

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA
WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNIA
WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO.

ADRES REDAKCYI
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO“:
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACYI:
ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. LUDOWEGO
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINIA C-D.

W sprawie nowego projektu organizacyi polskiego szkolnictwa państwowego.

(Ciąg dalszy).

Rozważmy teraz projekt systemu selekcyjnego ze stanowiska praktyki szkolnej i ze stanowiska pedagogicznego.

W myśl projektu nauczyciele dzielą dzieci na więcej zdolne i mniej zdolne. Powstaje przeto pierwsze pytanie, na jakiej podstawie możnaby porównywać i klasyfikować uzdolnienia. Kwestya kryterjum jest w tym wypadku bardzo ważna, gdyż się tu decyduje o całej przyszłości ludzi.

Według przedstawionego projektu, podziału takiego ma nauczyciel dokonać zapomocą not za postępy szkolne („dostateczne“ — „dobre“). Noty takie nie mogą jednak być brane za miarę zdolności. Złą notę otrzymać może uczeń nawet najzdolniejszy, kiedy był chory, miał jakąś przeszkodę w domu i t. p. Podobnie złą notę będzie miał nieraz uczeń bardzo zdolny, ale leniwy lub zbyt żywego temperamentu i odwrotnie, notę dobrą uzyskuje nieraz uczeń niezdolny, tylko pracowity i spokojnego usposobienia. Z badań nad zajęciami uczniów w domu wynika, że ilość pracy, poświęcanej na przygotowanie lekcyi, jest indywidualnie nadzwyczaj różna. Kemsies wymienia n. p. dwóch uczniów, którzy w dniu badań (w r. 1899) umieli lekcye jednakowo dobrze (otrzymaliby więc jednakowe stopnie!), a tymczasem jeden z nich, zdolniejszy, uczył się w domu tych lekcyi tylko 43 minuty, gdy drugi, mniej zdolny, całe 2 godziny i 50 minut, czyli 4 razy tyle. Skoro więc za podstawę systemu szkolnictwa mają być brane „różnice rzeczywistych uzdolnień“, to nie można się opierać na zwykłych notach za postępy, które w najlepszym razie mogą być uważane conajwyżej za miarę umiejętności, ale nigdy za miarę zdolności.

Również, gdybyśmy o zdolnościach dziecka wnioskować chcieli

na zasadzie łatwości, z jaką przyswajają sobie wiedzę szkolną, wnioskowalibyśmy niesłusznie. Bo po pierwsze pod ocenę naszą podpadaliby stosunkowo bardzo nieliczne i jednostronne przejawy zdolności dziecka, ściśle ograniczone zakresem przedmiotów, nauczanych w szkole. A po drugie, ponieważ w dzisiejszych warunkach nauka szkolna mało wymaga pracy intelektualnej twórczej, w której się przede wszystkim wyrażają zdolności, a sprowadza się przeważnie do pracy pamięci, pod ocenę naszą podpadałyby może najmniej istotne składniki uzdolnienia, raczej, jak to nazywa E. Meumann „surogaty“ uzdolnienia. Oceny, czynione w ten sposób nad dziećmi w szkole, mogłyby stać w jaskrawej sprzeczności z ocenami, dokonywanymi nad temiz dziećmi poza szkołą, w życiu codziennem, gdzie najróżnorodniejsze sytuacje pozwalają im ujawniać zdolności w całej ich pełni. Jeżeli więc, zgodnie z założeniami systemu selekcyjnego, chodzić ma o wybór jednostek zdolnych w ogólniejszem tego słowa znaczeniu, zdolnych bowiem do objęcia z czasem przodownictwa na polu pracy zawodowej i społecznej, to nie można za miarę tych uzdolnień brać samej tylko łatwości przyswajania wiedzy szkolnej.

Gdybyśmy jednak, biorąc i to pod uwagę, zechcieli ze stanowiska już ogólniejszego oceniać stopień zdolności dzieci, czyli tak zwykle zwaną „inteligencję“, to i tutaj napotkalibyśmy na niezmiernie trudności z powodu zarówno subiektywizmu osoby oceniającej, jak i braku ściśle określonego pojęcia zdolności. Kiedy n. p. Binet, pracując nad ustaleniem porównawczej skali inteligencji dzieci, podjął próbę zbadania wśród nauczycieli szkół ludowych w Paryżu (1910), na podstawie czego wyrokują oni o inteligencji, o ogólnem uzdolnieniu dziecka, to się okazało, że prawie każdy z nich za podstawę swojej oceny brał co innego: jeden sądził z wyrazu twarzy, inny z zachowania się przy zabawie, inny znów ze sposobu uczenia się itp. To też nic dziwnego, że i wyniki podobnych ocen mogą być nieraz bardzo zwodne. Psychiatra amerykański Holmes, przytacza n. p. wypadek następujący: Oto szereg osób określało inteligencję pewnego sześciolatniego chłopca. Wyniki następujące: nauczyciele, że jest głupkawy, starsza siostra, która mu pomagała przy odrabianiu lekcji, że niezdolny, koleddy zabaw, że idyota, ojciec uważał go za bardzo inteligentnego, wreszcie sam Holmes, na podstawie metody Binet'a przyznał mu inteligencję ponadnormalną.

Nauka również nie posiada dotychczas ani ścisłego pojęcia inteligencji, ani ścisłej metody dla jej porównywania. Wszelkie badania zapomocą t. zw. testów Binet'a i ich przeróbek mogą być uważane conajwyżej za stawianie pierwszych próbnych kroków na tem polu.

Otóż jeśli wolno nam pomimo to posługiwać się ocenami i sądami o uzdolnieniach dla podejmowania pewnych prób i dla pewnej orientacji, to bezwzględnie nie mamy prawa wyrokować na tak chwiejnej podstawie o całym życiu człowieka.

Tembardziej nie mamy prawa, jeśli by wyrok ten miał nastąpić już w 3-cim roku nauki. Tu nie pomogłaby nawet najściślejsza metoda oceniania zdolności, bo już sam wiek dziecka nie jest po temu odpowiedni. Cała umysłowość dziecka łatwo uleść może takim jeszcze przemianom, które całkowicie zmodyfikować mogą, zarówno w kie-

runku dodatnim jak i ujemnym, stopień jego zdolności. Pod tym względem ani najstarsze obserwacje nauczycieli i rodziców, ani nawet najsumienniejsze badania lekarskie, w ogromnej większości wypadków nie pozwalają nic pewnego o przyszłości dziecka przepowiedzieć. Jaskrawym przykładem bezpodstawności tego rodzaju przepowiedni są z jednej strony różne cudowne dzieci, z których potem nic nie wychodzi, z drugiej genialni ludzie, którzy w dzieciństwie swoim słusznie, albo niesłusznie uważani byli za matolków. O przykłady nietrudno: Helmholtz miał w dzieciństwie wodę w głowie, Linneusza w przekonaniu, że się zgoła nie nadaje do pracy naukowej, zabrano ze szkoły i oddano do szewca, J. Liebig, Robert Mayer byli w szkole ostatnimi uczniami itd. Byłoby więc ze stanowiska pedagogicznego niedopuszczalne, gdybyśmy już na 10-letnich, a chociażby i na 13-letnich dzieciach podobnej selekcji dokonywali.

Spytajmy następnie, czy te choć nieścisłe dane o różnicach stopnia uzdolnień, jakimi dotychczas rozporządzamy, upoważniałyby przynajmniej do podziału uczniów na dwie grupy: mniej zdolnych i więcej zdolnych.

Zaczerpnijemy w tym celu kilka liczb z badań Goddard'a (1910) i L. Ayres'a (1911), dokonanych metodą Binet'a nad większą ilością dzieci amerykańskich, pochodzących z mniej więcej jednakowych środowisk.

Goddard podaje n. p. różnice uzdolnień dla 222 dzieci dziesięcioletnich, a więc dla dzieci tego wieku, w którym ma być dokonywana pierwsza selekcja. Różnice te przedstawiają się następująco:

Na 222 dzieci dziesięcioletnich:

Inteligency odpowiadająca wiekowi lat:	6-ciu	7-miu	8-miu	9-ciu	10-ciu	11-tu	12-tu	13-tu
Stwierdzono u ilości dzieci:	3	15	24	19	124	27	8	2
	Inteligencyja anormalnie niska	Inteligencyja niższa od normalnej	Inteligencyja normalna			Inteligencyja wyższa od normalnej		
dla dzieci dziesięcioletnich.								

(D. n.)

M. Falski.

Prace metodyczne w zakresie elementarza.

(Dokończenie).

IV.

Co się tyczy rozwoju intelektualnego, to już poprzednio zaznaczyliśmy nasze stanowisko. Lecz i niemieccy autorzy oświadczają zgodnie, że nauka na stopniu elementarza powinna mieć przedewszyst-

kiem na celu rozwój umysłowy dzieci. Przytoczymy tu słowa Gansberga: „Jeżeli nasze dzieci codziennie w nauce zastanowią się i zrozumieją, jak daleki i wielki jest świat i jak ogromną ilość zjawisk w sobie kryje, wtedy szkoła spełnia swe zadanie; że przytem dzieci nauczą się czytania i pisania, to tylko poboczna praca umysłu, którą dziecko powinno spełnić ze świadomością, że umiejętność czytania i pisania odda mu wielką usługę w zdobywaniu wiedzy“. A taki kierunek nauki wymaga przecież opisu, który znowu niektórzy teoretycy zdają się wykluczać z elementarza. Natomiast Binet wyraźnie oświadcza, że w „siódmym roku postęp w rozwoju mowy u dziecka jest tak nagły, że opis staje się zwyczajną formą“.

Musi to atoli być opis żywy, zajmujący, pobudzający umysł dzieci do ruchu. Opisy takie znajdujemy też w „Hansa-Fibel“.

Weźmy teraz pod uwagę moralny wpływ elementarzy na dzieci. Że treść elementarza wpływ taki wywierać powinna, to chyba nie podlega najmniejszej wątpliwości. Ale w jaki sposób ma to uczynić?... Pod tym względem niema całkiem jasnych na rzecz poglądów, a więc ustalonych także wskazań. Dawniejsza pedagogia posługiwała się w tym celu głównie morałem, nie zapominając przytem, że „różdżką Duch święty dziateczki bić radzi“. Obecna zaś zarzuca moralność prawie całkiem, przekonawszy się, że działa on ujemnie. Wszak dziecko nie jest jeszcze zdolne do skupienia uwagi nawet na przedmiotach pod zmysły podpadających. Cóż dopiero mówić o zastanawianiu się nad wewnętrzną swoją istotą i nad stosunkiem swoim do innych ludzi. Morał przeto może je tylko znużyć, zniechęcić, zrazić do siebie.

W jakim tedy sposobie zdążać do moralnych celów u dziecka?

Ci, którzy usuwają z wychowania, a więc i z czytanek wszystko, co nosi na sobie stygmat moralizowania, wychodzą z tego zapatrywania, że podobnie jak w kierunku intelektualnym staramy się pobudzić dziecko do samodzielnej twórczej pracy, tak również i w kierunku moralnym budzić winniśmy indywidualne siły czynne.

W tym duchu pisze dr. Förster: „Jeśli chcesz, aby dziecko twoje zachowało się obyczajnie, to wskaż mu całkiem przedmiotowo, jak inni ludzie zachowują się w dobrych i złych przykładach — i pozostaw mu samemu rozstrzygnięcie“.

Atoli niewłaściwem byłoby żądanie, by dziecko na stopniu elementarnym z treści powiastki wysnuwało ostateczne wnioski. W dziecku niema jeszcze rozwiniętych sił do zastanawiania się nad zagadnieniami moralnymi, a więc także „do wysnuwania z danych przesłanek ostatecznego wniosku, jak się tego domaga autorka wzmiankowanego artykułu „O elementarzu“. Przypuszczać raczej trzeba, że jeśli dziecko, mając przed sobą złe i dobre przykłady, idzie przeciw za wzorem dobrym, to dzieje się to za sprawą wewnętrznego, podświadomego poczucia — a więc żywiołowo, bez namysłu prawie.

Katowicki sędzia Warschauer przeprowadzał ankietę u dzieci na temat ich poczucia sprawiedliwości — i przekonał się, że już 9-letnie dziecko ma poczucie tego, które czyny są etycznie dodatnie, a które należy piętnować¹⁾.

¹⁾ Zeitschrift für angewandte Psychologie. Wrzesień 1916.

Jest to podświadome poczucie harmonii życia, na które składają się piękno, prawda i dobro. Jest to podświadome poczucie tego, iż wszelkie zło harmonię tę niweczy. Ale poczucie to, jak każda inna wrodzona zdolność, wymaga ćwiczenia i doskonalenia, aby mogło przynieść życiu jak największy pożytek.

W pracy „O elementarzu“, wypowiada autorka przekonanie, że „życie najlepiej moralizuje, najkonsekwentniej uczy“. Przyznajemy, że tak — zwłaszcza, gdy ludzie zejdą na niewłaściwe tory. Ale jak długo trzeba czekać na pożądany skutek?!

Gdyby życie samo najlepiej moralizowało, najkonsekwentniej uczyło, nie potrzebowalibyśmy trudzić się prowadzeniem dzieci na drodze rozwoju moralnego. Ależ to życie właśnie wkłada na nas obowiązki troskliwego zajęcia się wychowaniem. Mówi ono do nas: „Patrzcie! — oto ja w rozwoju fizycznym jednostki powtarzam wszystkie okresy, przez które jej poprzednicy przechodzić musieli; ale czynię to w jak największym skróceniu. Czyńcież i wy podobnie w wychowaniu moralnym. Ułatwicież i skróćcie dziecku drogę postępu moralnego. A dokonacie tego przez budzenie i uświadomienie poczucia moralnego, przez dobre przykłady i nawyki i przez nakazy z woli Najwyższej wyprowadzone“.

To jest rzecz pewna, że aby człowiek mógł dojść kiedyś do takiej świadomości siebie mocy ducha, iżby zdołał samodzielnie zarządzać własną swoją istotą moralną — a to dopiero stanowi prawdziwego człowieka — to musi jako dziecko nauczyć się słuchać nakazów wyższych, które atoli zgodne być winny z jego wrodzonym poczuciem moralnym, gdyż inaczej odczuwałoby dziecko z przykrością — przemoc.

Codziennie wreszcie doświadczenie przekonywa nas o tem, że dzieci, pozostawione samym sobie, bez wyższego wpływu wychowawczego, idą najczęściej za złymi popędami i przykładami. Obecna wojna dostarczyła na dowód tego twierdzenia aż nadto licznych przykładów.

Ugruntowane więc jest przekonanie takiego badacza duszy dziecka, jakim jest Alfred Binet, że „odpowiedzialność moralna jest i musi pozostać dźwignią wychowania“.

Wcześniej więc trzeba kierować myśl dziecka ku Bogu, wcześniej budzić uczucia rodzinne i społeczne, poczucie powinności i wartości własnej. Ze zaś u dzieci jest silny popęd do naśladowania, przeto usilnie starać się trzeba o dobry przykład i dobre nawyki.

Jednym wreszcie z najdzielniejszych środków budzenia poczucia odpowiedzialności i wartości własnej jest praca, i to praca samodzielna, twórcza — o czem już na pierwszym stopniu nauki pamiętać należy.

Jakże pod względem moralnego wpływu przedstawia się rzecz w niemieckich elementarzach?

Dążeniom powyżej nakreślonym najwięcej odpowiada elementarz Gansberga. Charakterystyczną jego cechą jest szlachetny wpływ na uczucia rodzinne i towarzyskie u dzieci. Ale o Bogu jakos zapomniano. Dopiero na ostatniej stronie znajduje się znany wierszyk W. Heya p. n. „Der liebe Gott“. „A przecież — jak czytamy we

wspomnianym artykule — trochę więcej poezji zaświatowej bardzo by się przydało dla podniesienia dusz dziecięcych“.

Są też w elementarzu Gansberga i takie rzeczy, które może się Niemcom podobają, ale nasze poczucie rażą. Ot. n. p. na str. 71 „Im Zigarrenladen — was sollte es sein — mochten sie diese oder diese — zünden sie eine an“ i t. d. Czy nadaje się to do elementarza?... Albo na str. 127 wierszyk: „Der Hase im Kohl“, gdzie odzywa się „Schadenfreude“. Innymby zresztą należało poszukać tematów dla formy, którą posługuje się piękno.

Już to do wierszyków nie mają autorzy *Fibli* szczęśliwej ręki. Gansberg, podobnie jak i autorzy elementarza „Guck in die Welt“ daje na końcu książki osobny dział: „Zum Singen und zum Sagen“. Otóż naliczyliśmy tam aż dziewięć wierszyków (niektóre zbyt długie) z rodzaju t. zw. „Wiegenlieder“.

A jak w innych z wymienionych na wstępie niemieckich elementarzy?

Znajdują się tam wprawdzie czytanki i wierszyki, mające na celu moralny wpływ na dzieci, odnoszące się do Boga i do powinności moralnych, ale jakoś tak z przymusu, najczęściej w niestosownym miejscu, w nieodpowiednim sąsiedztwie, Ot parę przykładów:

W elementarzu „Im goldenen Kinderland“ jest osobny rozdział: „Bei uns zu Haus“. Tu właśnie jest dobra sposobność do nawiązania uczuć rodzinnych, moralnych i religijnych. Tymczasem na czele tego rozdziału mamy „Kinderpredigt“, wierszyk, jako zabawny, pobudzający do śmiechu, mógłby w właściwym miejscu znaleźć zastosowanie. Tutaj jednak na czele rozdziału, który ma działać przeważnie na serce, mamy on razić. Wywołać też może lekceważenie nauk moralnych i religijnych, w tym rozdziale podanych następnie.

Elementarz „Guck in die Welt“ ma, jak to już wzmiankowaliśmy, osobny dział: „Zum Singen und Sagen“. Znajdujemy tam trzy wierszyki, odnoszące się do Boga.

Niestety, sąsiadują one z takimi wesołkami, jak:

„Ich und du Bäckers Kuh,
Müllers Esel, der bist du“ — albo:
„Eins, zwei — Polizei
fünf sechs — alte Hex“.

Czyż w takim towarzystwie mogą one mieć jakieś poważniejsze, podniosłe znaczenie?...

Zapytać się także godzi, jaki wpływ moralny może wywierać obrazek na str. 22. tego elementarza, przedstawiający chłopca, który z sąsiedniego ogrodu drażni kijem psa, uwiązanego na łańcuchu?...

Elementarz „Fröhlicher Anfang“ zaczyna się nawet od podobnego obrazka: Gromada dzieci otacza kołem wielkiego niedźwiedzia, który prowadzony na łańcuchu, musi w takt bębienka tańczyć na tylnych łapach. Nękane zwierzę żali się ponurym głosem „moam“ i to jest właśnie pierwszy wyraz, którego dzieci uczą się z elementarza.

Zajrzyjmy jeszcze do Hansa-Fibel!

Zimmermann trzyma się także zasady, żeby w elementarzu nie

podawać morałów, lecz żeby moral wyływał jedynie z nakreślonych w czytankach stosunków życia. Między rodzicami Heini'ego a rodzicami Brunona zawiązują się stosunki sąsiedzkie, między Heinim a Brunonem przyjaźń. Niebawem okazują się skutki: Kiedy pewnego razu krążek Heini'ego wpadł do piwnicy Krögerów, Bruno wydobyl go i oddał Heini'emu; gdy zaś innym razem tramwaj przejechał drewnianą obręcz Brunona, Heini dał mu swoją żelazną. Dotąd to bardzo pięknie. Ale kiedy zdarzyło się znowu, że koń rozgniół kopytem balonik Brunona, zauważył Heini tylko, że „Bruno ist doch ein Pechvogel“ (62). A kiedy obaj przyjaciele bawią się w wojnę ołowianymi żołnierzami, to Bruno prowadzi Francuzów, a Heini Niemców — i woła do Brunona: „Nimm dich in Acht, du Schelm Francos!“ (62) A wreszcie, gdy pewnego razu przed upadem śniegu zebrało się Heini'emu na spanie, to śniło mu się, że był księżątkiem „ein Prinz und die goldene Jungfrau seine Braut, und Bruno kriegte die Pech-Marie, die Schmutzige (65).

To już jest „własne“ Heini'ego „rostrzygnięcie“, albo innemi słowy „wysnucie ostatecznego wniosku!“

O Bogu, o powinnościach dzieci, trudno doszukać się w elementarzu czego; zato na zakończenie znany nam już dobrze „Kasper“.



Z rozważań powyższych przychodzimy do przekonania, że elementarze niemieckie, które tutaj oceniliśmy, zawdzięczają swe wycięcie w Niemczech tej swojej właściwości, że są wynikiem starannie i grubotnych badań nad umysłowością dzieci niemieckich, — tudzież, że wyrastają z gruntu swojszczyzny. Stają się one przez to wytworem ducha narodowego — i jako takie trafiają też do duszy i serca nietylko dzieci niemieckich lecz i całej społeczności niemieckiej. Ale przez te właśnie istotne swoje znamiona są te elementarze obce nam duchem, a niektóre ich szczegóły rażą nawet nasze poczucie.

Nie możemy przeto ani tłumaczyć ich, ani naśladować niewolniczo, ani nawet ich zasad i wytycznych przyjąć wprost za swoje. Praca nasza w tym kierunku musi być samodzielna, musi wynikać z własnej duszy.

Co do metody czytania i pisania — to niemieccy autorzy chcą ją z elementarza całkiem usunąć. Tymczasem dla nas ma ona bardzo ważne znaczenie. Czeka nas bowiem długa jeszcze walka z analfabetyzmem. Mamy zaś to przekonanie, że metodyczna strona elementarza nie musi koniecznie przeszkadzać temu, żeby treść jego od pierwszej zaraz karty była zajmującą dla dzieci. Przekonaliśmy się także, że te szczegóły i właściwości metodyczne, które mimo przeciwnej teorii autorów, weszły przecież do ocenianych tutaj elementarzy niemieckich, nie odpowiadają naszym dydaktycznym celom i warunkom. Mamy natomiast w pedagogii naszej, acz rozrzucone, przecież dokładne zasady i wskazania, z których nie trudno złożyć całokształt metody polskiej, racjonalnej i skutecznej w nauce czytania i pisania.

Co zaś tyczy się wpływu na umysłowość dzieci, a więc co tyczy się także żądania, aby treść elementarza wzięta była wyłącznie

ze świata dzieci, 6—7-letnich, — i aby przedstawiała ten świat tak, jak go te dzieci pojmują i jak wypowiadają się o nim — to pod tym względem mamy obecnie jeszcze pewne trudności do pokonania. Muszą bowiem pierwiej być przeprowadzone staranne i dokładne badania nad umysłowością dzieci polskich — a te wskutek nieprzyjaznych stosunków, wskutek zatamowania działalności naszej narodowej na niwie szkolnictwa, zaledwie u nas zapoczątkowane zostały.

Mamy jednak nieplonną nadzieję, że skoro odzyskamy wolność, to nie tylko rychło powetujemy mimowolne zaniedbania na polu pedagogicznem, lecz nadto, dzięki wrodzonej nam zdolności intuicyjnej, wrziesimy jeszcze do skarbnicy pedagogicznej nowe wartości, podobnie jak to uczyniliśmy w okresie wiekopomnej naszej Komisji edukacyjnej.

Czyż atoli nie znajdzie się w elementarzach niemieckich czegoś coby i dla nas przedstawiało wartość? Niezawodnie, że tak. Wszakże w utworach, podjętych z tak pięknych pobudek, jakimi kierowali się niemieccy pedagogdzy, znaleźć się muszą także plody myśli, mające ogólnie ludzkie znaczenie, znaleźć się muszą szczegóły, które i w naszej duszy wzbudzą oddźwięk serdeczny — i wskazaliśmy też na nie w ocenie naszej. Z tych więc możemy korzystać, przetwarzając je według naszego ducha, naszych potrzeb i właściwości. Wszędzie w życiu naszym występuje ta prawda, że tylko praca z natchnienia narodowego pojęta, przynieść może rzetelny pożytek nie tylko narodowi, lecz i społeczności ludzkiej wogóle. Wszak i dzisiaj, w tej przełomowej chwili dziejowej, wśród tego straszego zamętu, z którego wyjść ma nowy świat ducha, zdobywamy sobie znaczenie i szacunek powszechny — bo nawet u nieprzyjaciół naszych — nie tem, cośmy wzięli od obcych, lecz tem cośmy wytworzyli pracą wieków z najgłębszej istoty ducha naszego.

I tak nam zawsze czynić!!

B. B.

Metoda zbiorowisk w początkowym nauczaniu przyrody.

II.

Ogólne zasady nauczania metodą zbiorowisk.

Jasną jest rzeczą, że na niższym stopniu nauczania przyrody niemożliwym, a nawet wręcz bezcelowym byłoby ściśle naukowe, wyczerpujące traktowanie każdego z rozpatrywanych zbiorowisk, z dążeniem do sformułowania ścisłych ich określeń, do wyprowadzenia wszystkich praw, rządzących życiem istot, które wchodzą w skład każdego zbiorowiska. Taki cel stawiali sobie dwaj pierwsi propagatorowie zasady zbiorowisk: Moebius i Junge; właściwie jednak jest to cel, do którego dąży nauka, a nie nauczanie szkolne.

Przedewszystkiem prawa te nie są jeszcze dość ściśle sformuło-

wane, ani zupełnie uzasadnione naukowo. Następnie zaś są one w znacznej części niedostępne dla stopnia rozwoju umysłowego młodszych uczniów, którym wobec tego nie można kazać dążyć do ich wykrycia, tak jak nie można na tym poziomie zapoznawać ich ze wszystkimi tworami, wchodzącymi w skład danego zbiorowiska. Wszlibyśmy w sprzeczność z jedną z dwu naczelných zasad nauczania — stopniowaniem trudności, gdybyśmy naraz chcieli zapoznać dzieci z właściwościami wszystkich stworzeń danego zbiorowiska.

N. p. biorąc życie stawu, możemy najpierw rozpatrzyć związane z nim kregowce, w jakiś czas później owady, skorupiaki, świat drobnych istot i t. d., ciągle jednakże zwracając uwagę na ich biologiczny stosunek do środowiska i skierowując uczniów do wyprowadzenia tych praw, które będą dla nich dostępne i które sami oni zdolają zauważyć i wyprowadzić.

Zasada zbiorowisk na tym stopniu nauczania powinna być przede wszystkim zasadą koncentracijną, umożliwiającą lepiej od każdej innej poznanie biologicznych właściwości poszczególnych tworów, na tle zamieszkiwanego przez nie środowiska, oraz wzajemnych ich stosunków; temsamem wprowadza ona w życie całości danego zbiorowiska, a nawet przyrody wogóle, bez pretensyi na razie do zupełnie dokładnego i wyczerpującego poznania ogólnych praw tego życia.

Jest to już przedmiot czystej nauki. W szkole zajmować się tem możemy dopiero na wyższym stopniu nauczania, opierając się na materiale, zebranym w klasach niższych.

I przy wyborze zbiorowisk nie możemy brać za podstawę czysto naukowych punktów widzenia. Nauka zajmuje się badaniem wyłącznie zbiorowisk w stanie czystej natury, na których nie byłoby znać możliwie zupełnie śladów mieszania się i gospodarki człowieka. Dla szkolnego nauczania zbiorowiska sztuczne są niemniej ważne, a może nawet ważniejsze od naturalnych.

Przedewszystkiem w najbliższem otoczeniu prawdopodobnie nie znaleźlibyśmy wcale takich zupełnie czystych zbiorowisk, a pierwsza zasada nauczania wymaga, żeby brać przedewszystkiem przedmioty z najbliższego otoczenia.

Zresztą i wyszukiwanie takich czystych zbiorowisk nie miałoby żadnego celu: działalność gospodarcza człowieka nie odbywa się wbrew prawom natury, to też na najbardziej nawet sztucznych zbiorowiskach, jak n. p. ogród warzywny lub pole, możemy uczniów zapoznać z tyłu istotami i tyłu prawami przyrody, że i zamilowanie do niej potrafimy wzbudzić i rozwinąć zdolność spostrzegania oraz wnioskowania, i dostarczyć sporego zasobu wiadomości. A o to przecież chodzi, a nie o czysto naukowe zbadanie zbiorowisk. B. w. !

Weźmy n. p. tak sztuczne zbiorowisko jak pole: ileż sposobności do zapoznania się z życiem roślin dostarcza obserwowanie uprawy roli; jak ciekawe i ważne prawa biologiczne można wykryć, badając życie chwastów polnych (znaczenie ścielących się łodyg, głęboko ukrytych kłączy, wczesnego lub wielokrotnego kwitnienia, obfitego rozsiewania nasion i t. p.). A jak zajmującym jest świat owadzi pól, chociażby nawet w tym zakresie, w jakim można go obserwować na skraju pola, z między lub drogi.

Las jest mniej sztucznym zbiorowiskiem niż pole, nie powstał bowiem wyłącznie jako rezultat działalności ludzkiej, ale i na nim znać wyraźnie wpływ gospodarki człowieka i on odbiegł już daleko od stanu zupełnie czystej natury. A jednak ileż cech pierwotnych zachował w całej czystości, jak świetny skutek tego stanowi materiał do obserwacji i jakiej plastyki, wyrazistości i życia nabiera nauka o przyrodzie, prowadzona nie drogą naukowej klasyfikacji roślin i zwierząt, kolejką przepisaną przez systematykę, chociażby nawet w najbardziej naturalnym układzie, ale na tle lasu, na tle tego wzajemnego związku, który łączy w jedną pełną harmonii całość, zwaną lasem, te najrozmaitsze twory od drobnego mchu, czy porostu do okazałego dębu, od pędzaka podgryzającego korzenie do ptaków wybierających jajka z pod kory.

Gospodarka człowieka nie odebrała lasom ich cech charakterystycznych, które w najbardziej nawet uregulowanym lesie całkiem wyraźnie rzucają się w oczy, że wspomnę tu n. p. chociażby tylko te jaskrawe różnice, jakie panują między przeświecającą sośniną, a ciemnym lasem świerkowym, między dąbrową, olszynką, brzozowym laskiem, albo mieszanym lasem liściastym. Różnice te zauważyć, wyszukać ich przyczyny, stwierdzić wzajemny stosunek i wzajemną zależność różnych roślin, wchodzących w skład danego lasu — wszystko to stanowi niezmiernie obfity i nadzwyczaj ciekawy materiał do nauki, nawet gdy się je rozpatruje z poziomu rozwoju umysłowego młodszych uczniów.

A wzajemny stosunek roślin i zwierząt? Czyż nie dostarcza również mnóstwa zadań obserwacyjnych, zupełnie dostępnych dla tego wieku? Ślady uszkodzeń na korze, narośle na liściach, czy igłach, chorowity wygląd drzewek — każą nam poszukiwać winowajców: i oto zapoznajemy się z konikami, bawełnicą, zwijaczami, gąsienicami różnych ciem, mszycami; od nich krok tylko — i staną przed nami ich wrogowie i prześladowcy — biegacze, biedronki, gąsieniczniki, oraz cała rzesza ptaków owadożernych, obrońców lasu i bezwiednych jego przyjaciół; a za nimi znów wyłonią się postaci drapieżców: kuna, jastrząb, krogulec, napastujących tych obrońców. I tak rozwijać się będzie harmonijnie i składnie cały ten łańcuch tworów leśnych, aż doprowadzi nas do człowieka, który czynnie się wmixszał między nie, tępiąc jedne z nich, biorąc w opiekę inne i kierując gospodarką przyrody w stronę najwygodniejszą dla lasu i... dla siebie.

Czyż to nie przystępniejszy i nie zrozumialszy porządek dla dziecka, niż gdybyśmy zapoznawali go z tymi wszystkimi tworami, z każdym w innej rodzinie i łącznie z pokrewnymi mu formami, od których zresztą życie odsunęło go nieraz bardzo daleko, a których wzajemne pokrewieństwo nie zawsze jest dla dziecka jasne. Le przy tem nauczaniu nie wykryje uczeń i nie pozna wszystkich praw życia zbiorowiskowego — to nic nie szkodzi, boć nie one są celem nauczania naszego, lecz wprowadzenie dziecka w życie przyrody, przygotowanie go do umiejętnego obcowania z nią.

Z tego powodu mniej odpowiednim wydaje mi się taki rozkład materiału nauki, żeby rozpatrywać kolejno i mniej więcej wyczerpu-

jąco jedno zbiorowisko po drugim, jak to czyni Lüddecke¹⁾, który naukę o zbiorowiskach krajowych rozkłada na 5 niższych klas, przeznaczając na każdą po jednym zbiorowisku, w porządku następującym: życie na podwórze gospodarskiem i w polu (VI kl.), w ogrodzie (V), w lesie (IV), w wodzie (III niższa), w górach (III wyższa).

Nie można zarzucić, żeby taki rozkład materiału był zły, zasada zbiorowisk występuje tu bowiem w całej ścisłości i można ją tu stosować bardzo konsekwentnie. Lepiej jest jednak i racjonalniej połączyć ją z zasadą pór roku i w każdej porze rozpatrzyć z każdego zbiorowiska odpowiednie objawy i pewną liczbę stworzeń, nadających się do obserwacji w danej porze. Pozwoli to nam konsekwentniej stosować zasadę stopniowania trudności, a w niczem nie zmienia metody rozpatrywania poszczególnych tworów przyrody na tle pewnego zbiorowiska.

Tylko, że przy takim systemie nie potrzebujemy trzymać się w danej klasie, czy w danej porze określonego zbiorowiska, ani określonej kolejki zbiorowisk, ale bierzemy to, które w danej porze i w danej miejscowości będzie najodpowiedniejsze, najłatwiejsze i najdostępniejsze dla obserwacji.

Zresztą wogóle metoda zbiorowisk, jako kładąca za podstawę nauczania bezpośrednio obserwacje uczniów, z konieczności w każdym miejscu każe uwzględniać inne zbiorowiska. A więc w okolicy lesistej główny nacisk musimy położyć na poznanie życia lasu, inne traktując mniej dokładnie; w miejscowości obfitującej w stawy lub jeziora na pierwszy plan wysunie się życie wody i t. d. Po miastach, zwłaszcza większych, gdzie zwiedzanie lasu jest bardziej utrudnione i nie będzie mogło odbywać się zbyt często, wlniśnii go zastąpić ogrodem, który jest wprawdzie czysto sztucznym zbiorowiskiem, nadaje się jednak znakomicie do robienia spostrzeżeń, wprowadzających w naukę o przyrodzie: do zapoznania się z różnymi gatunkami drzew, ich stosunkiem do gleby, podszycia, właściwościami życia gromadnego roślin i t. p. Słowem ogród stanowi bardzo dobry materiał przygotowawczy do nauki o lesie i łące (trawniki) i zwłaszcza na początku może je zastąpić z zupełnie dobrym skutkiem.

Ogród też, albo zależnie od warunków miejscowych podwórka gospodarskie powinny stanowić pierwsze zbiorowiska (sztuczne), od których zaczynamy naukę o przyrodzie i na których, a zwłaszcza na ogrodzie posunąć ją możemy bardzo nawet daleko. Boć celem naszym nie jest pedantyczna nauka o zbiorowiskach, ale na tle zbiorowisk zapoznanie dzieci z otaczającą przyrodą, z przyrodą tego środowiska przedewszystkiem, w którym one żyją.

I dlatego właściwiejby może było nazywać tę metodę — metodą środowisk, a może nawet tylko środowiska, bo to środowisko stanowić winno punkt oparcia dla całego nauczania. Niektórzy²⁾, biorąc za punkt wyjścia obserwacje nieustannych zmian, jakie zachodzą w każdym środowisku, zależnie od pór roku, zowią ją me-

1) Lüddecke. Beobachtungsunterricht. Braunschweig 1893.

2) Konrad Chmielewski w „Zasadach metodyki ogólnej przyrodznawstwa” M. Heilperna (Warszawa 1912), str. 45.

todą „pór roku“, albo „za słońcem“. Obie nazwy można uważać za również uzasadnione, bo metoda ta każe poznawać życie środowiska przez obserwowanie zmian, jakie zachodzą w niem zależnie od pory roku. Celem zaś jej nie jest samo poznanie zbiorowiska, ale wprowadzenie w całość życia przyrody przez poszukiwanie i wykrywanie związku biologicznego i wzajemnej zależności między różnymi jej tworami.

Ten biologiczny moment posiada wielkie znaczenie w nauczaniu i stanowi wielką zaletę metody środowisk. Ale nie mniej wyraźnie i z niemniejszą korzyścią występuje w niej na widownię i moment systematyczny.

Bo choć metoda ta zrywa z nauczaniem opartem na zasadzie naukowej klasyfikacji, z samą klasyfikacją nie zrywa przez to bynajmniej, przeciwnie wprowadzą ją jako nieodzowną i niezmiernie ważną składową część nauczania, tylko że nie podaje jej uczniom w gotowej postaci, lecz każe stworzyć samym na mocy zdobytego materiału.

Co pewien czas, przy sposobności powtarzania pewnych działów, albo przy rozpatrywaniu nowych postaci roślinnych, czy zwierzęcych, każemy uczniom robić porównania i zestawienia poznanych form, układać je w pewne grupy, nawet niekoniecznie ściśle systematyczne, n. p. zwierzęta nocne i dzienne, wodne i lądowe, polne i leśne, wyszukując podobieństwa między łączonymi tworami, oraz różnice między poszczególnymi grupami. Zarazem powoli skierowujemy klasyfikację uczniów w stronę właściwej systematyki, wprowadzając stopniowo (ale nawet dość wcześnie) pojęcia gatunku, rodzaju, rodziny i t. d. Uczniowie w ten sposób pod kierunkiem nauczyciela budują stopniowo cały szkielet klasyfikacji poznanych przez siebie zwierząt, roślin i minerałów, szkielet, przedstawiający wprawdzie liczne luki i niedokładności w porównaniu z naukowym, ale zasadniczo zgodny z nim w głównych punktach. Ma on zaś tę przewagę nad podanym uczniom gotowym systemem naukowym, że: 1) jest wynikiem ich własnej pracy i stanowi ich własny dorobek umysłowy, 2) jest dla nich zupełnie przystępny i zrozumiały, ilustruje bowiem poziom ich wiedzy przyrodniczej w danej chwili, a nie całość naszej wiedzy o przyrodzie, jak to czyni układ naukowy, który właśnie z powodu tego obejmowania całości nie może być zupełnie zrozumiały dla uczniów.

Taki własny system uczniów ma jeszcze tę zaletę, że nie jest wykończony, nieruchomy, że uczniowie mogą go rozszerzać i udoskonalać w miarę powiększania i pogłębiania swojej wiedzy, dodając coraz to nowe szufladki w swoim systemie dla nowopoznanych form. To też klasyfikacja, jaką sobie wypracują po dwu latach nauki będzie znacznie obszerniejsza i dokładniejsza od tej, jaką ułożyli po roku.

Jednocześnie zaś uczą się praktycznie oceniać znaczenie, potrzebę i wartość klasyfikacji wogóle, pozwalającej wprowadzić ład i porządek w chaosie poznanych faktów i form, a także uwydatniającej zarówno podobieństwa, jak i różnice między nimi. Podanie gotowych systemów nie przekonałoby ich nigdy o tem tak dobitnie.

Niema przy tem potrzeby obawiać się, że takie klasyfikowanie będzie nużyć dzieci. Zależy to wyłącznie od umiejętnego sposobu prowadzenia uczniów, a wówczas samodzielne klasyfikowanie nabytych wiadomości nie tylko nie nuży uczniów, lecz przeciwnie budzi w nich zainteresowanie, jak to stwierdza między innymi taki metodyk i praktyk jak M. Heilpern¹⁾.

Wogóle nowocześni metodycy zgodnie wygłaszają zasadę, że uczniom nie należy podawać już ukłasyfikowanej wiedzy, gotowych systemów naukowych, lecz doprowadzać ich do układania własnych systemów odpowiadających poziomowi ich wiedzy. Ze wspomnę tu tylko z naszych: M. Heilperna²⁾ i J. Śnieżka³⁾, a z obcych C. Bodego⁴⁾, który silnie podkreśla nadzwyczaj kształcącą wartość własnych systemów uczniowskich, i dra W. Schoeninchena⁵⁾, który podaje dość szczegółowe wzory takich systematycznych zestawień.

Nie ulega zaś zaprzeczeniu, że nauczanie oparte na zasadzie środowisk dostarcza niezwykle obfitego materiału do systematycznych zestawień, że takie zestawienia są przy niem nieodzowną koniecznością, podczas gdy przy nauczaniu na zasadzie gotowej klasyfikacji stają się one nie tylko zbyt ciężkie, ale nawet wręcz niemożliwe.

Obok zestawień natury czysto systematycznej będą uczniowie robić i inne: natury morfologicznej (n. p. rodzaje poznanych łodyg, liści, nóg, dziobów i t. p.) lub biologicznej (zwłaszcza rozmaitych przystosowań: n. p. nóg pływanych, barw ochronnych i t. p.), a także zestawienia ogółu wiadomości, zdobytych o każdym zbiorowisku, o właściwościach i przystosowaniach składających go tworów, ich wzajemnych stosunków i t. d. Przez takie zestawienia uczniowie będą porządkować i systematyzować zdobytą przez siebie wiedzę, która w ten sposób stanie się trwałym dorobkiem ich umysłu, użytecznym samodzielną pracą, drogą obserwacji i rozumowania.

I tu również ta potrzeba systematyzowania wiedzy zdobytej o poszczególnych roślinach i zwierzętach z każdego środowiska, jak również konieczność zrobienia sobie pewnej charakterystyki właściwości tegoż środowiska — posiadają ogromne znaczenie kształcące, stanowią więc również jedną z zalet metody zbiorowisk.

Tak się przedstawiają ogólne zasady i właściwości nauczania metodą zbiorowisk. Z kolei należałoby się jeszcze zająć kwestyą, jak przeprowadzić lekcye poszczególne, oparte na tej metodzie, w jaki sposób traktować opisy poznawanych roślin, zwierząt i minerałów, jak urządzać ćwiczenia praktyczne uczniów, wycieczki i t. d. Rozpatrywanie jednak tych wszystkich szczegółów przekroczyłoby znacznie ramy, zakreślone niniejszej pracy, której głównym celem było zapoznanie z metodą zbiorowisk wogóle. O tych szczegółach pisałem

¹⁾ M. Heilpern. Zasady metodyki, str. 71.

²⁾ M. Heilpern. Zasady metodyki.

³⁾ J. Śnieżek. Dydaktyka przedmiotów nauki szkolnej Nr. 10. Historia Naturalna, str. 7.

⁴⁾ C. Bode i W. Oeding. Methodik des naturkundlichen Unterrichts. Leipzig u. Berlin 1906, str. 22.

⁵⁾ Dr. W. Schoeninchen. Methodik und Technik des naturgeschichtlichen Unterrichts, Lipsk 1914.

zresztą obszerniej w 2 niżej podanych swoich broszurkach metodycznych. Do nich więc, a także do swojego podręcznika „Historii Naturalnej“, ułożonego podług zbiorowisk, odsyłam ciekawych czytelników, nadmieniając przy tem, że dużo materiału i praktycznych wskazówek, zwłaszcza co do urządzania ćwiczeń i wycieczek znajdują także w niejednokrotnie wspominanych „Zasadach metodyki“ M. Heilperna, a z obcych autorów w książkach Schoeninchena, Kahla i Seyferta.

B. Dyakowski.

Prace Komisji szkolnej Związku Pol. Naucz. Lud. w Krakowie.

A) Rysunki.

(Program rysunków dla 7-klasowej szkoły powszechnej).

Do sekcji, opracowującej program rysunków w 7-klasowej szkole powszechnej należeli: prof. St. Kołomłocki, prof. L. Misky, M. Dymkova, prof. Korpala, Fr. Pększyc, L. Silberstein, M. Horoszkiewiczowa, A. Müllerowa.

Referent: Stanisław Wójcik.

I. Cel.

Rysunek dziecka jest mową kształtu, zapomocą której wypowiada ono swe pojęcia i spostrzeżenia ze świata rzeczywistości, w którym żyje i w który je wprowadza nauka. Zatem winien być w szkole prowadzony tak, by dziecko umiało się nim posługiwać i wprowadzony tam, gdzie jest wskazaniem zastąpić nim, czy uzupełnić mowę słów, gdzie rola jego jest dobitniejszą.

Prócz tego stanowić ma przedmiot oddzielny, kształcący oko, rękę i myśl, budzący intelekt przez dostrzeganie i badawczość, kształcący duszę przez poznawanie bożego piękna i ludzkiej sztuki.

1) Jest zatem środkiem wspierającym wszystkie działy nauki, na wyższych zaś stopniach stanowi przedmiot oddzielny, nie przestając spełniać nadal swej roli pomocniczej.

2) Jest przedmiotem rozwijającym sprawność ręki, bystrość obserwacyi, ład w dostrzeganiu, uwagę, dokładność w wykonywaniu prac i poczucie staranności.

3) Jest pracą, przy której współdziałają: wola, myśl, uczucie i wyobraźnia.

4) Rozwija i kształci poczucie estetyczne, umiłowanie piękna i ładu w przyrodzie i sztuce ze szczególnem uwzględnieniem sztuki ojczyściej.

5) Ma wreszcie dać podstawy do dalszego kształcenia w kierunku zawodowym, zaczątki rysunku technicznego w formie ogólnej, bez specjalizowania.

W streszczeniu można zadanie nauki rysunków ująć w następujące punkty:

1) Rozwój poczucia kształtu. 2) Rozwój poczucia barw. 3) Rozwój poczucia smaku. 4) Rozwój pamięci wzrocznej. 5) Kształcenie wyobraźni.

II. Środki.

1) Pod względem technicznym: rysunek ołówkiem, kredą, węglem, barwnymi kredkami, farbami, modelowanie, wycinanie, stęplowanie i t. d.

2) Pod względem rzeczowym: rysunek z pamięci, z wyobraźni, z pokazu, z modelu, rysunek zdobniczy, wreszcie rysunek konstrukcyjny.

Uwaga: Rysunek z pamięci w odróżnieniu od rysunku z wyobraźni obejmuje świat rzeczywiasty, znany; rysunkiem z wyobraźni będzie n. p. ilustrowanie bajki. Rysunek z pokazu polega na bezpośrednim pokazaniu i omówieniu rzeczy danej do rysowania. Rysunek z modelu, polegający na ścisłym studyowaniu, możliwy jest tylko na wyższych stopniach. Dzieci mniejsze nie studyują, lecz wyrażają swe pojęcia i spostrzeżenia i do żmudnego, badawczego studyowania nie są zdolne.

Rysunek winien być zasadniczo samodzielnym dziełem ucznia.

Wszelkie wzory winny być wykluczone z ewent. wyjątkiem wzorów klasycznych przy nauce o stylach i wzorów ludowego zdobnictwa, przy czym atoli chodzić powinno o ujęcie charakteru, nie o niewolnicze kopiowanie.

III. Uwagi ogólne.

a) I, II, III i IV rok nauki odpowiadający 7, 8, 9 i 10-mu rokowi życia dziecka schodzi się z pierwszym okresem (szkolnym) w rozwoju psychiki dziecka, odnośnie do rysunku. Mniej więcej bowiem do lat dziesięciu trwa t. zw. rysunek ideograficzny. Polega on nie na przedstawieniu jakiegoś danego przedmiotu, lecz jest wyrazem lub obrazem pojęcia rzeczy, ruchu, graficznym wypowiedzeniem się dziecka. W tym też okresie „uczyć rysować“ nie należy. Wszelka bowiem „nauka“ polegająca na wzorach, na wskazywaniu, jak się to lub owo rysunkiem przedstawia, jak być „powinno“; z całym aparatem sztuczek i sposobów szkolnych: blokowaniem, upraszczaniem, wyznaczaniem, szkicowaniem, „wyciąganiem“ na czysto i t. d. zabija z miejsca samodzielność, zmrozi świeżość i wdzięk naiwności dziecięcego wypowiedzania się; rysunek przestanie być bezpośrednim, szczerym dokumentem dziecięcej duszy, a będzie znów tem, czem był dotychczas: wymęczonym, bezbarwnym produktem szkolnego przymusu. Zadaniem nauczyciela jest drogą naprowadzania rozwijać i rozszerzać spostrzegawczość, budzić krytycyzm, zachęcać do coraz usilniejszych starań w kierunku dokładności i do ciągłego zwracania się do natury.

Ogółem na tym stopniu rysunek wiąże się ściśle z ogólną nauką. Na każdym niemal kroku nasunie się potrzeba i możliwość wprowadzenia rysunku, czy to dla objaśnienia, zilustrowania, urozmaicenia, dla kontroli pojęcia, czy wreszcie dla dania upustu dziecięcej fantazji i wrodzonej skłonności do wypowiedzania się rysunkiem. Ilustrują

więc dzieci swe wypracowania piśmienne, notują rysunkiem w swych podręcznych szkicownikach, wreszcie wykonują rysunki na kartonach lub rysunkowych zeszytach, biorąc tematy z przeżycia, pamięci lub pokazu. Nauczyciel zaś poprowadzi naukę w ten sposób, takie obmyśli następstwo tematów, że dziecko zwolna samo nabędzie i początkowej wprawy technicznej i pewnej umiejętności przedstawiania rzeczy rysunkiem, aż dojrzawszy, odpowiednio zdolne będzie później w 11 i 12 roku życia poddać się systematycznej nauce. Dlatego też na tym stopniu plan szczegółowy z rysunków nie może być schematycznym, lecz musi być osnutym na tle warunków, jakie się wytworzą zależnie od miejsca i różnych postronnych okoliczności.

W tym okresie program nauki rysunku obejmuje także pewne kształty i pojęcia geometryczne, wreszcie zaczątki rysunku zdobniczego. W rysunku zdobniczym dzieci na tym stopniu wykazują skłonność do układu rytmicznego. Rysują n. p. dym w postaci skrętki, listki na gałązce szeregują rytmicznie i t. d. Należy to wyzyskać w elementarnym układzie zdobniczym z uwagą, by każdy wytworzony motyw miał zarazem zastosowanie. Po rytmicznym nastąpi układ symetryczny. (Liść, motyl, pouczenie, ćwiczenie w kreśleniu oburęcznym na tablicy, rysunek na kartonach z oznaczeniem środka, osi symetrii i t. d.).

b) V, VI i VII rok nauki.

Rysunek występuje jako przedmiot, a prócz tego jest środkiem pomocniczym przy wszystkich działach nauki.

1) W tym okresie rozpoczyna się rysowanie przedmiotów przestrzennych z coraz ściślejszem uwzględnianiem odkrywanych praktycznie i pogładowo prawideł perspektywy.

Mniej więcej w 11-tym roku życia można dostrzedz u dzieci zmianę w ujmowaniu rysunku. Ideograficzny rysunek już ich nie zadowalnia. Czują jego braki, mają już niejasne poczucie tego, co nazywamy perspektywą. I zaczynają się pojawiać pierwsze próby perspektywicznych nachyleń i skrótów. Jest to okres znanej karykaturalnej perspektywy dziecięcej, zapowiedź całego szeregu pytań i wątpliwości, na które znajdują z radością odpowiedzi w rysunku perspektywicznym, prowadzonym systematycznie w szóstym roku nauki.

2) Rysunek zdobniczy poczyna być indywidualnym i charakterystycznym. Pierwiastki sztuki rodzimej stanowiąc będą zwolna zaczyn pomysłowości zdobniczej.

IV. Plan

na każdy rok nauki.

Klasa I.

Rysowanie z pamięci, z przeżycia, z fantazyi i z pokazu. Modelowanie w glinie, wycinanie z papieru, układanie patyczków, kamyków, grochu, gięcie kształtów z drutu i t. d. Wszystko w związku z życiem dziecka i z ogólną nauką.

Klasa II.

Podobnie, jak w I-szej z uwzględnieniem stosowania rysunku do przestrzeni papieru, rozmieszczenia, z większym naciskiem na stronę formalną.

Pierwszy układ zdobniczy: rytm i symetria.

Pojęcie linii prostej i krzywej: Pojęcie kierunku linii prostej (pozioma, pionowa, ukośna) praktycznie i poglądowo z zastosowaniem w rysunku.

Klasa III.

Rysowanie z pamięci i wyobraźni na dany temat, ilustrowanie. Rysunek z pokazu. Rozmieszczenie rysunku, podział papieru, stosowanie wielkości rysowanych przedmiotów.

W rysunku zdobniczym linia kołowa, eliptyczna, falista. Stosowanie w zdobieniu okładki, pudełka i t. d. Z pojęć geometrycznych: linie równoległe, kąt prosty, koło, elipsa, prostokąt i kwadrat (pojęcie, rysunek, zastosowanie, bez definicji).

Klasa IV.

Podobnie, jak w klasie III. Zwolna występuje tu rysunek z modelu. Przedmioty jako model użyte mają być tak dobrane, by w płaskim ujęciu dawały pełnię charakterystyki, bez uciekania się do perspektywy. Więc albo: 1) rozwijają się na jednej płaszczyźnie (liść, motyl), albo 2) ich obrys (kontur) przekroju pionowego daje pełny, charakterystyczny obraz przedmiotu (fłaszka, dzban, gruszka), albo 3) dadzą się wyraziście przedstawić w jednym rzucie n. p. pionowym (szafa, zegar, dom, żóraw studzienny).

Rysowanie liści z natury i stosowanie zdobnicze. Zdobienie pudełka graniastego i okrągłego, ramka z narożnikami.

Z pojęć geometrycznych: trójkąt, wielobok umiarowy (sześciobok i ośmiobok). Pogląd, pojęcie, nazwa, wycinanie, rysunek, stosowanie.

U w a g a: Przy rysunku z modelu nie idzie tu jeszcze o studyowanie, jest to tylko powolne wdrażanie do skupiania uwagi, przeprowadzenia dyspozycji w robocie i ujmowania proporcji składowych części.

Klasa V.

Podobnie, jak w klasie IV, z coraz większym naciskiem na piękno wykonania i powolnem zwracaniem uwagi na zjawiska przestrzenne. Rysunek z modelu. Przedmioty płaskie (jak w klasie IV) po należytem omówieniu, z dokładnym pomiarem z odległości.

Rysunek zdobniczy w dalszym ciągu opiera się na coraz większej wprawie technicznej, biorąc motywy już to z roślin (liście, kwiaty), już to z kombinacji linii krzywych (pętlice, skrętki, woluty, serpentyny i t. d.). Ćwiczenia rozmachowe, nacisk na czystość i piękno linii¹⁾.

¹⁾ Uwaga: Począwszy od 5-go roku tworzy geometria osobny przedmiot nauki. Program geometrii w ostatnich 3 latach szkoły powszechnej (zob. Nr. 2—3 „Ruchu Pedagogicznego“).

Klasa VI.

1) Rysunek z modelu. — Rysunek perspektywiczny. a) Przedmioty okrągłe (perspektywa koła). Uczniowie zdobywają wstępne pojęcia drogą poglądu i naprowadzenia. b) Przedmioty graniaste. Pojęcie widnokregu, linii ocznej, zasady zbieżności uczniowie odkrywają i ustalają drogą praktyczną. (Ulica, tor kolejowy, alea drzew itd.).
Światłocien. Rysowanie i cieniowanie łatwych przedmiotów bryłowych z otoczenia.

2) Rysowanie przedmiotów bryłowych z pamięci, jako utrwalenie i próba nabytych wiadomości.

Uwaga: Rysunek z pamięci z uwzględnieniem perspektywy jest bardzo ważny jako próba pojęcia zasad poznanych, wyrabia poczucie przestrzennych zjawisk, zapobiega nieudolności, która jest następstwem ustawicznego opierania się na modelu i prowadzi do ujmowania zasadniczego wyrazu przedmiotu, usuwając temsamem kaligraficzną wierność w wyławianiu zbytecznych szczegółów.

3) Rysunek z dobnicy.

Studyowanie kwiatów i owadów i stosowanie zdobnicze przy użyciu farb. Upřednio pouczenie o farbach i barwach.

Uwaga: Barwa stosowana na tym stopniu systematycznie, a nie wzbraniana nawet w najpierwszych zaczątkach nauki, winna w nauce rysunku na naszym gruncie znaleźć dobitny wyraz. Charakterystyczną cechą naszej polskiej sztuki ludowej, jest barwność. Należy też w tej klasie, gdzie użycie farb jest wprowadzone w sposób ściślejszy, położyć nacisk na barwność, zwłaszcza, że w klasie poprzedniej załatwiono się z linią.

Klasa VII.

Rysunek z modelu. Zakres się rozszerza. Grupy modeli, fragmenty izby szkolnej, budynku, szkicowanie budowli i motywów krajobrazowych na wycieczkach. Rysunek perspektywiczny z pamięci.

Światłocien i barwa. Powolne wkraczanie w dziedzinę perspektywy powietrznej.

Zywa roślina. Studyowanie i stosowanie zdobnicze, studium anatomiczne (tablice poglądowe).

Studyowanie motywów zdobnictwa ludowego. (Wycinanki łowickie, motywy zakopiańskie, hafty i stroje krakowskie, huculskie i t. d.). Przetwarzanie i stosowanie z uwzględnieniem celowości przedmiotu i roli zdobnika, rodzaju materiału i jego walorów. Poczucie smaku i powściągliwość zdobnicza.

Przygodne pouczenie o stylach, oparte na okazach miejscowych, gdzie zaś takich brak na dobrych obrazach, przedstawiających przede wszystkim okazy polskie.

Uwaga: W związku z ogólną nauką rysunek na wszystkich stopniach w miarę rozwoju samej sztuki rysowania pomaga, ilustruje, objaśnia i uzupełnia to, co się pismem i mową wyrazić nie da. Występuje więc przy geografii (kreślenie planów, zarysów widnokregu, rysowanie map, modelowanie plastyczne ukształtowania ziemi i t. d.) przy historii (motywy przeszłości narodowej, budowle, ruiny, broń,

sztandary, godła i t. d.), przy naukach przyrodniczych (studium rośliny, notowanie rysunkiem stadyów rozwoju rośliny pielęgnowanej na grzędzie szkolnej, kreślenie tablic poglądowych i statystycznych n. p. rozbiór części budowy chrabąszcza, jako przedstawiciela członkonogich, obieg krwi, oko i t. d.), przy nauce fizyki (dźwignie, telegraf i t. p.), przy rachunkach (zagadnienia z obliczania powierzchni i objętości z rysunkiem i t. d.).

V. Modelowanie.

Z rysunkiem łączy się ściśle modelowanie. Na najniższych stopniach zwłaszcza, wiele rzeczy łatwiej dziecku przedstawi, ujmując pełny kształt bryłowy w glinie n. p., niżby to zdołało wydobyć z dwumiarowej płaszczyzny papieru rysunkiem, nie panując jeszcze nad takimi środkami, jak światłocień i perspektywa linijna. Dlatego należy uprawiać modelowanie na wszystkich stopniach, łącznie z rysunkiem, a przedewszystkiem w klasach niższych. Modelowanie jest pracą ręczną, zatrudniającą obie ręce, ćwiczącą zatem ich sprawność. Modelowanie na wyższych stopniach jest walnym środkiem pomocniczym w różnych działach nauki. W geometrii np. przy nauce o bryłach i przekrojach, przy geografii, przy kartografii plastycznej, w przedstawianiu typów pionowego ukształtowania ziemi i t. p.

VI. Uwagi końcowe.

Z rozwinięciem planu nauki łączy się ściśle sprawa wymiaru godzin dla danego przedmiotu. Na rysunki należy przeznaczyć w klasach niższych (I, II, III i IV) po dwie godziny tygodniowo, w klasach wyższych (V, VI i VII) najmniej po 3 do 4 godzin.

W związku zaś z reformą pojęć na zadanie nauki rysunków, na jej rolę w wychowaniu i wartości kształcące, podkreślić należy sprawę wyposażenia szkoły w środki naukowe, konieczność sal rysunkowych i ich urządzenia, potrzebę wydania polskich podręczników, bądź też przyswojenia dzieł obcych, obowiązkowego zapoznania uczniów z seminarium naucz. z olbrzymim ruchem reformy w dziedzinie nauki rysunków, jaki panuje na zachodzie i oparcia naszych polskich usiłowani na tem polu o nasze tradycje pedagogiczne.

B) O nauce rysunków u dziewcząt i związku jej z nauką robót ręcznych.

Referentka: Antonina Müllerowa.

W szkołach żeńskich nie może mieć nauka rysunków odrębnego charakteru, szczególnie w nauce początkowej, gdzie polega tylko na rozwijaniu właściwej dziecku zdolności wypowiedzania się rysunkiem. Tutaj zarówno dziewczyna, jak chłopiec ilustruje zasłyszane powiastki lub z podanego przez nauczyciela obrazka odczytuje i opowiada treść jego, a potem sama rysuje, co z tego zapamiętała; — dziewczynka również, jak i chłopiec rysuje wszystko to, co widzi, spostrzega i na co się jej uwagę zwróci, przyczem nie chodzi dziecku o to, by do-

kładnie przedmiot odtworzyło, lecz żeby wypowiedziało swoje myśli, opowiedziało, co wie o danym przedmiocie. Jeżeli się pozwoli dziecku w ten właściwy mu sposób rysować, można na jego zmysł spostrzegawczy i estetyczny wpływać, a nadewszystko więcej się jego zdolności i usposobienia poznaje przez rysunek, jak przez czytanie i pisanie.

Na tym więc stopniu nauki, gdzie rysunek ma rozwijać zmysł spostrzegawczy uczniów, obowiązkiem nauczyciela uwagę uczniów kierować i zwracać ją na pewne przedmioty. Rozwój też samodzielności i spostrzegawczości u dziewcząt tembardziej powinien być celem nauki, że jest ona na ogół mniejsza u dziewcząt, niż u chłopców.

Właściwa nauka rysunków, podobnie jak i u chłopców, rozpoczyna się po 10-tym roku życia i nie jest inną dla dziewcząt, a inną dla chłopców, z tą różnicą, że w szkołach żeńskich powinna być w ścisłej łączności z nauką robót ręcznych. Już i u chłopców nie może być nauka rysunku przedmiotem oderwanym, nie mającym łączności z innymi przedmiotami; owszem, ścisły tu powinien zachodzić związek, gdyż nauka rysunku służyć powinna jednemu przedmiotom, a czerpać dla siebie materiał z innych. Cóż dopiero mówić o robotach ręcznych; — tej nauki już wprost bez rysunku wyobrazić sobie nie można. To też wydaje nam się konieczną rzeczą, by oba te przedmioty w jednym były ręku.

Ten tak często źle rozumiany i nadużywany kierunek szkoły pracy znajduje tutaj jak najszerwsze zastosowanie, polegające na rozwijaniu twórczości samodzielnej uczenic. Lecz, jak daleką jest dotychczas nauka obu przedmiotów od tego najważniejszego zadania szkoły powszechnej. Dotychczas ogranicza się nauka robót ręcznych na odbijaniu i kopiowaniu gotowych mniej lub więcej niegustownych pomysłów z żurnali najczęściej obcych. Stąd też pochodzi, że podczas, gdy u ludu prostego podziwiać możemy łatwość i piękność motywów rysunkowych i ich barwność w tem wszystkim, co ich ręka wytwarza, to szkoły nasze wcale tej zdolności nie rozwijają; zanika ona powoli, a wyroby rodzime ustępują miejsca wyrobom obcym i lichym. A przecież szkoła powszechna powinna być tą podwaliną, na której powstać może i powinien przemysł rodzimy w różnych dziedzinach robót ręcznych, lecz to stać się tylko może, jeżeli od dziecka małego pracować będziemy nad tem, by tę twórczość samodzielną, drzemiącą przecież na dnie duszy każdego dziecka, pobudzać, rozwijać i dać jej pole do wypowiedzania się. Celem więc nauki robót ręcznych u dziewcząt nie może być, jak dotąd przeważnie, nabycie tylko technicznej wprawy w wykonywaniu rozmaitego rodzaju robót ręcznych (zresztą bardzo ważnej), lecz łącznie z nauką rysunku celem jej ma być uzdolnienie dziewcząt do naszkicowania każdej roboty i do samodzielnego jej zdobienia. Od najniższych już lat, gdy dziewczęta uczą się najłatwiejszych i najprostszych robót ręcznych np. wyszywania krzyżykami lub robót szydełkowych można już rozwijać ich pomysłowość, każąc im samym układać te ozdoby i rysować je na kratkowanym papierze, przyczem otwiera się także szerokie pole do rozwijania wrodzonego dziecka polskiemu poczucia barwności. Gdy zaś w piątym roku nauki rozpoczyna się właściwa nauka rysunków, trzeba równoległe z kształceniem sprawności oka

i ręki, z ćwiczeniem pamięci i obserwacji, stosować ją na każdym kroku do nauki robót ręcznych i do tego wszystkiego, co dziecko otacza. Należy wskazywać im, jak każdej rzeczy, której dziecko używa, może być nadana piękna forma, jak ją można racjonalnie ozdobić (zakładka do książki, oprawa książki papierowa, okładka zeszytu, rozkład godzin, wypracowanie, wreszcie przy pomocy winietek) przyczem czerpać można motywy z materiału naukowego innych przedmiotów i utrzymywać łączność z nimi. Ćwiczeniom tego rodzaju należy czas i uwagę poświęcić. Wszelkie motywy rysunkowe: koło, elipsa, ślimacznica, czy wreszcie motywy roślinne, jakie równocześnie są w planie naukowym, po pewnym technicznym opanowaniu, powinny służyć za motywy zdobienia. Przy tem oprócz przykładu podanego przez nauczycielkę i obok pouczenia o celowości każdej ozdoby, o stosowaniu jej do materiału i do przeznaczenia przedmiotu, a nadewszystko o pewnej powściągliwości w zdobieniu, co już wyżej podniesiono, trzeba rozwijać własną pomysłowość uczenicy, polecając im zdobienie tych przedmiotów i robót, czy to na dany motyw, czy wreszcie zupełnie samodzielnie. A możność wykonania tych pomysłów rysunkowych na godzinie robót, da uczniom tem pełniejsze zadowolenie w tej pracy twórczej. Tak prowadzona nauka robót w łączności z nauką rysunków, może wydać rezultaty na polu kształcenia poczucia piękna. Żeby zaś ten rozwój poczucia piękna szedł równoległe z poczuciem swojskości w sztuce, trzeba, żeby w każdej szkole były okazy i zbiory swojskiej sztuki, przedewszystkiem właściwej danej okolicy.

Okazy te nie powinny być niewolniczo kopiowane, lecz służyć mają do pracy samodzielnej pod umiejętnym kierunkiem fachowo wykształconej nauczycielki. Takie tylko próby ornamentacyjne przyczynić się mogą do podniesienia sztuki ludowej pewnych okolic. Naturalnie zastrzedz się trzeba, jak to już wyżej zaznaczone było, żeby to stosowanie nauki rysunków do robót ręcznych nie było jednostronnem, nie odbywało się kosztem zaniedbywania w kształceniu sprawności oka i ręki, rysunku z natury i z pamięci, gdyż zadaniem szkoły powszechnej jest wykształcenie formalne i wszechstronne, a nie zawodowe.

VII. Bibliografia.

A) Dzieła i pisma traktujące o rysunkach.

- Szymański Adam*: Reforma szkolna. Tom II. (artykuł o rysunkach). „Kształt i barwa”. Czasopismo — 7 zeszytów z r. 1913 i 1914. Lwów.
- Misky Ludwik*: Rysunki. (Wydawnictwa Tow. Pol. Instytutu Pedagog. Kraków 1918).
- „Ruch pedagogiczny”, artykuły o rysunkach A. Broszkiewicza i A. Grudzińskiej, nr. 1, 2 i 4 z r. 1914.
- „Ruch pedagogiczny”, artykuł o modelowaniu S. Wójcika, nr. 6 z r. 1912.
- Trentowski Bronisław*: Chowanna. (Nepiodyka). Dział o rysunkach.
- Piramowicz*: O powinnościach nauczyciela. (Zasady i wskazówki dydaktyczne).
- Kunzfeld Alois*: Naturgemässer Zeichen- und Kunst-Unterricht (3 części).
- Kerschensteiner*: Entwicklung der zeichnerischen Begabung.

- Matzke Stanisław*: Ocena dzieła Kerschsteinera: „Entwicklung der zeichn. Begabung“. Muzeum 1908. Tom I.
- Wetekamp W.*: Selbstbestätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht.
- Tadd Liberty*: „New Methods in education“ (w tłum. niem. p. t. „Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend“).
- Montessori M.*: „Domy dziecięce“ (z włoskiego).
- Ruskin John* (z ang.) Grundlagen des Zeichnens.
- Kuhlmann Fritz*: Neue Wege des Zeichenunterrichts.
- Bausteine zu neuen Wegen des Zeichenunterrichts (7 części).
- „Naš směr“, czasopismo w języku czeskim, poświęcone wychowaniu artystycznemu.
- „Kunst und Jugend“, kwartalnik. Stuttgart.

B) Podręczniki.

- Stefanowicz A.*: Podręcznik do nauki rysunków. Część II.
- Gołębiowski*: Rysunek perspektywiczny (elem.).
- Cassagne*: Wykład praktyczny perspektywy.
- Freyberger*: Perspektive. (Sammlung Göschen).
- Rotter*: Perspektywa (dzieło obszerne).
- Misky Ludwik*: Rysunek głowy ludzkiej.
- Wójcik Stanisław*: Modelowanie w szkole elementarnej i w domu.
- Matzke Stanisław*: Tempera i jej użycie.
- Gross Eugeniusz*: Wycinanki.
- Pabst A.*: Aus der Praxis der Arbeitsschule.
- Weber Ernst*: Die Technik des Tafelzeichnens.
- Prang*: Lehrgang für die künstlerische Erziehung.
- Lukas Ullmann*: Elementares Zeichnen nach modernen Grundsätzen.

C) Historia sztuki.

- Muttermilch*: Historia sztuki.
- Trojanowski*: „ „ „
- Zubrzycki J. Sas*: Zwięzła historia sztuki.
- Springer*: Historia sztuki (dzieło obszerne).
- Kimmich*: Stil und Stilvergleichung.
- Tow. Miłośników m. Krakowa*: Roczniki.
- Klein*: Kraków (kraj. Związek turyst.).
- Janowski*: Z wycieczek po kraju (pol. Tow. krajoznawcze).
- Jaworski F.*: „Lwów stary i wczorajszy“.
- Dziwulski i Radziszewski*: „Warszawa“.
- Rzepecka H.*: „Poznań“.
- Ks. Kruszyński*: „Stary Gdańsk“.

D) Sztuka ludowa i stosowana.

- Mallakowski*: „Zdobnictwo ludowe na Podhalu“.
- Radzikowski S.*: „Styl zakopiański“.
- Udziela S.*: „Hafty krakowskie“.
- Tow. „Folsha sztuka stosowana“* (materiały).

Kronika pedagogiczna.

Komisya dla opracowania programów szkoły powszechnej powołana została przy sekcji I. Ministerstwa wyzn. rel. i ośw. publ. w Warszawie. Do Komisji powołani zostali pp. T. Benni, K. Chmietewski, X. Ciepłiński, St. Czaplicki, St. Dobrowolski, Z. Gąsiorowski, A. Koziara, M. Lipska, A. Liszewski, T. Lopuszański, Z. Piotrowski, Wł. Przanowski, Wł. Radwin, H. Rygiel, J. Słypiński, A. Szcycówna, K. Tosio i Wł. Żłobicki. — („Przegl. Ped.).

W Muzeum pedagogicznym w Warszawie otwartą została z inicjatywy p. St. Sempolowskiej wystawa p. t. „Zima”. O nader pomysłowej i interesującej wystawie tej donoszą czasopisma warszawskie: Jednym z najtrudniejszych przedmiotów do prowadzenia w szkole początkowej jest przyrodoznawstwo. Pogadanki przyrodnicze, prowadzone metodą „za słońcem” lub według zbiorowisk wymagają tablic, okazów żywych i wypchanych. Zdobyć je trudno, to też dzieci najczęściej tylko słyszą opowiadania nauczyciela, ale nie oglądają i żadnej pracy same nie wykonywują.

Inicjatorzy wystawy „Zima” postawili sobie za zadanie, aby przed oczy dzieci postawić te charakterystyczne istoty zwierzęce i roślinne, które razem wzięte dają mogą pojęcie o tem, czem jest zima i wywołać w umyśle dziecka obraz zimy:

W maleńkim lasku — opisuje tę wystawę „Przegląd Pedagogiczny” — złożonym z drzew iglastych: świerku, sosny, jodły i modrzewia bez igiel; lipy i klonu bez liści, porozmieszczone ptaki bądź takie, które zimę u nas przepędzają, bądź też na zimę do nas przylatują w charakterze gości, szukających schronienia przed zbyt mroźną zimą północnych krajów.

Na ziemi wśród liści zbutwiałych leży lis, borsuk, jeź, laska, zając. Na ścianach tablice zwierząt, ich gniazd i mieszkań. Obok w drugim pokoju skupiono rzeczy poważniejsze: tablice z oznaczeniami pogody, długości dnia i nocy, wykresy temperatur, piękne kryształki lodu, wycinanki dzieci, obrazujące sceny z życia zimowego, wreszcie, niezmiernie wagi, szczególnie dla nauczycieli, tablice z systematycznymi wskazaniami, jakie prace samodzielnie, a ściślej związane z porą roku, mogą uczniowie wykonywać w domu lub pod kierunkiem nauczyciela w szkole.

W trzecim pokoju umieszczono cenne okazy pierwszorzędnej artystycznej wartości, przedstawiające krajobrazy zimowe pędzla znakomitych malarzy: Ziomka, Falata, Masłowskiego.

Wystawę zwiedziło kilka tysięcy dzieci. Potem wystawa powędrowała na przedmieście Wielkiej Warszawy.

Istnieje też projekt urządzenia podobnych wystaw i w innych miastach Królestwa Polskiego. Niezawodnie inicjatorka „Zimy” pracuje teraz nad urządzeniem wystawy „Wiosna”.

Muzeum pedagogiczne w porozumieniu z inspektorem szkolnym zorganizowało — jak donosi warszawski „Głos Nauczycielski” — dla nauczycielstwa szereg planowych odczytów krajoznawczych. Są one połączone z urządzeniem praktycznych wycieczek instruktorskich dla tych, którzy będą oprowadzali działwę dla zapoznania osobiwości stolicy i okolic podmiejskich.

Zjazd inspektorów szkolnych odbył się w lutym b. r. w Warszawie. Na Zjeździe wygłoszono szereg referatów z dziedziny dydaktyki i metodyki poszczególnych przedmiotów, oraz omówiono wiele kwestyi, związanych z zarządzeniem szkół.

Kongres pedagogiczny. W Budapeszcie odbył się w listopadzie z. r. II. krajowy kongres w sprawie badań nad dziećmi, urządzony przez węgierskie Tow. badania dzieci. Na kongresie tym obradowano nad bardzo doniosłemi sprawami: Doc. G. Révész mówił na temat „wczesnego rozpoznawania uzdolnień”. Zanim jeszcze twórcze produkty wykażą wyraznie uzdolnienie, występuje ono już wcześniej u dziecka w jego działaniu, w jego intelektualnem i czynniem zachowaniu się. Zainteresowanie w pewnym kierunku jest niezawodnym symptomem uzdolnienia, w szczególności, jeśli ujawnia się wyłącznie, bardzo silnie, trwale i spontanicznie. Badania odnośne zajęć się winny trzeema zagadnieniami: a) które uzdolnienia ujawniają się już bardzo wcześnie (chodzi tu przedewszystkiem o zdolności artystyczne i techniczne); b) w jakim wieku zaznaczają się wyraźnie; c) jakimi metodami posługiwać się należy przy oznaczaniu uzdolnień.

Drugi wykład prof. B. Plichy dotyczył „wychowania i nauczania dzieci

uzdolnionych, tudzież opieki społecznej i szkolnej nad niemi⁴. Referent domagał się opracowania projektu w sprawie wychowania uzdolnionych dzieci i wygotowania specjalnej ustawy o opiece nad takimi dziećmi. Dyr. sem. Wl. Nagy przedstawił wyliczne punkta w sprawie ułożenia „tabeli indywidualności”, w którejby notować można dane, dotyczące rozwoju każdego ucznia zgodnie z zasadami psychologii, pedagogii, higieny i socjologii. Zagadnieniu opieki i zabiegów pedagogiczno-leczniczych odnośnie do dzieci moralnie zaniedbanych, poświęcony był odczyt dra M. Révészowej, która zajęła się wykazaniem społecznych i przyrodniczych przyczyn upośledzenia moralnego, następnie stosunkiem degeneracji i wariacji, wydzieleniem nowych elementów z warstwy zdolnej do rozwoju, wreszcie przedstawiła sposobem psychograficznym typy dzieci moralnie upośledzonych i podała ogólne zasady pedagogiczne w sprawie wpojenia dobrych instynktów drogą nauki i ćwiczenia.

Praktyczną stronę tego tematu omówił sędzia J. Sándor w referacie „o zakładach dla ratowania i wychowania moralnie upośledzonej młodzieży”. Domagał się on, by społeczeństwo zajęło się dziećmi już w okresie przedszkolnym. Na to konieczne są dokładne studia z zakresu socjologii dziecka. Tam gdzie upośledzenie moralne wystąpiło w wyższym stopniu, należy młodzież poddać bezwarunkowo wychowaniu przymusowemu w specjalnych szkołach. Starsza młodzież moralnie zaniedbana pozostawać winna pod dozorem władz. Dla chłopców żadnych przygód i podróży należałoby urządzić w Rjece specjalny zakład, któryby ich w ramach ogólnie kształcących szkół przygotowywał do zawodu marynarskiego.

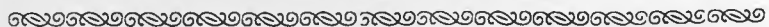
Ostał wykład dra Kármána poświęcony był wychowaniu sierot wojennych. **Studia pedagogiczne w Jenie.** Wydział filozoficzny uniwersytetu w Jenie powziął uchwałę, by nauczycieli ludowych, którzy z odznaczeniem złożyli egzamin z pedagogiki, dopuścić do promocji.

Konkurs na gramatykę języka polskiego. Na żądanie nauczycieli języka polskiego Książnica polska T. N. S. W. we Lwowie przedłużyła najniższym termin nadsyłania prac konkursowych do 30 września 1919. Równocześnie zmienia treść konkursu o tyle, że rozpisuje osobno konkurs na gramatykę języka polskiego dla klas niższych, a osobno dla klas wyższych, wyznaczając dla każdego konkursu po 5000 koron nagrody, które sąd konkursowy przyzna w całości jednej pracy lub rozdzieli według uznania. Nagrodzone prace stają się własnością „Książnicy”, która ma prawo wydać je za dodatkowym honoraryum. Skład sądu konkursowego będzie osobno ogłoszony. Prace należy nadsyłać pod obranym godłem, a w zamkniętej kopercie, opatrzonej tenże godłem należy podać nazwisko i dokładny adres wysyłającego.



TREŚĆ:

M. Falshi. W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego (ciąg dalszy). — *B. B.* Prace metodyczne w zakresie elementarza (dokończenie). — *B. Dyakowski.* Metoda zbiorowisk w początkowym nauczaniu przyrody. II. — Prace Komisji szkolnej Zw. Pol. N. L.: Program rysunków dla 7-klasowej szkoły powszechnej. — Kronika pedagogiczna.



Prenumerata roczna :		Zeszyty pojedyncze w cenie 1 K nabywać można w księgarni A. Krzyżanowskiego, Rynek gł. Kraków 1.
Z przesyłką	8 K	
Dla Członków Związku Pol. Naucz. Lud. Pol. Tow. Ped. na Śląsku i Zrzeszenia Naucz. P. S. P.	6 K	Zeszyt 2 i 3 kosztuje 2 K.

Redaktor: **Dr Henryk Kanarek.** — Redaktor odpowiedzialny: **Stanisław Nowak.**
 Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicji.
 Czerionkami Drukarni Ludowej w Krakowie, ul. Dunajewskiego 5. Nr telefonu 1310.