

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
Organ Zarządu Głównego Sekcji Zakładów kształcenia nauczycieli T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO 22, II p.

KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

TREŚĆ:

1. **Tync St.:** Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych we Francji. III.
2. **Wolfsthal St.:** Podział godzin a praca psychiczna.
3. **Mścisz M.:** Nauka o warstwicach i formach powierzchni. (Lekcja geografji w kl. 4-tej szkoły ćwiczeń).
4. Oceny i sprawozdania.

SOMMAIRE:

1. **Tync St.:** Instruction des instituteurs des écoles primaires en France. III.
2. **Wolfsthal St.:** Le plan des leçons et de travail psychique.
3. **Mścisz M.:** La leçon de la géographie a 4-ème classe d'école experimental.
4. Livres nouveaux.



K R A K O W

DRUKARNIA ZWIĄZKOWA W KRAKOWIE, UL. MIKOŁAJSKA L. 13.

Komunikat Zarządu Głównego SEKCJI SEMINARJALNEJ T. N. S. W.

Z początkiem roku szkolnego należy:

- 1) dopilnować w Kołach T. N. S. W. rejestracji nauczycieli seminarjów i utworzyć (gdzie jeszcze niema) sekcję seminarjów nauczycielskich,
- 2) zwołać Zarząd Sekcji — odbyć posiedzenie wstępne i uruchomić pracę w sekcji.
- 3) nadesłać zmianę adresów nauczycieli seminarjów, będących członkami Kół T. N. S. W. i sekcji,
- 4) zażądać, aby dla każdego zakładu zaprenumerowano przynajmniej jeden egzemplarz biblioteczny „Pedagogjum“,
- 5) tak obecnie, jak i później nadsyłać sprawozdania z posiedzeń, korespondencje, zapytania w sprawach zawodowych, artykuły do działu „Na mównicy“ i „Echa“.

Adresować:

KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO L. 22, II. PIĘTRO.

*Czas odnowić przedpłatę na r. 1932
Wynosi ona całorocznie 7 zł.!*

CENY OGŁOSZEŃ:

OGŁOSZENIE CAŁOSTRONICOWE 60 ZŁ.

„ NA PÓŁ STRONY 30 ZŁ.

ADRESOWAĆ: KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO L. 22.

KONTO CZEKOWE P. K. O. Nr. 406.610.

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.

Organ Zarządu Głównego Sekcji Zakładów kształcenia nauczycieli T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, ULICA STRASZEWSKIEGO 22, II p.

KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych we Francji.

III.

Tyle o naukowym, ogólnokształcącym programie szkoły normalnej. Teraz parę zdań o tem, jak się przedstawia sprawa zawodowego przygotowania kandydatów. Służy mu, obok socjologii, etyki zawodowej i nauki administracji szkolnej, nauka „psychologii stosowanej do wychowania“, a zwłaszcza pedagogika ogólna i specjalna oraz praktyka nauczycielska. Przejsć muszę do porządku dziennego nad programem tych nauk pedagogicznych; nie różni on się zresztą zasadniczo od naszego. Podniosę tylko en passant dwa ciekawe wyjaśnienia do tego programu. Tak n. p. w programie psychologii kładzie się, co jest rzeczą nader interesującą, nacisk na „wyobrażanie sobie przyszłości“ (la représentation de l'avenir). Oto uwaga: „Trzeba skonstatować ciekawy fakt, że kursy psychologii, które tyle miejsca poświęcają przypomnieniu, milczą powszechnie o zjawisku przewidywania (prévision); a tymczasem człowiek działający żyje raczej przyszłością niż przeszłością, a nawet kiedy działa pod wpływem przeszłości, nie przeszłość ma przed oczyma, lecz widzi siebie działającego w przyszłości bezpośredniej lub dalszej. Jak się tworzy to wyobrażenie i jakie wyciągnąć należy wnioski z tej niepewności — jest kwestją zasługującą na rozpatrzenie ze strony wychowawców, którzy są ludźmi czynu, działania“. A znów w programie t. zw. pedagogiki specjalnej zostawia się dużą swobodę co do wyboru lektury pisarzy pedagogicznych i dodaje: „Prawdę mówiąc, rodzi się pytanie, czy jest koniecznem, by przyszli nasi nauczyciele i nauczycielki czytali Locke'a, Kanta, Spencera albo p. Necker de Saussure. Studjowanie tych autorów, stojących na stanowiskach tak dalekich od stanowiska przeciętnego pedagoga wieku XX, można polecić tym, którzy chcą iść dalej w swych zadaniach pedagogicznych, studentom instytutów pedagogicznych naszych uniwersytetów albo też przyszłym profesorom naszych szkół normalnych i kandydatom na inspektorów szkolnictwa powszechnego. Jest obawa, że nasi wychowankowie stracą zbyt

dużo czasu na tą lekturę. Jeżeli zatem... czyta się teksty pedagogiczne, niech to będą krótkie urywki, najistotniejsze ustępy wielkich mistrzów, którzy dali podwaliny naszej nauce pedagogicznej, albo niech to będą fragmenty autorów współczesnych, którzy mówią o naszej szkole, o naszych studjach, o naszych uczniach". Uderza w tych uwagach ahistorycyzm, niechęć do wkładania w głowy przyszłych nauczycieli balastu historyczno-pedagogicznego, niechęć, która zresztą znalazła wyraz w braku historii wychowania jako osobnego przedmiotu nauki w szkole normalnej. Myśl godna rozważenia u nas, gdzie historia wychowania zabiera w seminarjach 3 godziny tygodniowo przez jedno półrocze kursu IV i 5 godzin przez cztery miesiące kursu V, t. j. ogółem nie mniej niż 120 godzin, a więc przy skąpom z konieczności wymiarze godzin dla innych przedmiotów pedagogicznych, wcale sporo czasu, któryby można zużytkować lepiej na aktualne zagadnienia.

Jak się przedstawia w seminarjach francuskich kwestja praktyki pedagogiczno-dydaktycznej? Paragraf 99 statutu organizacyjnego z r. 1887 powiada, że każdy kandydat jest obowiązany w ciągu każdego z trzech lat studjów spędzić conajmniej 50 półdzionków w szkole powszechnej, t. j. mniejwięcej miesiąc pełnej dwurazowej nauki. Ta praktyka przebiega przez stopnie: w klasie pierwszej ogranicza się do hospitowania klas w charakterze prostego obserwatora. Uczeń przypatruje się pod kierunkiem dyrektora szkoły powszechnej zdarzeniom z życia szkoły i uczniów, robi pod dozorem dyrektora seminarjum eksperymenty i zbiera spostrzeżenia nad właściwościami umysłowemi i moralnemi uczniów. W klasie drugiej, w związku z lekcjami pedagogiki specjalnej, która w znacznej mierze obejmuje sprawy dydaktyczne, uczeń próbuje stosować poznane metody na lekcjach, prowadzonych już przez siebie w szkole powszechnej. W trzecim roku już mu się powierza całkowicie prowadzenie nauki w klasie pod kontrolą dyrektora szkoły. Dla tej praktyki pedagogicznej przeznaczone są we Francji, jak u nas, szkoły ćwiczeń, zwane tam *écoles d'application*, o ile zachowują pewną administracyjną i lokalową odrębność, lub *écoles annexes*, o ile mieszczą się w gmachu seminarjum i do niego przynależą. Uczennice seminarjum odbywają praktykę głównie w przedszkolach czyli t. zw. *écoles maternelles*. Ale dla tego znacznego wymiaru lekcji próbnych dla kandydatów owe szkoły ćwiczeń zwykle nie wystarczają, tem bardziej, że owa liczba 50 półdzionków corocznych jest to minimum, które instrukcje zalecają usilnie „przekroczyć nawet znacznie". Dla tego zazwyczaj do służby w charakterze szkół ćwiczeń powołuje się jeszcze inne szkoły powszechne w danej miejscowości, a nawet powstaje konieczność, co jest zresztą wyraźnie dozwolone, że uczniowie trzeciego kursu udają się na pewien czas na praktykę (*stage*) do szkół w obrębie departamentu; umieszcza się ich wówczas pod kierunkiem członków „elity nauczycielskiej", a dyrektor seminarjum wizytuje ich i udziela im wskazówek. Taką praktykę uważają instrukcje, i słusznie, za „najlepszą sposobność do nauczenia się fachu nauczycielskiego". Te dni, tygodnie, a nawet miesiące praktyki nauczycielskiej uczniów wywołują konieczność przebudowy rozkładu godzin, a nawet zawieszania n. p. na trzecim

kursie nauki na jakiś czas z tem, że w okresie poprzedzającym lub następującym powiększa się liczbę godzin, aby nauka nie poniosła uszczerbku. Trzeba przyznać, że w zakresie przygotowania praktycznego seminarzystów robi się we Francji więcej niż u nas. To też instrukcje słusznie wyrażają nadzieję, że po takiej praktyce kandydaci, „wychodząc ze szkoły normalnej, jeśli nie są jeszcze mistrzami, biegłymi we wszystkich czynnościach i trudnościach rzemiosła, to przynajmniej można mieć nadzieję, że nie zgrzeszą zbyt wielkim brakiem doświadczenia“. Tu można dodać nawiasową uwagę, że powyższe postanowienia z r. 1920 są wielkim postępem w porównaniu ze stanem poprzednim, kiedy to — jak całkiem otwarcie wyznają instrukcje — owe lekcje były imaginacyjne, odbywane z imaginowanymi uczniami, a nie z prawdziwymi dziećmi, a zaś pogadanki i referaty z dziedziny oświaty pozaszkolnej (*les lectures populaires*) odbywały się nie w autentycznym środowisku zrzeszeń byłych uczniów lub w organizacjach faktycznych, dla tego celu przeznaczonych, lecz w kole kolegów-seminarzystów.

Przebywszy taki trzechletni kurs wykształcenia naukowego i zawodowego, przystępuje uczeń do końcowego egzaminu. Pomijam jego szczegóły. Egzamin ten daje uczniowi t. zw. *brévet supérieur* i z tym patentem wstępuje do służby nauczycielskiej jako praktykant (*stagiaire*). Po dwu latach przystępuje do drugiego egzaminu nauczycielskiego, który ma mu dać t. zw. *certificat d'aptitude pédagogique*. Egzamin ten składa się z części praktycznej, t. j. z trzech godzin lekcji próbnych, w tem obowiązkowo lekcji śpiewu i wychowania fizycznego, oraz z części ustnej, conajmniej półgodzinnej; ten ustny egzamin obejmuje zagadnienia z administracji szkolnej i praktyki pedagogicznej. Dodatni wynik egzaminu daje kandydatowi prawo do uzyskania stałego stanowiska nauczycielskiego. Na tem kończy się kształcenie nauczyciela szkoły powszechnej. Ustawa nie przewiduje żadnych innych dalszych egzaminów, ani też faktycznie nie istnieją żadne inne państwowe szkoły ni kursy dokształcające w rodzaju naszych wyższych kursów nauczycielskich. Szkoła normalna jest do dziś dnia zasadniczym, głównym zakładem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

Nie znaczy to jednak, żeby opinia publiczna tak wśród rzeszy nauczycielskiej, jak w gronie posłów do parlamentu, jak wreszcie wśród społeczeństwa uważała ten sposób kształcenia nauczycieli za jedyny i doskonały i niewymagający zmian ani udoskonaleń. Przeciwnie, od pierwszej chwili po zakończeniu wojny odzywają się głosy za reformą i w tej dziedzinie. Ten reformatorski ruch zresztą nie ogranicza się tylko do kwestji seminarjów; jest on szeroki i ogarnia całe szkolnictwo, które chce przebudować gruntownie. Wyszedł on — jak wiadomo — z kół młodych profesorów, którzy wyniosłszy z rowów strzeleckich poczucie braterstwa wszystkich klas narodu, zorganizowani w zrzeszenie: *Les compagnons de l'université nouvelle*, wywiesili hasło „szkoły jednolite“ i ruszyli ławą do walki o przebudowę szkolnictwa. Nie zamierzam tu podawać przebiegu tej niezakończonyj do dziś dnia akcji, wskażę tylko te jej studia i szczegóły, które mają związek z reformą kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Trzeba więc krótko zana-

czyć, że przyczyna tego młodego ruchu szkolnego we Francji leżała nietylko, jak gdzieindziej, w demokratycznych tendencjach, nietylko w dążeniach ekonomiczno-społecznych, ale co jest specyficznem dla gruntu francuskiego, w chęci wprowadzenia jakiejś jednolitości i wprost ładu w tę skomplikowaną budowę, jaką przedstawia szkolnictwo francuskie, które z biegiem czasu i pod działaniem potrzeb narastało w sposób dość chaotyczny, tak, że budowa ta robi wrażenie nie jakiegoś masywu z drobnymi tu i ówdzie uzupełnieniami, ale raczej jakiegoś kompleksu drobnych, nieraz dość luźnie nawet związanych ze sobą odrębnych budynków. Można dodać, że dla kół lewicowych i wolnomyślnych to ujednostajnienie szkolnictwa (monopol szkolny!) wydawało się też dogodnym środkiem do ograniczenia a nawet zgnicenia szkolnictwa prywatnego, jak wiadomo, prawie wyłącznie wyznaniowo-katolickiego.

W tem dążeniu do ujednostajnienia szkolnictwa opublikował w r. 1922 w „Revue Pédagogique“ wymieniany już parokrotnie Paweł Lapie „Szkiec generalnej reformy naszego nauczania narodowego“. Ten projekt przewiduje cztery stopnie szkolnictwa: szkoła (powszechna), collège, liceum, uniwersytet. Kształcenie nauczycieli przypadłoby jednemu z oddziałów liceum, t. j. szkoły przeznaczonej dla uczniów w wieku 15—18 lat. Liceum to miałyby sekcję literacką, realną, techniczną, a wreszcie normalną. Ta sekcja normalna miałaby program wykształcenia ogólnego równy innym sekcjom, a wogóle program ten nie różniłby się wiele od programu dotychczasowej szkoły normalnej, a więc obejmowałby również przedmioty pedagogiczne. Tak więc projekt P. Lapie nie zmieniał zasadniczo objętości ni poziomu wykształcenia nauczyciela szkoły powszechnej. A jednak nie był on zwykłą tylko rzeczą formalną. Ze sięgał głębiej, dowodzi obudzenie się polemiki w prasie pedagogicznej i codziennej. Według tego projektu bowiem seminarjum jako odrębna szkoła zniknęła z widnokregu, a wcielona do obrębu liceum, choć faktycznie pod względem poziomu naukowego nie podnosiło się, zyskiwało na godności, jakiej dotąd zażywało „arystokratyczne“ liceum, choćby przez to, że wychowanek sekcji normalnej liceum zyskiwał prawo wstępu na uniwersytet lub do równorzędnej z nim École Normale Supérieure, przysposabiającej nauczycieli szkół średnich. Projekt P. Lapie co do seminarjów spotkał się z opozycją. Opinji publicznej, szczególnie wolnomyślniej trudno było pogodzić się z myślą o zniesieniu tych szkół, które położyły walne zasługi w dziele zeświecczenia szkół i przepojenia ich liberalnym duchem. Wysunięto też argument, że wbrew tendencjom, ożywiający ostatnią reformę szkół normalnych, tym mianowicie, by nauczyciel, wykształcony praktycznie i „regjonalnie“, uzyskiwał wpływ w środowiskach swoich, zwłaszcza rolniczych i stawał się tam pionierem postępu gospodarczego, wychowanek „arystokratycznego“ liceum będzie daleki i swoim nastrojem duchowym i brakiem doświadczenia od środowiska wiejskiego.

Pod koniec r. 1924 sprawa szkoły jednolitej stała się przedmiotem tem zainteresowania oficjalnego. Utworzono w łonie ministerstwa oświaty „Komisję szkoły jednolitej“ pod przewodnictwem Ferdynanda Buisson'a,

która po szeregu obrad ustaliła ogólne, bezsporne zasady szkoły jednolitej, tworząc dla niej czterostopniową drabinę, określoną wiekiem uczniów. Seminarja nauczycielskie wchodziły w skład trzeciego stopnia, a istniałyby jak dotąd, jako samodzielne zakłady naukowe, łączące wykształcenie ogólne z zawodem. Na komisji wyrażono życzenie, które już przedtem pojawiało się na łamach prasy pedagogicznej, by absolwenci szkół normalnych wstępowali jeszcze przed objęciem służby nauczycielskiej na rok na uniwersytet; pojawiły się też głosy, by ci absolwenci udawali się raczej na rok do jakiejś wyższej szkoły fachowej n. p. rolniczej. W każdym razie prądy, zmierzające do przeszkolenia przyszłych nauczycieli szkół powszechnych przez studia także uniwersyteckie zyskują z każdym rokiem na powszechności i na sile i aczkolwiek do dziś dnia nie zostało to ustalone jako urzędowy obowiązek, opinia publiczna działa coraz silniej w tym kierunku. Natomiast — jak wynika z tego, co wyżej powiedziano — nawet w kołach skrajnie postępowych niema skłonności do zupełnego zniesienia seminarjów nauczycielskich, co, jak wiadomo, stało się faktem w Rzeszy niemieckiej. Przyczyna — jak już wyżej wspomniałem, leży w zaufaniu, jakim szczególnie koła lewicowe darzą seminarja, które uważa się za twierdzę tej „foi laïque“, która w republikańskiej Francji, szczególnie od chwili rozdziału kościoła od państwa, uchodzi za dogmat postępu, wolności i demokracji.

Wszystkie te myśli, nieraz zwalczające się wzajemnie, o przetworzeniu zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych pozostają wciąż jeszcze w sferze projektów. Można zanotować jedyną próbę praktyczną w tej dziedzinie. Jest to utworzona z pomysłu ministra de Monzie szkoła w Douai, zwana „Centre universitaire“, rodzaj liceum, łączące w sobie enseignement primaire supérieur i e. secondaire. Jedną z sekcji tego liceum to sekcja normalna, będąca dalszym ciągiem wyższej szkoły powszechnej; w niej praca odbywać się ma metodami liceów. Kilkakrotne próby i badania nad wynikami nauki w tej sekcji, nad sprawnością nauczycielską jej wychowanków i porównanie jej z rezultatami, osiąganymi w dotychczasowych szkołach normalnych mają doprowadzić do zastanowienia się i ew. decyzji, czy zachować dotychczasowy sposób kształcenia nauczycieli czy go zmienić w powyższym kierunku, czy wreszcie wprowadzić dwoistość tego kształcenia.

Tak zatem kwestja kształcenia nauczycieli i ew. reform w tej dziedzinie, aczkolwiek nie zaprzęta opinii publicznej tak żywo, jak gdzieindziej, jednak i we Francji zjawiała się po wojnie na widnokręgu, ale dotąd poza nieradykalną, raczej przystosowującą się tylko do „ducha czasu“ reformą z r. 1920 do żadnych znaczniejszych przemian nie doszło. Wciąż zdawna istniejąca szkoła normalna jest jedynym zakładem kształcenia nauczycieli, a ich kwalifikacje wyczerpują się na brévet supérieur i na certifikat d'aptitude. Nie znaczy to jednak, żeby kształcenie nauczycielskie faktycznie na tem się kończyło. Choć bowiem, jak wspomniano, niema we Francji oficjalnych kursów wakacyjnych czy wyższych, to jednak służą temu doksztalcaniu nauczycieli różne środki. A więc biblioteki własne, szkolne, biblioteki gminne i miejskie, biblio-

teki pedagogiczne okręgu (arrondissement) lub kantonu, a wreszcie doskonale wyposażone i dobrze funkcjonujące biblioteki okrężne przy t. zw. Musée Pédagogique w Paryżu, które to Muzeum, choć może nie tak żywotne jako instytucja jak berliński Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, stanowi przez swą zasobną bibliotekę i muzeum poważną placówkę pracy pedagogicznej. Mówiąc o bibliotekach, trzeba wymienić piękny zwyczaj francuskiej szkoły normalnej, że każdego wychowanka przed wypuszczeniem do zawodu wyposaża we wcale piękną biblioteczkę książek pedagogicznych. Środkiem dokształcania są też zalecane oficjalne konferencje pedagogiczne, na których według urzędowych zaleceń traktować należy głównie zagadnienia praktyczne, a nie tracić czas na próżne i chimeryczne deklamacje pedagogiczne. Znajduje dalej nauczyciel walną pomoc w różnych rzeczach drukowanych. Wymienię z pośród nich dwie, stanowiące poniekąd specjalność francuską, rzecz niespotykaną gdzieindziej. Jedna to rozliczne livres du maître t. j. przewodniki metodyczne. Niema prawie we Francji książki szkolnej, którejby nie towarzyszyła taka livre du maître, podająca obfite, dokładne, nieraz za drobiazgowo wskazówki dydaktyczne. Można na nie zapatrywać się różnie, ale nie da się zaprzeczyć, że oddają one, szczególnie młodym kandydatom zawodu nauczycielskiego duże usługi i wprowadzają pewien ład w pracę nauczyciela. Drugą pomocą są tygodniki, wydawane jużto przez zrzeszenia nauczycielskie (n. p. L'école émancipée, organ Fédération des syndicats de l'enseignement, dalej L'école liberatrice, organ Syndicat national des instituteurs et des institutrices i in., już też przez największe firmy wydawnicze szkolne (n. p. Fernand Nathan'a: Journal des instituteurs et des institutrices, Colin'a: L'école et la vie, Hachette'a: Manuele général de l'instruction primaire); są to przede wszystkim czasopisma niemiernie tanie (30 fr. t. j. 10 zł rocznie, do tego liczne premje książkowe), dalej redagowane żywo, podające krótkie feljety pedagogiczne, pisane interesująco, lekko, informujące o nowych książkach oraz o ruchu zawodowym, mówiące o tem, co się dzieje zagranicą i t. d. i t. d., co zaś najważniejsze, zawierające dział t. zw. partie scolaire albo préparation de la classe. Tu nauczycielowi podaje się plan pracy w różnych przedmiotach nauki i na różnych stopniach szkoły powszechnej na cały tydzień, plan dość szczegółowy, ale nie nadmiernie krępujący i dość nowoczesnie pojęty (n. p. według zasady ośrodków zainteresowania). Jest to więc też jakby livre du maître. Nie brak więc nauczycielowi francuskiej szkoły powszechnej sposobów i środków, umożliwiających mu i dobre spełnianie obowiązków i dokształcanie się, które mu w pewnej mierze zastąpić mogą n. p. oficjalne kursy wakacyjne.

Stanisław Tync (Toruń).

*Czy w zakładzie tamtejszym już zapre-
numerowano dla uczniów i czytelników*

»ISKRY«

Podział godzin a praca psychiczna.

I.

Jednym z najważniejszych urządzeń szkolnych jest podział godzin. Od niego zależy wdrażanie młodzieży do systematycznej, rytmicznej i punktualnej pracy, on wpływa też dodatnio na zdolność odpowiedniego nastawienia psychicznego. Z podziałem godzin związane jest zagadnienie łatwości lub trudności przedmiotów nauczania szkolnego. Tymczasem badania drogą ankiet wykazały, że nie można ustalić skali przedmiotów nauczania od najłatwiejszych aż do najtrudniejszych, gdyż na ustalenie to wpływa wiek uczącego się, osoba i sposób uczenia uczącego, uzdolnienia, zainteresowania, fizyczne warunki otoczenia i t. d. Każdej pracy psychicznej czy psychofizycznej towarzyszy zmęczenie, znużenie lub nawet wyczerpanie, chociażby praca była wykonywana w najlepszych warunkach.

Wiadomo powszechnie, że prawie każdy nauczyciel wpaja w młodzież przekonanie o wyższości jego przedmiotu nauczania ponad wszystkie inne i w ten sposób urabia się opinia o ważniejszych i mniej ważnych przedmiotach a opinia ta pociąga za sobą ujemne skutki wychowawcze, gdyż rodzi wśród młodzieży nieuzasadnione lekceważenie „nieinteligentnej, niższej pracy fizycznej“... W szkole średniej a nawet w szkole powszechnej tworzą się już „specjaliści“, dla których reszta całości, jako coś niższego, nie istnieje. Tak nastawiona młodzież wchodzi w życie zawodowe wadliwie przygotowana, ponieważ dla swojej ciasnej specjalności nie może nieraz zdobyć pola popisu, a zmuszona pracować dość często w warunkach i kierunkach dla siebie wprost nienawistnych, ocenia pracę życia codziennego jakby jakąś katastrofę życiową. Rodzą się w ten sposób pesymiści i dyletanci, którzy są tylko szkodnikami społecznymi. Jeżeli chodzi o tworzenie rozmaitych kółek, któreby miały się przyczyniać do intelektualnego rozwoju młodzieży, należałoby całkowicie tę pracę włożyć na barki klasowych gmin szkolnych, które stanowią dla siebie jednostki strukturalnie bardzo podobne do małych społeczeństw. W ten sposób zapobiegnie się zbyt niemiernemu rozdrabnianiu i zamknięciu poszczególnych osobników w zbyt ciasnych zakresach zainteresowań osobistych.

Wzorem dla pracy na terenie gminy klasowej ma być podział godzin, który wskazuje młodzieży, jak długo powinna się zajmować jednym rodzajem pracy, w jaki sposób przeplatać pracę, aby się najmniej zmęczyć i znudzić, oraz kiedy i jak długo i w jaki sposób należy wykorzystać odpoczynek.

Bardzo ważnym zagadnieniem w podziale godzin jest sprawa następstwa lekcji. Wiadomo, że im bardziej lubimy jakiś przedmiot, tem dłużej trwają nasze zainteresowania tym przedmiotem, a więc tem dłużej z nateżoną uwagą możemy się nim zająć bez widocznego uszczerbku sił psychicznych i fizycznych. A wracając do zagadnienia łatwości i trudności przedmiotów, zaznaczyć należy, że istnieją łatwiejsze lub trudniejsze partje. Zjawisko to występuje jednak tylko w obrębie tego samego przedmiotu i zależy od złożoności partji — natomiast nie można

porównać pod względem trudności dwu różnych partyj dwóch niepokrewnych przedmiotów, ponieważ nie posiadamy dla porównania ich ze sobą żadnych wspólnych jednostek mierniczych, przy pomocy których moglibyśmy mierzyć natężenie wysiłków i pozostałości po nich pod postacią zmęczenia, znużenia lub wyczerpania.

Do każdej pracy musimy być przygotowani. Jednym z najważniejszych składników tego przygotowania jest nastawienie psychiczne. Wyraz „nastawienie“ przedostał się do psychologii, jak się zdaje z optyki, gdzie się mówi o nastawieniu lunety lub mikroskopu na jakiś przedmiot¹⁾. „Analogicznie ma się rzecz w psychologii: nastawiam się na jakiś przedmiot, to znaczy, zwracam się psychicznie ku temu przedmiotowi, staram się go wprowadzić w punkt ogniskowy mej uwagi i t. p.“. „Dyspozytywne nastawienie (l. c. str. 37) jest ogólną dyspozycją dla powstania pewnych wyobrażeń lub kompleksów wyobrażeń. Rozumienie słów polega na tem, że słowa (dźwięki słów) wywołują nastawienia, dzięki którym powstają wyobrażenia i przebiegi myślowe“.

Postawmy dwa pytania: 1) Na jak długi czas naprzód możemy być nastawieni psychicznie na ekspozycję przedmiotu? 2) Jak długo możemy być nastawieni na obecny przedmiot lub wobec takiego przedmiotu, który niegdyś był dla nas psychicznie obecnym?

Ad 1) można odpowiedzieć, że nieraz lata całe oczekujemy czegoś i w każdej chwili jesteśmy nastawieni na mniej lub więcej pożądanego dla nas „gościa“. Ale także zdarza się, że gdy po długiem oczekiwaniu uobecni się nam przedmiot, wówczas, albo nastawienie jest bardzo krótkotrwałe, lub też zupełnie się nie uwidacznia. Prawdopodobnie te nastawienia psychiczne, ich trwałość i ich natężenie są zależne od wieku podmiotu nastawiającego się, od rozmachu i kierunku zainteresowań, od rozwoju umysłowego i od wielu innych czynników, których w tym krótkim artykule nie można wymieni.

Ad 2) zaznaczyć trzeba, że trwałość nastawienia zależy od warunków wewnętrznych (psychicznych i fizjologicznych) i od zewnętrznych okoliczności, a mylnem jest mniemanie, że wystarczy poprawne pod względem metodycznym przeprowadzenie lekcji, aby wywołać powszechne zainteresowanie całej klasy. Nam chodzi bowiem nie tylko o to, aby wywołać zainteresowanie, lecz zależy nam na budzeniu trwałych zainteresowań pozaszkolnych. Lekcje bowiem są tylko wskazywaniem dróg, po których powinna kroczyć młodzież, aby zdążyć do prawdy, a skrócony pokaz doświadczeń ludzkich ma jej ułatwić unikanie błędów i przygotować ją w ten sposób do życia o własnych siłach.

Praca szkolna jest dla młodzieży przymusem i to tem przykrejszym, że bywa wykonywana często wbrew interesom jednostki. Sami przecież wiemy jak ciężkiem jest dla nas rozstanie się z czasem, który chętnie poświęcilibyśmy na wykonanie innego, milszego dla nas zajęcia, gdy „przychodzi szkoła“ z jej obowiązkami i zabiera nam gwałtem ten drogi czas, a w zamian daje dużo trosk i zmartwień, a odbierając

¹⁾ Patrz: Błachowski Stefan. Nastawienie i spostrzeżenie. Studium psychologiczne. Nakł. Pol. Tow. Filoz. R. 1917. Strona 30.

dużo sił, obdarza dość często słuchających nas bardzo powierzchownymi sądami i wielką pogardą dla „niższych“.

Dla poruszonego tematu bardzo ważnem jest zagadnienie rozporządzania czasem dzieci i młodzieży. Według Johnsona, (E. Johnson, w Monroe: „Games“. Patrz Podręcznik Encyklopedja Pedagogiczna, Fel. Kierski, tom II, str. 653), można przeznaczyć maksimum czasu na zajęcia przymusowe dziecka siedmioletniego godzin trzy, minimum czasu na zabawy, gry i zajęcia samorzutne godzin pięć, jedną godzinę czasu na przyjmowanie pokarmów, jedną godzinę na ubieranie się, mycie, rozbieranie i t. d. a na sen godzin trzynaście. Nawet dwudziesto-jednoletniemu młodzieńcowi można zabrać tylko maksimum osiem godzin czasu na przymusowe zajęcia, a także najmniej pięć godzin należy mu pozostawić na zabawy, gry i zajęcia samorzutne. Ponieważ Johnson przeznacza maksimum osiem godzin na zajęcia przymusowe, a pozostawia minimum pięć godzin na gry, zabawy i inne zajęcia samorzutne, przeto wynika z tego, że to maksimum i to minimum znajdują się w znacznej odległości od indywidualnego optimum czasu pracy przymusowej, jakoteż czasu, poświęconego zajęciom rozrywkowym. Jeżeli kupiec powiada „times is money“, to dla pedagoga jest tą monetą zdrowie młodzieży i jej rozwój umysłowy oraz moralny. Nawet wielcy fabrykanci zmniejszają ilość czasu pracy przymusowej tygodniowej i dziennej, wychodząc z założenia, że tylko energja pracy, techniczne przysposobienie robotnika, jego inteligencja oraz chęć do pracy, a nie czas trwania pracy są czynnikami, wpływającymi na ilość i jakość fabrykatów.

II.

Z czem należy się liczyć przy układaniu podziału godzin? I. Z młodzieżą. II. Z porami roku. III. Z materiałem naukowym. IV. Ze środowiskiem. V. Z ilością i jakością przedmiotów nauczania. VI. Z porządkiem następstwa przedmiotów nauczania.

Ad I. Zamożność i stan zdrowotny młodzieży uczęszczającej do szkoły ułatwia lub utrudnia ustalenie podziału godzin. Jeżeli młodzież jest uboga, chorowita i mieszka daleko od szkoły, to tem bardziej przychodzi do szkoły zmęczona i nie może skupiać uwagi na pierwszej lekcji. Im bardziej dodatnie warunki posiada młodzież w życiu pozaszkolnem, tem więcej przynosi sił do pracy narzuconej.

Ad II. W naszych warunkach geograficznych powinno się układać podział godzin w ten sposób, aby nauczanie rozpoczynać w późniejszych porannych godzinach, w miesiącach jesiennych i zimowych, z powodu mniejszej ilości światła dziennego, zaś wiosną i latem należy rozpoczynać pracę szkolną we wcześniejszych godzinach porannych ze względu na upały, które na późniejszych lekcjach stają się plagą dla młodzieży i nauczycielstwa.

Ad III. Materiał naukowy wzrasta pod względem zakresu i treści z każdym rokiem nauczania szkolnego. Jak z tem pogodzić postulat odciążania młodzieży! Z jednej strony krzyczą lekarze o przemęczaniu młodzieży, z drugiej zaś strony stoją władze szkolne na straży wyczer-

pania materiału naukowego, przepisane programami ustalonymi przez Min. W. R. i O. P. — a między tą groźną Scyllą i nieubłaganą Charybda musi manewrować biedny nauczyciel, któremu rozmaite okoliczności wykradają drogi czas. Powiadają, że aby wyczerpać materiał naukowy, wystarczy podzielić go na drobne porcje i dawać te porcje do przeknięcia młodzieży. A cóż robić jeżeli młodzież nie może tych porcyj przeknąć — i przetrwać na czas? Młodzież ustaje... A tu tymczasem pchają się nowe dawki do głowy... i tak powstają zatory, a pozostałe części muszą uczniowie przelykać nagwałt i nie mogąc tych nowych porcyjek strawić, chorują... na pobieżność. Pedagog zrozpaczony, że nie może przerobić materiału w szkole, daje młodzieży dużo pracy domowej i w ten sposób wyrządza jej krzywdę. Najpraktyczniej sprawę programów załatwić sposobem angielskim, to znaczy, że każda szkoła, czyto powszechna czy średnia układa dla siebie program naukowy tak pod względem zakresu jak i pod względem treści. Grono nauczycielskie, znając środowisko, potrafi lepiej przystosować program do miejscowych warunków, gdyż ci znani businessmani angielscy wyznają zasadę, że szkoła istnieje dla społeczeństwa a nie odwrotnie. (Patrz: Peter Sandiford „Szkolnictwo angielskie“, przekład Wład. Gumplowicz Nakł. „Naszej księgarni“ 1927 r. str. 40 i nast. str. 128 i nast.).

Ad IV. Bardzo ważną rolę odgrywa środowisko, wśród którego szkoła działa. W otoczeniu, w którym sama natura poskapiła warunków higienicznych, należy się liczyć z tem aby nie przeciążać, zbytnio młodzieży ani pracą szkolną, a tem bardziej pracą domową. Uboga przyroda pociąga za sobą dość często ubóstwo młodzieży, gdyż rodzice niechętnie oddają swoje dzieci do szkoły na dłuższy przeciąg czasu, potrzebując jej do ciężkiej współpracy domowej. Lepiej uczyć mniej i krócej lecz dokładnie, niż więcej i dłużej, lecz pobieżnie.

Ad V. Czego uczyć i w jakiej ilości? Trudno odpowiedzieć na to pytanie. Zakres i treść nauk bezustannie się powiększa, a ci, którzy opuszczają ławy szkolne i rzucają się w wir pracy zarobkowej, stają się po krótszym lub dłuższym czasie analfabetami wobec ciągle rozwijającej się wiedzy ludzkiej. Szkoła, która będzie pracowała w ramach ustalonego programu pod względem ilości i jakości przedmiotów, a nie będzie rewidowała jak najczęściej swego programu równomiernie z rozwojem nauk, pozostanie sama analfabetką i szerzycielką analfabetyzmu, tem niebezpieczniejszą, im bardziej jest urzędową.

Ad VI. Jak już powyżej zaznaczyłem, żyje jeszcze wśród nas opinja, według której jedne przedmioty są łatwiejsze a inne trudniejsze. Prawdopodobnie opinje te wywodzą swój ród od mniemania Arystotelesa, według którego praca uczonego jest wyższą i szlachetniejszą od podłej pracy najemnika.

Najczęściej w podziale godzin umieszcza się na pierwszym miejscu matematykę, naukę języków czy historję lub geografję i t. d., a dopiero na ostatniem, te różne przyrody czy jakieś tam techniczne przedmioty, lub dla wytchnienia daje się naprzemian przedmioty „trudniejsze“ przeplatane przedmiotami „łatwiejszemi“, „gwoli rozweselenia młodzieży“.

Muszę zwrócić uwagę na to, że zmęczenie, znużenie, a nawet wyczerpanie występuje zawsze wtedy po pracy, im dłużej jest wykonywana, im mniejsze budzi zainteresowanie i im mniej są dogodne inne warunki, tak zewnętrzne jak i wewnętrzne. Przeto podział godzin należy tak układać aby każdy przedmiot, choć raz na kilka czy kilkanaście dni, zajmował pierwsze, środkowe i ostatnie miejsce, a wówczas przekonamy się, że każdy przedmiot jest łatwy i trudny zarazem. Aby nastawienie psychiczne trwało dłuższy czas, nie należy umieszczać w jednym dniu przyległe dwu lub więcej lekcji jednogatunkowych przedmiotów nau czania, ponieważ młodzieńcza uwaga szybko się nuży jednostajnością pracy, a następnie pozycja młodego organizmu, wymagającego ciągłych zmian ruchowych, męczy się w dłużej trwającym bezruchu. Następnie trzeba się liczyć i z tym faktem, że im więcej odbywa się w jednym dniu pracy w jednogatunkowych przedmiotach, z których uczeń musi wykonać rozmaite zadania na dzień następny, a oprócz tego ma się przygotować „ustnie“ do innych lekcji, to sprawa jego wypoczynku dziennego i nocnego przedstawia się bardzo melancholijnie. Ciągłe strachy przed „dwóją“ trzymają go w bezustannem napięciu i spędzają mu sen z powiek. Z normalnym podziałem godzin łączy się — normalny rozwój młodzieży. Albo całkowitą narzuconą pracę powinien uczeń wykonać w czasie lekcji w szkole albo należy rozłożyć jego pracę równomiernie na szkołę i jego domowe zajęcia. W każdym razie zajęcia młodzieży w szkole muszą się odbywać jednorazowo, aby i młodzież mogła się należycie przygotować na dzień następny i odpowiednio wypocząć. Nie należy też zapominać, że energia psychiczna w ciągu roku szkolnego dąży do spadku tak u młodzieży jak u nauczycielstwa i wykazuje zmniejszanie napięcia i odporności, w następstwie czego wydajność pracy jest coraz mniejszą.

W tych kilku uwagach starałem się naświetlić jedną z większych bolączek szkolnych, która krzywdzi i nauczycielstwo, obciążone pracą, a młodzieży nie przynosi zdrowia, pomimo wytężonej pracy (może właśnie dlatego), P. W. i W. F.¹⁾

Stanisław Wolfsthal (Czortków).

Nauka o warstwicach i formach powierzchni.

(Lekcja geograficzna w 4 klasie szkoły powszechnej. (Szk. ćwiczeń).

Zagadnienia, objęte niniejszemi lekcjami, mają wprowadzić dzieci w zrozumienie warstwic na mapie fizycznej. Do zapoznania młodzieży z powyższym tematem posłużą nam dwie lekcje: jedna dwugodzinna lekcja w terenie i jedna lekcja w klasie. Lekcję pierwszą możemy wykonać nawet na podwórzu szkolnem, bez potrzeby udawania się w pole.

¹⁾ W sprawie podziału godzin i zadawania lekcji, vide: Higjena szkolna. Warszawa 1921 (str. 320 i nast.).

Przygotowanie. Wychodzimy z młodzieżą na podwórze szkolne i tu zapowiadamy, że podczas dzisiejszej lekcji będziemy budowali model pagórka, będziemy obserwowali jego kształt, oraz poznamy warstwicę. Ponieważ dzieci nie znają terminu „model“, przeto trzeba je z tym terminem zaznajomić. Nawiązujemy więc do naszych obserwacji z ubiegłego roku; przypominamy, że tu i ówdzie widzieliśmy pagórki i nawet góry; podczas dzisiejszej lekcji zbudujemy sobie mały pagórek: będzie to model pagórka, gdyż będzie w pomniejszeniu przedstawiał pagórek rzeczywisty.

Lekcja nowa. Wyodrębnimy w niej następujące części:

1. Na wyznaczonym miejscu polecamy wbić gruby pal. Oczywiście może to wykonać ktoś ze służby szkolnej. Dokoła tego pala polecamy wbić cztery nieco mniejsze pale pomocnicze, które należy tak ugrupować, ażeby następnie jeden stok modelu był łagodny a drugi stromy. Z kolei polecamy dzieciom, by na palach wyznaczyły odcinki co 10 cm, poczem pale zwiążę się drutami, jak to widzimy w odnośnym podręczniku dla 4 oddziału. Następnie dokoła pala usypują dzieci model z gliny, dowolnej wysokości i kształtu. Jednakże dzieci zastosują się do odnośnych palów pomocniczych i ukształtują taki pagórek, by wierzchołek nieco ubić, ażeby się glina nie rozsypywała.

Po wykończeniu roboty dzieci ustawiają się dookoła modelu i obserwują jego kształty. Zwracamy uwagę młodzieży na linię zetknięcia się pagórka z powierzchnią ziemi. Tu rozpoczyna się podnóże czyli stopa pagórka; dzieci obejrzą dokładnie podnóże i zapamiętają sobie nowe terminy: podnóże czyli stopa pagórka. Następnie zwracamy uwagę na stoki czyli zbocza pagórka. Dzieci zauważą, że pagórek wznosi się ku szczytowi, a jego część od podnóża do szczytu nazywa się zboczem czyli stokiem. Polecamy obserwować stoki naszego pagórka i wyszukać różnice; dzieci same zauważą, że różnice są, gdyż jeden stok wznosi się łagodniej ku szczytowi, podczas gdy drugi jest stromy. Dzieci zapamiętają sobie nowe terminy: stok łagodny i stok stromy. Obecnie zwrócimy uwagę dzieci na wierzchołek czyli szczyt pagórka; dzieci zapamiętają sobie nowe wyrazy: szczyt czyli wierzchołek pagórka. Syntezą części pierwszej lekcji będzie podkreślenie, że u każdej góry i u każdego pagórka wyróżniamy: podnóże, stoki i wierzchołek; stok góry może być łagodny lub stromy, podczas gdy wierzchołek może być ostry lub zaokrąglony.

2. Przystępujemy do drugiej części lekcji. Zwracamy uwagę dzieci na podnóże pagórka i wzdłuż tego podnóża polecamy ostrym ryblem odznaczyć linię, która odetnie podnóże wyraźnie od reszty ziemi. Tę linię nazwiemy warstwicą O. Dzieci powtórzą nowy wyraz i zapamiętają go sobie. Zwracamy uwagę dzieci, że ponad warstwicą O wznosi się pierwsza, najniższa warstwa ziemi, która sięga do wysokości 10 cm; tę warstwę opasujemy mocnym drutem, przyczem orjentujemy młodzież według znaków na palikach. Dzieci zwrócą baczną uwagę na tę warstwę, a następnie na linię, którą tworzy nasz drut: ta linja wznosi się wszędzie 10 cm ponad ziemią i dlatego nazwiemy ją warstwicą 10. Natomiast odległość od warstwicę O do warstwicę 10 nazwiemy stopniem war-

stwicowym. Polecimy jeszcze raz obejrzeć pierwszą warstwę ziemi i zapamiętać sobie, co nazywamy warstwicą O, lub warstwicą 10, oraz co nazywamy stopniem warstwicowym. Dzieci winny utrwalić sobie w pamięci pojęcie warstwic jako linii o jednakowej wysokości.

Zkolei powyżej pierwszej warstwicę odcinamy drugą — na wysokości 20 cm. Młodzież winna sama już odpowiedzieć na pytanie, cośmy tu wykonali: „Odcieiliśmy drugą warstwę ziemi i opasali ją drutem na wysokości 20 cm; powstała zatem warstwicą 20. Dzieci wskażą warstwicę O, 10 i 20. W taki sam sposób dzieci winny same opasać cały pagórek aż do wierzchołka, przyczem powstaną warstwicę 30, 40 i t. d. Po wykończeniu polecamy dzieciom ustawić się dookoła modelu i obserwować kręgi druciane; dzieci zauważą, że druty odcinają warstwy ziemi jednakowego wzniesienia i jednakowej grubości. Należy zatem wyprowadzić pojęcia warstwic — jako linii jednakowego wzniesienia terenu na powierzchni ziemi.

3. W trzeciej części lekcji przystępujemy do zeszytowania obserwacji. Droga syntetycznych pytań przeprowadzamy opis naszego modelu. Co zbudowaliśmy? „Zbudowaliśmy model pagórka“. Jaką wysokość ma nasz model? „Nasz model ma 50 cm wysokości“. Na ile warstw podzieliliśmy model? „Nasz model podzieliliśmy na 5 warstw“. Jaki stopień warstwicowy zastosowaliśmy? „Zastosowaliśmy dziesięciocentymetrowy stopień warstwicowy, gdyż warstwicę biegną co 10 cm“. Wylizcie warstwicę na tym modelu? „Mamy tu następujące warstwicę O, 10, 20, 30, 40 i 50“.

Zakończenie. Nasz model oglądamy teraz z góry. Zwracamy uwagę dzieci, że od wierzchołka modelu do jego podnóża biegnie rząd druczanych kręgów. Polecamy obejrzeć kręgi przy stoku łagodnym; dzieci zauważą, że przy stoku łagodnym kręgi są od siebie bardziej oddalone, niż przy stoku stromym i wydają się jakby rzadziej rozmieszczone. Polecamy obejrzeć kręgi przy stoku stromym: tu dzieci zauważą, że przy stoku stromym biegną kręgi jakby gęściej. Wyjaśniamy dzieciom, że tak właśnie bywa na wszelkich rysunkach: przy stoku stromym biegną warstwicę gęściej, podczas gdy przy stoku łagodnym biegną warstwicę rzadziej; w ten sposób już z rysunku możemy poznać, który stok góry jest łagodny, a który stromy.

Coby się stało, gdybyśmy zdjęli kręgi druciane i jak one są, ułożyli je na stole lub ziemi? Oto zobaczyliśmy model warstwic naszego pagórka, a taki model nazwiemy modelem warstwicowym.

Spróbujemy zdjąć kręgi i zachowując ich kształty, ułożymy je na ziemi. Dzieci zobaczą model warstwicowy. Po bliższym przypatrzeniu się modelowi, winny go dzieci same opisać. Wyjaśniamy młodzieży, że ten model możemy przerysować na tablicy, a wówczas powstanie rysunek warstwicowy naszego modelu. Ten rysunek mamy właśnie już na rysunku w podręczniku szkolnym, lecz jest on wykreślony w pomniejszeniu. Model pagórka pozostawiamy do dalszych ćwiczeń, a lekcję kończymy. Polecamy dzieciom zaznajomić się z treścią odnośnego rozdziału w podręczniku szkolnym, oraz z odnośnymi rysunkami. Lekcja nasza trwała zapewne dwie godziny.

II.

Następna lekcja geografji może się odbyć częściowo w klasie, a w miarę dysponowanego czasu możnaby wyjść na podwórze pod koniec lekcji, ażeby jeszcze raz przypatrzeć się modelowi.

Zadaniem niniejszej lekcji będzie omówienie, w jaki sposób warstwicę będą nam pomocne przy poznawaniu rzeźby terenu, oczywiście na mapie.

Przygotowanie obejmie krótkie omówienie wyników poprzedniej lekcji. Dzieci złożą sprawozdanie z wykonanego ćwiczenia; opiszą, w jaki sposób został model zbudowany; określą jego wysokość według warstwic, oraz odpowiedzą na pytanie, co nazywają warstwicą a co stopniem warstwicowym. Również złożą relację z treści danego rozdziału w podręczniku szkolnym, poczem należy omówić ryciny w podręczniku. Lekcję należy prowadzić żywo, a na całość „przygotowania” przeznaczyć najwyżej 10—15 minut.

Lekcja nowa ma na celu omówienie zasadniczych form powierzchni, rysunku warstwicowo-barwnego, wysokości względnej i bezwzględnej.

1. Przypominamy dzieciom, że na naszym modelu przedstawiliśmy kształt i wysokość pagórka przy pomocy warstwic. Obecnie wyjaśniamy młodzieży, że nie tylko wysokość jednego pagórka, ale także wysokości gór i całych krajobrazów możemy przedstawiać zapomocą warstwic. Jednakże w tym wypadku posługujemy się warstwicami metrowemi; mogą być więc warstwicę 10-metrowe, 20-metrowe, 100 metrowe i nawet 1000-metrowe. Odpowiednio do tego będziemy mieli stopień warstwicowy 10-metrowy, 100-metrowy i t. d. Krótko odpytamy tę część lekcji, poczem na tablicy kreślimy szybko górę i dzielimy ją na kilka płaszczyzn, które kolejno oznaczamy cyframi: 100 m, 200 m, 300 m, 400 m, 500 m. Poszczególne warstwy nakładamy kolorami: ciemno-zielonym na dole, poczem jasno-zielonym, żółtym, pomarańczowym, jasno-czerwonym i ciemno-czerwonym. Powstał rysunek warstwicowo-barwny. Wyjaśniamy więc młodzieży, że wszędzie przestrzenie pomiędzy warstwicami nakładamy kolorami i tak powstanie rysunek warstwicowo-barwny. Należy jednak natychmiast podkreślić, że stale używa się jednakowych kolorów, a zatem: niziny oznaczamy kolorami zielonemi, wyżyny kolorami żółtymi i pomarańczowemi, podczas gdy góry oznaczają się kolorami czerwonymi i brunatnemi.

Nasz rysunek pozostawiamy jeszcze na tablicy, poczem należy omówić odnośny rysunek w podręczniku szkolnym. Zwracamy jeszcze uwagę dzieci na nowy termin: rysunek warstwicowo-barwny.

2. W drugiej części lekcji omówimy główne formy powierzchni ziemi. Wyjaśniamy młodzieży, że powierzchnia ziemi nie jest wszędzie równa, gdyż nawet na niewielkim krajobrazie spotykamy rozmaite nierówności. Odwołujemy się do obserwacji dzieci i zapytujemy, czy widziały jakie nierówności na powierzchni ziemi. Pouczamy, że na powierzchni ziemi spotykamy więc równiny, pagórki, góry i doliny: to są właśnie kształty czyli formy powierzchni ziemi. Dzieci zapamiętają

sobie i zapiszą w zeszytach geograficznych: Kształty, czyli formy powierzchni ziemi. Polecamy im wyliczyć, jakie formy już widziały?

Rzucamy pytanie: Czy widział kto wodę morską? Woda leży poziomo i dlatego mówimy: poziom wody. Kto widział morze, to widział i poziom wody morskiej, czyli krótko poziom morza. To pojęcie musimy utrwalić przy pomocy rysunku na tablicy, który to rysunek może się zbliżyć do odnośnego rysunku w podręczniku szkolnym. Na rysunku wskażemy poziom morza, oraz wznoszącą się od morza powierzchnię ziemi. Dzieci zapiszą w zeszytach: poziom morza.

Pouczamy dzieci, że poziom morza oznaczamy na rysunku zawsze cyfrą 0, gdyż od poziomu morza oblicza się wszelkie wzniesienia powierzchni ziemi. Od poziomu morza wznoszą się krajobrazy do różnych wysokości. Pouczamy, że niziny wznoszą się do wysokości 200 i 300 m wyżyny ponad 300, a góry sięgają nieraz do wysokości bardzo znacznych; tak n. p. nasze Tatry przekraczają 2500 m, a najwyższa góra na ziemi ma ponad 8000 m wysokości.

3. W części trzeciej przypominamy dzieciom, że wysokość każdej góry oznaczamy od poziomu morza, to znaczy, że mówimy, jak wysoko jest ona wzniesiona ponad poziom morza. To jest wysokość względna góry.

Stawiamy pytanie: Czy jednak czasem nie potrzebaby ocenić wysokości góry tylko od jej podnóża? Oczywiście tak. To będzie wysokość bezwzględna. Czy mierzyliśmy już gdzie wysokość bezwzględną? Tak, na naszym modelu pagórka. Zwracamy więc uwagę dzieci na odnośną rycinę w podręczniku i polecamy wyliczyć rzeczywistą wysokość pagórka, co młodzież skutecznie przy pomocy podziałki.

Na zakończenie przeprowadzimy zebranie całego dzisiejszego materiału, poczem omówimy te ryciny z podręcznika, których dotychczas nie mieliśmy sposobności omówić.

Jako zadanie domowe polecamy zaznajomić się z treścią odnośnego materiału w podręczniku szkolnym, przeglądnąć jeszcze raz ryciny, oraz opracować jedno ćwiczenie pamięciowe i jedno rysunkowe.

Na utrwalenie danych wiadomości i na wykonanie pozostałych ćwiczeń przeznaczamy jeszcze 10—15 minut na następnej lekcji, w klasie lub przy naszym modelu.

U w a g i: Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że dane zagadnienie jest trudne i niezwykle skomplikowane. A jednak jest to zagadnienie niezwykle ważne dla ogólnego toku rocznej pracy geograficznej i dlatego żadną miarą nie możemy go ani opuścić, ani zlekceważyć, wręcz przeciwnie, winniśmy daną lekcję należycie opracować i poprzednio głęboko ją przemyśleć i przygotować.

Oczywiście winniśmy wykorzystać tu zarówno nasze doświadczenie dydaktyczne, jak i podręcznik szkolny, który przecież jest syntezą długoletnich doświadczeń i studjów. Lekcja musi się odbywać drogą pokazu i żywej pracy przy modelu pagórka, gdyż tylko w ten sposób stanie się zadość zasadzie, że praca fizyczna i umysłowa młodzieży odbije się wewnętrznem echem w duszach dzieci. I jest to zresztą jedyny środek dydaktyczny w danem zagadnieniu, który istotnie sięga

do istoty zagadnienia i to zagadnienie należyście uzmysławia. Model ma młodzieży dać pojęcie pagórka czy góry, pojęcie warstw i warstwic, oraz pojęcie wysokości bezwzględnej, co jest niesłychanie ważne. To będzie tym kośćcem, dokoła którego będziemy tworzyli i wiązali nowe wiadomości. Na tym kośćcu już w toku lekcji następnej nauczymy dzieci o reformach powierzchni ziemi i o jej wzniesieniach, poczem omówimy wysokość względną i bezwzględną. Oczywiście odpowiedni nacisk położymy na rysunek warstwicowo-barwny, który nam stworzy podstawę do mającego niebawem nadejść korzystania z mapy warstwicowo-barwnej. Cała zresztą praca do tego zmierza i dlatego uważamy za potrzebne jeszcze raz podkreślić ważność danego zagadnienia w toku rocznej nauki geografji na 4 oddziale szkoły powszechnej.

Michał Mścisz (Leszno).

Oceny i sprawozdania.

J. Namysł i J. Biliński. Ucieszne i pożyteczne pogadanki o twoim zdrowiu.

Z 24 rycinami. Książnica-Atlas Lwów — Warszawa 1931. Cena 2'60 zł.

Autorowie wpadli na szczęśliwy pomysł przedstawienia zagadnień higieny osobistej u dzieci w formie czytane i pogadanki w liczbie 33, przeplatanych wierszykami i odpowiednio dobranymi rycinami. Wśród pogadanki nie brakło i obrazka scenicznego. Ten oryginalny w swoim rodzaju sposób ujęcia tych zagadnień ułatwi zapewne pracę nauczycielowi, wypędzi ze szkoły nudę związaną z dotychczasowym sposobem „wykładania“ zasad higieny i ułatwi obopólne wysiłki, wpojenia i przetrawienia tych zasad. Książeczka godna uwagi.

Tor Józef. Podręcznik do nauki rysunku. Myślownice 1931. Nakład autora. Cena 12 zł.

Nowa praca prof. Tora po zeszlórocznej „Plastyce w szkole“, w której autor wyłuszczył swe poglądy teoretyczne na naukę rysunku o charakterze propagandowym, jest podręcznikiem praktycznym opartym na najnowszych zdobyczach z zakresu psychologii twórczości rysunkowej dziecka, obejmującym naukę rysunku nie tylko w szkole powszechnej ale i średniej. Podręcznik podzielony jest na dwie części: Część I. „Plastyka w szkole“ zawiera wskazówki szczegółowe, jak należy prowadzić naukę rysunku w szkole średniej i wyższych klasach szkoły powszechnej w następujących rozdziałach: „Studjum kształtu, Studjum światłocienia, Studjum barwy, Problem dekoracji, Studjum postaci ludzkiej i zwierzęcej“. — Część II. p. t. „Sztuka dziecka“ zawiera szczegółowe wskazówki, jak należy prowadzić naukę rysunku w niższych klasach szkoły powszechnej, przyczem część metodyczna oparta jest na szerokim wykładzie „Psychologii rysunku dziecka“, obejmuje tabelaryczny „Rozkład szczegółowy materiału naukowego“, objaśnienia ćwiczeń z zakresu dziecięcej ekspresji, reprodukcji, kompozycji i dekoracji, jakoteż przykłady lekcji. Podręcznik obejmuje 200 str. tekstu z licznymi rysunkami konstrukcyjnymi, oprócz tego 30 tablic, w tem kilka kolorowych z przykładami prac uczniowskich. Praca ta daje obraz należyście ujętej syntezy najnowszych metod nauki rysunku. Logiczna analiza formy pod względem kształtu, światłocienia i barwy, i w związku z nią metodyczne ujęcie studjum w odpowiednie kategorie ćwiczeń ułatwia opanowanie rysunku potrzebne w najogólniejszym zakresie każdemu inteligentnemu człowiekowi, a przy odpowiednich zdolnościach doprowadzić może do poziomu artyzmu. Na szczególniejsze wyróżnienie zasługuje problem dekoracji oryginalnem ujęciem, różnem od dotychczasowych ujęć polskich metodyków i teoretyków, jakoteż perspektywa równoległa mało w Polsce stosowana, a dająca się (jak widać z wywodów i praktyki autora) ogranicznie związać tak ze studjum kształtu jak i z zagadnieniem kompozycji i dekoracji.

Podręcznik J. Tora niewątpliwie odda należyte usługi nauczycielstwu uczącemu tego przedmiotu i powinien się znaleźć w ręku każdego z tych nauczycieli, którzy rysunek opanowali, i samopomocą dla nauczycieli mniej zaawansowanych w rysowaniu i nauczaniu tego przedmiotu.

WAŻNE DLA SZKÓŁ ĆWICZEŃ!

OSTATNIA NOWOŚĆ WYDAWNICZA!

ELEMENTARZ POWSZECHNY

OPRACOWALI:

Dr. A. MIKULSKI, ST. WÓJCIK, E. KOZERA

Ilustracje jednobarwne i trójbarwne wykonał **ST. WÓJCIK**

Cena 2:50 zł.

Wydanie V.

Cena 2:50 zł.

WYDAWNICTWO OSSOLINEUM — LWÓW.

Elementarz ten aprobowany już przez Ministerstwo W. R. i O. P. opracowany jest nową kombinowaną metodą i postępuje nauczanie na stopniu elementarnym - - - bardzo znacznie naprzód w stosunku do dotychczasowych metod. - - -

DWUTYGODNIK

MYŚL NARODOWA

poświęcony kulturze twórczości polskiej pod redakcją

ZYGMUNTA WASILEWSKIEGO

ogniskujący ruch umysłowy we wszystkich dziedzinach twórczości narodowej (w ciągu 2 lat pisało w „Myśli“ 130 osób) **wychodzi od 1. I. 1929 r. jako TYGODNIK**

Feljeton stały A. Nowaczyńskiego. — Prenumerata z przesyłką wynosi od 1 stycznia 1930 kwartalnie 9 zł. — Konto w P. K. O.: Myśl Narodowa Nr. 3.105.

Adres Administracji: WARSZAWA, ALEJE JEROZOLIMSKIE L. 17.

W ADMINISTRACJI

„PEDAGOGJUM“

SĄ DO NABYCIA:

Bykowski L. J.: O godności stanu nauczycielskiego	0:60
Dąbrowski Piotr Z.: Uświadomienie zawodowe naszej młodzieży seminarjalnej. Zamiary i motywy	3:50
Mikulski A. Dr. Wychowanie duchowe w szkole powszechnej	1:—
Romanowski L.: Instruowanie lekcyj	0:30
Trexler W.: Egzamin psychologiczny jako część składowa egz. wstępnego do sem. naucz.	0:80

ZAMAWIAĆ:

W KRAKOWIE, ULICA STRASZEWSKIEGO L. 22, II. P.

== **Rozpowszechniajcie wśród młodzieży** ==

„ISKRY“

To najlepszy sprzymierzeniec w pracy wychowawczej nad młodem pokoleniem.

WARSZAWA — WARECKA 14 — P. K. O. 13.893.

Prenumerata z przesyłką wynosi rocznie zł. 19.60 — półrocznie zł. 10.30 — kwartalnie zł. 5.40 — miesięcznie zł. 2.—.

Dla propagandy prześle Administracja na żądanie bezpłatnie potrzebną ilość numerów okazowych do rozdania w klasie.

— **KALENDARZ „ISKIER“** —

winien znaleźć się w podręcznej bibliotece każdego początkującego nauczyciela — nie może się bez niego obejść żaden abiturjent Seminarjum.

MICHAŁ MŚCISZ:

ZARYS METODYKI GEOGRAFJI

Wydanie II. 280 stron. 130 ilustracyj. Cena 11 zł.

Jest to pierwsza w Polsce praca, ujmująca w sposób realny całokształt zagadnień metodyczno-dydaktycznych i programowych z zakresu nauczania geografji w szkołach średnich i powszechnych. Jest ona pośrednikiem między programami a ich wykonawcami, usiłując na płaszczyźnie rzeczywistości wprowadzić realizację programów nauczania, jest przewodnikiem i praktycznym doradcą nauczyciela geografji. Dobre usługi oddaje podręcznik w toku studiów na W. K. N.

Tegoż autora wyszły:

1. **Geografja** dla 4 oddziału szkół powszechnych. Wydanie III.
2. **Geografja** dla 5 oddziału szkół powszechnych i dla niższego gimnazjum. Zastosowana do najnowszej redakcji planów nauczania.

Niebawem ukażą się:

1. **Geografja** dla 3 oddziału szkół powszechnych miejskich. Podręcznik zastosowany do nowej redakcji planów nauczania.
2. **Kraje europejskie i pozaeuropejskie**. Podręcznik dla 6 oddziału szkół powszechnych i niższego gimnazjum.