dokładne dane statystyczne, dotyczące stanu wykształcenia nauczycieli, poczem charakteryzuje konieczną w tej dziedzinie pracę, która musi iść w dwu kierunkach t. j. „kształcenia młodych nowych sił do zawodu nauczycielskiego oraz doksztalcania nauczycieli czynnych”; Gąsiorowska wskazuje tutaj na starania podjęte przez Państwowy Instytut Pedagogiczny, przez Instytut Pedagogiczny przy Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz przez Wydział Programowy Departamentu Szkolnictwa Średniego, który zorganizował kursy wakacyjne; artykuł kończy się sformulowaniem pewnych tez, które zostały traktowane jako wnioski na zjeździe Związku Zawodowego. W drugim artykule I. Halpern krytykuje rozporządzenie Min. W. R. i O. P. w sprawie egzaminów nauczycielskich, stawiając zarzut „biurokratycznego etatyzmu, niezdolnego do wnikania w treść nauki, dalekiego od rozumienia szkoły, jako wstępu do życia praktycznego”.

Trzy artykuły zostały poświęcone pamięci zmarłych: w Nr. 1 pióra H. Raabego — ś. p. Rolandowi Bauerowi, przewodniczącemu oddz. warsz. Zw. Zawod. oraz pióra Ign. Halperna — ś. p. Anieli Szyćównie, znanej działaczce na polu pedagogicznym, w Nr. 2 pióra St. Kalinowskiego — ś. p. Marji Czaplickiej—profesorowi antropologii w Bristolu i lektorowi etnologii w Oxfordzie.

Ostatni dział stanowią artykuły przedstawiające działalność Związku Zawodowego, a mianowicie: w Nr. 1 — „Z działalności Zarządu Głównego Zw. Zaw.“ i „Ogólny rzut oka na działalność Zw. Zawod.“, w Nr. 2 — Komisja Międzyzwiązkowa Kulturalno-Artystyczna w Warszawie, „III Zjazd przedstawicieli oddziałów Związku Zawod. 3 i 4 stycznia 1921 r.“, „Sprawozdanie ze Zjazdu Zw. Pol. Naucz. Szk. Powsz. i Zw. Zaw. Naucz. Pol. Szk. Śr. odbytego w Warszawie 15—18 maja 1921 r.“, „Sprawozdanie oddziałów Zw. Zaw.“, „O polepszenie bytu nauczycielstwa“, „Wzrost drożyzny a płace nauczycielskie“, „Memorjał w sprawie godzin nadliczbowych“, „W sprawie kursów wakacyjnych“, „Dzień szkoły powszechnej“.

Całość pisma jest niewątpliwie interesująca; redakcja widocznie postanowiła nie rozpraszać swych wysiłków w różnych kierunkach, ale iść po jednej linii wytycznej — bojując o „nową szkołę“. Ten idealny pierwiastek reformatorski, oparty o głębsze zrozumienie t. zw. interesów zawodowych, jest dodatnim objawem życia umysłowego nauczycielstwa polskiego, które pracuje nie tylko nad rozwiązywaniem poszczególnych zagadnień pedagogicznych, ale ujmując również całokształt sprawy ustroju szkolnictwa.

Eug. Zdrojewski.

Orli lot. Miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży — organ sekcji kół krajoznawczych oddziału krakowskiego. Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, Nr. Nr. 1—6 (styczeń—czerwiec 1921 r.). Form. 24 × 16 str. 1—96.

„Orli lot“, rozpoczynający w r. b. drugi rok swego istnienia, jest pismem krajoznawczym przeznaczonym dla młodzieży, które zostało polecone przez Ministerstwo W. R. i O. P. do bibliotek i czytelni szkolnych.

Umieszczone artykuły można podzielić na następujące grupy: artykuły ogólne, opisy krain, okolic, miejscowości, zabytków, etnografia, życiorysy, artykuły odnoszące się do prac krajoznawczych i wreszcie artykuły informacyjne. Artykuły ogólne są następujące: „Do młodzieży“ Ign. Chrzanowskiego (Nr. 1), gdzie autor wzywa do „świętej pracy nad powiększeniem i polepszeniem własnych dusz“ w myśl szczytnych haseł mickiewiczowskich, „Z Wawelu“ Aleksandra Borawskiego (Nr. 3), podkreślający znaczenie dla narodu zamku królewskiego, „U wrót wiosny“ dr. K. Dobrowolskiego (Nr. 4), zawierający wezwanie do odbywania wycieczek po Polsce, i wreszcie „Co czynić w czasie wakacyj“, gdzie zawarto zwięzłe a dokładne wskazówki dla krajoznawczych prac wakacyjnych. Artykuły opisowe zajmują się zarówno całymi krajami („Litwa jako teren wycieczek szkolnych“ dr. Ludwika Jerzy-Bykowskiego w Nr. Nr. 2 i 3, „Wielkopolska jako teren krajoznawczych wycieczek młodzieży“ J. Kilarskiego w Nr. 5), jak okolicami („Z puszczy Białowieskiej“ dr. W. Szafera w Nr. 2, „Sprawozdanie z wycieczki Instytutu Geograficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego do południowo-zachodniej części wyżyny Małopolskiej“ J. Sikorskiego w Nr. 4, „Sześć dni w Tatrach“ dr. Tytusa Chałubińskiego w Nr. Nr. 4 i 6, „O jeziorach wielkopolskich“ dr. Stanisława Pawłowskiego w Nr. 5), miejscowościami („Niedzica“ dr. Wł. Semkowicza w Nr. 1, „Sandomierz“ J. P. w Nr. 6)

lub wreszcie zabytkami przyrodniczymi („Bór modrzewiowy u stóp gór Św.-Krzyskich“ dr. W. Szafera w Nr. 1) i architektonicznymi („Katedra poznańska“ ks. Stanisława Sawickiego w Nr. 5); artykuł dr. J. Talki-Hryniewicz „Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie“ w Nr. 2 nosi charakter raczej historyczny. Z artykułów etnograficznych widzimy w Nr. Nr. 2 i 3 „W sprawie polskości ziemi Wileńskiej“ dr. Jerzego Smoleńskiego, z życiorysów w Nr. 1 „Zygmunt Gloger“ przez dr. J. Talkę-Hryniewicz i w Nr. 2 „Jan Śniadecki“ przez dr. Stefana Harasska. Sprawy odnoszące się do prac krajoznawczych poruszają artykuły: „Metodyka pracy w kołach krajoznawczych“ dr. Stanisławy Niemcówny (Nr. Nr. 3, 4, 6) oraz „Polskie towarzystwa turystyczne i krajoznawcze“ (Nr. Nr. 3, 4); materiał informacyjny zawierają artykuły „Dom wycieczkowy“ w Nr. 1 i „Zniszczona placówka“ w Nr. 4.

Uzupełnieniem wymienionych artykułów dłuższych są stałe rubryki: „Z życia organizacji krajoznawczych (Nr. Nr. 1, 2, 3, 4, 5, 6) i „Z książek i czasopism“ (Nr. Nr. 1, 2, 3, 4, 6) oraz umieszczone: w Nr. 3 „Pytania i odpowiedzi“, w Nr. Nr. 3 i 6 kwestionariusze w sprawie t. zw. śmigustnych dziadów i święcenia ziela, w Nr. 4 konkurs fotograficzny. W jednym z zeszytów znalazł również miejsce wiersz J. A. Gałuszki „Zygmunt August“.

Pismo jest dość obficie ilustrowane (24 ryciny i 2 mapy na 96 stron druku), a strona typograficzna przedstawia się dość dodatnio. Całość jest interesująca i stanowi bardzo korzystną lekturę dla młodzieży; zauważyć również należy, iż dobrym pomysłem było skupianie artykułów odnoszących się do pewnej krainy w jednym numerze (Nr. 2 poświęcony jest Litwie, Nr. 5 — Wielkopolsce).

Eug. Zdrojewski (Warszawa).

Spójnia. Miesięcznik uczącej się młodzieży ziemi sandomierskiej. N. 1—10 (październik 1920 r. — czerwiec 1921 r.). Form. 21 × 15, str. 8 + 16 + 8 + 8 + 8 + 16 + 8.

Młodzież szkół sandomierskich jest pełna zapału i chęci podejmowania różnorodnych prac społecznych. Jednym z objawów jej żywotności jest wydawany miesięcznik p. t. „Spójnia“. W ciągu roku szkolnego 1920/21 ukazało się 8 zeszytów, numerowanych od 1 do 10 (dwa zeszyty podwójne), zawierających ciekawą treść obrazującą życie młodzieży szkolnej na prowincji.

W pierwszych numerach widzimy ślady uczestnictwa młodzieży w wojnie z bolszewikami pod postacią artykułów: „Młodzież szkolna na zew Ojczyzny“ (Nr. 1), „Ochotnicy w polu“ (Nr. 1), „W szeregach Straży Obywatelskiej“ (Nr. 1), „Pod Płockiem“ (Nr. 2/3), oraz wspomnień o poległych: nauczycielu gimnazjum ś. p. Leonie Jakubowskim i uczniu VI kl. ś. p. Henryku Pikulskim. W numerach dalszych przeważają artykuły odnoszące się w różny sposób do życia młodzieży, a mianowicie: „Do młodości“ (Nr. 1), „O zdrową myśl w drużynach harcerskich“ (Nr. 2/3), „Związek gmin szkolnych“ (Nr. 2/3), „Do niektórych kolegów“ (Nr. 4), „Spełnijmy swój obowiązek“ (Nr. 5), „Konstytucja 17 marca a młodzież“ (Nr. 7), „Do rozważki młodzieży wiejskiej dorosłej i dorastającej“ (Nr. 8/9), „Z życia sandomierskiej kolonii akademickiej w Poznaniu“ (Nr. 8/9), „Z życia sandomierskiej kolonii akademickiej w syrenim grodzie“ (Nr. 10), „Od tych, co odchodzą“ (Nr. 10). Poza tem spotykamy utwory historyczne i społeczne, jak: „W listopadową rocznicę niepodległości Polski“ (Nr. 2/3), „Vincere aut mori“ (Nr. 4), „Idea Naczelnika Państwa“ (Nr. 6), literackie — „Młodzież

polska w powieści Żeromskiego" (Nr. 4, 5, 6, 8/9), etnograficzne — „Kolędy staropolskie" (Nr. 4, 6, 7), „Medycyna ludowa" (Nr. 7, 8/9), a wreszcie utwory poetyckie pisane bądź to mową niewiązaną, jak „Nad tonią jeziora" (Nr. 2/3), bądź wiązaną: „Modlitwa dzwonów" (Nr. 2/3), „Urok stron rodzinnych" (Nr. 4), a wreszcie bardzo ładny pod względem myśli i formy „Z meldunkiem" (Nr. 6). Treść pisma dopełniają działy: „Kronika szkolna" i „Wiadomości bieżące", które zawierają ciekawe informacje o bujnym życiu młodzieży sandomierskiej, organizującej najrozmaitsze zrzeczenia, spółdzielnie, kółka naukowe i t. p.

Eug. Zdrojewski (Warszawa).

Nasza Drużyna. Organ Związku Młodzieży Wiejskiej. Tygodnik wychowawczy, społeczny, oświatowy i literacki. Rok II (VIII) №№ 1—26 (styczeń — czerwiec 1921 r.). Form. 25 × 17 1/2. Każdy numer osobno paginowany.

Tygodnik „Nasza Drużyna", organ Związku Młodzieży Wiejskiej ukazał się w ciągu pierwszego półrocza w 24 zeszytach (№№ 1—26), liczących przeszło 400 stron druku. Artykuły dzielą się na organizacyjne, wychowawcze, oświatowe, społeczne i gospodarcze, przyrodnicze, ludoznawcze i krajoznawcze, okolicznościowe; oprócz tego są umieszczane utwory literackie i historyczne oraz rubryki „Z Polski i świata", „Różne wiadomości", „Głosy czytelników" i inne; istnieją również działy specjalne: sportowy i poświęcony „teatrowi ludowemu".

Artykuły organizacyjne bądź to poruszają sprawy ogólne („Nasza współpraca z Kółkami Rolniczymi" przez J. D. w № 20, „Jakie winny być zasady Związku Młodzieży Wiejskiej" przez J. D. w № 24), bądź pracy w Kołach („W jaki sposób ożywić pracę w Kołach Młodzieży" przez Wł. Poleszuka w № 3, „Dział pracy koleżanek" przez Bag. w № 8, „O pracy ogrodniczej w Kołach Młodzieży" w № 10 i „O pracy ogrodniczej Kół Młodzieży" w № 13) bądź wreszcie Zjazdu Związku Młodzieży Wiejskiej, który się odbył 11 i 12 czerwca 1921 r. („Już trzeba myśleć o Zjeździe" w № 19, „Co mamy uradzić na Zjeździe" w № 22, „Program Zjazdu" w № 23, „Sprawozdanie z Walnego Zjazdu Z. M. W." w № 25—26 i świadczył o wielkim wzroście organizacji, liczącej około 800 kół i 40.000 członków.

W artykułach odnoszących się do zagadnień wychowawczych widzimy zarówno wezwania do wiary we własne siły („Wiary w swe siły nam potrzeba" J. D. w № 3, „W górę serca" Graba w № 5), jak do kształcenia („Kształćmy się" Jana Reka w № 5) oraz rozważania dotyczące się sprawy, którą określa sam tytuł: „O wychowaniu samego siebie" przez Józefa Ciembroniewicza (w kilkunastu numerach od 8 do 23), wreszcie wspomnienia historyczne („Filomaci, Filomeci i Promieniści" Tadeusza Moniewskiego w № 12).

W dziale, który redakcja obejmuje nazwą artykułów oświatowych, są poruszane najrozmaitsze sprawy, jak to widać z tytułów: „Co to jest genjusz", dr. Władysława Chodeckiego (№ 12), „Prometejskie wysiłki ducha ludzkiego" J. W. (№ 12), „Robotnik polski jako siewca kultury i oświaty" (№№ 1/2, 3) i „Ideologia żołnierza polskiego" (№ 9) Stefanji Bojarskiej, „Co nas młodych czeka" Gluszcza (№ 24) i t. d. — Do zakresu literatury polskiej należy rozpoczęty dłuższy artykuł „Lud w poezji polskiej" Eug. Zdrojewskiego (№№ 12, 13, 16, 17, 19, 21), omawiający jak poeci polscy przedstawiali lud i jego dolę w swoich utworach, oraz „Głos Juliusza Słowackiego w sprawie ludu" J. D. (Nr. 3),

do zakresu historii: „Powstanie styczniowe" J. D. (№ 4), „Z historii społecznej Polski" przez W. B. (№ 9, 10), „Co pisał o Polakach najstarszy historyk Długosz" Stefanji Bojarskiej (Nr. 10), „Konstytucja 3 maja 1791 r." przez M. (Nr. 18).

Uzupełnieniem z zakresu innych działów nauki stanowią, niestety niezbyt liczne, artykuły przyrodnicze o „Pomocy wzajemnej" wśród owadów, ptaków i innych zwierząt w Nr. 7, 8, 11 (do których zrzecznie nawiązano artykuły o „Pomocy wzajemnej pomiędzy ludami dzikimi" w Nr. 16 i o „Walce i pomocy wzajemnej u ludzi" J. D. w Nr. 18) oraz „Ze świata ptaków" A. Dług. w Nr. 18 i „Wdzięczność ptaszęca" A. Lang. w Nr. 24. — Tematy ludoznawcze i krajoznawcze poruszono w artykułach A. Langer: „Miłość w życiu ludu wiejskiego" (Nr. 6), „O zbieraniu materiałów ludoznawczych" (Nr. Nr. 10, 11, 13, 15, 17, 19) i „Nasze sobótki i wianki" (Nr. 25/26), B. P. „Piękno w budownictwie ludowym" (Nr. 12), A. Borawskiego „O Wawelu w Krakowie" (Nr. 17) i „Listy z Krakowa" (Nr. Nr. 20—23).

Dział artykułów społecznych i gospodarczych przedstawia się słabiej, aniżeli w poprzednim roczniku; widzimy głównie artykuły odnoszące się do poszczególnych, nieraz drobniejszych zagadnień, jak np. „Następstwa wojny w dziedzinie gospodarczej" (Nr. 8) „W sprawie kresowych osad żołnierskich" (Nr. 8), „Osadnictwo żołnierzy" (Nr. 14), „Stosunki wewnętrzne u nas i w Rosji" (Nr. 20), „Zbiorowa praca ludu holenderskiego a nasze zadania" (Nr. 25/26) i t. p.

W dziale utworów literackich widzimy kilka nowelek zajmujących się zobrazowaniem bądź życia wiejskiego (St. Mart.: „Grzech bez winy" w Nr. 5 i „Na załoty" w Nr. 6, J. Zawiruchy: „Darmozjad" w Nr. 9 i „Dobry przykład" w Nr. Nr. 12 i 13), bądź też walk o wolność z czasów niewoli (J. Zawiruchy z cyklu „Ku wolności" dwa opowiadania „Walka o zamek królewski" w Nr. 22 i „Nieznajoma" w Nr. 23) lub ostatniej wojny z bolszewikami (J. Zawiruchy „Spełnione sny" w Nr. 4). Z utworów pisanych mową wiązaną są zamieszczone zarówno przedruki wierszy wybitnych poetów, jak i utwory pojawiające się po raz pierwszy.

Artykuły okolicznościowe i stałe rubryki „Z Polski i świata" oraz „Różne wiadomości", informują czytelników o wszystkim, co się dzieje na świecie, zaś „Głosy czytelników" świadczą o żywym współdziałaniu młodzieży wiejskiej z redakcją pisma.

Artykuły sportowe wprowadzono dopiero pod koniec półrocza („Sport" Cisa w Nr. 23), natomiast zupełnie oddzielny dział „Teatr ludowy" był uwzględniony w kilku numerach (7, 8, 10, 12, 14, 18, 24) i zawierał szereg ciekawych artykułów i wskazówek dla teatrów ludowych.

Całość pisma, jak o tem była już mowa w sprawozdaniu z rocznika za r. 1920 umieszczonem w Nr. 1 „Bibliografii Pedagogicznej", stanowi bardzo dobrą lekturę dla młodzieży wiejskiej.

Eug. Zdrojewski (Warszawa).

Przyjaciel Młodzieży. Pismo stowarzyszeń młodzieży polskiej. Poznań, 1921. Rocznic 12. № 1—6. Format 24 × 16, str. 1—18. Redaktor ks. I. Nowakowski T. J.

Cel i zadanie Przyjaciela Młodzieży jako organu Zjednoczenia Stowarzyszeń młodzieży nadają temu pismu specjalny charakter i ton, który z roku na rok nie może ulec zmianie. To też w 6-iu numerach Przyjaciela za I półrocze 1921 r. jak i w roku zeszłym przeważają artykuły informacyjne i wychowawcze.

Redakcja pragnie przede wszystkim utrzymać stały kontakt z poszczególnymi kołami, kieruje ich działalnością, wspiera radami i wzywa do pracy w odrodzonej ojczyźnie. Dobrym jest pomysł kierowników pisma ogłaszania konkursów, w rodzaju: Na czym mi dzień schodzi? Są też artykuły ściśle wychowawcze na tematy: Lekkomysłność, Listy o wychowaniu, Nie marnujmy czasu, Czarni młodzi męczennicy; popularno-naukowe, jak: W drukarni „Przyjaciela Młodzieży“, Jak się robi szkło, szyby i flaszki. Dział spraw na dobre porusza redakcja w rubryce: Co słychać w Polsce, niektórych jednak tematów nie wyczerpuje należycie, jak n. p. niedostateczne są wiadomości podane o konstytucji w króciutkim artykułiku, p. t. Co nam wiedzieć potrzeba (!) o Konstytucji. Pod tym względem daleko lepiej opracowany jest opis Muzeum wielkopolskiego.

Artykułów historycznych niema, nie spotykamy też nigdzie słów zachęty do obchodów rocznic narodowych, o których redakcja nie przypomina; zato zabiega o dostarczenie materiału dla teatrów amatorskich i drukuje krotchwilę i humoreski (Jak Żydek niemy przemówił, Imieniny p. Mateusza), pozbawione wartości.

Dział powieściowy, zasilany własnymi utworami redakcji, nie lepiej się przedstawia, jedynie w dziedzinie poezji jest większa dbałość o dobór materiału w porównaniu z rokiem zeszłym; Konopnicka, Syromkoma, Romanowski, Rodoć, Or—ot przeważają na szczęście ilościowo nad mniej lub więcej udatnemi wierszami czytelników i abonentów miesięcznika. Między artykułami rozsiane są zdania z dzieł Modrzewskiego, Staszica, St. Potockiego, T. Czackiego i t. p. niekiedy nieodpowiednio dobrane do poziomu umysłowego czytelnika, a nieoparte żadnemi bliższymi szczegółami o samych postaciach i ich działalności, toteż wątpliwe, aby mogły pozostać w pamięci jego na dłużej.

Język Przyjaciela Młodzieży dość jest poprawny, korekta mniej dbała niż w roku zeszłym; strona zewnętrzna nie razi. Widać, że pismo cieszy się powodzeniem, bo na początku 1921 r. zyskało 4000 nowych abonentów.

Z. Perkowska-Milobędzka (Warszawa).

Młódzież Polska. Pismo katolickich stowarzyszeń młodzieży polskiej, zatrudnionej w przemyśle, kupiectwie i rolnictwie. Redaktor i wydawca ks. J. Śliwa. Kraków. Rok V, 1921. № 1—6. Form. 31 × 23, zes. 8 str.

Kierownicy „Młodzieży Polskiej“, nie mając stałych funduszy na prowadzenie pisma, borykają się z ogromnymi trudnościami materialnymi, nie przerywają jednak swej pracy, aby nie pozbawiać stowarzyszonych możliwości zasięgania wskazówek przy prowadzeniu poszczególnych wydziałów oraz utrzymywania łącznika pomiędzy nimi. Stała rubryka p. t. Z Ruchu w Stowarzyszeniach, zajmująca w każdym numerze bardzo dużo miejsca, zaznajamia nas z kierunkiem działalności kół, liczących ogółem 40,000 członków. Bardzo dobrze informuje Związkowiec w artykule „I młódź się budzi“ o gorączkowym ruchu i pracy nad organizowaniem się w koła, spółki, związki, który przyszedł do nas z Poznańskiego i rozlał się po całej Polsce.

W każdym niemal numerze poruszane są ważne sprawy i zagadnienia. Jak np. w numerze I, autor art. „Nadchodzi chwila wielka“ zaznajamia czytelników ze sprawą Śląska i wzywa do poparcia choć skromnym datkiem akcji plebiscytowej. W następnym numerze czytamy gorące słowa zachęty do wytrwałości w pracy mimo niepowodzeń i przeszkód. W numerze 3 jeden z druhów w artykule p. t. „Przez oświatę do dobrobytu“ wyjaśnia znaczenie i donio-

słość oświaty w kraju, zachęca do samokształcenia, do gromadzenia książek w bibliotekach związkowych i oddziaływania na stowarzyszonych, aby zamiast narzekań, żalów i strejkowania brali się do czynu, do poprawy obecnego ciężkiego położenia naszego kraju. W innych artykułach, jak: Religja podstawą siły narodu, Uczciwość bogactwem, Nie marnuj czasu — same tytuły są odbiciem treści. Z działu krajoznawstwa zaledwie jeden spotykamy artykuł: „Bogactwa naszej ziemi“, napróżno też szukalibyśmy opowiadań z dziedziny historii naszego kraju. Informacyjny jedynie charakter ma „Konstytuanta“, wyjaśniająca, dlaczego Sejm nasz nosi nazwę ustawodawczego, i to samo można powiedzieć o ukazujących się niemal w każdym numerze „Wiadomościach z Polski“.

W dziale poezji spotykamy nazwiska: Ilnickiej, Konopnickiej, Ujejskiego, są też utwory nieznanymi autorów, na szczęście dość udatne. Obrazek sceniczny „Na nową drogę życia“, monologi: „Maciek Wiecheć u doktora“ (podług Junoszy), „Jeleń“ oraz opowiadania „Wojtek Smolarz“ (podług Roseggera), „Powrót“ J. Jagińkowskiej, Kącik humorystyczny i Zagadki — oto mniej więcej całość treści „Młodzieży“ za I półrocze.

Strona zewnętrzna w porównaniu z rokiem zeszłym nie uległa zmianie, gorszy jest natomiast język artykułów, w których znalazłam następujące błędy: co warta taki człowiek, umia, śtubak, hańbują, przekurzyć, wymyśliwają.

Przy poszczególnych numerach redakcja nie podaje treści.

Z. Perkowska-Milobędzka (Warszawa).

Płomyk. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Wydawnictwa rok piąty. Warszawa 1921. №№ 1—11. Format 25 × 18, stron. 1—82. Wydawca: W imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół powszechnych — Józef Włodarski. Redaktorka H. Radwanowowa. Płomyk c. k. Dwutygodnik dla młodszej dziatwy. Dodatek do „Płomyka“ №№ 1—11, Form. 25 × 18, str. 1—36.

Mimo trudności wydawniczych, wielkich kosztów druku i papieru przy bardzo niskiej prenumeracie, uiszczanej zazwyczaj z dużym opóźnieniem, wkracza Płomyk w rok piąty swego istnienia. Przyjęty przez Związek Polskiego Nauczycielstwa szkół powszechnych, ma wreszcie być ugruntowany, co powinno oddziaływać dodatnio na rozwój pisma i postawienie go na odpowiednim poziomie.

Pamiętając o tem, że dziecko z ciekawością słucha zawsze tego, co jest przedmiotem rozmów starszych, redakcja Płomyka w 1 numerze daje na wstępie bardzo dobre i odpowiednie dla dziecięcego umysłu wyjaśnienie wyrazu milionówka; obiecuje przytem zakupić jedną milionówkę i rozlosować pomiędzy prenumeratorów, którzy najwcześniej nadesłali przedpłatę. W numerze 3 spotykamy się znów z artykułem, pisanym w tym samym celu, a mianowicie: Górny Śląsk (bogactwa ziemi, zaludnienie, historia, znaczenie plebiscytu). Opowiadania historyczne też niekiedy nawiązują do spraw aktualnych, czerpiąc temat z obchodów narodowych, lub zaznajamiają dzieci z przeszłością naszego kraju, uczą czci i miłości dla bohaterów, poległych za wolność ojczyzny (Mogila powstańca Jerzego Dębny). Od 4 numeru począwszy, przeważają wśród artykułów tematy przyrodnicze; z pomiędzy nich barwnością i żywością opisu wyróżnia się Kwietniówka J. Porazińskiej, Panna Żabcia (z angielskiego), Jaszczurka i jej ogonek H. Domaniewskiej, Majowy śnieg Jerzego Dębny, Wycieczka w pole i t. p. są również napisane umiejętnie t. j. tak, aby nie znużyć czytelnika ścisłością w opracowaniu i suchą, nieciekawą formą. Pasionka Jerzego Dębny,

opisująca kłopoty biednej dziatwy wiejskiej, która musi porzucać szkołę, gdy niema komu paść bydła, oraz Fryc — odtworzenie dawnego zwyczaju „frycowania” chłopca, po raz pierwszy w życiu stojącego ze starszymi do koszenia siana, przyczyniają się do urozmaicenia ogólnej treści czasopisma.

W dziale poezji mało znajdujemy ładnych wierszy; rzecznym i pełnym uczucia jest wiersz nieodżałowanej ś. p. Zofji Rogoszewskiej p. t. Jak Marysia usypiała miesiączkę. Maj Laskowskiego jest trochę niedostrojony w obrazach i formie do całego pisma, a Obrazki wiosenne układu M. Kownackiej są bardzo niejednolite pod względem trudności dla młodocianych deklamatorów.

W dziale powieściowym drukuje się ciąg dalszy z roku zeszłego Rodziny H. Stattlerówny i zbyt rzadkie, nieregularne ukazywanie się tej powieści może wpłynąć ujemnie na stopień zainteresowania się czytelników i grozi, co gorsza, przesunięciem końca powieści jeszcze na jeden rok.

Redakcja *Plomyka*, pragnąc poznać swoich czytelników, zwraca się od czasu do czasu do nich z pytaniami: Cobyś zrobił, gdybyś wygrał milion? albo — gdybyś był czarodziejem? ogłasza prócz tego konkurs na projekt programu uroczystego zakończenia roku szkolnego. Byłoby pożądanem, aby choć jedna odpowiedź została przytoczona w całości.

Poszczególne numery dają niekiedy trochę za mało treści. Strona zewnętrzna pisma dobra, druk wyraźny.

Z. Perkowska-Miłobędzka (Warszawa).

Warta. Tygodnik dla chłopców i dziewcząt. Redaktorzy i wydawcy: ks. Franciszek Ruciński i Wanda Głębocka. Poznań. Mały Świątek. Czasopismo ilustrowane dla dzieci i młodzieży. Redaktorzy i wydawcy: ks. Franciszek Ruciński i Wanda Głębocka. Poznań. Rok 33, № 1—12.

Czasopismo „Mały Świątek” wychodziło przez lat 32 we Lwowie pod kierownictwem Anny Lewickiej. Od 1 stycznia 1921 r. wydawnictwo przeniesione zostało do Poznania i połączone z wychodzącym tam pismem dla chłopców p. t. „Warta”. Od maja b. r. wychodzi jako 8-o stronicowy dwutygodnik p. t. Mały Świątek — Warta. Materiał obudwu połączonych czasopism rozpada się na kilka działów. W szeregu artykułów p. t. „Z zamierzchłej przeszłości” pióra Stefanji Tuchołkowej znajdujemy barwne opowiadania z czasów bajecznych Polski, jako to: wyniesienie na tron Leszka II, dzieje Popiela II, postrzyżyny u Piasta, chrzest Polski i t. d. Dział przyrodniczy, prowadzony przez Zofję Majerską, zawiera zajmujące opowiadania dla dzieci: o życiu kawki, przezwanej wścibską; o kunie leśnej, która była postrachem i nieszczęściem wszystkich zwierząt leśnych, aż sama padła ofiarą lisa; o dzikiej kaczce; szpaku, trzmielu, o lesie zwrotnikowym z jego bujną roślinnością i odmianami zwierząt nieznanymi w Europie. Szereg artykułów o treści patriotycznej zawiera opowiadania: o przysiędze Kościuszki, bitwie Racławickiej, wreszcie omawia związane z ostatnią dobą wypadki dziejowe. W dziale powieściowym wychodzą trzy powieści dla młodzieży: „Ciekawe zdarzenia w Tybecie” Zofji Hejnowskiej, „Tajemnice srebrzystego jeziora”, powieść tłumaczona z angielskiego przez H. W. oraz powieść obyczajowa I. Gajewskiej p. t. „Lila-Dolinianka”. Redakcja rozbudza zainteresowanie młodocianych czytelników i zachęca ich do współpracy, ogłaszając konkursy bądź przyrodnicze, bądź dotyczące się różno-

rodnych zagadnień etycznych, nie przekraczających sfery życia dzieci, w rodzaju takich, jak: „Mój najszczęśliwszy dzień w życiu; uwzględnić w odpowiedzi taką chwilę życia, która dała szczęście drugim i tem samem piszącego uszczęśliwiła”.

Moje pisemko. Tygodnik obrazkowy dla dzieci pod redakcją Marji Buyno-Arctowej. Warszawa. R. 1921. Tom XXX. № 1—26. Format 24 × 16, str. 1—984.

„Moje pisemko” nieść wam będzie dużo słońca, jasności, wesela i zawsze czy bawiąc was, czy ucząc się będzie w wasze dusze i serca gorące umiłowanie naszej pięknej polskiej ziemi — powiada redaktorka w wezwaniu swem do dzieci w pierwszym numerze „Mego pisemka”. I cel ten osiąga doborom artykułów o dużej wartości moralnej i patriotycznej, jak: „List dzieci warszawskich do dzieci na Górnym Śląsku” Kornela Makuszyńskiego, „Kasia ze Śląska” dialog córki nauczyciela z sierotką ze Śląska, Mieczysława Czerwińskiego, artykuł Aleksandra Janowskiego „Dzieci Śląskie”, w którym autor wspomina o odczytach, jakie miał dla dzieci w osadach fabrycznych w Chorzowie, Rozdzeniu, Mysłowicach, i opowiada o skupieniu tych dzieci, gdy słuchały o Tatrach, Gople, Bałtyku grobie Kazimierza Wielkiego. Przez cały szereg numerów „Mego pisemka” ciągną się zajmujące powieści: Rojana, p. t. „Inspektor Mruczek” i Marji Buyno-Arctowej „Rycerz Złotego Serduszka”. Obrazki sceniczne i wierszyki Michaliny Chelmońskiej i Janiny Porazińskiej, kącik humorystyczny z wesołymi anegdotkami dla małych dzieci, zagadki i szarady dopełniają urozmaiconej treści pisemka.

W słońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Redaktorka i wydawczyni S. Sempolowska. Kierowniczkami: J. Mortkowiczowa i S. Sempolowska. Warszawa. R. 1921. № 1—9. Form. 25 × 18, str. 1—72.

Pismo to odznacza się treścią poważną, ujętą w formę popularną, do stępną dla umysłu młodzieży. Podobnie jak i w poprzednich rocznikach artykuły treści społecznej omawiają wszystkie najważniejsze sprawy chwili bieżącej jak: znaczenie Górnego Śląska dla Polski pod względem siły i rozwoju gospodarczego; znaczenie dni 17, 18 i 20 marca 1921 r. w życiu Polski; powód, dla którego Polska łączy się z Francją dla złożenia hołdu pamięci Napoleona w stułtnią rocznicę jego śmierci, historję stosunków Anglii do Irlandji i inne. Artykuł S. S. p. t. „Badania pogody” zaznajamia czytelników ze sposobem robienia postrzeżeń nad pogodą w poszczególnych okolicach i wykazuje, jakie wynikają korzyści ze ścisłych danych dla rolnictwa i ogrodnictwa. Artykuł p. Librachowej jest wspomnieniem z niedawnej przeszłości o tem, jak prowadzono szkołę polską ukrytą u nas za czasów rosyjskich. Zawsze ciekawe artykuły J. Korczaka p. t. „Nasz dom” omawiają sprawę samorządu dziecięcego. Prócz tego czasopismo zawiera powieść tłumaczoną z angielskiego p. t. „Poszukiwacze Skarbu”, baśń dramatyczną A. Kaczyńskiego p. t.: „Przygoda Kasi”, urywek dramatu irlandzkiego, tłumaczonego przez Jana Kasprowicza p. t. „Księżniczka Kasia”, oraz ładny wybór poezji współczesnych i dawniejszych poetów.

Marja Bakka (Warszawa).

CZASOPISMA OBCE

L'Ecole et la Vie. Libre tribune d'éducation nationale. Red. P. Crouzet, księg. Colin, Paryż. Rok IV. Z. 1—45 (wrzesień 1920—wrzesień 1921). Form. 26×16 1/2, str. 1—712.

Tygodnik pedagogiczny, którego wydawnictwo podjęto w Paryżu w latach wojny, ma na celu zapoznanie szerokich kół świata nauczycielskiego z najżywotniejszymi prądami wychowawstwa i szkolnictwa; owiany duchem szczerze demokratycznym i dążeniem do najdalej idących udoskonaleń, stał się rzecznikiem tych warstw, które walcząc ustawicznie z rutyną, domagają się reform, nowych organizacji, chcąc zachować dla Francji przodujące stanowisko w tej dziedzinie. Jak wskazuje jego nazwa, usiłuje on zadzierżnąć węzeł między „szkołą” a „życiem”, węzeł szczerzy i niezłomny, sojusz niezachwiany i wierny. Sposobem francuskim przekłada krótkie, treściwe, a barwne artykuły nad długie rozprawy, które mogłyby znużyć mało wdrożonego do tych zagadnień czytelnika, w najlepszym nawet razie, t. j. gdyby były czytane. Krótkie i liczne artykuły nie wyczerpują treści, lecz rzucają tylko myśl, działają suggestywnie. Zresztą — do tych samych tematów wciąż się powraca w odpowiednich rubrykach, ale za każdym razem z innego punktu widzenia. Materiał, dostarczony przez pismo, jest olbrzymi; poza artykułami spotykamy ogromną ilość informacji społecznych, politycznych, naukowych, zaś na pierwszej stronie znajdujemy najczęściej ilustrację doskonałego rysownika Métivet, tematem jej bywa jakiś moment aktualny z życia szkolnego, opatrzone komentarzami. Pismo to uważać możemy jako obrazujące ruch pedagogiczny współczesnej Francji.

Pismo posiada działy, prowadzone przez stałych współpracowników, poza tem zawiera sprawozdania z kongresów, z książek i artykułów, prace szkolne, artykuły ogólno-kształcące, ankiety, odpowiedzi na pytania, sprawozdania z ruchu zawodowego, z kwestyj odnoszących się do polepszenia bytu nauczycieli, z prawodawstwa szkolnego i t. d.

Prócz stałych współpracowników, spotykamy tu także nazwiska wybitnych profesorów Uniwersytetu: Gabrijela Séailles, Goblot'a, Bouglé, Calmette'a i polityków (Jerzy Clemenceau). Numer specjalny poświęcono ideom demokratycznym z okazji pięćdziesięciolecia Republiki. Metodą Montessori zajęto się w kilku artykułach, zarówno jak i sprawą pracy ręcznej w szkołach; pomieszczono prace o wyobraźni dziecka i zamiłowaniu prawdy oraz o myśleniu, zapoznano czytelników z najnowszymi zdobyczami pedagogiki eksperymentalnej zagranicą.

Przejdźmy teraz do bliższego rozpatrzenia kilku dominujących kierunków. Paweł Crouzet, pisząc o wychowaniu narodowym (z. 8), podkreśla doniosłe znaczenie 8-godzinnego dnia pracy, uchwalonego na konferencji wersalskiej. Jest to tryumf sprawiedliwości: nie dość bowiem oswobodzić narody uciemiężone; zwycięzcy powinni nadto wyswobodzić samych siebie z jarzma, jakie narzuca nadmiar pracy. Odzyskawszy prawo do wypoczynku, pracownik odzyskuje prawo do kultury.

Demons (z. 6) broni energicznie zasady jedności szkoły, przeciwko zarzutom, z jakimi się spotkała ze strony powieściopisarza Pawła Bourgeta. Naogół niechętnie spogląda się na ludzi „z dołu”, którzy się wznoszą i przez to naruszają równowagę organizmu społecznego. Równowaga będzie jednak przywrócona, gdy najgorsi „z góry” zejda na dół. Czyż jest rzeczą pożyteczną, aby dzieci, uznane za niezdolne, miały zapelniać klasy gimnazjum i opóźniać postępy dobrych uczniów dlatego tylko, że ich rodzice są rentjerami?

Ważną sprawą doboru zawodowego zajmuje się L'ecole et la vie od początku swego istnienia. Gaston Valran zapoznał czytelników z funkcjonowaniem Izby Rzemiosł w Bordeaux (z. 3). La chambre des Métiers de la Gironde, z siedliskiem w Bordeaux, ma na celu umiejętne wykorzystanie uzdolnień zawodowych młodych terminatorów. Złożona z pracodawców i pracowników, wyłoniła Komitet porad zawodowych, pozostający w związku ze szkołą powszechną; nauczyciel zapytuje dzieci, będące na ukończeniu studjów: Jaki zawód chciałbyś sobie wybrać? Po czem poznajesz, że bylbys w stanie dobrze się go wyuczyć i praktykować? Izba ułożyła spis rozmaitych zawodów (Rose des Métiers) z oznaczeniem ich głównych korzyści i niekorzyści. Tablica taka wywieszona jest w szkołach. Prócz tego każde dziecko wypelnia kwestionariusz sygnaletyczny, na co pozostawia mu się czas do namysłu przez kilka tygodni, żądając od niego zupełnej szczerości w odpowiedziach. Prócz informacyj kwestionariusz zawiera 23 pytania, doskonale ułożone. Odpowiedzi odczytywane są przez specjalistów, poczem dzieci otrzymują rady i wiedzą tym sposobem, czy mają wytrwać w obranym zawodzie, czy mają wybrać inny. Dowiadujemy się nadto, że Rada Miejska Paryża (z. 1) opracowała projekt ustanawiający, aby dzieci od lat 10 do 13 były badane przez nauczyciela, lekarzy, radców technicznych, którzy zapoznają się z uzdolnieniami i upodobaniami dzieci w celu orientacji zawodowej.

Orientacji zawodowej poświęciła kilka artykułów nauczycielka Helena Bureau, autorka świeżo wydanej książki „Guide pratique pour le choix des professions féminines” (Paryż, wydawca Colin, cena 5 fr.) W omawianym roczniku pisała o ogrodnictwie (z. 31), o marvinarce handlowej (z. 9), o znaczeniu kinematografu dla orientacji zawodowej (z. 21); filmy umiejętnie dobrane pomocą mogą dzieciom do wyrobienia sobie dobrego pojęcia o zawodach. Inny autor, Messenger, zajął się zawodami kobiecymi (z. 23), zaś Goy omówił sprawę orientacji zawodowej w stosunku do seminarjów nauczycielskich (z. 33).

Reforma szkolnictwa powszechnego szybkim tempem postępuje tempem po wojnie we Francji. Zdecydowano uzupełnić prawo z dnia 26 marca 1882 r. (z. 41), udostępnić wstęp do szkoły średniej i dla dzieci z ludu, przedłużyć szkołę powszechną do lat 14. Te zmiany zasadnicze w szkolnictwie francuskim, będące zerwaniem z długoletnią rutyną, wprowadza projekt ministra Honorat z dnia 24 lipca 1920 r. Przedłużenie nauczania powszechnego do lat 14 jest konieczne dla wielu względów, jak głosi projekt. Ze stanowiska psychologicznego, zakończenie studjów w latach 12 jest wielkim błędem: dziecko przestaje się uczyć w chwili, gdy „zaczęło dobrze zapamiętywać to, co zaczęło rozumieć”. Wszystkie główne państwa Europy mają nauczanie obowiązujące do lat 14 (w projekcie państwa te są wymienione, brak jednak Polski w tej liczbie). Najważniejszą jednak przyczyną, nakłaniającą do tego, jest rezolucja Międzynarodowej Konferencji Pracy w Waszyngtonie; jej artykuł 2 głosi, że dzieci poniżej lat 14 nie mogą pracować w wielkim przemyśle. Rozporządzenie to musi wejść w życie od 1 lipca 1922 r. Otóż dziecko, kończące szkołę w 12 roku, nie może być opuszczone przez dwa lata. Między szkołą powszechną a średnią ustanawia się łączność. W latach 12 nastąpi rozdział: jedne dzieci wstąpią do szkoły średniej, inne wejdą do szkoły początkowej wyższej, albo do szkół technicznych (z. 41). Nowy projekt ustanawia sankcję karą. Jest rzeczą wiadomą, że pomimo obowiązkowego nauczania zagwarantowanego konstytucją, Francja liczyła dość dużą ilość analfabetów, albowiem sankcje były zbyt słabe, lub zgola nie były stosowane. Wprowadzono więc sposoby

bardziej ostre, t. zw. „*manière forte d'obligation scolaire*“. Zaznaczmy tu, że kilka miesięcy przedtem „*manière forte*“ wprowadził do szkolnictwa belgijskiego minister Destrée. Nowe prawo nakazuje agentom policyjnym odprowadzić do szkoły właściwej wszystkie dzieci, spotkane bez opieki na ulicy w godzinach lekcji szkolnych; wprowadza współdziałanie między rodzicami a szkołą w postaci książki szkolnej korespondencyjnej, będącej świadectwem pracy i pilności ucznia. Ustanawia wreszcie szereg kar; są one następujące: 1) zawiadomienie rodziców przez sędziego pokoju w razie czterech wypadków nieobecności dziecka w ciągu miesiąca, 2) grzywna w razie nowej recydywy w ciągu roku, 3) podwójna grzywna w razie nowej recydywy, 4) degradacja obywatelska i moralna rodziców, jeśli w ciągu roku liczba opuszczonych przez dziecko godzin nauki szkolnej przewyższa liczbę godzin jego obecności. Jak widzimy, zaniedbywanie nauki dziecka poczytywane jest za wielką winę. Prawo przewiduje ponadto podobne kary i dla osób, które zatrudniając dzieci w godzinach nauki szkolnej, przeszkadzają im w pracy i pobudzają do nieuszanowania praw.

Pewne ważne reformy wprowadzono i do seminarjów dla nauczycieli (*Ecoles normales*). Odtąd uczniowie seminarjów nie będą zmuszeni mieszkać w internatach, jak to było praktykowane dotychczas. Co do programu, zniesiono podział na lata, poświęcone wyłącznie kulturze ogólnej i na lata, poświęcone wyłącznie studjom zawodowym. Będzie odtąd równoległość obu studjów.

Wielką inowację stanowi wprowadzenie do seminarjów kursu socjologii w zastosowaniu do moralności i do wychowania. Ważnej tej sprawie poświęca kilka artykułów Bouglé, profesor socjologii z Sorbony, zastępca zmarłego przed paru laty Durkheima. Kreśli on plan wstępu do socjologii (z. 16), omawia stosunek jednostki do społeczeństwa; w drugim artykule (z. 22) dochodzi autor do wniosku, że pojęcie jednostki jest natury abstrakcyjnej, albowiem bez społeczeństwa niema życia jednostkowego. W trzecim artykule (z. 28) omawia rolę pedagogiczną społeczeństwa, w czwartym (z. 32) zastanawia się nad autorytetem społecznym i nad autonomją moralną, wreszcie w piątym (z. 36) przechodzi do sprawy nauczania socjologii w seminarjach. Inowację tę wprowadził Lapie, dyrektor nauczania powszechnego w Ministerjum (okólnik z lipca 1920). Socjologia zajmie na drugim kursie jedną godzinę tygodniowo. Zasady socjologii pobudzą do refleksji filozoficznej, zorjentują akcję moralną, przygotują zastosowania pedagogiczne. Po wiadomościach ogólnych o wpływie, wywieranym przez życie społeczne, program zawiera wskazówki, odnoszące się do rozmaitych form wytwórczości i wymiany w społeczeństwie, o powstaniu i ewolucji rodziny, o powstawaniu narodów i o wzajemnych ich stosunkach, oddziale religii, sztuki, nauki w dziele cywilizacji. Autor przypomina nieporównaną tradycję socjologiczną Francji: od Monteskjusza do Aug. Comte'a, nie pomijając Condorcet'a i Saint-Simona, wielu myślicieli francuskich zajęło się badaniem rozwoju instytucji i rozważaniem stosunku między jednostką a społeczeństwem. Niezapomniane pozostaną także prace Durkheima i jego 12 tomów *Année Sociologique*.

Wprowadzenie socjologii do seminarjów nauczycielskich uważamy za sprawę doniosłej wagi. Na 1-szym Międzynarodowym Kongresie Pedologii, zwołanym w Brukseli 1911 roku, domagałam się tej inowacji (patrz: Volume II, *Rapports, Bruxelles, 1912*), uważając socjologję za niezbędne dopełnienie nauk wykładanych w seminarjach, ze względu na jej bliski stosunek z pedagogiką. Kursowi socjologii, wprowadzonemu obecnie we Francji, uczynić możemy jeden

zarzut, mianowicie, że nosi niewłaściwą nazwę. Jak widzimy, mamy tu do czynienia z kursem socjologii ogólnej nie zaś z kursem socjologii w zastosowaniu do wychowania. Te zastosowania obejmują cały dział wielkiej doniosłości o wpływie środowiska na rozwój fizyczny, umysłowy i moralny dzieci i o wpływie dziecka na otaczające środowisko, co wprowadza w dziedzinę nauk eksperymentalnych i statystycznych. Drugim wielkim działem socjologii w jej zastosowaniu do wychowania, jest znajomość przejawów życia zbiorowego dzieci, czyli socjologia wieku dziecięcego. Socjologia pedagogiczna, bądź pedagogika socjologiczna zająć się musi temi działami zjawisk. W braku oddzielnego kursu mogą być one dołączone do pedologii lub psychologii dziecka.

Prof. dr. med. Józefa Joteyko (Warszawa).

Revue Pédagogique. Paryż, Delagrave. T. 38. Nr. 1—6 (styczeń—czerwiec, 1921 r.) Form 22 × 14, str. 1 — 464.

Pismo popularno-pedagogiczne, przeznaczone dla nauczycieli szkół średnich i początkowych. W z. 1-ym A. Pézard, prof. seminar. naucz. w Saint-Cloud omawia stosowanie nowych programów nauk przyrodniczych w seminarjach nauczycielskich. [Przenoszą one punkt ciężkości nauczania z sali wykładowej do gabinetów, zawierających zbiory z wycieczek, mapy geologiczne, okazy i t. d. Chcąc, by uczeń nabył istotnie pewnego zmysłu doświadczalnego, t. j., aby odczuwał potrzebę szukania przyczyny zjawisk, należy, zlanem autora, powierzyć mu kilka dłuższych doświadczeń, jak np. badania wzrostu ziemniaków w różnych warunkach oświetlenia itp. Celem nauki w seminarjum winno być wzbudzenie zamięlowania do ścisłych badań i obserwacji. Z chwilą, gdy uczeń więcej ukończona. Nauczył się w każdym razie gromadzić i porządkować materiał, polubił tę pracę, nie będzie nudnym pedantem, lecz będzie umiał żywo i barwnie demonstrować zjawiska.—Art. p. t. Nowe programy nauk przyrodniczych w seminarjach nauczycielskich, zawiera projekt zajęć specjalnych, wyznaczonych w jednym z seminarjów francuskich, jako tematy opracowań dla uczniów. Tematy te zastosowane są do warunków miejscowych, do pór roku i t. d. Autor proponuje zatem zbadanie i opisanie wszystkiego, co dotyczy winogron, bluszczu, skał i t. d. Profesor, w myśl autora, dyktuje uczniom pewien plan, w razie potrzeby uzupełniony ustnie, według którego mają oni możliwie wyczerpująco opisać dane zjawisko. Rzeczą profesora jest wybór tematu, z którym sam dokładnie jest obeznany i który odpowiada rozwojowi umysłowemu uczniów. Celem opracowania jest też podanie materiału, który przyszłym nauczycielom przydać się może przy nauce o rzeczach. — T. Simon w art. p. t. Psychologia doświadczalna w seminarjach nauczycielskich zdaje sprawę ze stanu nauki tego niedawno wprowadzonego przedmiotu nauczania w seminarjach naucz. Na plan pierwszy wysunięto badania i doświadczenia, przeprowadzane przez uczniów, wychodząc z założenia, że przyszły nauczyciel musi być w ciągłym zetknięciu z przedmiotem swych badań, a nie jedynie słyszeć o nim na wykładzie. Podstawą doświadczenia jest zatem obcowanie nauczyciela z dzieckiem, gromadzenie spostrzeżeń i uwag, nasuwających się podczas tego wzajemnego obcowania, możliwie szczegółowe ich spisywanie i wreszcie jasne, treściwe sprawozdanie z każdego doświadczenia. Przyrzędy do pomiarów autor chciałby sprowadzić do koniecznego minimum. Doniosłe znaczenie,

zdaniem autora, mają badania wzroku i słuchu, badanie innych zmysłów ma znaczenie drugorzędne. Ważne są pomiary wzrostu, wagi, czaszki, lecz tu zwrócić należy uwagę, że cyfry same przez się mówią niewiele, wartość ma właściwie stosunek cech fizycznych do stopnia rozwoju i postępów ucznia. Dawanie uczniom kwestionariuszy do wypełniania, należy, sądzi autor, zaniechać. Istotną wartość dla psychologii doświadczalnej mają pomiary poziomu inteligencji, badanie pamięci, uwagi, zmęczenia. — Art. p. t. *Reforma w seminarjach nauczycielskich*, podaje okólnik rektora akademii w Rennes w sprawie dekretu z sierpnia 1920 r., wprowadzającego zmiany w nauczaniu w seminarjach nauczycielskich. — W art. p. t. *Uczęszczanie do szkół w okręgach rolniczych i górskich* L. Magne, inspektor szkół powszechnych, zastanawia się nad sposobami wprowadzenia w życie ustawy o obowiązkowej nauce szkolnej dzieci do lat czternastu w okręgach, gdzie większość dzieci zatrudnionych jest pasterstwem i pomocniczymi pracami w rolnictwie. — Osobny dział w każdym zeszycie poświęcony jest t. zw. *Zagadnieniom szkolnym*. W nr. 1 m. i. omawiana jest sprawa emerytury. — W dziale p. t. *Zapiski z inspekcji* notowane są spostrzeżenia z inspekcji w szkołach powszechnych. — „Kronika nauczania początkowego we Francji”, obejmuje m. in. mowę kierownika seminarjum w Saint-Cloud dla uczczenia pamięci poległych uczniów seminarjów, oraz krótką notatkę o konieczności nauczania najelementarniejszych wiadomości z gospodarstwa domowego. Treści zeszytu tego, jak i następnych, dopełnia przegląd obcej prasy pedagogicznej.

Z. 2-gi zawiera początek dłuższego art., pomieszczonego w trzech kolejnych numerach p. t. *Człowiek uczciwy i ideały moralne w XVII i XVIII wieku*. Autor, D. Parodi, postawił sobie zadanie zbadać, jaki był w głównych momentach ewolucji Zachodu typ człowieka „porządnego”, to znaczy, jaki był ideał realny przeciętnego ogółu w rozmaitych epokach. Umiejętnie zaznaczone tło historyczne, analiza pogłębiona, forma powabna, zalecają pracę tę do przeczytania, streszczanie jej nie byłoby rzeczą celową. — W art. p. t. *Pedagogia Wellsa według jego powieści „Nieśmiertelny płomień”* Fernand Cattier daje szczegółowe sprawozdanie z ostatniej powieści Wellsa, w której autor zadaje sobie pytanie, jakimi sposobami i przy pomocy jakich czynników da się urzeczywistnić postęp w zakresie życia społecznego i w łonie każdej jednostki. Wells poświęca tę książkę wszystkim nauczycielom szkolnym i wszystkim wychowawcom świata całego. Sprawozdawca sądzi, że „*Nieśmiertelny Płomień*” winien wejść w skład każdej biblioteki nauczycielskiej, budzi on bowiem wiarę w ludzkość, w możliwość jej doskonalenia się, w jej postęp; budzi wiarę w ów nieśmiertelny płomień wewnętrzny, dający wychowawcom poza jasnowidzeniem ich obowiązków i odpowiedzialności, dosyć energii do poświęcenia się ich pracy, jako prawdziwemu posłannictwu. — Aubin Aymard w swych *Radach dyrektora dla współpracowników*, zaznacza na wstępie, że zadaniem szkoły jest współdziałanie w podniesieniu kraju, w rozwoju instytucji demokratyczno-republikańskich i liberalnych. W tym celu należy wychowywać dzieci, nie zaś je tresować, następnie należy umiejętnie pokierować dzieckiem w chwili wyboru przez nie pracy, zgodnie z jego zamiłowaniem i zdolnościami. Jednym z najważniejszych czynników wychowawczych winno być wpajanie w ucznia konieczności przewyżniania swych instynktów. Metoda nauczania winna według autora być bezpośrednia, czynna i pozytywna. Ważną jest rzeczą utwierdzenie w umyśle dziecka wiadomości nabytych, tutaj poważną rolę odgrywa kształcenie pamięci. Pożądane jest robie-

nie skrótów z nauczonych już rzeczy, które niemal w dosłownym brzmieniu powinny być zachowane w pamięci. — W jednym z art. pomieszczonych w *Kronice nauczania początkowego we Francji*, omawiane są korzyści, płynące z krótkiego choćby parotygodniowego kursu instruktorskiego, dającego przyszłej nauczycielce wiejskiej niezbędne wiadomości gospodarskie. W innym wodzi autor, że zastępstwo nauczyciela w szkole powierzać należy siłom doświadczonym i wyrobionym, nie zaś początkującym. Z notatki o kinematografii w szkole dowiadujemy się, że na południu Francji projektowane jest po jednym kinematografie na gminę dla szkół powszechnych, filmy mają krążyć od szkoły do szkoły.

Z. 3. W art. p. t. *Szkola dziecięca w Alzacji* dyrektorka seminarjum nauczycielskiego w Strasburgu, p. Maucourant, daje obraz nauczania w szkołach dziecięcych w Alzacji pod panowaniem niemieckim i po uzyskaniu niepodległości. Za rządów niemieckich stosowano niepodzielnie metodę froeblovską, która jednak na tym gruncie nędzne wydała owoce, dzieci były raczej tresowane, niż wychowywane, wykonywały polecenia nauczyciela ze ślepą uległością, nie rozumiejąc przeważnie znaczenia swych automatycznych ruchów. Od r. 1919 rozpoczęło się zaznajamianie dzieci Alzacji i Lotaryngii z językiem francuskim. W tym celu dzieci do lat 5-ciu pozostawały w sali, w której odbywała się lekcja z dziećmi starszymi i w ten sposób mogły się osłuchać z językiem macierzystym, a widząc, że starsze coraz bieglej mówią, starały się je naśladować. Powyżej lat 5 dzieci miały prawidłową naukę języka. Piosenki i gry w języku francuskim dopełniały nauczania. — *Poglądy Renouviera na wychowanie* rozpatruje L. Dugas, głównie na podstawie dzieła Renouviera p. t. „*Science de la Morale*”. Poglądy te są oparte przede wszystkim na zasadzie praw dziecka i obowiązków rodziców. W pierwszym rzędzie dziecko ma te prawa, które się odnoszą do „przyszłej jego osoby”, następnie, prawa związane z jego słabością. Uczucie może być jednak w wychowaniu jedynie czynnikiem pomocniczym rozumu: wpływać ma na niedopuszczenie do wszelkich objawów brutalności i czynów gwałtownych. Wychodząc z założenia, iż wychowując dziecko, należy mieć na uwadze przyszłą jego osobę, nie należy nadużywać obecnego jego położenia, oszukując je, narzucając mu swoją wolę, przedstawiając mu rzeczy wątpliwe jako pewne, takie zaś, które wychowawcy nie dogadają, za zbrodnicze. W zasadzie praw dziecka broni państwo, które zawsze, przez wzgląd na przyszłą jego osobę, musi mu zapewnić opiekę nad stroną fizyczną i zabezpieczyć od nadmiernej pracy, a jednocześnie dać mu wykształcenie i wychowanie moralne. Oczywiście państwo nie może dojść na tej drodze do aktów uzurpacji, wbrew słusznym uczuciom rodziców i w zaprzeczeniu ich odpowiedzialności. A zatem prawa zarówno państwa, jak i wychowawców, podporządkowane są prawom i potrzebom dziecka, które zaspokojone być muszą. W zakończeniu stawia Renouvier żądanie, aby w dzieciach rozwijano poczucie sprawiedliwości; w tem zamyka się, według niego, całe wychowanie. Być sprawiedliwym względem dzieci, znaczy być dla nich dobrym. Jest to myślą przewodnią całej jego „*Science de la morale*”. — *Rady dyrektora dla współpracowników w szkole algierskiej dla krajowców* zawierają bardzo elementarne wskazówki, dotyczące przygotowania nauczyciela, przestrzegania porządku w szkole i prowadzenia lekcji. Bardziej interesujące są uwagi wizytatora, zwięźle ujęte, oparte na inspekcji w szkołach początkowych. — W *kronice nauczania początkowego* znajdujemy m. in. bibliografię dzieł elementarnych z socjologii ogólnej.

Z. 4-ty zawiera początek (dokończ. w z. 5) obszernego art. p. t. Nauki przyrodnicze w szkołach początkowych (wyniki otrzymane w r. 1919/20). Jesienią w r. 1919, na podstawie szeregu konferencji pedagogicznych, poddano rewizji dotychczasowe programy nauk przyrodniczych, ankiety zaś i poszczególne wizytacje wykazały, co zdziałano w dziedzinie nauczania przyrody i co jeszcze uczynić należy. Co do muzeów szkolnych, stwierdzono, że większość nauczycieli poczyniła w tym kierunku pewne wysiłki. Niektórzy zwrócili się nawet, na swoją rękę, do zarządów fabryk i otrzymali, niekiedy tytułem reklamy, ciekawe próbki. W ostatnich czasach wojna bardzo wzbogaciła muzea szkolne. Naogół jednak, muzea te mają charakter zbyt przygodny, stanowią przytem przeważnie własność nauczyciela; daleko jeszcze do tego ideału, aby gminy czuły się w obowiązku dostarczania szkołom wraz z resztą inwentarza, pewnego, minimalnego choćby, materiału naukowego. Ogródki szkolne są jeszcze mniej częste, niż muzea i są również prawie wyłącznie uważane za własność osobistą. W myśl rozporządzenia ministerstwa oświaty, ogródki takie należą do szkoły i winny być użytkowane do praktycznego nauczania hodowli roślin, otrzymane zaś plody mają być sprzedawane na korzyść szkoły. Okólnik ten jednak pozostaje bez echa. Warsztatów szkolnych niema prawie wcale. Wymagają one pewnego nakładu i specjalnego uzdolnienia nauczyciela. Można by jednak znaleźć wśród rzemieślników ludzi dobrej woli, którzy za niewielką opłatą zgodziliby się poświęcać trochę czasu starszej działości szkolnej. Wszyscy nauczyciele jednogłośnie stwierdzają u swych uczniów duże zamilowanie do prac ręcznych. Wycieczki szkolne okazały się doskonałym środkiem ożywienia nauki przyrody; nauczyciele chętnie je zastosowali i prowadzą uczniów czy to do fabryk i warsztatów, gdzie mogą na miejscu obserwować miejscowy przemysł lub rzemiosło, czy to na folwark, do pasiek, do mleczarni, wreszcie do lasu, do sadu i t. d. Wycieczki takie są uprzednio starannie obmyślane i przygotowywane. Nauczanie gospodarstwa domowego odbywa się bardzo rzadko. Nauczycielki uważają, że potrzebne byłoby do tego celu specjalne urządzenie i ograniczają się zazwyczaj do nauki szycia i prasowania. Gdzieś tam wprowadzono t. zw. dni gospodarskie, zupełnie wolne od nauki teoretycznej, które okazały się nie bez pożytku. Nauki o rzeczach „bez rzeczy“ prawie się już nie spotyka; nauczanie przyrody z podręcznikiem w ręku niemal już zarzucone. Inspektorowie stwierdzają, że trzem czwartym lekcji przyrody towarzyszą bezpośrednie spostrzeżenia lub doświadczenia. Jedną z największych trudności przy wprowadzaniu do szkolnictwa początkowego wszelkiego typu reform jest obojętność, albo wręcz niechęć rodziców i gmin. Niektórzy rodzice są wprost zdziwieni, słysząc, że dzieciom ich wykładane są pewne rzeczy, o których oni, ucząc się, nie słyszeli. Nauka historii wydaje im się zbytkiem, gimnastyka — szeregiem ruchów bez sensu, lekcja rysunków — zabawką; nauka gospodarstwa domowego winna, według nich, być pozostawiona matkom. Przeciwnie wszystkim tym i innym trudnościom winny uzbroid przyszłego nauczyciela seminarja nauczycielskie. W tym celu trzeba, aby wychowaniec seminarjum umiał ucznia swojego zainteresować i dać mu materiał, odpowiedni dla jego wieku, trzeba, aby umiał sam zbudować najprostsze przyrządy do doświadczeń i doświadczenia te jak najstaranniej przygotował, więcej nawet, żeby kończąc seminarjum, sporządził sobie spis najpotrzebniejszych doświadczeń, oraz maleńki choćby zbiór okazów do przyszłego muzeum szkolnego. Od jego też starań, zabiegów i taktu zależy w znacznym stopniu zainteresowanie szkołą gminy i osób postronnych. — W rubryce zagadnień, A. Jacquemard, inspektor szkolny, mówi o konieczności reformy egzaminu z arytmetyki.

Z 5-ty. W art. wstępnym F. Cattier, zastanawia się nad sposobem zainteresowania uczniów przy pisaniu wypracowań szkolnych. Zazwyczaj cała klasa dostaje w szkole jeden jedyny temat do opracowania, doświadczenie wykazuje, że nawet połowa uczniów nie może takim ogólnym tematem tak się zainteresować, aby go odpowiednio potraktować. Jedyne ci, którzy mają coś własnego do powiedzenia, piszą w sposób, zasługujący na uwagę. Właściwie należałoby znać charakter i temperament każdego ucznia i dawać mu takie tematy wypracowań, które mu odpowiedzieć mogą. Cattier proponuje, aby wybierać tematy, mogące z różnych punktów widzenia uczniów zainteresować. Tytułem przykładu podsuwa temat „poezja“, temat tego rodzaju każdy uczeń potraktować może indywidualnie. — Dalej O. Frappier rozważa sprawę wartości dyplomu. Staranna ankieta, jaką przeprowadził, wykazuje, że wartości zawodowej dyplomowi odmówić nie można; wyższe wykształcenie nauczycieli zwiększa wydajność ich pracy pedagogicznej. Dlatego też słusznie czyni prawodawca, przyznając właścicielowi dyplomu pewne korzyści materialne, jak i żądając, by od r. 1923 każdy nauczyciel posiadał dyplom. — W art. p. t. Nowe programy nauk przyrodniczych w szkołach początkowych wyższych autor, wobec zdziwienia niektórych nauczycieli, że w nowych programach szkół początkowych wyższych niema tradycyjnej wzmianki o wiadomościach z mechaniki, wyjaśnia, że chodzi o usunięcie zbyt dotychczas obszernego nauczania mechaniki, które, w miarę potrzeby, wprowadzać należy przy kursie fizyki. — W uwagach z inspekcji, poza lokalnymi zagadnieniami, poruszana jest sprawa szanowania miłości własnej ucznia i nie wypowiadania przy nim i przy jego kolegach krytycznych uwag do inspektora. W kronice nauczania początkowego we Francji mowa jest o sposobach wpływania na dzieci w celu przyzwyczajania ich do czystości i przestrzegania przepisów higieny.

Z. 6-ty zawiera art. Ch. D'Hopital'a p. t. Nauczanie higieny w szkole. Na szeregu konferencji pedagogicznych we Francji, poświęconych nauczaniu higieny i wychowaniu higienicznemu w szkole początkowej, złożono liczne memorjały, z których wynika, że sprawa nauczania higieny napotyka wiele trudności wskutek przesądów, zwyczajów i fałszywych pojęć ludności. Jednakże nauczyciele w wielu wypadkach przezwyciężają te trudności. Wielu nauczycieli doszło do wniosku, iż lepiej samemu zaprowadzić w szkole choćby najprymitywniejsze urządzenia higieniczne, niż czekać na wzorową instalację, dostarczaną przez władze administracyjne. Wysiłek bywa ciężki, nauczyciel potrzebuje wielkiej wytrwałości, zwłaszcza, gdy chodzi o wpojenie dzieciom i ich rodzicom potrzeby higieny, lecz wyniki są często zadowalające. Właściwie nauka higieny powinna się ograniczać do przykładu i zachęty, wreszcie do nielicznych wykładów i wypracowań. — Dr. G. Battier i Mme G. Battier w art. p. t. Inspekcje lekarskie w szkołach zaznaczają, że rolą lekarza inspektora szkół powszechnych jest ogólny nadzór nad stanem zdrowotnym i higienicznym uczniów. Lekarz-inspektor jest przede wszystkim higienistą, nie należy do niego leczenie dzieci. Niekiedy funkcjonuje w szkołach sanitariuszka, która pomaga lekarzowi w jego inspekcji i nadzorze. Przedewszystkiem jednak pilnować zdrowia i higieny uczniów powinien nauczyciel, który ciągle mając uczniów przed oczami, najłatwiej może zauważyć niepokojące zmiany w stanie ich zdrowia. — J. M. Bertrand w art. p. t. Wychowanie filozoficzne nauczycieli, omawia rozporządzenie z sierpnia 1920 r., które wprowadza do programu seminarjów nauczycielskich wychowanie filo-

zoficzne. Celem tego wykształcenia jest przygotowanie umysłu przyszłego nauczyciela do lepszego zrozumienia otaczających go zjawisk oraz do głębszego wnikiwania w te zjawiska. — Dalej w krótkim artykuliku p. t. Prosty typ koła równikowego, autor podaje projekt zbudowania przez uczniów seminarjum nauczycielskiego nader prostego typu wymienionego przyrządu. Do jego budowy wystarczą najprostsze, pod ręką będące materiały, a poprawka, jaką należałoby może wprowadzić przy pomiarach, czynionych tym przyrządem, byłaby zupełnie nieznaczna. — R. Masseron w artykule Nauka dobrowolna dowodzi, że uczeń wtedy jedynie z zamilowaniem uczyć się będzie, gdy zrozumie potrzebę nauki i użyje pewnego wysiłku do pracy. W dziecku tkwi siła potencjalna, którą należy wykryć, określić i wzmocnić. Jest to wola, której trzeba nadać właściwy kierunek i której natężenie trzeba wzmocnić.

Helena Grotowska (Warszawa).

Educational Review, 1921. Tom. 61. n-ry 3—5. Format $23 \times 15\frac{1}{2}$, str. 185—458, New York City, 244 Madison Avenue.

W każdym numerze znajdujemy artykuły ześrodkowane co do tematów wedle pewnych zagadnień. Zeszyt marcowy omawia tematy z dziedziny nauk polityczno-społeczno-obywatelskich w zastosowaniu do wychowania, kwietniowy zawiera problemy szkół wyższych, majowy zaś zagadnienie stosunku pracy i robotników w wychowaniu.

W artykule: „Political Science and Practical Citizenship“ Rockwell D. Hunt z uniwersytetu południowej Kalifornii w Los Angeles, stawia tezę, by: uczyć nauk społecznych przez czynną służbę celem wyrobienia przyszłych kierowników demokracji (str. 190), by wprowadzić w zastosowanie praktyczny idealizm polityczny (str. 191). W łączności z poprzednim tematem W. H. Hobbs z uniwersytetu Michigan zastanawia się nad sprawą nauczania przy historii obywatelstwa amerykańskiego (str. 195—200). W. H. Kilpatrick z kolegium dla nauczycieli przy uniwersytecie Columbia rozbiera temat wpływu wojny na szkoły amerykańskie (str. 201—213), na tenże sam temat podjął dyskusję H. C. Wegner z uniwersytetu Wisconsin (str. 237—241). C. O. Davis z uniwersytetu Michigan porusza sprawę nauk w wyższej szkole średniej (str. 214—223). R. F. Gray rozwija temat: ćwiczenia nauczycieli amerykanizacji (str. 224—229), a G. C. Myers ze szkoły wychowania w Cleveland, Ohio zdaje sprawę z pierwszej misjonarskiej szkoły amerykanizującej, takich szkół w czasie napisania artykułu a jego wydrukowaniem założył amerykański departament wojny jeszcze sześć (str. 230—236). J. F. Pyle z uniwersytetu w Chicago podaje zarys planu kursu w 24 lekcjach o gminie i życiu narodowym (str. 242—247).

Członek amerykańskiej Rady wychowania w Washingtonie, S. P. Capen omawia dylemat kolegium sztuk i nauk (str. 277—285), W. T. Magruder opisuje potrzebę tworzenia prowincjonalnych: junior college (str. 286—297). O zespole administracyjnym w uniwersytetach mówi W. O. Miller, kontroler biur uniwersytetu w Pensylwanii (str. 310—319). W kwestji wiecznego sporu: „czy ma być łacina czy greka“ zabiera głos H. D. Brackett (str. 334—345).

Przemysł w wychowaniu stanowi temat rozważań J. R. Withrow'a z uniwersytetu w Ohio (str. 369—380). S. Gompers z amerykańskiej federacji pracy, porusza żywotny wszędzie temat: robotnicy a wychowanie (str. 381—383); rozwój wychowania robotników omawia V. Anderson z biura przemysłowych badań (str. 384—388); o pomocy robotnikom w myśleniu mówi

R. Mitchel z Hopkin University w Baltimore (str. 389—398); zaś J. M. Brewer z Harvard University w Cambridge, Mass. zastanawia się nad kwestją: czy szkoły mają uczyć problemów pracy? (str. 399—409); dlaczego i jak uczyć nauk ekonomicznych w szkołach wyższych.

Wśród drobniejszych: „Notes and News“ zasługuje na uwagę ustęp o rozwoju związków międzynarodowych jak: The American University Union w Europie, The American Council on Education i The Institute of International Education (str. 262—266), oraz artykuły: „Student Ambassadors“ (str. 266—269); program of the College Teachers of Education (str. 278); reformy wychowawcze we Francji (str. 261—264).

Nadto znajdujemy we wszystkich numerach recenzje z książek wydanych w r. 1920.

Józef Lewicki (Warszawa).

The Journal of Education with which is incorporated The School World. London Vol. 53. Numery ogólnego zbioru: 618—623 (od stycznia do czerwca 1921). Format $29\frac{1}{2} \times 12\frac{1}{2}$, str. 392.

Miesięcznik z wyglądu zewnętrznego podobny do: „The Educational Times“, czasopisma omówionego przezemnie w poprzednim zeszycie „Bibliografii Pedagogicznej“.

Z artykułów wybijają się R. Wyke Bayliss'a: Mathematics in the first School Examination (nr. 618); prof. Grenville A. J. Cole'a: Why we teach geography (dlaczego uczymy geografii), jest to przemówienie prezydenta irlandzkiego towarzystwa geograficznego w Dublinie (str. 25—27); T. Raymond'a o starszych dzieciach w elementarnych szkołach Londynu (str. 77—78); G. F. Bridge'a o upadku książki (str. 78—80); J. J. Stewart'a o tzw. New Continuation Schools (nowych szkołach ciągłych) tworzonych w Anglii i Ameryce (str. 89—91) tego samego przedmiotu dotyczy artykuł drugi Raymonda (str. 341) o charakterze nauczyciela według kardynała Newmana; o egzaminach szczególnie w Uniwersytecie Londyńskim E. H. Pritchard'a (str. 155—157); o rozwoju stylu F. A. Cavenagh'a (str. 210—211 i 283—284); o pielęgnowaniu smaku w poezji przez S. E. W. (str. 227—229); o nowoczesnej nauce obywatelstwa w związku z innymi przedmiotami E. M. White'a (str. 229—230); o bezstronności historycznej prof. F. J. C. Hearnshaw'a (str. 271); o psychoanalizie a wychowaniu D. L. Tucker'a (str. 281—283); o karach cielesnych i innych J. A. Paton'a (str. 357—359); o nowych mapach ściennych i atlasach szkolnych T. A. Smith'a (str. 359—60); o wychowaniu ślepych (str. 362).

Nadto kilka działów informacyjnych, mieszczących wiadomości na czasie, osobiste, z zagranicy, szkół początkowych, uniwersytetów i szkół innych powtarzają się w każdym numerze. Nadto dział ocen i przeglądu książek.

Zwraca uwagę wielka ilość ogłoszeń na 392 stronach 212 zajmują anonsy.

Józef Lewicki (Warszawa).

Zeitschrift für angewandte Psychologie. Zugleich Organ des Instituts für angewandte Psychologie (Institut der Gesellschaft für experimentelle Psychologie). Wyd. William Stern i Otto Lipmann. Tom 18. Z. 1—3, 4—6.—Lipsk 1921, Joh. Ambr. Barth. F. 24×16, str. VII+396.

Dziedzina „psychologii stosowanej“ obejmuje tylko między innymi kwestje wiążące się z pedagogiką; w niniejszym sprawozdaniu uwzględnić więc wypadnie tylko część prac zamieszczonych w omawianym czasopiśmie, pomijając te, które nie mają bliższego związku z zagadnieniami wychowawczymi.

Na początek warto zajrzeć do sprawozdań, które zajmują mniej więcej połowę tomu; omówiono w nich z górą setkę książek, rozpraw i artykułów, które się ukazały w Niemczech w latach 1920, 1919, a także nieco z lat poprzednich; bardzo niewiele jest rzeczy zagranicznych. Zorientować się tu można co do tematów aktualnych; należą do nich badania inteligencji i uzdolnienia do zawodów (Berufseignung).

Oryginalne prace pomieszczone w roczniku podajemy w kolejnym następie:

J. S z y m a ń s k i. Vergleichende Studien über den Arbeitsvorgang.— Autor przeprowadził porównawcze badania zdolności do samorządnego wysiłku przy pokonywaniu maksymalnego dla danej istoty oporu i sposobu wykonywania takiej pracy u człowieka normalnego i chorego umysłowo, u dziecka (3—5 lat) i u rozmaitych gatunków zwierząt. Ze zwierząt poddawane były badaniom owady (chrabąszcze i in.), ryba (karp), ptaki (kury i gołębie), ssaki (psy, koty, prosięta). Praca, którą miał wykonać każdy badany obiekt, polegała na ciągnięciu sznura, prawie maksymalnie dla danej istoty obciążonego, wzdłuż wąskiego korytarza, którego długość dla człowieka dorosłego wynosiła 10 m. Czas i sposób wykonania pracy pozostawiony był do woli badanego obiektu. Aparat zapisywał w postaci 2 krzywych: a) efektywnie wykonaną pracę (ilość obrotów walca) oraz b) wysiłki czynione przez ciągnącego zarówno efektywne, jak i nie doprowadzające do obrotu osi. Wyniki badań streszczają się w następujących punktach:

A. W krzywych okazują się 2 typy: krzywa daje obraz szeregu oddzielnych pociągnięć albo też równomiernego ciągnięcia. Typ krzywej pracy zależy m. in. od gatunku zwierzęcia i od stanu pobudzenia; u człowieka typ drugi jest symptomatyczny dla stanu trwałego przemęczenia. Rozróżniając 2 sposoby nastawienia przed wykonaniem niezłożonych dowolnych ruchów: motoryczny i sensoryczny, należy powiedzieć, że ludzie przepracowani należą do typu reagującego niemotorycznie.

B. Większość badanych okazała się zdolną do samorządnego wykonywania pracy przy prawie maksymalnym obciążeniu („zasada wysiłku samorządnego”). Niezdolnymi do takiej pracy bez zewnętrznego pobudzenia okazały się te gatunki zwierząt, które ulegają stanom chwilowego zniechęcenia (hypozy zwierzęcej), jak kury i króliki, a także 8 z pośród ludzi chorych umysłowo, u których stwierdzono przytem stopień siły mięśniowej, wystarczający do wykonania pracy.—Wysiłek wywołany przez podniecie zewnętrzną różnił się od samorządnego większą intensywnością i nagłością swego powstawania oraz większą regularnością spowodowanego ruchu.

C. Krzywe mają charakter rytmiczny lub arytmiczny. Rytmikę w pracy okazują owady (instynktowy, wrodzony system pracy), brak jej u ssaków, u części dzieci i umysłowo chorych; u kilkorga dzieci i u kilku umysłowo chorych rytmika występowała w końcu pracy jako rezultat wprawy; u dorosłych normalnych rytmika jest stała (system pracy wyrobiony).

S. V a l e n t i n e r. Ueber das Mass der Abhängigkeit von Begabungen—zajmuje się formułą matematyczną współczynnika współzależności przy szeregach porządkowych (Rangreihen); uzasadnia mianowicie poprawki do formuły Deuchlera.

W i l h. H e i n i t z. Untersuchungen über die Fehlleistungen beim Maschinenschreiben.— Celem badania było zanalizowanie czynności pisania na maszynie ze względu na kwestję uzdolnienia do zawodu dyktylografa. Podstawa

badania była statystyka błędów. Dla pedagogiki interesująca jest ta metoda badania, która analogicznie zastosowana być może do badania odręcznego pisanja i porównania tych dwóch pokrewnych czynności.

J. L i n d w o r s k y. Psychische Vorzüge und Mängel bei der Lösung von Denkaufgaben. Ein Beitrag zum Intelligenzproblem.—Autor opiera się na materiale zużytkowanym już poczęści w dawniejszej pracy p. t. Das schlussfolgernde Denken (1916. Freiburg); stara się odpowiedzieć na pytanie, jakie są składowe czynniki tego, co nazywamy „inteligencją” pewnego osobnika. Stosując metodę systematycznej introspekcji, zadawał badanym zagadnienia natury filozoficznej, filologicznej i praktycznej, nie ujęte w formę sylogistyczną. Na podstawie protokółów badań, wykonanych na kilku osobach, omawia nasamprzód przypuszczalne źródła cech dodatnich i ujemnych całkowitego przebiegu myślowego, następnie stara się określić ilościowo wpływ każdego z tych czynników na jakość ostatecznego wyniku myślenia, w tym celu oblicza odpowiednie współczynniki korelacji.

Bierze autor mianowicie pod uwagę 3 kategorie czynników. A. Ujmowanie związku (Beziehungserfassung), jako nie podlegające wahaniom o ile tylko inne czynniki dopiszą, nie wymaga dalszego rozważania. B. Strona wyobrażeniowa (Vorstellungsentfaltung) natomiast może dać powód do wytworzenia się zarówno cech dodatnich, jak i ujemnych działania myślowego; do ujemnych rezultatów prowadzi brak odpowiednich wiadomości, fałszywe skierowanie się ciągu skojarzeń, niezrozumienie pewnych wyrazów lub zdań w sformułowaniu zagadnienia, brak trafnych pomysłów rozwiązania; do dodatnich może dać powód pojawienie się w świadomości choćby jednego odpowiedniego wyobrażenia, albo co lepsza pojawienie się ich w większej ilości; przytem mogą one być niezgodne ze sobą albo stanowić zgodny tok; treść wyobrażeń może być bardziej oględowa lub bardziej pojęciowa, bardziej ogólna lub bardziej specjalna; szybkość i obfitość napływających wyobrażeń zaliczyć można do C. czynników formalnych, gdzie należą takie cechy, jak gorliwość badanego, dokładność zrozumienia zagadnienia, uwzględnianie związków logicznych, krytyczna ocena utworzonego rozwiązania, wyrażanie stopni pewności.

Współczynniki korelacji jakości wyników całkowitego aktu myślenia z wyżej wspomnianymi cechami okazały się nader nieznaczne z małymi wyjątkami. Uszeregowanie badanych według każdej z tych cech i według ostatecznych wyników myślenia nie przedstawia prawie żadnego podobieństwa; ten stan rzeczy nie zmienia się, gdy się utworzy szereg na podstawie sum numerów porządkowych przynależnych do każdej osoby; dopiero gdy numery te zostaną uprzednio przemnożone przez współczynniki korelacji odpowiadających im szeregów, okazuje się znaczna zgodność między uszeregowaniem według jakości całkowitej czynności i według numeracji, otrzymanej przy pomocy wspomnianego obliczenia. Ta zgodność dowodzi według autora, że nie pominięty został żaden ważniejszy czynnik, mogący wpłynąć na jakość wyniku myślenia.

Na podstawie powyższych badań starał się autor stworzyć testy inteligencji dla dorosłych, polegające na znajdowaniu do zadanych wyrazów przyczyn, skutków albo przeciwieństw. Próby robione były na 26 studentach, których zdolność do pracy umysłowej oceniali równolegle znający ich od dłuższego czasu docenci. Podobne próby zostały przeprowadzone również na uczniach 2 najstarszych klas szkoły średniej; tu okazała się znaczna rozbieżność między wynikiem prób a oceną uczniów przez nauczycieli; autor tłumaczy tę niezgodność na korzyść

testów, przypuszczając, że nauczyciele oceniają nie tyle inteligencję, co wyniki pracy szkolnej uczniów.

G. Heymans u. H. J. F. W. Brugmans. Eine Enquete über die spezielle Psychologie der Träume. — Przy pomocy ankiety, na którą odpowiedziało 28 osób starali się autorowie wykryć związek, zachodzący między indywidualnymi właściwościami snów, a cechami charakterystycznymi dla danych osobników na jawie. Jest to jedno z pierwszych badań, które traktuje sny z punktu widzenia psychologii różnicowej.

Paul Plaut. Grundsätzliches zur Reklamepsychologie. — Oddziaływanie na psychikę zbiorową przez środki reklamowe stało się przedmiotem osobnej gałęzi psychologii stosowanej, do której dał impuls m. in. Münsterberg (Grundzüge der Psychotechnik). Reklama ma nie tylko znaczenie w dziedzinie ekonomicznej; w czasach wzmocnienia się energii społecznej podczas wojny i w okresie powojennym odegrały środki reklamowe doniosłą rolę w zastosowaniu do werbunku, pobudzania energii społecznej, wreszcie do agitacji politycznej; przykłady są znane. W tej rozszerzonej swej roli obchodzi reklama nie tylko już ekonomistę, ale i polityka, socjologa, a także i pedagoga. Autor jest zdania, że dotychczasowe badania w dziedzinie psychologii reklamy ujmują odnośne zjawiska psychiczne zbyt jednostronnie i powierzchownie i wykazuje wielką złożoność procesów nie tylko świadomych ale i podświadomych, która powinna być wzięta pod uwagę.

Johannes Vieweg. Die Stufen der geistigen Entwicklung. — Przy dotychczasowych badaniach z dziedziny psychologii świadczenia za materiał służyły bądź obrazy nieruchome, bądź wydarzenia rzeczywiste. Autor wykonał do świadczenia podobne nad dziećmi i dorosłymi przy pomocy pokazów kinematograficznych z celem określenia symptomatycznych zmian zachodzących z wiekiem. Badaniom poddane było 21 osób dorosłych i 75 dzieci; badani dzielili się na 4 odrębne grupy według wieku przeciętnego, który określony sposobem Sterna wynosił: 7;5, 10;2, 14;2, 23;10. Pokazywane były 2 obrazy kinematograficzne o treści niezbyt ożywionej (scena łowienia ryb na wędkę i scena z wyścigów konnych przed biegiem); ekspozycja każdego z nich trwała około 12 sekund. — W wynikach okazała się dość znaczna zgodność z wynikami poprzednich badań nad świadczeniem; mimo zmienionego materiału (ruch) nie został obalony fakt istnienia 3 kolejnych stadiów wykrytych przez Sterna: stadium substancjalnego (Substanzstadium), stadium czynności (Aktionsstadium) i stadium cech i związków (Qualität u. Relations-Stadium); po tych stadiach występuje jako dalsze: stadium myślenia abstrakcyjnego (kritisch-reflektierendes Stadium według Cohn'a i Dieffenbacher'a). Analizując wyniki owe bardziej szczegółowo pod względem zakresu wypowiedzi, liczby trafnych wypowiedzi, stopnia pewności, ostrożności i samorzutności wypowiedzi, doszedł autor do wniosków poczęści niezgodnych ze Sternem, m. in. nie wykrył tak znacznych różnic w rozwoju obu płci.

Z drobnych komunikatów zasługuje na wzmiankę wiadomość o badaniach, przeprowadzonych w Lipsku nad dziećmi, wstępującymi do szkoły dla niedorozwiniętych przy pomocy metody skróconej Rossolima i testów Bineta; metoda Rossolima okazała się praktyczniejsza w tem zastosowaniu.

Z. Ziemiński. (Warszawa).

Literarisches Zentralblatt für Deutschland. Herausgeber Prof. Dr. Ed. Zarncke in Leipzig. Mit der halbmonatlichen Beilage „Die schöne Literatur“. Rocznik 72. N-ry 1—26 (styczeń—czerwiec 1921). Str. 1—511, form. 28 1/2 × 22.

Czasopismo to wychodzi co tydzień i omawia w krótkich notatkach krytycznych najważniejsze zjawiska naukowe z dziedziny teologii i nauki o religii, filozofii, historii, geografii, nauk przyrodniczych, językoznawstwa, literatury i pedagogiki. W związku z każdym działem pozostają odpowiednie czasopisma, z których przytacza się tytuły drukowanych artykułów. W rozdziale „Vermischtes“ znajdujemy tytuły rozpraw doktorskich na różnych uniwersytetach, nowości bibliograficzne, a także katalogi antykwareczne, w końcu idą drobne zapiski, dotyczące spraw osobistych. Co dwa tygodnie pojawia się dodatek „Die schöne Literatur“, poświęcony zwięzłemu omówieniu zjawisk z dziedziny belletrystyki, jak powieści, nowel, dramatu i liryki. Zwracamy uwagę na ważniejsze zjawiska, mogące obudzić ogólniejsze zainteresowanie.

Religia, jako przejaw socjologiczny, zajmuje umysły badaczy z punktu widzenia historycznego, psychologicznego i filozoficznego. Z prac, omawianych w zeszytach wymienionych, zasługują na uwagę następujące: Söderholm K. Einführung in die Religionsgeschichte. (Leipzig, 1920. Quelle u. Meyer). Książeczka ta (128 str.) może służyć jako dobre elementarne wprowadzenie na tę szeroką dziedzinę wiedzy (nr. 2). Obszerniejszem i gruntowniejszem jest tegoż autora: Kompendium der Religionsgeschichte. (Fünfte Auflage. Berlin—Schöneberg, 1920) omówione w z. 18. Scholz H. Der Unsterblichkeitsgedanke als philosophisches Problem, (Berlin, 1920. Reuther u. Reichard) bada historyczne przemiany myśli o nieśmiertelności od Platona do Kanta, a następnie zapuszcza się w systematyczne rozważania o filozoficznych podstawach i etycznych wartościach wiary w nieśmiertelność. Roep p. W. Einführung in das Studium der Religionspsychologie. (Tübingen, 1920. Mohr. VIII. 104 S. Gr. 8). Dziełko to jest próbą, mającą na celu stworzenie ściśle określonej metodyki dla nowej jeszcze nauki, zajmującej się psychologią religii. Autor podaje jej historię, upatrując dla niej punkt kulminacyjny w dziełach niemieckich badaczy: Otto (Das Heilige) i Heiter (Das Gebet). Wartość powyższego dziełka polega na metodycznej ścisłości (Nr. 26). Müller Freienfels. Psychologie der Religion. (Berlin, 1920.—Sammlung Göschen.) Jest to w tonie popularnym przedstawiona psychologia religii przez typowego niemieckiego filozofa religii, który dziedziny zjawisk religijnych nie bada metodą empirycznej indukcji, lecz idzie drogą konstruktywnej dedukcji (Nr. 26).

Z literatury niemieckiej zwracają uwagę nowe wydania kilku autorów, a mianowicie: Anzengruber L. Sämtliche Werke (Kritisch durchgesehene Gesamtausgabe in 15 Bd. Wien 1920, Schroll u. Co). Wydanie to, sporządzone przez syna autora, przy pomocy wiedeńskich germanistów, uzupełnia 10-tomowe wydanie Cotta. (D. schöne Lit. Nr. 2). Storms Werke (Herausgegeben von Theodor Hertel. 6 Bde. Leipzig, 1920). Z pośród licznych wydań Storma, zasługuje to na szczególną uwagę, bo jest kompletne i podaje dzieła w zasadzie w chronologicznym porządku. Każde dzieło poprzedzają objaśnienia literacko-historyczne i artystyczne (D. schöne Literatur Nr. 2). Arnim's Werke. (Hgb. v. Alfred Schier. Kritisch durchgesehene u. erläuterte Ausgabe. 3 Bde. Leipzig u. Wien (1920) Bibliograph. Institut). Wydawca dokonał wyboru, z uwzględnieniem rzeczy najlepszych, poprzedzając je wstę-

pami i dodając objaśnienia (Nr. 26). *Geibels Werke*. (Hgb. von Wolfgang Stämmler. 3 Bde. Leipzig, 1920). Wydanie to służy także celom naukowym, podając krytycznie ustalony tekst, nadto odmiany tekstu i objaśnienia, dotyczące genezy dzieła, źródeł i historii motywów (Nr. 18). *Schneider H., Uhland*. (Leben, Dichtung, Forschung Berlin, 1920. Hofmann u. Co). Dziwną jest rzeczą, że Uhland nie doczekał się dotychczas ani wydania krytycznego swoich dzieł, ani wyczerpującej monografii, pomimo bogatej literatury specjalnej. Książka Sch. jest właśnie taką obszerną monografią. O ile przedstawia życie i działalność polityczną, to autor poprzestaje na syntezie dokonanych już prac. Natomiast w rozdziałach, dotyczących poety i uczonego, opiera się na własnych badaniach, w których po raz pierwszyżytkował rękopisy w Tübingen i Marbach, ale żałować należy, że stosunek poety do pieśni ludowej został tylko lekko zaznaczony (Nr. 14/15).

Z zakresu historii literatury niemieckiej na wyróżnienie zasługują: *Ludwig E. Goethe. Geschichte eines Menschen* (I. Band. Stuttgart, 1920, Cotta Nachf.) Autor zamierzał opracować biografię Goethego w pojęciu Plutarcha, ale środkami nowożytniej psychologii, dla nerwów naszego wieku—tymczasem czyni to na wzór Bodego. Udało jednak się autorowi stworzyć książkę pociągającą i pomysłową, w której także niejedno sprostował i pogłębił. Do najlepszych części należy przedstawienie pierwszego dziesięciolecia w Weimarze. W nowy sposób objaśnia autor stosunek G. do rewolucji francuskiej (roz. 1). W Nr. 23 znajdujemy omówienie drugiego i trzeciego tomu, które odznaczają się temi samymi zaletami, co tom pierwszy, — tylko tutaj, z punktu widzenia modernistycznych prądów, oświeśla autor postać Goethego, uważając go za amoralistę. *Unwerth Wolf und Siebs Theodor. Geschichte der deutschen Literatur bis zur Mitte des elften Jahrhunderts*. (Berlin, 1920. I. Band). Jest to dzieło przedwcześnie zmarłego uczonego, które Siebs, tegoż nauczyciel i przyjaciel, doprowadził do końca. Autor dokonał odkrycia nowego wiersza t. zw. „Sagvers“ i pogłębił badania nad pieśnią o Hildebrandzie, obszerne omówienie znajduje też Heliand. W ostatnich trzech rozdziałach przedstawia pomniki prozy z tej epoki, przyczem podnosi wielkie zasługi Notkera. Wstęp do niniejszego dzieła stanowi wykaz najważniejszej literatury naukowej (Nr. 11). *Bartels Adolf. Die deutsche Dichtung der Gegenwart. Die Jüngsten*. (Leipzig, 1921. H. Haessel). Autor daje tutaj, jako osobną pracę, pięć rozdziałów ze swojego dzieła, „Deutsche Dichtung der Gegenwart“ 10 wyd., ponieważ całość nie może się pojawić z powodu zbyt wysokich kosztów. Zestawienie dzieł i podanie szczegółów biograficznych jest tutaj pierwszorzędem źródłem dla historii literatury. B. akcentuje wszędzie swoje narodowo-niemieckie stanowisko, które u niego pokrywa się z antysemityzmem (Schöne Lit. Nr. 10).

W dziedzinie psychologii zwracają uwagę następujące prace: *Fröbes J. J. S. Lehrbuch der experimentellen Psychologie* (Zwei Bände, Freiburg i. B. 1915/20. Herder). Ręką mistrzowską zebrał autor poszczególne rezultaty ścisłych badań psychologicznych, nie wdając się w polemikę. Podręcznik ten jest w dzisiejszej ścisłej psychologii doskonale orientującym przewodnikiem, a obfituje w praktyczne wskazania i nowożytnie stawianie problemów. (Nr. 10). *Untersuchungen über die Intelligenz von Kindern und Jugendlichen*. (Von W. Minkus, W. Stern, H. P. Roloff, Gustaw und Ada Schober, A. Penkert. Leipzig 1919. Barth. III. 167 S.) Badanie uzdolnienia jest w nowszej psychologii centralnym problemem, którym zajmują się szczególnie Stern i jego uczniowie,

Zmarły przedwcześnie Minkus, podaje nowy sposób badania inteligencji zapomocą uzupełniania połączeń wyrazów (Bindewort-Ergänzung). Roloff zajmuje się stosunkiem pomiędzy oceną inteligencji a lokacją w szkole. Penkert opowiada o zastosowaniu „testów“ przy egzaminie wstępnym do seminarjum nauczycielskiego, a przez to daje interesujący przyczynek do tzw. wyższych testów inteligencyjnych, jakoteż dla doboru uzdolnień do wyższych zawodów. (Nr. 8). *Zwei Jahre Berliner Begabenschulen (Erfahrungen ihrer Schulleiter*. Leipzig. 1920. Hirtel). Bogata już literatura o berlińskich szkołach dla szczególnie uzdolnionych zyskuje nowe przyczynki. Kierownicy tej szkoły podają do wiadomości publicznej swoje dwuletnie doświadczenia, nie pomijając różnych braków i stron ujemnych. (Nr. 9).

W dziedzinie, dotyczącej szkolnictwa, zajmuje naczelné miejsce: *Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen*. (Berlin u. Leipzig, 1920. Quelle u. Meyer. III. 225 S.) Dopóki niema jeszcze całkowitych protokółów obrad państwowej konferencji szkolnej, książka powyższa da najlepszy przegląd omawianych tam problemów. Obrady podzielono na 20 grup, dotyczących administracji i organizacji szkolnictwa, zasadniczych kwestyj wychowania i nauczania, nauczycieli, uczniów i rodziców, jakoteż szkolnictwa zagranicznego. Referenci przedstawili jednak rzeczy z subiektywnego punktu widzenia, z pominięciem prac w komisjach i głosowania. Jednak książka pozostanie znakomitem wprowadzeniem do wszystkich tak żywo omawianych kwestyj szkolnych doby obecnej (Nr. 10). *Riess Kurt, Hans Dathé, Karl Genthe. Höhere Schule und sechsklassige Grundschule*. (Leipzig, 1920. Quelle u. Meyer). Memorjał powyższy, dający wyraz opinii filologów saskich, zestawia argumenty, przemawiające przeciw rozszerzeniu szkoły powszechnej poza cztery zasadnicze lata; są one natury pedagogiczno-psychologicznej, zdrowotnej i organizacyjnej (Nr. 12). *Cauer P. Ketzereien über Lehrerbildung*. (Berlin, 1920. Weidman). Autor zwalcza tutaj uniwersyteckie wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych, w którym upatruje głównie dążenie do równouprawnienia z zawodami uczonemi, chociaż uznaje także indywidualne pragnienie wyższego wykształcenia. C. wykazuje różnicę w metodzie uczenia w szkole ludowej a średniej, powołuje się na znane powagi, popierające jego zapatrywania. Dla nauczycieli szkół powszechnych żąda egzaminu dojrzałości i pedagogicznej szkoły fachowej, a dla nauczycieli szkół średnich wymaga od wydziału filozoficznego wykładów pedagogiki opartej na praktycznych podstawach, bo uniwersytety zostały założone, aby społeczeństwu i państwu dać duchownych, sędziów, lekarzy, a także nauczycieli. To też uniwersytety nie powinny wykluczać praktycznych tendencji. (Nr. 17). *Auf dem Wege zur neuen Schule. Versuche und Ergebnisse*. (Leipzig u. Berlin, 1920). Zwolennicy Gaudiga, nowatora w dziedzinie wychowawczej i dydaktycznej, złożyli swojemu mistrzowi w 60 rocznicę urodzin wiązanke prac, które są niejako uzupełnieniem ostatniego jego dzieła „*Sie Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*“, zdążającego do urabiania osobowości w szkole (Nr. 18). *Neff Karl. Der deutsche Unterricht*. (München, 1920, Beck). Książka N. jest nowem wydaniem ogłoszonego w r. 1908 dzieła pt. „*Das pädagogische Seminar*“, które było wprowadzeniem do metodyki uczenia j. niemieckiego, fil. klasycznej, historii i geografii. Nowe wydanie zamierza poświęcić każdemu przedmiotowi osobny tom, dostosowany do nowoczesnych zadań szkoły pracy. Tom pierwszy, wydany w 1920 roku, zajmuje się nauką j. niemieckiego, z uwzględnieniem stosunków bawarskich. Autor rozpatruje najważniejsze kwestje tego przedmiotu, jak nauczanie gramatyki i historii

literatury, traktowanie wierszy, prozy, dramatów, a wreszcie dzieł sztuki pięknej, tudzież ćwiczeń pisemnych i ustnych. Ogólne zasady uznać trzeba, w szczegółach można nieraz mieć inne zdanie. Styl książki jest nieco suchy i mentorski. (Nr. 14/15).

Encyklopädie der mathematischen Wissenschaften mit Einschluss ihrer Anwendungen. (Leipzig 1901—1920. Teubner). Z wielkiej encyklopedji matematycznej, wydanej z polecenia kilku niemieckich akademij umiejętności wyszły tomy II i III. Tom drugi, składający się z trzech części, obejmuje analitykę, a mianowicie funkcje analityczne, algebraiczne, eliptyczne. Tom III także w trzech częściach zajmuje się geometrią, a mianowicie zasadami geometrii, geometrią algebraiczną i geometrią różniczkową, jest tam także zastosowanie rachunku różniczkowego do krzywych i powierzchni (Nr. 26).

Z zakresu fizyki praktycznej zasługuje na uwagę D a n n e m a n n F. Handbuch für den physikalischen Unterricht an Volks- Mittel u. Realschulen. (Langensalza, 1910. Julius Beltz). Książka ta jest pisana w pierwszym rzędzie dla szkół ludowych i wydzielonych, ale może też znaleźć zastosowanie w niższych klasach szkoły średniej. Po krótkim przedstawieniu historii nauki fizyki, idą ogólne uwagi o celu i metodzie, szczególnie o metodzie heurystycznej i o nauczaniu opartem na ćwiczeniach uczniów. Szczególnie cenne są praktyczne pouczenia, jak należy tanio urządzać odpowiednie sale naukowe. Niejednemu nauczycielowi powita także z wdzięcznością kanon przyrządów, potrzebnych dla nauki elementarnej, jakoteż wskazówki, odnoszące się do zdobycia środków pomocniczych dla ćwiczeń uczniowskich. Z całej książki wygląda doświadczony praktyk szkolny, który zawsze ma jasno cel nauki przed oczami. (Nr. 8).

Z dziedziny geografji wypada zanotować: S c h ü t z e H. Die Posener Seen. (Stuttgart 1920. Engelhorn's Nachf.) Praca o jeziorach w Poznaniu jest gruntowna i ścisła, podaje przegląd badań, liczbę jezior, wielkość, głębokość, powstanie, barwę, etc. W osobnym rozdziale traktuje stosunek człowieka do jezior; szczegółowa część rozpatruje jeziora poszczególnych ziem. Praca ta nie powinna ująć uwagi polskich geografów. (Nr. 11). R e n d e O. Geographisches Wörterbuch. I. Allgemeine Erdkunde. (Leipzig, 1921. Teubner). Książka powyższa jest słownikiem zawodowym, którego wymagają obfitość i trudność terminologii i definicji geograficznych. Autor traktuje w pierwszej części morfologję ziemi, geografję matematyczną, geografję oceaniczną, klimatologję, jakoteż w wyborze nauki sąsiadujące z geografją, a więc prehistorję, geologję, antropogeografję i geografję gospodarczą. Podaje też krótkie notatki o życiu sławnych geografów. (Nr. 14/15).

Z dziedziny bibliotekarstwa: G a r d t h a u s e n V i k t o r, Handbuch der wissenschaftlichen Bibliothekskunde. Zwei Bde. Leipzig, 1920. Quelle u. Meyer, XII. 239 u. IV. 148 S. Gr. 8). Autor książki, sam przez 30 lat bibliotekarz, dzieli się swoim bogatym doświadczeniem z fachowcami. W 1 tomie mówi o książce i bibliotece, w 2 o katalogach i ich rozmaitych rodzajach, jakoteż o personelu i administracji bibliotecznej. Książka ta jest doskonałym przewodnikiem, godnym uznania jest obfity wykaz bibliograficzny na początku każdego rozdziału. (Nr. 9).

Dr. J. Jakóbiec (Kraków).

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. R. XXXIV. Wyd. L. Voss w Lipsku. 1921 r. Z. 1—2, 3—4, 5—6. Form. 24×16, str. 1—96.

Zeszyty poszczególne zawierają następujące prace oryginalne: Z. 1—2. Dr. S t e r n „Uwagi w sprawie badań nad skłonnościami zawodowymi“. Autor żąda stosowania w szkołach specjalnych kart obserwacyjnych, na których notowano-

by właściwości i skłonności ucznia, uważając, że jednorazowe badania w poradnich zawodowych jest tu niewystarczające. Dr. R e d e k e r: „O wskaźniku Rohrera do określania niedostatecznego odżywiania dzieci w szkołach“. Wskaźnik Rohrera równa się pierwiastkowi drugiego stopnia z wagi w gramach podzielonej przez wzrost w centymetrach, podniesiony do trzeciej potęgi. Zdaniem autora wskaźnik ten może być odpowiedni raczej dla osób dorosłych, niż dzieci i przy określaniu stopnia odżywiania dzieci niedożywianych należy wziąć pod uwagę ogólny wygląd dziecka, stan jego ukrwienia i t. p. H e y n „Szkoła pracy w ogrodach“. Autor opisuje szkoły-ogrody w kilku miastach. Młodzież uczy się i pracuje w tych ogrodach, stanowiących fermy. Dochód z nich w znacznej części pokrywa utrzymanie szkoły. Wyniki dla zdrowia młodzieży i rozwoju umysłowego doskonałe.

Z. 3—4. Dr. S c h l e s i n g e r „Metoda wskaźników, zwłaszcza wskaźnika Rohrera jako środka oznaczania stopnia odżywiania dzieci“. Autor rozpatruje wskaźnik Livie'go (pierwiastek trzeciej potęgi z ciężaru, podzielonego przez długość ciała, pomnożony przez 100), wskaźnik Rohrera (patrz wyżej) i wskaźnik Pirqueta (pierwiastek trzeciej potęgi z dziesięciokrotnej wagi w centygramach, podzielonej przez odległość ciemieniowo-siedzeniową). Zdaniem jego szybki przyrost na wroście „zwłaszcza w okresie dojrzewania powoduje nieścisłość w wynikach przy określaniu wskaźnika, który przy jednorazowym obliczaniu daje mniej, przy kilkakrotnym obliczaniu u tego samego osobnika w różnych odstępach czasu daje więcej ścisłe dane. Naogół mówi więcej o wroście, niż o stopniu odżywiania. Dr. H e l l e r opisuje „Organizację opieki higieniczno-lekarskiej nad szkołami w Salzburgu“ według ogólnych wymagań higieny szkolnej. Dr. B r u n n „Wskaźnik Rohrera i stan odżywiania dzieci“. Wnioski autorki: Wskaźnik Rohrera nie nadaje się wcale do określania stopnia odżywiania poszczególnych dzieci, a warunkowo do określania masowego grup dziecięcych.

Z. 5—6. S. D r e s c h e r „Uproszczona metoda określania rozwoju fizycznego dzieci na podstawie ich wzrostu i wagi“. Autor podaje szereg stopni odpowiadających danemu wiekowi, wzrostowi i wadze i przez porównanie wzrostu i wagi danego osobnika z przeciętną określa kategorię odżywiania. Dr. S z a g u n n „O działalności lekarsko szkolnej na kursach dokształcających“. Autor żąda ustanowienia opieki higieniczno-lekarskiej na kursach dokształcających; lekarzom szkolnym winny być dodane higienistki szkolne. S. L e v i n s o h n „Porada co do wyboru zawodu wobec cierpienia oczu“. Autor przede wszystkim ma na myśli krótkowidztwo szkolne, potęgujące się wraz z latami nauki szkolnej, ostrzega przed temi zawodami, które wymagają pracy zbliżonej, nachylania głowy i tułowia. Dr. B r ü h l „O wyborze zawodu dla młodzieży z wybitnie upośledzonym słuchem“. Autor zaleca, by powstrzymywano taką młodzież od wyboru zawodu, któryby narażał chore uszy i upośledzony słuch na większe uszkodzenia, a więc od zawodu, w którym pracownik podlegałby zbyt nagłym wahaniom ciepłoty, w którym pracownik podlegałby zbyt wielkim hałasom, wybitne zmiany w ciśnieniu powietrza i t. p.

Dr. St. Kopczyński (Warszawa).

Wnieszkolnoje obrazowanie. Organ Oddziału Oświaty Pozaszkolnej Ludowego Komisarjatu Oświaty. Rok pierwszy. Nr. 4—6. Moskwa, 1919. Form. 28×20, str. 210.

Cały zeszyt poświęcony jest pierwszemu zjazdowi wszechrosyjskiemu w sprawach oświaty pozaszkolnej. Zjazd ten zainicjowany był w sierpniu r. 1918,

odbył się w maju 1919 r. Przybyło nań delegatów z górą 700. Zjazd trwał dwa tygodnie. Zagadnieniem przedewszystkiem omawianem (i, rzecz prosta, w niniejszem wydawnictwie referowanem) był związek pracy oświatowej pozaszkolnej z pracą polityczną. W numerze omawianym umieszczony jest opis przebiegu obrad Zjazdu, sprawozdanie z działalności Oddziału oświaty pozaszkolnej, referaty, wygłoszone na zjeździe (o zniesieniu analfabetyzmu, nauczaniu dorosłych bez pomocy podręczników etc.). Wreszcie uchwały Zjazdu.

Helena Grotowska. (Warszawa).

Socjalnoje Waspitanje. Organ naukowo-pedagogiczny Głównego Urzędu Wychowania społecznego i wykształcenia politycznego dzieci Republiki. Wychodzi osiem razy na rok. Nr. 1 — 2. Czerwiec—Lipiec. Wydawnictwo państwowe. 1921 r. Form. 27×18, str. 245.

Wydawnictwo dzieli się na 8 działów, z których jedynie drugi, polityczny, odbiega od zwykłej treści urzędowych dzienników oświatowych. Dział ten dotyczy komunistycznego wykształcenia pracowników oświatowych.

Helena Grotowska. (Warszawa).

Nowe książki i pomoce szkolne.

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE.

Bliziński Józef. *Pan Damazy*. Komedja konkursowa w 4-ch aktach. Opracował Zygmunt Tempka-Nowakowski. Kraków, nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej. („Biblioteka Narodowa”, serja I, Nr. 38). Form. 18×13 cm. Str. 158+1 nlb.

Staranny przedruk tekstu głośniejszej „komedji konkursowej” z r. 1877 poprzedził p. Zygmunt Tempka-Nowakowski 37 stronicami przedmowy, na których żywo i barwnie przedstawia „życie i umysłowość” Blizińskiego, charakteryzuje jego stosunek do tematów komedjowych, układa chronologję jego komedji i wreszcie szczegółowo analizuje Pana Damazego. Uwagi p. Nowakowskiego są w dużej części oparte na własnych jego studjach, a choć tu i owdzie wzbudzają pewne wątpliwości (tezę p. N. o „obserwacji życia, jako jedynem źródle twórczości” Blizińskiego, podważył niedawno Boy w objaśnieniach do moljerowskiego Mieszczanin szlachcicem, wskazując na przeróbki moljerowskich sytuacji w Rozbitkach naszego autora), jednak opracowanie jego naogół uznać trzeba za fortunne. Przyczynić się ono może do wzbogacenia naszych wiadomości o przedwcześnie zapomnianym teatrze drugiej połowy XIX-go w.

W. B.

Brodowski Feliks. *O duszę Polski*. 1921. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Form. 19½×13, str. 32.

Autor rozpoczyna od porównania Polski ze starym młynem z nowelki Prusa, który rozsiadłszy się nad wielkim stawem, przestrzegał i upominał po ojcowsku gniewnym klekotem rozbiegającą się dziatwę; tak samo i teraz młyn-

Polska upomina swe dzieci w chwili groźnego niebezpieczeństwa — ostatniego boju o duszę Polski. Powyższe porównanie służy za punkt wyjścia dla charakterystyki współczesności polskiej, w której wciąż daje się zauważyć, iż każdy widzi tylko siebie i dziś, z zupełnem zapomnieniem o zbiorowości i przyszłości. Pesymistyczny pogląd autora na teraźniejszość opiera się na przekonaniu, iż organizm polski jest zakażony obcemi naleciałościami, a przedewszystkiem wpływem żydów, których etyka i psychika grozi kataklizmem całemu światu, a zwłaszcza Polsce. Odrutką na pojawiające się zarazki, ożywcza i uzdrawiającą wodą życia powinno być to, „co spływa w cichym strumieniu bytu podświadomego, sączy się z przeszłości i sumienia narodu”, a więc historia narodu. Autor wzywa do zapoznania wszystkich warstw z duchem dziejów ojczy- stych, który wywoła szacunek dla państwowości polskiej i doprowadzi do należytego spełnienia obywatelskich obowiązków. Cytata z „Ksiąg pielgrzymstwa polskiego” wieńczy i streszcza myśli autora: „Zasiewajcie więc miłość Ojczy- zny i ducha poświęcenia się, a bądźcie pewni, iż wyrośnie Rzeczpospolita wielka i piękna”.

Książka niewątpliwie ciekawa, przepelniona bolesną troską autora o los Ojczyzny i Jej wielkiem umiłowaniem, łączy w sobie pesymistyczny pogląd na teraźniejszość z głęboką wiarą w przyszłość; ujęcie nieco chaotyczne — znać, iż autor wypowiadał wszystkie swoje myśli i uczucia tak, jak mu napływały do głowy i serca, nie starając się o ich dobór i proporcjonalne powiązanie.

Eug. Zdrojewski (Warszawa).

Jackson J. H. *Doświadczenia botaniczne*. Opracowane metodycznie dla niższych klas szkoły średniej. Przełożyła z angielskiego Helena Berggruen. M. Arct. Warszawa 1921 r. Form. 15½×12, str. 72.

W książeczce tej autorka podaje 30 ćwiczeń botanicznych ujętych w 10 działów; o parowaniu, o oddychaniu, o wzroście, o hodowlach wodnych, o pochłanianiu wody, o ciśnieniu korzeniowym, o wznoszeniu się wody w lodydze, o fotosyntezie, o zapyłaniu, o materiałach zapasowych. Jak z tego wynika, tytuł nie odpowiada treści, bo doświadczenia te nawet nie dają całkowitego całokształtu fizjologii roślin, jedynie przez autorkę uwzględnionej. W samych ćwiczeniach podano tylko założenie, natomiast wyniki, które słuchacz ma otrzymać są zebrane w części drugiej. Liczne przeważnie mało przejrzyste rysunki mają pomagać przy robieniu doświadczeń. Z punktu widzenia pedagogicznego doświadczenia te nic nowego nie dają, a nawet miejscami są trudniejsze i bardziej skomplikowane, aniżeli w podręcznikach uniwersyteckich. W klasach więc niższych mogą wprowadzić niekiedy zamęt.

Dr. January Kołodziejczyk (Warszawa),

Korzeniowski Józef. *Kollokacja*. Z wstępem i objaśnieniami Konstantego Wojciechowskiego, profesora Uniwersytetu Lwowskiego. Kraków, nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej. („Biblioteka Narodowa”, serja I, № 28). Form. 18×13 cm., str. 229.

Korzeniowski Józef. *Spekulant*. Z wstępem i objaśnieniami Konstantego Wojciechowskiego, prof. Uniwersytetu Lwowskiego. Kraków, nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej. („Biblioteka Narodowa”, serja I, № 25). Form. 18×13 cm., str. 241.

Przedruki obydwóch powieści oparte zostały na pierwszych wydaniach z zachowaniem wszystkich ich właściwości językowych; mamy tu więc auten-

tyczny tekst (co w nowszych przedrukach dawniejszych naszych powieści jest dotąd rzadkością). Obszerne przedmowy (do Kollokacji 38 str., do Spekulanta 40 str.), napisane przez znakomitego znawcę powieściopisarstwa polskiego, są gruntownymi studjami; ukazują one Kollokację i Spekulanta na tle społecznej literatury powieściowej (polskiej i obcej), analizują szczegółowo ich tendencje, artyzm i wpływ na społeczność. Wykonane metodycznie i ściśle, studia te przynoszą wiele nowego i pewnego historii literatury. (Tylko upatrywanie w powieściach Balzaka głównego wzoru Korzeniowskiego będzie musiało jeszcze być poddane naukowej dyskusji). Zarazem dzięki jasności i powabowi swego stylu są te studia najzupełniej przystępne.

W. B.

Łomnicki Antoni dr. *Początki geometrii analitycznej*. Lwów—Warszawa Książnica Polska Tow. N. S. W. 1921. Form. 23 × 15 $\frac{1}{2}$ str. 188.

Bardzo starannie, jasno i ściśle opracowany podręcznik. Autor rozpatruje najpierw geometrię jednowymiarową (na prostej), następnie dwuwymiarową (na płaszczyźnie), przyczem nie poprzestaje na zwykłym szablonie (prosta — koło — parabola — elipsa — hiperbola), lecz daje pojęcie ogólne o równaniach miejsc geometrycznych oraz niektóre wskazówki elementarne do dyskusji równań linii krzywych płaskich. Część III zawiera pojęcia wstępne z geometrii analitycznej trójwymiarowej, mogące zainteresować uczniów. Do każdego rozdziału dodane są dość liczne i umiejętnie dobrane ćwiczenia, których rozwiązanie znajdujemy w końcu książki.

Wł. Wojtowicz (Warszawa).

Mickiewicz Adam. *Księgi Narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego*. Opracował prof. dr. Stanisław Pigoń. Kraków, nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej. („Biblioteka Narodowa“, serja I, № 17). F. 18 × 13 cm. str. 135.

Najlepszy w młodszym pokoleniu naszych historyków literatury znawca Mickiewicza, autor specjalnego studjum O księgach narodu i pielgrzymstwa polskiego, ogłoszonego w r. 1911, w wydaniu obecnym spożytkował nie tylko wyniki tego studjum, ale i rezultaty późniejszej pracy nad poetą, prowadzonej z przerwami w ciągu lat dziesięciu. Rezultaty te znalazły wyraz zarówno w szczegółowym komentarzu do tekstu, jak i w obszernej (46 str. liczącej) przedmowie. Tekst oparty został na pierwszym wydaniu z r. 1832, ale z uwzględnieniem drugiego, jako drukowanego staranniej. Zarówno pod względem tekstu, jak komentarza jest to najlepsze ze wszystkich wydań Ksiąg, jakie mamy. Podobnie przedmowa do tego wydania jest najlepszą dziś o Księgach rozprawą. Napisana ona jest dla czytelnika dobrze orientującego się w życiorysie Mickiewicza, współczesnej historii i filozofji. Na lekturę dla młodzieży szkolnej mniej się nadaje.

W. B.

Mickiewicz Adam. *Dziady wileńskie*. Opracował Józef Kallenbach. Kraków. Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej. („Biblioteka Narodowa“, Serja I, Nr. 11). Form. 18 × 12 $\frac{1}{2}$, str. 150.

We „Wstępie“ wydawca wskazuje na źródła pomysłu i idei „Dziadów“: przypuszczalne poznanie przez Mickiewicza uroczystości Dziadów za czasów szkolnych nowogródzkich (może, schematyczność budowy II części pozwalałaby

przypuszczać raczej, że Mickiewicz na uroczystości nie był, znał ją tylko z opowiadań?)—następnie nastrój duchowy Mickiewicza w okresie pisania. Dalej wydawca omawia krótko układ fragmentów I części, „Upiory“, II części i wreszcie IV części.

Nasuwa się tu zastrzeżenie. Zjawia Gustawa jest dotąd przedmiotem spornych komentarzy. Kim jest? duchem, upiorem, człowiekiem? Każde z takich tłumaczeń ma za sobą i przeciw sobie pewne dane. Nie powinien być przeto wydawca pominąć tej sprawy milczeniem, a raczej wyjaśnić ją, zestawiając dziedzica, dziewicę i młodzieńca na jednej płaszczyźnie (str. 11), tem bardziej, że na str. 79, cytując w przypisku słowa Gustawa ze sc. IX części trzeciej Dziadów: „On żył może, gdy go badał, Dlatego nie odpowiadał“ — podsuwa rozumienie Gustawa sprzeczne z uwagami wstępnymi. Przecież i we wstępie poety do francuskiego przekładu „Dziadów“ mamy o Gustawie słowa: „Osobistość ta w drugiej części jawi się jak ci e ń milczący wśród duchów i widm; w następnej zaś części, pod nazwiskiem Gustawa, opowiada dzieje swego dzieciństwa, swej miłości i prywatnego swego życia. Odnajdujemy go w trzeciej części pomiędzy młodymi spiskowcami pod imieniem Konrada, poety i człowieka mającego widzenia“.

W przypisach do tekstu wydawca bardzo obszernie uwzględnił odmiany tekstu i wskazał na znane motywy poprawek poety. Bibliografia wyczerpująca.

Wład. Kopczewski. (Warszawa).

Osterloff W. *Rady i wskazówki pedagogów polskich i obcych dla nauczycieli szkół powszechnych* wybrał, ułożył i uzupełnił W. O... Wydanie drugie znacznie uzupełnione 1921. („Skarbnica pedagogiczna“ VI). Nakładem księgarni Ludwika Fiszera w Łodzi, Warszawa E. Wende i S-ka, Poznań M. Niemierkiewicz. Form. 20 $\frac{1}{2}$ × 14 $\frac{1}{2}$, str. 197 + III.

Szósty tomik „Skarbnicy Pedagogicznej“ wydawnictwa popularnego dla nauczycieli szkół powszechnych stanowi zbiór wyjątków w liczbie 134 na 197 stronicach, częstokroć kilkowierszowych urywków myśli niekiedy nieumiejętnie wyrwanych z całości (np. str. 179 zdanie Piramowicza), wedle dowolnego, właściwego wydawcy układu, o treści pozornie wszechstronnej, ale o nader luźnym związku wzajemnym ustępów między sobą, co było nieuniknione w tym wypadku, i o niejednolitej wartości.

Ze 197 stron prawie 90 przypada na wyjątki autora znaczone trzema gwiazdkami, z najróżnorodniejszych dziedzin. Są tam specjalnie spreparowane ustępy, odnoszące się do metod i form nauczania, norm dydaktycznych, psychologiczne: o percepcji i abstrakcji, mowie nauczyciela, wyobraźni, o porządku lekcji, uwagi w zakresie nauki o rzeczach, z dziedziny pracy ręcznej, modelowania, pogadanek wstępnych, podstaw psychologicznych i dydaktycznych czytania, czytanek, o ćwiczeniach językowych, z przyrody, fizyki, wypracowań i znów fizyki, geografji, historii, kształcenia obywatelskiego i geometrii. Wszechstronność niebываła. Drugie miejsce co do liczby stron (25 zajmują wyjątki: Boberskiego i Falkiewicza: o nauczaniu i wychowaniu, prawdzie, praktyczności, jasności, trwałości, czytaniu, z zakresu geografji, rachunków i geometrii. Prawie po 14 stron zajmują: Piramowicz i Estkowski; wyjątek z Przeglądu Pedagogicznego (str. 9), z p. Gerson-Dąbrowskiej (str. 3); nieokreślony bliżej autor około 7 stron, Troll, L. Zarzecki i Bilger prawie po 5 stron. Więc 180 stron przeznaczyl p. O. dla 11 autorów, czterdziestu zaś mieści się na reszcie niecałych

17 stronicach. Błędna polszczyzna Kehr'a (str. 50) wprowadza ciemność do „jasności w nauczaniu”. Ze względów pedagogicznych należało umieścić przy autorach daty chronologiczne. Brak wyjaśnień rzeczowych, szczegółów bibliograficznych i tytułów dzieł, z których przytoczono wyjątki.

Wielkich pedagogów pominięto. Przytoczone urywki prawie ze wszystkich działów nauki wychowania mogą wzbudzać niepotrzebnie zarozumiałość młodych nauczycieli, że wszystko poznali, a w rzeczywistości dali się uwieść książce, która żadnego działu ani nie pogłębia, ani wyczerpująco nie ujmuje.

Dorywczość i dyletantyzm powinno się tępić, a nie podniecać przez podobne wypisy, które mogą być dobre jako czytanki dla dzieci i młodzieży. Dla dorosłych ludzi podobne wydawnictwa są plagą poloru.

Józef Lewicki (Warszawa).

Próchnicki Z. dr. i Janowski B. dr. *Wiadomości z ogólnej nauki o państwie*. Nakładem K. S. Jakubowskiego we Lwowie, 1920. Form. 19×12, str. 108.

Zwięźle i ściśle autorowie podają wiadomości o różnych formach zrzeszeń ludzkich, o rodzinie, narodzie, społeczeństwie, gminie, powiecie i państwie, określają zachodzące między nimi związki i stosunki. Najwięcej uwagi poświęcają państwu. W osobnych rozdziałach omawiają nazwę i pojęcie państwa; jego formy, funkcje i związki; poglądy polityczne wybitnych myślicieli wszystkich ludów i czasów; rozpatrują zagadnienia praw i obowiązków obywatelskich; podają historyczny zarys rozwoju państw i społeczeństw. Różnorodne, zmienne przejawy zbiorowego życia ujmują autorowie w szereg prawnych określeń—do ich wyjaśnienia służą rozrzucone po książce pytania—uczniowie szukać mają na nie odpowiedzi, wynajdywać w historii ilustrujące je fakty i przykłady.

Nauczycielowi „nauki obywatelskiej” w najwyższych klasach szkoły średniej, książka powyższa może być wielce użyteczną, daje bowiem znaczny zasób wiadomości o społeczeństwie i państwie, daje niejako teorię, formułę zjawisk, z którymi uczniowie zapoznali się już przy nauce historii polskiej i powszechnej, stanowi jej uzupełnienie i wykończenie. Wiadomości te niezbędne są obywatelom demokratycznych państw współczesnych, przyczynić się mogą do podniesienia zaniedbanej w Polsce „kultury państwowej”. Do celów tych służyć też może pokrewna książka profesora Peretjatkowicza p. t. „Państwo współczesne”, która doczekała się już kilku wydań, posługują się nią w VIII klasie, w wielu gimnazjach małopolskich.

Niemniej przeto nauczyciel chcący spełnić należycie swoje zadanie, poprzestać nie może na przerobieniu materiału zawartego w podręczniku d-rów Próchnickiego i Janowskiego. Nauka o państwie w Polsce współczesnej nie może być tylko nauką opisową, dającą określony zasób wiadomości—wkra-
czać musi w dziedzinę nauk normatywnych, oddziaływujących na wolę wychowanków, urabiających charakter, przygotowujących państwu skarb najcenniejszy, dobrych obywateli.

Wiedzę polityczno-społeczną, której ramy określa podręcznik, ożywić i uzupełnić należy przez przykłady z życia wybitnych obywateli, przez stawianie i rozwiązywanie zagadnień etycznych, jakie z życiem publicznym są bezpośrednio związane, przez organizację samorządu szkolnego, który stać się może dla młodzieży najlepszą szkołą obywatelstwa. Cennych wskazówek i pouczeń w tej dziedzinie dostarczy nauczycielowi piękna książka W. Förstera „O wychowaniu obywatelskim”.

Helena Witkowska. (Kraków).

Romanowski Mieczysław. *Dziewczę z Sącza oraz wybór liryków*. Wstępem i objaśnieniami opatrzył dr. Stanisław Lama. („Biblioteka Narodowa”. Serja I, № 39.) Kraków. Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej. Form. 18×13, str. 168+4 nlb.

Tomik 39 serji I „Biblioteki Narodowej” zawiera wybór pism Mieczysława Romanowskiego, a mianowicie powieść poetycką „Dziewczę z Sącza” i te liryczne utwory, które najlepiej charakteryzują poglądy i dążenia poety. Wstęp pióra dr. Stanisława Lama składa się z następujących części: Galicja przed rokiem 1863, idea czynu w literaturze romantycznej, poeta-powstaniec, „Dziewczę z Sącza”, Romanowski w świetle krytyki, tekst wydania i bibliografia. Pierwsza część, omawiająca stan Galicji przed rokiem 1863 ma być jakby historycznym uzasadnieniem genezy utworów patriotycznych Romanowskiego, lecz niestety niepotrzebnie obraz został zacieśniony do samej Galicji, gdy źródło tego ruchu zbrojnego, który przepowiadał i opiewał poeta, istniało raczej w b. zaborze rosyjskim; dalsze rozdziały wykazują łączność poezji i życia Romanowskiego z ideą czynu w literaturze polskiej i charakteryzują zarówno całość spuścizny artystycznej poety, jak i poszczególne pomieszczone w wydawnictwie utwory. Wogóle studjum dra Lama, wykazujące opanowanie przedmiotu przez autora, jest dobrem wprowadzeniem do lektury Romanowskiego.

Tekst samego wydania nie nasuwa uwag: „Dziewczę z Sącza” jest wydrukowane po raz pierwszy na podstawie autografu poety, a wybór liryk jest bardzo trafny, gdyż przedstawia nam w całej pełni uczucia poety, wołającego przez całe życie do swych braci:

Z pod grobowego całuna
Wstańmy i wlećmy życiem płomieni.
Audaces iuvat fortuna!

Eug. Zdrojewski (Warszawa).

Romer E. *Geograficzno-statystyczny Atlas Polski*. Wydanie drugie. Lwów—Warszawa, Książnica polska T. N. S. W. 1921, map 34, 26 str. tekstu objaśn., form. 31×35.

Drugie wydanie powszechnie znanego i cenionego „Atlasu Polski” ukazało się w bardzo mało zmienionej postaci. Do niezmienionych map i tekstów poprzednich przybyły dwie nowe mapy. Jedna z nich, mapa administracyjna Polski, oddaje stan z roku 1920. Jest więc uwidoczniony podział na województwa i powiaty, są podane granice traktatowe Polski i państw sąsiednich; jako nieustalone figurują granice z Litwą i na Górnym Śląsku. Daleko ciekawszą jest druga mapa, zatytułowana Polacy B. Jest to oryginalna mapa etnograficzna żywiołu polskiego, z bardzo charakterystycznym półwyspem polskim na Litwie i z licznymi i sprawiedliwie wykreślonymi wyspami polskimi na podłożu etnograficznym ruskim. Mapa oddaje stan z lat 1914—1920. Odbiega wyraźnie od map dotychczasowych i stanowi zjawisko niepowszednie. Na innych mapach Atlasu nie zauważyłem zmian zasadniczych, z wyjątkiem na mapie hipsometrycznej Polski, na której zastosowano z całą ścisłością skalę barw Peuckera, i zaznaczono obecne granice Polski. W nowej szacie mapa pod względem kolorytu tylko zyskała. Drobne zmiany porobiono w tekście ze względu na zmienioną sytuację polityczną. Daleko ważniejszą nowością jednak jest zastąpienie tekstu niemieckiego tekstem angielskim. Otworzy to niewątpliwie Atlasowi drogę popu-

laryzacji wiadomości o Polsce w świecie amerykańsko-angielskim, gdzie Atlas był dotychczas znany tylko w szczupłych kołach naukowych i dyplomatycznych

Obok wysokiej naukowej wartości Atlasu, co już podkreślano nieraz i nie na jednym miejscu, należy tu przede wszystkim podnieść z naciskiem wielką wartość dydaktyczną owej publikacji. Szkoła nie może przejść dziś obojętnie obok Atlasu Romera. Zgodnie należy stwierdzić, że Atlas może oddać ogromne usługi przy nauce o Polsce, czy jako środek pomocniczy, czy też nawet wprost jako podręcznik. Pożądanym byłoby nawet, aby najważniejsze mapy „Atlasu“ (I, V, VII, VIII, XI, XII, XX, XXVI, XXIX, XXX, XXXII, XXXIV), dla tem powszechniejszego ich użycia w szkole, były dostępne w handlu każda z osobna po umiarkowanej cenie.

Stanisław Pawłowski (Poznań).

Sinko Tadeusz. *Wiązanka wierszy Owidjusza z dodatkiem wybranych elegij Tibulla i Propertjusza*. Opracował T... S... Wydanie 3 powiększone z 10 ilustracjami. Lwów — Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W., 1920. Form. 21¹/₂ × 13, str. XX + 220.

Profesor Sinko wydał bogaty szkolny zbiór poezji Owidjusza, dając wyjątki z Przemian, Kalendarza, Listów z Pontu, Ksiąg Miłości i Heroid. 246 wierszy z elegij Tibullusa i 314 z elegij Propertjusza, uzupełniając tę piękną wiązanek. Przed tekstem mamy ogólny zarys poezji Augustowskiej z krótką wzmianką o Tibullusie i Propertjuszu, dalej — żywot Owidjusza z uwzględnieniem jego utworów, na koniec prozodję i metrykę w zastosowaniu do wierszy Owidjusza. Do tekstu dodany jest słowniczek imion własnych. Ważną innowację w porównaniu z innymi wydawnictwami Książnicy z zakresu autorów klasycznych stanowią ilustracje. Ich treść jest następująca: Bunt Gigantów, Perseusz i Andromeda, Cerera i Prozerpina, Niobe, Medea, Meleager, Orfeusz i Eurydyka, ofiarowanie Ifigenji, ołtarz pokoju, barbarzyńca. Dr. Sinko do tych ilustracji dołącza krótkie, lecz cenne objaśnienia, rzucające promień światła na niektóre okresy z dziedziny sztuki greckiej. Szkoda, że tych ilustracji jest tylko dziesięć. Przecież rzeźba grecka i freski pompejańskie dają tak obfity materiał.

St. C.

Sofokles. *Elektra*. Przełożył i opracował Kazimierz Morawski, Kraków Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, („Biblioteka Narodowa“, Serja I, № 9), Format 12⁵/₈ × 17⁵/₈ str. 87.

Wstęp (str. 18) podaje w zwięzły i jasny sposób treść i układ dramatu (rozdz. I) następnie ogólne uwagi o tragedji „Elektra“ (II). Po pięknym przeciwstawieniu dwóch dziewczyc postaci, Antygony, pełnej miłości i dziewicy zemsty, Elektry, wskazuje M. w niezwykle trafny sposób na podobieństwo między Elektrą, a biblijną Judyt, przebijające się w rysie tej niemal wschodniej namiętności zemsty. Nieposkromiona i nieokiełzdana w swych żywiołowych wybuchach skargi, Elektra jest zarazem najlepszym dowodem, jak płytkie są komunały, ciągle jeszcze powtarzane, o „klasycznym spokoju“ i „klasycznej mierze greckiej“. „Elektra“, potężna pieśń zemsty o wysokim nastroju, jest zarazem dobitnym wyrazem tej cechy narodowej greckiej, która leży w ich wielkim zamiłowaniu do podstępów i wszelkiej chytrłości, które wydało przecież ich bohatera narodowego, Odysseusa. Krótka notatka bibliograficzna wymienia dotychczasowe przekłady polskie „Elektry“. Sam przekład, poprzedzony podniosłym wierszem

„Od tłumacza“, oddaje trymetr jambiczny oryginału 11 zgłoskowym białym wierszem, który przy końcu dłuższych grup niepostrzeżenie, a miło dla ucha, przechodzi w wiersz rymowany. Chóry oddane wierszem rymowanym, zbliżonym na ogół do miar wierszowych oryginału. Przypiski pod tekstem zawierają wszystkie potrzebne dla ogółu czytających objaśnienia. Książeczka ta, w której krótkim wstępie powiedziano więcej nowych i cennych rzeczy, niż w wielu obszernych historjach literatury greckiej, przyczyni się znacznie do spopularyzowania wielkiej tragedji.

G. Przychocki (Warszawa).

Soltysik Tomasz. *Wskazówki dla praktykantów zawodu nauczycielskiego*. Zbiór pytań do oceny lekcji. Wyd. II. Lwów — Warszawa. 1921 Książnica Polska. T. N. S. W. Form. 23 × 15, str. 26 + 2 nlb.

Przedmowa do drugiego wydania „Wskazówek“ (pierwsze w r. 1915) pióra dr. Jana Jarosza stwierdza, że „Wskazówki“, nie będąc wyczerpującym zestawieniem współczesnych wymagań dydaktycznych, pozostają w zgodzie z głównymi zasadami obecnych programów i metod nauczania w szkołach państwowych.

„Wskazówki“ są zebrane w 9 rozdziałach, omawiających kolejno: I typowe części normalnej lekcji i konieczność w niej określonego celu; II. cechy jakie mieć winny pytania nauczyciela i odpowiedzi uczniów; III. powtarzanie materiału naukowego i dydaktyczne wykorzystanie tego powtarzania; IV. sprawę wyboru i rozkładu materiału lekcji; V. formalne wymagania, którym winno czynić zadość dobre metodyczne przerobienie materiału naukowego w klasie; VI. zachowanie się nauczyciela w klasie wobec uczniów; VII. dydaktyczne warunki utrzymania karności w klasie; VIII. doniosłą sprawę oceniania postępów uczniów, wreszcie IX. ogólne cechy pożądane w nauczycielu, aby dodatnio wpływać na uczniów, mogły zapewnić najlepszy wynik lekcji. Wielka ilość zestawionych w pytaniach spraw i zagadnień, których najszersze uwzględnianie przy nauczaniu jest niezbędne dla dobrego nauczyciela, zmusza każdego czytelnika „wskazówek“ do myślenia, do zastanawiania się nad własnym na lekcji postępowaniem, do zmiany tego postępowania na lepsze. Podkreślić należy ciepły i serdeczny stosunek do młodzieży, której interes ma autor przede wszystkim na względzie.

Jeżeli zważymy, w jak znacznym stopniu rozplynęło się w ogromie wciąż jeszcze rozwijającego się naszego szkolnictwa wykwalifikowane i dydaktycznie wyrobione, fachowe nauczycielstwo, jak wielkie mnóstwo ludzi surowych i półkwalifikowanych weszło i wchodzi do zawodu nauczycielskiego, to zdamy sobie sprawę, że drugie wydanie wskazówek jest bardzo na czasie, i może dziś służyć nauczycielowi polskiemu o wiele szerzej i skuteczniej niż w r. 1915. Poleć je też trzeba gorąco każdemu jako dobrą pomoc przy ruchunku sumienia własnych nauczycielskich wad, braków i zalet, jako środek do świadomego doskonalenia się w zawodzie jednym, zabezpieczenia przed skostnieniem w rutynie innych, jako głęboki materiał do rozmyślań dla każdego uczącego.

J. Grodecki. (Warszawa).

Stein Ignacy i Zawiliński Roman. *Gramatyka języka polskiego dla szkół powszechnych i średnich*. Wydanie II zmienione i zastosowane do nowych planów i nowej pisowni. 1920 Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Form. 23 × 15¹/₂, str. 258.

W porównaniu z wydaniem pierwszym niniejsze jest znacznie skrócone i ma inny układ: po głosowni następuje nauka o wyrazach, obejmująca to co

dawniej nazywano etymologią i fleksją, a wreszcie nauka o zdaniu, zakończona składnią rządu i składnią czasownika. Na końcu króciutki skorowidz rzeczowy, zajmujący 2 str. Układ racjonalny i przystępne wyłożenie rzeczy zalecają tę książkę.

Jan Łoś (Kraków).

Swinarska M. i Ławicka J. *Krótki podręcznik do nauki języka angielskiego*. Część I (pierwszy rok nauczania). Form. 17×11½ str. 8 nlb.+124. Część II (drugi rok nauczania), str. 8 nlb.+168. Poznań 1921, Księgarnia Ś-go Wojciecha.

Autorki zaznaczają w przedmowie, że pragną potrzebie chwili obecnej choć w części zadość uczynić, widocznie uświadamiają sobie, że ogromny pośpiech, z jakim pracowały, nie pozwolił im dać czegoś zupełnie odpowiadającego wymaganiom. Dobrej woli widać dużo także ze strony władzy oświatowej w Poznaniu, która poparła wydawnictwo, nie można jednak przemilczeć, że strona wymowy, której autorki słusznie przypisują „pierwszorzędne znaczenie“ wypadła zupełnie niewystarczająco. Ani system transkrypcji nie jest przeprowadzony konsekwentnie, ani sama wymowa nie podawana poprawnie. Wymowę podaną trzeba będzie przy każdym wyrazie skontrolować według dobrego słownika fonetycznego przed przystąpieniem do korzystania z książki, a ogólne wskazówki co do wymowy traktować z całym krytycyzmem.

Co do materiału książeczek, to uwzględnia on przedewszystkiem życie codzienne dziewczynek, jest żywy i interesujący; pod tym względem bardzo nadaje się do dalszego opracowania z dziećmi w ćwiczeniach ustnych w klasie; również trafny jest wybór wierszyków i opowiadań; jest tego wszystkiego jednak w stosunku do ilości godzin, przeznaczonych w programach na język obcy, stanowczo za mało, gdyż część pierwsza zawiera tylko 20 lekcji, a druga 23. Mając więc 4, a nawet 5 godzin na tydzień nauczyciel będzie miał kłopot z powodu szczupłości książeczek. Ilość omyłek druku w części drugiej przekroczyła granice największej tolerancji: około połowy ich poprawiono w errata'ch.

T. Benni (Warszawa).

Witwicki Władysław dr. *Obraz pierwszej lekcji psychologii w klasie ósmej*. Zamość. Biblioteczka dydaktyczna pod redakcją Ludwika Kobierzyckiego. Zygmunt Pomarański i spółka. 1921. Form. 20×13½, str. 48.

Doskonała w treści i świetna pod względem formy książeczka. Próba dania „żywego, szczerzego, konkretnego obrazu jakiejś jednej z wielu pierwszych godzin“ psychologii w klasie ósmej powiodła się autorowi w zupełności. Nie jest to bezduszna „wzorowa lekcja“, lecz tętniący życiem, a jednocześnie kierowany przez kompetentnego i utalentowanego pedagoga dialog z całą klasą, posiadający wdzięk natchnienia chwili i improwizacji, a jednocześnie wybornie nadający się do celu, jaki sobie każdy nauczyciel stawiać powinien: zapładniania umysłu, budzenia myśli samodzielnej i krytycyzmu, wyczuwania zagadnień.

Lekcja ta, poświęcona definicji psychologii, posiada dobrą konstrukcję. Autor budzi na początku wątpliwości, a przez to i krytycyzm w młodocianym zwolenniku materializmu, subtelnie ironizuje psychologię racjonalną, przygotowuje grunt pod definicję psychologii empirycznej, poszukuje cech, odróżniających zjawiska fizyczne od duchowych (ten ustęp wydaje mi się nieco przydługim), wreszcie podkreśla charakter podmiotowy, aktualny i indywidualny tych ostatnich, wprowadza pojęcie świadomości i w końcu ustala, że stany subiektywne są bezpośrednio dostępne jedynie podmiotowi doświadczającemu ich.

Lekcja cała okraszona jest miłym, pogodnym humorem. Dialog jest uzupełniony oryginalnie pomysłanymi komentarzami marginesowemi, w których autor z wdziękiem i dyskretną ironią uzasadnia bieg lekcji i interpretuje odpowiedzi i pytania uczniów.

J. Segal. (Warszawa).

Wołosowicz Stanisław. *Geologia*. Petrografia — Dynamika — Stratygrafia. Warszawa. Skład Główny w księgarni M. Ostaszewskiej i S-ki. Form. 16×23 cm., str. 221.

Książkę tę autor przeznacza do użytku, jako podręcznik dla klas wyższych. Uważając za niewłaściwe łączenie mineralogii z geologią, daje przewagę geologii historycznej, ważnej dla zrozumienia ewolucji życia i oblicza ziemi. Autor rozpoczyna książkę od przeglądu skał wybuchowych, osadowych i metamorficznych (str. 14—55), w drugim dziale daje krótki rys działania czynników geologicznych (str. 55—104), wreszcie trzeci, najobszerniejszy (str. 104—221) poświęca stratygrafii, dając charakterystykę każdej epoki, z uwzględnieniem stosunków geologicznych Polski. Książka jest ilustrowana licznymi rysunkami.

Stanisław Karczewski (Warszawa).

Żeromski Stefan. *Dla młodzieży*. Książka pierwsza. Wybór z pism. Warszawa 1922. Kraków Wydawnictwo J. Morkowicza. Nakład T-wa Wydawniczego w Warszawie. Str. 153+7. Książka druga. Ibidem. Form. 19×13 str. 136+8.

Twórczość Żeromskiego, zawierająca w sobie tyle wartości literackich i wychowawczych, nie mogła być jednak we wszystkich przejawach przedmiotem lektury młodzieży ze względu na swój erotyczno-naturalistyczny charakter, z którym młodzieży przedwcześnie zaznajamiać nie można. Z małemi wyjątkami prawie każdy utwór Żeromskiego zawierał tego rodzaju momenty, które powodowały, że z innych wartości tak bogatych u Żeromskiego siłą rzeczy młodzież korzystać nie mogła. W „Wypisach“ przeróżnych też dziwnie mało korzystano z bogatej twórczości Żeromskiego. To też z radością podkreślić należy wydanie wyjątków z poszczególnych dzieł, przystosowanych do poziomu młodzieży z klasy III — V. Obejmują one w książce pierwszej wyjątki z „Mogily“, „Popiołów“, „Wszystko i nic“, „Charitas“, nadto „Sambor i Mestwin“, w książce drugiej z „Ludzi bezdomnych“, „Promienia“, „Syzyfowych prac“ i „Popiołów“. Wyjątki te mają ogromną wartość dla nauki języka polskiego zwłaszcza w klasie IV i V, dostarczając jej szeregu świetnych przykładów tak do analizy stylistyczno-estetycznej, jak do wychowania w duchu narodowym. Ponieważ, zdaje się wydawnictwo nie skończy się na tych dwóch tomach, trudno wydać sąd o całości, zaznaczyć jednak należy, że pożądanym byłby układ wyjątków czy to według treści, czy według zasad estetyczno-literackich, czy ewentualnie według stopniowania trudności, o ileby książki te miały się stać czymś więcej niż tylko przygodną lekturą domową.

Tadeusz Czapczyński (Łódź).

Ustawa o szkolnictwie średnim ogólnokształcącym. (Projekt Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego). Warszawa 1922. Nakładem Tow. Nauczycieli Szkół Średn. i Wyższ. Skład Główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Form. 14½×11, str. 52.

Nakładem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych ukazał się w druku projekt Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

„Ustawy o szkolnictwie średnim ogólnokształcącym”. Projekt liczy ogółem 209 paragrafów i rozpada się na pięć zasadniczych części: A) Postanowienia ogólne, B) Gimnazja państwowe, C) Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące, D) Nauczanie prywatne i egzaminy eksternów, E) Postanowienia przejściowe. Część A (§§ 1—7) zawiera ogólne definicje pojęć „szkoła średnia ogólnokształcąca”, szkoła „państwowa” i „prywatna”, „gimnazjum” itp. — Część B (§§ 8—96) omawia kolejno sprawy: 1) zakładania i utrzymywania gimnazjów państwowych, 2) ogólnych zasad ustroju gimnazjów państwowych, 3) zadań, programów i metod gimnazjów państwowych, 4) uczniów gimnazjów państwowych, 5) nauczycieli, dyrektorów, rad pedagogicznych i rad opiekunów gimnazjów państwowych, 6) gimnazjów państwowych doświadczalnych, 7) opieki nad niezamożną młodzieżą gimnazjów państwowych. — Część C (§§ 97—163) zawiera sprawy: 1) określenia prywatnej szkoły średniej ogólnokształcącej, 2) zakładania i utrzymywania prywatnych szkół średnich ogólnokształcących, 3) prowadzenia prywatnej szkoły średniej ogólnokształcącej, 4) gimnazjów prywatnych (które są na mocy projektowanej ustawy szkoły średnie uznane przez Ministerstwo W. R. i O. P. za „gimnazja prywatne”, a przez to zrównane w prawach z gimnazjami państwowymi). — Część D (§§ 164—175) wskazuje na konieczność zawiadamiania państwowych władz szkolnych o organizowaniu zbiorowego nauczania w zakresie szkoły średniej obejmującego więcej niż 10 uczniów oraz omawia sprawę organizacji egzaminów dla eksternów w celu otrzymania świadectwa gimnazjalnego niższego stopnia (równoważnego świadectwu z VI kl.) i świadectwa dojrzałości. — Część E (§§ 176—209) zawiera postanowienia modyfikujące na czas przejściowy niektóre przepisy zawarte w poprzednich paragrafach ze wskazaniem okresu czasu, w jakim istniejący stan rzeczy ma być przystosowany do wymagań ustawy. — Opracowany przez Ministerstwo projekt ma być przedmiotem rozważań ze strony społeczeństwa przed wniesieniem go na obrady sejmowe.

Eug. Zdrojewski (Warszawa).

Rdaktor JAN SZAROTA.

ZA TREŚĆ OGŁOSZEŃ REDAKCJA NIE ODPOWIADA.

NAKŁADEM KSIĄŻNICY POLSKIEJ TOW. NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH
ukazał się

ELEMENTARZ RACHUNKOWY

TADEUSZA SIERZPUTOWSKIEGO

z ilustracjami B. TENEROWICZA

Oryginalna metoda — artystyczne rysunki — piękny druk.

Tegoż autora:

Wskazówki metodyczne do elementarza rachunkowego. Wyd. I.

Arytmetyka cz. I. (trzeci rok nauczania) wyd. 1.

Arytmetyka i poglądowa geometria Cz. II. (Czwarty rok nauczania), wyd. 4.

Arytmetyka i poglądowa geometria Cz. III. (Piąty rok nauczania), wyd. 4.

Arytmetyka Cz. IV. (szósty i siódmy rok nauczania), wyd. 2.

Do nabycia w Książnicy Polskiej Tow. Naucz. szkół wyższ. Warszawa, Nowy Świat 59, we Lwowie Małeckiego 5, oraz we wszystkich księgarniach.

Zakłady Graficzne Pracowników Drukarskich, sp. z ogr. odp. Warszawa, Nowolipie 11. Tel. 242-40

11653