



FRANCISZEK ZAWADZKI.

Cele nauczania historii w szkole*).

Koncepcja celów nauczania historii nie jest czemś stałym, lecz zmienia się, różną będąc w różnych epokach i różnych krajach. Historia bowiem, jako przedmiot nauczania zbyt silnie wiąże się z życiem narodu, by nie ulegać wpływom potężnych prądów życia dziejowego. Prądy społeczne, polityczne, moralne, ideały pedagogiczne epoki, stan samej nauki historycznej, struktura społeczna i polityczna kraju — wszystko to są czynniki, które stwarzają, które kształtują panującą koncepcję celów nauczania historii.

Gdy same te czynniki ulegają w swej istocie głębokim niejednokrotnie przemianom, gdy w samym życiu narodu różne prądy podnoszą się, opadają i znikają, stwarzając tak głębokie, tak różnemi barwami grające falowanie życia, — nic tedy dziwnego, że z niem zmienia się nieraz i pogląd na zadania szkolne nauki, oświeclającej przeszłość narodu i ludzkości.

Lecz gdy świadomi jesteśmy tego, jakie czynniki oddziaływiają, jakie mogą oddziaływać na koncepcję celów, które temu nauczaniu mogą przyświecać, możemy postawić sobie pytanie, czy te czynniki powinny, czy mają oddziaływać przy świadomej pracy konstruowania tych celów. Może właśnie należy, powinno się przeciwstawić — w imię wyższych ideałów — tym lub innym wpływom, idącym z pewnych źródeł życia dziejowego. I niewątpliwie były w pewnych epokach u niektórych narodów oddziaływania na nauczanie historii tego rodzaju, że niepodobna nie uznać ich za niepożądane. W niedawnej wszak jeszcze przeszłości Wilhelmskie Niemcy narzucały jako cele nauczania historii apoteozowanie dynastji Hohenzollernów, wpajanie myśli, iż wojna r. 1870-71 stanowi szczyt pochodu dziejowego, zaprzęgały w szkole historję do celów bieżącej polityki rządu Bismarkowskiego zwalczania socjal-demokratów czy budzenia nienawiści do Polaków. Takie lekcje historii nie kształciły, rzecz prosta, umysłów, nie wychowywały dusz, lecz paczyły je i zatruiwały jadem nienawiści i fał-

*) Odczyt z cyklu organizowanych przez M. W. R. i O. P., wygłoszony przez Radjo dn. 10. X.

szu. I gdzieindziej tu i owdzie dostrzeżlibyśmy na lekcjach historii nie zgodne z duchem chrześcijańskiej etyki tendencje do budzenia nienawiści, czy niechęci do wszystkiego, co wychodzi z łona pewnej warstwy społecznej, czy z łona innego narodu, czy od ludzi innej wiary.

Słowem, wśród kłębiących się, zmagających się prądów współczesności lub niedalekiej zgoła przeszłości, są takie, które, narzucając się szkole, nauczanie historii mogą spaczyć i zwichnąć wyższe i głębsze cele, jakie temu nauczaniu przyświecać winny.

Jeżeli jednak i można i należy przeciwstawić się efemerydom dziejowym, prądom mętnym i jałowym w swej istocie, to jednak nie podobna i nie powinno się izolować od głębokich prądów życia nowoczesnego szkoły, która wszak winna nie tylko uczyć, ale i wychowywać, życie przede wszystkim mając na celu.

Należy owszem świadomie dążyć ku zespoleniu rozwijającej się młodej jednostki biologicznej, młodego i najmłodszego pokolenia z głębszym nurtem dziejowym nowoczesności, z pracą, trudem i twórczością duszy i ducha narodu, z tem, ażeby po opuszczeniu murów szkoły, po wejściu w życie mogły one w atmosferze tego nurtu żyć dobrze i skutecznie działać w imię wyższych ideałów życiowych. Bez tego żywego związku z nowoczesnym prądem życia, z duchem swego narodu skazana byłaby jednostka na życie puste, jałowe, niepożyteczne i w gruncie rzeczy nieszczęśliwe.

Jakiegokolwiek są falowania na powierzchni życia nowoczesnego, jakiegokolwiek są lub mogą być jego chwilowe wahania, nie powinny one nam przysłańać faktu, iż jednym z istotnych znamion nowoczesnej epoki w dziejach — jest to, że naród, że szerokie jego warstwy chcą być twórcami swoich losów, same chcą ponosić za nie odpowiedzialność, same o tych losach decydować, że wzmagą się w porównaniu z minionymi wiekami ich aktywność, ich samodzielność, ich łączność społeczna i polityczna w każdej dziedzinie życia; że zatem doba nowoczesna wymaga jednostki uobytowanej, jednostki nie tylko należycie przegotowanej do pracy zawodowej, lecz zarazem zdolnej do wydobywania z siebie postawy czynnej wobec zagadnień życia zbiorowego, wobec wartkiego prądu nowoczesności.

Aktywność powyższa mas jest pewnym ważkim faktem dziejowym, lecz należy przytem zwrócić uwagę i na to, że niejednokrotnie w takim ruchu mas i żywiołów społecznych istnieją rozległe dziedziny chaosu, z którego dopiero wydobyć należy wyższe wartości zbiorowego życia, a który w pewnych warunkach wypaczyć, zawichrzyć może pracę nad dźwiganiem życia na wyższy poziom.

W zbiorowisku ludzkim niektóre duchy widzą dalej i lepiej, promieniami oczu swych przenikają głębiej przestworza przyszłości, gdy jednostki takie znajdują należyte zrozumienie i współdziałanie większych grup ludzkich, wówczas praca dźwigania życia odbywa się sprawniej i żywiej. Gdy jednak brak tej koordynacji z jednostkami o wyższej duchowej istocie, stwarza się wówczas właśnie w życiu zbiorowym szkodliwy, a nawet niebezpieczny chaos życia, powstaje bezpłodne, a zgiefkliwe ściąganie się sił społecznych, istnieją pozory ruchu i postępu przy faktycznym zastoju. Trafnie na to wskazuje Artur Górski, mówiąc: „Gdzie mniejszość owa — (mniejszość, co myśli, pamięta i przewiduje) nie znajduje posłuchu, tam życie historyczne przechodzi w chaos, poczyną się życie bezcelowe, ztraca się myśl: przewodnia, skłon do lenistwa umysłowego i moralnego bierze górę... Wyrasta niezdolność do porozumienia się w nowych zagadnieniach,

które stawia życie, idące naprzód, wyrasta trudność znalezienia wspólnej drogi, bo brak już zdolności do odróżnienia tego, co jest trafne i sprawiedliwym od tego, co jest mniej trafne...”

Stąd też wynika, że kształtować należy jednostki nie tylko aktywne, typy ludzkie o postawie czynnej wobec życia zbiorowego, lecz zarazem zdolne do skoordynowania duchowego i intelektualnego swej działalności z tą właśnie mniejszością, co myśli, pamięta, patrzy w dal i umie wytknąć drogi ku jaśniejszej przyszłości. Z temi to wskazaniemi, płynącemi z rozważania pewnych cech życia nowoczesnego, należy się liczyć przy konstruowaniu celów nauczania tak ważnego przedmiotu, jak historia. Powyższe założenia jakkolwiek ważne przy konstruowaniu tych celów, mają charakter do pewnego stopnia ogólnoludzki.

Istnieją wszakże przytem i inne, specyficznie polskie.

Oto po długiej przerwie w tradycji państwowej, po długiej nocy okropnej niewoli u państw zaborczych, zdobyliśmy i stwarzamy własne, niepodległe, niezależne państwo — skarb bezcenny.

To, o czem marzyły pokolenia Polaków, umierających w niewoli, za co oddawali ostatnie swe tchnienie żołnierze Grochowa i Ostrołęki, z myślą o czem umierał w rozpaczonym boju w głuchym ostepie leśnym powstaniec 63-go roku, o czem śnił w głębiach katorgi szeregi męczenników polskich — to stało się rzeczywistością naszą. Ten to skarb bezcenny musimy nie tylko sami przenieść w swem życiu, lecz i przekazać młodszemu pokoleniu.

Po długiej przerwie w tradycji państwowej wiele składników ludności Państwa Polskiego nie posiada jeszcze całej pełni odczucia, zrozumienia ważności własnego państwa, jako nieodzownego warunku pomyślnego rozwoju narodu. Rozwinać tę świadomość państwową jest tedy zadaniem szkoły polskiej i może w szczególności nauczyciela historii. Nie tylko przytem wpoić należy świadomość ważności niepodległego państwa, jako doniosłego czynnika postępu, jako warunku spotęgowania rozwoju sił twórczych narodu, trzeba zarazem stworzyć przesłanki do zrozumienia tych niebezpieczeństw, które zagrażają młodemu państwu naszemu.

Te to specyficzne zadania kształtowania duszy obywatela polskiego w promieniach nauki historycznej stają przed nauczycielem polskim. Zadania te naogół odczuwa on i rozumie. Już z większą trudnością wyrozumie je i odczuje niejeden nawet wybitny teoretyk dydaktyki historii, teoretyk wyrosły w państwie o nieprzerwanej tradycji państwowej, np. w atmosferze potężnej, światowładnej republiki Ameryki Północnej.

Z odczucia i zrozumienia powyższych faktów i prądów dziejowych organicznie wyrastać i musi i powinna koncepcja celów nauczania historii w szkole polskiej; z odczucia i zrozumienia potrzeby wychowywania i kształcenia jednostki zdolnej i zdatnej zarówno moralnie, jak intelektualnie do aktywnego udziału w życiu zbiorowym, umiejacej koordynować działania swe społeczne z wysiłkiem przodujących dusz w narodzie, głęboko przywiązanej do własnej państwowości, dojrzewać przytem ta koncepcja winna w atmosferze przenikniętej promieniami myśli filozoficznej, gotowej uznać i uszanować wartości duchowe gdziekolwiek, w jakimkolwiek narodzie czy warstwie one się ujawniają.

Przez dźwiganie bowiem narodów trzeba iść ku ludzkości.

Z tych założeń ogólnych płyną takie wnioski konkretne co do celów nauczania historii w szkole.

Nauczanie historii obudzić winno *zainteresowanie* życiem narodu własnego przede wszystkim, ale także i innych narodów, twórczością w różnych dziedzinach w kolejnych epokach, a tem samem winno *zainteresować* życiem zbiorowem w teraźniejszości i przyszłości. Przełamać trzeba krąg ciasnej i sobkowskiej nieraz myśli rozwijającego się indywiduum i nauczyć dopatrywać się żywych, istotnych wartości w tem, co dotyczy spraw, interesów, aspiracji szerszego środowiska, społeczeństwa, narodu, państwa, ludzkości.

Budząc *zainteresowanie* do spraw i życia zbiorowości ludzkiej, lekcje historii winny torować drogę zrozumienia i odczucia, jaki ogrom, jaki bezmiar trudu i pracy ponosi każde pokolenie narodu nad dźwiganiem życia na wyższy poziom w zakresie kultury zarówno duchowej, jak i materialnej. Niech wzniecą one ukochanie tych trudów przeszłości, potęgujących pierwiastki dobra, piękna, prawdy w życiu. Niech w promieniach ukochania tej twórczości i pracy kształtuje się przywiązanie do ziemi swej i miłość ojczyzny, jako wielkiej, wspólnej wartości duchowej, dla potęgowania której pracować, żyć i umierać należy.

Wprowadzając w życie i działalność pokoleń minionych, pokazując wysiłek rzesz ludzkich, lekcje historii przyczynią się do wpojenia myśli, iż każda jednostka swoim postępowaniem i działaniem w pewnej mniejszej lub większej mierze wpływa dodatnio lub ujemnie na bieg życia zbiorowego, na sumę zła lub dobra w społeczeństwie. Tem samem mają budzić poczucie odpowiedzialności w kształtującej się duszy ludzkiej, świadomość, iż każdy ponosi ją w pewnej mierze za losy tej, czy innej dziedziny życia i twórczości narodu.

Rozglądając się w przeszłości, wpatrując się w obraz minionych wieków, dostrzeże młode pokolenie, dzięki lekcjom historii, iż niektóre jednostki osiągnęły szczyty ducha, wysiłkiem wielkim dokonały dzieł niepospolitych, odegrały wybitniejszą rolę, pozostawiły ślad głęboki i trwały swej działalności. Niech przez to poznanie życia i dzieł tych ludzi wprowadzi historia młode pokolenia na wielkie przestworza bezgranicznej siły i bogactwa ducha ludzkiego. Niech nauczy czcić i kochać prawdziwie wielkich ludzi, przede wszystkim swego narodu; ale również i innych narodów, i nie w jednej jakiejś dziedzinie życia czy działalności, lecz w różnych jej sferach, by szereg wybitnych, godnych naśladowania jednostek w dziejach nie ujęty był jednostronnie, nie zamykał się w jednym tylko typie człowieka, ale obejmował całą różnorodność wielkich dusz i pięknych czynów ludzkich.

Jeżeli przy realizacji powyższych celów zmierzamy do obudzenia i kształtowania uczuć społecznych, etycznych, altruistycznych w duszy młodzieży, jeżeli budzimy w dojrzewającej jednostce *zainteresowanie* życiem społecznem, życiem narodu, ludzkości, jeżeli w ten sposób stwarzamy uczuciowe impulsy do należytego działania, do czynu społecznego, to jednocześnie, w równej mierze wytwarzać w niej winniśmy intelektualne warunki, intelektualne dane do działania skutecznego, do czynu płodnego w wartościowe wyniki. Wszak młodzież uzbrojona w pewną wiedzę i w pewną kulturę historyczną pójdzie w życie, aby swym czynem, swem działaniem zbiorowem, siłą dokonywanych faktów, historję tworzyć, dzieje w pewien sposób kształtować.

To też w zakresie podnoszenia kultury intelektualnej umysłów mło-

dzieży, nauczanie historii ma przed sobą poważne, doniosłe bardzo zadania. Powinno ono rozwinąć zdolność, wyrobić umiejętność myślenia w kategoriach społecznych, państwowo - narodowych, winno zaprawić i usprawnić umysł w głębszym ujmowaniu związku przyczynowego między zjawiskami życia społecznego, narodowego, państwowego. W tej dziedzinie tyle jest powierzchowności, tyle błędnego, opaczego pojmowania rzeczy. Nauczyć myśleć w tej dziedzinie, jest to zadanie o wielkiej doniosłości nie tylko w zakresie teorii, ale i w zakresie praktyki społecznej i państwowej. Przy pogłębianiu tem nie można, rzecz prosta, pominąć życia państwowego. Wskazać, jak nieskończenie cennym skarbem jest własne, niepodległe państwo, jak znacznie może się ono przyczynić do stworzenia warunków, sprzyjających rozwojowi i wydajnej pracy narodu, jak ściśle szczęście i pomyślność poszczególnego obywatela wiąże się i splata z pomyślnością i rozkwitem państwa. Od jakich wreszcie warunków zależy pomyślny rozwój państwa, jakie mu mogą grozić niebezpieczeństwa. Pogłębić świadomość i zrozumienie tych spraw stanowi ważne zadanie i cel nauczania historii.

Jedno z najważniejszych wreszcie zadań, jakie stoją przed nauczaniem historii, jak sądzę, polega na doprowadzaniu umysłu młodzieży do zrozumienia teraźniejszości, jako wyniku sił działających w poprzednim okresie, jako pewnej fazy w rozwoju dziejowym społeczeństwa, jako momentu dynamicznego o różnorodnych tendencjach i pierwiastkach, których genezę i istotę tem dokładniej i gruntowniej znać trzeba, im skuteczniej się chce pracować dla tworzenia, dla budowania przyszłości.

Im w pełniejszej mierze cele te będą osiągnięte, tem większe prawdopodobieństwo popełniania przez młode pokolenie mniejszej ilości błędów w ujmowaniu, rozumieniu, przewidywaniu tych zjawisk dziejowych, państwowych, społecznych, które przynosi, przed którymi stawia, żądając natarczywie odpowiedzi, wartki, szumiący potok życia nowoczesnego. Zarazem tem większe prawdopodobieństwo należytej koordynacji w działaniu rzesz szeregowych obywateli i pracowników na różnych placówkach z wysiłkami wielkich dusz narodu, wybitnych twórców przyszłości w ich ciężkich zmaganiach z chaosem życia, w którym obok pierwiastków wyższych wszak tyle pierwiastków upadku i rozkładu. Bez tej to koordynacji, jak wiemy, nie ma rzetelnego postępu, a jest zastój i rozprężenie życia zbiorowego.

Wreszcie w szeregu celów, jakie należy wytknąć nauczaniu historii, nie można pominąć i tego, że lekcje historii powinnyby przynieść pewne poznanie ważniejszych metod naukowego badania historycznego, odtwarzającego różne momenty minionej przeszłości na podstawie źródeł, dokumentów historycznych. Nie jest to cel bez znaczenia i w życiu praktycznym, wszak niemal każdy z nas w drobnym bodaj stopniu wykonywa pracę zbliżoną poniekąd do pracy historyka, gdy np. na podstawie przeczytanej gazety, czy listu, próbuje odtworzyć, jak się rzecz miała i powinien właśnie umieć ustrzec się przed błędami, które snadnie popełni, nie mając pojęcia o metodach krytyki historycznej.

Takby, jak sądzę, należało ująć całość celów, mających przyświecać nauczaniu historii. Pragnąłbym do powyższego dodać jeszcze parę uwag, zmierzających do usunięcia możliwych w tej dziedzinie nieporozumień. Jeżeli podnosiłem i to z dużym naciskiem wychowawcze walory

w nauczaniu historii, to, oczywiście, nie w tym sensie, aby lekcje historii należało wypełnić, czy też przeplatać jałowem moralizatorstwem. Chodzi o rzecz inną, nie o kazania moralizatorskie, chodzi o pełnię możliwą przeżycia w świadomości młodzieńczej niektórych bodaj momentów dziejowych, w których walory powyższe tkwią potencjalnie. Jakie to są momenty, jak je wybrać na to gotowej recepty nie mam, jest to rzecz indywidualności nauczyciela.

Można byłoby też ewentualnie wysunąć zarzut, iż chęć wydobywania wartości wychowawczych z lekcji historii, może snadnie naprowadzić na manowce tendencyjnego, fałszywego traktowania dziejów. byleby tylko stało się zadość pocziwiej pod względem wychowawczym tendencji. Pomijam w odpowiedzi już wzgląd, iż kłamliwe przedstawienie dziejów gwoi jakiejś budującej tendencji stawia gmach wychowania na kruchej zgoła podstawie. Wskazać natomiast pragnę na to, iż przedstawiona koncepcja celów zawiera nietylko wychowawcze momenty, ale i cele, zmierzające do kształcenia umysłów, że zrozumienie terażniejszości, które wysuwałem, jako istotny cel nauczania historii, musi z konieczności budować na możliwie *głębokiem, rzetelnem, zgodnem z prawdą* ujmowaniu minionej rzeczywistości dziejowej, gdyż na fikcjach, na fałszywym, nierealnym obrazie przeszłości umysł oderwany od rzeczywistości nie rozwinąłby swej siły poznawczej i nie dałby należytej konstrukcji terażniejszości. Nauczanie więc historii nie osiągnęłoby celów swych. Ideał przeto *prawdy* w dziedzinie historii winien przyświecać lekcjom historii w szkole polskiej. Może nauczyciel zapewne pobyłdźić, nie wolno mu świadomie szerzyć fałszów; wierzę też, że tego nie czyni.

I jeszcze jedna uwaga; wysuwa się dziś niejednokrotnie hasło; że nauczanie historii w szkole winno mieć za cel zbliżenie narodów i krzewienie idei pokoju, słowem winno służyć celom współczesnego pacyfizmu w najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu.

Zagadnienie, zawarte w tem hasle jest niewątpliwie zagadnieniem olbrzymiej doniosłości, wagi pierwszorzędnej. Rzecz w tem jednak, że nie tylko sprawa realizacji pokoju przedstawia trudność ogromną, ale i w strukturze swej problemat ten zawiły jest i subtelny, że zatem nierozważnie podjęta akcja pacyfistyczna, pacyfizm źle pojęty i nieudolnie realizowany może przy najlepszych intencjach dać rezultaty wręcz przeciwnie zamierzonym. Przeszliśmy pod tym względem w przeszłości, jako państwo, doświadczenie aż radto bolesne. Rzeczpospolita Polska bowiem wieku 18-go, na tle ówczesnej rzeczywistości, stanowiła w gruncie rzeczy, abstrahując od założeń ideologicznych, państwo głęboko, acz nieprzezornie, pacyfistyczne w swojej faktycznej polityce zewnętrznej i wewnętrznej. Wiemy dobrze z jak okropnym skutkiem, nietylko dla narodu polskiego, ale i dla postępu europejskiego.

Dziś problem pokoju, gotowości czy niegotowości do wojny prawdopodobnie będziemy traktowali wnikliwiej, niż ongiś.

Nie wchodzę atoli na płaszczyznę wielkiej polityki, trzymam się za-
kreślonej płaszczyzny szkolnego nauczania historii. Otóż i dziś przez niewłaściwe, w duchu powierzchownie pojętego pacyfizmu, nauczanie historii moglibyśmy się przyczynić do stworzenia nastrojów i poglądów, które młodemu pokoleniu naszemu, co prawda inaczej, ale nie mniej skutecznie, niż w 18-m wieku, zamknęłoby oczy na istotny stan Europy i Polski, kształ-

tując nierealny, fantastyczny stosunek do współczesności. Wystarczyłoby zredukować wydatnie nauczanie historii powszechnej, a w pozostałej części uwzględnić *wyłącznie* dzieje kultury, pominąć natomiast dzieje polityczne z ich świadectwem obok dzieł szlachetności i głębokiego idealizmu wielorakich też aktów agresywności i zachłanności, perfidji i zaborczości, tudzież nieubłaganej, zażartej, nieprzebierającej w środkach rywalizacji ludzkiej, a z polskiej historii wystarczyłoby również wyrzucić lub zredukować do minimum dzieje polityczne i atmosferą niechętnego lekceważenia lub głuchego przemilczania, otoczyć podniosłe momenty ořeźnej walki o niepodległość. Przy wytrwałości — rezultaty takiego oddziaływania przygotowałyby nam skutecznie finał w stylu wieku 18-go. Reformować w nauczaniu historii niewątpliwie trzeba wiele, lecz nieumiejętne reformy mogłyby dać rezultaty zatrważające.

Jeżeli jednak pewne powierchowne rozwiązanie problemu pacyfizmu w nauczaniu historii może nas zaprowadzić na manowce, czy wynika stąd, że wogóle mamy odstąpić od tego, tak ważnego, tak aktualnego hasła. Sądję, że nie. Mniemam tylko, że o ile chodzi o nauczanie historii — ideał prawdy historycznej winien nam przede wszystkim w tej dziedzinie przyświecać i ani doktryna wyłączności wojującego nacjonalizmu, ani szczerego, czy nieszczerego pacyfizmu nie powinna przysłańać nam rzeczywistości dziejowej. Zresztą agitacja pacyfistyczna nie stworzy trwałej podstawy pokojowej. Po za pewnemi procesami gospodarczemi i sprawami ustrojowemi, których tu nie dotykam, może tu większy wpływ wywrzeć głębsze i lepsze wychowanie, dokonywujące się w każdym środowisku narodowem. Wychowanie kultywujące pracę pokojową, pogłębiające odczucie treści i sensu życia, krzewiące szacunek dla wartości duchowych, niezależnie od tego, w jakim środowisku narodowem one się ujawnia, stwarzające postawę czynną wobec życia zbiorowego, takie wychowanie zakładać będzie coraz trwalsze podwaliny współżycia pokojowego w miarę tego, jak będzie ogarniało coraz szersze zespoły narodów. Te walory wychowawcze pragnąłem uwydatnić również w szeregu rozwiniętych wyżej celów nauczania historii. Wychowani w tej atmosferze prawdy, szczerości, dobra gdziekolwiek dostrzeżemy pierwiastki głębszego idealizmu, nie tylko w celach, lecz również i w metodach działania, tam, do tych narodów i środowisk zbliżymy się z uczuciem przyjaźni i braterstwa; nie zamknijemy jednak oczu na objawy sił niższych, brutalnych i perfidnych, a nasz idealizm, nasza miłość ojczyzny, nasza czujność podyktuje nam właściwą postawę. Droga do ideału braterstwa narodów daleka i trudna, nie możemy jej odbywać, chowając co pewien czas głowę w piasek, przemilczając niemiłe dla naszego idealizmu, niedogodne fakty i procesy dziejowe.

W związku z powyższem nie mogę nie przyznać dużej dozy słuszności słowom autorki najnowszego i cennego bardzo dzieła o dydaktyce historii, Hanny Pohoskiej, która, poruszając zagadnienie pacyfizmu w nauczaniu historii, mówi w ten sposób: „Najświeższą tendencją w nauczaniu historii, — a zarazem może i najszlachetniejszą, jest propaganda idei pokojowych i humanitarnych. Tem nie mniej nie należy zapominać, że tendencyjność w nauczaniu nigdy i w żadnych warunkach pozytywnych wartościów do pracy nie wnosi. Daje ona rezultaty często wprost odwrotne zamierzeniom. Nic nie buduje, a budowane twórczym wysiłkiem burzy. Stwarza sztuczne wartości, nie oparte na trwałych podstawach. Rodzi efekty zewnętrzne. łudzące i niepoważne. Uczy wreszcie pogardy dla prawdy”.

Gdy się uzna za słuszny całokształt celów nauczania historii, podany wyżej, wypadłoby przyjąć i płynące z nich wnioski, dotyczące wyboru materiału historycznego, a oddziaływujące już bezpośrednio na istotę programu nauczania historii. Zwłaszcza ważnym w tym względzie jest ten punkt, który mówi o zrozumieniu przez młodzież epoki dzisiejszej, teraźniejszości, jako fazy krystalizującej dla nas, żyjących, procesy i wpływy przeszłości. Z punktu tego wypływa, iż w nauczaniu historii na plan pierwszy wysunięte winny być dzieje nowoczesne i nowożytne, na plan drugi starożytność klasyczna ze szczególnem jednak uwzględnieniem dziejów kultury Grecji, jako Źródła cywilizacji europejskiej, i wreszcie na miejscu trzeciem, dalszem, większa część dziejów średniowiecza, zwłaszcza politycznych, w zakresie dziejów powszechnych. Postulat ten częściowo już się wcielił w życie, lecz wciąż jeszcze zbyt słabo, zbyt powierzchownie traktuje się dzieje w. XIX. stulecia, które przyniosło ludzkości tyle głębokich przeobrażeń, przewrotów we wszystkich dziedzinach życia. W ten sposób ostatnie i najważniejsze ogniwo dziejowe, łączące dzieje nowożytne z teraźniejszością, jest wciąż bardzo wątłe, i związek teraźniejszości z przeszłością nie znajduje przez to dość silnego uwydatnienia, wskutek czego nauczanie historii traci dużo ze świeżego oddechu życia. Z punktu wspomnianego wypływa również konieczność uwzględniania przy nauczaniu historii różnych stron, różnych dziedzin życia dziejowego, nie zasklepienia się w jednej, gdyż chodzi o zrozumienie pełni życia teraźniejszego. I niewątpliwie, daleko odbiegliśmy już od starego szablonu dziejów królów i wojen, lecz są jeszcze pewne braki. Zwłaszcza dotkliwym jest wciąż jeszcze słabe uwzględnianie strony tak ważnej, jak dziedzina ewolucji gospodarczej i co najważniejsze, dziejów nauki. W dobie nowoczesnej nauka przetwarza życie coraz głębiej i silniej, odczuwamy to wszyscy na każdym kroku. Nauczanie historii ma dać zrozumienie teraźniejszości, przekonać o wartości pracy, oświecić drogę, przebytą od barbarzyństwa do cywilizacji — a właśnie o dziejach tak pierwszorzędного czynnika cywilizacji, jak nauka, głucho dość w naszych podręcznikach, a więc i na lekcjach historii, ku wielkiej szkodzi dla umysłowości i psychiki naszej dojrzewającej młodzieży. Bohaterskie prace i wysiłki ludzi nauki, męczeństwa ich nieraz, ich nieskończenie ważny i ofiarny trud — zbyt rzadko jeszcze przykuwa uwagę naszej młodzieży. Wprawdzie dziś, w dobie powojennej, nie kwitnie kultura nauki, oświatę traktuje się jak kopciuszkę, książka poważna straciła więtość w jednych środowiskach, do innych zaś środowisk jeszcze nie dotarła. Lecz właśnie wobec takich tendencji powojennej kultury, z tem większą siłą należy im się na każdym polu przeciwstawiać, a niewątpliwie teraz, w okresie rozkwitających bujnie sił naszego narodu i braki powyższe zostaną usunięte.

Uwagi na temat nauczania historii.

Nauczanie historii w niższych oddziałach nasuwa poważne trudności, z których zmagą się nauczyciele, jeżeli pragnie, ażeby nauka pozostawiła w umyśle dziecka trwałe ślady.

Kilka poniższych artykułów świadczy o tem, że nauczycielstwo szuka dróg i sposobów przełamania trudności.

Zamieszczając te artykuły, Redakcja otwiera dyskusję, w sprawie nauczania historii w niższych oddziałach szkoły powszechnej.

(Dop. Redak.)

I.

Nauka historii na tle środowiska i kroniki miejscowej.

Ucząc historii w szkole powszechnej zauważyłem, że wysiłki, jakie wkładam w nauczanie tego przedmiotu, nie równoważą się z rezultatami, które osiągam. Fakty historyczne wietrzały z głów moich uczniów już po kilku miesiącach, a wiadomości, które w jednym roku zostały przyswojone — w następnym — były dla dzieci nieomal nowością.

Zastanawiało mnie to bardzo; z tego też powodu robiłem często „rachunek sumienia”.

Dziś poznałem już niektóre moje błędy metodyczne. Inne wskaże mi jeszcze zapewne „rachunek sumienia”.

Przedewszystkiem pokarm, który dzieciom podawałem, za ciężki był do strawienia. Nieprzygotowane umysły nie mogły roztrząsać ze mną problemów społeczno-politycznych, jakie przedmiot historii nasuwał.

Powtóre, za wiele było w mojej nauce abstrakcji, oddalenia, za mało związku z materiałem konkretnym.

Dopiero z chwilą, kiedy naukę historii w szkole powszechnej oparłem na środowisku i kronice miejscowości, dopiero z chwilą, kiedy wskazałem i udostępniłem dziecku najbliższy mu konkret: zabytek historyczny, dopiero z tą chwilą przyszedłem do przekonania, że nauka historii tą metodą prowadzona dostarcza najwięcej korzyści.

Przedewszystkiem zasada koncentracji i analogji ma w niej całkowite zastosowanie; w dalszym ciągu ożywia ona znacznie lekcje nauki historii, budząc zainteresowanie uczniów, oraz, jak uczy mnie doświadczenie, daje rękojmię trwałości wiedzy historycznej.

I dziś w nauce historii, mając przed sobą czy to dzieci, czy starszą młodzież rzemieślniczą, czy nawet ludzi dorosłych — zawsze za punkt wyjścia w nauce — biorę rodzinną miejscowość, jej bogatą przeszłość, zmurszałe pamiątki historyczne, podania i legendy.

Zdawało mi się początkowo, że miejscowość nasza wraz z okolicą nie zasługuje pod względem zabytków przeszłości na szczególniejszą uwagę. Wiedziałem, że kościół dźwiga na sobie ciężar kilku wieków, pokazywano mi jako osobliwość na brzegach Warty pagórek, pospolicie „kopecem szwedzkim” zwany.

Ale żywe zainteresowanie się miejscowością i okolicą pozwoliło mi odszukać wiele innych zabytków, stanowiących dziś dla mnie kanwę, na której snuję obraz przeszłości naszego kraju.

Te pamiątki historyczne otaczam serdeczną miłością i opieką, a kult dla tej spuścizny staram się wpoić w wychowanków i otoczenie.

Poczucie przynależności do środowiska, do narodu jest czemś nader ważnym, ono decyduje o wszystkich czynach narodowych i jest pewnego rodzaju miernikiem dla społecznej wartości jednostki; brak tego poczucia wytwarza typy obojętne pod względem narodowym, a nawet kosmopolityczne, typy, dla których „ibi patria, ubi bene”.

Zdaje się na pozór, że pewna miejscowość — przypuśćmy miasteczko — nie posiada żadnych zabytków historycznych. Baczniejsza obserwacja układu ulic, rynku a nawet domów, poucza nas jednak, że np. plan miasta tego typu mógł wykonać tylko przedsiębiorca-wójt w czasie kolonizacji niemieckiej. I oto już zdobył nauczyciel żywą ilustrację do historii kultury: powstania miast w Polsce.

Niezawodnie w każdym wypadku archiwum miejskie lub kościelne da nauczycielowi możliwość zwrócenia uwagi na niejedną pamiątkę historyczną, około której przechodzimy nieświadomi, i pomoże wyłowić cenną perłę z „niepamięci piasku”. A ileż mamy miast i miasteczek, które posiadają tak wiele pamiątek historycznych, że każdą epokę w historii możemy na nich oprzeć.

„Historja”, którą dziecko wchłonęło w szkole powszechnej, może z biegiem czasu koncentrować się jedynie w kilku faktach historycznych, zgrupowanych około tej lub owej postaci historycznej. Jednak „rzeczy” z przeszłości naszej, na które patrzeć będzie codziennie, nie pójdą w niepamięć.

Wchodząc do kościoła, dziecko zobaczy tablicę pamiątkową w widocznym miejscu umieszczoną, a słowa na niej wyryte przywiodą mu na pamięć dzieje zasłyszane na ławie szkolnej.

„Był człowiek posłany od Boga, a imię mu było Jan” — Na prośby Ojca św. i pokorne błagania rzymskiego cesarza niemieckiego. Jan III Sobieski z rycerstwem polskim pod Wiedeń—oblężony dwakroć od Turków, a od swoich opuszczony — przybywa i po trzech dniach, jak wódz naczelny wojsk sprzymierzonych dnia 12 września 1683 potęgę turecką niszczy. Król polski: ratuje Niemcy i chrześcijaństwo”.

„Veni, vidi, Deus vicit”.

Na kamiennej tablicy, umieszczonej w przedsionku kościoła (Nowe Miasto nad Wartą) wyryte są w kilku wierszach dzieje Jana III Sobieskiego.

Daliśmy dziecku w czasie nauki szkolnej ten historyczny konkret, wyjaśniliśmy u stóp tablicy znaczenie słów wyrytych, wzięliśmy za punkt wyjścia w nauce historii tablicę pamiątkową, kreśląc dzieje ostatniego króla-bohatera — natenczas fakty takie jak — „Liga św.”, „Ludwik XIV”, „Odsiecz Wiednia” znajdują trwałe skojarzenie w umyśle.

Obok zabytków historycznych niemniej ważną rolę przy nauce historii stanowi *kronika miejscowości*.

Trudność w przyswojeniu i utrwaleniu uczniom materiału historycznego, nawet przy stosowaniu metody biograficznej, ilustrowanej rycinami, portretami, mapami i t. p., wynika z oddalenia, z którego uczeń na

opowiadane fakty spogląda, a co za tem idzie, z braku odpowiedniego zainteresowania. I wobec tego wszystko, co się pisze o budzeniu miłości Ojczyzny przez naukę historii jest przesadą.

Do rozbudzenia miłości Ojczyzny i współrodaków, jak żąda program ministerjalny, prowadzić nas musi droga pośrednia: rozbudzenie zainteresowania przez poznanie historii miejsca rodzinnego, jako sercu dziecka najbliższego, a związane z tem dzieje całego narodu stać się muszą dlań bliższe i droższe. Tak pisze Ludwik Kozar („Ruch Pedagogiczny” Nr. 6—9 z r. 1923) o nauce dziejów ojczystych w szkole powszechnej, podnosząc równocześnie niezmiernie znaczenie kroniki szkolnej dla nauczyciela historii. W dalszym ciągu autor artykułu „Z kroniki szkolnej” zwraca uwagę na koncentrację poszczególnych zdażeń z dziejów rodzinnej wioski czy miasteczka z odpowiedniami momentami historii.

Czy tylko w pierwszych latach nauczania opierać powinniśmy naukę historii na najbliższem środowisku i miejscowej kronice? (Patrz Jeleńska — *Metodyka pierwszych lat nauczania*). Zabytki przeszłości naszej w danej okolicy, legendy i podania jako konkrety najbliższe dziecku niezaprzeczenie stanowić muszą punkt wyjścia w III-im i IV-ym oddziale szkoły powszechnej.

Tego konkretnego, a tak cennego materiału historycznego nie porzucimy jednak w wyższych oddziałach — przeciwnie, wysuniemy go na plan pierwszy, gdyż jako spuścizna przekazywana z pokolenia na pokolenie odegra on rolę „arki przymierza między dawnymi a młodszymi laty”.

Dominik Sołtysik.

II.

UWAGI W ZWIĄZKU Z NAUCZANIEM HISTORJI W SZKOLE POWSZECZNEJ.

Każde zjawisko historyczne będzie dla dzieci niezrozumiałe, jeśli nie zilustrujemy go przeżyciem. Cechą charakterystyczną myślenia dziecka jest obrazowość. Tymczasem w nauce historii posługujemy się symbolami (wyrazami), poza któremi niezawsze kryje się dla dziecka istotna treść, dziecko poznaje tylko nazwę pojęcia. Mówimy np. o państwie Aby wyraz ten określał istotną treść pojęcia, trzeba, ażeby skojarzył się z tem wszystkim, co wchodzi w zakres pojęcia państwo, więc: ziemia, ludzie i władza. Tymczasem takich związków skojarzeniowych brak dziecku. Powtarza więc podany przez nauczyciela wyraz, nie rozumiejąc jego treści. Z tego też płyną takie powiedzenia, jak: „wojna jest wtedy, jak się biją kosami, mieczami, dzidami a bitwa to się biją pięściami albo rękami (oddz. IV).

Powyższe wywody prowadzą do wniosku, że nauczania historii nie można oprzeć na wyrazach, że trzeba dać dzieciom *pojęcie* zasadniczych zjawisk historycznych. Jest to zadanie bardzo trudne, zwłaszcza w niższych oddziałach szkoły powszechnej, gdzie mówić trzeba np. o państwie, gdy tymczasem dzieci mają jeszcze bardzo niejasne wyobrażenie o władzy. Program ministerjalny przepisuje na oddział trzeci takie tematy, jak: Słowianie, chrzest Polski, napady Tatarów, sprawiedliwe sądy Kazimierza

Wielk., poświęcenie Jadwigi itd. itd. Jest to materiał olbrzymi, gdyż chodzi tu przede wszystkim o wyjaśnienie tych pojęć zasadniczych, bez których nauka historii nie przyniosłaby prawie żadnych korzyści, a wyjaśnienia takie są bardzo trudne, gdyż przeszłość jest dla dziecka ciemnią, w której się wcale nie orientuje, brak jest też dziecku znajomości tych elementów, z których można by zbudować pojęcie.

Ażeby te trudności osłabić, należy wykorzystać doświadczenia dzieci; przeżycia ich stać się muszą punktem wyjścia i ilustracją przeszłości. Jest to możliwe, jeśli w nauczaniu historii zastosujemy analogię.

Dobór materiału z przeżyć dzieci jest trudny. Nauczyciel musi znać dokładnie środowisko, w którym dzieci żyją, musi znać istotne ich przeżycia i tym materiałem posługiwać się przy nauczaniu historii. Na kilku przykładach postaram się wyjaśnić rzecz całą.

W programie Ministertwa na oddział III-ci mamy takie tematy:

AB 1. Nasi przodkowie Słowianie. Analogja: dzieci wszystkich oddziałów — to Słowianie; nasza klasa — Polacy, inna Czesi i t. d. W ten sposób dzieci rozumieją najlepiej podział Słowian na grupy.

A 3. Bolesław Chrobry naznacza granice Polski. Analogja: nauczyciel wyprowadza dzieci do ogrodu i poleca, by podzielili kawał ziemi między siebie. Jedno dziecko (lub grupa) może wyobrażać Polskę, inna Czechy i Niemcy. Każde odgraniczy swą działkę patyczkami, lub kamieniami. Wyjaśnimy dlaczego potrzebne jest rozgraniczenie. Tak samo Chrobry oznaczył granice Polski — oznaczył je, jak opowiadają, żelaznymi słupami.

B 3. a) Bolesław Krzywousty walczy z Niemcami. Zasadniczy motyw: walka podjazdowa. Analogja: podchody w drużynach harcerskich. Gdy jedna drużyna spokojnie obozuje, druga podkłada się i zaskoczy „nieprzyjaciela”. Tak samo robił Krzywousty. — b) Pojęcie grodu. Analogja: dom jest otoczony płotem, murem. Stanowi to ochronę przed zwierzyną, złodziejami. Dawniej całe miasta miały taką ochronę przed nieprzyjacielem (rowy, mury). — c) Podział państwa. Analogja: gospodarz dzieli ziemię między synów. Uzasadnić (także na innych przykładach), że każda część jest teraz mniejsza, uboższa. Tak samo było z Polską po podziale, uczynionym przez Krzywoustego.

B 6. O Litwie. Zły sąsiad. Analogja: w klasie każdy uczeń ma sąsiada. Jeden drugiemu powinien pomagać. Jeśli sąsiad jest niedobry, wtedy panują kłótnie, pracować razem nie można. Złym sąsiadem byli Krzyżacy.

A 7. Potęga Polski i szacunek u sąsiadów. Analogja: jeśli gospodarz dobrze gospodarzy (bogate plony, porządek w gospodarstwie), wtedy sąsiedzi szanują go: proszą o radę, zapraszają do siebie. Dobrze gospodarzył Kazimierz Jagiellończyk. Polska była silna, sąsiedzi ją szanowali.

AB 8. Sejm w Lublinie. Analogja: zainscenizować sejmiki i wybór posłów, np. w ten sposób, że każda ławka jest sejmikiem, który wybiera posła. Posłowie zbierają się w Lublinie (np. w auli). Nauczyciel, występujący w roli króla, mówi o potrzebie unji.

B 9. Stefan Batory nie chce być królem malowanym. Analogja: leniwy uczeń. Chodzi do szkoły, jednak nie uczy się. Jest uczniem malowanym. Inny uczeń jest pilny, robi to wszystko, co do niego należy. Ten jest uczniem prawdziwym, nie malowanym. Prawdziwym, nie malowanym królem był Stefan Batory.

A 9. Jan Zamojski, doradca Batorego. Analogja: wśród roku przyjdzie do klasy uczeń z innej szkoły. Nie zna stosunków w nowej szkole, nie wie, czego się uczyć i jak. Prosi jednego z kolegów o pomoc. Kolega ten staje się teraz jego doradcą i przyjacielem. Tak samo było z Batorym. Nie znał Polski i dlatego wziął jako doradcę Zamojskiego.

A 11. Zdrajca Radziejowski wprowadza Szwedów. Analogja: gospodarz zatrudnia robotników, którzy znają dokładnie gospodarstwo, mają nawet klucze od śpichlerzy, stajen. Jeden z robotników zdradza swego pana: sprowadza złodzieja, który okrada gospodarza. Tak zdradził Polskę Radziejowski.

AB 12. Polska przedmurzem chrześcijaństwa. Analogja: miasto, otoczone murami. Mur, okalający miasto, nazwać możemy przedmurzem (choćby dlatego, że jest *przed* murami miasta, domów). Przedmurze powstrzymuje nieprzyjaciela. Polska była przedmurzem chrześcijaństwa. Broniła inne państwa przed Turkami.

B 16. W obozie pod Połańcem. Zasadniczy motyw: pojęcie pańszczyzny. Analogja: ludzie biedni biorą od gospodarza zagon pod ziemniaki. Nie płacą za to, lecz odrabiają kilka dni w czasie np. żniw. Prawie tak samo było dawniej. Chłop dostał od pana ziemię, lecz musiał odrabiać (kilka dni w roku, później coraz więcej). I to nazywało się pańszczyzną. Kościuszkę zmniejsza pańszczyznę w uniwersale połanieckim.

Materiał, podany powyżej, nie wyczerpuje wszystkich możliwości zastosowania analogji. Do każdej lekcji potrzebne będzie dokładne przemyślenie, zmiana szczegółów oraz dodanie szeregu innych analogij, zaznaczyć trzeba bowiem z naciskiem, że analogje służą do zbliżenia pojęć historycznych do dzieci. Im więcej damy trafnych analogij, tem idealniej zbliżymy przeszłość do duszy dziecka. Dlatego też analogje zastosować trzeba nie tylko w nawiązaniu, lecz także a może przede wszystkim w utrwaleniu materiału historycznego. W nauce historii nie chodzi przecież o wbić fakt historyczny w pamięć, lecz o doprowadzenie do zrozumienia tego faktu. Nie dokonamy tego drogą kojarzenia z dawniej przeobionym materiałem, gdyż niczego on nie wyjaśnia. Dobrze użyta analogja sprowadza prócz wyjaśnienia także zainteresowanie, gdyż własne przeżycia najsilniej zabarwiają się uczuciowo. A wywołanie zainteresowania do historii jest bardzo ważnym czynnikiem w celowości naszej pracy.

Stanisław Nowaczyk.

Zaznaczyć należy, że tworzenie analogji nie jest sprawą łatwą; naciągana analogja zamiast wyjaśnić pojęcie, może je zmacić. Tak np. z przykładów podanych przez autora analogja pomiędzy zdrudą Radziejowskiego a czynem robotnika, który wprowadza złodzieja do swego gospodarza jest zupełnie niewłaściwa, ponieważ Radziejowski pozostawał w zupełnie innym stosunku do króla niż robotnik do gospodarza, a Polska nie stanowiła prywatnej własności króla, podczas gdy gospodarstwo jest prywatną własnością gospodarza.

Przeladowania analogjami należałoby unikać z tego względu, że mogą one wyrobić pewne niepożądane nałogi umysłowe, które później trudno bardzo dają się wykorzenić.

(Dop. Redak.).

III.

Program historii określa cel nauki w 6-ciu punktach (patrz „Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Historia”). Nie będę daleka od prawdy, jeżeli powiem, że znaczna większość nauczycieli kładzie główny nacisk na punkt pierwszy, t. j. na zaznajomienie dzieci z najważniejszymi momentami przeszłości narodowej. Wtłacza się w dziecięce mózgi, co kiedy było, za którego króla, z myślą, że zapamiętanie tych wiadomości dopełni reszty, czyli wzbudzi takie uczucia, jak miłość Ojczyzny i współrodaków, oraz da poczucie odpowiedzialności obywatelskiej.

Program historii poleca już dzieciom w III-cim oddziale opowiadać takie rzeczy, jak uchwały sejmowe, wojny Napoleońskie, wojny z Rosją, z Austrią, i pełno innych wydarzeń i zagadnień politycznych z dziejów dawnej Polski; 9-cio letnie dzieci mają to wszystko zrozumieć i zapamiętać! W tym artykule chciałam zwrócić uwagę na zagadnienie, czy za pomocą nauki historii można wzbudzić uczucie miłości Ojczyzny.

Każde uczucie pochodzić musi ze źródła własnego ja, musi być oparte na własnym przeżyciu.

Czy więc prawdziwą miłość Ojczyzny można wzbudzić zapomocą opowiadań o przeszłości, przykładów poświęcenia i ofiar złożonych na ołtarzu Ojczyzny, lub za pomocą ładnych wierszyków?

Wszystko to dobre jako środki pomocnicze, ale do celu same nie prowadzą. Bo cóż dziecko obchodzi jakaś tam daleka przeszłość, króle, bohaterzy, wojny... Dzieci najwięcej interesuje to, co w koło siebie widzą, co słyszą, czyli obchodzi je teraźniejszość.

A cóż dzieci, zwłaszcza po wsiach, słyszą dziś o Polsce?

Często słyszą, że Polska, to jest coś takiego, co spowodowało biedę, że Rząd polski to przyczyna wielu kłopotów i złego. Wobec tego, jak ustosunkuje się umysł dziecka do nauki historii w szkole z jednej strony a z drugiej do życia, które je otacza? Czy nauczyciel ma zamknąć oczy na tę rzeczywistość i danych warunków ma nie brać pod uwagę? Czy ma się ograniczyć do opowiadań z przeszłości, do śpiewania pieśni patriotycznych i deklamacyj o Ojczyźnie?

Będą to słowa, słowa i nic więcej.

Zapytajmy pierwsze lepsze dziecko z ławy szkolnej, czy kocha ziemię ojczystą a bez namysłu odpowie: kocham. Zapytajmy czy ojciec, czy sąsiad też kocha Ojczyznę? Usłyszymy — kocha. Odpowiedzi będą szablonowe, bez najmniejszego przekonania. Gdybyśmy jednak umieli dotrzeć do szczerości dziecka, wówczas niejednokrotnie usłyszeliśmy inną odpowiedź.

Podobne zdarzenie miałem u siebie w klasie. Kilkoro dzieci zdobyło się na szczerość, i usłyszałam, że sąsiad ten i ów (nawet nazwiska wymieniali) nie kocha Ojczyzny. Twierdzenie swoje uzasadniały zaobserwowanymi faktami. W takich razach cała klasa bywa zwykle ogromnie zainteresowana i ciekawa, co też „pani” powie. (W naszych szkołach to właśnie najgorsze, że dzieci, zwłaszcza starsze, rzadko mówią to, co myślą, lecz odpowiedzi swoje stosują do upodobań nauczyciela, żeby — jak sądzą — odpowiedzieć „dobrze”).

Należy dzieci przekonać, że odpowiedzi w danym wypadku były dobre, bo szczere, tylko pojęcia mylne. Chcac sprostować fałszywe mnie-

manie zapytuje: Czy sąsiad ów oddałby komu jeden zagon swojej ziemi za darmo — albo za pieniądze, czy chętnieby go sprzedał? Albo, czy zamieniłby swój kawałek ziemi na większy i lepszy, ale nie w Polsce, tylko gdzieś daleko w obcym kraju? Wtedy dzieci z przekonaniem odpowiedzą, że nie oddałby, sprzedałby nie chciał a o zamianie ani mowy! Dlaczego? Bo sąsiad kocha swoją ziemię. Każdy kocha, bardzo kocha ziemię. A Ojczyzna nasza, to właśnie te wszystkie pola, łąki, lasy, wsie, miasta...

— A dlaczego ludzie niezadowoleni z Polski, kiedy ją Kochają? — pomyśli dziecko, lub wręcz zapyta. Tutaj należałoby również przytoczyć przykład z życia, n. p.: „czy ty kochasz tatusia?” — Kocham. „A gdy ci czasem czegoś tatuś nie da, nie pozwoli, płaczesz, narzekasz, dlaczego? Bo ci się zdaje, że tatuś chce źle...”

Na takich i temu podobnych przykładach można przekonać dzieci, że ludzie Kochają Ojczyznę, i w ten sposób złagodzić ten przykry zgrzyt, rzekomo wrogi stosunek do Polski, z jakim się tu i ówdzie spotykają w swem otoczeniu.

Przykładów umiłowania ziemi ojczystej wziętych z życia znajdziemy wiele: wrócił ktoś do wsi z daleka, z Francji, z Niemiec czy z Ameryki, przysłał pieniądze, napisał list — wszystko to posłużyć może w rozmowach z dziećmi jako realny przykład umiłowania Ojczyzny i tęsknoty do niej.

I w ten sposób, przyjmując jako punkt wyjścia umiłowanie jednego zagona swojej ziemi, damy obraz umiłowania całego kraju.

Teraz słów parę o obrazach historycznych.

O lekcjach na podstawie obrazka z praktyki własnej niewiele mogę powiedzieć, bo niestety, nie mam w szkole ani jednego. W razie potrzeby posługuję się małą pocztówką albo temi marnemi ilustracjami, jakie mamy w podręcznikach szkolnych. Wiem tylko, że gdy do nauki historii mam dobre, duże kolorowe obrazy, to lekcja jest stokroć lepsza i żywsza. Są jednakże i takie obrazy, albo fragmenety z obrazów, że nie wiedziałabym, co o nich dzieciom mówić. N. p. taki fragment z „Boju” Grotgera: powstaniec przygniata nogą jakiegoś człowieka, z wyraźnym zamiarem wbicia żelaznej dzidy w brzuch nieszczęśliwego. Obok złe psisko pomaga swemu panu.

Obrazek ten umieszczony jest w książce „Lubię czytać” — Dargielowej. Jest tam i drugi obrazek: wojownik na koniu trąci bezbronnego człowieka... Takich i tym podobnych obrazów wolę dzieciom nie pokazywać, gdyż sądzę, że nie należy w szkole opowiadać o mordowaniu ludzi...

Ciekawam jak nauczyciele języka polskiego, przerabiając trylogię Sienkiewicza, objaśniają okropne obrazy wbijania na pal, przypiekania żywcem i wiele innych.

U dzieci i tak dość często ujawnia się skłonność do okrucieństwa — czy wobec tego wskazaniem byłoby skłonności te potęgować obrazami mordów?

Za niewłaściwe również uważam wyciąganie z pogadań o bohaterach narodowych t. z. moralnego sensu i stawianie dzieciom kłopotliwych pytań czyby chciały tych bohaterów naśladować. Takie bowiem pytanie do niczego nie prowadzi. Odpowiedź zwykle będzie twierdząca, bo dziecko wie, że nauczyciel takiej odpowiedzi wymaga.

Gdy się znajdzie odpowiedź przeciwna, wówczas zakłopotany nau-

czyciel musi przekonywać, naprowadzać, by ostatecznie usłyszeć odpowiedź pożądaną.

Przypomina mi się lekcja jednej z koleżanek, która ucząc o wyprawach krzyżowych, zapytała ucznia czyby chciał naśladować krzyżowców. Chłopak odpowiedział: — Nie. Wtedy nauczycielka zaskoczona niespodzianą odpowiedzią, bez ogródek „wyjaśniła” że to źle, że trzeba ciec krzyżowców naśladować. Jakiż więc cel takiego pytania? Zresztą gdyby nam dano podobne pytanie — czy moglibyśmy szczerą odpowiedź streścić w słowach — tak, lub nie?

Sądzę zatem, że nie należy stawiać dzieciom pytań, na jakie sami nie umielibyśmy odpowiedzieć.

Na zakończenie chciałam jeszcze zwrócić uwagę na jedną sprawę.

Dlaczego historia często nuży dzieci, dlaczego dzieci które tak ogromnie lubią opowiadania, nie lubią historii? Wszak wiadomo, że najblahszą bajkę łatwiej i dłużej dzieci zapamiętają, niż najpiękniejsze momenty dziejowe.

Nie wiem jakby na powyższe pytania odpowiedział uczony psycholog czy pedagog — mnie się zdaje, że historia dlatego nuży dzieci, że przedmiot ten wykładamy zbyt poważnie i, że tak powiem, za uczenie.

Natomiast, gdy zaprawimy lekcję choć odrobiną humoru, zaraz można zauważyć ożywienie i zainteresowanie.

Powieści historyczne Sienkiewicza czy innych pisarzy mogłyby dostarczyć odpowiedniego materiału — a wycucie właściwej chwili najlepiej wskaże, gdzie, ki, dy i w jaki sposób humor może być w lekcji z pożytkiem stosowany.

Tą drogą trafimy do dusz dziecięcych, historia nie będzie nudnym przedmiotem, lecz stanie się wielce pomocniczym środkiem do wzbudzenia uczucia miłości Ojczyzny.

Aniela Oczkowska
naucz. 2 kl. szk. powsz.

MARJA KACZYŃSKA.

Wyniki badań psychologicznych, przeprowadzonych w czerwcu 1928 r. w szkołach powszechnych VII-go rejonu w Warszawie.

W październikowym numerze „Pracy Szkolnej” zamieszczone było sprawozdanie z celów i przebiegu przeprowadzonych w rejonie VII badań psychologicznych. Obecnie podajemy w krótkości wyniki tych badań, nadmienając, że sprawozdanie obszernie pojawi się w najbliższym numerze „Szkoły Powszechnej”. Publikując wyniki tych badań, podkreślamy z naciskiem, że należy je traktować z wielką ostrożnością, nie wyciągając na ich podstawie daleko idących wniosków, czy to, co do wartości poszczególnych szkół badanych, czy też co do wartości obowiązujących programów. Badania te należy traktować jako próbne, które siłą rzeczy, jako pierwsze

Brak stron 305 - ?

ono potrafi, ten podcina mu wogóle możność wypowiadania się, a z tem połowę siły życiowej w danym okresie rozwojowym”.

Drugi okres rozwoju twórczości graficznej zowie Szuman „okresem technicznym”, „bo cechuje go opanowanie techniki rysowania perspektywicznego, rysowania bryły i operowania światłocieniem”. Na początek zaleca zatem autor 1) szybkie szkicowanie, zmuszające do szukania syntezy w konturze, a 2) rysunek sylwetek, zmierzający do chwytania ogólnej charakterystyki realnego modelu.

Bez nauki o stosunku zjawiska do bryły, perspektywy, światłocienia itd. nie można należycie studjować i opanować modelu, to też autor żąda, by systematyczne rysowanie według modelu było odrazu z niemi połączone. Na rysowanie jednej bryły radzi nie tracić dużo czasu, lecz zapoznawać się w ciągu jednej lekcji z kilkoma zmianami położenia. Chodzi atoli o opanowanie bryły rysunkowe, a nie geometryczne. Gdy już uczeń nauczył się ujmować rysunkowo przedmiot, jako bryłę, to postawiony wobec skomplikowanego modelu, będzie go umiał upraszczać, nie zatracając pełnego jego wyrazu.

Ostatni wniosek Szumana dotyczy ornamentyki. „Powinna ona być najpierw własną ornamentyką dziecka, a nie kopjowaniem cudzego ornamentu, odrabianiem wzoru”. To samo odnosi się, mówi, do slöjdu i robót ręcznych, a powołuje się w tem na zdanie Corneliusa, który żąda, by nie wykonywano ich podług wzorów i dokładnych wymiarów, nie podług matematycznego projekcyjnego planu, lecz na oko, w przeciwnym bowiem razie szkoda rozwojowi zdrowego estetycznego poczucia.

Własna ornamentyka dziecka jest naturalnie naiwna, a motywy jej geometryczne i figuralne schematyczne, czasem zaś i roślinne. W okresie późniejszym radzi autor zaznajamiać ze swojskiem zdobnictwem ludowem. „Dla dziecka i ludu, pisze, sztuka ornamentacyjna jest naturalną, dla współczesnego artysty bawienie się w prymitywność jest sztuczne”.

Szuman godzi się zupełnie na zdanie Kerschesteinera, że „prawdziwy talent rysunkowy jest u dziecka połączony zawsze z wybitniejszą inteligencją. Rola wyobraźni i pamięci w rysunku świadczy o tem, że jest on wynikiem pracy umysłu, i że wybitny talent rysunkowy jest zawsze oznaką wyżej rozwiniętej inteligencji”. „Najgorsi jednak uczniowie niezawsze są najmniej inteligentni!” Stwierdzone jest atoli, że między zdolnościami rysunkowemi, a ogólnemi postępami w klasie jest korelacja tego rodzaju, że wśród dobrych uczniów (a zwłaszcza uczennic) znajduje się więcej dobrych rysowników, niż wśród złych uczniów. „Dziecko prawdziwie zdolne nie wyrabia w sobie tylko zręczności ręki i sprawności oka, — lecz zdobywa świat, patrząc nań i uświadamiając sobie jego kształty. Rysunek to pierwszorzędny środek kontemplacji świata. Malarstwo jest czynnością, wychowującą do kontemplacji. W Japonji kapłani religijni Tao byli zarazem malarzami. Oddając się zgodnie z duchem tej religii kontemplacji, wśród bezludzia gór i lasów wieczystych — w pustelni malowali to, co kontemplowali. Pozostały po nich niezliczone obrazy spokoju i zatapiania się w pięknie

natury wielkiej. Człowiekowi kontemplującemu świat rośnie z każdym dniem; człowiek „niewidzący” żyje w świecie, którego nie „spozregł”.

Oby te cenne i piękne zdania uczonego znalazły posłuch tam, gdzie go znaleźć powinny i dopomogły do zjednania należnego szacunku temu naszemu, w Polsce tak bardzo niedocenianemu, bo nierozumianemu przedmiotowi.

Autor wyraża życzenie, by metody nauczania rysunku uzgodniono z wynikami jego badań, muszę więc stwierdzić z wielkiem zadowoleniem, że wszystkie niemal zasadnicze wytyczne metody, zawartej w trzech moich podręcznikach, wydanych przed 9½, 8 i 5½ laty są z nimi w zgodzie, czego wyczerpujące uzasadnienie dałem w artykule p. t. „Tezy programu nauki rysunku”, umieszczonym w „Szkołę i Wiedzy” z grudnia 1927 r.

Dzieło Szumana, wydane notabene przez Komisję pedagogiczną Ministerstwa W. R. i O. P., winien poznać nie tylko każdy nauczyciel rysunku, ale i każdy wychowawca.

Stanisław Matzke.

Sprawy C. K. R.

Centralna Komisja Rysunkowa (C. K. R.) odbyła między połową listopada a końcem grudnia 1927 pięć posiedzeń, załatwiając liczne sprawy, a m. in. wniosek, by członkowie Sekcji Robót Ręcznych otrzymywali „Kształt i Barwę” ze zniżką, a mianowicie po 2.50 zł. za zeszyt rocznika razem z portem, a, by nasi członkowie otrzymywali za to ich organ również ze zniżką.

Na wniosek Juliana Smulikowskiego uchwalono zwrócić się z prośbą do Zarządu Głównego, by co kwartał numer „Pracy Szkolnej” był zastąpiony przez dodatek rocznika „Kształt i Barwa”. (Niestety, względy finansowe nie zezwalały na zrealizowanie tego wniosku w całej rozciągłości. — Red.).

W połowie grudnia przewodn. Stanisław Matzke przedłożył opracowany przez siebie nowy projekt programu nauki rysunku w 7-klasowych szkołach powszechnych oraz projekt nieznacznych uzupełnień w programie seminarjów, przyczem uzasadnił konieczność pomnożenia liczby godzin rysunku we wszystkich kategoriach szkół, a zwłaszcza w seminarjach nauczycielskich. Po należytem przedyskutowaniu projekty te przyjęto z poprawkami i razem z projektem programu nauki rysunku w gimnazjach (według referatu Henryka Cieśli, znanego z rocznika VI „Kształtu i Barwy”) przesłano, wraz z pismem Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. i z prośbą o uwzględnienie do Ministerstwa W. R. i O. P.

Drugą sprawą bardzo ważną, było uchwalenie wyczerpującego memoriału, opracowanego i zreferowanego również przez przewodniczącego C. K. R. Memoriał ten, przedłożony Ministerstwu, zawiera następujące rozdziały: 1) Kształcenie i dokształcanie nauczycieli: a) w szkołach powszechnych, b) w szkołach średnich ogólnie - kształcących i seminarjach, 2) Liczba godzin rysunku i zwalnianie od nich uczniów, 3) Braki w urządzeniach sal itp., 4) Obowiązkowa liczba godzin nauczyciela, 5) Nadzór fachowy.

Wycieczka do Pragi. Centralna Komisja Rysunkowa zorganizowała wycieczkę na VI Międzynarodowy Kongres w Pradze, w której weźmie udział 37 osób z różnych stron Polski. — Sprawy paszportowe dla uczestników wycieczki są już w toku. Bliższe informacje co do terminu wyjazdu będą podane interesowanym indywidualnie.

* * *

Podajemy do wiadomości zainteresowanych, że Ministerstwo Komunikacji przyznało uczestnikom VI Międzynarodowego Kongresu rysunkowego z Polski ulgę taryfową, ustalającą 33% zniżki od cen normalnych.

Zaświadczenie, uprawniające do nabywania biletów ulgowych, wyda Ministerstwo Komunikacji po otrzymaniu imiennej listy uczestników Kongresu.

Kurs rysunkowy. Centralna Komisja Rysunkowa urządza w b. r. tylko jeden kurs — rysunkowy metodyczno - praktyczny, który rozpocznie się dnia 3 lipca b. r.

Walne Zebranie członków C. K. R. i wybory. 31 stycznia 1928 odbyło się walne zebranie członków Centralnej Komisji Rysunkowej w lokalu „Ogniska lwowskiego” Z. P. N. S. P. Porządek dzienny był następujący: 1) Sprawozdanie z czynności Centralnej Komisji Rysunkowej za rok 1927 — złożone przez zastępcę prezesa Marjana Malskiego, 2) Wybory. Wybrano jednogłośnie: Przewodniczącym Stanisława Matzkego, do Zarządu zaś: Tadeusza Andruchowicza, Henryka Cieślę, Antoniego Broszkiewicza, Kazimierza Demskiego, Bronisława Fenta, Tomasza Kubalę, Marjana Malskiego, Mieczysława Sankiewicza, Juliana Smulikowskiego i Marię Smulikowską.

Zastępstwo prezesa C. K. R. Z końcem grudnia 1927, na czas półrocznego pobytu zagranicą Stanisława Matzkego, objął przewodnictwo C. K. R. Marjan Malski.

Wiadomości różne.

VI. Międzynarodowy Kongres ku popieraniu nauki rysunku wychowania artystycznego i sztuk zdobniczych w Pradze czeskiej w sierpniu 1928 r. W VI roczniku „Kształtu i Barwy” daliśmy streszczenie pierwszego biuletynu, wydane go przez czechosłowacki Komitet Organizacyjny Kongresu, na co osobom chcącym w nim wziąć udział, zwracamy uwagę.

W styczniu b. r. wydano drugi biuletyn, zawierający statut wystawy rysunków, środków naukowych itp., połączonej z kongresem. Nie umieszczamy go tutaj, bo instytucje, zgłaszające udział, otrzymują ten statut w oryginale, a inne dostaną go, zwracając się wprost do sekretariatu Komitetu organizacyjnego (adres: Praha IX, posta 47 — Czechosłowacja).

Centralna Komisja rysunkowa Zw. P. N. S. P., biorąc udział w kongresie, zamówiła już miejsce na wystawę prac uczniów, a to 10 m² powierzchni ściany i 5 m² powierzchni stołu.

Z racji wystawy tego kongresu niemieckie stowarzyszenie rysowników wydało następujące wytyczne, mogące służyć za wskazówkę urządzającym poka-

zy szkolne itp. Otóż według nich, wystawa winna się składać z następujących działów:

A. Rysunki, jako wypowiedzianie się osobiste. Rysunki, jako rzeczowe wyrażanie się w umiejętnościach i technice rękodzielniczej.

B. Specjalne działy prób rozwiązywania zagadnień psychologicznych, technicznych oraz rzeczowych, tudzież jako związki między rysunkiem, a innymi przedmiotami nauki — z powołaniem się zaś na temat wykładów, mających być w Pradze — także rozwój i rysunkowe przedstawianie przestrzeni, oraz ruchu.

C. Rysunek, jako środek wyrażania się na obchodach, uroczystościach, zabawach, wycieczkach, w ogrodach szkolnych itd. itd.

* * *

VI Międzynarodowy kongres rysunków, wychowania artystycznego i sztuki stosowanej w Pradze w r. 1928, będzie miał następujący program obrad:

A) Rysunek — duszą robót ręcznych,

1. w szkołach ogólnokształcących, powszechnych, średnich i wyższych,
2. w szkołach zawodowych i artystycznych.

B) Kształcenie nauczycielstwa ze względu na łączność rysunku i robót ręcznych.

C) Barwa, jej znaczenie w szkole i w życiu, metody nauczania, uzgodnienie nazw barw.

Oprócz tego będą na porządku dziennym referaty, dotyczące następujących zagadnień:

- 1) Znaczenie kulturalne wychowania twórczego.
- 2) Nowe metody wyobraźni przestrzennej i przestrzennego obrazowania.
- 3) Notatki graficzne rzeczy i osób w ruchu,
- 4) Etnologiczne (t. j. narodowe i socjalne) różnice uzdolnienia rysunkowego dziecka,
- 5) Psychologiczne objawy twórczego uzdolnienia dziecka,
- 6) Wpływ modernistycznych kierunków artystycznych na nauczanie rysunków w szkole,
- 7) Wychowanie szkolne dzieci, wybitnie lub słabo uzdolnionych do rysunku,
- 8) Reforma szkolnictwa artystycznego ze względu na modernistyczne kierunki w sztuce.

Każdy kraj jest obowiązany przygotować na kongres spis książek i fachowych publikacji, wydanych od r. 1900, a poświęconych sztuce.

Obrady i wykłady będą podzielone na grupy:

- a) dla szkół ogólnokształcących, b) dla szkół technicznych i fachowych,
- c) dla szkół artystycznych i zakładów wytwórczych.

Oprócz tego odbędzie się dla wszystkich grup szereg wykładów, zgłoszonych przez fachowców, oraz odbędą się odczyty, połączone z demonstracjami.

Jak i 5 poprzednich kongresów, w których wzięło udział 35 państw oraz 1500 do 2000 czynnych uczestników i tegoroczny kongres przedstawi dotychczasowe wyniki w zakresie wychowania twórczego we wspomnianych państwach, teoretyczne badania metod wychowawczych, wychowanie artyst. w programach i statystykach, oraz zapozna z nowymi kierunkami i dążeniami w tych dziedzinach wychowania, wprowadzi w życie nowe zasady, skoncentruje fachowców z całego świata i da im możliwość podzielenia się wynikami ich doświadczeń.

Kongres trwać będzie od 30 czerwca do 5 sierpnia 1928 r. Z kongresem jest połączona międzynarodowa wystawa rysunków, modelowania, uczniowskich robót ręcznych i metod nauczania. W wystawie wezmą udział: akademja sztuk

pięknych, szkoły wyższe, szkoły art.-przemysłowe, szkoły techniczne, seminarja nauczycielskie, szkoły ogólnokształcące, szkoły średnie, gimnazja, szkoły realne, szkoły powszechne i wydziałowe, przedszkola, ogródki dziecięce i szkoły specjalne.

Biuro Kongresu znajduje się w Pradze — II, w szkole św. Wojciecha, Nr. Telefonu 45810.

Curiosa. Zwalniania od rysunków (będących przedmiotem obowiązkowym tak jak inne) osiągają leniwi uczniowie nierzadko na podstawie świadectw lekarskich, wywołujących oburzenie na ich autorów. Niedawno np. pewien uczeń otrzymał zaświadczenie, że jest chory na serce, z tą uwagą, że „nie wolno mu rysować”. Dziwne zaiste, że uczeń ten może brać udział w nauce wszelkich innych przedmiotów, połączonej z pisaniem. Rysowanie zatem bardzo osłabia serce, podczas gdy pisanie wzmacnia je!

Drugi taki usłużny lekarz stwierdza paraliż mięśnia ramiennego, przeszkadzający przy rysowaniu... ale nie przy pisaniu. Sparaliżowany ten uczeń gra atoli nadal zapamiętałe w piłkę nożną.

Trzecie orzeczenie lekarskie opiewa ból w krzyżach, uciążliwy jedynie przy rysunkach.

Tak orzekających lekarzy należałoby pociągać do urzędowej odpowiedzialności, a uczniów, wykręcających się w sposób tak rażący od nauki rysunku, powinno się karać.

Bardzo pożyteczne byłoby zbieranie takich kwiatków i podawanie ich do publicznej wiadomości, by raz już położyć kres nadużyciom, podcinającym poważę przedmiotu.

Utrwalanie rysunków ołówkowych. Stary, ale nie wszystkim znany sposób utrwalania: Wodę i mleko gotuje się, każde osobno, i miesza następnie w równych częściach. Do płynu tego kładzie się na chwilę cały rysunek, by dobrze nasiąkł, póżem strząsa się z papieru pozostałe krople. Mleko, choć do połowy rozwodnione, posiada tyle jeszcze lepiących składników, że mokrego takiego arkusza nie można kłaść do schnięcia płasko, na desce, lecz trzeba mu podłożyć stary, zmięty papier pakunkowy itp., na którym dopiero umieszcza się rysunek możliwie nieściśle. W ten sposób umożliwiony jest dostęp powietrza z obu stron. By całkiem być pewnym, że żadna część rysunku się nie przylepi, od czasu do czasu trzeba zmieniać miejsce.

Po wyschnięciu kładzie się rysunek, na mniej więcej 24 godzin pod prasę, zrobioną np. z obciążonych rysownic.

Zaletą takiego sposobu utrwalania jest, że papier po niem nie żółknie tak, jak to bywa czasem po użyciu wielu fiksatyw.

Zapobieżenie „piciu” papieru. By zapobiec „piciu” papieru, który za silnie wytarto gumą, naciera się lekko zdarte miejsca przez kilka sekund alunem. W ten łatwy sposób można wzmocnić każdy papier klejowy, t. j. rysunkowy itp.

Nieprzemakalność papieru, potrzebną nieraz, np. przy kolorowaniu, osiąga się przez napojenie obu stron mieszaniną, złożoną z 2 części żelatyny, 2 części gliceryny i 8 części wody. Po dobrem wyschnięciu zanurza się papier w roztworze formaliny, w takim stosunku, że formaliny będzie 10 części, a wody 100 części.

Dawniejsze roczniki czasopisma. Na liczne zapytania co do dawnych roczników „Kształtu i Barwy”, odpowiadamy, że cały rocznik I (4 zeszyty) i zeszyt trzeci rocznika II są już wyczerpane. Do nabycia w administracji (adres poniżej), po znacznie niższych cenach, są jeszcze pierwszy i drugi zeszyt rocznika II, każdy po zł. 1.50, jeden zeszyt rocznika III za zł. 2.00, i jeden zeszyt rocznika IV za zł. 2.80. Każdy z nich, formatu 32 × 24 cm., zawiera obok tek-

stu i odbitek rysunków uczniów, reprodukcje obrazów artysty, oraz wielobarwną tablicę z pięknym motywem swojskiego zdobnictwa ludowego, która sama tyle jest warta, ile wynosi obecna, niżona cena zeszytów. Po dawnej cenie, t. j. po zł. 3.80 nabyć można piękne roczniki V i VI, mające również wielobarwne tablice kolorowe itd. itd.

Przesyłki uskutecznią się tylko za zaliczką pocztową, lub za sumę zgóry przyslaną (co wypada taniej, zwłaszcza czekiem na nasz numer P. K. O. 153.676), doliczając do powyższych cen własne koszty opakowania i porta pocztowego.

Zeszytów okazowych nie wysyła się!

W administracji czasopisma „Kształt i Barwa” (Lwów, skrytka pocztowa 45) nabyć można następujące podręczniki, niezbędne dla uczących rysunku, zaletcone przez Ministerstwo W. R. i O. P.:

STANISŁAW MATZKE

p. t.

Zasady rysunku przestrzennego

Wydanie III. Cena zł. 1.30

Nauczanie rysunku przestrzennego w związku z dziejami Kultury

Wydanie II. Cena zł. 3.80

Przyroda modelem rysunkowym

Cena zł. 3.50

Wysyła się tylko za zaliczką pocztową, doliczając do powyższych cen własne koszty opakowania i porta (zaliczkowego, poleconego i zwrotnego).

Prenumerata czasopisma. Pojedyncze zeszyty małych dodatków rocznika „Kształt i Barwa” kosztują dla nieczłonków Związku po zł. 1.50. Opakowanie i porto liczy się osobno.

Abonament roczny za cztery zeszyty, t. j. trzy małe dodatki kwartalne oraz rocznik w formacie 32×24 cm., kosztuje zł. 8.30 bez przesyłki, a zł. 10.30 z przesyłką pocztową.

Adres Centralnej Komisji Rysunkowej, oraz redakcji i administracji „Kształtu i Barwy”: Lwów, skrytka pocztowa 45.

Numer naszego konta czekowego P. K. O. jest: 153.676.

Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych: Zofja Roguska.

Druk. R. Olesiński, W. Merkel i S-ka, Warszawa, Chłodna 37, tel. 69-46.