



PORADNIK

W SPRAWACH NAUCZANIA I WYCHOWANIA
ORAZ ADMINISTRACJI W SZKOŁACH ŚREDNICH
OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I W SEMINARJACH
NAUCZYCIELSKICH

TREŚĆ:

Biblioteka nauczyciela historii: A. Dział dydaktyczny. B. Dział naukowy.

Mapy historyczne.

Tablice historyczne.

Orientacyjny spis wydawnictw tablic historycznych.

Przykład działowego katalogu tablic historycznych, znajdujących się w obiegu szkolnym.

ZAŁĄCZNIKI:

Dr. Juljusz Balicki. Wytoczne wychno ~~...~~ w dzisiejszej szkole średniej ogólnokształcącej.

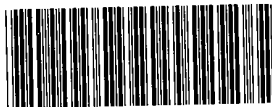
Anna Baranowska. Przykład organizacji praktyki pedagogicznej w seminarjum nauczycielskim.

NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ
RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

WARSZAWA, 1931.

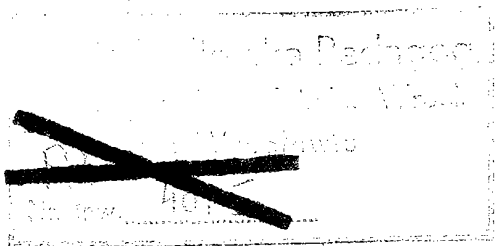
SKŁAD GŁÓWNY: KSIĄŻNICA-ATLAS T. N. S. W. NOWY ŚWIAT 59.

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu



WRO0158493

DRUK ST. NIEMIRY SYN i S-ka
WARSZAWA, PL. NAPOLEONA 4
Pod zarządem Józefa Puchalskiego



REDAKCJA I ADMINISTRACJA: WARSZAWA, AL. SZUCHA 23.

Na korespondencji z Redakcją umieszczać należy napis: „dla Poradnika”.

Redaktor: **Kazimierz Pieracki.**

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA HISTORJI.

A. DZIAŁ DYDAKTYCZNY.

Zakres dydaktycznej literatury historycznej jest zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym wprost proporcjonalny do literatury pedagogicznej danego kraju. W mniejszym o wiele stopniu wyczuwa się tę współdziałalność związku z naukową literaturą historyczną.

Pod względem ilościowym przodują w tym wypadku całkowicie Niemcy. Każdy rok przynosi szereg nowych pozycji bibliograficznych i to nie tylko w dziale broszur i artykułów czasopiśmienniczych, ale rok rocznie ukazuje się po kilka nowych konstrukcyjnych opracowań przedmiotu.

Z pośród półtysięcznej blisko ilości wydawnictw historyczno-dydaktycznych należałoby zwrócić uwagę na te, które przynoszą coś nowego pod względem metody ujęcia, lub stanowią pewne szersze, bardziej wartościowe syntetyczne przedstawienie tematu.

Pierwszy typ stanowią prace *Dienstbacha* (1925), *Petersa* (1923 i 1928), *Weyricha* (1925 i 1926); do drugiego typu należą prace *Hoerdta* (1926) i *Lipperta* (1929), przy czem *Lippert* uwzględnił w szerszej mierze najnowsze twórcze pomysły dydaktyczne.

Dla całkowitego wniknięcia w nowe prądy nauczania historii konieczne jest śledzenie systematyczne czasopisma, poświęconego sprawom nauczania historii i nauki obywatelskiej: „*Vergangenheit und Gegenwart*”, wychodzącego w Berlinie od 1911 r. Rzecz jasna, że dla zrozumienia nowych prądów, gdy chodzi o metody, a nie o materiał, lektura pism ściśle pedagogicznych austriackich i niemieckich musi stanowić systematyczne uzupełnienie lektury pism polskich.

Literatura angielska (brytyjska i amerykańska) w tym zakresie jest dość obfita, ale pod względem ilościowym nie może się nawet równać z niemiecką. Inaczej rzecz się ma, jeżeli chodzi o treść tych prac, angielska bowiem dydaktyka wysuwa cały szereg śmiałych i ciekawych postulatów.

Jednym z podstawowych dawniejszych dzieł jest praca Keatinga (1913), dla nowszych metod Hearuschowa (1921), a w Stanach Zjednoczonych Judda. Najczęściej najnowsze rozważania dydaktyczne nie dzielą się na poszczególne przedmioty, a w obrębie dydaktyk ogólnych mieści się szereg rozdziałów, dotyczących nauczania historii. Tak ma się rzecz z całą literaturą, dotyczącą nauczania systemem daltońskim (Parkhurst, Dewey etc.).

Literatura francuska w dziedzinie dydaktyki historii jest tak ułamkowa i uboga, że wskazywanie jej musiałoby polegać na wyliczaniu rzeczy dawnych (Seignobos, Hanotaux, Compayre), bądź na wskazywaniu artykułów w szeregu pism pedagogicznych.

Polska literatura z dydaktyki historii zaczęła ukazywać się już przed wojną. Od czasów Lelewela jednak po dzień dzisiejszy nosi ona charakter artykułowo-broszurowy. Większych i gruntowniejszych opracowań prawie niema (wyjątek stanowią prace Sobieńskiego i Mościckiego, a ostatnio najobszerniejsze Pohoskiej).

Na ogólną ilość około 150 numerów bibliograficznych, tylko niespełna czterdzieści ma charakter broszurowy (w tem jedna książka). Pod względem merytorycznym prace polskie noszą niejednolity charakter.

W ostatnich czasach bardzo wiele z nich poświęconych jest polemice (Szelański, Kłodzki, Rymar, Żukowski). Polemika ta zwrócona jest bądź przeciw podręcznikom i programom, a więc dotyczy materiału, bądź przeciw starym i nowym metodom. Cały szereg ciekawych pomysłów dydaktycznych rozrzucony jest po pismach pedagogicznych. Rozważania metodyczne, dotyczące najczęściej materiału, spotykamy na łamach pism naukowych, takich, jak *Przegląd Historyczny* (Warszawa), *Kwartalnik Historyczny* (Lwów), *Przegląd Humanistyczny* (Lwów) i t. d.).

Fischerówna Anna. *Nauka historii w szkole powszechnej. Uwagi metodyczne*. Przemysł—Warszawa, 1930, str. 87.

Część I teoretyczna, traktująca o przedmiocie i celach nauki historii, jest jakgdyby wstępem do właściwych zagadnień metodycznych. Część II, poświęcona nauczaniu historii na najniższym poziomie, bo w klasie III i IV szk. powsz., może być zastosowana do pewnego stopnia w I klasie gimnazjalnej. Poglądy autorki na metodę nauczania mają wartość dzięki rozumieniu przez nią psychiki dziecka, a sposób konkretyzacji wyjaśnianych pojęć da się z pożytkiem zastosować i w starszych klasach. Części III i IV bezpośrednio dotyczą poziomu niższych klas gimnazjalnych. Największą zaletą rozważań autorki w tej dziedzinie jest zwrócenie uwagi na stronę wychowawczą. Poza czysto etycznymi wartościami, podkreśla autorka bardzo silnie obywatelskie dążenia i zadania nauczania historii.

Uwzględnienie zagadnień regionalizmu, konieczności lektury domowej, wysunięcie aktywności ucznia jako podstawy nowych wymagań dydaktycznych, a wszystko w odniesieniu do tego poziomu, na którym nauczanie historii sprawia najwięcej trudności, każe zwrócić uwagę nauczycieli gimnazjalnych na tę książkę, nie dla nich specjalnie przeznaczoną.

Kłodzki Adam, *Z zagadnień dydaktyki historii*. Lwów, 1918, str. 44.

W pracy powyższej autor wychodzi z założenia, że nauczanie jest sztuką, zależną od talentu nauczyciela. Dlatego też nie daje gotowych przepisów dydaktycznych, opiera się zaś prawie wyłącznie na wspomnieniach z własnego doświadczenia. Uważa, że przy rozpatrywaniu zagadnień dydaktycznych należy się liczyć przede wszystkim z indywidualnością nauczyciela i klasy i w zależności od tego podnosić, lub obniżać wymagania. Naturalnie, że nauczyciel liczyć się musi z zależnością od programu i podręcznika. Autor jest zasadniczo zwolennikiem nauki bez podręcznika, opartej o notatki uczniów. Omawia następnie przykładowo trudność podręcznika Zakrzewskiego i wspomina, jaki podręcznik byłby najlepszy. Następnie rozważa cel nauczania historii i wreszcie szeroko omawia reformy przez siebie proponowane (wprowadzenie historii najnowszej etc.).

Mościcki Henryk, *Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii w szkołach średnich i powszechnych*. Warszawa 1925, str. 144.

Praca powyższa stanowi pierwsze po wojnie szczegółowe opracowanie zagadnień dydaktyki historii. Sprawy materiału i metody oraz pomocy szkolnych są tu bardzo dokładnie omówione. Szczegółowa bibliografia, podawana po rozpatrzeniu każdego zagadnienia, może posłużyć czytelnikowi jako przewodnik w pogłębianiu wiedzy dydaktycznej. Osobny dział, zawierający wykaz monografii historycznych, odpowiednich jako lektura domowa uczniów, opracowany jest szczegółowo i stanowi dużą pomoc w pracy nauczycielskiej.

Pohoska Hanna, *Dydaktyka historii*. Warszawa, 1923, str. 255.

Książka ta jest pierwszą w literaturze polskiej obszerną pracą, zaznajamiającą czytelników z celami, zasadami i metodami nauczania historii. Postawiona na gruncie ścisłych badań historycznych, podająca olbrzymi materiał bibliograficzny, praca Pohoskiej pulsuje jednocześnie żywą myślą czynnego pedagoga, pozostającego w ścisłym kontakcie z potrzebami teraźniejszości i udziela rad oraz wskazówek praktycznych, które o ile nie będą nawet zastosowane wprost, to w każdym razie pobudzą myśl do studjów teoretycznych czy też eksperymentów praktycznych. Autorka przedstawia źródłowo różnorodne kierunki myśli dydaktycznej. Przy każdym zagadnieniu przytacza literaturę polemiczną, wprowadzając przez to czytelnika bezstronnie w tok sprawy, zajmuje jednak przytem zawsze zdecydowane, choć bardzo dyskretnie zaznaczone stanowisko.

W myśl wyrażonej we wstępie chęci dania całokształtu spraw dydaktyki, ilość poruszonych zagadnień jest bardzo wielka i bardzo różnorodna. W części I, teoretycznej, autorka charakteryzuje historję nauczania dziejów w Polsce i Europie zachodniej od XVII w. do czasów współczesnych, ponadto zaś omawia konieczność i próby reformy, wychodząc z szerokiego rozważenia sprawy celu nauczania historii, gdzie stoi na stanowisku uwzględnienia dążeń nietylko poznawczych, lecz i obywatelsko-wychowawczych.

W części II zajmuje się autorka sprawą materiału nauczania

historji, a więc jego wyborem, rozłożeniem oraz stosunkiem do innych przedmiotów nauczania. Znajdujemy tu ciekawe zestawienie i analizę programów oficjalnych polskich i obcych w ich historycznym rozwoju. Autorka występuje jako zwolenniczka dwustopniowości programu, oddzielenia historii powszechnej od polskiej, równomiernego traktowania wszelkich rodzajów historii (gospod., polit., ustroj.), wreszcie gruntownej korelacji historii z innymi przedmiotami szkolnymi.

Następne 3 części poświęcone są zagadnieniom metod dydaktycznych, pomocy naukowych, a wreszcie wymaganiom, stawianym dobremu nauczycielowi historii. Stojąc na gruncie podstawowego „kanonu“ nauczania, którym dla autorki jest konieczność rozbudzenia umysłu ucznia i powołanie go do współpracy twórczej, szeroko omawia takie metody, jak stosowanie źródeł, prowadzenie dyskusyj, specjalne uwzględnianie prac piśmieniowych, lektury domowej i t. d. Porusza zagadnienie pogładowości w związku z kwestją wycieczek historycznych i wszelkiego typu pomocy szkolnych. Obszernie omawia podręczniki historyczne, dając tło porównawcze przez rzut oka na cykl podręczników francuskich i niemieckich. Na zakończenie podaje wyczerpującą bibliografię dydaktyki historii w języku polskim, angielskim, niemieckim i francuskim, bibliografię polską dzieł pożytecznych dla naucz. hist. i bibliografię wydawnictw międzynarodowych.

Sobiński Stanisław. *Uwagi metodyczne o nauczaniu historii*. Warszawa, 1910, str. 97. (Wyczerpane).

Przez długie lata książka ta stanowiła jedyne i pierwsze, stopniowo rozszerzane opracowanie zagadnień metodycznych z historii. Poprzedzona głęboko ujętym wstępem historycznym, dotyczącym raczej metodyki, niż dydaktyki, dawała nauczycielowi bardzo poważny materiał informacyjny, przed laty dwudziestu zupełnie wystarczający. Zagadnień ściśle dydaktycznych nie porusza autor w sposób dogmatyczny, stara się natomiast obudzić zainteresowanie i zmusić nauczyciela historii do samodzielnego przemyślenia szeregu spraw. Jakkolwiek praca ta pochodzi z okresu przedwojennego, autor bardzo wyraźnie wysuwa żądanie używania źródeł historycznych. Najciekawszą może stroną książki stanowią uwagi autora o utrwaleniu w pamięci uczniów wiedzy

nabytej, o t. zw. powtarzaniu „immanentnem“ oraz operowaniu nabytymi wiadomościami.

Sochaniewicz Kazimierz. *Nauka historii — wskazówki dla samokształcenia*. Lwów, 1928, str. 208.

Praca powyższa przeznaczona została dla kandydatów do egzaminów magisterskich, t. zw. egzaminów uproszczonych i dla nauczycieli szkół powszechnych. Autor stwarza właściwie poradnik dla samouków, gromadząc bardzo obfity materiał bibliograficzny. Uzupełnia go wskazówkami, jak należy korzystać z podręczników i dzieł naukowych. Książka ta jest raczej rozprawą metodyczną, niż dydaktyczną, może jednak stać się pożyteczną dla nauczyciela historii przez bogactwo materiału bibliograficznego.

Szelański Adam, *Z zagadnień dydaktyki historii. Nauka historii w programach gimnazjalnych*. Warszawa, 1925, str. 69.

Autor wprowadza czytelnika w szereg zagadnień, związanych ze sprawą nauczania historii. Przedewszystkiem poświęca dużo uwagi krytyce programów z 1922 r. Następnie omawia warunki, walory i trudności nauczania t. zw. „nauki o Polsce współczesnej“. W dalszych częściach zajmuje się szczegółowym zestawieniem i porównaniem programów polskich i obcych. Cały szereg stron poświęca autor historii powstawania swego podręcznika. Książka napisana jest w tonie polemicznym.

Żukowski Piotr, *O nauczaniu historii w szkole średniej, rozważania, wskazówki i materiały*. Część I. Poznań, 1924, str. 80.

Praca powyższa jest właściwie zespołem całego szeregu referatów, dotyczących zagadnień metodycznych. Omawia więc autor „kształcące“ i „wychowawcze“ znaczenie historii oraz jej związek z polityką. Następnie przechodzi do szeregu rozważań, dotyczących ściśle praktyki szkolnej, jak referatów, systemu przekrojów, treści pierwszych lekcji historii i t. d. Drugi dział uwag autora dotyczy zagadnień merytorycznych, np. „Wpływ Gotów na Słowian“, „Celtowie i Słowianie“, rozpatrywanych pod kątem możliwości omawiania tych spraw na poziomie szkol-

nym. Autor jest gorącym zwolennikiem pogłębłości w nauczaniu historii i dlatego dużo miejsca poświęca sprawie muzeów, archiwów i kalendarzy historycznych w szkole.

Ze względu na ważne znaczenie Zjazdów naukowych Historyków dla zadokumentowania poglądów dydaktycznych w okresie ich zwołania, nie możemy pominąć Pamiętników 2-ich Zjazdów Polski Odrodzonej, choć artykuły w nich zawarte nie stanowią opracowań na większą skalę.

Pamiętnik IV Powszechnego zjazdu historyków polskich w Poznaniu 6 — 8 grudnia 1925 r.

I. Referaty. II. Protokoły.

Pamiętnik zawiera 20 referatów w sprawie nauczania historii, wygłoszonych w sekcji VII, specjalnie poświęconej temu zagadnieniu, oraz streszczenie dyskusji nad temi referatami. W referatach poruszono różnorodne problemy, jak celu, programu, materiału, metod nauczania na różnych stopniach, korelacji przedmiotów nauczania i t. p.

Niektóre są aktualne i dziś, np. J. Balickiego: *Problem współdziałania historii i literatury w ramach szkoły średniej ogólnokształcącej*; M. Handelsmana: *Problem narodowości nowoczesnej*; A. Kłodzińskiego: *Zagadnienie podręcznika historii w gimnazjum wyższem*; K. Konarskiego: *Sposób traktowania historii porozbiorowej w dzisiejszej szkole polskiej*; S. Kutrzeby: *Nauka obywatelska w szkołach*; H. Radlińskiej Orszy: *Zagadnienia popularyzacji historii*.

Całość daje pojęcie o potrzebach, które wysunęły się na czoło problemu nauczania historii w pierwszych latach naszej nowej państwowości.

Pamiętnik V Powszechnego zjazdu historyków polskich w Warszawie, 28 listopada do 4 grudnia 1930 r.

I. Referaty. Sekcja IV, poświęcona nauczaniu historii, zawiera 8 referatów (str. 625—797), a mianowicie:

F. Bujak: *O nauczaniu historii zwłaszcza w szkołach zawodowych*. Autor domaga się szerszego uwzględnienia historii społecznej i gospodarczej. A. Kłodziński: *Pomiędzy histor-*

ją a nauką obywatelską. Silnie podkreślono tu konieczność momentu wychowawczego w nauczaniu historii. E. M a l e c z y Ń s k a: *O roli książki historycznej w pracy szkoły średniej*. Ważność lektury domaga się otoczenia jej specjalnie troskliwą opieką. H. M r o z o w s k a: *Środki pomocnicze w nauczaniu historii*. Wymagania dzisiejszej dydaktyki w dziedzinie pomocy szkolnych i możliwość ich zrealizowania. C z. N a n k e: *Uwagi o ministerjalnym projekcie programu nauki historii w niższym gimnazjum*. Stosunek krytyczny. J. O p a t r n y: *Nauczanie historii a nauka*. Porusza nowoczesne metody w nauczaniu historii oraz problem kształcenia nauczycieli. H. P o h o s k a: *Stan nauczania historii zagranicą*. Omówione na podstawie programów cele i metody nauczania we wszystkich państwach Europy oraz w Stanach Zjednoczonych A. P. H. R a d l i Ń s k a: *Postulaty w sprawie nauczania historii na stopniu średnim*. Postulaty autorki dotyczą programów, metody i wartości wychowawczych, opierają się na psychologii młodzieży i mają na celu doprowadzenie do rozumienia teraźniejszości przez głęboko pojętą wiedzę historyczną.

Jak widać z powyższego, referaty planowo obejmują najważniejsze zagadnienia w dziedzinie nauczania historii; pomysły przeważnie jako programowe wytyczne dla pracy na przyszłość, zakończone streszczeniem dezyderatów, lub wniosków do dyskusji, dają wiele materiału do gruntownego rozważania w prasie, lub na zebraniach nauczycielskich i wiele cennych wskazówek do wprowadzenia w życie.

Dr. Dienstbach Wilhelm, *Der Geschichtsunterricht in der Arbeitsschule. Ein Wegweiser zu seiner Zeitgemäßen Gestaltung. Mit 21 Abbildungen im Text*. Zweite Auflage Frankfurt a/M., 1925 (1 wyd. 1922), str. 151.

Nadzwyczaj szczegółowo opracowane zostały w książce powyższej metody szkoły pracy w nauczaniu historii na stopniu niższym.

Po dłuższym wstępie historycznym, po określeniu celów nauczania historii, przystępuje autor do krytyki materiału historycznego, wybieranego dla szkół. Jest zwolennikiem jak najszerszego uwzględniania historii lokalnej, następnie oparcia całego prawie nauczania o historię kultury i historię „dnia powszednie-

go”. Autor uważa, że dobry nauczyciel szkoły powszechnej powinien być kronikarzem, archiwistą i pokazać młodzieży, jak „tworzy się” historia, jak powstają źródła. Autor przeprowadza następnie na przykładach cały szereg lekcji historii, wskazując sposoby używania pomocy szkolnych i zastosowania środków metodycznych.

Hoerd t Philip, *Geschichte und Geschichtsunterricht*. 2 umgearbeitete und erweiterte Aufl. Karlsruhe, 1926, str. 200.

Praca powyższa wprowadza nas najpierw w dziedzinę historjologii, następnie zaś zastanawia się nad rolą nauczania historii i jej rozplanowania w pracy pedagogicznej wogóle. Wreszcie autor wyjaśnia, jakie miejsce dla historii i nauki obywatelskiej przeznaczają konstytucja oraz władze. Zagadnienie materiału historycznego autor omawia bardzo szczegółowo, z uwzględnieniem podziału na lata nauki i działy wiedzy historycznej. Druga część pracy poświęcona jest metodom nauczania — przy czym autor zwraca uwagę na system (przekroje, podziałka) stosowania t. zw. „Längsschnitte” (przekroje podłużne). Sprawy samodzielności ucznia, stosowania mapy oraz innych pomocy naukowych omówione są w końcowych rozdziałach. Pracę uzupełnia bogata bibliografia.

Dr. Lippert Werner, *Methodik des Geschichtsunterrichts*. Erfurt 1929. Verl. Kurs Slenger, s. 190.

Autor omawia zagadnienia nauczania historii w oparciu o problemy psychologiczne. Stanowi rozwinięcie szczegółowe tematu w związku z teorią t. zw. jedności zjawisk życia duchowego.

Peters Ulrich, *Geschichtlicher Arbeitsunterricht*. Frankfurt am Main, 1926, str. 80.

Autor zastanawia się nad zarzutami, iż metod szkoły pracy nie można w nauczaniu historii stosować na poziomie wyższym i zwalcza powyższe zarzuty w ciągu wszystkich swych rozważań. Podstawą nauczania historii musi się stać dobry podręcznik, zaletki i opowiadanie nauczyciela. Uczeń, „umiejący” słuchać, jest też czynny i wykonywa pewną pracę. Dyskusja przeprowadzona w klasie jest tego dowodem. Materiał historyczny w szkołach pracy winien być tak ułożony, by dzieci od pojęcia „Heimat”

przechodziły do „Deutschland“, a następnie do dziejów „świata“. Przekroje podłużne i poprzeczne poprzez dzieje winny ukazywać perspektywę historyczną. Bardzo ważnym punktem w nauczaniu jest twórczo prowadzony zeszyt ucznia, pełen porównań, tablic, zestawień i t. p. Autor zajmuje się następnie pracami piśmieniowymi, lekturą, sprawą powtórek, wykresami i t. d., — wszystko w związku z zastosowaniem wymagań metod szkoły pracy. Ostatnie rozdziały poświęcone są zagadnieniom kształcenia obywatelskiego i politycznego.

Peters Ulrich, *Der deutschkundliche Geschichtsunterricht. Grundlegung und Zielsetzung*. Erfurt, 1928, str. 80.

Pracę powyższą stanowi zbiór artykułów, z których szereg ogłoszony był już poprzednio w prasie. Pierwszy z nich zajmuje się „współczesnym stanem nauczania historii“, następny „kształceniem historycznym“ (opartem o socjologiczne podłoże), trzeci „rozwojem niemieckości w szkole“, czwarty „kształceniem politycznym“, piąty „kulturalno-filozoficznym podłożem nauczania historii w duchu niemieckim“, szósty „stanem i metodą niemieckiego nauczania historii“, wreszcie siódmy, stanowiący zamknięcie rozważań, nosi tytuł: „Der deutsche Mensch“.

Jak widać z nagłówek referatów, autor pragnie zagadnienie metod rozważyć łącznie z zagadnieniem ideowej postawy w nauczaniu historii w związku z współczesnymi dążeniami Niemiec.

Weyrich Edgar, *Anschaulicher Geschichtsunterricht. Eine Handreichung zur Belegung (Vergegenswärtigung) und Veranschaulichung des geschichtlichen Lehrstoffes*. 3 Aufl. Wien, 1925. (Pierwsze wyd. 1909, drugie 1919), str. 253.

Autor uważa, że nauczanie historii winno się oprzeć prawie wyłącznie o źródła pomnikowe. Metoda pogładowa jest według autora najlepszą. Dla każdego okresu dziejów autor gromadzi szereg materiału bibliograficznego wraz z wykazem odpowiedniej lektury oraz miejsc, gdzie się znajdują odnośne zabytki. Ciekawy dział tych prac stanowią zebrane t. zw. „Sprachliche Denkmäler“ i analiza historyczna typowych określeń, jak „roboty Penelopy“, „polska gospodarka“ etc. Prace autora uzupełniają dane, dotyczące literatury pięknej epoki.

Weyrich Edgar, *Strasse und Museum als Geschichtsquelle*. Wien, 1926, str. 338.

W pracy tej zajmuje się autor zagadnieniem spożytkowania „ulicy i muzeum“, jako źródła do nauczania historii metodą pogładową. Wychodzi z założenia, że „codziennosc“, nie „nadzwyczajność“ — powinna być przedmiotem nauki historii i dlatego chce ją oprzeć o nauczanie dziejów kultury i cywilizacji. Cała książka poświęcona jest właściwie wskazaniom, jak przeprowadzić podobne nauczanie na ulicach Wiednia w związku z całym szeregiem epok w dziejach Austrii i świata.

B. DZIAŁ NAUKOWY.

Zamieszczony poniżej wybór książek zawiera jedynie dzieła, które mogą służyć nauczycielowi jako pomoc w pracy szkolnej, nie ma zaś na celu zadośćuczynienia potrzebom samokształcenia, uzupełniającego lub pogłębiającego wiedzę naukową w dziedzinie historii czy nauk pokrewnych. Wobec tego uwzględnione zostały tylko kompendja ogólniejszej natury, pominięto zaś podręczniki i opracowania monograficzne (np. dzieje poszczególnych państw, osób lub zagadnienia szczegółowe). Monograficzną literaturę łatwo dobrać sobie na podstawie bibliografii, zawartej w dziejach ogólnych danego spisu. Praktyczne względy wpłynęły na pominięcie książek wyczerpanych, zbyt kosztownych (np. wydawnictwa angielskie), lub pisanych w językach mało w Polsce rozpowszechnionych, np. włoskim. Z opracowań niepolskich w miarę możliwości podano do wyboru dzieła francuskie i niemieckie, ażeby uwzględnić potrzeby nauczycieli, władających tylko jednym obcym językiem. Podany wykaz podręcznej szkolnej biblioteczki naukowej nauczyciela historii zawiera niewielką ilość pozycji, tak ze względu na powyżej przedstawione założenia, jak i z powodu małej ilości ogólnych syntetycznych opracowań wartościowych i łatwo dostępnych, dotyczy to zwłaszcza literatury w języku polskim.

A. DZIAŁ OPRAWOWAŃ OPISOWYCH.

1. METODOLOGJA, WYD. POMOCNICZE.

Handelsman Marcełi, *Historyka (Zasady metodologii i teorii poznania historycznego)*. Wyd. II. Warszawa, 1928, str. 332.

Książka powyższa daje wprowadzenie w zasadnicze pojęcia historii, ponadto szczegółowo omawia: 1) metodologię historii i 2) zasady teorii poznania historycznego. Część I zawiera wskazania z zakresu heurystyki oraz wyczerpujące rozważania, dotyczące krytyki zewnętrznej i wewnętrznej źródeł historycznych, ich publikowania i opracowania. Część 2 zajmuje się kwestjami ściśle teoretycznymi, mianowicie, zagadnieniem rzeczywistości historycznej i poznania historycznego, wreszcie charakterem i istotą rozumienia historycznego. Każdy rozdział jest zaopatrzony w wyczerpujące zestawienia bibliograficzne, informujące nie tylko o najważniejszych pracach metodologicznych, ale obejmujące także wykazy biblij. wielu działów badań historycznych (np. nauk pomocniczych, biblij. hist. polskich i obcych, hist. narodowych i t. d.).

Bernheim Ernst, *Einleitung in die Geschichtswissenschaft*. Sammlung Göschen 270. Berlin und Leipzig, 1926, str. 182.

Książeczka niniejsza zawiera w zarysie metodykę historii, opracowaną obszerniej w znanym dziele Bernheima, „Lehrbuch d. historischen Methode”. Rozdział I przedstawia rozwój dotychczasowych i stan obecnych kierunków w historjografji, omawia pojęcie i zadania nauki historycznej. Rozdział II zajmuje się stosunkiem historii do innych nauk, naukami pomocniczymi historii. Rozdział III zawiera właściwą metodykę: zagadnienie źródła historycznego, „tradycji”, przeżytków, heurystykę, krytykę, opis.

Całość wyłożona w sposób bardzo jasny i zarazem rzeczowy.

W języku francuskim brak dobrego a nowego opracowania w dziedzinie metodologii historii.

Wierzbowski Teodor, *Vademecum, podręcznik dla studjów archiwalnych*. Wyd. II (zmienione... przez K. Tyszkowskiego i B. Włodarskiego). Warszawa, 1926, str. 188.

Znany podręcznik pomocniczy w badaniach historycznych, obejmujący: tablice i wykazy chronologiczne (wraz z krótkimi, ale przejrzystymi ich objaśnieniami), nadto wykazy: papieży (od poł. X w.), panujących państw, sąsiadujących z Polską oraz ważniejszych europejskich w wiekach średnich i czasach nowożytnych, senatorów polskich, sejmów, sejmików, zjazdów etc., syno-

dów prowincjonalnych, zestawienie i podziały województw oraz biskupstw w dawnej Polsce, wreszcie — tablice metrologiczno-numizmatyczne.

2. A T L A S Y.

Schrader F., *Atlas de géographie historique*. Paris, 1922.

Atlas ten, opracowany przez grono uczonych francuskich, obejmuje na 54 kartach i/f. historję starożytną, średniowieczną, nowożytną i nowoczesną do końca w. XIX. Przy każdej mapie znajdują się mapki uzupełniające, nadto szczegółowe objaśnienia. Pod względem technicznym atlas nie jest bez zarzutu, ale ten brak w zupełności rekompensuje wysoka wartość naukowa dzieła (w opracowaniu go wzięli udział: Maspero, Guiraud, Longnon, Bourgeois, Lavis, Debidour i in.), a prócz tego — przystępna cena.

Droysen's G., *Historischer Handatlas*. Bielefeld u. Leipzig, 1886 (jest w sprzedaży księgarskiej).

Atlas ten daje mapy historyczne dla dziejów starożytnych, średniowiecznych, nowożytnych i nowoczesnych. W niektórych działach nieco przestarzały — jest jednak bardzo cenną pomocą dla historyka. Zawiera około 75 map głównych i cały szereg pobocznych. Na końcu podano szczegółowe objaśnienia, przygotowane przez wybitnych niemieckich fachowców.

3. HISTORJA POWSZCHNA OGÓLNA.

Weber G., *Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte*. (Wyd. E. Schwabe). 4 tomy, Leipzig, 1921. Ogółem str. 3428.

T. I — historja starożytna od czasów prahistorycznych do końca IV w. po Chrystusie. T. II — historja średniowieczna do początku XVI w. T. III — historja nowożytna do końca XVIII wieku. Tom IV — historja nowoczesna do r. 1918. Dzieło to obejmuje wszystkie narody historyczne, łącznie z ludami Azji Wschodniej. Układ zasadniczo chronologiczny, na treść składają się przeważnie dzieje polityczne z uwzględnieniem spraw gospodarczych i społecznych, oraz bardzo ogólnikowo dzieje literatury i sztuki. Konstrukcja przejrzysta, styl łatwy. Na końcu każdego tomu tablice genealogiczne oraz rejestry nazw i nazwisk.

To samo wydane przez L. Riessa w 3 tomach, II wyd., 1924 r.

Mallet A., *Nouvelle histoire universelle*, 4 tomy, Paris, Lib. Hachette. Ogółem str. 3214.

1) Le moyen âge jusqu'à la guerre de cent ans. 2) Histoire moderne 1498—1715. 3) XVIII siècle. 4) XIX siècle. Histoire contemporaine 1815—1920. Dzieło powyższe jest cyklem podręczników dla szkoły średniej, zawiera jednak obfity materiał historyczny, wiele ilustracji, mapek, wykresów. Polski nie uwzględnia.

L a u r a n d L., *Manuel des études grecques et latines*, Paris, 1929, str. 494.

Książka składa się z 3 tomów (z ciągłą paginacją): t. I obejmuje Grecję, t. 2 — Rzym, t. 3 — uzupełnienia i atlas. W tomie 1 i 2 omówiono w jednakowym porządku dla obu krajów: geografję, historję (dobre zestawienia chronologiczne z podaniem najważniejszych źródeł), następnie życie prywatne (ubiór, mieszkania, zajęcia, wychowanie, stosunki rodzinne, sztuka etc.) i publiczne (wojsko, religja, ustrój państwowy i społeczny i t. d.), literaturę i gramatykę hist. (obszerne rozdziały). Tom 3 zawiera metrykę, wiadomości z nauk pomocniczych (paleografji, epigrafiki etc.), nauki w starożytności, atlas i wskazania praktyczne, dotyczące bibliotek i t. p. Rzeczą przeznaczoną w pierwszym rzędzie dla filologów klasycznych, posiada także dużą wartość dla historyków.

G e r c k e v. und N o r d e n E., *Einleitung in die Altertumswissenschaft*, 3 tomy, II wyd., Leipzig, 1912—14.

Doskonały, naukowy podręcznik, wprowadzający w zakres studjów nad starożytnością klasyczną. W tomie I podano metodykę i historję literatury greckiej oraz rzymskiej, w tomie II życie prywatne Greków i Rzymian, sztukę grecką, religję grecką i rzymską, historję filozofji, nauki ścisłe i medycynę, wreszcie tom III zawiera: historję Grecji i Rzymu oraz greckie i rzymskie instytucje państwowe.

D ą b r o w s k i J., G r o d e c k i R., Z a c h o r o w s k i S., *Dzieje Polski średniowiecznej*. 2 tomy, Kraków, 1926, ogółem str. 893.

Obszerny, szczegółowo opracowany podręcznik uniwersytecki, obejmujący całość średniowiecza polskiego (do roku 1506). Układ chronologiczny (z pewnymi odchyleniami od tej zasady w rozdz., opr. przez S. Zachorowskiego). Z wyjątkiem części 1-ej (gdzie R. Grodecki omówił także stosunki gospodarczo-społecz-

ne), podręcznik zawiera wyłącznie historję polityczną (niewielkie rozdziały poświęcono innym działom historii w t. 2). Bardzo dobre i przejrzyste są zestawienia bibliograficzne, obejmujące źródła i opracowania, podane przy poszczególnych rozdziałach.

Encyklopedia Akademii Umiejętności w Krakowie, t. V, cz. II, (*Historja polityczna Polski. Czasy nowożytności*), 1923, str. 583.

Dzieło zbiorowe prof. Haleckiego, W. Sobieskiego, J. G. Krajewskiego, W. Konopczyńskiego. Okres od 1506 r. do 1775. Każdy rozdział zaopatrzone w bogatą bibliografję źródeł i opracowań. Dla dziejów politycznych dzieło podstawowe, ścisłe, drobiazgowo, dość suche.

D r i a u l t E. i M o n o d G., *Dzieje polityczne i społeczne XIX w.* Tł. dr. J. Jastrzębska. Warszawa, 1918, str. 568.

Książka obejmuje okres od r. 1815 do początków bieżącego stulecia. Stosunkowo najwięcej miejsca poświęcono historii Francji, zwłaszcza jej ruchom rewolucyjnym i ideologjom polityczno-społecznym, choć te ostatnie zostały omówione także i w przedstawieniu dziejów innych krajów europejskich (częściowo i pozaeuropejskich). Obok zagadnień politycznych, uwzględniono sprawy społeczne, gospodarcze i ogólnokulturalne. W wydaniu polskim książka została uzupełniona przeglądownym zarysem p. t.: „Sprawa polska w XIX w.”, napisanym przez M. Handelsmana.

Nie mamy w literaturze naukowej ogólnego opracowania dziejów porozbiorowych, wykraczającego poza ramy podręcznika szkoły średniej.

Niezmiernie pożyteczną pomocą dla każdego nauczyciela historii są sprawozdania ze zjazdów historyków polskich. Nie odpowiadają one wprawdzie przyjętej tu i podanej we wstępie zadanie wyboru, nie są bowiem opracowaniami podręcznikowego typu, lecz zasługują na specjalną uwagę ze względu na swój specyficzny charakter. Dają one ogromny materiał naukowy, który nie tylko informuje nauczyciela o kierunku zainteresowań i badań uczonych polskich, historyków ostatniej doby, lecz jednocześnie zaznajamia ich z najnowszymi poglądami w dziedzinie metodolo-

gji, oraz rezultatami pracy naukowej we wszelkich dziedzinach historii. Z powyższych względów zamieszczamy sprawozdania z dwóch ostatnich ogólnych Zjazdów Historyków Polskich 1925 i 1930 roku.

Pamiętnik IV Zjazdu Historyków. Lwów, 1925. I. Referaty. II. Protokoły.

Materiał obydwu części ujęty jest w 8 grup, odpowiadających 7 sekcjom Zjazdu. Sekcja I zawiera 13 referatów z historii starożytnej i Wschodu. Sekcja II. Historia średniowieczna i nowożytna, polska i powszechna do 1795 r. 32 referaty (zagadnienia dziejów i historjografji). Sekcja III. Historia najnowsza. 11 referatów, przeważnie poświęconych metodzie badań nad tym okresem. Sekcja IV. Historia ustroju i prawo, Kościół i gospodarstwo. 21 referatów (z tego 10 poświęconych historii Kościoła, 2 zagadnieniom gospodarczym). Sekcja V. Historia kultury wraz z historją literatury, nauki i szkolnictwa. 15 referatów — większość z metodologii zagadnień. Sekcja VIa. Historyczne nauki pomocnicze — 17 referatów. Sekcja VIb. Archiwa. 16 referatów. Sekcja VII. Nauczanie historii (patrz dział Biblioteki dydaktycznej nauczyciela historii. „Poradnik“, str. 9). Wszystkie referaty są zwięzłym przedstawieniem zasadniczych tez, księga „protokółów“ podaje treść dyskusji nad niemi, oraz definitywne stanowisko autora.

Pamiętnik V Zjazdu historyków polskich. Lwów, 1930. I. Referaty. II. Protokoły (w druku), str. 765.

Zjazd był podzielony na 4 sekcje, odpowiednia księga referatów zawiera 4 działy:

Sekcja I. Historia powszechna. 11 referatów, poświęconych zagadnieniom metodycznym i opisowym z różnych epok, przy czem większa część referatów dotyczy dziejów starożytnych (6), historia nowoczesna nie uwzględniona zupełnie.

Sekcja II. Dzieje Dawnej Rzeczypospolitej. 24 referaty. Wiele miejsca poświęcono zagadnieniom dziejów Litwy (8 referatów), sprawie pruskiej, poruszono sprawy ustrojowe, kulturalne, kolonizacji i t. p. Nie pominięto zagadnień metodycznych.

Sekcja III. Dzieje Polski Porozbiorowej. 21 referatów. Najwięcej referatów dotyczy spraw, związanych z powstaniem listo-

padowem i styczniowem; zawierają one przyczynki do badań opisowych i syntetyczne ujęcia zagadnień historjografji i metody badań.

Sekcja IV. Nauczanie historii (patrz str. 9). Większość referatów stanowi streszczenia i zawiera tylko zasadnicze tezy.

B. DZIAŁ OPRACOWAŃ SYSTEMATYCZNYCH.

1. HISTORJA KULTURY OGÓLNEJ ORAZ FILOZOFJI.

Antoniewicz Włodzimierz. *Archeologia Polski (Zarys czasów przedhistorycznych i wczesnodziejowych ziem Polski)*. Warszawa, 1928, str. 340.

Praca Antoniewicza obejmuje zagadnienia, dotyczące osadnictwa, kultury materialnej i (dla czasów późniejszych) stosunków etnicznych na ziemiach polskich w epokach przedhistorycznych, przy czem autor zwraca uwagę na zagadnienia klimatyczne, wiążąc je ściśle z kwestją wędrówek ludów na badanym terenie. Układ książki jest alfabetyczny (paleolit, mezolit, neolit, epoka brązu, żelaza, wczesnohistoryczna; w obrębie każdej epoki autor wprowadza podział na okresy). Książka jest zaopatrzona w dużą ilość ilustracji (w tekście i na tablicach) oraz 9 map, nadto w schematyczną tablicę chronologiczną czasów przed- i wczesnohistorycznych ziem polskich i w przypisy, podające szczegółowe zestawienia bibliograficzne.

Hoernes M. *Urgeschichte der Menschheit*. Sammlung Götschen Nr. 43. Wyd. VI. Berlin, 1926, str. 672.

Zwięzłe, lecz bardzo pożyteczne przedstawienie zagadnień prehistorji oraz dziejów kultury przedhistorycznej; książka zawiera 100 doskonale zestawionych ilustracji. Na wstępie podano wykaz bibliograficzny prac różnych krajów.

Capitan L., *La Préhistoire*. wyd. II. Paris, Collections Payot, 1925.

Niewielka, pouczająca książka, zawierająca przedstawienie migracji i kultury materialnej ludów przedhistorycznych na obszarze Europy. Na 28 tablicach podaje rysunki zabytków poszczególnych epok. W końcu książki podana jest najważniejsza literatura przedmiotu.

Zieliński Tadeusz, *Historja kultury antycznej w zwięzłym wykładzie. 2 tomy.* Warszawa — Kraków, Towarzystwo Wydawnicze. Tom I—1922 r., tom II—1924, ogółem str. 459.

Tom I zawiera we wstępie wiadomości ogólne o kulturze i jej zakresie, następnie rozdziały przedstawiają rozwój kultury greckiej w dziedzinie obyczajów, nauki, sztuki i religji na tle ogólnych danych o stosunkach politycznych w okresie achajskim, helleńskim i attyckim. Tom II obejmuje w ten sam sposób przedstawioną kulturę okresu hellenistycznego, rzeszypospolitej i cesarstwa.

Całość w formie zwięzłej daje podstawowe wiadomości, niezbędne dla zrozumienia starożytności.

P t a ś n i k J., *Kultura wieków średnich*, T. I: Życie religijne i społeczne. Warszawa, 1925, str. 304.

Książka omawia niemal wyłącznie życie religijne średniowiecza, a mianowicie: system kościelny, „choroby” religijne wieków średnich, kult świętych, rozwój reguł zakonnych, ascezę i jej szerzenie, życie duchowieństwa, kacerstwo, czary, demonologję. Posiada szereg ilustracyj, stanowiących reprodukcję minjatur średniowiecznych i obrazów z początków wieku XVI. W przypisach, podanych na końcu książki, znajdują się informacje bibliograficzne.

Korzystając z tej książki, nauczyciel winien pamiętać, że jest to tylko tom I nieskończonej pracy, a więc nie obejmuje całości, oraz że do wszystkich zagadnień całego dzieła możnaby zastosować to, co autor mówi w odniesieniu do sprawy duchowieństwa, mianowicie: „Wynieśliśmy o duchowieństwie nietylko obcem, ale i naszym w wiekach średnich bardzo smutne i mylne wyobrażenie, gdybyśmy na tem zamknęli przedstawienie jego życia. Musimy tutaj zwrócić uwagę na fakt, że rodzaj źródeł, które nam służyły za podstawę, raczej złe strony omawia, o dobrych zamilcza”. (Str. 171).

Burckhardt J., *Kultura odrodzenia we Włoszech.* Przeł. M. Krzeczowska. Kraków, 1930, str. 604.

Klasyczne dzieło, dające obraz epoki Odrodzenia we Włoszech i przedstawiające najważniejsze czynniki kształtowania się umysłowości człowieka nowożytnego.

Brückner Aleksander, *Dzieje kultury polskiej.* T. I: Od czasów przedhistorycznych do r. 1506. T. II: Polska u szczytu potęgi. Kraków, Krak. S-ka Wydawnicza, 1930. (Ciąg dalszy w przygotowaniu). Ogółem str. 1253.

Książka przeznaczona jest „dla szerszej publiczności”, pisana przystępnie; naogół sumuje wyniki badań innych uczonych i prac wcześniejszych samego autora, wnosi jednak i nowe szczegóły. Mimo względną popularność, nie rezygnuje całkowicie z tonu polemicznego — zgodnie z zaznaczającą się, jak zwykle, wybitną indywidualnością naukową autora. Zawiera sporo materiału, nadającego się do ożywienia lekcyj.

Omawia: pochodzenie i kulturę przedhistoryczną Słowian w związku z kulturą innych plemion, głównie aryjskich; szczepy i imiennictwo, stosunki społeczne i specjalnie rodzinne, wierzenia, kulturę grodziskową w Polsce pogańskiej; wczesne średniowiecze polskie (996 — 1300): zmiany w różnych dziedzinach życia kulturalnego pod wpływem Kościoła, państwowości własnej i obcej, kolonizacji niemieckiej; wieki XIV i XV: państwo i Kościół, miasto i wieś, literaturę i sztukę.

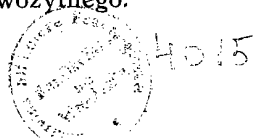
T. II. Omawia kolejno w. XVI i XVII. Rozpatruje: tryb życia, zajęcia i dążenia poszczególnych stanów i grup społ., życie rodzinne i towarzyskie, życie religijne i umysłowe, literaturę i sztukę.

Niemniej stosunkowo wiadomości zawierają działy, poświęcone kulturze technicznej (z wyjątkiem prahistorji). Bardzo cenne i ciekawe są uwagi, dotyczące wzajemnych wpływów kulturalnych Polski (jako obrony czynnej lub biernej) i innych ludów, zwłaszcza sąsiadujących z nią.

Polska, jej dzieje i kultura od czasów najdawniejszych aż do chwili obecnej.

Wydawnictwo księgarni Trzaski, Everta i Michalskiego, w opracowaniu wybitnych uczonych polskich. Całość obejmować będzie 3 tomy. Dotychczas wyszły 2 tomy, doprowadzające dzieje Polski do r. 1795. III-ci tom wychodzi zeszytami.

Poza historją polityczną, szeroko uwzględnione dzieje kultury, omawiające w specjalnych działach architekturę, malarstwo, rzeźbę, muzykę i piśmiennictwo. Bogato ilustrowane, pisane łatwo i zajmująco, dzieło to podaje duży materiał faktyczny, w którym



orientowanie się ułatwiają skorowidze nazwisk, nazw geograficznych, rzeczowe oraz ilustracyj, podane przy końcu tomów. W poszczególnych działach bibliografia przedmiotu.

T a t a r k i e w i c z W., *Historja filozofji*. 2 tomy. Lwów, 1931, str. ogółem 711.

Historja filozofji starożytnej, średniowiecznej i nowożytnej do współczesności ludów europejskich, ujęta jako historja poszczególnych filozofów, uwzględnia w treści historję zagadnień. Książka rozbita na wielką ilość drobnych rozdziałów, omawiających życie, pisma, poprzedników, rozwój, poglądy, następców każdego filozofa; czyni to wykład nadzwyczaj jasnym i przystępnym. Obfita bibliografia, pięknie dobrane ilustracje (28 portretów), wreszcie skorowidz nazwisk, ułatwiający korzystanie z dzieła, czynią je bardziej jeszcze pożądanem w każdej bibliotece nauczycielskiej.

2. HISTORJA SZTUKI.

B a y e t C., *Krótki zarys historii sztuki*. Tłum. z francuskiego. Rok wyd. nie podany. Str. 333.

Książka zawiera treściwie i popularnie podane informacje o najwybitniejszych artystach i dziełach sztuki po przez starożytność, wieki średnie, Odrodzenie, wiek XVII, XVIII i XIX. Rozdziały o sztuce polskiej w okresie Odrodzenia i w XIX w., dodane w polskim przekładzie, wymagają uzupełnienia z innych dzieł.

O s b o r n M., *Geschichte der Kunst*. Berlin, Ulstein, 1929 (Cena 22 zł.).

Krótką historja sztuki od czasów starożytnych do najnowszych uwzględnia architekturę, rzeźbę, malarstwo. Ładnie wydana, zawiera 450 ilustracyj i 7 tablic kolorowych, komentujących podaną treść dzieła.

R e i n a c h S a l o m o n, *Apollo*. (*Histoire générale des arts plastiques professée à l'école du Louvre*). Paris, 1922, str. 334.

W 25 wykładach, które autor wygłosił w r. 1902/3, omawia dzieje sztuki od jej zarania do końca XIX w. Ujęcie łatwe, wykład zajmujący, książka obficie i ładnie ilustrowana. Po każdym

rozdziale szczegółowa bibliografia. Alfabetyczny indeks ułatwia posługiwanie się książką.

Z dobrych dzieł, traktujących historję sztuki znacznie obszerniej, niż wskazane powyżej, a popularne w Polsce można wskazać na następujące:

S p r i n g e r, *Handbuch der Kunstgeschichte*. 6 tomów. Leipzig, A. Krömer, (Cena 308 zł. w oprawie).

F a u r e E l i e, *Histoire de l'art*. 4 tomy. Paris. G. Crès, 1927. (Cena 121 zł. w oprawie).

Obydwa dzieła bogato ilustrowane, obszerne, wychodzą poza ramy podręcznej biblioteczki, mogą jednak oddać wielkie usługi nauczycielowi i ozdobić zbiory książek naukowych bogatszej szkoły.

W literaturze polskiej brak ogólnego opracowania, któreby ujmowało wszystkie rodzaje sztuki polskiej. W ostatnich czasach wyszła piękna historja malarstwa polskiego w luksusowym drukiem wydaniu.

D r. K o p e r a F e l i k s, *Dzieje malarstwa w Polsce*. Wyd. nakł. Drukarni Narodowej w Krakowie w latach 1925—1929. Cena 320 zł.

Dzieło to, opracowane z wielką dokładnością naukową, wydane bardzo starannie, składa się z trzech części, obejmujących treścią czasy od początku ery chrześcijańskiej do współczesnej epoki. Całość ilustrowana 1080 rycinami w tekście, 217 tablicami, wśród których 92 wielobrawnych rotograwjur i chromotypji.

Część pierwsza (wydana w r. 1925—250 stron druku) przedstawia początki tworzenia minjatur, mozaik, witraży, polichromji i obrazów sztalugowych, pod wpływem klasztorów cysterskich, augustjańskich i franciszkańskich, jak również Włoch i Francji.

Część druga (wyd. r. 1926—zawiera 345 stron druku) obejmuje czasy renesansu, baroku i rokoka. Przedstawia: 1) obrazy portretowe, religijne, cechowe, — ściennie, pod wpływem artystów niderlandzkich, flamandzkich, francuskich, włoskich i holenderskich, pracujących w Polsce, 2) zamiłowanie do kolekcjonerstwa dzieł sztuki, — 3) powstanie pierwszych szkół malarskich, 4) działalność pierwszych artystów Polaków, malarzy i grafików.

Część trzecia (wyd. w r. 1929, zawiera 572 stron druku) to malarstwo polskie XIX i XX wieku: czasy akademizmu, pseudo-klasycyzmu, romantyzmu, impresjonizmu — rozkwit twórczości indywidualnej malarzy Polaków w dziedzinie portretu, pejzażu, kompozycji o tematach historycznych—rodzajowych i dekoracyjnych, wielka sztuka Matejki, Wyspiańskiego, Malczewskiego, ich współczesnych i następców.

3. WOJSKOWOŚĆ.

K u k i e l M., *Zarys historii wojskowości w Polsce*. Warszawa, Inst. Wyd. Biblioteka Polska, 1922, str. 200.

Jest to zwięzły podręcznik, będący skrótem wykładów autora w Szkole Sztabu Generalnego, dający ogólny zarys historii wojskowości polskiej w jej przejawach podstawowych. Całość podzielona jest na trzy epoki: rycerstwa (od IX w. do 1454 r.), wojsk zaciężnych (1454—1788), i wojska narodowego (1788—1920), z których każda dzieli się na kilka okresów; np. epoka rycerstwa na 2 okresy, I woje i drużyna, II rycerstwo i rozkwit pospolitego ruszenia. Na końcu znajduje się literatura przedmiotu, obejmująca książki najpotrzebniejsze i najbardziej dostępne.

K o r z o n T., *Dzieje wojen i wojskowości w Polsce*. Wyd. II. Lwów — Warszawa — Kraków, Zakł. Nar. im. Ossolińskich, 1923. T. I, str. 388, t. II, str. 522, t. III, str. 466.

Poważne studjum, oparte na materiale źródłowym i monografiach naukowych, pierwsza próba ujęcia całokształtu zagadnień historii wojennej polskiej epoki niepodległości i czasów porobiorowych. Uzupełnienie Br. Gembarzewskiego obejmuje uzbrojenie i rodzaje broni w Polsce od chwili najdawniejszej aż do epoki porobiorowej włącznie. Gembarzewski opracował również czasy napoleońskie i królestwa Kongresowego oraz zaopatrzył całe dzieło w ilustracje, wykonane według pomników. Na końcu tomu I umieszczona jest mapa do wojen Polski z sąsiadami w opracowaniu Jadwigi Rogowej.

4. NAUKI EKONOMICZNO - SPOŁECZNE.

G i d e K., *Zasady ekonomji politycznej*. VII wyd. polskie. Poznań, 1929, str. 689.

Przystępny, jasny podręcznik ekonomji, dobrze wprowadzający w pojęcia i zagadnienia ekonomiczne. Na wstępie daje wiadomości ogólne, potem omawia kolejno: zagadnienie produkcji, obrotu, podziału dochodu i konsumpcję. Literatury monograficznej nie podaje.

K u l i s z e r J., *Dzieje gospodarcze Europy Zachodniej*. Przekł. polski K. Morawskiego, 2 tomy. Warszawa. Wyd. Gebethnera i Wolffa, ogółem str. 545.

Książka Kuliszera daje przegląd zagadnień z zakresu historii gospodarczej, obejmując okres od wczesnego średniowiecza do początku w. XIX, przyczem t. I przedstawia stosunki, panujące w średniowieczu, t. 2—w czasach nowożytnych. Autor omawia ustrój agrarny, przemysł i handel, pieniądz i kredyt, demografię. Każdy rozdział jest zaopatrzony w bibliografię źródeł i opracowań. Trzeba zaznaczyć, że przekład polski jest oparty na 2-em wydaniu rosyjskiem, które nie było pozbawione błędów. To też lepiej jest korzystać z wydania niemieckiego p. t.: *Allgemeine Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters u. der Neuzeit*, 2 t., München u. Berlin, 1928 — 9.

R u t k o w s k i J., *Zarys gospodarczych dziejów Polski w czasach przedrozbiorowych*. Poznań, 1923, str. 269.

Książka Rutkowskiego jest dobrym podręcznikiem historii gospodarczej Polski, niestety, nie wychodzącym po za epokę rozbiorową. We wstępie wyjaśnia autor pojęcie i zakres badań dziejów gospodarczych, następnie omawia: w cz. I-ej — wieki średnie, zaś w 2-ej — czasy nowożytne. Każda część zawiera następujące zagadnienia: ludność, gospodarstwo wiejskie, miasta, przemysł i górnictwo, handel, ustrój pieniężny i kredyt, skarbowość. Na końcu książki znajduje się wykaz bibliograficzny opracowań.

K e m p n e r St. A., *Rozwój gospodarczy Polski od rozbiórów do niepodległości*. Wyd. Bibl. Polsk., 1924, str. 345.

Książka zawiera zwięzłą, ale bogatą treść zdarzeń i faktów gospodarczych różnego typu we wszystkich częściach porobiorowej Polski oraz próbę syntetycznego ujęcia idei gospodarczych tego okresu. Wykład bardzo rzeczowy, lecz łatwy, poprzedza krótkie wyjaśnienie życia gospodarczego w dawnej Rzeczypospo-

litej i w dobie jej upadku. Na zakończenie omówione są początki rozwoju gospodarczego w nowym państwie niepodległym (I-e 5-lecie), ilustrowane tablicami statystycznymi.

5. NAUKI PRAWNE, DZIEJE USTROJU.

Jellinek Jerzy dr., prof. uniw. Heidelberskiego. *Ogólna nauka o państwie*. Z III wyd. niem. przełoż. dr. A. Peretiatkowicz, prof. uniw. poznańskiego. Warszawa, nakł. księg. F. Hoe-sicka, 1921, str. 131.

Niewielka ta praca wprowadza nauczyciela w teoretyczne zagadnienia, dotyczące zadań metodologii i historii nauki o państwie, oraz jej stosunku do innych nauk.

Przejrzysta konstrukcja, wysoki poziom naukowy oraz przystępny wykład nadają wielką wartość tej pracy, której brak odpowiednika w literaturze polskiej.

Ujemną stroną książki jest brak spisu rozdziałów, co utrudnia korzystanie z pracy, oraz dla polskiego czytelnika — brak bibliografii przedmiotu w literaturze polskiej, co mogło być dopełnione w polskim wydaniu; autor w bogatych przypisach bibliograficznych uwzględnia tylko literaturę obcą.

Janet Paul, *Historja doktryn politycznych wraz z historją filozofji prawa*. Przeł. E. Rutkowska, przejrzał i uzupełnił doktrynami politycznymi XIX i XX wieku prof. dr. A. Peretiatkowicz, 2 tomy. Poznań, 1923, ogółem str. 442.

Znane dzieło P. Janet'a zostało w wydaniu polskim dość znacznie skrócone, mianowicie pominięto szereg mniej ważnych pisarzy politycznych. Wprowadzono natomiast pewne uzupełnienia, obejmujące większą część wieku XIX, który w oryginale francuskim niemal zupełnie był pominięty. W ten sposób książka zawiera przedstawienie poglądów politycznych od Sokratesa aż do Fichtego, a z uzupełnieniami Peretiatkowicza — aż do Duguit'a włącznie. Wykład jest przystępny i dobrze wprowadza w poszczególne zagadnienia.

Kutrzeba S., *Historja ustroju Polski w zarysie*. 4 tomy. T. I. Korona. Wyd. III. Lwów, 1912, str. 288. T. II. Litwa. Lwów, 1914, str. 241. T. III. Po rozbiorach (Rządy pruskie. Księstwo Warszawskie. Królestwo Polskie. Litwa i Ruś. Rzeczpospolita

Krakowska). Lwów, 1817, str. 335. T. IV. Po rozbiorach. (Wielkie Księstwo Poznańskie i Prusy Zachodnie. Galicja). Lwów, 1917, str. 370.

Z ogólnych opracowań ustroju Polski dzieło Kutrzeby ujmuje zagadnienie najbardziej wyczerpująco pod względem zakresu materiału. Autor omawia ustrój polityczny, społeczny, sądowniczy, zagadnienia praw narodowościowych, religijnych, sprawy skarbowości od początku istnienia państwa polskiego do okresu wojny światowej. Pod względem naukowym dzieło bardzo poważne, jednocześnie przejrzyste w układzie, co ułatwia posługiwanie się nim w celach informacyjnych. Wielką pomocą przy korzystaniu z pierwszych 2 tomów są indeksy rzeczowe, umieszczone przy końcu tomów. Bibliografja podana na początku każdego rozdziału oraz na końcu tomów I, II i IV.

Peretiatkowicz Antoni. *Państwo współczesne*. Wyd. IV. Książnica-Atlas, 1926, str. 194.

W zwartym, ale przejrzystym wykładzie autor podaje najpierw wiadomości ogólne o państwie, o zasadniczych formach ustrojowych i ich powstaniu, o rozwoju praw wolnościowych, a dalej omawia ustrój dzisiejszej Anglii, Francji, Niemiec, Stanów Zjednoczonych, Rosji Sowieckiej i Polski.

Książka niewielka (str. 197), zawiera jednak obfity i rzeczowy materiał, mogący w wysokim stopniu ułatwić nauczycielowi omawianie z uczniami podstawowych wiadomości o państwie i jego zadaniach oraz przedstawienie ustroju państwa polskiego na tle ważniejszych form ustrojowych państw współczesnych. W ostatnim rozdziale podana bibliografja przedmiotu.

Dzieje piśmiennictwa — patrz „Poradnik”, dział polonistyczny.

6. CZASOPISMA.

Kwartalnik Historyczny. Organ Pol. Tow. Hist., założ. przez Ksawerego Liskego. Wychodzi we Lwowie. (Sprawy admin., prenumerat. pod adr. p. St. Zakrzewskiego, Lwów, Uniwersytet).

Każdy numer zawiera rozprawy z różnych dziedzin i zagadnień historii, miscellanea, recenzje i sprawozdania, polemikę, książki nadesłane do redakcji. Kw. H. prowadzi systematycznie dział bibliografji historycznej.

Przy Kw. Hist. wychodzi dodatek „Wiadomości historyczne”, w którym zamieszczane są artykuły między innymi także w sprawach nauczania historii.

Roczniki dziejów społecznych i gospodarczych pod red. prof. F. Bujaka i prof. J. Rutkowskiego. Lwów, Uniwersytet.

Zawiera artykuły, sprawozdania i bogaty dział bibliograficzny.

Oprócz zasadniczego pisma, jakim jest Kw. Hist., które powinien prenumerować każdy nauczyciel historii, chcący utrzymać się na poziomie współczesnej wiedzy historycznej, istnieją czasopisma, wydawane przez Tow. Hist. w Warszawie, Poznaniu, Wilnie, Łodzi i Katowicach. Znajdzie w nich nauczyciel obfity materiał z dziedziny historii lokalnej i jej potrzeb, a to ułatwi mu wprowadzenie pierwiastka regionalnego i uwzględnienie warunków miejscowych w nauczaniu szkolnym.

Przegląd Historyczny. Organ Tow. Mił. Hist. w Warszawie, pod red. M. Handelsmana i St. Kętrzyńskiego. (Adres admin.: Tow. Mił. Hist. Warszawa. Rynek St. Miasta, 31).

Roczniki Historyczne. Organ Tow. Mił. Hist. w Poznaniu, poświęcony przeszłości Pomorza, Wielkopolski, Śląska, pod red. Kaz. Tymienieckiego i K. Karczmarczyka. (Adr.: Poznań. Archiwum Państw. Góra Przemysława, 1).

Ateneum Wileńskie. Czasopismo naukowe, poświęcone badaniom przeszłości ziem W. Ks. Litewskiego. Red. T. E. Modelski. Wyd. III w wydz. Tow. Przyj. Nauk w Wilnie. (Adr.: admin. Tow. Przyj. Nauk w Wilnie, ul. Lelewela, Nr. 8).

Rocznik oddziału Łódzkiego Polsk. Tow. Hist., poświęc. historii regionalnej. (Adres: Łódź, gimn. im. J. Piłsudskiego, ul. Sienkiewicza, 46).

Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk na Śląsku. Wydawn., poświęcone badaniom historycznym nad Śląskiem i studjom nad jego obecnym życiem. (Katowice, ul. Marszałka Piłsudskiego, Nr. 49).

MAPY HISTORYCZNE.

ROLA MAP I ATLASÓW W NAUCZANIU HISTORJI.

Mapa historyczna, wraz z wspomagającą ją mapą geograficzną jest obecnie tą pomocą naukową, bez której nauczanie historii nie może być postawione na odpowiednim poziomie i nie może osiągnąć trwałych rezultatów. Czem jest chronologia dla umiejscowienia zjawisk w czasie, tem jest geografia, a z nią mapa dla rozłożenia ich w terenie. Zjawisko niezlokalizowane jest bezwartościową abstrakcją. Lokalizacja faktów prowadzi do ich zrozumienia, odkrywa zależność zjawisk i stosunków geograficznych. Stosunki między sąsiadami, kierunek ekspansji politycznej lub rozwój gospodarczy i związany z nim społeczny, kulturalny i polityczny — oto zagadnienia, zależne w znacznej mierze od stosunków geograficznych, a więc wymagające wyjaśnienia przy pomocy mapy. Specjalne właściwości terenu, które odkrywa mapa fizyczna, wyjaśniają niejednokrotnie zjawiska historyczne.

Oprócz tego zasadniczego momentu, jakim jest lokalizacja faktu i ustalenie jego zależności od stosunków i zjawisk geograficznych, pozwala mapa śledzić rozwój stosunków terytorjalnych i zmianę granic dróg handlowych oraz przesunięcia etnograficzne i wyznaniowe.

Aby osiągnąć te cele, trzeba używać obok drobnych map historycznych różnego typu, także map geograficznych, i to zarówno fizycznych, jak politycznych. Mapa fizyczna w silniejszym stopniu, niż mapa historyczna, na której elementy fizyczne siłą rzeczy nie są dość wyraźnie uwydatnione, a często wielu z nich brakuje zupełnie, potrafi wykazać wpływ warunków terenowych na przebieg dziejów; mapa zaś polityczna pozwoli zestawić granice historyczne z granicami doby dzisiejszej. Obie, jako lepiej znane uczniom i związane w ich umyśle z wielką ilością trwałych wyobrażeń, pozwolą na bardziej realne, konkretne ujęcie zjawiska historycznego oraz jego korelację ze zjawiskami doby dzisiejszej. Współrzędne posiłkowanie się mapami historycznymi i geograficznymi jest więc koniecznością.

Pośród map historycznych należy wyróżnić dwa zasadnicze typy: mapę *przekrojową*, przedstawiającą stosunki terytorjalne w pewnym momencie historycznym oraz mapę *rozwojową*, unaczynającą rozwój tych stosunków w ciągu dłuższego lub krótsze-

go okresu dziejów. Każda z tych map ma swe zalety i wady. Pierwsza daje obraz jasny i szczegółowy, lecz statyczny, ograniczony do jednej chwili. Stąd konieczność wprowadzenia wielkiej ilości map z poszczególnych momentów dziejowych. Druga odtwarza dynamikę dziejów, daje więc obrazy mniej może jasne i szczegółowe, lecz pozwalające na ciekawe rozważania historyczne. Najodpowiedniejszy jest typ mieszany: mapa rozwojowa, która zapomocą barwnego tła odtwarza przekrojowo pewien moment historyczny, a zapomocą pewnej, niezbyt wielkiej zresztą, liczby linii granicznych wykazuje przesunięcia, jakim terytorjum dane w ciągu dziejów ulegało. Dobra jest także mapa rozwojowa, która zapomocą intensywności barw zaznacza kolejne nabytki lub straty pewnego państwa, stopniowe rozszerzanie się pewnej wiary (np. chrześcijańskiej) i t. d. Da się to zwłaszcza zastosować w tych wypadkach, gdy mamy do czynienia ze *stałym rozwojem* lub *stałą regresją*. Mapa rozwojowa, nowsza w pomysłach, nie usunie jednak całkowicie mapy przekrojowej, która jest niezbędna, gdy chodzi o przedstawienie skomplikowanych stosunków terytorjalnych w ważnych momentach historycznych.

Jeżeli mapa historyczna ma przynieść należyta korzyść, muszą się z nią uczniowie przedewszystkiem zapoznać. Powinni więc (wspólnie z nauczycielem) odszukać podstawy fizyczne, lub wybrzeża morskie, główne rzeki, ważniejsze miasta dzisiejsze, powinni określić obszar, jaki mapa przedstawia, odczytać skalę. Tu jest potrzebne zestawienie z mapą geograficzną. Muszą się wreszcie dokładnie poznać z legendą mapy (objaśnienie znaków). Winna być ona odczytana i w głównych zarysach zapamiętana. Postulat ten nabiera szczególnego znaczenia przy posługiwaniu się mapami obcymi z obcą nomenklaturą.

Przy wprowadzeniu nowej mapy historycznej należy ją porównać z mapą poprzednią, zwłaszcza gdy dotyczy ona tego samego terytorjum przy nowych granicach politycznych. Wogóle pożyteczną rzeczą jest zmiana map, porównanie i powracanie do poprzednio używanych.

Mapa ścienna powinna z reguły towarzyszyć każdej lekcji historii i być stale wykorzystywana zarówno przy wykładzie nauczyciela, jak i przy odpowiedziach uczniów. Należy pokazywać na niej kraje, o których jest mowa, miejscowości historyczne, kierunki pochodów wojennych, drogi handlowe, zdobycze lub stra-

ty prowincyj, przesunięcia granic, kierunki ekspansji, wędrówki ludów, tereny, związane ze zjawiskami etnograficznymi i wyznaniowymi — jednym słowem, to wszystko, co w jakikolwiek sposób związane jest z terenem.

Pokazywanie na mapie powinno dać substrat do rozważań historycznych. Mapa winna być nie tylko ilustracją, ale często-kroć punktem wyjścia zagadnienia.

Mapa ścienna nie daje jednak pola do samodzielnej pracy ucznia, a nawet nie pozwala w dostatecznym stopniu zapoznać się z jej treścią, skoro uczeń widzi ją z odległości i tylko rzadko ma możliwość zbliżenia się do niej. To też atlasy i mapy podręczne w ręku każdego ucznia stają się koniecznością, zwłaszcza przy dzisiejszym nauczaniu, dążącym do pobudzenia młodzieży do pracy samodzielnej. Winny one być w ręku uczniów zarówno w czasie lekcji, jak i w domu przy opracowywaniu żadanego materiału oraz przy specjalnych ćwiczeniach z mapą.

Mapy, zawarte w podręczniku historii, jakkolwiek nieraz cenne i ułatwiające naukę (dlatego też nie należy ich w pracy pomijać), jako zbyt proste, nieliczne, a często z powodu braku barw mało jasne, nie mogą zastąpić atlasu lub mapki podręcznej.

Samodzielne prace uczniów nad mapami polegają bądź na opisywaniu (ustnem lub piśmiennem) zjawisk, występujących na mapach, bądź też na rysowaniu i malowaniu, ewentualnie modelowaniu map.

Wobec dużej ilości czasu, jaką pochłania rysowanie map, trzeba je stosować bardzo oględnie i w ograniczonej mierze. Należy zupełnie zaniechać całkowitego odrysowywania map, czyli tworzenia słabych kopij z istniejących oryginałów. Jest to robota niecelowa, gdyż mechaniczna, a nadto pochłaniająca niepomnie wielką ilość czasu. Natomiast należy polecać uczniom wybrać z mapy te tylko zjawiska, które pragniemy utrwalić w pamięci i te polecić odrysować, pomijając szczegóły. W zasadzie każda mapa, wykonana przez ucznia, powinna być zawsze mapą nową, nie zaś kopją mapy już istniejącej. Tak więc z mapy rozwojowej, zawierającej kilka momentów historycznych, wybieramy jeden, szczególnie ważny, lub najbardziej na mapie wyróżniający się i ten polecamy odrysować. A więc naprz. z mapki Semkowicza „Polska i Litwa za Jagiellonów XV w.“, przedstawiającej granice za Kazimierza Jagiellończyka oraz kolejne straty za

Aleksandra i Zygmunta Starego, można polecić odrysować granice Polski za Zygmunta Starego po pokoju z Moskwą. Z mapki rozbiórów można polecić odrysować Polskę w dobie Sejmu Czteroletniego (po 1-szym rozbiórze) lub podczas powstania Kościuszkowskiego (po II-im rozbiórze); z mapki wschodu starożytnego w atlasie Natansona, przedstawiającej na tle mapy politycznej VI-go w. przed Chrystusem najdalsze zasięgi wielkich państw starożytnych — Egiptu, Assyrii i Persji — można polecić przedstawić przekrojowo obszar któregośkolwiek z tych państw w okresie jego największego rozwoju. Z map, zawierających wiele treści, można wybrać pewne ważne fakty, zwłaszcza o ile nie są dość jasno na mapie przedstawione, naprz. pochody wojsk Aleksandra, Napoleona i t. p. Jeszcze bardziej pouczające, choć znacznie trudniejsze jest tworzenie mapy rozwojowej z 2-ch lub kilku przekrojowych. Oto kilka przykładów. Posługując się mapkami Semkowicza, przedstawić na tle Polski dziejowej najdalszy zasięg państwa ku zachodowi (granice za Chrobrego) i najdalszy zasięg na wschodzie i północy (granice za Kazimierza Jagiellończyka lub za Zygmunta III w r. 1619). Granice słowiańszczyzny w w. VIII i obecnie. Na tle dzisiejszej politycznej mapy Europy wykreślić granice państwa rzymskiego. Przedstawić na jednej mapie, obejmującej obszar południowej Europy, południowo-zachodniej Azji i północnej Afryki—granice państwa rzymskiego, państwa Aleksandra Macedońskiego, państwa Arabów w momencie ich największego rozwoju; rozważyć problem mieszania się kultur na terenach, wchodzących kolejno w różne organizmy państwowe i kulturalne. Na różnych mapach historycznych wykreślić dzisiejsze granice.

Oprócz doraźnie wykonanych map, czy to przez całą klasę, czy też przez poszczególne tylko jednostki, jest rzeczą bardzo pożyteczną prowadzenie przez uczniów w ciągu dłuższego okresu czasu mapy, na której w miarę nauki wprowadza się coraz to nowe miejscowości, granice i t. p. Szczególnie pożytecznym będzie to ćwiczenie przy nauczaniu historii Grecji, Rzymu oraz Polski, to znaczy w tych wypadkach, gdy mamy do czynienia z ciągłością dziejów jednego państwa. We wszystkich wypadkach rysowania map należy korzystać z konturów, lub mapy przerysowywać na kalce pergaminowej. Techniczną robotę samodzielnego kreślenia map należy pozostawić nauczycielowi geografji.

O ile na rysowanie map rzadko może sobie nauczyciel po-

zwolnić, o tyle często może stosować ćwiczenia ustne, bardzo kształcące, a zajmujące niedużo czasu. Oto kilka przykładów: Opis (na podstawie atlasu) krajów, ras, wyznań, narodów, wchodzących w skład poszczególnych wielkich jednostek politycznych, a więc w obręb państwa egipskiego, perskiego, rzymskiego, monarchji Karola W. Wyszczególnienie dzisiejszych państw, wchodzących całkowicie lub częściowo w skład państwa rzymskiego. Opis stosunków narodowościowych i wyznaniowych w dawnej Rzeczypospolitej Polskiej. Opis rozwoju terytorjalnego Polski i innych państw. Opis ruchów ważniejszych ludów w czasie wielkiej wędrówki, wyszczególnienie prowincyj rzymskich lub dzisiejszych państw, na terenie których odbywały się te wędrówki. Opis podbojów Arabów, Normandów, Tatarów. Szlaki Tatarów. Wyszczególnienie na podstawie mapki z atlasu Natansona uniwersytetów w XII i XIV w. Opis głównych dróg handlowych. Podobnych przykładów można przytoczyć bardzo wiele. W licznych wypadkach mapa zastąpi podręcznik i uczenie się pamięciowe; pozwoli na samodzielną pracę, uczyni naukę bardziej pogłębioną, a materiał naukowy łatwiejszym do opanowania, powołamy bowiem do współpracy wyobraźnię wzrokową.

WSKAZÓWKI BIBLIOGRAFICZNE.

Zagadnienie dydaktycznej roli i wartości mapy historycznej nie było dotychczas omawiane w literaturze polskiej dość wszechstronnie. Poza wskazówkami, znajdującymi się w ogólnych dydaktycznych opracowaniach, dotyczących historii, np. H. Pohoskiej, H. Mościckiego i in., pierwszą pracą w tej dziedzinie jest książka p. A d a m a F e r e n s a: *Szkolna mapa historyczna*. Łódź, 1930, str. 48.

Zagadnienie szkolnej mapy historycznej potraktowano w tej pracy poważnie i głęboko. Autor opiera się na bogatym doświadczeniu szkolnym oraz na doskonałej znajomości wydawnictw kartograficznych polskich i obcych, które szeroko omawia. W rozdziale, poświęconym problemom dydaktycznym, autor podaje różnorodne sposoby wykorzystania mapy historycznej, ilustrując twierdzenia swe przykładami konkretnych lekcji.

Praca p. Ferensa powstała z dyskusyjnego referatu, czem się tłumaczy jej nieco polemiczny ton, który zresztą jest doskona-

łą zachętą do kontynuowania rozważań w tej doniosłej a zaniedbanej dotychczas dziedzinie.

Przedwojenne warunki polityczne nie pozwoliły na stworzenie polskiej kartografii historycznej. To też z wyjątkiem kilku map do historii polskiej, które powstały w ostatnim dziesięcioleciu, wszystkie inne mapy, które możemy rozporządzać zarówno w zakresie historii starożytnej, jak średniowiecznej i nowożytnej, są wyłącznie pochodzenia obcego. Z pośród nich najodpowiedniejsze byłyby, ze względu na naszą znajomość języka, mapy francuskie i niemieckie. Map francuskich jednak dotąd księgarnie nie sprowadzają. Z pośród dość licznych map niemieckich ze znajdujących się na rynku polskim podajemy tylko odpowiednie dla naszych potrzeb szkolnych i przy nauce istotnie niezbędne. Po ukazaniu się na rynku księgarskim odpowiednich wydawnictw polskich używanie map obcych będzie zakazane.

I. MAPY ŚCIENNE HISTORYCZNE *).

I. HISTORIA STAROŻYTNA.

Są w użyciu 2 serje map, a mianowicie K a m p e n a i K i e p e r t a, pozatem pojedyncze mapy różnych autorów. Mapy Kampena wyżej stoją zarówno pod względem naukowym i kartograficznym, jak i dydaktycznym, lecz z różnych względów (o czym niżej) nie zawsze mogą być użyte; są pozatem naogół znacznie droższe od map Kieperta i w mniejszym wyborze.

a) Do historii starożytnego wschodu:

K i e p e r t, **Tabula orbis terrarum antiqui*. (Świat starożytny). Podz. 1 : 5.400.000. Wym. 192×104 cm. Cena zł. 60.

Jest to mapa przestarzała i mało przejrzysta, lecz dotąd niezastąpiona. Zaznajamia z państwami starożytnego wschodu, daje przegląd wszystkich państw starożytności, może zastąpić specjalną mapę do czasów Aleksandra W.

b) Do czasów biblijnych istnieje doskonała mapa polska:

R o m e r E., *Palestyna*. Podz. 1 : 200.000. Wym. 126×100 cm. Cena 30 zł.

*) Mapy niezbędne oznaczone są gwiazdką.

(Dwie mapy Palestyny Gustawicza stoją niżej pod względem kartograficznym).

c) Do historii Grecji:

K i e p e r t, *Graeciae Antiquae tabula*. (Grecja starożytna) Podz. 1 : 500.000. Wym. 204×153 cm. Cena 75 zł.

Mapa Grecji z cyklu Szwabego w wydawnictwie Baldamusa jest obszerniejszą pod względem zasięgu terytorjalnego. Znacznie droższa od mapy Kieperta, zaopatrzona w napisy niemieckie, nie jest rozpowszechniona w handlu, a więc trudniejsza do nabycia.

Analogiczna mapa Kampena, nowsza, lepiej opracowana, bardziej przejrzysta, nie nadaje się do użytku szkolnego ze względu na zbyt szczupły obszar, jaki obejmuje, brak wybrzeży Małej Azji, Krety i Cyklad.

d) Do dziejów Aleksandra W. i państw hellenistycznych:

S z w a b e, *Państwo Aleksandra W.* Podz. 1 : 2.500.000. Wym. 220×198 cm. Cena 125 zł.

(Analogiczna mapa Kieperta: „*Imperia Persarum et Macedonum*“ jest tańsza, lecz mniej wartościowa pod względem naukowym i kartograficznym).

e) Do dziejów starożytnej Italji 2 mapy do wyboru:

K a m p e n, *Italia* (Italja starożytna). Podz. 1 : 750.000. Wym. 172×154 cm. Cena 110 zł.

K i e p e r t, *Italia antiqua*. Podz. 1 : 800.000. Wym. 137 × ×155 cm. Cena zł. 60.

Mapa Kampena jest droższa, lecz stoi wyżej zarówno pod względem naukowym, jak i kartograficznym od mapy Kieperta.

f) Do dziejów imperjum rzymskiego 2 mapy do wyboru.

K a m p e n, *Imperium Romanum* (Państwo Rzymskie). Podz. 1 : 300.000. Wym. 173×204 cm. Cena zł. 115.

J ö n d l, *Świat starożytny*. Podz. 1 : 300.000. Wym. 176×185 cm. Cena zł. 60.

Mapa Jöndla daje przejrzysty obraz rozwoju państwa rzymskiego, zawiera szereg mapek pobocznych, dotyczących dziejów Grecji i pierwotnej Italji, jest znacznie tańsza od mapy Kampena, lecz ustępuje jej pod względem dydaktycznym, gdyż nie posiada

urzeźbienia pionowego. Bardzo rozpowszechniona, lecz przestarzała, mało przejrzysta i droższą od mapy Jöndla — jest mapa Kieperta „Imperii Romani tabula geographica”. Mapa Umlauf'ta „Rozwój państwa rzymskiego” różni się od mapy Jöndla jedynie brakiem mapek pobocznych, co przy tej samej cenie czyni ją nie do przyjęcia.

2. HISTORJA POWSZECHNA: ŚREDNIOWIECZNA I NOWOŻYTNA.

Istnieją na naszym rynku do dziejów Europy dwa równorzędne cykle map: Spruner-Bretschneidera oraz Haack-Hertzberga; prócz tego kilka map innych autorów. Mapy Haack-Hertzberga większych rozmiarów, w większej skali, ładnie i starannie wykonane, jednak bardziej zawile i droższe od wartościowych i rozpowszechnionych u nas map Spruner-Bretschneidera. Ponadto posiadają więcej błędów w stosunku do ziem polskich. Z tych więc względów są mniej odpowiednie dla naszych szkół od map Spruner-Bretschneidera.

Cykl (10) map Spruner-Bretschneidera może być ze względów potrzeb szkolnych nieco skrócony, z drugiej strony niektóre zagadnienia, przez cykl nieuwzględnione, winne być wyjaśnione mapami autorów.

Baldamus, *Wędrowka ludów*. Podz. 1 : 2.500.000. Wym. 255×155 cm. Cena 125 zł.

Baldamus, *Państwo Franków. 481 — 911 r.* Podziałka 1 : 1.000.000. Wym. 210×174. Cena 125 zł.

Spruner-Bretschneider: **Europa za czasów Karola W.* podz. 1 : 4.000.000. Wym. 132×160 cm. Cena zł. 82,50.

— **Europa w drugiej połowie X w.* Podz. 1 : 4.000.000. Wym. 132×160 cm. Cena zł. 82,50.

— **Europa za czasów woj. krzyż.* Podz. 1 : 4.000.000. Wym. 132×160 cm. Cena zł. 82,50.

— **Europa przy końcu w. XIV.* Podz. 1 : 4.000.000. Wym. 132×160 cm. Cena zł. 82,50.

— **Europa za czasów Reformacji.* Podz. 1 : 4.000.000. Wym. 132×160 cm. Cena zł. 82,50.

— **Europa za czasów wojny 30-letniej.* Podz. 1 : 4.000.000. Wym. 132×160 cm. Cena zł. 82,50.

— **Europa w XVIII w.* Podz. 1 : 4.000.000. Wym. 132×160 cm. Cena zł. 82,50.

— **Europa za czasów Napoleona.* Podz. 1 : 4.000.000. Wym. 132×160 cm. Cena zł. 82,50.

Haack-Hertzberg: **Stulecie odkryć (od 1490 r. do początku w. XVII).* Podz. 1 : 20.000.000. Wym. 166 × 220 cm. Cena zł. 148,50.

— *Rozwój kolonialny w w. XVII i XVIII.* Podz. 1 : 20.000.000. Wym. 166×220 cm. Cena zł. 148,50.

— **Rozwój kolonialny w w. XIX.* Podz. 1 : 20.000.000. Wym. 166×220 cm. Cena zł. 148,50.

Wszystkie te mapy obejmują obie półkule.

Haack, **Mapa Europy przed wojną europejską 1914 roku.* Podz. 1 : 3.000.000. Wym. 173×200 cm. Cena 148,50.

Szkoły, które posiadają wyczerpane dziś mapy Europy przedwojennej, ewentualnie mapy rosyjskie, mogą z nich korzystać. Jeneralne zastępstwo map Kieperta, Kampena, Sprunera-Bretschneidera, Haacka i inne wyd. f. Justus - Perthes - Gotha posiada f. Dostawa Szkolna „Pestalozzi”.

3. HISTORJA POLSKI.

Arnold St., **Polska Piastowska. Wiek X — XIV.* Podz. 1 : 1.000.000. Wym. 173×127 cm. Wyd. „Uranja”. Cena zł. 38.

Jest to mapa rozwojowa, przedstawiająca obszar Polski piastowskiej w 3-ch najważniejszych momentach: czasy Chrobrego, Krzywoustego, Kazimierza W. Obejmuje także terytorjum Polski jagiellońskiej, na którym jest zaznaczony stopniowy rozwój Litwy.

Natanson-Leski J., **Polska w epoce mocarstwowej. Wiek XIV — XVII.* Podz. 1 : 1.000.000. Wym. 183 × 135 cm. Wyd. „Uranja”. Cena zł. 40.

Mapa ta przedstawia Polskę jagiellońską i królów obieralnych w tej samej skali i na tym samym obszarze, co mapa poprzednia Arnolda. Za pomocą skali barw autor przedstawia nabytki terytorjalne Polski i Litwy, a za pomocą kilku barwnych linii wypukła najważniejsze zmiany Polski w ciągu tego okresu. Jest więc także mapą rozwojową.

Semkowicz W., **Rzeczpospolita Polska w roku 1771 z uwzględnieniem granic i miejsc historycznych od początku XVIII wieku*. Podz. 1 : 1.000.000. Wym. 162×152 cm. Wydanie Książnicy-Atlasu. Cena zł. 40.

Jest to mapa przekrojowa wieku XVIII, zawierająca bogatą treść: podział na województwa i ziemie, stolice województw, ziem i powiatów, miejsca odbywania sejmików, siedziby biskupów i arcybiskupów, miejsca historyczne, drogi, szlaki Tatarów i szereg innych ważnych szczegółów. Za pomocą paru linii zaznacza ważniejsze granice w. XVII.

Wszystkie trzy wymienione mapy, opracowane przez uczonych specjalistów, oparte na najnowszych wynikach nauki oraz na źródłach, przedstawiają dużą wartość zarówno naukową, jak i pedagogiczną i winny znaleźć się w każdej szkole. Szczegółowa ocena tych map znajduje się w Bibliografii Pedagogicznej z r. 1925 i 1926: rok V, zesz. II i III i rok VI, zesz. II.

Handelmann M., *Polska nowoczesna (XVIII — XX)*. Podz. 1 : 1.000.000.

Jest to trzecia z cyklu map polskich rozwojowych (obok map Arnolda i Natansona). Mapa jest całkowicie opracowana, lecz ze względów wydawniczych *dotąd nie ukazała się w druku*.

Natanson-Leski J., **Wskrzeszenie Państwa Polskiego w dobie wielkiej wojny (1914 — 1921)*. Skala 1 : 800.000. Wym. 130×145 cm.

Mapa ta zawiera bogatą treść z okresu wojny, podaje granice b. zaborów, okupacji terenów plebiscytowych, zaznacza tereny działań wojennych i t. p.

Dąbkowicz J., *Polska od końca XVI wieku do r. 1772*. Podz. 1 : 1.500.000. Wym. 130×126 cm. Cena zł. 30.

Mapa ta obejmuje ten sam okres czasu, co mapa Semkowicza. Niedokładna pod względem naukowym, uboższa w treść, wykonana w mniejszej skali, ustępuje mapie Semkowicza zarówno pod względem naukowym, jak i kartograficznym.

Mapy B a z e w i c z a, jako nienaukowe, należy z użytku wycofać.

II. MAPY ŚCIENNE GEOGRAFICZNE.

Najodpowiedniejsze ze względu na walory naukowe, kartograficzne i dydaktyczne są mapy E. Romera:

**Planigloby fizyczne*. Półkula wschodnia i zachodnia.

**Europa. Mapa fizyczna*.

**Europa. Mapa polityczna*.

R o m e r E., **Mapa Polski fizyczna*. Podz. 1 : 850. Wym. 170×170 cm. Cena zł. 45.

Mapa ta jest najodpowiedniejszą do nauki historii mapą Polski ze wszystkich istniejących, gdyż ona jedynie podaje cały obszar Polski historycznej.

W a s o w i c z J., **Narodowości Rzeczypospolitej Polskiej*. Podz. 1 : 850.000. Wym. 108×180. Cena zł. 28.

M a l i s z e w s k i, **Europa etnograficzna*. Podz. 1 : 6.000.000. Cena zł. 15.

Przy omawianiu dziejów poszczególnych państw pożądane są mapy fizyczne poszczególnych krajów.

III. ATLASY I MAPY PODRĘCZNE HISTORYCZNE I GEOGRAFICZNE.

N a t a n s o n - L e s k i J., *Szkolny atlas historyczny*. Część I: *Dzieje starożytne* (5 tablic, 20 mapek). Wyd. Książnicy-Atlasu. Cena zł. 7.50.

1. Ludy rasy białej.
2. Grecja w epoce wojen greckich.
3. Epoka Aleksandra Wielkiego.
4. Italja za Rzeczypospolitej.
5. Cesarstwo rzymskie.

Część II: Atlas szkolny do dziejów średniowiecza. 6 tablic, 27 mapek. Wyd. Domu Książki Polskiej. Cena zł. 7.50.

1. Zarys średniowiecza.
2. Arabowie, Frankowie, Normanowie.
3. Doba wojen krzyżowych.
4. Świat mongolski. — Wiek XIV.
5. Polska średniowieczna.
6. Schyłek średniowiecza.

W sprzedaży poszczególne tablice po zł. 1.50.

W. S e m k o w i c z a *Atlas historyczny Polski*. Kart głównych 10, wychodzi w poszczególnych tablicach.

1. Słowiańszczyzna zachodnia i wschodnia w w. X.
2. Polska za Bolesława Chrobrego.

3. Polska za Bolesława Krzywoustego (Polska dzielnicowa) w druku.

4. Polska za Wł. Łokietka i Kazimierza W.
5. Polska i Litwa za Jagiellonów (w. XV).
6. Polska w XVII w.
7. Polska w dobie rozbiorów 1770 — 1795.
8. Ziemie polskie w pierwszej ćwierci XIX w.
9. Polska odradzająca się 1914 — 1921 r.
10. Organizacja kościoła w Polsce.

Mapki Semkowicza odznaczają się wysokim poziomem naukowym i powinny całkowicie zastąpić przestarzały atlas Niewiadomskiego oraz zupełnie nienaukowe atlasy Bazewicza, wyczerpane, lecz jeszcze bardzo w szkolnictwie naszym rozpowszechnione. W druku są także mapki do historii powszechnej Cz. Nankego, które razem z mapkami Semkowicza tworzą „Szkolny Atlas Historyczny”, cz. II. (Wyd. Książnicy-Atlas). Dzieje średniowieczne i nowożytne. Kart. 18.

Oprócz mapek do historii Polski Semkowicza, w skład atlasu wejda: mapki do dziejów powszechnych N a n k e g o.

1. Prowincje b. Cesarstwa Rzymskiego po r. 476.
2. Monarchja Frankońska za Karolingów.
3. Europa w czasie walki papieża z cesarstwem i wypraw krzyżowych w w. XI—XIII.
4. Europa w epoce wielkich Soborów i reformacji w w. XV—XVI.
5. Odkrycia geograficzne i rozwój kolonij.
6. Europa w okresie powstania mocarstw nowożytnych w. XVII—XVIII.
7. Europa w czasie rewolucji francuskiej i wojen napoleońskich.
8. Europa w XIX wieku.
9. Europa przed wojną światową i najważniejsze państwa pozaeuropejskie.

Cena poszczeg. tablicy zł. 1.20.

Z chwilą ostatecznego wykończenia powyżej wymienionych wartościowych atlasów p. J. Natansona-Leskiego oraz Cz. Nankego i W. Semkowicza, powinny one całkowicie zastąpić dotąd używany w szkołach atlas niemiecki Putzgera, tłumaczony na ję-

zyk polski, lecz zawierający błędy historyczne. w stosunku do ziem polskich i zbyt szeroko uwzględniający dzieje niemieckie.

Atlas historyczny powinien się znaleźć na lekcji przynajmniej na każdej dwuosobowej ławce szkolnej. O ile więc środki materialne uczniów nie pozwalają na to, by każdy sam dla siebie atlas nabył, szkoła powinna przyjść z pomocą i zaopatrzyć się w większą ilość atlasów, które, pozostając własnością szkoły, przechodziłyby z klasy na klasę na roczny użytek. Atlasy te powinny zostawać w szkole (aby uniknąć „zapominania” przez uczniów), najlepiej w szafce danej klasy, do domu zaś mogą być wydawane o tyle, o ile zachodzi potrzeba w związku z przygotowaniem lekcji.

Prócz wspomnianych wyżej atlasów czy mapek podręcznych, uczniowie powinni posiadać *atlasy geograficzne*, a zwłaszcza podręczną fizyczną mapę Polski.

R o m e r E., *Mapa Polski hipsometryczna*. Podz. 1 : 5.000.000. Wym. 32×27 cm. Cena zł. 0,80.

Mapka ta obejmuje prawie cały obszar Polski historycznej i dlatego przy nauce historii Polski jest niezbędna, jako konieczne uzupełnienie atlasu historycznego. Mapka ta jest zmniejszoną kopją analogicznej mapy ściennej Romera.

R o m e r E. i W a s o w i c z, **Polska Mapa Polityczna*. Podz. 1 : 250.000. Wyd. Książnicy-Atlasu, 1930. Cena zł. 3.60. Współczesna mapa z podziałem na województwa. Oznaczone miejsca walk powstańczych.

Prócz tego w bibliotece szkolnej winny znaleźć się obszerniejsze atlasy i mapy, które uczniowie mogliby posługiwać się przy pracach specjalnych.

K a m p e n, *Atlas historyczny do dziejów starożytnych*. Zawiera 16 kart większych i 30 mniejszych. Wyd. niemieckie. Cena zł. 8.50.

S e m k o w i c z W., *Mapa historyczna Rzeczypospolitej Polskiej w r. 1771*. Podz. 1 : 3.000.000. Wym. 55×51 cm. Wyd. Książnica-Atlas. Cena zł. 2.40.

Mapa ta jest zmniejszoną mapą ścienną tegoż autora, omówioną powyżej. Posiada wszystkie jej zalety, a nadto większą ilość nazw topograficznych. Szczegółowa ocena tej mapy znajduje się w Bibliografji Pedagogicznej r. 1927, VII, zesz. III—IV.

PRZECHOWYWANIE I DEMONSTROWANIE MAP.

Każda szkoła powinna posiadać specjalne urządzenie do przechowywania map. Najbardziej rozpowszechnione są tak zw. „gniazda”, w których mapy stoją pionowo jedna obok drugiej w kilku rzędach, każda w osobnym otworze. Wyjmowanie jednak i wkładanie mapy do gniazda pociąga za sobą jej niszczenie. Wobec tego dla map, które są w danym okresie w częstszym użytku, dogodniejsze (choć zajmujące więcej miejsca) jest urządzenie, pozwalające na poziome układanie map (jednej nad drugą), przyczem mapa nie niszczy się tak, jak przy użyciu „gniazd”, a można ją również łatwo odszukać. Dla przechowania map, będących chwilowo w mniejszym zapotrzebowaniu, dogodne są stojące pudła, rodzaj szafek, które przedzielone wewnątrz na kilka pionowych kondygnacji, umożliwiają segregację na kilka działów, zabezpieczają mapy od kurzu i ocierania się przy wyjmowaniu, są jednak mniej dogodne do wydobycia odrazu tej mapy, o którą chodzi.

W klasie mapy powinny być tak zawieszane, żeby nie przeświecały i przez wszystkich były dobrze widziane i łatwo dostępne. Najlepiej używać *bloków*, umocowanych na suficie z przyrządem do chwytania mapy, czy tablicy, bloki mogą być umocowane odrazu dla 2 map; nie szpecą wyglądu klasy, dają możność regulowania wysokości tak dobrze, jak zwykle używane stojaki, a mniej się psują, mniej zajmują miejsca i nie potrzebują być za każdym razem na nowo montowane w klasie.

Mapy historyczne nie powinny stale wisieć w klasie, natomiast dobrze jest niektóre z nich pozostawić na pewien okres, aby dać możność uczniom bliższego z nimi zapoznania. Ponieważ niejednokrotnie może być potrzebna w czasie lekcji tablica czarna, nie należy jej mapą zasłaniać.

Rzecz jasna, że mapy powinny posiadać etykiety, oraz łatwo dostępny katalog.

O ile szkoła posiada pracownię historyczną, w której odbywają się wszystkie lekcje historii, wówczas idealnym urządzeniem do przechowywania i zawieszania map jest przyrząd „*Ordo*” *wg. prof. Ordyńskiego* na 5 lub 7 map. Zawieszony wysoko na ścianie, pozwala każdej chwili spuścić dowolną mapę. Przyrząd ten jest drogi (na 5 map zł. 225, na 7 — 270), lecz znakomicie

chroni mapy przed zniszczeniem i pozwala na szybką demonstrację i zmianę map. Bliższy opis w książce dr. W. Jezińskiego: „*Szkolny Zakład Geograficzny*”. (Przyrząd ten jest do nabycia w firmie „*Pestalozzi*” w Warszawie).

TABLICE HISTORYCZNE.

DYDAKTYCZNE ZNACZENIE TABLIC HISTORYCZNYCH.

Współczesna dydaktyka wysuwa na pierwsze niemal miejsce pogładowość w nauczaniu.

Z psychologicznego punktu widzenia rozumieć ją należy jako konieczność zbliżenia umysłów uczniów do abstrakcyjnych pojęć ogólnych, które są ostatecznym wynikiem każdej wiedzy, przez konkretne wyobrażenia, wytworzone zapomocą możliwie najróżnorodniejszych wrażeń spostrzegawczych.

W dziedzinie takiej nauki, jak historia, która nie może oprzeć się na bezpośredniej obserwacji, ponieważ ma za przedmiot minioną rzeczywistość, będzie wytworzenie odpowiednich wyobrażeń w umyśle uczącego się zadaniem niezmiernie trudnym i skomplikowanym. Wprawdzie z pomocą przyjdzie tu obserwacja życia współczesnego, ale tylko w zakresie pewnych procesów oraz zjawisk, nprz. dla wyjaśnienia uczniowi rodzajów i roli pewnych grup społecznych, dla uchwycenia natomiast strony zewnętrznej, niejako „wyglądu” tego życia, co przecież prawie pokrywa się z jego kulturą, wyjście od współczesności będzie raczej przeszkodą, aniżeli pomocą. Wyprzeć obraz współczesny a zastąpić go niejako wizją przeszłości — można tylko przez użycie sztucznych środków. Bardziej rozwiniętym umysłem dajemy różnorodne pod tym względem pomoce: uczymy dawnego brzmienia mowy ojczyстей, wprowadzamy w inny krąg pojęć o świecie, w inne kryteria postępowania ludzkiego, lecz dzieciom nie damy na początek nic innego, oprócz ilustracji i ilustrację tę w coraz to nowej roli zachowamy aż do końca nauczania.

Ilustracja zastąpi postrzeżenie bezpośrednio, ona pobudzi potem wyobraźnię do przetwarzania słów na konkretną wiedzę, ilustracja, wchodząca w tok lekcji, jako coś odmiennego od słyszanych opowieści, skupi uwagę, rozproszy często znużenie, wy-

woła ciekawość, obudzi radość — przejściami emocjonalnymi przywiąże mocniej zdobytą wiedzę, aniżeli tylko słuchowo pamięciowym wysiłkiem.

Umiejętnie stosowana ilustracja jest dokładnym bodźcem do czynnego ustosunkowania ucznia względem pobieranej nauki, zaostrza bowiem zdolność obserwacji, daje pole do kształcenia umiejętności porównywania, analizowania (wydobycie szczegółów) i syntetyzowania (uogólnienie różnych spostrzeżeń, — równocześnie zaś może wywierać silny wpływ na wyrobienie smaku estetycznego w młodzieży, przyczyniając się tem samem do podniesienia poziomu kulturalnego przyszłego społeczeństwa. Oczywiście wynikają stąd ważne wymagania dydaktyczne, dotyczące z jednej strony ilustracji, z drugiej zaś sposobów używania ich i stosowania w praktyce szkolnej.

Ilustracja znalazła swe zastosowanie w nauczaniu historii już oddawna, bądź to jako obrazek w książce, bądź to jako oddzielna tablica ścienna, bądź też w ostatnich czasach jako obraz świetlny tego czy innego typu.

Przechodząc do sprawy tablic historycznych, musimy zaznaczyć, że pomimo rozwoju technicznego aparatów projekcyjnych i znacznie większej łatwości nabycia małej, potrzebnej do epidjaskopu ilustracji, aniżeli dobrych tablic, są one dziś jednak w częstszym użyciu, niż obrazy świetlne. Działa tu bezsprzecznie tradycja, przedewszystkiem jednak wpływają na to łatwiejsze warunki posługiwania się tablicami, ponieważ nie wymagają uciążliwego niejednokrotnie ustawiania aparatu, zaciemniania sali, przenoszenia się do nieodpowiedniej pracowni fizycznej, a wreszcie, nie zmuszają nauczyciela do żmudnego wyszukiwania odpowiednich obrazków. Mają jednak tablice historyczne i bardziej swoiste walory — nie ograniczają bowiem czasu demonstracji, przedewszystkiem zaś mogą być eksponowane choćby przez całą lekcję, a potem pozostawione w klasie. Mogą być ponadto wykonane w barwach, dobrą techniką grawiurową, czy fotograficzną, przez co podnosi się ich poziom artystyczny, w przeciwieństwie do projekcji świetlnych, które obniżają często przy powiększeniu wartość reprodukcji. Należy jednak baczyć na to, by koloryt reprodukcji odpowiadał możliwie wiernie oryginałowi i nie wypaczał lub nie psuł całkowicie wartości podawanego dzieła. Przy obecnym poziomie naszej sztuki drukarskiej jest to zadanie trudne do spełnienia i tem tłumaczy się tak powszechny

dziś lęk nauczyciela przed barwną reprodukcją. Obawy, niestety, często słuszne w stosunku do będących w obiegu tablic, nie obalają jednak zasady, że odpowiadająca estetycznym wymaganiom barwność reprodukcji jest bardzo dodatnim czynnikiem każdej pomocy szkolnej.

Przy kwalifikowaniu tablicy historycznej dla użytku szkolnego estetyka jej wyglądu powinna być jednym z zasadniczych warunków. Nieodpowiedni dobór barw, niedbalstwo rysunku, nieumiejętne rozmieszczenie kompozycyjne, wady reprodukcji, powodujące zamazanie czy przejasnienie konturów — pozbawiają tablicę kardynalnej wartości — możliwości estetycznego wpływu na młodociane dusze.

Oczywiście, zewnętrzne warunki tablicy muszą odpowiadać celom, którym ona służy. Dotyczy to przedewszystkiem wymiarów, któreby ułatwiały pokaz w klasie. Nie może więc być tablica zbyt mała, bo nie będzie widoczna, nie powinna jednak przerastać rozmiarami możliwości ogarnięcia jej wzrokiem w całości. Stąd normą powinien być wymiar około 70×80 cm. Musi też być przejrzysta, zrozumiała i nie przedstawiać zbyt stłoczonych momentów. Jeśli jednak dla jakich względów takie tablice muszą istnieć (np. „Bitwa pod Grunwaldem“ Matejki), to dobrzeby było osobno przedstawiać ciekawsze, czy ważniejsze fragmenty. Lecz tu wkraczamy już w dziedzinę treści tablic.

Treść tablicy historycznej musi bezwzględnie odpowiadać wymaganiom prawdy historycznej. Żadne momenty, ani estetyczne, ani też wychowawcze nie dadzą się przytoczyć na usprawiedliwienie zniekształceń prawdy dziejowej. Kryterjum tej prawdy stanowią rzeczowe pozostałości (np. przedmioty i budynki), iub odtworzenie współczesne danemu obiektowi, o których możemy z prawdopodobieństwem przypuszczać, że są bliskie rzeczywistości (malowidła ścienna, rysunki na wazach, wizerunki na monetach, nagrobkach i t. p.). Rzecz jasna, że historyczna „prawda“ scen, a nawet i rekonstruowanych obiektów musi do pewnego stopnia zawsze pozostać względna. Z jednej strony ciągły postęp w zakresie badań zabytków przeszłości, nowe odkrycia w tej dziedzinie, oraz udoskonalenie metod badania, bogacą i zmieniają ustalone już poglądy naukowe (tak jeszcze ubogie wobec ogromu zadania), z drugiej zaś strony sam przedmiot wiedzy historycznej wykreśla zabytkom przeszłości niejako tylko fragmenta-

ryczną rolę dla celów poznawczych, historia bowiem nie sprowadza się w całości do historii kultury materialnej, o której tu mowa. Z istniejących dziś tablic szkolnych nie możnaby polecić ani jednej z tem przeświadczeniem, że specjalista nie znalazłby w niej lub nie znajdzie za jakiś czas ani jednego uchybienia, ani jednej usterki, czy tylko fantastycznego pomysłu.

Dochodzimy do wniosku, że dla stworzenia z historycznych dokumentów wyobraźni rzeczywistego obrazu minionego życia potrzebna jest intuicja twórcza, czyli fantazja, która musi być jednak trzymana w korbach przez ścisłą kontrolę rzeczowych dokumentów przeszłości, i może posługiwać się w swej pracy tylko pewnemi, przez naukę historii uznanemi, elementami.

Odtworzenie tych elementów, tych pomników przeszłości bez żadnych dodatków — stanowi (według treści) jeden typ tablic historycznych.

Do niego należą takie wydawnictwa, jak reprodukcje zabytków architektonicznych Langla lub nasze fotografie Szalaya, jak tablice przedhistorycznych wykopalisk, ukazujące się pod redakcją Kotarbińskiego, jak tablice do historii starożytności Cybulskiego, lub współczesne fotografie pewnych scen, jak np. obchody 10-ciolecia Polski i t. d.

Drugi typ stanowią tablice o treści, możnaby powiedzieć kompozycyjnej, gdzie przedstawionym jako historycznym scenom nie odpowiada żadne zdarzenie w określonym miejscu i czasie. Do tego typu należy np. turniej rycerski z tablicy Langla. Do tej też kategorii zaliczyć należy obrazy historyczne artystów malarzy, którzy przedstawioną na obrazie rzeczywistość stworzyli z wyobraźni, zasilonej studjami nad ówczesną epoką, jak np. obrazy Matejki czy Kossaka.

Stosunek nauczyciela do tego drugiego typu tablic historycznych musi być zupełnie świadomy i bardzo ostrożny. Świadomy, ażeby i w uczniów wpoić przekonanie, że taki obraz nie jest ani źródłem pierwotnym, ani też dokumentem bezpośrednim — ostrożny, bo łatwo tu odbiec od prawdy historycznej i twory osobistej fantazji autora podawać za obiektywną wiedzę. Nie wyklucza to jednak wielkich usług, jakie tablice tego typu mogą oddać szkole, o ile tylko czynią zadość wymaganiom prawdy historycznej co do składowych elementów i ogólnego charakteru. Dla przykładu weźmy obrazy Matejki: wielki znawca kultu-

ralnego dorobku minionych epok, wskrzesza przed nami pełną prawdopodobieństwa, życiem tętniącą przeszłość, daje możność nowych skojarzeń w innych wypadkach, pobudza twórczą myśl i wyobraźnię.

Tem samem powinien być dla dzieci nietylko obraz wielkiego malarza, lecz i dobre go dydaktyka, kompozytora tablicy szkolnej. Przedmioty oddzielne nie żyją, dopiero scena rodzajowa uczy o ich roli, pobudza do kojarzeń, do „wejścia” w przeszłość. Niekiedy przy takim komponowaniu tablicy zastosowana jest metoda przeciwna, polegająca na upraszczaniu raczej, aniżeli komplikowaniu jej treści, jak np. w tablicach, mających na celu wyjaśnienie cech jakiegoś stylu. Pomnik rzeczowy, np. jakiś kościół, zawiera przeważnie tyle różnych nawarstwień, jest dokumentem tak niezmiernie skomplikowanym, że zupełnie ściśle i gruntowne odcyfrowanie jego treści przerasta znacznie miarę możliwości uczenia w danej klasie. Wybrane i przedstawione osobno elementy, uproszczony plan i schemat konstrukcji są wprawdzie kompozycją, a nie obrazem historycznym zabytku, jakąż jednak posiadają wysoką wartość dydaktyczną!

Przechodząc do używania tych tablic przy nauczaniu, trudno określić dokładnie, jakie tablice, kiedy i jak mają być stosowane. Pamiętać przytem należy o poziomie umysłowym uczniów, który niezawsze i niezupełnie zależy od „wysokości” klasy. Naogół możnaby przyjąć za zasadę, że posługiwać się tablicami należy przede wszystkim w klasach młodszych, gdzie dzieci zdobywają sobie dopiero te składniki, z których budować będą później. Wrażliwa pamięć wzrokowa dziecięca powinna dostać bogatą karmę i wchłaniać te obce kształty i wizerunki w coraz to innych kombinacjach i sytuacjach, aż zatracą one swą obcość i mocno zwiążą się z tekstem słownym. Pomniki stylów, zabytki architektoniczne, wizerunki sławnych ludzi będzie też można łatwiej wyzyskać w klasach starszych, gdzie wywołać mogą różnorodne intelektualne nastawienie, aniżeli w młodszych, gdzie chyba posłużą tylko jako oś, około której łatwiej owinie się nić jakiegoś opowiadania.

W starszych klasach zainteresuje portret, dając materiał do psychologicznych spostrzeżeń, zabytek architektoniczny obudzi czujność na piękno otaczających gmachów, reprodukcja obrazu czy rzeźby zajmie nietylko treścią, lecz i pięknem formy. Od

klasy IV, tak bogatej w możliwości, historia sztuki powinna znaleźć swe miejsce wśród rozpatrywanych zagadnień kultury, a lekcje jej poświęcone nie obejdą się bez różnorodnych ilustracji, a więc i tablic historycznych.

O przebiegu lekcji z pokazem tablic trudno powiedzieć coś nowego. Są to rzeczy znane. Tablica może być ilustracją do prowadzonego wykładu, może być punktem wyjścia, z którego uczniowie wydedukują potrzebne wiadomości, może być wykorzystaną dla powtórzenia już znanego z opisów materiału, może służyć do sprawdzenia wiadomości ucznia, jego zdolności kojarzenia i orjentowania się w materiale i t. d. Mogą tu być stosowane różnorodne ćwiczenia: porównawcze, np. przy zestawieniu budynków różnych stylów, analityczne, np. wyodrębnienie szczegółów uzbrojenia z XV w. z bitwy pod Grunwaldem, syntetyczne, np. ogólny charakter sztuki w okresie Napoleona, wreszcie ćwiczenia pamięci (opis z pamięci widzianego obrazu) w klasach niższych.

Jako kanon należy powszechnie przyjąć, że materiał historyczny rozpatrzonego obrazu ma być tak samo egzekwowany, jak podany w podręczniku, gdyż tylko w takim razie uczniowie przyzwyczajają się uważać te pokazy za miłą naukę, a nie zabawę, podczas której można nie uważać i rozumieją, że jednym z czynników znajomości historii jest możność wzrokowego wyobrażenia sobie przedmiotów i scen przeszłości. Wpłynie to w wysokim stopniu na skonkretyzowanie pojęć i zabezpieczy przed werbalizmem.

Technika używania tablicy na lekcji jest bardzo prosta. O ile tablica jest podklejona, — potrzebny jest tylko stojak, o ile nie, — należy mieć jeszcze ramę ruchomą, którą możnaby dostosować do każdego wymiaru obrazu. Demonstrowana tablica powinna być pokazana dopiero w odpowiednim momencie lekcji, gdyż widziana poprzednio budzi mniejsze zainteresowanie. Po zostawieniu jej w klasie jest pożądane, lecz tylko na jakiś czas, wiadomo bowiem, że uczniowie nie zwracają uwagi na to, co jest stale przed ich oczami. Niekiedy obrazy używane są do dekorowania klas. — Nie jest to jednak wskazane, i ze względów powyżej wymienionych, i z tego, że tablice powinny być zgrupowane pod opieką nauczyciela i tak przechowywane, by mogły być z łatwością użyte w każdym momencie lekcji. Korzystanie z tablic,

o ile są w dużej ilości, jest trudne w razie braku dobrze ułożonego katalogu rzeczowego.

Polskich wydawnictw szkolnych mamy bardzo niewiele, korzystamy więc z takich reprodukcji obrazów historycznych, które nie miały na celu specjalnie szkolnych potrzeb, jak np. z wydawnictwa Salonu Malarzy Polskich i z wydawnictw obcych, zwłaszcza niemieckich, francuskich i włoskich.

Najobszerniej zaopatrzone mamy dział portretów sławnych ludzi (choć często małej wartości artystycznej), spory cykl reprodukcji obrazów malarzy historycznych, przedewszystkiem Matejki, Grottgera, Kossaka i innych, wiele fotografii z zabytków architektury. Brak tablic z zabytkami kultury materialnej. Jest bardzo piękne wydawnictwo tego rodzaju reprodukcji, niestety, dla celów szkolnych zbyt małych rozmiarów, zbyt nieprzystępnych i obecnie wyczerpanych. Są to tablice Odrzywolskiego, reprodukujące wyroby złotnicze, stolarskie, kute z żelaza, z brązu i miedzi z w. XVI—XVIII. Wydawnictwo to, subwencjonowane przez Komisję Krajową dla spraw przemysłowych, odtwarza artystycznie przedmioty codziennego użytku przeszłości, a ucząc nas o dziejach naszej kultury, sprawia jednocześnie przyjemność swym estetycznym wyglądem.

Poza brakiem pomocy do studjów nad kulturą materialną, brak nam również artystycznie skomponowanych scen obyczajowych różnych czasów, które dla młodszych uczniów większe mogłoby mieć znaczenie, niż głębokie i trudno uchwytnie obrazy mistrzów pędzla.

Dobre tablice szkolne muszą być specjalnie opracowane i wydawane pod kierunkiem specjalistów historyków i pedagogów, jak np. tablice Cybulskiego (patrz przegląd wydawnictw). Praca w kierunku wytwórczości w tej dziedzinie powinny mieć następujące etapy:

- 1) ułożenie spisu treści, które mają zawierać tablice,
- 2) wyszukanie odpowiedniego materiału historycznego,
- 3) opracowanie go z punktu widzenia dydaktyki, wreszcie
- 4) wydanie. Inicjatywa i trzy pierwsze etapy leżą w ręku nauczyciela historyka.

ORJENTACYJNY SPIS WYDAWNICTW TABLIC HISTORYCZNYCH.

Dla orientacji w tem, czem może posługiwać się nauczyciel, podajemy wykaz najbardziej rozpowszechnionych wydawnictw. Wyszczególnione tablice są materiałem, z którego szkoła może wybrać odpowiednie komplety lub pojedyncze tablice, powodując się przy wyborze wskazówkami, podanymi w powyższym artykule, ocenami poszczególnych wydawnictw oraz potrzebami danej szkoły, które uzależnione są od ogólnego stanu posiadania pomocy szkolnych, od rozporządzalnych środków materialnych, od regionalnych warunków, od poziomu młodzieży i t. p. Np. szkoła, dobrze zaopatrzona w pomoce do filologii klasycznej, większą uwagę zwróci na pomoce do historii okresów nowożytnych; szkoła, pracująca z młodzieżą o niskim poziomie umysłowym, wybierze tablice bardziej popularne (patrz spis wydawnictw), każda szkoła zwróci uwagę przede wszystkim na zabytki swojej okolicy i t. p. Szkoła bogatsza, mająca już pewne zasoby pomocy, może pozwolić sobie na kompletowanie pewnego działu, np. sztuki, lub specjalnie jakiegoś okresu w zależności od rozwinięcia programu, które stosuje.

Oczywista, że przy nabywaniu tablic dla szkoły należy dokonać wyboru z podawanych tu spisów, powodując się zarówno zamieszczonymi wskazówkami, jak i miejscowymi warunkami szkoły. Nabycie wszystkich tablic, powtarzających tę samą treść, byłoby bezcelowe.

Wszystkie poniżej przytoczone wydawnictwa są dozwolone do użytku w szkole tymczasowo, dopóki nie ukażą się inne, nie posiadające braków i usterek, omówionych w ocenie wydawnictw niniejszych. Dopuszczone są one na okres przejściowy, ażeby nie pozostawić szkół bez żadnych pomocy tego typu.

A. WYDAWNICTWA POLSKIE.

I. Tablice zabytków historycznych. Wyd. Polsk. Tow. Prehist. w Poznaniu. Wymiar 86×60 cm. Cena tabl. niepodkl. 2.80 zł., podkl. — 3.20 zł. Barwne.

Tablice te, zadawające wymagania naukowe, ujawniają pod względem dydaktycznym pewne braki: są przeładowane treścią,

a zbyt wielkie stłoczenie przedmiotów na jednej tablicy pozbawia je wyrazistości i jasności.

Wielką ich wartość stanowi to, że są oparte na wykopaliskach z ziemi polskiej. Odpowiednie i konieczne ze względu na swą treść dla kl. V. Graficznie stoją na zadawalającym poziomie.

Wykaz tablic: 1) Wielkopolska. Epoka kamienna. 2) Epoka bronzowa i wczesna żelazna. (Halsztacka) Wielkopolska.

II. Tablice historyczne w opr. prof. Kotarbińskiego. Wyd. „Uranji”. Wymiar 100×70. Cena niepodkl. 2.50 zł., podklej. — 3 zł.

Główną wartością tych tablic są ich znaczne rozmiary, przez co strój męski zyskał na wyrazistości, a tłumne obrazy Matejki w porównaniu np. z wydaniem Salonu Malarzy Polskich — na przejrzystości. Jednakże tablica „Batory pod Pskowem” jest nie do przyjęcia wobec złego wykonania, zacierającego momenty podstawowe obrazu, tak, iż właściwie występuje jaskrawo tylko postać Possewina. Przy omawianiu „Kazania Skargi” nauczyciel powinien pamiętać niejako o symbolice treści, której nie odpowiadał żaden moment historyczny.

Wykaz tablic poleconych: 1) Strój męski (w. XVI, XVII, XVIII — barwne). Odpowiednie dla klas młodszych. 2) „Kazanie Skargi” Matejki.

III. Portrety sławnych wodzów polskich, podług rysunków W. Gersona. 50×60 cm. Wydanie Tow. Szkoły Ludowej w Krakowie. Cała serja zł. 15.

Świątłocień, artyst. wykonanie, b. godne polecenia. Wykaz tablic: Jan Tarnowski, Jan Zamoyski, Stanisław Żółkiewski, Karol Chodkiewicz i Stefan Czarniecki.

IIIa. Portret Marszałka Józefa Piłsudskiego, rys. Bolesław Kuźmiński. Wyd. wł. Piękna, 41. Rozmiar 50×35, cena zł. 4, piękne wykonanie, bardzo polecane.

IV. Portrety zasłużonych wielkopolan z czasów niewoli. Serja I. (zawiera: Jan Henryk Dąbrowski, Stanisław Staszic, Andrzej Niegolewski, Edward hr. Raczyński, Karol Libelt, August Cieszkowski, Karol Marcinkowski, Klaudyna Potocka). Nakład Spółki Pedagogicznej Sp. Akc. w Poznaniu, ul. Podgórna, 7. Cena za komplet zł. 19.50.

Do poszczególnych portretów dołączone są krótkie biografje przez dr. Andrzeja Wojtkowskiego.

Wydawnictwo staranne, pod względem estetycznym zadowolniające, podające portrety nieuwzględnione w innych wydawnictwach, np. Cieszkowskiego, Libelta, Kl. Potockiej. Nie podaje natomiast źródeł reprodukcji portretu, co jest poważnym brakiem pod względem dydaktycznym.

V. Obrazy historyczne w opracowaniu Salonu Malarzy Polskich.

Liczne reprodukcje tego wydawnictwa różnego typu, grawiurwane lub barwne, z tekstami objaśniającymi lub bez, mają też niejednakową wartość dydaktyczną. Można wyróżnić wśród nich kilka cykli, np., cykl Matejki — Dziejów cywilizacji, cykl portretów sławnych ludzi, cykl reprodukcji obrazów wielkich naszych malarzy historycznych i Matejki cykl portretów królów polskich.

J. Matejko — Dzieje cywilizacji w Polsce. Cykl 12 obrazów grawiurwanych. Format 41×61 cm. Cena detal. 2.50 zł.

Wykaz obrazów: Nr. 301. Zaprowadzenie chrześcijaństwa, Nr. 302. Koronacja pierwszego króla. Nr. 303. Przyjęcie Żydów. Nr. 304. Pierwszy sejm w Łęczycy 1182 r. Nr. 305. Klęska Lignicka. Odrodzenie, Nr. 306. Powtórne zajęcie Rusi. Nr. 307. Założenie Szkoły Głównej w Krakowie. Nr. 308. Chrzest Litwy. Nr. 309. Wpływ uniwersytetu na kraj w XV w. Nr. 310. Złoty wiek literatury w XVI w. Nr. 311. Pierwsza elekcja. Złota wolność. Nr. 312. Konstytucja 3-go maja. Rozbiór.

Obrazy te, ze względu na ich treść, nadają się dla klas starszych, bądź jako dopełnienie charakterystyki twórczości Matejki, bądź też jako ciekawe ujęcie tematu, podkreślające wartościowe momenty naszych dziejów. Np. przy systematyzującym powtarzaniu kursu nawet w kl. VIII może ten cykl oddać wielkie usługi przez ożywienie już znanego materiału i posłużyć jako jeden z możliwych przykładów indywidualnego oświetlenia wartości naszej kultury. Jednak i w klasie najstarszej niezbędna jest pomoc nauczyciela dla wyjaśnienia obrazów, które często są symboliczną kompozycją (Złoty wiek literatury XVI w).

Zastosowanie tego cyklu dla klas młodszych jest utrudnione przez zbyt dużą złożoność obrazów. Jednakże wydawnictwo Sal. Malarzy Polskich tego cyklu jest nie do przyjęcia. Obrazy Matejki były przez niego samego potraktowane szkicowo i wymagają specjalnej pieczołowitości w odtworzeniu. W złym wykonaniu grawiurwem Sal. Mal. Polsk. zatraciła się ich wartość i jasność, zostały jakieś ciemne plamy i niezrozumiałe fragmenty, dające wrażenie chaotyczności.

Innego szkolnego wydania tego cyklu Matejki niema, pozostaje więc poważna luka do wypełnienia.

Cykl obrazów historycznych wielkich malarzy polskich.

Najbogaciej reprezentowana jest tu twórczość Matejki. Niektóre z jego obrazów wydane są w kilku formatach, grawiurwo, barwnie, z tekstem objaśniającym i bez. Należałoby wybierać grawiurwowe tablice, gdyż barwne pozostawiają pod względem kolorystycznym dużo do życzenia, np. reprodukcja obrazu „Hołd pruski”, — która kolorystycznie odbiega od oryginału, zatracając jego walory. Byłoby rzeczą wskazaną zaopatrywać reprodukcje w tekst objaśniający (osoby!).

Zaznajamianie młodzieży z obrazami wielkich malarzy musi być zwłaszcza na wyższym poziomie odpowiednio komentowane, aby uczniowie rozumieli, że indywidualne elementy, wnoszone przez samego artystę, nie są realistyczną kopją minionej rzeczywistości. W klasach młodszych byłoby rzeczą bezcelową silić się o to. Tam obrazy mistrzów mają służyć jako sposób do wprowadzenia dzieci w inny, dawny świat, to też należy tam raczej zwrócić uwagę na odrębność, wyrażoną w przedmiotach kultury materialnej; w ubiorach, zbroi, sprzętach i t. d. Wielką trudność sprawiają obrazy batalistyczne, trudne do ujęcia i gruntownego zrozumienia na niższym poziomie, dające jednak ciekawszy materiał we fragmentach, na które się powinno zwrócić szczególniejszą uwagę. W klasach wyższych można przy omawianiu treści obrazów zwracać ogólnie uwagę na formę dzieła.

Pod względem wykonania nie stoi jednak, niestety, większość tych reprodukcji na odpowiednim poziomie. Grawiury nie były robione z oryginału, lecz z reprodukcji (np. „Stańczyk”), co się ujemnie odbija na ich wartości artystycznej. Zdarza się też, że

ten sam obraz w grawiurowem wykonaniu jest lepszy lub gorszy, zależnie od serii wydawnictwa, np. obraz Matejki „Kopernik”, którego reprodukcja w żółtej obwódce jest możliwą do przyjęcia, a pod Nr. 116 zupełnie zła.

Wymiary mają również swoje znaczenie: wielkie obrazy wymagają odpowiednich wielkości reprodukcji. „Bitwa pod Grunwaldem”, sfłoczona do wymiaru 41×61, może mieć znikome znaczenie dydaktyczne. Naogół do wszystkich obrazów trzeba zastosować tę samą zasadę: im większa ich wartość, tem staranniej, tem precyzyjniej powinny być odtworzone. Mając głęboki pietyzm dla wielkich wartości naszego malarstwa historycznego, nie możemy dopuścić do stawiania przed oczy młodzieży reprodukcji, które nietylko nie dają pojęcia o pięknie obrazu, ale je czasem nawet profanują. Z ogromnej ilości katalogowych pozycji Salonu Mal. Polsk. wybraliśmy stosunkowo niewielką ilość, odpowiadającą wszystkim powyżej wypowiedzianym postulatam:

- Nr. 101. W. Kossak. Przysięga Kościuszki.
- Nr. 102. „ Wspomnienia z lat dziecińczych (Rzeź na ulicach Warszawy 1861 r.)
- Nr. 103. „ „Czuwaj”. Straż nad Wartą.
- Nr. 104. „ „Orleńta”. Obrona Lwowa.
- Nr. 105. H. Vernet. Śmierć ks. Józefa Poniatowskiego w nurtach Elstery.
- Nr. 110. J. Matejko. Kazanie Skargi.
- Nr. 111. „ Rejtan na sejmie.
- Nr. 115. „ Kościuszko po bitwie Raclawickiej.
- Nr. 117. „ Zawieszenie dzwonu Zygmunta!
- Nr. 118. „ Śluby Jana Kazimierza.
- Nr. 119. „ Unja lubelska 1569.
- Nr. 123. A. Grottger. Pochód na Sybir.
- Nr. 124. L. Loeffler. Ostatnie chwile St. Czarnieckiego (klasy młodsze).
- Nr. 127. J. Styka. Kościuszko pod Raclawicami.
- Nr. 128. „ Zdobycie armat.
- Nr. 178. J. Matejko. Stańczyk, błazen kr. Zygmunta I.
- Nr. 193. „ Rejtan na Sejmie Warsz.
- Nr. 194. „ Batory pod Pskowem.

Wszystkie reprodukcje form. 41×61, cena po 2.25 zł.

Cykl portretów sławnych ludzi (Sal. Mal. Polsk.)

Format 35×50, jednobarwne.

Wykonanie tego cyklu stoi na znacznie niższym poziomie technicznym, niż np. „Poczet Królów Polskich” tego samego wydawnictwa.

Źródła reprodukcji są różnorodne — od kompozycyjnych obrazów Matejki (Boł. Chrobry, Król. Jadwiga) do fotografii (Żeromski, Prus).

Można polecić: 216) Ks. Skarga, 217) Kopernik, 227) Łukasziński, 228) E. Plater, 233) Gen. J. Bem, 238) Rom. Traugutt, 239) Berek Joselewicz, 240) Jul. Niemcewicz, 242) J. Chłopicki, 243) J. Lelewel.

Niektóre z nich (np. Traugutt, J. Bem, a zwłaszcza Kościuszko) polecamy jedynie ze względu na brak innych lepszych portretów, należy jednak jak najprędzej zastąpić je przez obrazy o większej wartości estetycznej.

J. M a t e j k o. Nr. 1001 — 1044. (Sal. Mal. Polsk.).

Portrety Królów Polskich. 44 obrazy. Format 31×43. Cena detaliczna 30 zł.

Ten piękny cykl, w którym obok portretów, mających pewne realistyczne uzasadnienie, opartych na studjach historycznych Matejki (np. portrety Kazim. Wielkiego, Wł. Jagiełły i innych), znajdują się też inne, całkowicie uzależnione od pomysłu wielkiego malarza (np. Bolesława Chrobrego), można polecić do użytku szkolnego z tem zastrzeżeniem, że nauczyciel będzie pamiętał o uwagach, poczynionych odnośnie do obrazów artystów malarzy wogóle.

VI. Obrazy krajoznawcze i historyczne pod redakcją prof. J. Smoleńskiego. Form. 50×60. 2 serie po 10 szt., cena 25 zł. za serję.

Histor. obrazy: J. Matejko. Hołd Pruski. Batory pod Pskowem.

Pięknie grawiurowo wykonane tablice powinny zastąpić reprodukcje tych samych obrazów w wydaniu Sal. Mal. Polsk.

Pojedyńczo z wielką starannością wydana reprodukcja obrazu W. K o s s a k a: Bitwa pod Grochowem. Rok 1831. Olszynka.

Form. 76×58. Wydanie księgarni w Poznaniu.

J. Malczewski. Zesłanie studentów. Format 75×43
Towarzystwo Sztuk Pięknych w Krakowie.

Bardzo staranne i piękne wydanie. Przez porównanie z niem
reprodukcji Salonu Malarzy Polskich można łatwiej ocenić wady
wydania tego ostatniego obrazu, gdzie zupełnie pozniakały cha-
rakterystyczne akcesorja, jak „ukazy“ na ścianie, albo wielka ma-
pa Rosji oraz zatarty się takie piękne szczegóły — jak ślicznie
sportretowane twarzyczki uwięzionych chłopców.

VII. O b r a z y h i s t o r y c z n e, ilustrujące rozwój kultu-
ry i cywilizacji Polski, w wykonaniu art. S t e f a n a N o r b l i n a.
Wymiar 83×59 cm. Barwne. Cena poszczególnej tablicy, wraz
z broszurką objaśniającą, niepodklejonej — 6 zł., podklejonej —
7 zł., Wydanie „Polskiej Składnicy Pomocy Szkolnych“.

Tablice te są polecane i rozpowszechniane w szkołach tylko
w braku innych polskich wydawnictw tego typu, nie przedstawia-
ją bowiem żadnych wartości artystycznych, jako niedbałe w ry-
sunku, schematyczne w kolorycie. Pozostawiają także dużo do
życzenia pod względem ogólnego historycznego charakteru po-
szczególnych obrazów. Powinny być jak najprędzej zastąpione
przez inne.

Wykaz tablic: 1) Mieszkania nawodne. 2) IX w. — wrózenie
z włóczni. 3) XIII w. pasowanie na rycerza. 4) XV w. klasztor.
5) XVII w. Sejm. 6) Wnętrze dworu szlacheckiego. 7) Rynek Sta-
rego Miasta w Warszawie. 8) XVIII w. Król Stanisław August w
Łazienkach. 9) XIX w. Rządy rosyjskie w Kongresówce. 10) Ka-
rawana kupiecka (tablica 10 w druku).

VIII. P o r t r e t y s ł a w n y c h i z a s ł u ż o n y c h P o-
l a k ó w, wydawnictwo „Świt“. Format 42×34 cm. w barw-
nem wykonaniu. Cena 2 zł.

Wydawnictwo to, bardzo mierne pod względem wykonania,
jest na wyczerpaniu. Do lepszych można zaliczyć np. portrety
ks. J. Poniatowskiego i króla Władysława Jagiełły.

Odrębnie potraktować musimy dwa wydawnictwa, których
nie można zaliczyć do typu „tablic“ historycznych ze względu na
zbyt małe wymiary reprodukcji, których jednak pominąć niepo-
dobna dla wielkiej ich wartości dydaktycznej.

Są to: 1) „Ilustracja szkolna“. 2) „Bogowie i ludzie“. St. Cy-
bulskiego.

I. „Ilustracja Szkolna“. (Warszawa, ul. Świę-
tokrzyska, 18). Format dawniej 28×20 cm., obecnie 37×55.
Cena serji (18 obrazków) w prenumeracie 3 zł., w sprzedaży 4
zł. Światłodruk i barwne.

Wydawnictwo to przez swą dostępność, treść merytoryczną
oraz wykonanie zasługuje na zainteresowanie się i poparcie nau-
czycieli. Niedawno zapoczątkowane, wykazuje stały postęp, za-
równo w technice wykonania, jak i w doborze treści. Przeznaczone
dla szkół powszechnych, nie zajmuje się specjalnie ilustracją hi-
storyczną, poświęca jej jednak niekiedy całe serje, (jak VI, VII,
X, XIII, XV). Ilustracje historyczne oparte są na dziełach zna-
nych malarzy, lub na studjach w Muzeum Narodowym w War-
szawie. W tym ostatnim wypadku należałoby ściślej określać
oryginał, czy źródło reprodukcji.

Niedogodnym był zbyt mały format tablic; obecnie jest on
zwiększony, choć i teraz ilustracje nadają się bardziej do rozda-
wania w klasie podczas lekcji w większej ilości, co przy taniości
poszczególnych egzemplarzy jest nietrudne do urzeczywistnienia.

Wykaz bardziej wartościowych tablic: Nr. 85 — 88. Rewja
wojskowa — 11 listopada 1929 r. (Fotografia). Nr. 89. Napoleon.
Nr. 90. J. H. Dąbrowski, Nr. 91. Ks. J. Poniatowski. Nr. 92. Na-
tarcie oddziału wojska polskiego pod Somosierrą (z obr. Sucho-
dolskiego). Nr. 94. Nadanie konstytucji Księstwu Warszawskie-
mu (z obrazu Bacciarellego) — Komentarz dla nauczycieli: od-
powiedniej sceny historycznej w rzeczywistości nie było. Nr. 111
— 116. Lituanja Grottgera. Nr. 156. Pietà Michała Anioła.

Nr. 159. Zebranie Sejmikowe w Środzie. Nr. 160. Elekcja
króla polskiego na Woli (z obrazu A. Polińskiego). Nr. 161. Jan
Zamoyski (Gerson). Nr. 162. Stanisław Żółkiewski (W. Gerson).
Nr. 163. Bitwa pod Cecorą (z drzeworytu Kossaka). Nr. 164. K.
Chodkiewicz (W. Gerson). Nr. 165. Bitwa pod Kircholmem (obraz
H. Pilatti). Nr. 168. B. Chmielnicki (z drzeworytu J. Matejki).
Nr. 170. St. Czarniecki (J. Kossak).

S e r j a X I I I : 8 tablic z prehistorji: IV. Starsza epoka ka-
mienna. V. Młodsza epoka kamienna. VI. Wieś nawodna w młod-
szej epoce kamiennej. VII. Epoka brązu. VIII. Epoka żelaza
wcześniejsza. IX. Epoka żelaza późniejsza. X. Słowianie w okre-
sie wczesno historycznym. Człowiek w czasach przedhistorycz-
nych. Objaśnienie do tablic Serji XIII, Z. Podkowińska.

Serja XV: Nr. 237. Piotr Wysocki. Nr. 241. Fragment boju o Olszynkę. Nr. 243. Jenerał J. Chłopicki. Nr. 245. Szarża 1 pułku ułanów na baterję w 1831 r. Nr. 247. Em Plater. Nr. 251. Śmierć Jenerała Sowińskiego. Nr. 238. Artylerja z monitorów ostrzeliwuje pozycje nieprzyjacielskie na Polesiu (1920). Nr. 240. Tyraljera piechoty podczas ofensywy na Mińsk Mazowiecki (1920). Nr. 242. Rok 1920. Ułani prowadzą oddział kozaków do niewoli. Nr. 244. Tanki na pozycji. Nr. 246. Rok 1920. Pożar mostów podczas walk o Grodno. Nr. 248. Część Grodna spalona przy odwrocie bolszewików. Nr. 250. Rok 1920. Spotkanie się delegacji polskiej i bolszewickiej.

II. Stefan Cybulski. Bogowie i ludzie w sztuce greckiej i rzymskiej. Zeszyt I — Zeus — Jowisz (6 plansz). Zeszyt II — Hera — Juno w sztuce (6 plansz). Zeszyt III — Atena — Minerwa (11 plansz). Tekst objaśniający napisał dr. Kazimierz Michałowski. Wydawnictwo Salonu Malarzy Polskich w Krakowie 1922 r. Wymiar 30×40, w światłocieniu i barwie. Cena zeszytu zł. 7.50.

Wydawnictwo to ma przede wszystkim na celu zaopatrzenie uczących się w reprodukcje dzieł sztuki, systematycznie ułożone i oparte na wzorach, poddanych fachowej krytyce naukowej, przy czem ten sam temat powtarza się w reprodukcjach kilku dzieł. Daje ono bardzo obfity i różnorodny materiał ilustracyjny, znajdując się tu bowiem reprodukcje posągów, rzeźb, malowideł, monet, a korzystanie z nich ułatwia zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi zaopatrzenie każdej ilustracji w wyczerpujące informacje co do pochodzenia, treści i wartości reprodukowanego obiektu.

Pod względem artystycznych wartości wydawnictwo jest dość nierówne. Pewne braki dadzą się wytłumaczyć niską ceną zeszytów. Względnie niewielkie wymiary reprodukcji pozbawiają je cech, właściwych tablicom szkolnym, jednakże mogą one być z pożytkiem zastosowane przy nauczaniu historii, zwłaszcza tam, gdzie poziom jest dość wysoki, lub praca w kółku historycznym daje możliwość pracy pozaszkolnej.

Cenną pomocą przy nauczaniu historii są fotograficzne reprodukcje krajoznawcze powiększonych rozmiarów, o ile odtwarzają zabytki, mające ogólną artystyczną i historyczną wartość. Coraz szerzej rozpowszechniające się wydawnictwa tego rodza-

ju, niestety, często nie są dostatecznie reklamowane i służą wyłącznie do użytku w danej miejscowości. Dlatego narazie możemy przytoczyć zaledwie kilka wydawnictw tego rodzaju, najusilniej polecając pp. wydawcom szczegółowe informowanie ogółu nauczycielstwa, a przede wszystkim Ministerstwa W. R. i O. P. (Instruktor nauczania historii w szkołach średnich ogólnokształcących) o nowościach w tej dziedzinie. Pomoce tego typu mają wielkie znaczenie przede wszystkim dla historii regionalnej. Korzystanie z nich wymaga odpowiedniego przygotowania ze strony nauczyciela, lub szczegółowego komentarza przy tablicy i to nie tylko ogólnohistorycznego, lecz i artystycznego. Ponieważ produkcja fotograficzna tego typu dopiero się u nas rozpoczyna, więc i wyjaśnienia komentatorskie czekają dopiero na swych twórców. Współpraca artysty-fotografa i historyka jest tu nieodzowna.

IX. Wydawnictwa St. Szalaya (Warszawa, Chmielna, 40).

Format 50×60 cm., naklejone na tekturze, brzegi zabezpieczone lamówką. Cena zł. 10.

Wydawnictwo obejmuje piękne zdjęcia fotograficzne krajozrazów, miast, najcenniejszych zabytków budownictwa z całej Polski, oraz portrety, wykonane podług sztychów współczesnych. Z drukowanego katalogu przytaczamy te fotografie, które mogą służyć jako pomoc przy nauczaniu historii. Wartość tego wydawnictwa, jako pomocy szkolnej, ogromnie obniża brak tekstów wyjaśniających. W przyszłości pierwszeństwo w szkole będą miały tablice z komentarzami historycznymi.

W a r s z a w a :

1. Rynek Starego Miasta. 2. Plac Zamkowy. 3. Zamek Królewski. 4. Sala rycerska w Zamku. 5. Sala balowa w Zamku. 6. Katedra św. Jana. 7. Kościół N. M. P. na N. Mieście. 8. Krakowskie Przedmieście. 9. Karmelici i pomnik Mickiewicza. 10. Pałac Prezydjum Rady Ministrów. 11. Pomnik ks. Poniatowskiego. 12. Pałac Saski (przebud. z XIX w.). 13. Pałac Brühlowski. 14. Gmach Minist. Skarbu. 15. Ratusz. 16. Teatr Wielki. 17. Kościół św. Aleksandra. 18. Pałac Łazienkowski. 19. Pałac Łazienkowski. 20. Pomnik Sobieskiego. 21. Pałac Belwederski. 22. Pałac Staszica. 23. Pałac w Wilanowie.

K r a k ó w:

1. Wawel od strony Wisły. 2. Katedra na Wawelu. 3. Dziedziniec Zamku Królewskiego. 4. Krużganki Wawelskie. 5. Krużganki Wawelskie. 6. Wejście na Wawel. 7. Pomnik Kościuszki. 8. Kurza Stopka. 9. Kaplice królewskie. 10. Kaplica Zygmuntowska. 11. Grobowiec św. Stanisława. 12. Sarkofag Królowej Jadwigi. 13. Sarkofag Kazimierza W. 14. Sarkofag Warnieńczyka. 15. Kościół Marjacki. 16. Ołtarz W. Stwosza. 17. Rynek z Krzysztoforów. 18. Sukiennice i kościół Marjacki. 19. Dziedziniec biblioteki Jagiellońskiej. 20. Brama Florjańska. 21. Barbakan i Brama Florjańska. 22. Kościół św. Barbary. 23. Barbakan z Bramy Florjańskiej. 24. Baszta Stolarska. 25. Opactwo Tyńskie.

L w ó w:

1. Kościół Bernardyński. 2. Pomnik Sobieskiego. 3. Pomnik Mickiewicza. 4. Stare domy w rynku. 5. Cerkiew Wołoska. 6. Cerkiew św. Jura. 7. Kaplica Boimów. 8. Fasada Dominikanów i wieża Wołoska.

W i l n o:

1. Katedra. 2. Fronton Katedry. 3. Kościół św. Anny i Bernardynów. 4. Ostra Brama. 5. Kaplica Ostrobramska. 6. Kościół św. Kazimierza. 8. Kościół Bernardynów.

P o z n a ń:

1. Ratusz. 2. Uniwersytet. 3. Katedra. 4. Fara. 5. Biblioteka Raczyńskich. 6. Teatr Wielki. 7. Klasztor Jezuitów. 8. Zamek

T o r u ń:

1. Ratusz. 2. Kościół św. Jana. 3. Zamek Krzyżacki. 4. Stare obwarowania. 5. Kościół św. Jakóba.

S a n d o m i e r z:

1. Ratusz od W. 2. Ratusz od Z. 3. Brama Opatowska od miasta. 4. Brama Opatowska od zewnątrz. 5. Zamek Piastów. 6. Zamek Piastów i Katedra. 7. Klasztor św. Michała. 8. Klasztor św. Jakóba (portal). 9. Klasztor św. Jakóba (dzwonnica).

S u l e j ó w:

1. Opactwo. 2. Baszta obronna. 3. Portal romański.

O g r o d z i e n i e c:

1. Ruiny Zamku.

C z e r w i ń s k:

1. Opactwo Cystersów.

K a z i m i e r z n / W i s ł ą:

1. Stare domy w rynku. 2. Śpichrz Kazimierzowski. 3. Fasada śpichrza.

L u b l i n:

1. Katedra. 2. Brama Krakowska.

C h ę c i n y:

1. Ruiny Zamku.

C h e ł m n o n / P o m.

1. Ratusz. 2. Brama Grudziąska.

P ł o c k:

1. Katedra od Wisły. 2. Fronton katedry i dzwonnica.

G d y n i a:

1. Transportowiec w porcie. 2. Statek szkolny „Lwów”.

G d a ń s k:

1. Ogólny widok Motławy. 2. Długi Rynek. 3. Kościół Marjacki. 4. Arsenał. 5. Dwór Artusa. 6. Kościół Franciszkanów. 7. Nowa Motława. 8. Zamek w Malborgu.

E G I P T. K a i r:

1. Cytadela z meczetem Mahometa Alego. 2. Dziedziniec meczetu Ibn Tuluna. 3. Dziedziniec meczetu sultana Hassana. 4. Cytadela z klasztoru derwiszów na Mokattanie. 5. Ruiny klasztoru derwiszów. 6. Muzeum egipskie — Szejk el-beled (Sołtys z Sakary). 7. Muzeum egipskie — Pisarz (Scribe accroupi). 8. Muzeum egipskie — Para książęca z Medun (III Dyn). 9. Muzeum egipskie — Mumja królewska.

G i z e h:

1. Sfinks i piramida Cheopsa.
2. Sfinks i piramida Chefrena.
3. Piramidy Chefrena i Cheopsa.

L u k s o r:

1. Wielka Kolumnada Świątyni Ammona.
2. Dziedziniec Dolnego Państwa (Egiptu).
3. Kolosy Ramzesa.
4. Kolumnada papyrusowa Amenhotepa III.

K a r n a k:

1. Brama Ptolomeuszów.
2. Pylony świątyni Khonsu.
3. Wielki dziedziniec świątyni Sethosa.
4. Świątynia Ramzesa III.
5. Dziedziniec świątyni Sethosa widziany ze świątyni Ramzesa III.
6. Kolosy Tutmosisa II.
7. Obeliski w świątyni.
8. Król Horemheb pokonywa nieprzyjaciół (płaskorzeźba).
9. Terasa Sfinksów (Aleja Święta).
10. Kolosy Ramzesa II.

T e b y:

1. Grób Ramzesa II w Dolinie Królów.
2. Świątynia Der el Bahri.
3. Ramesseum.
4. Kolosy Ramzesa II.
5. Świątynia Hadrijana w Medinet Habu.
6. Kolosy Memnona.

GRECJA. A t e n y:

1. Ogólny widok Akropolu.
2. Erechtejon.
3. Partenon.
4. Fragment Partenonu.
5. Propyleje.
6. Teatr Dionizosa.

WŁOCHY. W e n e c j a:

1. Bazylika św. Marka i Campanile.
2. Fronton bazyliki św. Marka.
3. Bazylika od Piazzetty.
4. Pałac Dożów.
5. Porta della Carta.
6. Dziedziniec pałacu Dożów.
7. Piazzetta.
8. Pałac Dożów i wyspa św. Jerzego.
9. Loggieta z pod arkad pałacu Dożów.
10. Most Westchnień.
11. Santa Maria della Salute.

F l o r e n c j a:

1. Katedra z Torre di Palazzo Vecchio.
2. Palazzo Uguccioni.
3. Palazzo Pitti.
4. Santa Croce, panteon Florencji.

R z y m:

1. Forum Romanum.
2. Forum Trajana.
3. Łuk Konstancy-na.
4. Łuk Konstancy-na i fragm. Kolosseum.
5. Łuk Konstancy-na

6. Kolosseum.
7. Świątynia Westy.
8. Zamek św. Anioła.
9. Zamek św. Anioła i figury Apostołów.
10. Zamek i most św. Anioła.
11. Bazylika św. Piotra.
12. Watykan i obelisk.
13. Wnętrze bazyliki św. Pawła.
14. Mojżesz Michała Anioła.

P a e s t u m:

1. Fronton świątyni Posejdona od zachodu.
2. Świątynia Posejdona i bazylika od południa.
3. Świątynia Posejdona od południa i ulica.
4. Świątynia Posejdona (widok boczny).

FRANCJA. P a r y ż:

1. Notre Dame.
2. Conciergerie (Palais de Justice).
3. Łuk Triumfalny.
4. Louvre (cour Henri II).
5. Louvre z Tuilerie.
6. Pałac w Wersalu I.
7. Pałac w Wersalu II.

P o r t r e t y:

1. Barbara Radziwiłłówna.
2. Stanisław August.
3. Czartoryski Adam.
4. Potocki Kostka.
5. Staszic Stanisław.
6. Zamoy-ski.
7. Kopernik.
8. Śniadecki Jan.
9. Śniadecki Jędrzej.
10. Naruszewicz.
11. Krasicki.
12. Lelewel.

Lublin w obrazach fotogr. Marczewskiego, wymiar 59×38 cm., na kartonie zł. 12.

Bardzo pięknie wykonane fotografie zabytków architektonicznych, kształtujące poczucie estetyczne. Fotografie bez komentarzy.

Wykaz tablic:

Katedra, kościół po-Wizytkowski, ulica Złota i kościół po-Dominikański, podwórze kościoła po-Dominikańskiego, dom pod Lwem, Zamek, kościół po-Bernardyński, brama krakowska, plac Łokietka.

Adam Lenkiewicz — (L w ó w). Fotografie artystyczne. Format 40×50 po zł. 15.

Lwów dawny (reprodukcje dawnych sztychów i rysunków). Lwów i okolice.

Z województwa lwowskiego: Żółkiew, Przemyśl, Jarosław, Przeworsk, Rzeszów, Krasieczyn, Sambor, Drohobycz, Sanok i okolice, Busowisko.

Pozatem wiele innych miejscowości z całej Polski. Fotografie bez komentarzy.

Polska w obrazach fotograficznych J. Bułhaka. Wilno. Można na zamówienie otrzymać odbitki formatu 30×40 po 20 zł. Przy dużych zamówieniach znaczny rabat.

Fotografje znane z piękności uwzględniają najbardziej Wilno i okolice, Grodno, Słonim, Nowogródek, Nieśwież i Mińszczyznę.

Pozatem inne miejscowości z całej Polski. Fotografje bez komentarzy.

Artystyczne powiększenia fotograficzne z Podola, wykonane przez Podolskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze w Tarnopolu. Cena formatu 50×60 od 8—10 zł. Fotografje bez komentarzy.

Podobne wydawnictwa fotograficzne ma bezmała każde większe miasto. Niestety, bliższych informacji udzielić narazie nie możemy.

B. WYDAWNICTWA ZAGRANICZNE.

Z wydawnictw obcych najbardziej rozpowszechnione są u nas wydawnictwa niemieckie (tablic komponowanych), i dlatego podajemy je ocenie, pomijając wydawnictwa francuskie i angielskie. Stoją one przeważnie na poziomie niezbyt wysokim, nie odznaczają się żadnymi wybitnymi zaletami natury estetycznej i mogłyby być z łatwością wyparte przez wydawnictwa krajowe, które zawsze będą miały tę wyższość, że odpowiadają wymaganiom polskim. Np. tablice Metzsa i Schneidra do nauki o stylach narazie nie mogą być odrzucone, niema bowiem odpowiadających im polskich, a przecież te niemieckie schematy pomijają, oczywiście, cechy polskiego gotyku, czy baroku, mające tak obfity materiał do wzorów i schematów w rozrzuconych po całej ziemi polskiej pomnikach architektonicznych.

Przytaczamy poniżej wydawnictwa najbardziej rozpowszechnione i odpowiadające choć w pewnym stopniu wymaganiom, omówionym we wstępnym artykule. Pomijamy wydawnictwa, nieprzystosowane do programu historii, jak np. Garlitta, tablice, ilustrujące czasy Juljusza Cezara i jego walk z Gallami, lub Wachsmutha — obrazy do historii Rosji, lub też bardzo pospolite, naiwne w ujęciu, brzydkie oleodruki, jak np. tablice Lohmeyera.

W szczegółowych wykazach opuściliśmy to wszystko, co przeznaczone dla Niemców, nie jest nam potrzebne, a obciążałoby znacznie urządzenia przeciętnej pracowni historycznej.

I. Szneider i Metze. Style w architekturze. 13 tablic grawiurowanych, podających elementy i schematy. Niezbędne w klasach starszych. Wydanie lipskie. Do nabycia mały atlas objaśniający (30×23 cm) z broszurką, jako ułatwienie pracy przygotowawczej nauczyciela, Schneider-Metze: 1. Styl egipski. 2. Styl grecki. 3. Styl rzymski. 4. Styl starochrześcijański, bizantyjski i maurytański. 5. Styl romański. 6. Styl gotycki. 7. Styl renesansowy. 8. Styl barokowy. 9. Styl rokoko. 10. Styl empirowy i modernistyczny. 11. Styl z początkiem XX wieku. 12 i 13. Budowle nowoczesne.

II. Cybulski Stephanus. Tabulae quibus antiquitates graecae et romanae illustratur. Wydanie lipskie.

Tablice te zostały wykonane na podstawie źródłowych badań naukowych i mają doniosłą wartość dydaktyczną. Bardzo rozpowszechnione w kraju, znane są także zagranicą.

Komplet zawiera 26 obrazów rozm. 87×67 cm., wielobarwne, podklejone. Cena kompletu 350 zł., za obraz — 15 zł.

Tablice są zaopatrzone w napisy łacińskie i greckie.

Treść: Nr. 1. Narzędzia obrony i ataku u Greków. 2. Wojownicy greccy. 3a. Monety greckie. 3b. Monety rzymskie. 4. Żegluga grecka i rzymska. 5. Narzędzia obrony i ataku u Rzymian. 6. Żołnierze rzymscy I. 7. Żołnierze rzymscy II. 8. Obóz rzymski. 9. Machiny Greków i Rzymian. 10. Dom grecki. 11. Dom rzymski. 12 i 13. Teatr grecki. 14a i 14b. Plan starych Aten. 15a i 15b. Plan starego Rzymu. 16, 17 i 18. Stroje Rzymian. 21, 22, 23, 24. Sprzęty domowe i naczynia Greków i Rzymian.

III. Hoffman-Schmidt. Obrazy z historii Grecji i Rzymu. Wydawnictwo Pichlera w Wiedniu. Barwne, wymiar 88×66 cm., niepodklejone 6.80 zł., podklejone 8 złotych.

Tablice te, popularne i kompozycyjne, wykonane w doborze barw i rysunku dość estetycznie, a poprawnie pod względem treści, mogą służyć jako swoiste dopełnienie do źródłowych tablic Cybulskiego, wnosząc pewne urozmaicenie i ożywienie. Mogą być zwłaszcza cenne, jeśli zważymy na trudności historii starożytnej w klasie IV.

Wykaz tablic: 1) Bitwa morska pod Salaminą. 2) Mowa Cyrona w Senacie przeciw Katylinie. 3) Wyciągi wozów w cyrku.

4) Mucius Scewola. 5) Sokrates w więzieniu. 6) Gallowie w Rzymie. 7) Zagłada Pompei. 8) Wymarsz Marka Aureljusza. 9) Cyncynat przy pługu. 10) Wyrocznia w Delfach. 11) Aleksander i Darjusz przy Issos. 12) Życie uliczne Rzymian. 13) Grecki Symposion. 14) W greckiej szkole.

IV. Gall i Rebhann: 33 tablice, ilustrujące życie starożytnych Rzymian i Greków.

Tablice te, grawiurwane i barwne, poprawne w treści i wykonaniu, mogą być pomocą poważniejszą, niż tablice Hoffmana i Schmidta.

Wykaz tablic: 1, 2, 3. Świątynie greckie. 4. Świątynie rzymskie. 5 — 7. Style dorycki, joński i koryncki. 8. Ubiory rzymskie. 9. Lekcja w szkole greckiej. 10. Nakrycie głowy Greków. 11. Lekcja gimnastyki. 13. Grobowiec centuriona. 12, 14. Ubiory Greków: I i II. 15 — 17. Kształty naczyń antycznych: I, II, III. 18 — 19. Malarstwo waz greckich: I i II. 20. Uzbrojenie Greków. 21. Uzbrojenie Rzymian. 22. Scena komedjowa. 23. Szalejący Herakles (malowidło ściennie). 24. Scena składania ofiar. 25. Sprzęty domowe Rzymian. 26. Akropol w Atenach. 27. Dom rzymski I. 28. Dom rzymski II. 29. Willa i łaźnie Rzymian. 30. Teatr grecki. 31. Kult zmarłych u Greków.

V. Lehman: Obrazy do historii kultury. Barwne. Wymiar 88×66 cm. Cena — niepodklejone 6.60, podklejone zł. 9.80.

Wydawnictwo pod względem dydaktycznym użyczone, zwłaszcza w klasach niższych, ponieważ dostępne i jasne kompozycje ułatwiają zapoznanie dzieci z przedmiotami kultury materialnej i wprowadzają uczniów w stereotypowe momenty życia odmiennych epok. Pod względem estetycznym reprodukcje te są możliwe, jakkolwiek nierównej wartości, np. nie nadają się dla szkoły obrazu z prehistorji.

Teksty objaśniające (po niemiecku). Zeszyty: I (do tablic 1 — 4). Zeszyt II (do tablic 5 — 8). Zeszyt III (do tablic 9—12). Zeszyt IV (do tablic 13 — 16). Zeszyt V (do tablic 17 — 20). Zeszyt VI (do tablic 21—24). Zeszyt VII (do tablic 25 — 28).

Spis: 2) Zamek rycerski z 13-go stulecia. 3) W sali rycerskiej 13-go stulecia. 4) Turniej. 13-e stulecie. 6) Oblężenie przed wynalezieniem prochu. Wiek 14-ty. 7) Wnętrze miasta. Wiek XV-ty. 9) W podwórzu klasztorne. Wiek 10-ty. 10) Wie-

śniacy i landknechci. 11) Życie obozowe. Czasy wojny trzydziestoletniej. 12) Z czasów Rococo. Wiek 18-y. 13) Opactwo Benedyktynów. Wiek 9-y. 19) Przepisywanie ksiąg przez mnichów. 20) Wynalazek druku. 22) W porcie miasta Hanzeatyckiego. 24) Składanie hołdu przez wasala. 25) Pierwsza kolej. 27) Pierwsza maszyna parowa (James Watt). 28) Śpiewacy norymberscy (szkoła śpiewacza w początkach 16-go stulecia).

VI. Langl: Obrazy do historii.

Cykl najcharakterystyczniejszych dzieł budownictwa wszystkich epok. 80 oleodruków barwnych lub sepją 75×57 cm. Cena niepodklejonych 5,75 zł., cena podklejonych 6,95 zł.

Bez tekstów objaśniających, poprawne w wykonaniu. Bardzo wiele tych tablic może być zastąpione przez duże fotografie Szalay'a.

1) Sfinks i piramidy w Gizeh. (Egipt). 2) Kolos Memnona. (Egipt). 3) Świątynia w Luksor (Teby). (Egipt). 4) Groby w skałach Ipsambul. (Egipt). 5) Wyspa Philae i świątynia Izydy. (Egipt). 10) Pałac Chorsabad (Assyrja). 11) Mogiła Cyrusa. (Persja). 12) Persepolis. (Persja). 14) Lwia brama w Mykenach. (Grecja). 15) Świątynia na Eginie. (Grecja). 16) Akropol w Atenach (strona północna). (Grecja). 17) To samo (strona południowa). 19) Erechtejon. (Grecja). 20) Teatr Dionizosa w Atenach. (Grecja). 21) Syrakuzy. (Sycylja). 22) a) i b) Forum Romanum (podwójna). 23) Łuk triumfalny Konstantyna. 24) Via Appia. 25) Kolosseum. 26) Panteon. 27) Mauzoleum Hadrijana. 28) Pompeja. 29) Dom poety tragika w Pompei. 30) Teatr w Taorminie. 32) S. Vitale w Rawennie. 33) Hagja Sofja w Konstantynopolu. 35) Św. Klemens w Rzymie. 36) Meczet Tulum w Kairze. 38) Meczet w Kordobie. 39) „Lwi” dziedziniec w Alhambrze. 40) Galerja abencerrageńska w Alhambrze. 41) Katedra w Pizie. 42) Katedra św. Marka w Wenecji. 45) Katedra w Notre Dame w Paryżu. 46) Katedra w Reims. 47) Katedra w Kolonji. 48) Katedra św. Stefana w Wiedniu. 50) Piazza della Signoria we Florencji. 51) Katedra w Yorku. 53) Ratusz w Brukseli. 54) Klasztor Kartuzów w Pawji. 55) Bazylika św. Piotra w Rzymie. 56) Louvre w Paryżu. 58) Cerkiew Wasilja Błażennawo (Moskwa). 59) Kreml w Moskwie. 62) Kościół katedralny w Strasburgu. 63) Zwinger w Dreźnie.

68) Norymberga. 72) Termy Karakalli w Rzymie. 73) Świątynia w Karnaku. 76) Baszta nad mostem w starej dzielnicy miasta Pragi. 77) Katedra św. Wita w Pradze. 78) Rynek starej dzielnicy m. Pragi.

VII. Bruckmann. Wandbilder alter Plastik. Wyd. Berlińskie. 23 tablice. Cena tablicy niepodklejonej 5 mk. niemieckich, podklejonej 8 mk., bez kosztów przesyłki.

Wydawnictwo to podaje fotograficzne reprodukcje dzieł sztuki. Dobór treści i wykonanie stawia je na wysokim poziomie. Wielki wymiar tablic oraz dołączone teksty objaśniające stwarzają dogodne warunki pracy szkolnej.

Spis tablic: 1) Grobowiec Hegeso z Dipilon z Aten, 99×65 cm. 2) T. zw. Sarkofag Aleksandra z Sydonu w Muzeum w Konstantynopolu 88×67 cm. 3) Posąg Augusta z Prima Porta, Muz. Watykańskie, 91×60 cm. 4) Posąg Hermesa Praksytelesa, Muzeum w Olimpi, 93×64 cm. 5) Św. Jerzy Donatella. Posąg w Muzeum Narod. we Florencji, 93×60 cm. 6) Ares odpoczywający. Rzym, 93×68 cm. 87) Orfeusz i Eurydyka. Płaskorzeźba w Muzeum w Neapolu, 83×63 cm. 8) Posąg Demostenesa z Muzeum Watykańskiego. Według rekonstrukcji Monachijskiego Gipsmuseum 93×60 cm. 9) Mojżesz. Posąg Michała Anioła z grobowca Juljusza II w Rzymie, 93×68 cm. 10) Płaskorzeźba z Zachodn. części Fryzu Partenonu w Atenach, 90×69 cm. 11) Posąg Colleonego Andrea del Verocchio. Wenecja, 80×69 cm. 12) Madonna. Posąg w drzewie z Blumenberga pod Monachjum, 90×56 cm. 13) Król Artur. Bronzowy posąg P. Vischera w kościele w Insbrucku, 96×65 cm. — Piękny ten posąg ma znaczenie ogólne (nietylko niemieckie, jakby można sądzić z nazwy), jako wzór postaci średniowiecznego rycerza. — 14) Posąg siedzącego Ramzesa II z Karnaku (?) Turyn, 94×61 cm. 15) Posąg dziewczyny z willi Sarsina w Porto d'Anzio. Museo delle Terme. Rzym, 96×61 cm. 16) Posąg Gattamelaty Donatello. Padwa, 98×74 cm. 17) Posąg siedzącego Hermesa, z brązu. Muzeum narodowe w Neapolu, 91 × 68 cm. 18) Umierający gladiator, kapitol w Rzymie, 98×64 cm. 19) Posągi kościoła i synagogi z katedry w Bambergu, 88×70 cm. 20) Chóry aniołów kościelnych. Muzeum dell'Opera we Florencji, 156×33 cm. 21) Grające aniołki Luca della Robbia. Górna część chóru ko-

ścielnego w Muzeum dell'Opera we Florencji, 50×113 cm. 22) Posąg Sofoklesa z Muzeum Lateraneńskiego w Rzymie, 91,5×72 cm. 23) Posąg Posejdon z Helos, Muzeum Narodowe w Atenach, 94,5×76 cm.

VIII. Seemann. — Reprodukcje artystycznych budynków, posągów i obrazów. Wyd. Lipskie. Wykon. grawiurowe. Wymiar 78×60 cm. Cena niepodklejonych około 12,50 zł.

Wydawnictwo, wartościowe pod względem wykonania, daje specjalnie wybrane dla szkoły dzieła sztuki rzeźbiarskiej i malarzkiej oraz pomniki i architekturę. Ogółem przeszło 300 tablic.

Teksty objaśniające (po niemiecku) w 3-ch tomach. I tom tabl. 1—50. II tom tabl. 51—100. III tom tabl. 101—150. IV tom tabl. 151—200.

2) Forum Rzymskie, 5) Laokoon. 6) Kapitel koryncki. 8) Popiersie Zeusa, 12) Popiersie Homera, 13) Posąg Augusta, 14) Dyskobol, 16) Tum we Florencji, 21) Hera Ludovisi, 22) Hermes Praksytelesa, 23) Apollo Belwederski, 25) Michał Anioł. Pietà. Rzym, 34) Tum w Kolonji, 38) Rzymski Panteon. 41) Św. Paweł za murami Rzymu, 42) Podwórze pałacu Dogów w Wenecji, 43) Kościół Św. Piotra w Rzymie, 44) Hermes odpoczywający, 45) Sofokles, 51) Menelaus ze zwłokami Patroklesa, 55) Świątynia Doryjska, 58) Kościół Św. Piotra w Rzymie, 61) Arka Triumfalna Konstantego w Rzymie, 62) Alhambra (Lwi dziedziniec), 66) Posąg Marka Aureljusza na koniu, 71) Kolosseum w Rzymie, 76) Houdon. Voltaire, Paryż, 82) Panteon w Rzymie, 81) Venus z Milo, 85) Diana Wersalska, 91) Katedra w Reims, 101) Piramidy i Sfinks w Gizeh, 102) Rzymskie wodociągi, 107) Orfeusz i Eurydyka, 115) Demostenes, 116) Grobowiec Małżonków Rzymskich, 123) Gmach parlamentu w Londynie, 131) Tum i dzwonnica w Pizie, 135) Niobe, 147) Szkoła w Atenach, 149) Puget. Alexander i Diogenes, 171) Zamek w Chambord, 172) Raniona lwica. Płaskorzeźba Asyryjska, 174) Gall umierający (Rzym), 177) Carpeaux. Fontanna Obserwatorium Paryż, 270) Rodin. Myśliciel. Paryż.

Wszelkie artystyczne fotografie większych wymiarów, wykonane przez zagraniczne firmy z zabytków architektonicznych i dzieł sztuki, znajdujących się w muzeum, mogą być cenną po-

mocą przy nauczaniu historii. Wysoki poziom takich wydawnictw, jak np. Alinari'ego czy Anderson'a, nadaje m specjalną wartość dydaktyczną, kształcą one bowiem w młodych duszach zamiłowanie piękna. Zbyt wielka jednakże obfitość materiału, zgrupowanego w wydawnictwach tego typu, uniemożliwia cytowanie tu poszczególnych pozycji, objęłyby one bowiem tomy katalogów, odpowiadających treścią ogromnej ilości zbiorów muzealnych całego świata.

Praca musi iść innym torem. Należałoby zestawić listę dzieł sztuki, p o t r z e b n y c h dla szkoły i według niej dobierać pozycje katalogowe. Dla prób tego rodzaju znajdzie się miejsce w następnych zeszytach „Poradnika”.

PRZYKŁAD DZIAŁOWEGO KATALOGU TABLIC HISTORYCZNYCH, ZNAJDUJĄCYCH SIĘ W OBIEGU SZKOLNYM.

Każda szkoła winna uporządkować posiadane tablice według rzeczowego katalogu. Przeznaczeniem katalogu jest ułatwienie pracy dydaktycznej nauczycielowi, który, przygotowując się do lekcji, nie będzie zmuszony do przerzucania wszystkich posiadanych tablic w spisie, czy zbiorach, lecz od razu będzie mógł sięgnąć do odpowiedniego działu. Z drugiej strony, mając grupy tablic uporządkowanych według pewnego planu, może łatwiej oprzeć na nich układ lekcji na jakiś okres i uniezależnić się trochę od szablonu podręcznikowego. Niestety, celu tego nie osiągnie ten katalog z powodu znikomej poprostu ilości istniejących dobrych tablic historycznych oraz niesystematycznego przypadkowego ich doboru. Podejmujemy jednak tę niewdzięczną a trudną pracę, ponieważ chcemy dać nie tylko przykład systematycznego układu i korzystania z tablic, lecz jednocześnie pragniemy wykazać ubóstwo naszych pomocy tego typu i zachęcić twórców i wydawców do szybszego podjęcia pracy w tej zaniedbanej dziedzinie.

Katalog ten nie jest wzorem nierealnym, wyrozumowanym teoretycznie. Podajemy przykład uporządkowania katalogu tablic, które są w obiegu księgarskim, operując materiałem, jaki znajduje się w podanym powyżej orientacyjnym spisie wydawnictw.

Zadna szkoła wszystkich tych tablic nie posiada i posiadać nie powinna. Katalog ten ma być *przykładem* uporządkowania tablic, jest b. obszerny, ponieważ ma objąć wszelkie możliwe pozycje. Praktyczna wartość jego uzależniona jest od warunków lokalnych: może się okazać, że są szkoły, posiadające inne pomoce tego typu, nabyte przygodnie zagranicą czy wytworzone własnymi siłami, — dla tych szkół mogą powstać potrzeby innych nieuwzględnionych tu działów, podane, zaś mogą okazać się zbyteczne.

W układzie katalogu staraliśmy się pogodzić zasadę rozłożenia materiału w porządku chronologicznym, co jest zgodne z przyjętym programem nauczania, z zasadą grupowania go wedle zagadnień. Okresy chronologiczne bierzemy w najogólniejszym przybliżeniu, pozostawiając tradycyjny podział na epoki starożytną, średniowieczną, nowożytną i nowoczesną.

Trudno ściśle ustalić granice między nimi. To samo dotyczy węższego podziału według stuleci. Przyjęliśmy jako zasadę umieszczanie obrazu w tym okresie chronologicznym, dla którego jest najbardziej charakterystyczny, a więc Napoleona umieściliśmy w w. XIX, choć żył i w XVIII, a ratusz poznański w XVI, choć liczne zmiany należą do późniejszych czasów.

Układ chronologiczny:

- I. Dzieje starożytne.
4-te tysiąclecie przed Chrystusem — połowa 5-go stulecia po Chrystusie.
- II. Dzieje średniowieczne.
I połowa V w. — XVI w.
- III. Dzieje nowożytne.
1. XIV — XV — XVI w.
2. XVII w.
3. XVIII w.
- IV. Dzieje nowoczesne.
1. XIX w.
2. XX w.

Prehistorję umieszczamy przed epoką średniowiecza, ponieważ tablice z tego działu dotyczą przeważnie ziem słowiańskich.

Podział według zagadnień powtarza się całkowicie w każdym okresie chronologicznym — niezależnie od treści, jaką rozporządzamy w każdym rozdziale. Ma to na celu ułatwienie przestudjowania jakiegoś zjawiska we wszystkich jego chronologicznych odmianach, oraz zwrócenie uwagi wydawców na zasadnicze braki we wszystkich prawie dziedzinach.

Dokonanie podziału tablic według zagadnień nasunęło niemało trudności. Co wziąć za podstawę podziału? Licząc się z ogólnym celem nauczania, jak również z treścią posiadanych tablic, wysunęliśmy na pierwszy plan zagadnienia kulturalne, wyjaśniające życie publiczne i prywatne Polaków i tych narodów, które wpływ na nas wywierały. Poszczególne narody uszeregowane są w katalogu według stopnia ich znaczenia w danym okresie. Polska zawsze na końcu.

Przechodząc do wyodrębnienia poszczególnych działów zjawisk kulturalnych, oparliśmy się na przyjętej tradycji ujmowania zjawiska kultury z dwóch stron: 1) jako zjawiska życia duchowego i 2) materialnego.

Istnieje tu niebezpieczeństwo wywołania fałszywego wrażenia, że zdecydowanie rozgraniczamy te dwa przejawy życia; przestrzegając jednak czytelników przed dosłownym rozumieniem tego podziału, zostawiamy go, ponieważ jest najbardziej przystępny, rozpowszechniony i pomocny przy klasyfikacji. Narazie niema zresztą lepszego, budzącego mniej wątpliwości przy podchodzeniu do pojęcia kultury, tak bardzo trudnego do zdefiniowania.

Przy układzie schematu rzeczowego katalogu trudno sprecyzować w kilku słowach treść każdego działu, stanowiącego grupę zjawisk, które składają się jakgdyby na ramy życia. Dlatego omówimy każdy punkt z osobna.

I. Schemat układu rzeczowego.

I. Przejawy duchowe kultury.

1. Kultury religijne.
2. Nauka i wynalazki.
3. Sztuka.
 - a) Budownictwo.
 - b) Rzeźba.
 - c) Malarstwo.
 - d) Teatr.

II. Przejawy materialne kultury.

1. Ubiory.
2. Siedziby.
3. Sprzęty, monety, insygnja i t. p.
4. Wojskowość.

III. Postacie historyczne (pomniki).

IV. Życie publiczne i prywatne.

I. Do duchowych przejawów kulturalnego życia zaliczamy kultury religijne, naukę i wynalazki, oraz sztukę.

Tablic, ilustrujących zagadnienia nauki i wynalazków, jest w tym dziale znikoma ilość. Należy tu przeprowadzić korelację historii z innymi przedmiotami nauczania.

Z działu sztuki najwięcej mamy tablic, poświęconych architekturze. Zwracamy uwagę, że ściśle historyczne traktowanie zabytków budownictwa jest niezmiernie trudne i wymaga gruntownego przygotowania ze strony nauczyciela, który musi umieć zorientować młodzież w odszukiwaniu cech tej samej epoki i wyodrębnianiu różnorodnych naleciałości. Dokładne komentarze do każdej ilustracji byłyby ogromnym ułatwieniem zadania.

Rzeźba i malarstwo są właściwie pominięte w tablicach historycznych. Z wielkiego bogactwa np. arcydzieł XVI—XVII w. niema prawie nic. Jest to wielka szkoda, gdyż obraz rozwoju kultury z tą luką jest niepełny. Nie zostanie też wykorzystany w pełni wychowawczy wpływ piękna na młodzież, która łatwiej niż architekturze poddaje się czarowi tych sztuk.

Narazie brakowi temu trzeba będzie zaradzić przez dobranie odpowiednich fotografii z zagranicznych wydawnictw (patrz katalog wydawnictw, str. 50—70).

Muzyka nie ma zupełnie ilustracji w tablicach, pominięliśmy więc ją w poddziałach, zostawiając teatr ze względu na Grecję.

Uzmysłowienie strony materialnej zjawisk historycznych (II dział) nie odbiega od ogólnej tendencji nauczania historii, polegającej na chęci doprowadzenia młodzieży do najzupełniejszego rozumienia minionego życia, pokazania różnorodnych form podobnych w treści faktów dziejowych, do uchwycenia pojęcia historycznego. Ponieważ tablice przeznaczone są i dla młodzieży klas niższych, dla której niezawsze dostępne jest ro-

zumienie głębszych zjawisk życia, więc dla niej (jak zresztą i dla młodzieży starszej) dogodniejszym środkiem do wprowadzenia w pojęcie innej kultury będzie pokazanie różnicy w ubiorach, mieszkaniach, przedmiotach codziennego użytku i t. p. Te elementy w obrazach publicznego czy prywatnego życia niezawsze rzucają się w oczy, trzeba je przeto wybrać, podkreślić, omówić. Wobec powyższego wysoko cenimy tablice, podające odrębne tak zwane realja, lecz wobec ich małej ilości pragniemy zwrócić uwagę uczących na możliwości wykorzystywania obrazów z życia jakiejś epoki dla wyodrębnienia poszczególnych przedmiotów. Naprzykład obyczajowy obrazek Lehmana „Z czasu rocco” można zużytkować dla pouczenia o ubiorach, parkach i pałacach (siedziby), meblach (sprzęty) — i t. p. „Hołd Pruski” Matejki posłuży do omówienia nietylko uplastycznionej treści historycznej, lecz także ubiorów i uzbrojenia XVI w.

Do przejawów materialnych kulturalnego życia wprowadzamy następujące poddziały:

- 1) U b i o r y.
- 2) S i e d z i b y.

Rozumiemy przez to nietylko budynki ze wszystkimi detalami zewnętrznymi (bramy, podcienia, pokoje mieszkalne i t. p.), lecz i ich otoczenia, a dalej skupienia domów (wygląd wsi, miasta, ulicy), czasem dane krajoznawcze, gdy specjalnie mówią o trybie codziennego życia. W tym dziale powtórzy się wiele tablic z działu „architektura”. Nie łączymy ich, chcąc zaznaczyć dwa możliwe ujęcia: jedno z punktu widzenia twórczości artystycznej (dział sztuki), drugie ze strony życia praktycznego (siedziby).

To samo trzeba powiedzieć o następnym poddziale: „sprzęty, monety, insygnja władzy i inne”. O ile są tu dzieła sztuki, powtórzymy je dwukrotnie, lecz cel pokazu będzie inny.

Konieczność uwzględnienia następnego poddziału — „w o j s k o w o ś ć” — jest wywołana obfitością materiału w tej dziedzinie. Wpłynął na nią dawny kierunek nauczania historii, głównie jako szeregu epizodów wojennych. Dzisiejsze nasze tendencje wymagają innych ilustracyj. Bardziej celowe byłyby tablice, ilustrujące rozwój narzędzi do pracy (igła z rybiej ości

a maszyna do szycia), różnice w rezultatach pracy jednostek, a grup zorganizowanych (od łodzi z wydrążonego pnia do okrętu transoceanicznego) i t. p.

Poza stroną duchową i materialną kultury uwzględnić należy podstawowy jej czynnik — twórczego człowieka. Stąd p. III katalogu obejmuje „P o s t a c i e h i s t o r y c z n e”.

Umieściliśmy w tym dziale i pomniki czy grobowce, łączące się z omawianą postacią.

Wreszcie ostatni dział, „Ż y c i e p r y w a t n e i p u b l i c z n e”, zawiera tablice, ilustrujące poszczególne sceny rodzajowe czy momenty historyczne. Jak życie łączy w całość wszelakie sztucznie eliminowane strony, tak te obrazki dają materiał do ilustrowania wszystkich powyżej wyodrębnionych dziedzin i dlatego wielokrotnie powtarzają się w katalogu.

Chcąc dać wskazówki orientacyjne przy zakupywaniu tablic, wyróżniliśmy gwiazdką te tablice, które przede wszystkim powinny znaleźć się w szkole. Przy dokonywaniu wyboru nie uwzględniliśmy potrzeb regionalnych, stosowaliśmy wymagania dla poziomu młodzieży raczej niższego, niż wyższego; naogół nie powodowaliśmy się żadną inną myślą dydaktyczną, oprócz chęci wyróżnienia tablic o treści najbardziej zasadniczej dla znajomości historii, wybierając z kilku możliwych wydawnictw te, które mogą służyć jednocześnie dla kilku działów, oraz dając pierwszeństwo dziejom i wydawnictwom polskim.

DZIEJE STAROŻYTNE.

E g i p t.

Kultury reli-	*Kult w Egipcie	oprac. Lehmana.
gijne:	Mumja Królewska	phot. Szalaya.
	Sfinks i piramidy w Gizeh,	oprac. Langla lub
		Seemanna.

	*Sfinks i piramida Cheopsa,	fot. Szalaya.
	" " Chefrena	" "
	Piramidy Chefrena i Cheopsa	" "
	Grób Ramzesa II w Dolinie Królów	" "
	*Obeliski w Świątyni	" "
	Świątynia w Luksor (Teby),	oprac. Langla.
	Świątynia Der el Bahri (Teby)	fot. Szalaya.
	*Świątynia Ramzesa III (Karnak)	" " lub opr. Langla.
	Świątynia Hadrjana w Medinet Habu (Teby)	fot. Szalaya.
	Świątynia Edfu	oprac. Langla.
	Świątynia Izydy	" "
Architektura:	*Styl egipski	oprac. Schneider-Metze.
	Egipskie budowle	oprac. Lehmana.
	Piramidy i Sfinks w Gizeh	oprac. Seemanna lub Langla.
	Sfinks i piramida Cheopsa (Gizeh)	fot. Szalaya.
	Piramidy Chefrena i Cheopsa (Gizeh)	" "
	Aleja Sfinksów („Terasa Sfinksów”) (Karnak)	" "
	Świątynia w Luksor (Teby)	oprac. Langla
	Świątynia Der - el - Bahri (Teby)	fot. Szalaya.
	Świątynia Ramzesa III (Karnak)	" " lub opr. Langla.
	Świątynia Hadrjana w Medinet Habu (Teby)	fot. Szalaya.
	Świątynia Edfu	oprac. Langla.

	Wyspa Philae i świątynia Izydy	oprac. Langla.
	Obeliski w świątyni (Teby—Karnak)	fot. Szalaya.
	Dziedziniec świątyni	" "
	Wielki dziedziniec świątyni (Karnak)	" "
	Dziedziniec świątyni, wzdiany ze świątyni Ramzesa III (Karnak)	" "
	Pylony świątyni Khonsu (Karnak)	" "
	Brama Ptolomeuszów (Karnak)	" "
	Kolumnada papyrusowa Amon Hosepa III	" "
	Wielka kolumnada świątyni Amona	" "
	*Kolosal Memnona (Teby)	" " lub oprac. Langla.
	Kolosal Ramzesa II (Karnak)	fot. Szalaya.
	Kolosal Ramzesa II (Teby)	" "
	Kolosal Tutmosisa II (Karnak)	" "
Rzeźba.	*Król Horemheb pokonywa nieprzyjaciół (płaskorzeźba) (Karnak)	" "
	Pisarz	" "
Wojskowość:	Król Horemheb pokonywa nieprzyjaciół (płaskorzeźba) (Karnak)	" "
Postacie historyczne	Para książęca z Medum (III dyn.).	" "
Życie publiczne i prywatne.	Król Horemheb pokonywa nieprzyjaciół (płaskorzeźba) (Karnak).	" "

A s y r j a.

Architektura.	*Pałac Chorsabad	oprac. Langla.
Rzeźba.	*Lwica raniona (płasko-rzeźba)	" Seemanna.

P e r s j a.

Siedziby:	Persepolis (Persja)	" Langla.
Postacie i pomniki.	Grobowiec Cyrusa	" "

E g e a — G r e c j a.

Kult religijny:	Popiersie Zeusa	" Seemanna.
	Zeus w walce z Gigantami	" Cybulskiego (Bogowie i ludzie).
	Zeus Nikeforos (z Wiktoria w ręku) na tronie	" "
	Zeus wieńczony przez Nike	" "
	Atena i Marsjusz — rekonstrukcja grupy Myrona, I w. przed Chr.	" "
	Atena Partenos (kopja z epoki rzymskiej), I w. przed Chr.	" "
	Pallas Velletri — posąg z wyspy Thasos. I w. przed Chr.	" "
	Hermes Praksytelesa	oprac. Seemanna.
	Hermes odpoczywający	" "
	Niobe	" "
	Orfeusz i Eurydyka	" "
	Wyrocznia w Delfach	oprac. Hoffmana Schmidt'a.
	Scena składania ofiar	oprac. Gall-Rebhanna
	Poświęcenie świątyni greckiej	" Lehmana.
	„Świątynie“, patrz w dziele architektury	

Architektura:	Lwia brama w Mycenach	oprac. Langla.
	Style: dorycki, joński, koryncki (3 tabl.)	" Galla Rebhanna lub Schneiders - Metza „Styl grecki“.
	Świątynie greckie (plany i fragmenty architektoniczne)	oprac. Galla-Rebhanna.
	Kapitel koryncki Akropol w Atenach	oprac. Seemanna. " Galla-Rebhanna lub fot. Szalaya.
	*Akropol w Atenach (rekonstrukcja)	oprac. Lehmana.
	Akropol w Atenach (strona południowa)	" Langla.
	Akropol w Atenach (strona północna)	" "
	*Partenon (Ateny)	fot. Szalaya.
	Fragment Partenonu	" "
	Propyleje (Ateny)	" "
	*Erechtejon (Ateny)	lub oprac. Langla.
	Świątynia Dorycka	oprac. Seemanna.
	Świątynia w Eginie	oprac. Langla.
	Świątynia Posejdona (widok boczny) (Paestum)	fot. Szalaya.
	Świątynia Posejdona od południa i ulica (Paestum)	fot. Szalaya.
	Świątynia Posejdona i bazylika od południa (Paestum)	" "
	Fronton świątyni Posejdona od zachodu (Paestum)	" "
	Świątynia Posejdona w Paestum	oprac. Seemanna.

	Olimpia (Rekonstrukcja)	oprac. Lehmana.
	Syrakuzy	" Langla.
	Teatr grecki (2 tablice)	" Cybulskiego.
	*Teatr Dionizosa w Atenach	" Langla lub fot. Szalaya lub Rebhanna.
Rzeźba:	Kapitel koryncki	oprac. Seemanna.
	Popiersie Zeusa	" "
	Zeus w walce z Gigantami	" Cybulskiego „Bogowie i ludzie”.
	Zeus Nikeforos (z Wiktoria w ręku)	" "
	Zeus wieńczony przez Nikę	" "
	Atena i Marsjusz	" "
	Atena Partenos	" "
	Niobe	oprac. Seemanna.
	Hermes odpoczywający	" "
	*Hermes Praksytelesa	" " lub Bruckmanna.
	*Gall umierający	oprac. Seemanna.
	Orfeusz i Eurydyka	" " lub Bruckmanna.
	Venus z Milo	oprac. Seemanna
	Menelaus ze zwłokami	
	Patroklesa	" "
	Popiersie Homera	" "
	Sofokles	" " lub Bruckmanna.
	Demostenes	" Bruckmanna.
	*Laokoon	" Seemanna.
	Posąg Posejdona z Helos	oprac. Bruckmanna.
Malarstwo:	Rysunki na wazach greckich (2 tablice)	
	(konieczne w semin. nauczycielskich)	" Galla-Rebhanna.
	Szalejący Herakles	" " "

Teatr:	Teatr grecki (2 tablice)	" Cybulskiego lub Galla-Rebhanna.
	Teatr Dionizosa (Ateny)	fot. Szalaya lub oprac. Langla
	Teatr w Taorminie (Sycylja)	" Langla
	Scena Komedjowa	" Galla-Rebhanna.
Ubiory:	*Ubiory Greków (3 tablice)	" Cybulskiego.
	Ubiory Greków (2 tablice)	" Galla-Rebhanna.
	Nakrycia głowy Greków	" " "
Siedziby i architektura:	Plan starych Aten	" Cybulskiego.
	Akropolis w Atenach (rekonstrukcja)	" Lehmana.
	Olimpia (rekonstrukcja)	" "
	Syrakuzy	" Langla.
	Dom grecki	" Cybulskiego.
Sprzęty — monety itp.	*Sprzęty domowe Greków i Rzymian (4 tabl.)	" Cybulskiego.
	Naczynia antyczne (3 tablice)	" Galla-Rebhanna.
	Greckie monety	" Cybulskiego.
Wojskowość:	*Uzbrojenie starożytn. Greków	" " lub Galla Rebhanna.
	*Greccy wojownicy	" "
	*Maszyny wojenne Greków i Rzymian	" "
	Flota morska Greków i Rzymian	" "
	*Bitwa morska pod Salaminą (szczegóły floty)	" Hoffmana Schmidta.
Postacie historyczne:	Popiersie Homera	" Seemanna.
	Sokrates w więzieniu	" Hoffmana Schmidta,

	Sofokles	oprac. Seemanna lub Bruckmanna.
	Demostenes	" Seemanna.
Życie pu- bliczne i prywatne:	Menelaus ze zwłokami Patroklesa	" "
	Poświęcenie świątyni gre- ckiej	" Lehmana.
	Scena składania ofiar	" Galla-Rebhanna.
	Wyrocznia w Delfach	" Hoffmana Schmidta.
	*Lekcja gimnastyki	" Galla-Rebhanna
	*Lekcja w szkole greckiej	" " "
	W greckiej szkole	" Hoffmana Schmidta.
	Szkoła w Atenach	" Seemanna.
	Grecki Symposion	" Hoffmana Schmidta.
	Bitwa morska pod Sala- miną	" "
	R z y m.	
Architek- tura:	*Styl rzymski	" Schneidra Metze'go.
	Świątynie rzymskie (pla- ny i fragmenty archi- tektoniczne)	" Galla-Rebhanna
	*Forum Romanum (re- konstrukcja)	" Lehmana.
	Forum Romanum	fot. Szalaya, Langla lub Seemanna.
	T. zw. Świątynia Westy	" Szalaya.
	Świątynia Jerozolimska za czasów Chrystusa	" Lehmana.
	*Panteon w Rzymie	oprac. Seemanna lub Langla.
	*Kolosseum	fot. Szalaya, See- manna lub Langla.
	Pompeja	oprac. Langla.

	Dom poety tragika w w Pompei	oprac. Langla	
	Rzymskie wodociągi *Forum Trajana	" Seemanna. fot. Szalaya	
	Mauzoleum Hadrjana	" " lub Langla.	
	Termy Karakalli w Rzy- mie	oprac. Langla.	
	Łuk Konstantyna	fot. Szalaya lub oprac. Seemanna.	
	*Łuk Konstantyna i fragm. Kolosseum	fot. Szalaya.	
	Łuk triumfalny Konstan- tyna	oprac. Langla.	
	Łuk Konstantyna i Meta Sudans	fot. Szalaya.	
R z e ź b a:	Juno	oprac. Cybulskiego „Bogowie i Ludzie“.	
	Juno Ludovisi	" "	
	Hera Barberini	" "	
	Grobowiec małżonków rzymskich	oprac. Seemanna.	
	*Posąg Augusta	" " lub Bruckmanna.	
	Posąg Marka Aureljusza na koniu	oprac. Seemanna.	
	Umierający gladiator	" "	
	Pallas Velletri	oprac. Cybulskiego „Bogowie i Ludzie“	
	M a l a r s t w o:	Kybele — fresk	" "
		Hera (fragment malowi- dła na wazie) I w. przed Chrystusem	" "
U b i o r y:	*Ubiory Rzymian (2 tabl.)	oprac. Cybulskiego.	
	Ubiory rzymskie	" Galla-Rebhanna	
S i e d z i b y:	Plan Rzymu	" Cybulskiego.	
	Via Appia	" Langla.	
	*Dom rzymski	" Cybulskiego.	

	*Dom rzymski (2 tabl.) opr. Galla-Rebhanna.	
	Willa i łaźnia Rzymian	" " "
Sprzęty i monety:	Cyncynat przy pługu	wyd. Hoffmana-Schmidta.
	Sprzęty domowe Rzymian	Galla-Rebhanna
	Sprzęty domowe Greków i Rzymian (4 tabl.)	" Cybulskiego.
	Wnętrze domu Rzymianina	" Lehmana.
	Rzymskie monety	" Cybulskiego.
Wojskowość:	Rzymscy wojownicy	" Lehmana.
	*Wojsko rzymskie. (tabl. I i II).	" Cybulskiego.
	Uzbrojenie Rzymian	" " lub Galla-Rebhanna.
	Obóz rzymski	oprac. Cybulskiego.
	Maszyny oblężnicze	" "
	Grobowiec centurjona	" Galla-Rebhanna.
Postacie historyczne i pomniki:	Cyncynat przy pługu	" Hoffmana Schmidta.
	Posąg Augusta	" Seemanna lub Bruckmanna.
	Posąg Marka Aureljusza	oprac. Seemanna.
Życie publiczne	Życie uliczne Rzymian	" Hoffmana Schmidta.
i prywatne:	Wyścigi wozów w cyrku	" "
	Gallowie w Rzymie	" "
	Mowa Cyncerona w Senacie przeciw Katylinie	" "
	Zagłada Pompei	" "

PREHISTORJA.

Kult religijny:	Grób kamienny (dolmen z okresu młodszej epoki kamiennej (10.000—2.000 prz. Chr.)	Wyd. „Ilustracja Szkolna“ Nr. 213
	Grób skrzynkowy, popielnica	" " Nr. 219

	Grób wojownika, grób ciałopalny z wczesnej epoki żelaznej (1.000 prz. Chr.)	Wyd. „Ilustracja Szkolna“ Nr. 219
	Grób słowiański otoczony kamieniami (VI—X w. po Chr.)	" " „Nr. 223
	Posąg kamienny „Światowida“ VI — X w. po Chr.	" " „Nr. 223
Sztuka:	Rysunki z okresu starszej epoki kamiennej (Ren, żubr, upiększ. berła z rogu rena) (10.000 lat przed Chr.)	" " „Nr. 211
	Popielnica z wyobrażeniem twarzy ludzkiej, naczynie malowane, wiadro brązowe, ozdoby z wczesnej epoki żelaznej (ok. 1.000 przed Chr.)	" " „Nr. 219
	Ozdoby na naczyniach glinianych i ozdoby odzieżowe z późniejszej epoki żelaznej (ok. I—VI w. po Chr.)	" " „Nr. 221
Ubiory:	Naszyjnik z kości i zębów zwierzęcych z okresu młodszej epoki kamiennej (10.000 — 2.000 lat prz. Chr.)	" " „Nr. 217.
	Naszyjnik, bransoleta, zapinka z brązu	" " „Nr. 213.
	Stroje z epoki brązu	" " " "

	Szpila, bransolety, zapinki, naszyjnik złoty, napierśnik z epoki żelaznej wcześniejszej (ok. 1000 przd. Chr.)	Wyd. „Ilustracja Szkolna” Nr. 219
	Srebrne zapinki, medaljon złoty, wisiorek złoty, bransoletka brązowa, zapinka brązowa, paciorka szklana, srebrna	„ „ „ Nr. 221.
	Klamra do pasa z epoki żelaza późniejszej (ok. I—VI po Chr.)	„ „ „ Nr. 223.
	Ozdoby srebrne (zausznicce, pierścień, paciorka, naszyjnik, kabłączek skroniowy) słow. VI—X w.	„ „ „ Nr. 213.
Siedziby:	Chata ziemianka z okresu młodszej epoki kamiennej (ok. 10.000—2.000 prz. Chr.)	„ „ „ Nr. 213.
	Wieś nadwodna w młodszej epoce kamiennej	„ „ „ Nr. 215.
	Wieś z epoki brązu	„ „ „ Nr. 217.
	Chata z późniejszej epoki żelaza	„ „ „ Nr. 221.
	Osada warowna „grodzisko” (VI—X w.) słowiańska	„ „ „ Nr. 223.
Sprzęty:	Pług z lemieszem kamiennym, motyka z ostrzem krzemiennym, sierp krzemienny, młot, siekiery, topór kamienny i rogowy, żarna z okresu młodszej epoki ka-	

	miennej (10.000—2.000 prz. Chr.)	Wyd. „Ilustracja Szkolna” Nr. 213.
	Narzędzia z epoki kamienia (noże, tłuk, skrobacz) (około 10.000 lat prz. Chr.)	„ „ „ Nr. 211.
	Odnaka władzy (rodzaj berła) z rogu rena. (ok. 10.000 prz. Chr.)	„ „ „ „ „
	Naczynia gliniane z młodszej epoki kamienia (10.000 do 2.000 l. prz. Chr.)	„ „ „ Nr. 213.
	Różne rodzaje siekier brązowych, sierp, nóż, szpila. (Ok. 2—1.000 l. prz. Chr.)	„ „ „ Nr. 217.
	Naczynia gliniane z epoki brązu	„ „ „ „ „
	Naczynia z brązu	„ „ „ „ „
	Kosa, nożyce, nóż z wcześniejszej epoki żelaza (ok. 1.000 prz. Chr.)	„ „ „ Nr. 219
	Naczynia gliniane malowane, wiadro brązowe, dzban brązowy, naczynie gliniane toczone na kole, popielnica z wczesnej epoki żelaznej (ok. 1000 prz. Chr.)	„ „ „ „ „
	Naczynia gliniane, szklane, brązowe, róg do picia z epoki żelaza późniejszej (ok. I—VI w. po Chr.)	„ „ „ Nr. 221.
	Naczynia gliniane toczone na kole słow. VI—X w. po Chr.	„ „ „ Nr. 223.

	Wiadro drewniane z żelaznymi obręczami słow.	Wyd. „Ilustracja Szkolna” Nr. 223
	Grzebień kościany słow.	„ „ „ „ „
	Srebrna monetka słowiańska	„ „ „ „ „
	Krzesiwo żelazne, wrzeciono drewniane słowiańskie	„ „ „ „ „
	Łódź żaglowa t. zw. „wikingów”	„ „ „ „ „
W o j s k o- w o ś ć:	Broń ze starej epoki kamiennej (oszczep, harpun, miotacz)	„ „ „ Nr. 211.
	Ostrza kamienne strzał do łuku, sztylet kamienny, topór kamienny wojenny z okresu młodszej epoki kamiennej	„ „ „ Nr. 213.
	Ostrze do dzidy, sztylet, czekan, miecze z epoki brązu	„ „ „ Nr. 217.
	Miecze, tarcza, ostrze włóczni z wczesn. ep. żelaza	„ „ „ Nr. 219.
	Miecz, ostrze oszczepu, ostrze dziirytu, wojownik, ostroga, wędzidło z epoki żelaza późniejszej	„ „ „ Nr. 221.
	Miecz żelazny, ostrze włóczni, czekan — słow.	„ „ „ Nr. 223.

ŚREDNIOWIECZE.

Architektura:

a) starochrze- ścijańska i bi- zantyjska:	*Styl starochrześcijański, bizantyjski i maurytański	oprac. Schneider — Metzke
	*Hagja Sofja w Konstantynopolu	„ Langla.
	S. Vitale (Ravenna)	„ „

	Bazylika św. Marka (Wenecja)	oprac. Langla. fot. Szalaya lub opr. Langla.
	Fronton Bazyliki św. Marka (Wenecja)	fot. Szalaya.
	Bazylika od Piazzetty (Wenecja)	„ „
	Kreml w Moskwie	oprac. Langla.
	Cerkiew Wasilja Błażenawo (Moskwa)	„ „
b) arabska:	Meczet Tumlu w Kairze	„ „
	Meczet w Kordobie	„ „
	Cytadela z klasztoru derwiszów na Mokfattanie (Kair)	fot. Szalaya.
	Cytadela z meczetu Mahometa Alego (Kair)	„ „
	Dziedziniec meczetu Ibu Tuhma (Kair)	„ „
	Dziedziniec meczetu Sułtana Hassuna (Kair)	„ „
	*Lwi dziedziniec w Alhambrze	oprac. Seemanna.
	Galerja abencerrageńska w Alhambrze	„ Langla.
c) romańska:	*Styl romański	oprac. Schneider — Metzke
	Św. Paweł za murami Rzymu	„ Seemanna.
	Wnętrze Bazyliki św. Pawła	fot. Szalaya.
	Św. Klemens w Rzymie (absyda romańska — całość — sztuka starochrześcijańska)	oprac. Langla.
	Kościół św. Andrzeja (Kraków)	fot. Szalaya.
	*Portal romański (Sulejów)	„ „

	Klasztor św. Jakóba (portal) (Sandomierz)	fot. Szalaya
d) gotycka:	*Styl gotycki	oprac. Schneider — Metze
	Zamek w Chambord Conciergerie (Palais de Justice) (Paryż)	oprac. Seemanna. fot. Szalaya.
	*Notre Dame (Paryż)	" " lub Langla.
	*Katedra w Reims	oprac. Seemanna lub Langla.
	Katedra w Kolonji	" "
	Katedra w Strasburgu	" "
	Ratusz w Brukseli	" Langla.
	Katedra św. Wita w Pradze	" "
	Katedra św. Stefana w Wiedniu	" "
	Katedra w Yorku	" "
	Pałac Dożów (Wenecja)	fot. Szalaya.
	Cà d'Oro i Canal Grande (Wenecja)	" "
	Kurza Stopka (Kraków)	" "
	*Kościół Marjacki (Kraków)	" "
	Kościół św. Barbary (Kraków)	" "
	*Dziedziniec Biblioteki Jagiellońskiej (Kraków)	" "
	*Kościół św. Anny (Wilno)	" "
	*Kościół Marjacki (Gdańsk)	fot. Szalaya.
	Kościół Franciszkanów (Gdańsk)	" "
	Zamek w Malborgu (Gdańsk)	" "
	Zamek krzyżacki (Toruń)	" "

	Kościół św. Jakóba (Toruń)	fot. Szalaya
	Kościół św. Jana (Toruń)	" "
	Kościół św. Jana (Toruń)	" "
	Kościół św. Jana (Warszawa)	" "
e) wczesnego Odrodzenia:	Most Westchnień (Wenecja)	" "
	Pałac Dożów (Wenecja)	" "
	Podwórze Pałacu Dożów w Wenecji	oprac. Seemanna lub Szalaya.
	Piazzetta (Wenecja)	fot. Szalaya.
	Logietta z pod arkad pałacu Dożów (Wenecja)	" "
	Tum we Florencji	oprac. Seemanna.
	*Pałac Pitti (Florencja)	fot. Szalaya.
	*Katedra w Pizie	oprac. Langla.
	Dwór Artusa (Gdańsk)	fot. Szalaya.
Rzeźba:	Posągi z katedry w Bambergu	opr. Bruckmanna.
	Madonna — posąg w drzewie z Blutenburga pod Monachjum	" "
	Sarkofag Kazimierza W. (Kraków)	fot. Szalaya.
	*Ołtarz W. Stwosza (Kraków)	" "
Ubiory:	Strój męski	opr. prof. Kotarbińskiego.
Siedziby.	*Opactwo Benedyktynów w IX.	oprac. Lehmana.
Obwarowania:	*Zamek rycerski z XIII w. Norymberga	" Lehmana. Langla.
	Baszta nad mostem w starej dzielnicy miasta Pragi	" "

Rynek starej dzielnicy m. Pragi	oprac. Langla.
Klasztor Kartuzów w Pawji	" "
Wnętrze miasta (w. XV)	" Lehmana.
W porcie miasta Hanzeatyckiego	" "
Baszta obronna (Sulejów)	fot. Szalaya.
Stare obwarowanie (Toruń)	" "
Opactwo Cystersów (Czerwińsk)	" "
Opactwo (Sulejów)	" "
Opactwo Tynieckie (Kraków)	" "
Brama Florjańska (Kraków)	" "
*Barbakan i Brama Florjańska (Kraków)	" "
Baszta Stolarska (Kraków)	" "
Barbakan z Bramą Florjańską (Kraków)	wyd. Salonu Malarzy Polskich.
Brama Krakowska (Lublin)	fot. Szalaya.
Zamek w Malborgu	" "
Ostra Brama (Wilno)	" "
Brama Opatowska od strony zewn. (Sandomierz)	" "
Brama Opatowska od strony miasta (Sandomierz)	" "
*Długi Rynek (Gdańsk)	" "
Ogólny widok Motławy (Gdańsk)	" "
Nowa Motława (Gdańsk)	" "
Sprzęty, monety i t.p.	*Przepisywanie ksiąg przez mnichów (wzory pisma) oprac. Lehmana.

	*W porcie miasta Hanzeatyckiego	oprac. Lehmana.
	Insygnja Królewskie (Bolesław Chrobry — Matejki, „Poczet Królów”)	wyd. Salonu Malarzy Polskich.
	Insygnja królewskie (Kazimierz Wielki — Matejki, „Poczet Królów”)	" "
Wojsko-wość:	W sali rycerskiej XIII w. Turniej w XIII w.	wyd. Lehmana.
	*Obleżenie przed wynalazkiem prochu	opr. "
	Zbroja rycerska (Konrad Mazowiecki — Matejki, „Poczet Królów”)	wyd. Salonu Malarzy Polskich.
	Wojsko polskie w pochodzie śpiewa pieśń Bogarodzica (z obrazu J. Brandta)	wyd. „Ilustracji Szkolnej”.
Postacie i pomniki:	Mieczysław I (Matejko)	wyd. Salonu Malarzy Polskich (Poczet Królów).
	Dąbrówka (Matejko)	" "
	*Bolesław Chrobry (Matejko)	" "
	Mieczysław II (Matejko)	" "
	Kazimierz Odnowiciel (Matejko)	" "
	Rycheza (Matejko)	" "
	Bolesław Śmiały (Matejko)	" "
	Grobowiec św. Stanisława (Kraków)	fot. Szalaya.

Władysław Herman (Matejko)	wyd. Salonu Malarzy Polskich (Poczet Królów).
Bolesław Krzywousty (Matejko)	" "
Władysław II (Matejko)	" "
Bolesław Kędzierzawy (Matejko)	" "
Mieczysław Stary (Matejko)	" "
Kazimierz II Sprawiedliwy (Matejko)	" "
Władysław Laskonogi (Matejko)	" "
Leszek Biały (Matejko)	" "
Henryk Brodaty (Matejko)	" "
Konrad Mazowiecki (Matejko)	" "
Bolesław Wstydlivy (Matejko)	" "
Leszek Czarny (Matejko)	" "
Przemysław (Matejko)	" "
Wacław (Matejko)	" "
Władysław Łokietek (Matejko)	" "
*Kazimierz Wielki (Matejko)	" "
Ludwik Węgierski (Matejko)	" "
*Królowa Jadwiga (Matejko)	" "
*Władysław Jagiełło (Matejko)	" "
Życie publiczne i prywatne: W podwórzu klasztor- niek w X wieku	oprac. Lehmana.
Wojsko polskie w pochodzie śpiewa pieśń Bo-	

garodzica (z obrazu J. Brandta)	wyd. „Ilustracja Szkolna”.
Składanie hołdu przez wasalów	oprac. Lehmana.
Turniej w XIII w.	" "
W porcie miasta Hanzeatyckiego	" "
Oblężenie przed wynalazkiem prochu	opr. Lehmana.
WIEKI XIV — XVI.	
Nauka i wynalazki:	*Wynalazek druku (pierwsze druki)
Architektura:	*Styl renesansowy
	*Bazylika św. Piotra (Rzym)
	Watykan i obelisk (Rzym)
	Santa Croce, panteon Florencji
	Louvre (cour Henri II, Paryż)
	Louvre (Paryż)
	Louvre od strony Touilleries (Paryż)
	Zamek Belvedere XVI w. (Praga)
	*Katedra na Wawelu (Kraków)
	Wawel od strony Wisły
	*Dziedziniec Zamku Królewskiego (Kraków)
	Krużganki Wawelskie
	*Kaplice Królewskie (Kraków)

oprac. Lehmana.

oprac. Lehmana.

opr. Lehmana.

fot. Szalaya, opr. Langla lub Seemanna.

fot. Szalaya.

oprac. Langla.

fot. Szalaya.

oprac. Langla.

fot. Szalaya.

" "

	*Kaplica Zygmuntowska (Kraków)	fot. Szalaya
	Sukiennice (Kraków)	" "
	Kaplica Boimów (Lwów)	" "
	Ratusz od wewnątrz (Sandomierz)	" "
	Katedra (Lublin)	" "
	Brama Krakowska (Lublin)	wyd. Salonu Malarzy Polskich
	Kościół św. Jana (Wilno)	fot. Szalaya.
	*Ratusz (Poznań)	wyd. Salonu Malarzy Polskich.
Rzeźba:	Andrea del Verocchio: Colleoni na koniu	opr. Bruckmana.
	Donatello: Św. Jerzy	" "
	" Gattamelata	" "
	" Chóry Aniołów	" "
	Michał Anioł: Mojżesz	opr. Bruckmana, Szalaya lub Seemanna.
Malarstwo:	Leonardo da Vinci: Wieczera Pańska	oprac. Seemanna.
	Tycjan: Srebrniki Judasza	" "
	Rafaël: Madonna Sykstyńska	" "
Ubiory:	Strój męski	" prof. Kotarbińskiego.
	Ubiór głowy kobiecej (Anna Jagiellonka — Matejko)	wyd. Salonu Malarzy Polskich (Poczet Królów).
	Strój głowy kobiecej (Barbara Radziwiłłówna)	fot. Szalaya.
	*J. Matejko: Hołd Pruski	opr. J. Smoleńskiego.

	*J. Matejko. Kazanie Skargi	oprac. prof. Kotarbińskiego.
	*J. Matejko: Batory pod Pskowem	" J. Smoleńskiego lub wyd. Salonu Malarzy Polskich
Siedziby:	Piazza della Signoria (Florencja)	oprac. Langla.
	Stare domy w rynku (Lwów)	fot. Szalaya.
	Wnętrze domu mieszczkańskiego (XVI w.)	oprac. Lehmana.
Sprzęty i insygnja:	Wnętrze domu mieszczkańskiego (XVI w.)	" "
	Insygnja Królewskie (Aleksander) (Matejko)	wyd. Salonu Malarzy Polskich (Poczet Królów)
	Insygnja Królewskie (Zygmunt Waza) (Matejko)	" "
Wojskowość:	J. Matejko — Batory pod Pskowem	opr. J. Smoleńskiego.
	J. Matejko — Hołd Pruski	" "
Postacie i pomniki:	Władysław Warneńczyk (Matejko)	wyd. Salonu Malarzy Polskich (Poczet Królów)
	Kazimierz Jagiellończyk (Matejko)	" "
	Jan Olbracht (Matejko)	" "
	Aleksander (Matejko)	" "
	*Zygmunt Stary (Matejko)	" "
	*Zygmunt August (Matejko)	" "
	Henryk Walezy (Matejko)	" "
	*Stefan Batory (Matejko)	" "

Barbara Radziwiłłówna Ks. Skarga	fot. Szalaya. wyd. Salonu Mała- rzy Polskich (Poczet Królów)
*Jan Tarnowski	według rys. W. Ger- sona, wyd. Tow. Szk. Lud. lub „Ilustr. Szkolna“.
*Jan Zamoyski	„ „ „
*Karol Chodkiewicz	„ „ „
*Kopernik	wyd. Salonu Mała- rzy Polskich lub Szalaya
Kopernik w pracowni	wyd. Salonu Mała- rzy Polskich.
Życie pu- bliczne i prywatne:	*Unja Lubelska (Matejko) Kazanie Skargi (Matej- ko) opr. prof. Kotarbiń- skiego.
*Kopernik w pracowni (Matejko)	wyd. Salonu Mała- rzy Polskich.
Hołd Pruski (Matejko)	opr. J. Smoleńskie- go.
Zawieszenie dzwonu Zyg- munta (Matejko)	Sal. Malarzy Polsk.
Batory pod Pskowem	„ „ „
Zebranie sejmikowe w Środzie	wyd. „Ilustr. Szk.“
Elekcja króla polsk. na Woli pod Warszawą	„ „ „
WIEK XVII.	
Architek- tura:	*Styl barokowy oprac. Schneider- Metze.
Pałac w Wersalu I (Pa- ryż)	fot. Szalaya.
Pałac w Wersalu II (Pa- ryż)	„ „

Santa Maria della Salute (Wenecja)	fot. Szalaya
*Pałac w Wilanowie (Warszawa)	„ „
Stare domy w rynku (Ka- zimierz nad Wisłą)	„ „
Klasztor Jezuitów (Poznań)	„ „
*Kościół św. Kazimierza (Wilno)	„ „
Kościół Bernardynów (Wilno)	„ „
Fara (Poznań)	„ „
*Kościół Bernardyński (Lwów)	„ „
Cerkiew św. Jura (Lwów)	„ „
Cerkiew Wołoska (Lwów)	„ „
Fasada Dominikanów i Wieża Wołoska (Lwów)	„ „
Rzeźba:	Aleksander i Diogenes (Puget) oprac. Seemanna. *Kolumna Zygmunta wyd. Salonu Mała- rzy Polskich
Malarstwo:	Dürer: Czterech Aposto- łów oprac. Seemanna. Rembrandt: Izaak błogo- sławiący Jakóba „ „ Rubens: Zdjęcie z Krzyża „ „ Guido Reni: Aurora „ „
Ubiory:	Strój męski „ prof. Kotar- bińskiego.
Sprzęty:	Brak.
Wojsko- wość:	Życie obozowe (czasy woj- ny 30-letniej) „ Lehmana. *Jan III Sobieski (Ma- tejko) wyd. Salonu Mała- rzy Polskich (Poczet Królów).

Stanisław Żółkiewski	według rys. W. Gersona wyd. T. S. L. w Krakowie lub „Ilustr. Szkolna“.
Stefan Czarniecki	wyd. Salonu Malarzy Polskich lub „Ilustr. Szk.“.
Bohdan Chmielnicki, ataman kozacki	wyd. „Ilustr. Szk.“
Kozacy wystosowują ultimatum do Sułtana (Riepin)	„ „ „
Król Jan Kazimierz przed bitwą pod Beresteczkiem	„ „ „
Bitwa pod Kircholmem (Pilatti)	„ „ „
Bitwa pod Cecorą (J. Kosak)	„ „ „
Postacie historyczne i pomniki: Zygmunt Waza (Matejko)	wyd. Salonu Malarzy Polskich (Poczet Królów)
Anna Jagiellonka (Matejko)	„ „ „
Władysław IV (Matejko)	„ „ „
Jan Kazimierz (Matejko)	„ „ „
Michał Korybut Wiśniowiecki (Matejko)	„ „ „
*Jan III Sobieski (Matejko)	„ „ „
St. Żółkiewski — hetm. (Gerson)	wydawn. T. S. L. w Krakowie, Salon Mal. Polsk. lub „Ilustr. Szkolna“.
Stefan Czarniecki (J. Kosak)	„ „ „
Król Jan Kazimierz przed bitwą pod Beresteczkiem	wyd. „Ilustr. Szk.“

Bohdan Chmielnicki, ataman kozacki	wyd. „Ilustr. Szk.“
Pomnik Sobieskiego (Warszawa)	fot. Szalaya
Pomnik Sobieskiego (Lwów)	„ „
Życie publiczne i prywatne: Kozacy wystosowują ultimatum do Sułtana (Riepin J.)	wyd. „Ilustr. Szk.“
Bitwa pod Kircholmem (Pilatti)	„ „ „
Bitwa pod Cecorą (Kosak)	„ „ „
*Ostatnia chwila St. Czarnieckiego (L. Loeffler)	„ Salonu Malarzy Polskich.
Król Jan Kazimierz podczas bitwy pod Beresteczkiem (z obr. A. Piotrowskiego)	wyd. „Ilustr. Szk.“
Śluby Jana Kazimierza (Matejko)	„ Salonu Malarzy Polskich.

WIEK XVIII.

Nauka i wynalazki:	Pierwsza maszyna parowa (James Watt)	oprac. Lehmana.
Architektura:	Styl rococo	„ Schneider-Metze.
	„Zwinger“ w Dreźnie	„ Langla.
	Katedra (Poznań)	fot. Szalaya.
	*Pałac w Łazienkach (Warszawa)	„ „
	Pałac Brühlowski (Warszawa)	„ „
	*Zamek Królewski (Warszawa)	„ „
	Sala balowa w Zamku (Warszawa)	„ „

	*Sala rycerska w Zamku (Warszawa)	fot. Szalaya.
	Rynek Starego Miasta (Warszawa)	" "
Rzeźba:	Houdon: Voltaire	oprac. Seemanna.
	Pomnik Sobieskiego (Warszawa)	fot. Szalaya.
Ubiory:	Z czasów rococo (wiek XVIII)	oprac. Lehmana.
	Strój męski	" prof. Kotarbińskiego.
	Strój szlachcica (Stanisław Leszczyński) (Matejko)	wyd. Salonu Malarzy Polskich (Poczet Królów)
	Strój królewski (August II) (Matejko)	" " "
	*Rejtan na Sejmie Warsz. (Matejko)	" " "
	*Przysięga Kościuszki (W. Kossak)	" " "
Siedziby:	brak.	
Sprzęty:	"	
Wojskowość:	Przysięga Kościuszki (W. Kossak)	" " "
	Kościuszko pod Raclawicami (J. Styka)	" " "
	Zdobycie armat (J. Styka)	" " "
Postacie historyczne i pomniki:	August II (Matejko)	" " "
	Stanisław Leszczyński (Matejko)	wyd. Salonu Malarzy Polskich (Poczet Królów).
	August III Sas (Matejko)	" " "
	*Stanisław August (Matejko)	" " "

	Stanisław August (Matejko)	fot. Szalaya.
	Rejtan na Sejmie Warsz. (Matejko)	wyd. Salonu Malarzy Polskich
	*Tadeusz Kościuszko (J. Styka)	" "
	Pomnik Kościuszki (Kra-ków)	fot. Szalaya.
	Naruszewicz	" "
Życie publiczne i prywatne:	Rejtan na Sejmie Warsz. (Matejko)	wyd. Salonu Malarzy Polskich
	Konstytucja 3-go Maja (Matejko)	" " "
	Przysięga Kościuszki (W. Kossak)	" " "
	Kościuszko pod Raclawicami (J. Styka)	" " "
	Zdobycie armat (J. Styka)	" " "

WIEK XIX.

Nauka i wy-nalazki:	*Pierwsza kolej	oprac. Lehmana.
Architektura:	*Styl empirowy i moder-nistyczny	" Schneider-Metze.
	Gmach parlamentu w Londynie	" Seemanna.
	Łuk Triumfalny (Paryż)	fot. Szalaya.
	Ratusz (Warszawa)	" "
	Teatr Wielki (Warszawa)	" "
	Gmach Ministerstwa Skar-bu (Warszawa)	" "
	Plac Zamkowy (Warsza-wa)	" "
	*Pałac Belwederski (War-szawa)	" "

	*Pałac Staszica (Warszawa)	fot. Szalaya
	*Pałac Radziwiłłowski (Warszawa) (Prezydium Rady Ministrów)	" "
	Pałac Saski (Warszawa)	" "
	Kościół św. Aleksandra (Warszawa)	" "
	Karmelici i pomnik Mickiewicza (Warszawa)	" "
	Biblioteka Raczyńskich (Poznań)	" "
	Uniwersytet (Poznań)	" "
	Katedra (Wilno)	" "
	Fronton Katedry (Wilno)	" "
Rzeźba:	Carpeaux: Fontanna obserwatorium (Paryż)	oprac. Seemanna.
	Thorwaldsen: Pomnik Ks. J. Poniatowskiego (Warszawa)	fot. Szalaya.
	Rodin: Myśliciel	oprac. Seemanna.
	*Sarkofag Warneńczyka (Kraków)	fot. Szalaya.
	*Sarkofag Królowej Jadwigi (Kraków)	" "
	Pomnik Mickiewicza (Warszawa)	" "
Malarsztwo:	Bacciarelli: Nadanie Konstytucji Ks. Warsz. (patrz katal. polonist.)	wyd. „Ilustr. Szk.”
	J. Matejko: Zawieszenie dzwonu Zygmunta	" Salonu Malarzy Polskich
	J. Matejko: Hołd Pruski	" " "
	J. Matejko: Unja Lubelska	" " "
	J. Matejko: Batory pod Pskowem	opr. J. Smoleńskiego.

	J. Matejko: Kazanie Skarżi	oprac. prof. Kotarbińskiego.
	J. Matejko: Śluby Jana Kazimierza	wyd. Salonu Malarzy Polskich
	J. Matejko: Rejtan na Sejmie	" " "
	J. Matejko: Konstytucja 3-go Maja	" " "
	A. Grottger: Pochód na Sybir	" " "
	*A. Grottger: Lituanja	" „Ilustr. Szk.”
	Gerson: Wodzowie Polscy	" T. S. L. w Krakowie.
	J. Malczewski: Zesłanie studentów	" Krak. Tow. Zach. Szt. P.
	W. Kossak: Napoleon podczas pochodu na Moskwę	" „Ilustr. Szk.”
Wojskowość:	Ułani legji nadwiślańskiej (Chełmiński)	" " "
	Pułk grenadierów wojska Księstwa Warszawskiego (Chełmiński)	" " "
	Natarcie oddziału wojska polskiego pod Somosierrą (Suchodolski)	" " "
	Fragment boju o Olszynkę (W. Kossak)	" " "
	Szarża 1 pułku ułanów na baterję (W. Kossak)	" " "
	Śmierć Jen. J. Sowińskiego (W. Kossak)	" " "
	Bój (Grottger — Lituanja)	" " "

Postacie Napoleon i pomniki:	Ks. Józef Poniatowski	wyd. „Ilustr. Szk.” album Salonu Malarzy Polskich lub „Świtu”
	Śmierć Ks. Józefa	„ „Ilustr. Szk.”
	Pomnik Ks. Poniatowskiego (Warszawa)	fot. Szalaya.
	Jan H. Dąbrowski	wyd. „Ilustr. Szk.” lub Sp. Ped. w Poznaniu.
	Staszic Stanisław	fot. Szalaya lub sp. Ped. w Pozn.
	*Potocki Kostka	fot. Szalaya.
	*Śniadecki Jędrzej	„ „
	*Śniadecki Jan	„ „
	Niemcewicz Juljan Ur- syn	wyd. Salonu Malarzy Polskich.
	*Adam Czartoryski	fot. Szalaya.
	*Joachim Lelewel	„ „ lub Salonu Malarzy Polskich.
	Łukasiński	wyd. Salonu Malarzy Polsk. albo „Ilustr. Szkol.”
	Piotr Wysocki	„ „ „
	J. Chłopicki	„ „ „
	Gen. J. Bem	„ albo Salonu Mal. Pol.
	Emilja Plater	„ „ „ albo „Il. Szk.”
	Berek Joselowicz	„ „ „
	A. Niegolewski	„ Spółki Ped. w Poznaniu.
	*E. hr. Raczyński	„ „
	*K. Marcinkowski	„ „
	Kl. Potocka	„ „
	K. Libelt	„ „
	A. Cieszkowski	„ „
	Jan Matejko	fot. Szalaya.

Życie pu- bliczne i prywat- ne:	Spotkanie monarchów w Tylży	fot. Szalaya
	Nadanie Konstytucji Ks. Warsz. (Bacciarelli)	„ „ „ „ „ „
	Natarcie oddziału wojsk polskich pod Somosier- rą (Suchodolski)	„ „ „
	Rok 1812 — Napoleon podczas pochodu na Moskwę (W. Kossak)	„ „ „
	Śmierć Ks. Józefa	„ „ „
	Zesłanie studentów (J. Malczewski)	„ Krak. Tow. Zach. Szt. P.
	*Bitwa pod Grochowem („Olszynka”, W. Kos- sak)	wyd. Ks. Rzepec- kiego.
	Fragment boju o Olszyn- kę (W. Kossak)	„ „Il. Szkoln.”
	Szarża 1 pułku ułanów na baterję (W. Kossak)	„ „ „
	*Śmierć Jen. J. Sowińskie- go (W. Kossak)	„ „ „
	Pochód na Sybir (Grott- ger)	opr. Salonu Mala- rzy Polskich.
	Puszcza (Lituanja A. Grottgera)	wyd. „Ilustr. Szkol.”
	Znak (Lituanja A. Grott- gera)	„ „ „
	Przysięga (Lituanja A. Grottgera)	„ „ „
	Bój (Lituanja A. Grott- gera)	„ „ „
	Duch (Lituanja A. Grott- gera)	„ „ „
	Widzenie (Lituanja A. Grottgera)	„ „ „

WIEK XX.

Architektura:	Styl z początków XX w. oprac. Schneider-Metze.		
Rzeźba:	Plac Marjacki i pomnik Mickiewicza	wyd. Salonu Malarzy Polskich.	
	Pomnik Kościuszki (Kra-ków)	fot. Szalaya.	
Wojskowość:	Artylerja z monitorów ostrzeliwuje pozycje nieprzyjacielskie na Polesiu	fot. „Ilustr. Szk.”	
	Tanki na pozycji	„ „ „	
	Tyraljera piechoty podczas ofenzywy na Mińsk Mazow.	„ „ „	
	Rewja 11 listopada 1929 w Warszawie (Marszałek J. Piłsudski)	„ „ „	
	Rewja 11 listopada 1929 w Warszawie (Piechota)	„ „ „	
	Rewja 11 listopada 1929 Orkiestra pierwszego pułku szwoleżerów	„ „ „	
	Rewja 11 listopada 1929 (Strzelcy podhalańscy)	„ „ „	
Postacie historyczne:	*Marszałek Józef Piłsudski (portret w wyk. Bolesława Kuźmińskiego)	fot. „Ilustr. Szk.”	
Życie publiczne i prywatne:	*„Orlęta“ (Obrona Lwowa) W. Kossak	„ „ „	
	*„Czuwaj“ (Straż nad Wisłą) W. Kossak	„ „ „	
	Spotkanie delegacji polskiej i bolszewickiej podczas pertraktacyj o rozejm	„ „ „	

Część Grodna, spalona przy odwrócenie bolszewików	fot. „Ilustr. Szk.”
Pożar mostów podczas walk o Grodno. (Zdjęcie z samolotu)	„ „ „
Ułani siódmego pułku prowadzą oddział kozaków do niewoli	„ „ „
Rewja 11 listopada 1929 w Warszawie (4 tablice)	„ „ „

*) Wszystkie powyższe artykuły zostały opracowane przez Ministerjalną Komisję Doradczą przy Instruktorze Ministerj. do nauczania historii przy współpracy Sekcji Dydaktycznej Tow. Mił. Historji w Warszawie i na podstawie materiałów, zebranych przez tęż Sekcję Dydaktyczną.

Dr. JULJUSZ BALICKI.

WYTYCZNE WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO
W DZISIEJSZEJ SZKOLE ŚREDNIEJ
OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ.

(Referat wygłoszony w dniu 16 lutego 1930 r. na konferencjach dyrektorskich we Lwowie, oraz na konferencjach dyrektorskich i kursach wychowawczych w Warszawie, Poznaniu, Katowicach, Toruniu i t. d.).

Zagadnienie wychowania państwowego nie jest zagadnieniem nowem. W dziejach wychowania spotykamy się z niem niejednokrotnie w różnych czasach — w różnych formach, o czem nas zresztą poucza historia pedagogiki. W rozważania na ten temat nie wchodzę, zainteresowanych odsyłam natomiast do ciekawej i instruktywnej pod tym względem pracy prof. Augusta Messera p. t.: „Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung“¹⁾).

Zagadnienie wychowania państwowego jest zagadnieniem bardzo obszernem, w ścisłym bowiem tego słowa znaczeniu dotyczy zarówno szkół powszechnych, jak średnich wszelkiego typu i rodzaju, jak wreszcie najszerszej pojętej oświaty pozaszkolnej a nawet szkół wyższych, i—co więcej—odpowiedniego oddziaływania na szerokie rzesze obywatelskie.

Ze względu na charakter niniejszych konferencji ograniczę się do ujęcia zagadnienia jedynie i wyłącznie pod kątem potrzeb szkoły średniej ogólnokształcącej.

Ale i przy takim zacieśnieniu jest zagadnienie to ciągle jeszcze bardzo obszerne, obejmuje bowiem zarówno momenty historyczne, jak teoretyczne, jak wreszcie praktyczne.

¹⁾ W wydawnictwie: „Die Pädagogik der Gegenwart“.

Mając na oku cele niniejszych konferencji, odrzuć, jak to już zresztą zaznaczyłem, wszelkie dociekania historyczne, ograniczając jednak również teorię do koniecznego minimum, tembardziej, że w literaturze pedagogicznej poświęcono jej wiele głębokich i szczegółowych rozpraw¹⁾, wysunę natomiast na plan pierwszy momenty praktyczne i na nich głównie skupię dalsze rozważania.

Mimo to jednak jest zagadnienie ciągle jeszcze bardzo obszerne, mieści bowiem w sobie cały szereg problemów, z których każdemu możnaby poświęcić odrębny i to obszerny referat.

Dlatego też mówiąc o tych zagadnieniach, nie będę mógł ich zgłębiać, ale będę musiał z konieczności poprzestać jedynie i wyłącznie na wykazaniu ich wartości oraz znaczenia dla celów wychowania państwowego w szkole średniej ogólnokształcącej.

Zadaniem więc mojem będzie ująć możliwie najpełniej całość problemów, składających się na zagadnienie wychowania państwowego w szkole średniej ogólnokształcącej, wskazać na możliwości realizacji ich na terenie żywej praktyki szkolnej i w przybliżeniu wytyczyć drogi, wiodące do celu. Nie podam więc żadnych recept ani też gotowych przepisów, (przed którymi się zresztą wzdryga prawdziwy pedagog), ale nakreślę plan pracy państwowo-wychowawczej w szkole średniej ogólnokształcącej, plan idealny i maksymalny, który dopiero zmodyfikuje i ukształtuje stosownie do warunków, okoliczności i potrzeb każdorazowo życie każdej szkoły.

Tutaj jednak zaczynają się wylaniać znaczne trudności... Przedewszystkiem więc trudności ujęcia.

Zdaję sobie bowiem sprawę, że przystępując właściwie po raz pierwszy u nas do tego zagadnienia w tej właśnie formie, w jakiej to czynię, wytyczam zaledwie drogi, które wyprostować i wymościć może dopiero praktyka życiowa.

Istnieją jednak jeszcze inne trudności.

¹⁾ Z obfitej literatury przedmiotu wymienię przedewszystkiem Förstera „Staatsbürgerliche Erziehung“ wyd. 3. Monachjum 1918, Kerschensteinera, „Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung“ wyd. 5. Lipsk 1923 oraz „Die Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ Erfurt 1925 wyd. 8. J. Storch. „Erziehung zur Gemeinnützigkeit“ Lipsk 1913, ponadto bogatą bibliografię w zeszytach warszawskiego czasopisma „Zrąb“.

Stanowi je pewna — powiedzmy szczerze i otwarcie — na tle wspomnień niewoli i konieczności podlegania przez lat dziesiątki obcym państwowościom wyrastająca niechęć, czy też może obojętność dla idei wychowania państwowego.

Wychowaniu państwowemu przeciwstawia się wychowanie narodowe, jakgdyby w dzisiejszych naszych warunkach mogło jedno istnieć bez drugiego, czyli innemi słowy, jakgdyby wychowanie państwowe nie musiało się opierać na potężnych fundamentach wychowania narodowego, a wychowanie narodowe nie musiało swego ostatecznego celu widzieć w wyrobieniu i utrwaleniu państwowo-twórczych pierwiastków w duszach młodzieży.

A zresztą... Tak często i tak głośno wołamy o własną, oryginalną myśl pedagogiczną, z taką niechęcią odnosimy się niejednokrotnie do obcych pomysłów nowatorskich... Dlaczegoż więc pełną garścią nie czerpiemy z owej wiecznie żywej i żywotnej krynicy, jaką po dziś dzień stanowi dla nas Komisja Edukacji Narodowej.

A tam właśnie idea wychowania państwowego prawdziwie triumfuje...

Anonimowy autor, omawiając w Monitorze z 1773 r. projekt stworzenia „szkoły młodzieży szlacheckiej“, przygotowującej do służby obywatelskiej — twierdzi: „tym sposobem Król i Rzeczpospolita mogą sobie zrobić z młodzieży szlacheckiej ni-by szkółkę ogrodową z młodocianych latorośli, dla wybierania z pomiędzy nich najlepszych i przesadzania na różne urzędy“, a Feliks Oraczewski w mowie sejmowej z 1773 r. dowodził: „trzeba nam ludzi zrobić Polakami, a Polaków, obywatelami, stąd nastąpią wszelkie pomysły dla kraju powodzenia.

Na silnych podstawach myśli państwowotwórczej opierała Komisja Edukacji Narodowej swe ideały wychowawcze, o czym świadczą „Ustawy z 1783 r.“, nawskroś przepojone duchem obywatelsko-państwowym. Nauczycielom nakładają „Ustawy“ obowiązek, „aby jaknajdokładniej co do wiary Świętej, czystych obyczajów, miłości Ojczyzny, znajomości praw narodowych i najużyteczniejszych w społeczności ludzkiej nauk wychowywali i doskonalili synów obywatelskich“. Ponad wszystkie inne względy na pierwszy plan wysunięto tu взгляд na „korzyści krajowe“,

a uczniowie wedle wskazań „Ustaw“ powinni mieć głęboko w dusze wszczepione przekonanie, że przygotowują się „do przyszłych usług dla państwa“.

Wielka — niezrealizowana niestety myśl naszych praoców — najczulsze, niespełnione marzenia naszych ojców staje przed nami jako pierwszy, jako najważniejszy obowiązek nie tyle wobec przeszłości ile wobec przyszłości.

Racjonalny bowiem rozwój naszego organizmu państwowego i wyteżona na wszelkich polach praca państwowo-twórcza, zmierzająca do utrwalenia naszego bytu państwowego zarówno nawewnątrz jak nazewnątrz — wymaga mobilizacji wszystkich sił twórczych i przygotowania ich do podjęcia w bliższej i dalszej przyszłości zadań ciężkich i odpowiedzialnych. Przed szkołą więc, jako ową wielką kuźnią przyszłości, otwiera się dziś wdzięczne pole pracy i nigdy może nie była ona do niej w tej mierze powołana, nigdy bardziej za jej wyniki odpowiedzialna, jak dzisiaj właśnie. Musi więc ona zrezygnować obecnie ze wszystkich innych, chociażby najbardziej ponętnych ideałów, by stanąć w służbie tego jednego wyłącznie, który ostateczny swój cel widzi w wytworzeniu dzielnych, zdolnych do czynu, twórczych jednostek państwowych.

Tembardziej, że ideał ten zawiera pierwiastki, które ze stanowiska ściśle pedagogicznego uznać należy za najbardziej cenne i wartościowe. Mam tu na myśli owe szlachetne walory humanitarne, któremi wychowanie państwowe jest tak silnie przepełnione.

Opierając się bowiem na silnych podstawach wychowania religijno-rodzinnego, społecznego i narodowego, wznosi się ponad nie, obejmując je wszystkie bez wyjątku, sięga dalej i wyżej, ku prawdziwemu człowieczeństwu, realizując w ten sposób jedną z najwznioślejszych i ze stanowiska pedagogicznego najcenniejszych zasad, streszczającą się w Chrystusowym nakazie — miłości bliźniego.

*

*

*

Rozległą materję ujmijemy w ramy ścisłego schematu, którego zasadniczą konstrukcję wyprowadzimy z podstawowych założeń pedagogicznych.

Jeżeli prawdziwie pełne wychowanie musi obejmować całego człowieka, a więc zarówno jego strukturę psychiczną, jak fizyczną, to zakres ten powinno objąć również wychowanie, zmierzające do realizacji ideału państwowego. Uwzględniwszy zaś w dziedzinie rozwoju duchowego trzy główne sfery, a to sferę rozumu, uczucia i woli, dojdziemy do jasnej i wyrazistej konstrukcji, na której oprzemy dalsze nasze rozważania.

Ujmijemy więc zagadnienie pod kątem:

1^o) należytego urabiania władz duchowych z uwzględnieniem sfery:

- a) rozumu,
- b) uczucia,
- c) woli;

2^o) odpowiedniego rozwoju sił fizycznych.

Przyjmując z pośród wielu a różnorodnych ten właśnie, a nie inny schemat, jako podstawę dla dalszych rozważań, kierowałem się przede wszystkim jego pedagogiczną podstawą, umożliwiającą rozpatrywanie zagadnienia wychowania państwowego w ścisłym związku z zagadnieniami ogólnowychowawczymi, następnie jego przejrzystą zawartością, umożliwiającą ujęcie szerokiego zasięgu zagadnień w ścisłe, równocześnie jednak całości kształt problemu ujmujące ramy, a wreszcie jego charakterem wybitnie praktycznym, ułatwiającym przedstawienie sprawy pod kątem możliwości realizacji pomysłów na terenie dzisiejszej szkoły.

Zajmę się rozpatrzeniem momentu pierwszego, a mianowicie, kwestją kształcenia intelektu zgodnie z postulatami wychowania państwowego.

W tym zakresie powinna szkoła przyswoić uczniom szereg wiadomości o państwie, wiodąc ich tą drogą do zrozumienia jego istoty, urządzeń i znaczenia.

Moment ten uwzględniają nasze programy w należytej mierze, wprowadzając „Naukę o Polsce współczesnej“, jako odrębny przedmiot nauczania w najwyższej klasie szkoły średniej ogólnokształcącej. W ten sposób przyswajają sobie uczeń pewien zasób wiadomości o Polsce współczesnej, głównie z zakresu jej geografji, stosunków gospodarczych, kulturalnych oraz ustroju państwowego.

Powstaje jednak wątpliwość, czy na tak pojętej nauce o Polsce współczesnej można poprzestać i czy wyczerpuje ona istotnie całokształt rozpatrywanego zagadnienia. Wysuwa się ponadto pytanie, czy owa „nauka o państwie” nie jawi się w tej formie zbyt późno i czy nie należałoby w zagadnienia te wprowadzać młodzież znacznie wcześniej, a więc już na stopniach niższych, utrwalając je zwolna i systematycznie w jej świadomości. Równocześnie zaś wyłania się problem zużytkowania dla tych celów innych przedmiotów nauki, zawierających sporo odpowiedniego materiału, który dałby się tutaj z łatwością wyzyskać.

Wszystkie te wątpliwości, pytania i problemy powstawały już gdzieś, kiedyś w umysłach pedagogów, znajdując różnorodne, często diametralnie różne rozwiązania. Rezygnując z naświetlenia tych zagadnień od strony teoretycznej i historycznej, zaznaczę, że jednak ograniczenie się do zaznajomienia uczniów z problemami Polski współczesnej jedynie i wyłącznie w ramach odrębnego przedmiotu na stopniu najwyższym — nie mogłoby wystarczyć, i że siłą rzeczy należałoby wprowadzać uczniów w zagadnienia te od najniższego stopnia nauki, wyzyskując w tym celu obfity materiał, jakiego dostarczają poddostatkiem wszystkie niemal przedmioty, objęte programem szkoły średniej ogólnokształcącej.

Czy jednak nie należałoby wobec tego zrezygnować z odrębnej nauki o państwie na stopniu najwyższym? Sądzę, że nie. Stanowi ona bowiem doskonale zamknięcie wiadomości, zdobytych poprzednio przygodnie raczej, utrwalając je raz jeszcze w pamięci w zwartych, konkretnych kształtach.

Wobec tego odpadnie również kwestja włączenia tych zagadnień w odpowiednio dla tych celów rozszerzony kurs historii na stopniu najwyższym, co i tu i ówdzie (zwłaszcza w Niemczech) znalazło wyraz nie tylko w teoretycznych dyskusjach, ale też w praktyce szkolnej.

Pomysły te są dla nas narazie przynajmniej zgoła nierealne. Konieczność bowiem rozwijania i utrwalania świadomości państwowej wśród młodzieży zmusza nas do pozostawienia nauki o Polsce współczesnej jako odrębnego przedmiotu na stopniu najwyższym i zniewala nas do otoczenia go szczególnie troskliwą opieką.

Powiedzieliśmy poprzednio, że nauka o Polsce współczesnej na stopniu najwyższym stanowi niejako systematyczne zebranie i zamknięcie wiadomości, czerpanych obficie ale przygodnie z innych przedmiotów i to w ciągu całej nauki szkolnej. Zastanówmy się więc z kolei, jakiego materiału dostarczają nam one w tym względzie.

Szczegółowe rozpatrywanie tej kwestji rozsądziłoby ograniczone bardzo ramy niniejszego referatu. Wyczerpanie jej zresztą przekracza siły jednostki. Powinni raczej pomyśleć o tem fachowcy, wydobywając ze swych przedmiotów istotnie wartościowy materiał w tym względzie, który odpowiednio dobrany, ustosunkowany i ustalony mógłby stanowić podstawę wytyczną dla praktyki szkolnej¹⁾.

Nie roszcząc więc sobie bynajmniej pretensyj do wyczerpania zagadnienia, ograniczę się, zgodnie z resztą z wyluszczeniemi na wstępie założeniami niniejszego referatu, do wskazania kierunku jedynie.

Z pośród przedmiotów, mogących dostarczyć sporo materiału do nauki o państwie na wszystkich stopniach szkoły średniej ogólnokształcącej, wysuwa się na plan pierwszy przede wszystkim nauka historii. Nie ulega to wątpliwości, i nie wymaga chyba szczegółowych uzasadnień. Zastrzeżenia, jakie metodycy wysuwają tu i ówdzie w tym względzie, wynikają jedynie i wyłącznie z obawy przed zbyt jednostronnem i tendencyjnym zabarwieniem nauczania historii w tym wypadku. Rzecz jasna, że omawiane zagadnienia nie mogą przysłonić innych, ale muszą ustosunkować się względem nich w odpowiedni sposób, ustępując niejednokrotnie na drugi, trzeci, a nawet dalszy plan. Wszakże na stopniu najwyższym jawi się nauka o Polsce współczesnej, jako odrębny przedmiot, ogniskujący i uzupełniający luźne wiadomości, zdobyte w latach poprzednich.

Ale dzięki temu właśnie nie można gromadzenia owych luźnych wiadomości w ciągu całej nauki szkolnej zaniechać, trzeba

¹⁾ Pracę w tym kierunku zapoczątkował już pożytecznie „Zrąb”, pomieszczone w 3 i 4 numerze z r. 1930 szereg ciekawych artykułów, rozpatrujących zagadnienia wychowania państwowego w ramach poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej. Por. również Lampe i Francke „Die staatsbürgerliche Erziehung” oraz Strunz „Politische Propädeutik als Erziehungsfaktor” (Schriftenreihe zur politischen Propädeutik I Band).

je natomiast skrętnie i systematycznie w ich historycznym rozwoju gromadzić, by je u szczytu związać nierozzerwalną więźbą w jednolitą całość.

Zaraz na drugim miejscu należałoby umieścić naukę geografii. Pozostaje ona w najściślejszym związku z zagadnieniami państwowymi, wysuwa bowiem kwestje polityczne i gospodarcze, nie mówiąc już o tak ważnych momentach krajo- i ludoznawczych, które za jej pośrednictwem dostają się do świadomości młodzieży.

Zkolei wymieniłbym naukę języka i literatury ojczystej. Zawiera ona sporo szlachetnych wartości państwowo-wychowawczych w dziełach natchnienia wielkich poetów, wiele praktycznych wskazań w utworach wybitnych powieściopisarzy, cały szereg rozumnych rad, pomysłów i ostrzeżeń w pismach prozaików. Czerpać z nich można, jak z wiecznie żywej krynicy, ożywczy napój, pełną dłoń. Łącząc nierozzerwalnym węzłem przeszłość z współczesnością, uczy nas literatura szanować szlachetne tradycje, uwydatnia ideowe związki z pokoleniami minionymi, budzi poczucie jedności i wspólnoty z nimi, uświadamia w całej pełni tak ważne pierwiastki rdzennie rodzime. Umacnia je i utrwala studjum języka, owego rdzenia organizmu narodowego, widomego znaku jego odrębności, doniosłego symbolu jego państwowej niezależności.

Ważne zadania przypadają również nauce przyrody żywej i martwej. Tak więc botanika i zoologia dostarcza wiadomości o cennych pod względem gospodarczym roślinach i zwierzętach, geologia i mineralogia umożliwia wprowadzenie w zagadnienia eksploatacji pól kopalnych, naświetlając ich znaczenie dla państwa, fizyka i chemia otwiera szerokie perspektywy na kwestję przemysłu i handlu, rzucając ponadto światło na sprawę obrony państwa. Jeśli zaś wyszczególnione dotychczas zagadnienia zamykały się w sferze korzyści realnych, to zbliżenie się do przyrody ojczystej i poznanie jej przykuwa do ziemi rodzimej, uczy ją rozumieć, rozpala serca miłością ku niej, tem samym zaś przyczynia się do rozbudzenia zdrowego, szlachetnego patriotyzmu, który stanowi jedną z zasadniczych podstaw poczucia państwowego.

Nie koniec jednak na tem. Jakkolwiek wydawałoby się to na pozór czemś nieprawdopodobnym, to jednak i nauka mate-

matyki dorzuca tu swą niegorszą cegiełkę. Ież to kwestyj można tutaj poruszyć w zadaniach, rozważaniach, przykładach... Wymienimy kilka, jak giełda, papiery wartościowe, banki, kasy oszczędności, renty, ubezpieczenia, zagadnienia budżetu, podatków, przywozu i wywozu, statystyka zaludnienia, podziału ziemi, zarobków, cen żywności i t. d. i t. d. Rzecz jasna, o ile nauka tego przedmiotu przestanie być abstrakcją tylko, a stanie się życiem, wyrażającym się wszakże nie tylko w pozornie życiowej formie teoretycznego przykładu, lecz także w pełnym żywotnej treści praktycznym ujęciu.

A wreszcie języki i literatury obce — zarówno klasyczne, jak nowożytne...

Ież niezrównanych wzorów cnót państwowych w dziełach pisarzy klasycznych, ile żywych, zawsze godnych naśladowania przykładów w żywotach wielkich mężów starożytności.

Ile wreszcie ciekawego materiału porównawczego w obcych literaturach nowożytnych, ile zdrowej a pożytecznej nauki z kultury i cywilizacji wysoko pod tym względem postawionych narodów europejskich. Jeśli programy tak silny nacisk kładą na momenty kulturalne przy lekturze w obcych językach żyjących, to czynią to w całej pełni celowo i planowo. Dokonywujące się tą drogą porównanie naszej kultury z kulturą innych narodów ukaże, gdzie i w czym byliśmy pierwszymi, gdzie i w czym idziemy krok w krok z cywilizowanym światem, a wreszcie, gdzie i w czym nie dorównaliśmy mu jeszcze. W obrazie samopoczucia państwowego będą to rysy niezmiernie ważne, ujawnią bowiem plusy i minusy naszego kulturalnego dorobku, a ten obrachunek szczery, napawając szlachetną dumą, płynącą z osiągniętych już zdobyczy i zasług, ukaże braki, które należałoby czempredziej uzupełnić, tem łacniej więc pobudzi szlachetne ambicje do wyścigu prawdziwie twórczej pracy.

W pobieżnym (z konieczności) szkicu zdołaliśmy w przybliżeniu zaledwie ukazać bogactwo i mnogość nasuwających się tutaj zagadnień. Zbliżając się do nich zaledwie, pragnęliśmy uwydatnić ich wartość, oraz zaznaczyć, że w ramach prawdziwie państwowego wychowania nie mogą być żadną miarą pominięte, lecz muszą być za wszelką cenę i to możliwie najpełniej wyzyskane.

Rzecz jasna, iż zanim to w praktyce nastąpi, będą musieli (jak to już poprzednio zaznaczyłem) spełnić swe zadania fachowcy. Do potrzeb tych muszą się jednak dostosować również programy, dobierając i kształtując w odpowiedni sposób materiały nauczania. Uwzględnią ją wreszcie i podręczniki, dalekie jeszcze i niejednokrotnie obce tym zagadnieniom.

Przedewszystkiem jednak prawdę tę muszą pojąć nauczyciele. Muszą więc zrozumieć, że poza wiadomościami z historii, literatury, czy przyrody, poza wprawą językową, poza biegłością w liczeniu i mierzeniu jest zawsze coś więcej jeszcze... że zawsze i wszędzie są jeszcze owe zagadnienia najważniejsze i najistotniejsze, łączące się z bieżącym życiem, które szerokim nurtem państwa toczy się ku potężnym, mocarstwowym celom.

Mówiąc o konieczności wydobywania z każdego przedmiotu w każdej klasie pierwiastków państwowo-kształcących i państwowo-wychowawczych, wskazałem na nieodzowność nawiązywania do bieżącego życia i szukania najbliższych z nim związków. W postulatcie tym idę ściśle po linii programów, które utrzymania tych związków domagają się wielokrotnie i dotkliwie. W epoce zresztą panowania idei „szkoły pracy“, czy „szkoły twórczej“, czy jak chcą inni „szkoły czynu“, nie może być inaczej.

Zwalnia mnie to od konieczności bliższych uzasadnień. Dlatego też ograniczę się do praktycznych wskazań jedynie.

Jednym z ważnych czynników, wiążących szkolną naukę o Polsce współczesnej bezpośrednio z życiem, są wszelkiego rodzaju wycieczki, którym zresztą programy poświęcają należną uwagę... Spełniając żądanie programów, należy przedewszystkiem wyzyskać teren najbliższej i bliższej okolicy, eksploatując go w odpowiedni sposób możliwie najskrupulatniej i najwydatniej. Nie należy wszelako zapominać i o dalszych, oraz dalekich stronach.

Piętrzą się jednak trudności... A więc koszta przewozu i utrzymania, następnie udręka, a nawet niebezpieczeństwo wyciągania młodszych zwłaszcza dzieci na tego rodzaju dalekie wyprawy, ponadto brak odpowiednio zorganizowanych domów wycieczkowych, czy schronisk turystycznych i t. d.

Jakkolwiek jednak idealna realizacja tak ważnego postulatku naukowo-wychowawczego, jakim są zbiorowe wycieczki krajoznawcze młodzieży szkolnej, jest i będzie dość długo jeszcze „muzyką przyszłości“, to jednak:

1) należy wszelkimi siłami dążyć do „przybliżenia“ owej przyszłości,

2) nie należy z realizacji tego postulatku w skromniejszych chociażby ramach i dzisiaj rezygnować.

Spełnienie pierwszego punktu wymaga długich przygotowań, do których należy jednak możliwie szybko przystąpić. Prace przygotowawcze powinny objąć przedewszystkiem odpowiednią propagandę wśród społeczeństwa. Trzeba szerokiemu ogółowi uświadomić doniosłe cele akcji tego rodzaju, trzeba obudzić pełne zrozumienie dla niej i wywołać możliwie najczynniejszy odruch... Zkolei należałoby pomyśleć o uruchomieniu schronisk, domów wycieczkowych i t. d., organizując je sprawnie i ekonomicznie. Następnie należałoby zainteresować zagadnieniem tem czynniki komunikacyjne (koleje, przedsiębiorstwa autobusowe, towarzystwa żeglugi), zyskując w ten sposób jedną z bardzo ważnych podstaw do realizacji tych zamierzeń. W końcu należałoby opracować i wydać odpowiednie przewodniki i wykształcić z pośród młodzieży przewodników, którzy w pewnej okolicy służyliby wszelkiego rodzaju wskazówkami, radami i wyjaśnieniami.

Praca na szeroką zakresłona skalę i ciężka... Czyż jednak wolno się od niej uchylić wobec przyświecającego jej ostatecznemu celowi?

Praca żmudna, drobiazgową... ale też domagającą się bezwzględnej realizacji!...

Niech każde gimnazjum (zwłaszcza prowincjonalne) stanie się jej zarodkową komórką. Niechaj kółka turystyczno-krajoznawcze zajmą się zbadaniem i opisem najbliższej okolicy. Odpowiednio zebrane materiały wraz z rysunkami, mapkami i zdjęciami fotograficznymi stworzą realne podstawy do opracowania przewodnika. Będzie on zbiorową pracą uczniów pod kierunkiem fachowego nauczyciela, a jeśli warunki nie pozwolą na to, wyjdzie z pod pióra samego nauczyciela. Jeśli zaś i to zawiedzie, ułatwią w ten sposób zebrane materiały pracę komuś, kto się jej podejmie.

Przy dobrej woli, przy odpowiedniej inicjatywie znajdzie się przecież ktoś chętny. Równocześnie ze szkolnych kół turystyczno-krajoznawczych wyjdzie zastęp dobrze zorientowanych w okolicy przewodników. Kierownik „koła” przy pomocy i poparciu dyrektora gimnazjum zainteresuje szersze sfery społeczeństwa. Zawiąże się specjalny komitet. Znajdzie się miejsce na schronisko, może nawet na dom wycieczkowy. Przedsiębiorstwa przewozowe zrozumieją swój interes. Nie odmówią zresztą poparcia czynniki wyższe. I tak przy odrobinie pomysłowości i dobrej woli będzie można dorzucić ważną cegiełkę do realizacji wielkiego dzieła.

Jestem bowiem przekonany, że gdyby się Polska pokryła siecią takich drobnych, skromnych organizacyj, to owa „idealna przyszłość”, skreślona poprzednio, przybliżyłaby się do nas znacznie i niedługo już witalibyśmy na stacjach wycieczkowe pociągi szkolne, wiozące radosną młodzież na poznanie i ukochanie ojczystej ziemi, własnego potężnego państwa...

Dla szkoły, pragnącej ideę wychowania państwowego w całej pełni realizować, otwiera się tu piękne i wdzięczne pole działania.

Przejdźmy jednak do bliskiej rzeczywistości. Niektóre szkoły zdobywają się i w dzisiejszych ciężkich czasach na trud urządzania zbiorowych wycieczek szkolnych. Dawnym zwyczajem wiodą jednak ich szlaki do miast, do muzeów, zbiorów, gmachów, kościołów, grobów, omijają natomiast twórczym życiem tętniące warsztaty pracy współczesnej. Nie chciałbym być źle zrozumianym. Nie obniżam bynajmniej wychowawczych wartości, tkwiących w szanownych pamiątkach przeszłości i nie rzucam hasła zrywania z tradycją. Jest i musi być ona chlebem macierzystym przyszłych pokoleń... Nie może być dziś jednak dla nich jedyną pożywką... I inne soki krążyć muszą w żyłach pokoleń, które wszakże dla wielkiej i świetnej przyszłości kształcimy i wychowujemy. Musimy więc młodzież dzisiejszą kierować tam przedewszystkiem, gdzie tętni pełnia życia i gdzie tkwi główny warsztat twórczej pracy dla przyszłości — na Śląsk oraz nad Polskie Morze... do Gdyni. Niech wsłucha się w twardy rytm pracy górniczej, niech odetchnie pełnym technieniem polskiego morza, a zapewne serca jej uderzą silniejszym i wznioślejszym, rdzennie państwowym rytmem. Wiedźmy

ją potem do promieniejącej różnorodną krasą krajobrazu ziemi, a dopiero później do zabytków i pamiątek przeszłości... Tak — a nie inaczej wychowują swą młodzież Anglicy, Francuzi, Włosi, Niemcy, urabiając ją, w pierwszym rzędzie, na budowniczych świetnej przyszłości, a potem dopiero ucząc ją czcić i szanować wielką przeszłość.

Związki nauki z życiem sięgną jednak dalej, poza omówione już momenty wycieczkowo-krajoznawcze.

Nie pójde w żądaniach tak daleko, jak daleko w praktyce poszły szkoły zagraniczne, które stykają młodzież bezpośrednio z bieżącym życiem, wprowadzając ją (pod kierunkiem nauczyciela) na zebrania rady gminnej, czy miejskiej, by na tej podstawie omawiać następnie istotę ustroju gminnego, czy miejskiego i t. p. Byłby to w naszych obecnych warunkach zbyt śmiały, niejednokrotnie może nawet zbyt ryzykowny eksperyment. A jednak nie zrezygnujemy przecież z nasuwających się niejednokrotnie sposobności nawiązania nauki do znanych uczniom, bo w ich niemal oczach rozwijających się form i przejawów życia publicznego. Wyjdziemy od najbliższych, tem samem zaś najlepiej znanych jego zjawisk, by przejść stopniowo do dalszych i bardziej zawiłych. Omówimy więc ustrój gminy, czy rady miejskiej, poruszając się na obwodzie zagadnień bliskich, dostępnych, niemal uchwytnych, by z kolei sięgnąć do dalszych i głębszych... do istoty ustroju państwa. Podobną drogą wprowadzimy młodzież w zagadnienia budżetu, podatków, wojska, obrony granic i t. d. i t. d. Zastosujemy zaś ten tryb postępowania nie tylko w odniesieniu do współczesności, ale też przeszłości. Przystanie być ona wówczas dla młodych umysłów nieuchwytną abstrakcją, stanie się natomiast dla nich prawdziwym życiem.

W związku z postulatem nawiązywania nauki do współczesnej rzeczywistości wyłania się ważny, aczkolwiek trudny i zawiły problem czytania i omawiania dzienników w szkole. Zagadnienie nie nowe. Poruszano je i omawiano niejednokrotnie.

I to nie tylko w ostatnich czasach. Ślady zainteresowania niem odnajdziemy w odległej nawet przeszłości. Pod wpływem nowych haseł i prądów w pedagogice zajęła się współczesność zagadnieniem tem bardzo intensywnie. Zarówno w teorii, jak w praktyce. Lektura dzienników nie jest dziś w szkole nowo-

ścią. W niektórych krajach stosuje się ją obowiązkowo. Nie bez słuszności.

Trafnie zaznacza Hans Münster¹⁾, że młodzież dowiaduje się z dzienników o wszelkich skandalach i mordach, nic nie wie natomiast o polityce, czyta bowiem czasopisma na własną rękę, bez kierownictwa starszych. Istotnie też czyta młodzież dzienniki, i to nie tylko na wywieszkach redakcyjnych w wielkich środowiskach, ale i w domu—zarówno w stolicy, jak na zapadłej prowincji, idąc bezkrytycznie na pasku przekonań autora artykułu, sprzecznych niejednokrotnie z tem, co się oficjalnie słyszało w szkole. Wynika stąd niebezpieczeństwo nieszczerego ustosunkowania się do zagadnień omawianych w szkole, tembardziej, że powagą autorytetu dziennikarskiego nęcąca, na lep sensacji niejednokrotnie idąca wiadomość gazeciarska silniej może przykuć i snadniej przekonać młody, porywczy umysł, aniżeli spokojne, rzeczowe wywody nauczyciela. Zwłaszcza, o ile i dom współdziała w tym kierunku, wypaczając tu i ówdzie mimowolnie może, rzetelną pracę szkolną. Stąd wysuwany coraz częściej postulat czytania dzienników w szkole i poddawania ich ścisłemu, bezstronnemu omówieniu. Rzecz jasna, że w szkole znajdzie się miejsce jedynie i wyłącznie dla poważnego, wolnego od wszelkiej sensacyjnej przyprawy dziennika, znikną z niej natomiast wszelkie pisemka brukowe, podniecające niezdrowo wyobraźnię i wypaczające ją szkodliwie.

Podniosą się jednak zapytania, jak wybrnąć z trudności, wynikających z politycznego zabarwienia poważnych dzienników. Zwolennicy lektury dzienników w szkole nie widzą w tem niebezpieczeństwa. Wierzą w autorytet nauczyciela, w jego bezstronność, rzeczowość oceny i ze spokojnem sumieniem powierzą ten trud w ręce uczciwego i sumiennego pedagoga. Rzecz jasna, że musi się on wznieść ponad wszelkie uprzedzenia partyjne ku wyżynom szlachetnej bezstronności. W takich warunkach może lektura dzienników przynieść istotnie realne wartości. I tak pojętą lekturę dzienników należałoby ze stanowiska wychowania państwowego jak najgoręcej zalecić. Wznosiłaby ona ucznia-czytelnika ponad wszelkie partje, zaznajamiając go równocześnie „sine ira et studio” z ich charakterystycznymi

¹⁾ Vergangenheit und Gegenwart, r. 1930, zeszyt 4

przejawami oraz ustosunkowaniem się do spraw ogólnych. Kwestja zaś ta nie jest i nie może być kwestją obojętną, zwłaszcza w programie szkoły, nawiązującej bezpośrednio do rzeczywistości. Na bieżącym bowiem życiu wyciskają partje polityczne tak silne, tak znamienne piętno, że wchłaniająca to życie szkoła nie może na objaw ten przymykać oczu. Z przejawami temi styka się zresztą młodzież na każdym kroku poza murami szkoły i nie przechodzi obok nich obojętnie. Czyż może więc szkoła patrzeć na to obojętnie? Krótkie, schematyczne, małowowiące często tendencyjne charakterystyki partyj i stronnictw, zawarte w podręcznikach „Nauki o Polsce współczesnej”, nie wypełnią tej luki. Uczeń odczuwa mimowoli, że szkoła i nauczyciel przechodzą „obok” zagadnień ciekawych i niepokojących. Powstaje stąd podejrzliwa nieufność i pada potężną kłódą między szkołą a uczniem. Zrozumieli to Niemcy, poświęcając osobną książkę bezstronnemu omówieniu tamtejszych partyj politycznych i przeznaczając książkę tę dla użytku młodzieży szkolnej¹⁾. Książka taka może oddać wychowaniu państwowemu niespożyte usługi. Rozwiewa opary nienawiści partyjnych, jakimi przeciwnicy otoczyli „wrogie” obozy, ukazując drogi, wiodące wszystkich do jednego celu — do pomyślności i dobra państwa²⁾.

Drogi różne, ale do jednego wiodące celu.

W takim oświeceniu ukazałoby się przedstawiciele partyj jako ludzie, dążący do osiągnięcia i realizacji pewnych, wspólnych ideałów — różnemi tylko drogami. Zanikłoby piętno, jakie im często nadają przeciwnicy. Uwydatniłyby się rysy dodatnie. Do głosu doszedłby czynnik—tak ważny w wychowaniu—poszanowania dla innych przekonań, byleby na dnie ich tań się ostatecznie cel dobry.

Szczere ukazanie tych zagadnień młodzieży, odarcie ich z wszelkich nalotów roznamiętnienia — poparcie ich przykładami z historii — wskazanie, że jednak tak było dawniej — przypomnienie namiętnych walk z przeszłości, przysypanych ostatecznie kojącym popiołem przyszłości, pod którym legli wczorajsi zapaleni przeciwnicy partyjni, wspomniani z czcią przez

¹⁾ Aleksander Pache: „Die politischen Parteien Deutschlands”, Lipsk, 1928.

²⁾ Rzecz jasna, że z rozważań tego rodzaju wyklucza się zgóry wszelkie zdecydowanie antypaństwowe partje.

dalsze pokolenia (bez względu na ich partyjną przynależność), o ile szlachetnie dążyli do szlachetnych celów, zapomnieni natomiast, o ile małodusznie szukali własnej korzyści jedynie — uświadomienie znaczenia „perspektywy” dziejowej dla oceny słuszności i wartości wszelkiego rodzaju poczynań — wniosłoby bezsprzecznie wiele uspokojenia w rozważanie tych zagadnień, zaostrzyłoby bystrą ich ocenę, nauczyłoby ujmować je nie pod kątem chwilowego roznamiętnienia, ale dobra sprawy, postawiłoby młode umysły przed problemami, o których musi się poważnie myśleć. Nie ulega wątpliwości, że wydałoby to błogosławione skutki, chroniąc niedojrzałe jeszcze umysły przed bezkrytycznym wpadaniem w sprytnie zastawiane sieci partyjnictwa i wnosząc trzeźwe spojrzenie na istotę rzeczy, oraz zdrowy posiew w przyszłe życie polityczne.

Zdaje sobie jednak aż nadto dobrze sprawę, że nakreślony tu obraz, jakkolwiek wynikający konsekwentnie z teoretycznych przesłanek zagadnienia, jest ideałem, trudnym w obecnej jeszcze chwili do urzeczywistnienia.

Namiętne spory partyjne, odzwierciedlające się w gwałtownej walce na łamach prasy, uniemożliwiają lekturę dzienników w szkole w przedstawiony powyżej sposób. Nauczycielowi trudnoby się było — przy najlepszej nawet woli — wznieść na wyżyny owej szlachetnej bezstronności, o której wspomniałem poprzednio, jako o pierwszym i zasadniczym warunku powodzenia całej sprawy.

Najlepsze zamiary mogłyby łatwo ulec szkodliwemu zniekształceniu i wypaczeniu. Dlatego też na razie przynajmniej musi szkoła zrezygnować z urzeczywistnienia tego ideału. Nie wolno jej jednak o nim zapominać. W odpowiednim momencie zrealizuje go bezsprzecznie w całej pełni.

Tymczasem zaś wyzyska dzienniki z korzyścią w inny sposób. Dostarczą one bowiem poza sprawami polityki wewnętrznej, sporo cennego materiału, który należałoby łączyć z nauką różnych przedmiotów. Z długiego szeregu zagadnień wymienię chociażby aktualne wiadomości ekonomiczne, gospodarcze, handlowe, przemysłowe, techniczne, społeczne, statystyczne, sprawozdania z działalności towarzystw (zwłaszcza filantropijnych), z uroczystości i obchodów, sprawy zagraniczne i nasze ustosunkowanie się względem nich, w związku zaś z tem zagadnienia

naszej polityki zewnętrznej, problem importu i eksportu, oraz emigracji, a wreszcie wiadomości artystyczne, literackie i naukowe, znajdujące na łamach prasy żywe odzwierciedlenie i wiele, wiele innych, bezpośrednio z bieżącym życiem związanych.

Czy wiadomości te wyzyska szkoła w ten sposób, iż włoży w ręce uczniów jakiś poważny dziennik, czy też ograniczy się, jak chcą niektórzy, do odpowiednich wycinków tylko — to już rzecz podrzędna. Faktem jest, że żywa szkoła nie przejdzie nad zagadnieniem tem tak łatwo do porządku dziennego.

Wyczerpaliśmy w ten sposób punkt pierwszy zagadnienia, omówiwszy w zarysie pewne zasadnicze pierwiastki, składające się na moment intelektualny w wychowaniu państwowem.

Z kolei przejdziemy do punktu drugiego, t. j. do uwydatnienia roli i znaczenia pierwiastka emocjonalnego w całości kształcenia poruszanego zagadnienia.

W referacie wygłoszonym na IV Zjeździe historyków polskich w Poznaniu uwydatnił prof. Stanisław Kutrzeba konieczność oparcia wychowania państwowego przede wszystkim na pierwiastkach natury emocjonalnej. „Jak nie uformuje się umysłu religijnego przez podawanie wiadomości o dogmatach, piśmie świętem, historii kościoła i t. d.... (twierdzi prof. Kutrzeba), ale trzeba na gruncie pierwiastków uczuciowych nastroić umysł religijnie, wzbudzić w nim wiarę, tak samo należy postępować, o ile chodzi o wyrobienie dobrego obywatela. Trzeba więc odwoływać się do uczuć młodzieży”¹⁾.

Obowiązkiem więc szkoły będzie: a) budzenie poczucia miłości państwa, b) budzenie poczucia obowiązków względem państwa, c) budzenie szlachetnej dumy z przynależności do państwa.

O obowiązkach tych musi szkoła pamiętać zawsze i wszędzie. Przede wszystkim więc przy sposobności podawania wiadomości o Polsce. Czy to omawiając minione jej losy, czy też jej dzieje współczesne, czy to kreśląc jej obraz geograficzny, czy też rozpatrując bogactwo i krasę jej przyrody, czy wreszcie wydobywając istotę jej charakteru z dzieł literatury i sztuki, za-

¹⁾ Księga pamiątkowa IV Zjazdu historyków polskich w Poznaniu Lwów, 1925. Nakł. Ossolineum.

wsze i wszędzie dotkniemy strun uczuciowych, oczekując współbrzmienia. Jeśli odpowiedzą nam — osiągnęliśmy cel — im potężniej, tem bardziej doskonale... Jeśli nie odezwą się najłżejszym chociażby echem, uderzmy się w piersi — nasza to wina.

Za lat niewoli grał nauczyciel, udzielający nauki języka, literatury, historii polskiej potężnie na strunach duszy młodzieży. Był najukochańszym profesorem, przedmiot jego był najmiłszym przedmiotem. Pamiętamy dobrze te czasy.

I oto po odzyskaniu niepodległości zmieniło się to nagle i niespodziewanie... Opuszczamy ręce, narzekamy, zwalamy winę na młodzież, mówimy o zaniku ideałów.

A może nasza to wina? Uderzmy się w piersi?

Zapominamy, że to co nas za gardło dławilo, co pobudzało serca do żywszego bicia, co łzy wyciskało z oczu... kiedyś w czasach niewoli — jest już dla dzisiejszej generacji szanowną tylko pamiętką z minionej epoki...

Nie śni już żaden z dzisiejszych „młodych“ snu o „Kordjanie“, ani też nie zarumieni się żadnemu, jak nam kiedyś, czarownie „Przedświt“.

Jeśli więc na tych strunach grać zechcemy, nie odpowiedzą stanowczo współbrzmieniem.

Inna, potężna, radosna pieśnią o wielkiej mocarnej Polsce rozplomienimy stany uczuciowe dzisiejszej młodzieży. Ukazaniem piękna jej ziemi, krasy jej przyrody, bogactwa płodów, szlachetności myśli i czynów, wielkości sztuki, obudzimy poczucie miłości państwa, obowiązków względem państwa, dumy z przynależności do państwa.

Wydobywając z przeszłości zarówno w zakresie historii, jak literatury momenty krzepiące poczuciem siły, imponujące potęgą myśli, schylmy kornie czoła przed boleścią pokoleń niewolnych, zamkniętą w czcigodnych relikwiach historycznych, czy też literackich, uczmy je szanować, ale nie tworzymy z nich jedynej pożywki dla pokolenia, które w nich życiodajnej strawy nie znajdzie.

Mówiąc o konieczności przepojenia wszelkiej wogóle nauki o Polsce pierwiastkami natury emocjonalnej, zaznaczyliśmy poprzednio, że zależy ona zarówno od tonu, w jaki uderzy nauczyciel, jak też od zdolności współ-

brzmienia u uczniów. Uwydatniłszy poprzednio momenty, w których owo współbrzmienie zawodzi. Nie są one wszakże jedyne. Równie ważnym czynnikiem jest tutaj „ton“, w który utrafi nauczyciel. Jeśli będzie szczery, z głębokiej wiary i przekonania płynący, nie zawiedzie napewno. Stąd w zagadnieniu tem odgrywa decydującą rolę przekonanie nauczyciela, jego stosunek do państwowego ideału wychowawczego.

Tylko nauczyciel wyznawca tego ideału spełni należycie swe zadania na terenie szkoły i tylko on może mieć do niej dostęp. Nie ulega to wątpliwości i nie może podlegać dyskusji.

Indywidualne oddziaływanie wychowawców na wychowanków, jakkolwiek niezmiernie doniosłe, nie wyczerpuje jednakże zagadnienia. Nierównie ważniejszym czynnikiem będzie oddziaływanie szkoły jako zbiorowiska. Dlatego też atmosfera jej musi być przepojona nawskroś ideałem państwowym. Nie może się to wszelako ograniczać jedynie i wyłącznie do oznak czysto zewnętrznych.

Zawieszenie godeł państwowych w klasach — portrety Prezydenta Rzeczypospolitej na ścianach sal szkolnych, sztandar państwowy, zdobiący w dni uroczyste fronton budynku — to ważne symbole tych uczuć, jakie powinny przenikać organizm szkoły. Ale uczucia te nie mogą się ograniczać jedynie i wyłącznie do oznak poszanowania dla tych symboli. Muszą one sięgać znacznie dalej. Muszą się więc wyrażać w głęboko zakorzenionem poczuciu państwowem i muszą się manifestować w szlachetnej dumie z przynależności do państwa. Nad wyrobieniem tego poczucia, nad rozpętnaniem tej szlachetnej dumy pracować musi szkoła nie tylko przez oddziaływanie na intelekt, ale w równej mierze przez oddziaływanie na uczucie. Sposobności znajdzie się sporo. Nastęrczą się one w chwilach uroczystości, obchodów i świąt państwowych. To też święta państwowe w szkole muszą być świętami i to uroczystymi świętami. Nie mogą żadną miarą spadać do roli lekceważonej „galówki“, ale muszą być potężnym zbiorowym manifestem. W nich i przez nie oddziałuje szkoła wychowawczo na młodzież, spełnia te ważne zadania, których nie może spełnić przez samo nauczanie, dokonywa bowiem wówczas zbiorowo cudu przetwarzania duszy całej młodzieży, nastrojania

jej na tak ważny ton poczucia państwowego, zespala ją w zwartą gromadę i rozpala miłością do państwa, dumą z przynależności do niego.

Dlatego też święta te muszą być jaknajstaranniej obmyślane i przygotowane na długo, długo przedtem. Młodzież musi odczuć i zrozumieć, że to sprawa nie byle jaka, ale ważna — najważniejsza... I musi się do tych uroczystości przygotować z przejęciem. Owo przejęcie się, wypływające z poczucia ważności sprawy, musi przepajać wszelkie poczynania wstępne. Zapowiedź dyrekcji, czy też odezwy wychowawców, wzywające młodzież do przygotowania święta, muszą być ważne i uroczyste. Na ten sam ton nastroić wypadnie wszelkie posiedzenia uczniowskie, poświęcone omówieniu programu, wszelkie zebrania sekcji, radzących nad jego wykonaniem. W nastroju i zachowaniu musi być powaga. Cechować ona musi również samą uroczystość. Odświętna dekoracja budynku i auli, czy też sali szkolnej, uroczysty strój, pewien ceremoniał — powaga w zachowaniu, wszystko to wynikające nie z nakazu, utrzymywane nie grozą rygoru, ale tak głęboko wpojone, że z wewnętrznego samopoczucia wypływające...

Trzeba bowiem do tego wychowywać, przyzwyczajając, trzeba to utrwaląc tradycją. I nie osiągnie się tego odrazu, ale z wolna — skrzętną, systematyczną pracą. Osiągnięcie jednak tego „efektu“ będzie miernikiem spełnienia przez szkołę ważnego zadania.

Mówiąc poprzednio o budzeniu poczucia państwowego wśród młodzieży, wspominałem o konieczności uświadamiania jej obowiązków względem państwa. Jakkolwiek zaś moment ten wkracza właściwie w dziedzinę woli, tem samem zaś będzie omówiony w dalszej części referatu, to jednak i ze sferą uczucia ma pewne punkty styczne, dla których poruszyć go muszę, chociażby przelotnie w tem miejscu. Mam na myśli owe obowiązki, które wyrastają u młodzieży zwłaszcza na podłożu emocjonalnem, a więc kwestję obrony granic państwa, wyrażającą się czy to w Przysposobieniu Wojskowem, czy też Lidze Obrony Powietrznej Państwa, czy w Komitecie Floty Narodowej, czy w jakiejś innej formie. Organizowanie kół, uświadamianie młodzieży znaczenia tego rodzaju instytucyj — propaganda idei — zachęcanie do ofiar, zwracanie uwagi na konieczność spełnienia obo-

wiązku względem państwa, oto bardzo ważne momenty wychowawcze w omawianym zakresie, które szkoła musi skwapliwie wyzyskać.

Nie mogą to być jednak organizacje papierowe, nie mogą ograniczać się do ściągnięcia składek jedynie, do napisania pod koniec roku ogólnikowego sprawozdania, ale muszą żyć własnem, możliwie najpełniejszym i najistotniejszym życiem. Tylko wówczas bowiem spełnią swe ważne i odpowiedzialne zadania.

Wogóle musi szkoła zwrócić uwagę na wszystko, co dotyczy państwa, od niepozornych drobiazgów do rzeczy ważnych i najważniejszych. Wpajać więc będzie wychowawca w wychowanków zasadę, że w sali, w której wisi godło państwa oraz portret Prezydenta Rzeczypospolitej, należy zachowywać się z godnością, że wiele tu rzeczy nie przystoi... Realizując w ten sposób ważny postulat ogólnopedagogiczny, spełni szkoła również ważne zadania państwowo-wychowawcze. Przy zgodnej współpracy wychowawców będzie można młodzieży uświadomić, „co godne a co niegodne“ w budynku, na którego frontonie widnieje godło państwa, co godne a co niegodne ucznia, którego mundur zdobiec będzie w najbliższej przyszłości również państwowy symbol. W innym kierunku idąc wyzyska się znowu podobne momenty, celem uświadomienia młodzieży, jak należy szanować inwentarz szkolny, stanowiący państwową własność i t. d.

Przy tej sposobności wypadnie zwrócić uwagę na drobny pozornie — ze stanowiska jednak budzenia poczucia państwowego wśród młodzieży — bardzo ważny czynnik. Mam na myśli sprawę zdobienia korytarzy i sal szkolnych. Zwiedzając budynki szkolne, widzi się na ścianach niejednokrotnie reprodukcje obrazów, których treść ideowa zaczerpnięta jest z czasów niewoli Polski. Sybir — knuty — kajdany — kordony — rugi — jednym słowem niewola. Jak przed piętnastu — dwudziestu laty!... Wolna młodzież przechodzi obok tego obojętnie... Powtarza właśnie w grupkach lekcję o zakresie władzy Prezydenta Rzeczypospolitej... Przez otwarte okna wpada z ulicy miarowy odgłos twardych, raźnych kroków żołnierskich... Nad salą szkolną roztoczył opiekuńcze skrzydła Orzeł Biały... to rzeczywistość... tamto sen straszny... Dlaczegoż więc odsuwa się rzeczywistość, a nasuwa ciągle groźne widma?

Trzeba raz wreszcie zrobić stanowczy krok naprzód. Trzeba z zacisza gabinetów geograficznych, historycznych i innych wyciągnąć czarowne krajobrazy tatrzańskie — urocze widoki nadniestrzańskie, typowe pejzaże poleskie... Niech ze ścian szkolnych nęcą oczy młodzieży... Niech się im uśmiechną słoneczne mazowieckie równiny, niech morze polskie pociągnie je urokiem tajemniczej dali. Niechaj w optyczną pamięć młodego pokolenia wrażą się smukłe kominy fabryczne, szkielety wieżyc wiertniczych, otchłanne szyby górnicze. Niechaj widoki Borysławia, Stebnika, Wieliczki, Inowrocławia, Królewskiej Huty, Gdyni mówią o wielkiej twórczej pracy dzisiejszej Polski, o jej zasobach i bogactwie, niech niezatartymi głoskami ryją się raz na zawsze w pamięci, jako podstawy bytu i rozwoju Państwa.

A w święta narodowe... w listopadową, czy styczniową rocznicę ukażmy dopiero święte, czcigodne sceny z naszej martyrologji i na tle kontrastu między tragiczną przeszłością a radosną współczesnością uczmy kochać bolesny trud minionych pokoleń, a szanować bezcenny skarb własnej, niezależnej państwowości.

Obok momentów intelektualnych i emocjonalnych wysunęliśmy jako trzeci ważny czynnik w dziele wychowania państwowego — *moment woluntarny*.

Same wiadomości o państwie, chociażby najgłębsze i najgorętszą rozgrzane miłością, nie mogą wystarczyć. Jednym z ważnych celów szkoły będzie również urobić odpowiednio wolę, czyli — innymi słowy — „państwowy charakter” wychowanków.

Do spełnienia tych zadań posiada szkoła specjalne warunki. Sama w sobie jest przecież małym organizmem państwowym, łatwo więc może pokierować przygotowaniem przyszłych pożytecznych obywateli i wcześniej już zaprawiać ich do odpowiedzialnych zadań. Chodzi tu przede wszystkim o wyrobienie owych kardynalnych cnót obywatelsko-państwowych, które są umiejętnością poddawania swej woli woli ogółu i swego własnego szczęścia — szczęściu ogółu — poszanowanie prawa, posłuch dla władzy, poczucie odpowiedzialności, a wreszcie — uczciwość, zamiłowanie porządku, punktualność i t. d.

Uświadczenie, wyćwiczenie i utrwalenie owych cnót musi więc być jednym z głównych zadań szkoły, która pragnie spełnić swe obowiązki względem państwa.

Spełnia je szkoła w różny sposób. Spełnia ją przez samą swą organizację, która jednostkową wolę podporządkowuje woli wyższej, zmuszając ją do karność, posłuchu, punktualności i t. d. i t. d.

Działając jednak w ten sposób, działa szkoła despotycznie, autokratycznie, niezłomnym, zgóry narzuconym nakazem. Ma to wprawdzie swe walory, w istocie nie odpowiada jednak formom dzisiejszego życia publicznego. To też demokratyzm nowoczesny wniósł nowe zupełnie formy w życie szkoły. Wyrazem ich są gminy szkolne lub samorząd szkolny, które z Ameryki idąc, rozpowszechniły się dziś i utrwaliły w całej Europie.

Wartość samorządu szkolnego oceniana jest przez różnych pedagogów — różnie. Obok entuzjastycznych zwolenników spotykamy zdecydowanych przeciwników tej formy wychowania. Obfita literatura w różnych językach oświetla tę sprawę należycie.

I u nas nie jest zagadnienie to czemś nowem. W różnych miejscach podejmowano próby z różnymi wynikami. I jak gdzie indziej, spotykamy również i wśród naszych pedagogów gorących zwolenników i zaciętych przeciwników idei samorządu szkolnego.

Nie wchodząc w szczegółowe rozpatrywanie znanego zresztą zagadnienia, muszę jednak stwierdzić, że ze stanowiska wychowania państwowego, należałoby samorządowi szkolnemu przypisać ważną rolę i decydujące znaczenie. Dlatego też rozwinąłbym gorącą propagandę w kierunku tworzenia samorządów szkolnych, wierzę bowiem, że tą drogą spełni szkoła najlepiej zadania, jakie na nią państwo nakłada. Zaznaczę przytem, że skłaniałbym się raczej w kierunku tworzenia na wzór amerykański „państw szkolnych” (school-state), obejmujących w jednolitej organizacji całą szkołę, aniżeli w kierunku organizowania indywidualnych gmin klasowych, nie pozostających ze sobą w żadnym, lub w bardzo tylko luźnym związku.

To, co poprzednio powiedziałem o zbiorowym oddziaływaniu szkoły w kierunku emocjonalnym, powtórzyłbym również teraz: i tutaj musi szkoła działać zbiorowo.

Rzecz jasna, że organizacja musiałaby postępować z wolna i systematycznie — pewnymi etapami. I jasnym jest również, że nie możnaby narzucić szkole jakiegos jednolitego szablonu

organizacyjnego. Wyjść tu trzeba bowiem koniecznie od młodzieży i poszczególne „państwka szkolne” przygotowywać do warunków, stosunków i potrzeb miejscowych, zawsze i wszędzie bacząc jednak na to, by stało się zadość idei naczelnej — przygotowaniu młodzieży do przyszłego życia obywatelsko-państwowego. Tak więc, służąc idei ogólnej, mogłyby szkoły zachować swą fizjognomję indywidualną, mogłyby ją wogóle zyskać, gdy dziś tak rzadko ją posiadają.

Rozpatrując potrzeby państwowe pod kątem pewnych, dla psychiki naszej charakterystycznych wiadomości, należałoby w organizacji takich „państw szkolnych” szczególny nacisk położyć na wyrobienie poczucia odpowiedzialności, krzewiąc konsekwentną wytrwałość, karność, obowiązkowość i punktualność, tępiąc natomiast przysłowiowy „słomiany zapal”. Zwalczając w zarodku niezdrową partyjność, należałoby młodzież zaprawiać do szlachetnej solidarności społecznej, ucząc ją poddawać wolę jednostkową woli ogółu. Przedewszystkiem jednak należałoby w młodzieży wyrabiać poczucie prawa i wdrażać ją do bezwzględного posłuchu dla władzy i wszelkich jej zarządzeń. I znowu punktem wyjścia powinny stać się tutaj pozornie drobne i zwykłe przejawy bieżącego życia. Trzeba więc młodzieży uprzystępnąć, trzeba jej uświadomić, a następnie wdrożyć ją do przestrzegania w pierwszym rzędzie wszelkich zarządzeń publicznych, jak np. regulaminu ruchu ulicznego, przepisów zachowania się w parkach i miejscach publicznych (zakaz deptania trawników, zrywania owoców czy kwiatów), zarządzeń, dotyczących wsiadania i wysiadania z tramwajów, autobusów i t. d. i t. d. Młodzież musi uczyć się szanować zarządzenia i przepisy, ucząc się w ten sposób szanować prawo. Równocześnie zaś musi uczyć się szanować stróżów zarządzeń i przepisów, musi więc bez szemrania poddać się nakazom zarówno dozorca ogrodu publicznego, jak konduktora tramwajowego, jak wreszcie policjanta, musi ten nakaz uszanować i spełnić go należycie. To pierwszy i zasadniczy warunek późniejszego posłuchu dla władzy, tembardziej godny najtroskliwszej opieki ze strony szkoły, że nieposzanowanie władzy i jej zarządzeń jest jedną z naszych wad zasadniczych. Dotyczy to również ustosunkowania się wychowanków do wychowawców w obrębie samej szkoły. I tutaj mimo całego ojcowsko-przyjacielskiego stosunku, jaki powinien

łączyć młodzież z kierownikiem i gronem nauczycielskiem, nie można momentu tego zaniedbywać. Widząc w wychowawcy ojca czy przyjaciela, musi w nim wychowanek widzieć równocześnie władzę i wszelkim jego zarządzeniom musi się bezwzględnie poddać. Obowiązywać to również musi w obrębie wszelkich organizacji szkolnych. I tutaj przepis jest prawem, a polecenie przewodniczącego, chociażby nim był młodszy kolega — nakazem. W ten sposób na drobnych pozornie faktach wykształci młodzież swą wolę i nauczy się poddawać ją bez protestu wyższej woli ogółu, woli prawa. W ten sposób zaprawi się do posłuchu dla władzy i jej zarządzeń. Równocześnie zaś zaczniesz spełniać swe pierwsze obowiązki obywatelskie — posłusznie i karnie.

Obok samorządów, czy państw szkolnych ważną rolę w omawianym obecnie dziale odgrywa Przynależenie Wojskowe, właśnie ze względu na wysunięte poprzednio momenty, bezwzględного posłuchu, poszanowania władzy i jej rozkazów, karność, poddania woli jednostki woli ogółu i t. d. Jeśli jednak w tym zakresie styka się Przynależenie Wojskowe do pewnego przynajmniej stopnia z organizacjami samorządowymi, to w innym przewyższa je znacznie. Wchodzi tu bowiem uczeń po raz pierwszy w skład pewnej organizacji ogólnopaństwowej i spełnia swój pierwszy a najszlachetniejszy obowiązek względem państwa. Nie można również pominąć doniosłych korzyści, jakie płyną z wcielenia młodzieży w szeregi organizacji wojskowej, a więc najbardziej, najszlachetniej państwowej. Płyną zaś stąd nie tylko korzyści realne, tkwiące w nauce i osiągnięciu sprawności wojskowej, we wzmożeniu sił fizycznych i harcie duchowym, w kulcie bohaterstwa oraz rycerskości, ale ważniejsze może idealne, a mianowicie, odpowiednie nastawienie myśli i uczuć oraz urobienie poczucia państwowego. Dlatego też Przynależeniu Wojskowemu należałoby pośród wszystkich innych organizacji szkolnych wyznaczyć jedno z najważniejszych i najpocześniejszych miejsc, uznając je za jeden z najpoważniejszych czynników wychowania państwowego.

Szkoła więc musi organizację tę jaknajgoręcej popierać. Nie wolno pod żadnym pozorem odnosić się do niej chociażby obojętnie. Obowiązkiem czynników odpowiedzialnych będzie rozwinięcie intensywnej propagandy w tym kierunku wśród młodzieży i wcielenie wszystkich bez wyjątku zdolnych do tej służby uczniów w szeregi Przynależenia Wojskowego.

Należałoby jednak związać organizację Przystosobienia Wojskowego ściślej zmi z szkołą. „Papierowi” lub „pokazowi” opiekunowie hufców, rekrutujący się z pośród członków grom nauczycielskich, powinni ustąpić miejsca pełnym entuzjazmu zwolennikom tej idei. Musi bowiem z czynnikiem czysto wojskowym złączyć się w Przystosobieniu Wojskowym również czynnik pedagogiczny. Dlatego też ważnym postulatem byłoby dobieranie odpowiednich, pedagogicznie nastawionych oficerów do pełnienia służby w hufcach szkolnych.

To, co powiedziałem o konieczności ściślej zmi zespolenia Przystosobienia Wojskowego ze szkołą, dotyczy wszelkich w ogóle organizacyj uczniowskich, powstających na terenie współżycia szkolnego. Stanowią one również jeden z ważnych czynników w wychowaniu państwowym z tych samych przyczyn, dla których tak poczesne miejsce w tym zakresie wyznaczyliśmy poprzednio samorządowi szkolnym i Przystosobieniu Wojskowemu. Niektórzy z przeciwników samorządu szkolnego (np. prof. Toischer¹⁾) oświadczają się jednak za organizacjami młodzieży o charakterze klubów na wzór amerykański, uważają bowiem, że formy współżycia w takich związkach rozwijają się pomyślniej ze względu na jedność celów i wspólność zainteresowań ich członków. Nie podzielając całkowicie tego poglądu, widzę jednak w tego rodzaju zamierzeniach wiele wartości obywatelsko-tem samym zaś państwowo-wychowawczych. Z tych też powodów nie może ich szkoła spuszczać z oka. Zarówno więc związki harcerskie, jak turystyczne, czy krajoznawcze, czy gimnastyczne lub sportowe, czy wreszcie zespoły śpiewacze, muzyczne i t. d.... jednym słowem jakiegokolwiek kółka lub zrzeszenia uczniowskie muszą być nietylko szkole znane, ale też ze szkołą ściśle związane. Należałoby tu więc nie tylko ze względów profilaktycznych (chęć ochronienia młodzieży przed niepożądanymi wpływami zewnętrznymi), ale też ze względów ideowych (konieczność utrzymania jednolitej linii wychowawczej) przeciwstawić się zdecydowanie wszelkim pozaszkolnym organizacjom młodzieży i pod najsurowszymi rygorami zabronić jej w nich udziału.

¹⁾ Dr. Wendelin Toischer: „Die Selbstregierung der Schüler“ w czasopiśmie „Pharus“ Donauwörth 1913 oraz w „Praktische Mittelschulpädagogik“.

Pozostaje jeszcze do rozpatrzenia czynnik czwarty, a mianowicie, kwestja rozwoju fizycznego młodzieży, jako jeden z momentów wychowania państwowego. Zagadnienie to należy ująć pod kątem eugeniki. Państwo musi się troszczyć nie tylko o zdrowie moralne, ale też o zdrowie fizyczne swych obywateli, od zdrowia bowiem fizycznego zależy w wysokim stopniu zdrowie moralne. Jeżeli zaś zdrowie moralne obywateli odgrywa w bycie państwowym ważną rolę, to niemniej ważną odgrywa w nim również ich zdrowie fizyczne. Troska państwa naszego o zdrowie fizyczne młodego zwłaszcza pokolenia przejawia się w racjonalnej i celowej organizacji opieki lekarsko-higienicznej w szkołach, oraz w specjalnym podkreśleniu ważności czynnika sprawności i wyrobienia fizycznego w wychowaniu.

Opieka lekarska sięga daleko poza stwierdzenie stanu rozwoju fizycznego, oraz zestawienie odpowiednich tabel dla celów statystycznych. Lampy kwarcowe, oraz gabinety dentystyczne w szkołach, następnie poradnie, ambulatorja, leczenie kliniczne, kolonje, półkolonje, z drugiej zaś strony drobiazgowo obmyślane zarządzenia sanitarno-higieniczne w szkołach świadczą wymownie o czulej i troskliwej opiece, jaką władze szkolne otaczają zdrowie młodzieży.

Wyznaczenie natomiast w programach znacznej nawet ilości godzin na ćwiczenia cielesne, organizowanie gier i zabaw ruchowych, oraz kółek sportowych wskazuje na to, że państwo przykłada do racjonalnie rozwijającej się na tem polu pracy wielką wagę. Dowodem tego są zresztą doroczne święta sportowe, stanowiące niejako manifestacyjną propagandę tego kierunku wychowawczego.

Musi więc szkoła o tem pamiętać i z całą stanowczością zarządzenia te realizować, licząc się z wolą państwa, które ma w tem widocznie jakieś wyższe cele.

W całokształcie wychowania państwowego, któremu winna szkoła hołdować, nie wolno więc czynnika tego ani lekceważyć, ani też pomijać, odchylenie bowiem od tej linii, wynikające czy to z zaniechania, czy też ze złej woli, musiałoby być identyfikowane z odchyleniem szkoły od kierunku wychowania państwowego. Odchylenie zaś takie byłoby naprawdę karygodne, ponieważ

za zachowaniem tej linii postępowania przemawiają nie tylko ważne racje państwowe — ale równie ważne racje higieniczno-pedagogiczne.

Na szkole wychowującej w duchu państwowym, ciąży jeszcze jeden ważny obowiązek.

Ma ona dostarczyć państwu obywateli pod każdym względem najlepiej do pełnienia swych przyszłych obowiązków przygotowanych.

Szkoła ma ich kształcić i urabiać, równocześnie jednak ma ich wartościować, t. j. na właściwe miejsca przeznaczać.

Nie może więc być szkoła sitem jedynie, przesiewajacem szlachetny miął a odrzucającem odpadki, ale musi być ową skrętną pracownicą, która przebiera ziarna i sortuje je zarazem. Potępić należałoby szkołę, któraby znała jeden tylko środek na złych i opornych uczniów — wykluczenie z zakładu, nie troszcząc się zupełnie o to, co się z tem, odrzuconem w ten sposób ziarnem stanie w przyszłości. Szkoła powinna oddzielać złe ziarna od dobrych i szkoła musi podnosić, ulepszać, a jeśli to zawiedzie, musi kierować z rozmysłem gdzie indziej na właściwe miejsce.

Nie wolno szkole wyrzucać bez zastanowienia i nie wolno jej odtrącać niezdatnego ziarna bez wskazania mu gleby, na którejby jednak mogło się jeszcze przyjąć i rozwinąć.

I oto jeszcze jedno — ostatnie już, jakże jednak ważne państwowo-wychowawcze zadanie szkoły.

* * *

Stanawszy u kresu zapytamy, w jakiej kolejności należałoby wymienione poprzednio czynniki rozwijać i urabiać—względnie, który z nich wypadłoby uznać za najważniejszy.

Na pierwsze pytanie odpowiemy, że wszystkie cztery trzeba rozwijać odrazu, od początku i równocześnie, rozszerzając jedynie stopniowo ich zakres.

Odpowiedź na drugie pytanie będzie trudniejsza. Wszystkie bowiem omówione powyżej czynniki są w dziele wychowania państwowego równie ważne, tak, że trudno byłoby któremuś z nich dać stanowczą przewagę.

Gdyby się ktoś jednak domagał stanowczo odpowiedzi, to punkt ciężkości przesunąłbym (wbrew oczekiwaniom!) w dzisiejszej chwili na czynniki emocjonalne.

Nie tylko ze względu na ich wartości pedagogiczne i nie z tego względu, że idea wychowania państwowego pod wpływem może wspomnień z czasów zaborczych nie przeniknęła jeszcze do serc wszystkich nas i nie stała się jeszcze naszą wiarą ogólną, ale z tego przede wszystkim względu, że czynniki emocjonalne, streszczające się w miłości do państwa, w zrozumieniu obowiązków względem państwa, oraz w poczuciu szlachetnej dumy z przynależności do państwa, zrekompensują w ostateczności wszystkie inne i w stanowczym momencie zahartują luźną nawet wolę do czynu, zrodzonego na podłożu gorącej miłości i głębokiego przywiązania do tego jednego — wszystko najwyższe i najdostojniejsze w sobie skupiającego pojęcia — własnego, wolnego państwa.

I jeszcze jedno...

Tylko na podłożu czynników emocjonalnych rozпали się i rozpłomięni żywym blaskiem idea państwowa w szkole. Bez niej będą wszystkie wymienione poprzednio organizacje i instytucje — martwym, bezdusznym szablonem.

Istnieją one i dziś w wielu szkołach, które jednak prawdziwie państwowego ideału wychowawczego mimo to nie realizują

Bo w mózgach tych szkół tkwi może, ale do serc ich nie przeniknęła jeszcze głęboka starożytna zasada:

„Salus Reipublicae suprema lex esto!....”

ANNA BARANOWSKA.

PRZYKŁAD ORGANIZACJI PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ W SEMINARIUM NAUCZYCIELSKIM.

Seminarja nauczycielskie są szkołami ogólnokształcącymi, a jednocześnie zawodowymi. Dwa ostatnie lata pobytu w seminarjum przeznaczone są w części na przygotowanie do zawodu nauczycielskiego. Mówię „w części”, gdyż z 35 godzin lekcyjnych na każdym z wyższych kursów jedynie 12 godzin tygodniowo wydzielonych jest na przedmioty pedagogiczne — łącznie na teorię i praktykę. Czasu przeznaczonego na praktykę jest bardzo niewiele; ażeby go należycie wyzyskać, trzeba zwarcie ująć organizację ćwiczeń, rozpoczynając je od pierwszych dni roku szkolnego.

Praktyka pedagogiczna na kursie IV-m i V-m ma zupełnie różne założenie.

Na kursie IV-ym rozporządzamy na praktykę 6-ciu godzinami tygodniowo. Przez t. zw. „hospitacje” pragniemy zilustrować całokształt zagadnień dydaktycznych, dotyczących środków i sposobów nauczania w zakresie pierwszych 2—3 lat pobytu dziecka w szkole. Lekcje hospitacyjne służą również do wykazania, że cała nasza praca z dziećmi ma uzasadnienie w psychologii i jest wyrazem wnikliwości w duszę dziecka i zrozumienia jego psychiki. Poza tem hospitacje są jednocześnie przygotowaniem uczniów IV-go kursu do ćwiczeń dalszych w pracy zawodowej.

Na kursie V-m jest przeznaczonych na praktykę również 6 godzin tygodniowo. Przystępując z uczniami na tym kursie do pracy, opieramy się na zdobytych przez nie wiadomościach zarówno z dydaktyki jak psychologii. Celem naszym jest wprowadzenie praktykantek w całokształt życia szkolnego i metodę pracy. Widać z powyższego, że praktyka w seminarjum dzieli się niejako na 2 działy, w założeniach swych zupełnie różne, a jednak ściśle łączące się i wzajemnie dopełniające.

Dla zilustrowania tego działu pracy pedagogicznej przedstawiam poniżej organizację praktyki na terenie naszego seminarjum, przyczem każdy dział ujmę zupełnie oddzielnie.

HOSPITACJE NA IV-m KURSIE.

Hospitacje tak ściśle są związane z lekcjami metodyki pierwszych lat nauczania, że, mówiąc o nich, nie potrafię oddzielić spraw hospitacji od spraw metodyki i zmuszona będę wciąż zahaczać o zagadnienia metodyczne.

Hospitacje prowadzone są przeważnie przez nauczycielki szkoły ćwiczeń, od czasu do czasu przez nauczycielstwo seminarjum.

Prowadzenie lekcji pokazowych jest trudnym zadaniem dla nauczycieli, zwłaszcza gdy się zważy, że hospitantki, uczennice IV-go kursu, przez pewien dość długi okres czasu zupełnie nie orjentują się w zagadnieniach metodyczno-pedagogicznych. Nigdy uprzednio nie uczyły się one psychologii i nauki o dziecku, zgoła nie rozumieją, że w czasie hospitowanej lekcji w oczach ich dokonywa się twórcza praca, niejednokrotnie owoc długich mozolnych godzin myślenia. Zdając sobie z powyższego sprawę, każdy prowadzący hospitacje musi słuchaczom podać materiał przejrzysty, łatwy do ujęcia. Lekcja hospitowana musi być pod względem budowy jasna, w wykonaniu prosta. Materiał zdobywany na hospitacjach, powoli gromadzony, posłuży z czasem do zorientowania się w zagadnieniach pracy szkolnej.

Wobec powyższego na plan pierwszy przy rozpatrywaniu zebranego materiału wysunąć musimy budowę lekcji i cel, do którego nauczyciel zmierza, ucząc dzieci. Zwracamy uwagę uczniom, że ustosunkowanie się nauczyciela do pracy uzależnione jest w pierwszym rzędzie od postawionego w pracy celu: inne jest postępowanie nauczyciela, gdy celem będzie li tylko nauczanie sztuki czytania, pisania i rachowania, inne, gdy nim będzie oddziaływanie na umysłowość dziecka; budzenie zainteresowań, powoływanie do samodzielnej pracy myślowej, do wypowiedzania się i t. d.

Zanim uczennice to pojmą, muszą przedtem zrozumieć, że każda lekcja, na której są obecne, jest fragmentem szerszego zagadnienia, a jednocześnie tworzy zamkniętą w sobie całość, którą słuchając, trzeba umieć zrozumieć, przeanalizować czy rozczłonkować.

W myśl powyższego, przed rozpoczęciem hospitowania uczennice otrzymują wskazówki, że do tych lekcji nauczyciel musi

bardzo starannie przygotować się, musi jasno sformułować sobie cel, który chce osiągnąć, musi wybrać pewien materiał, który chce na danej lekcji podać uczniom. Każda więc lekcja ma nie tylko swój cel, ale ma również i temat.

W dalszym ciągu uczennice otrzymują wskazówki, w jaki sposób mają notować lekcje zarówno pod względem treści jak i formy. A więc muszą ująć: 1) przebieg lekcji w punktach planu, rozszerzając jedynie te punkty, które kogoś specjalnie zainteresują, 2) temat lekcyjny, 3) cel czy cele, 4) materiał podany dzieciom, który należy zakwalifikować do jednego z obowiązujących przedmiotów nauczania, 5) środki, które pomogły nauczycielowi osiągnąć cel, 6) pomoce, które posługiwał się podczas lekcji. Poza wskazówkami, dotyczącymi treści notatek, dokonywanych na hospitacjach, omawiamy formę, jaką te notatki mają przybrać. Jednocześnie muszą uczennice obserwować zachowanie się dzieci i stanowisko nauczyciela w pracy. Uwagi, dotyczące i dziecka i nauczyciela, powinny być zanotowane. Spostrzeżenia będą stawać się bogatsze, liczba ich powiększać się w miarę zdobywania wiadomości z psychologii i dydaktyki.

Łatwiejsze będzie dla hospitantek ujęcie wyżej wymienionych zagadnień w oddziale II-m, gdzie praca snadniej może być zróżnicowana, a materiał, stanowiący treść lekcji, zakwalifikowany do jednego z przedmiotów nauczania. W oddziale II dzieci mają już pewną metodę pracy, a całoroczny kontakt z nauczycielem ułatwia wspólną robotę. Dlatego to kierujemy kurs IV od pierwszych dni roku szkolnego — do oddziału II-go na kilkodniową hospitację.

Dopiero po zebraniu przez uczennice odpowiedniego materiału w oddziale II, po uporządkowaniu go na lekcjach metodyki i konferencjach, kierujemy hospitantki na całodzienną pracę do oddziału I-go. Odrazu spostrzegają one różnice, rzucające się w oczy, a więc: 1) różne od widzianego przygotowanie dziecka do pracy, 2) brak sprawności ręki, 3) nieudolność wypowiedzania się, 4) ograniczony zasób językowy, 5) szybkie nużenie się pracą, 6) trudność skupienia uwagi. W sprawozdaniach napotykają uczennice na większą niż w oddziale II-m trudność ujęcia tematu, celu, wydzielenia wiadomości, podanych dzieciom, nazwanie przedmiotu lekcyjnego. Zaznacza się pewne zdezorientowanie

przedstawionym obrazem pracy. Hospitacje nasuwają wiele uwag. Jest to cenny materiał do rozpatrywania i omawiania zagadnień dydaktycznych, który służy do zrozumienia z czasem szczególnego ustosunkowania się nauczyciela do pracy w I oddziale, do zrozumienia charakteru tej pracy.

Jednocześnie przy omawianiu z kursem, wciąż na podstawie zebranego materiału na hospitacjach, zagadnień z dydaktyki ogólnej, które są ilustrowane we wszystkich oddziałach na rozmaitych lekcjach, poznają się uczennice z metodą czytania i pisania, stosowaną w naszej szkole (ćwiczeń¹⁾). Równoległe z zagadnieniami dydaktyki ogólnej omawia się wówczas metody nauki czytania i pisania, stosowane w różnych epokach w Polsce. Referują się elementarze ze specjalnym uwzględnieniem Promyka i Falskiego, czyta się program języka polskiego na oddział I-szy z podkreśleniem odchyień, występujących na terenie szkoły ćwiczeń.

Gdy zostanie zakończony jakiś dział z metodyki języka polskiego, np. omawianie elementarza i metod, stosowanych przy nauce czytania, przystępujemy niezwłocznie do układania lekcji rozmaitego typu: 1) wprowadzenie podstawowego wyrazu, 2) lekcji powtórzeniowej z elementarza, 3) powtórzeniowej bez elementarza i t. d. i przeprowadzania tych lekcji z dziećmi w szkole na godzinach hospitacyjnych. Lekcje te wprowadzają ożywienie, budzą nowe zainteresowanie hospitacjami. Ożywienie, zainteresowanie znajduje swój wyraz w ustosunkowaniu się uczennic do dzieci, do konferencji, do zagadnień dydaktycznych i pedagogicznych. Ustosunkowanie to staje się niemal doskonałe: uczennice wnoszą dużo bezpośredniości, zapału, rodzą się pomysły, wyłania się ożywiona dyskusja, w czasie której zarzuty muszą być poparte dowodami rzeczowymi²⁾. Każda chciałaby wypróbować siły swoje. Niestety, brak czasu nie pozwala na to.

¹⁾ Metoda ta polega na odwzorowywaniu i odczytywaniu całych wyrazów jako obrazu bez analizy. Samorzutnie przez dzieci wydzielanie elementów w odczytywanych wyrazach występuje mniej więcej w pierwszej połowie listopada, w okresie, kiedy kurs opracowuje z dydaktyki metody badań: indukcję, dedukcję, analizę i syntezę.

²⁾ Podobne ożywienie wywołuje również lekcja koleżanki kursu V-go. Kurs IV-ty hospituje w ciągu roku kilka lekcji uczennic V-go kursu podczas ich praktyki tygodniowej.

W takich momentach staje się zrozumiałe dla hospitantek, że każde zagadnienie rozwiązywać można indywidualnie, że do każdego tematu podejść można różnymi drogami. Zdobywają one pewnik, że przepisem na prowadzenie lekcji niema poza obowiązującymi zasadami dydaktycznymi, a tajemnica powodzenia uwarunkowana jest rzetelną współpracą z dziećmi i istotną znajomością materiału rzeczowego. Należy jeszcze dla zobrazowania całej organizacji praktyki na IV-m kursie poświęcić słów parę konferencjom, na których przewodniczy przełożona seminarjum albo nauczycielka metodyki.

Często daje się słyszeć, że konferencje bywają nudne, banalne, że polegają na krytykowaniu pracy nauczycielskiej przez uczennice, które chyba są najmniej powołane do tego, jako osoby zgoła nieznające się na wartości lekcji.

Przedewszystkiem nie można — mniemamy — poddawać dyskusji lekcji bez uczestnictwa w konferencji nauczyciela, który lekcję prowadził. On musi tę lekcję umiejscowić w czasie, musi nieraz dać wyjaśnienie co do lekcji, poprzedzających dany temat, on jedynie może podzielić się z uczenicami zamierzeniami co do dalszego rozwinięcia opracowywanego zagadnienia. Prowadzący lekcję nauczyciel sam wskazuje hospitantkom na niedociągnięcia i braki przeprowadzonej przez siebie lekcji, gdyż braki w każdej żywej lekcji znajdują się i znajdować się zawsze będą. W dyskusji biorą udział — poza uczenicami — wszyscy nauczyciele szkoły ćwiczeń i seminarjum, obecni na konferencji.

Poza budową lekcji, jej tematem i celem, materiałem konferencyjnym jest: 1) ustosunkowanie się dzieci do lekcji i do kolegów, 2) zabiegi wychowawcze, 3) ujmowanie charakterystycznych cech umysłowości dziecka w zestawieniu z wiadomościami i doświadczeniami z psychologii, jak: synkretyzm w przestrzeganiu, synkretyzm rozumienia — łącznie z tem sprawa wyjaśniania przy czytaniu niezrozumiałych wyrazów i zwrotów, schematyzm myślenia dziecka, jego realizm, nieznoszący prze-

inaczenia ujętego przez siebie obrazu¹⁾. Konferencje tak rozumiane przynoszą wielką korzyść uczniom, a przytem są istotnie interesujące, jako związane z życiem, odprężone od sztywności dydaktycznej. Rzecz prosta, że do tak rozumianej konferencji należy się przygotowywać, jak do każdej normalnej lekcji z uczenicami.

W zakończeniu muszę jeszcze dorzucić kilka słów wyjaśnienia, w jaki sposób rozkładamy pracę hospitacyjną pomiędzy oddziały i w jaki sposób nauczycielki szkoły ćwiczeń dowiadują się o zagadnieniach, poruszanych na metodyce, a mających być zilustrowanymi na hospitacjach.

Zgóry na cały miesiąc wyznaczamy na sesji oddziały i terminy hospitacyj. Wypisuje się tabelkę odpowiednią, gdzie obok dat lekcyjnych zaznaczone są oddziały. Poniżej, w „uwadze” podaje się zagadnienia, które mają być w najbliższym okresie poruszane na lekcjach metodyki, a tem samem i na konferencjach na kursie IV-m. Oto wzór tabelki:

HOSPITACJE NA KURSIE IV W LISTOPADZIE 1930 R.

Oddział I — 8/XI, 22/XI. Oddział II — 10/XI, 24/XI. Oddział III — 15/XI, 29/XI. Oddział IV — 17/XI, 1/XII.

U w a g a: W najbliższym okresie, poczynając od listopada, kurs IV-ty zapoznaje się: 1) z metodami badań: indukcją, dedukcją, analizą, syntezą, 3) z zasadami nauczania: a) poglądością — nacisk na zdobywanie pojęć, b) samodzielnością w pracy — nacisk na samodzielność myśli, c) koncentracją — zwrócenie szczególnej uwagi na ośrodek nauczania, d) stopniowaniem trudności.

Oto szkic tego, jak organizujemy w seminarjum hospitacje.

Każdy teren pracy musi — zdaniem mojem — sam znaleźć rozwiązanie dla tego zagadnienia — tak ściśle związanego z przygotowaniem do zawodu nauczycielskiego.

Zaznaczyć muszę, że na naszym terenie tą drogą przygotowujemy zupełnie poprawnie uczennice do praktyki w szkole ćwiczeń

¹⁾ Ażeby móc na konferencjach omawiać i podkreślać powyższe zagadnienia, należy domagać się od hospitantów podchwytywania i zanotowywania odpowiednich momentów lekcyjnych, dosłownego zapisywania wypowiedzi się dzieci.

czeń na kursie V-ym; wchodzą one w pracę łatwo, orjentując się dość dobrze w zagadnieniach metodyczno-psychologiczno-pedagogicznych, nie przyczyniają szkody dzieciom, na których bądź co bądź próbują swoich uzdolnień nauczycielskich.

PRAKTYKA NA KURSIE V-m.

Ćwiczenia praktyczne z uczenicami V kursu są zadaniem trudnym do wykonania zarówno dla uczniów jak i dla szkoły, w której się odbywają.

Dla uczniów trudność wielką przedstawia prowadzenie lekcji, wyrwanej z biegu pracy i życia klasy na terenie bądź co bądź obcym, z dziećmi nieznanymi, względnie mało znanymi.

Dla szkoły jest to ciężar, domagający się przezornej czujności ze strony nauczycielstwa, ażeby sprawa wychowania dzieci nie ucierpiała przy nieustannej zmianie osób w roli nauczycielskiej. Poza teren pracy musi wciąż stać na poziomie, pozwalającym coraz to nowym zastępom kandydatek otrzymywać racjonalne wyćwiczenie do przyszłej pracy zawodowej.

Rozumiejąc te trudności, w pierwszej linii kładziemy duży nacisk na wprowadzenie kandydatek w bieg pracy szkolnej i na sumienne przygotowywanie lekcji.

Organizujemy praktykę w następujący sposób: uczennice kursu V-go za zgodą Rady Pedagogicznej przez pierwszy tydzień roku szkolnego rozpoczynają zajęcia w seminarjum dopiero po dużej pauzie, t. j. o godzinie 11 min. 15. Przez trzy pierwsze godziny, poczynając od godz. 8-ej zrana, są one obecne tylko w I-m oddziale szkoły na hospitacjach, notują przebieg zajęć, biorą żywy udział w pracy, bodaj najtrudniejszej, jaka je czeka w niedalekiej przyszłości.

Po tygodniowym pobycie w oddziale I-m na konferencji dzielą się uczennice swymi wrażeniami, ustalają ośrodek pracy, której przez tydzień przyglądały się, charakteryzują poszczególne typy dzieci, przeglądając jednocześnie wykazy badań inteligencji, przeprowadzanych przy zapisach do szkoły. Na tejże konferencji uczennice wysuwają parę tematów dla oddziału I-go na najbliższe dni. Wybieramy z nich jeden, jako temat lekcji ogólnej, to znaczy takiej, którą prowadzi uczennica w obecności

całego kursu. Na najbliższą konferencję wszystkie uczennice przygotowują projekty wysuniętej lekcji; odczytują projekty, w różny sposób rozwiązujące temat; następuje ocena projektów, wybór najlepszego, uzupełnienie i skorygowanie wybranego planu, wreszcie ustalenie, że jest on obowiązujący dla tej uczennicy, która będzie lekcję prowadziła.

Przez parę pierwszych tygodni września odbywają się tylko lekcje ogólne, początkowo w oddziale I, następnie i w innych oddziałach, z różnych przedmiotów, wszystkie jednak tak samo przygotowywane wspólnie na konferencjach.

Dopiero w końcu września na ćwiczenia praktyczne składają się lekcje ogólne i indywidualne¹⁾. Przeznaczonych jest na nie 4 godziny tygodniowo; wchodzą one w stały plan zajęć seminaryjnych i są nienaruszalnymi w zajęciach szkoły ćwiczeń. Jedna godzina tygodniowo przeznaczona jest na lekcję ogólną; tematem takiej lekcji powinno być albo zagadnienie specjalnie trudne do rozwiązania, albo ciekawsze ze względu na organizację pracy. Na lekcje indywidualne są przewidziane 3 godz. tygodniowo, po godzinie dziennie, prowadzone jednocześnie w 4-ch oddziałach, co wynosi 12 godzin tygodniowo lekcji próbnych indywidualnych. Dołączony jeszcze 1 godzinę lekcji ogólnej, otrzymamy 13 godzin ćwiczeń praktycznych tygodniowo.

Doświadczenie nauczyło nas, że uczennice osiągają większą korzyść, o ile przez dłuższy czas opracowują na lekcjach praktycznych zagadnienia z jednego przedmiotu, np. języka polskiego, rachunków i t. d., a nie jednocześnie ze wszystkich przedmiotów, objętych planem nauczania. Dlatego to w październiku wyznaczamy przede wszystkim lekcje praktyczne z języka polskiego, w grudniu z rachunków, w lutym z historii i geografii. Lekcje przyrody odbywają się przez wszystkie miesiące równocześnie w 4 oddziałach, ze względu na aktualny materiał żywy. Listopad, styczeń, marzec, względnie druga połowa kwietnia lub początek maja przewidziane są na praktykę tygodniową, o której będzie mowa poniżej.

Po przeprowadzeniu w ten sposób zagadnień możliwie najróżnorodniejszych z każdego przedmiotu, wyznaczamy terminy

¹⁾ Indywidualnymi lekcjami nazywamy takie, które są przygotowane przez prowadzącą lekcję, a nie na konferencjach.

lekcyjne ze wszystkich przedmiotów we wszystkich oddziałach tak długo, dopóki pozwala na to zbliżająca się matura. Lekcje te opracowywane są samodzielnie przez grupy uczenic, albo nawet przez poszczególne uczennice, którym wtedy pozostawiamy dużą swobodę w opracowywaniu lekcji.

Rozkład lekcji praktycznych na cały miesiąc omawiany bywa na zebraniach szkoły ćwiczeń. Wyznaczone są daty lekcji indywidualnych i lekcji ogólnych, omówiona liczba i jakość tematów w każdym oddziale, a więc np.: w październiku roku b. zaproponowano przeprowadzenie w oddziałach II, III, IV po 10 lekcji próbnych z jęz. polskiego. Wysłunęto jako tematy: 1) po 4 czytanki na oddział, 2) przygotowanie do wypracowania, 3) poprawienie wypracowania, 4) opowiadanie, 5) ćwiczenie ortograficzne, 6) opowiadanie z obrazków, 7) gramatykę.

W oddziale I-m, gdzie trudne jest wyodrębnienie jakiegoś przedmiotu nauczania, uwzględniono poza godzinami nauki czytania i pisania, naukę wiersza, opowiadanie nauczycielki, rysunek, jako wypowiedzanie się dzieci, rachunki łącznie z robotami.

Niektóre tematy w miesiącach, gdy odbywają się lekcje praktyczne indywidualne, bywają przygotowane na konferencjach. Tematy te są podawane uczniom na piśmie i są zawieszane na 2 dni przed konferencją, t. j. w soboty i środy na kursie V-m, w celu dania możności przygotowania projektu lekcji.

Przykład: „Lekcja przyrody w IV oddziale d.n. 15/XII 1930 r. Lekcja indywidualna.

T e m a t: „Pęd podziemny i jego znaczenie dla rośliny“.

U w a g a: Dzieci wiedzą, jakie ma znaczenie dla roślin pęd nadziemny i korzeń, umieją również wyróżnić na podstawie cech istotnych te części rośliny“.

„Lekcja krajoznawstwa w od. III d.n. 15 lutego 1930 r. Lekcja ogólna.

T e m a t: Odtworzenie i ustawienie na piaskownicy budynków hal targowych według podanego planu.

U w a g a: Dzieci robiły szkic drogi do hal, widziały Plac Mirowski i hale. Umieją przedstawiać rzeczywistość w postaci symbolu“.

Liczba lekcji opracowywanych wspólnie przez zespół kursowy na konferencjach jest stosunkowo w ciągu roku niewielka:

10—12 najwyżej. Większość lekcji indywidualnych i ogólnych przygotowywana jest z nauczycielkami oddziałowymi i nauczycielką metodyki. Domagamy się wówczas od uczennic przedstawiania planu lekcyjnego, dającego wyraźny obraz lekcji przewidywanej; domagamy się jasno sformułowanego celu, zanotowania lektury, z której dopełniała czy odświeżała potrzebne wiadomości, wreszcie odnotowywania po przeprowadzeniu lekcji uwag, które jej się nasunęły, czy które usłyszała przy ocenie swej pracy.

Nie wszystkie lekcje, przeprowadzone z dziećmi w klasie, omawiane są na konferencjach, ale jedynie takie, które z jakichkolwiek bądź względów nadają się do tego. A więc: „niezwykłe“ w wykonaniu, „trudne“ w przeprowadzeniu, „mocne“ w budowie. Przy tak wielkiej liczbie lekcji próbnych indywidualnych, zgorą 100 w ciągu roku, byłoby niemożliwe poświęcać godziny konferencyjne na krytyczne omawianie wszystkich tych lekcji, tem więcej, że na większości ich jest obecna tylko $\frac{1}{4}$ część kursu. Krytykę większości lekcji odbytych przeprowadzamy — niestety — bezpośrednio po odbytej lekcji w czasie 15-minutowej przerwy z tą grupą uczennic, która słuchała lekcji. Konferencje te prowadzone są przez nauczycielki oddziałowe. Najodpowiedniejszymi lekcjami do omawiania krytycznego na konferencjach są lekcje ogólne, na których obecny jest cały kurs i które są przygotowywane przez prowadzącą lekcję przy pomocy nauczycielek szkoły ćwiczeń i nauczycielki metodyki.

Do sprawy konferencyj już nie wrócę, chciałabym przeto nadmienić jeszcze, co bywa tematem pracy na konferencjach z V-m kursem poza przygotowaniem lekcji i poza krytyką przeprowadzonych lekcji. Od czasu do czasu zaznajamiają się uczennice z nowymi systemami pracy szkolnej, stosowanymi dziś w szkolnictwie i szukającymi nowych dróg, jak system daltoński, metoda projektów, metoda Decroly, odczytywanie sprawozdań ze zjazdów pedagogicznych, których tak wiele obecnie organizuje się i na szerokim świecie i w Polsce. Zaznajamiają się z jakimś ciekawym artykułem, omawiającym sprawy wychowawcze, czy organizacyj uczniowskich. Kilka godzin konferencyjnych przeznaczamy na sprawozdania uczennic z praktyki tygodniowej, odbytej w szkole; kilka na sprawozdania z wycieczek do szkół

m. Warszawy oraz instytucji społecznych i zakładów użyteczności publicznej¹⁾.

W czasie praktyki tygodniowej, o której mowa poniżej, w szkole ćwiczeń konferencji nie prowadzi się; godziny przeznaczone na konferencje wzięte są na lekcje z organizacji szkolnictwa lub na ogólne wskazówki metodyczne z tych przedmiotów, które nie mają oddzielnych lekcji metodyki, np.: historia, czy oddane na dowolne zajęcia uczennic dla dopełnienia pewnych niedociągnięć w pracy.

Po zestawieniu powyższego stwierdzić musimy, że liczba godzin konferencyjnych w ciągu roku nie jest zbyt wielka, tem więcej należy zużyć je w sposób najkorzystniejszy dla uczennic.

Przez listopad, styczeń, marzec, w g l ę d n i e m a j o r g a n i z u j e m y p r a k t y k ę t y g o d n i o w ą j e d n o c z e ś n i e w 4 - c h o d d z i a ł a c h w s p o s ó b n a s t ę p u j ą c y: 4 uczenice, zwolnione z zajęć seminaryjnych, przez tydzień czynne są w szkole, ucząc po 4 godziny dziennie, prowadzą wszystkie przedmioty w ogólnej liczbie 20 godzin. Przez pozostałe 4 godziny (szkoła ćwiczeń ma czynnych godzin 24) podczas swej pracy tygodniowej hospituja na niektórych godzinach lekcyjnych, domagających się pewnej specjalizacji, jak śpiew, gimnastyka i t. d.²⁾.

Po tygodniu praktyki szkoła wypoczywa, to znaczy, żadnych ćwiczeń praktycznych poza hospitacjami dla kursu IV nie ma. Regulują się przez nauczycielki oddziałowe wszelakie niedociągnięcia, wykończają rozpoczęte roboty, poczem przychodzą znowuż nowe uczennice na tydzień pracy. Tak przedstawia się miesiąc praktyki tygodniowej, poczem miesiąc lekcji indywidualnych i ogólnych, znowuż miesiąc praktyki i t. d. na zmianę.

Do praktyki powoływane są te uczennice, które mają poza sobą 3 godziny lekcji indywidualnych, odbytych w szkole.

1) Poświęcamy na wycieczki cały jeden dzień w tygodniu z tem, że nauczyciele, którym lekcje wypadają tego właśnie dnia, przełożone mają swoje lekcje na inny dzień w godzinach ćwiczeń praktycznych podczas praktyki tygodniowej.

2) Na okres praktyki tygodniowej szkoła czynna jest tylko 4 godz., od 8-ej do 12-ej. Przygotowanie praktykantek do każdego następnego dnia pod kierunkiem i z pomocą nauczycielki oddziałowej trwa 2—3 godziny dziennie, z mniej zdolnemi nawet dłużej.

Uczennice na 4 dni przed rozpoczęciem praktyki szkolnej tygodniowej otrzymują podany przez nauczycielki a przejrzany przez nauczycielkę metodyki materiał do przerobienia z dziećmi na okres tygodnia z wyliczeniem godzin, przeznaczonych na każdy przedmiot. Po dokładnem zapoznaniu się z otrzymanym materiałem, odbywają praktykantki konferencje z nauczycielkami oddziałowemi³⁾. Ustalają wówczas wspólnie podział materiału lekcyjnego na poszczególne dni i godziny, omawiają pomoce niezbędne do przeprowadzenia lekcji. Materiał otrzymany do przerobienia w ciągu tygodnia, rozkład lekcji tygodniowy musi być przez praktykantkę wciągnięty do zeszytu z konspektami lekcji, uprzednio prowadzonemi; poza tem w tymże zeszycie notuje ona treściwie ujęte plany lekcji oraz uwagi, nasuwające się po ukończeniu dziennej pracy. Po zakończeniu praktyki ujmuje uczennica uwagi natury ogólnej, dotyczące nie poszczególnych lekcji, lecz całotygodniowego pobytu w szkole, wrażeń z zetknięcia się bezpośrednio z dłuższą pracą i dzieckiem, uwagi, omawiające zagadnienia metodyczne, jak koncentrację, pracę dzieci i t. p. Odczytanie takiego sprawozdania powinno dać dokładny obraz pracy, dokonanej przez praktykantkę w ciągu tygodnia pobytu w szkole. Dla zilustrowania powyższego podaję materiał, który w b. roku otrzymała praktykantka dla przeprowadzenia w III oddziale.

„Praktyka tygodniowa w III-im od. szkoły ćwiczeń w listopadzie 1929 r.

Dwa zagadnienia do opracowania podczas tygodnia praktyki:

I. Wpływ chrześcijaństwa na życie Polaków.

II. Przejście od szkicu do planu.

4 godz. języka polskiego. Dobrać czytanki, uwzględniające powyższe zagadnienia, z książek: Pfauówny i Rossowskiego cz. II, z „Płomyczka“ i z książek — starych wypisów — znajdujących się w oddziale do użytku dzieci⁴⁾. Czytanki te wykorzystać również do ćwiczeń ortograficznych.

2 godz. krajoznawstwa. Szkicowanie odręczne⁵⁾,

³⁾ Oddzielnie z nauczycielkami gimnastyki i śpiewu oraz z prefektem.

⁴⁾ Poraz pierwszy w tym roku miały praktykantki zlecenie dobierać samodzielnie lekturę ze wskazanych książek. Próba okazała się dobrą; do omówienia pracy przychodzą nieco więcej zżyte z wysuniętymi zagadnieniami.

⁵⁾ Ośrodkiem zainteresowań były w tym okresie „hale targowe“ w Warszawie. Dzieci robiły stragany z najrozmaitszemi towarami.

zmniejszanie dowolne i umówione (2 razy, 3 razy i t. d.).
Szkic i plan.

1 godz. historii. Mieszko I.

2 godz. pogadanki. Na czym pisano w dawnych czasach i jak powstaje dziś papier. Zebranie różnych gatunków papieru.

4 godz. rachunków. Miary papieru. Uzależnienie ceny papieru od gatunku. (Dodawanie, odejmowanie, mnożenie—pamięciowo).

2 godz. robót. Zabawki papierowe na stragan; opracowanie z zastosowaniem zmniejszania wymiarów 2 razy, 3 razy i t. p.

1 godz. rysunków. „Kartka ze starej księgi“.

1 godz. religji. Historia Józefa. Zastosowanie moralne.

2 godz. gimnastyki. Zbiórki w 2-szeregu i kolumnie ćwiczebnej. Zawieszenie na bumie. Równowaga wysoka. Zabawa ze śpiewem. Skoki przez kozioł.

1 godz. śpiewu. Całe tony i półtony. Solfeż, kolęda: „Jam jest dudka Jezusa mojego“.

Uwaga. Przy opracowaniu materiału zastanowić się, co dzieci będą opracowywały indywidualnie a co mogą opracować grupowo“.

Samodzielność pracy kandydatki polega na dobraniu materiału do czytania z dziećmi, rozplanowaniu przedmiotów w taki sposób, ażeby materiał, przeznaczony na jeden dzień, mógł być wyzyskany na lekcjach różnych przedmiotów.

Do każdego omawiania pracy na dzień następny przychodzi praktykantka z naszkicowanymi konspektami lekcyjnymi.

Uczenica po przerobieniu z dziećmi podanego wyżej materiału pisze w uwagach po skończonej praktyce: „Ośrodkiem zainteresowań dzieci są „hale targowe w Warszawie“. Otrzymałam po przerobieniu dwa zagadnienia:

I. „Wpływ chrześcijaństwa na życie Polaków“ wprowadziłam i omówiłam na lekcji historii, pogłębiłam na lekcji polskiego, czytając z dziećmi czytanek z Pfauówny i Rossowskiego cz. II. „W roku pańskim 966“. Omawiane zagadnienie było punktem wyjścia do pogadanki. Od pergaminu, na którym zapisano akt przyjęcia chrztu, przeszłam do pytania: „Na czym piszą dzi-

siaj?“ jak papier wyrabiają? ⁶⁾). Następnie zebraliśmy różne gatunki papieru, posegregowaliśmy je i złożyli na straganie; ponieważ w sklepach układają papier librami, więc i my ułożyliśmy w libry. Następnie omówione były ceny papieru w hurcie i detalu. Wysunęło się zagadnienie, ile należałoby zapłacić za ten papier, gdyby arkusze były prawdziwej wielkości. Wszystkie te zagadnienia łączyły się z rachunkami.

II. „Przejsie od szkicu do planu“ omówione było na lekcji krajoznawstwa przy konieczności obliczenia, ile straganów pomieścimy na podstawie, na której mają być ustawione „hale targowe“, dalej na lekcji rachunków, przy zapisywaniu wymiarów 3-ch wielkości straganów. Dzieci podświadomie określały stosunek obwodu do boków i widziały konieczność zmniejszenia istotnych wymiarów 2 razy, 3 razy i t. d., ażeby na kartce papieru pomieścić kilka czy kilkanaście szkiców straganów. Wreszcie to samo zagadnienie omawiane było na lekcji polskiego przy czytance z książki Pfauówny i Rossowskiego cz. II, „Zbyszek i jego parasol“. Łącznie z rysowaniem drogi Zbyszka omówione były znaki topograficzne i plan (strony świata). To zagadnienie wiąże się ściśle z ośrodkiem zainteresowań „hale targowe“, — dzieci szkicowały drogę ze szkoły do hal. Opracowanie materiału z robót pomagało również pogłębić zagadnienie — szkic i plan. Dzieci rysowały szkic ozdoby na choinkę w prostokącie. Wykonane zabawki zostały umieszczone na straganie.

Cały materiał otrzymany na tydzień pracy wiązał się czy to pośrednio czy bezpośrednio z ośrodkiem zainteresowań“.

Pisząc to, praktykantka niewątpliwie miała na myśli, że pomimo dwu zupełnie różnych zagadnień, otrzymanych do przerobienia z dziećmi, udało się jej w ten sposób rozłożyć materiał, że praca rozwijała się logicznie, bez gwałtownych skoków myślowych, utrudniających pracę. Trudno się bowiem zgodzić, ażeby zagadnienie I „Wpływ chrześcijaństwa na życie Polaków“ mogło „pośrednio“, nawet dzięki „pergaminowi“, łączyć się z ośrodkami zainteresowania: „Hale targowe w Warszawie“.

W dalszym ciągu znajdujemy notatkę praktykantki o grupowej pracy dzieci. „Zazwyczaj dzieliłam klasę na 3 grupy. Każ-

⁶⁾ Brakowało wycieczki do papierni. Na lekcji posługiwano się przezrociami.

da grupa wykonywała inną robotę z danego działu. I tak: 1) na lekcji przyrody na temat: „Na czym pisano dawniej, a jak się pisze dzisiaj?” w pewnym momencie lekcji dzieci pisały rylcem, piórem gęsim i pendzelkiem. Miały pisać ozdobną literę „B”, I grupa pisała pendzelkiem i farbami, II — rylcem w glinie, III — gęsim piórem. Nastąpiło zestawienie dokonanej pracy, omówienie trudności, podkreślenie dzisiejszego sposobu pisania. 2) Na lekcji polskiego każda z grup czytała inny ustęp czytanki, dzieląc się następnie z klasą zdobytymi wiadomościami. Grupowa praca była również przy segregowaniu papierów.

Uważam, że prawie w każdej grupowej pracy można uwzględnić i pracę indywidualną, np. każda grupa miała do odrysowania stragan w różnej skali. Każde dziecko rysowało indywidualnie. Grupa orzekała, która robota jest wykonana najlepiej. Zupełnie indywidualną pracę miały dzieci, gdy otrzymały znaki topograficzne, a musiały odtworzyć „drogę Zbyszka”. W dalszym ciągu czytamy w notatkach praktykantki: „Mimo trudów, praca przyniosła zadowolenie. Byłam bardzo zainteresowana tem, co i jak się robi. Dzieci zachowywały się czasami za wesoło, ale to moja wina: byłam za radosna wobec nich. Po cało-tygodniowej pracy zrobiłam wystawę”.

Przypuszczać należy, że praktykantka, która doszukiwała się związku w poszczególnych fragmentach pracy, kontrolowała swą pracę przez zestawienie wyników, będzie nadal stosowała ten system pracy, pozwalający z łatwością zorjentować się w metodzie jej pracy, w celowości stosowania takich czy innych zabiegów, zarówno pedagogicznych jak i dydaktycznych.

W czasie pracy tygodniowej, szczególnie w pierwszych paru dniach, nauczycielka — stale obecna — pomaga praktykantce przez rzucanie od czasu do czasu pytania dzieciom lub danie im odpowiedniego zlecenia. Biorąc czynny udział w pracy, nauczycielka wyprostowuje załamania w lekcji, wypełnia niedociągnięcia. Czynny udział nauczycielki w lekcji dzieci nie dziwi; przyzwyczajone są do tego; praktykantki cenią sobie tę współpracę; mówią, że mają w ten sposób pracę ułatwioną, dzieci zaś zabezpieczone są od najrozmaitszych, trudnych nawet do przewidzenia, niespodzianek.

Według naszego mniemania, praktyka tygodniowa daje uczniom wiele: poza zdobyciem umiejętności podziału mater-

jału na: części lekcyjne, zrozumieniem, że ten materiał nie jest czemś sztywnym, martwym, lecz — przeciwnie — czemś plastycznym, dającym się przekształcać, komasować w pewnych momentach pracy, uczą się pod wskazówkami doświadczonych nauczycielek, jak szukać pomocy w książkach i podręcznikach, w pierwszej zaś linii stykają się bezpośrednio z dzieckiem w zorganizowanej grupie, jaką jest klasa, z dzieckiem, o którym sły-zały, które widziały, ale które właściwie do tej pory zdaleka tylko obserwowały.

Podczas praktyki uczennice prowadzą listę obecności dzieci, dzienniki klasowe, zapisują w punktach lekcje.

Obserwując uczennicę podczas pracy tygodniowej, można doskonale zdać sobie sprawę z wartości jej, jako przyszłej nauczycielki i wychowawczyni; prawie nieomylnie można wywnioskować, jak sobie będzie każda z nich radziła u siebie w szkole, jakie trudności będzie musiała pokonywać w pracy na terenie własnej szkoły.

Tygodniowa praktyka zorganizowana jest w seminarjum już od sześciu lat; rozwija się z roku na rok, wzbogacając nasze doświadczenie, co pozwala na wprowadzanie zmian i ulepszeń w tym ogromie pracy, jakim są ćwiczenia praktyczne na terenie seminarjum.

Byłoby rzeczą bardzo pożądaną i zupełnie możliwą do przeprowadzenia, ażeby każda praktykantka odbywała ćwiczenia tygodniowe dwa razy w ciągu roku: w oddziale młodszym I lub II i w oddziale starszym, począwszy od III wzwyż. Możliwem byłoby to wtedy, gdyby teren pracy był pełną 7-mio klasową szkołą powszechną, w której młodsze oddziały I i II miałyby klasy równoległe, oraz gdyby liczba uczennic na V kursie nie przekraczała 25 -ciu.