



Jego Świątobliwość Benedykt XV

Namiestnik Jezusa Chrystusa, Następca księcia Apostołów, Głowa widzialna całego Kościoła, Sługa Sług Bożych zmarł w niedzielę dnia 22. stycznia 1922 r. o godz. 6 rano.

Zmarły Ojciec Święty urodził się w Genui 2. listopada 1854, a na Stolicę Apostolską wstąpił 6 września 1914 roku.

Od Redakcji. Nowoczesna Szkoła polska powinna być przede wszystkim szkołą narodową obywatelską, a będzie taką, ucząc nie tylko z książki, ale z życia, korzystając z każdego historycznego lub społecznego przejawu bieżącej chwili, aby młodzież szkolną uobywatelić, t. j. wzbudzić w niej żywe odczucie i przedmiotowe zrozumienie, a tem samem zainteresowanie dla przeszłości i przyszłości Ojczyzny i Narodu. We wszystkich przeto szkołach Rzeczypospolitej bez wyjątku należy do żatobnej uroczystości kościelnej nawiązać stosowne pouczenie w czasie nauki szkolnej o ś. p. zmarłym Namiestniku Chrystusowym. Forma tego pouczenia będzie oczywiście rozmaita, ale treść powinna być jednaka: Polska była „przedmurzem“ chrześcijaństwa i katolicyzmu, ale równocześnie katolicyzm był „warownią“ polskiego ducha narodowego. (Dowody bardzo liczne w dziejach naszych przed- i po-rozbiorowych, n. p. Obrona Wiednia i obrona Częstochowy). Pierwsza zaś myśl odbudowy wolnej, zjednoczonej Polski wyszła od ś. p. zmarłego Benedykta XV. On pierwszy poruszył tę sprawę w encyklice, nawołującej świat chrześcijański do zakończenia wojny światowej sprawiedliwym pokojem. Niechaj się o tem dowie każde polskie dziecko szkolne i niechaj to zapamięta dla wzmocnienia przywiązania do świętej wiary rzymsko-katolickiej i Stolicy Apostolskiej.

Materiał do omówienia na godzinach nauki historii (I, II) i języka polskiego (III).

I.

Dnia 6 lutego 1922 obrało Zgromadzenie (Konklawe) Kardynałów Papieżem biskupa Medjolanu, kardynała Achillea Ratti'ego, który przybrał imię

Piusa XI.

Uroczysta koronacja odbyła się 12 lutego b. r. Nowo obrany Ojciec św. jest rodem z Lombardji, liczy 65 lat życia. Polskę poznał naocznie, gdyż bawił w Rzeczypospolitej od roku 1918 do czerwca 1921, jako wizytator, a następnie nuncjusz Stolicy Apostolskiej. Zapytany pewnego razu w czasie pobytu w Warszawie, jakie Polska czyni na nim wrażenie, odpowiedział: „Znalazłem tu drugą ojczyznę“.

II.

Wilno wraca „na Ojczyznę łono“. Sejm wileński, wybrany przez plebiscyt, powziął dnia 20 lutego 1922 następującą uchwałę w sprawie przynależności państwowej Ziemi Wileńskiej (Litwy środkowej):

„W imieniu Boga Wszzechmogącego. * My Sejm w Wilnie, wolną i powszechną wolą ludności wileńskiej powołany, pełnię prawa do stanowienia o sobie posiadający, pomni na wielowiekowe węzły, co aktami w Horodle*) i w Lublinie**) i w uchwałach Konstytucji majowej z r. 1791 ukoronowano, ziemie nasze z Polską na mocy dobrowolnych umów w jedno połączyły, oraz na krew ojców naszych, ofiarnie przelaną w walkach narodu, po nieszczęsnych Ojczyzny rozbiorach, składając hołd męstwu i poświęceniu żołnierza polskiego, synowi tej ziemi Józefowi Piłsudskiemu, bohaterskiemu czynowi generała Żeligowskiego, zgodnie z prawem narodów do stanowienia o sobie, w imię ludności tej ziemi, jej żyjących i przyszłych pokoleń, mając na celu zabezpieczenie ich wolności i wszechstronnego duchowego i materialnego rozwoju, na posiedzeniu dnia 20-go lutego 1922 r. uchwalamy i stanowimy:

*) Unia horodelska za Władysława Jagiełły (1413 r.).

**) Unia lubelska za Zygmunta Augusta (1569 r.).

1. Wszelkie węzły prawno - państwowe, narzucone nam przemocą przez państwo rosyjskie, uważamy za bezpowrotnie zerwane i nieistniejące, jak również odmawiamy Rosji prawa do ingerowania w sprawie Ziemi Wileńskiej.

2. Roszczenia prawno - państwowe do Ziemi Wileńskiej, zgłoszone przez Republikę litewską, które znalazły swój wyraz w traktacie litewsko-sowieckim z dnia 12 lipca 1920 r., jakoteż i wszelkie inne, odrzucamy i na zawsze uchylamy.

3. Stwierdzamy uroczyście, że nie uznamy żadnej decyzji zarówno o losach naszej ziemi, jak i w sprawie jej wewnętrznych urządzeń, powziętych przez czynniki obce, wbrew naszej woli.

4. Ziemia Wileńska stanowi bez warunków i zastrzeżeń nierozdzielną część Rzeczypospolitej Polskiej.

5. Rzeczpospolita Polska posiada pełne i wyłączne prawo zwierzchności państwowej nad Ziemią Wileńską.

6. Właściwe władze Rzeczypospolitej Polskiej posiadają jedynie i wyłącznie prawo stanowienia o ustawach i urządzeniach Ziemi Wileńskiej zgodnie z konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 1921 r.

7. Wzywamy Sejm ustawodawczy i Rząd Rzeczypospolitej Polskiej do natychmiastowego wykonywania praw i obowiązków, wpływających z tytułu przynależności Ziemi Wileńskiej do Rzeczypospolitej Polskiej“.

III.

Setna rocznica. Dnia 27. lutego minęło 100 lat od daty urodzfn Teofila Lenartowicza, pieśniarza ludu polskiego. L. urodził się wprawdzie w Warszawie, ale od siódmego roku życia przebywał na wsi. Przygotowaniom do wybuchu powstania listopadowego przypatrywał się wrażliwemi oczami ośmioletniego chłopca, chowając wrażenia i wspomnienia w żywej pamięci dziecka, jako materiał do późniejszych utworów poetyckich. W tych latach, wśród ludu i na łonie wiejskiej przyrody, przepełniła również duszę jego gorąca wiara, którą przelał następnie w swe religijne poematy: „Zachwycenie“, „Błogostawiona“, „Święta praca“. Lenartowicz był samoukiem, gdyż stosunki rodzinne nie dozwoliły mu ukończyć szkół. Już w 15 roku życia pracował na swe utrzymanie, jako pisarz w kancelarji adwokackiej, ale

przy pracy nie zaniedbywał samokształcenia. W 18 roku życia ogłosił pierwsze utwory poetyckie, które prostotą i szczerością miłej liryki, opartej na pieśni ludowej, zdobyły młodocianemu poecie uznanie.

W r. 1848, w tym roku, który „wiosną ludów“ historia nazywa, zmuszony był Lenartowicz do opuszczenia rodzinnego Mazowsza i schronienia się do Wielkopolski. Wmieszany był bowiem w spisek Szymona Konarskiego*), za co groziła mu co najmniej zsyłka na Sybir. We Wrocławiu już wyszedł z druku utwór jego „Szopka“, do której wprowadził figurki z dziejów Polski, stwarzając pierwowzór do jasełek Rydla („Betleem polskie“). We Wrocławiu zapewne poznał się i zaprzyjaźnił z wielkopolskim wychowawcą, Ewarystem Estkowskim. Pokrewne to były duchy! (Zob. *Szkoła* z r. 1921, zes. VI—VII str. 55). Wspomniane już utwory „Zachwycenie“ i „Błogosławiona“ powstały w Poznaniu.

Z tych samych zapewne powodów, co Estkowski, t. j. z powodu reakcji w Niemczech przeciw ruchowi wolnościowemu wśród Polaków zmuszony był Lenartowicz, jako obcy poddany, opuścić Wielkopolskę. Udał się najpierw do Paryża, gdzie poznał się z Mickiewiczem, a wreszcie po kilkuletniej tułaczce osiadł na stałe we Florencji. Tu oddawał się pracy rzeźbiarskiej, nie zaniedbując jednak pióra. Umarł w r. 1893. Opuszczając Mazowsze, zaszył Lenartowicz garstkę ziemi rodzinnej w skaplerz, aby na wygnaniu mieć ją na sercu. Nie zapomniała o nim też i ta święta Ziemia ojczysta. Zwłoki jego sprowadzono z Włoch do Krakowa, gdzie spoczywają w grobie Zasłużonych „na Skałce“.

W książkach do czytania, używanych w szkołach małopolskich, znajdują się liczne wyjątki z utworów Lenartowicza.

W „Szkółce“ cz. II.: *Wesoła dziewczyna, Wiosna, Nikt nie próżnuje, Gospodarska córka*; w „Szkółce“ cz. III.: *Moja zagroda, Dziewczę na jagodach, Dzieńek na wsi, Dożynki, Na wiosnę, Nadbużańskie ziemie, Dziedzina ojczysta*; w „Szkółce“ cz. IV.: *Dwie dusze, Pożegnanie, Rozmowa o niebie, Kalina.* Vester.

*) Konarski został rozstrzelany w Wilnie r. 1839, ale rozbudzony przez niego ruch wolnościowy trwał dalej mimo prześladowania ze strony rządu rosyjskiego.

W obronie powagi szkoły powszechnej.

Są sprawy, które, jak jeź, gdy się chcesz ich dotknąć, zwi-
niają się w kłębek i bronią kolcami rozmaitych trudności dysku-
syjnych. Taką sprawą bieżącą w okresie rozbudowy naszej pań-
stwowości jest szkolnictwo powszechne. Rzecz to wiadoma, że
jeża zmuszamy do rozwinięcia się, do porzucenia obronnej po-
stawy przez wrzucenie go do wody. Ktoś jednak musi ów kol-
czasty kłębek do wody zanieść lub zatoczyć, t. j. nad tą sprawą
rozpocząć dyskusję. Czy *Szkoła* zechce się podjąć tej czynno-
ści? — Przypuszczam, że tak, — skoro już w pierwszym zeszy-
cie (programowym) za rok ubiegły, pomieściła artykuł p. t. „Sta-
nowisko szkolnictwa powszechnego w ustroju wychowania pu-
blicznego Polski demokratycznej“ *). Od czasu pojawienia się
tego artykułu upłynęło zaledwie kilka miesięcy, a dużo już za-
szło faktów, wykazujących zbyt optymizm autora tego artykułu.
W Polsce demokratycznej zajmie szkolnictwo powszechne z pe-
wnością stanowisko, wyznaczone mu przez autora, ale do zde-
mokratyzowania naszego społeczeństwa daleka jeszcze droga.
Okres niewoli rozpoczęła Polska, jako Rzeczpospolita szlachecka,
z królem elekcyjnym na czele, o budowie warstwicznej, ale
warstw głównych było tylko trzy. Rządy zaborcze postarały się
o to, że warstw społecznych przybyło, a następstwa wojny
światowej spowodowały wśród nich ogromne dyslokacje i uskoki.
Jedne warstwy uległy zmyciu (erozji), inne w głąb się zapadły,
a inne jeszcze, wydzwignione z dawnego położenia, wiszą bez
oparcia nad przepaścią. Jakżeż trudnem i niebezpiecznem jest
w tych warunkach przejście do układu demokratycznego, który
polega na pionowem, obokległem ustawieniu warstw społecznych,
na skutek czego nie gniją się one, lecz przeciwnie wspierają
wzajemnie. Do takiej przebudowy potrzebną jest potężna siła
twórcza, któraby zdolną była bezwładne warstwy uruchomić
i zmianę położenia w pożądanym kierunku spowodować. Taką
siłą jest bez wątpienia wychowanie publiczne
w duchu demokratycznym. Ale powodzenie akcji wycho-
wawczej, jak każdej innej, zależne jest od powagi, jakiej pro-

*) Zeszyt I—V z r. 1921 str. 9.

wadząca akcję instytucja społeczna zażywa w tem środowisku, w którym i dla którego akcja ma być przeprowadzoną.

Cóż to jest powaga? — Mieszanina zaufania, szacunku i miłości. — Jak się zdobywa powagę? — To zależy od podmiotu i przedmiotu, od zalet wewnętrznych i zewnętrznych, od wyrozumowania i podświadomego instynktu. W każdym razie dużą rolę przy zdobywaniu powagi odgrywa zasada starożytnych Rzymian: „*Do ut des*“ — „Daję, abyś i ty dał“ — a to tak w znaczeniu moralnem, jak i (u przeciętnego ogółu) materjalnem. — Darzę cię zaufaniem w nadziei, że go nie zawiedziesz; odnoszę się do ciebie z szacunkiem do tej miary, jakiej staniesz się w moich oczach godnym; za miłość odpłacam ci miłością wzajemną; dajesz mi „warsztat pracy“, zapewniasz „kawałek chleba“, udzielasz pewnych wyróżnień — poważam cię za to. Zdobywanie powagi jest trudniejsze, niż jej utrzymanie, bo tradycja jest dla powagi jej ideową „bezwładnością“. Nie piszę rozprawy na ten temat, poprzestaję zatem na tych lapidarnych określeniach, które Czytelnicy uzupełnią sobie łatwo własną w tej dziedzinie obserwacją.

Akcję wychowawczą powierza wychowanie publiczne przede wszystkim szkolnictwu, dzielącemu się na: wyższe, średnie i początkowe, powszechne. Nasuwa się zatem pytanie, czy nasze szkolnictwo posiada w społeczeństwie powagę, potrzebną niezbędną do skutecznego przeprowadzenia tej akcji. Odpowiedź na to pytanie tak jest szeroko znana, że wypada mi powtórzyć ją tylko. Mianowicie szkolnictwo wyższe posiada w pełni powagę społeczną od bardzo dawna. Kościół katolicki, jego matka duchowa, udzielił mu części swej powagi największej i niewzruszalnej, bo na Objawieniu opartej; szkoły wyższe (uniwersytety, akademje) pomnażały ją przez stulecia własnymi zasługami, a tradycja cały ten dorobek utrwaliła. Dzisiejsze szkoły średnie były początkowo szkołami (kolonjami) akademickimi, później klasztornymi, a przez krótki czas przed rozbiorami narodowymi dzięki genialnemu ustawodawstwu szkolnemu Komisji Edukacji Narodowej*). I te szkoły mają zatem również tradycję powagi odziedziczonej i nabytej własną zasługą, obie zaś kate-

*) Zob. artykuły p. n. „Testament Komisji Edukacji Nar.“ zeszyt VIII—X z r. 1921 i dalsze.

gorze (wyższe i średnie) mają ponadto u przeciętnego ogółu powagę, płynącą ze względów egoistyczno-materjalnych, powyżej wspomnianych, gdyż ich ukończenie daje „kawałek chleba“ lub przynajmniej społeczne wyróżnienie. Natomiast szkoły początkowe nie rozporządzają zupełnie tym najważniejszym środkiem wychowawczym, jakim jest powaga społeczna a przede wszystkim powaga w tem środowisku, w którym i dla którego mają rozwijać swą wychowawczą działalność. Gdy zaś to środowisko obejmuje conajmniej 75% całego narodu, można więc demokratyczną przebudowę społeczeństwa przy pomocy potężnej dźwigni wychowania publicznego uważać z góry za zupełnie chybioną, jeżeli Rząd i Sejm ustawodawczy nie obmyślą środków dosyć skutecznych, aby szkolnictwu powszechnemu nadać w ustroju wychowania publicznego stanowisko, jednające mu taką powagę w społeczeństwie, jakiej wymaga powodzenie powierzonej mu przez konstytucję akcji wychowawczej. Te środki powinna wskazać dyskusja publiczna, którą rozpoczynam od omówienia sprawy bieżącej, a więc aktualnej, mianowicie od zwrócenia uwagi na ogromne upośledzenie stanowiska szkolnictwa powszechnego w „Ustawie o szkolnictwie średnim ogólnokształcącym, której projekt Ministerstwo W. R. O. P. drukiem ogłosiło, a tem samem oddało pod rozpatrzenie opinii publicznej, a przede wszystkim zawodowej.

(Dok. nast.)

Prawdzic.

Autor „Praktycznego Nauczyciela“.

Ustrój i program nauki w szkołach powszechnych.

(Ciąg dalszy).

II. Urzędowa teoria organizacyjna.

Całokształt obecnego ustroju szkół powszechnych zawiera mała broszura p. t. „*Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Rozkład godzin w szkołach powszechnych*“. Na treść broszury składają się: a) tabelaryczne zestawienia

i b) objaśnienia. Tabel jest dziewięć z napisami: 1. Szkoła siedmioklasowa, 2. Szkoła sześcioklasowa, 3. Szkoła pięcioklasowa, 4. Szkoła czteroklasowa, 5. Szkoła trzyklasowa, 6. Szkoła dwuklasowa (z nauką osobną w oddziale I.), 7. Szkoła jednoklasowa, 7. a) Szkoła jednoklasowa z nauką podzielną, 7. b) Szkoła jednoklasowa z nauką niepodzielną, 7. c) Szkoła jednoklasowa z nauką osobną w oddziale I. Objaśnienia do tych tabel łączą je w 4 grupy: A. Szkoły siedmio- i sześcioklasowe. B. Szkoły trzy- cztero- i pięcioklasowe. C. Szkoła dwuklasowa. D. Szkoła jednoklasowa.

Każda tabela składa się z czterech rubryk: a) Nauczyciel (wychowawca), b) Rocznik, c) Oddział, d) Przedmiot nauki. Liczba nauczycieli stanowi o kategorii szkoły czyli o liczbie klas, t. j. o podziale roczników, względnie oddziałów na grupy wychowawcze. Roczników jest stale 7, zgodnie z siedmioletnim obowiązkiem uczęszczania do szkoły powszechnej. Oddziałem jest jeden, dwa lub nawet (w szkołach jednokl.) 3 roczniki, rozporządzające osobnym wymiarem czasu na wyczerpanie materiału nauki. W rubryce „Przedmiot nauki“ powtarzają się we wszystkich tabelach: 1. Religja, 2. Język polski, 3. Rachunki, 4. Przyroda, 5. Geografia, 6. Historia, 7. Rysunki, 8. Roboty, 9. Śpiew, 10. Gry i gimnastyka. Jeden przedmiot nauki, a to: 11. Język obcy znajduje się tylko w tabeli 1. i 2., czyli ma być udzielany jedynie w szkołach siedmio- i sześcioklasowych. Każda wreszcie tabela kończy się rubryką „Razem“, w której podana jest tygodniowa suma godzin nauki poszczególnych oddziałów i rubryką „Roboty kobiece“, zawierającą wymiar czasu dla tego przedmiotu nauki, nie wliczony do sumy ogólnej.

Zadaniem tej pracy — jak to zaznaczyłem w przedmowie*) — jest zbudowanie platformy dla akcji uzgodnienia teorii z praktyką, wykonalności ze skutecznością. Aby spełnić to zadanie odnośnie do „rozkładu godzin“, będącego — jak z treści tabel wynika — syntezą urzędowej teorii organizacji szkolnictwa powszechnego, zestawilem treść pojedynczych tabel w dwie tabele sumaryczne p. n. A. *Tabela wykonalności* i B. *Tabela skuteczności*. Rozpatrzmy te tabele przez

*) Szkoła z r. 1921, zeszyt I.—V. str. 24.

A. Tabela wykonalności.

Szkoła 7-klasowa	Nauczyciel (wychowawca)	I	II	III	IV	V	VI	VII
	Rocznik	1	2	3	4	5	6	7
	Oddział	I	II	III	IV	V	VI	VII
Szkoła 6-klasowa	Nauczyciel (wychowawca)	I	II	III	IV	V	VI	
	Rocznik	1	2	3	4	5	6 i 7	
	Oddział	I	II	III	IV	V	VI i VII	
Szkoła 5-klasowa	Nauczyciel (wychowawca)	I	II	III	IV	V		
	Rocznik	1	2	3	4	5, 6 i 7		
	Oddział	I	II	III	IV	V, VI i VII		
Szkoła 4-klasowa	Nauczyciel (wychowawca)	I	II	III		IV		
	Rocznik	1	2	3 i 4		5, 6 i 7		
	Oddział	I	II	III i IV		V, VI i VII		
Szkoła 3-klasowa	Nauczyciel (wychowawca)	I		II		III		
	Rocznik	1 i 2		3 i 4		5, 6 i 7		
	Oddział	I i II		III i IV		V, VI i VII		
Szkoła 2-klasowa	Nauczyciel (wychowawca)	I			II			
	Rocznik	1	2 i 3		4 i 5		6 i 7	
	Oddział	I	II i III		IV		V	
Szkoła 1-klasowa	Nauczyciel (wychowawca)	I						
	Rocznik	1, 2, 3 i 4			5, 6 i 7			
	Oddział	I, II i III			IV			

B. Tabela

Szkoła	R o c z n i k											
	1.				2.				3.			
	Tygodniowa liczba godzin											
	A ₁)	B ₂)	C ₃)	D ₄)	A ₁)	B ₂)	C ₃)	D ₄)	A ₁)	B ₂)	C ₃)	D ₄)
7 klasowa	21	21	—	—	24	24	—	—	28	28	—	—
6 klasowa	21	21	—	—	24	24	—	—	28	28	—	—
5 klasowa	21	21	—	—	24	24	—	—	28	28	—	—
4 klasowa	21	21	—	—	24	24	—	—	28	10	9	9
3 klasowa a)	24	10	4	10	28	12	4	12	28	10	9	9
3 klasowa b)	14	12	2	—	16	14	2	—	28	10	9	9
2 klasowa	13	13	—	—	20	7 ¹ / ₂	5	7 ¹ / ₂	21	8	5	8
1 klasowa a)	16	7	4	5	16	5	4	7	18	6	6	6
1 klasowa b)	18	7	4	7	18	5	4	9	32	6	6	20
1 klasowa c)	13	11	2	—	18	5	2	11	27	5	6	16

1) A. Ogólna liczba godzin przebywania w szkole.

2) B. Liczba godzin nauki głośnej.

„szkła praktyki zawodowej“, uwzględniając równocześnie część drugą rozkładu godzin, t. j. „Objaśnienia“.

Najkorzystniejszy ustrój przedstawia niewątpliwie szkoła siedmioklasowa, w której (p. tabela wykonalności, str. 9) każdy rocznik stanowi zarazem klasę i oddział, czyli pozostaje pod wychowawczym kierownictwem osobnego nauczyciela i korzysta niepodzielnie z pełnego wymiaru czasu nauki głośnej, przeznaczonego na wyczerpanie „rocznej jednostki materiału naukowego“, na które dzieli się szczegółowy program nauki. W szkołach tej kategorii może zajść jeden tylko powód niewykonalności i nieskuteczności, mianowicie a n o r m a l n a frekwencja. W przepelnionej bowiem klasie nauczyciel-wychowawca nie jest w możności dopeł-

skuteczności.

R o c z n i k																
4.				5.				6.				7.				
Tygodniowa liczba godzin																
A ₁)	B ₂)	C ₃)	D ₄)	A ₁)	B ₂)	C ₃)	D ₄)	A ₁)	B ₂)	C ₃)	D ₄)	A ₁)	B ₂)	C ₃)	D ₄)	
28	28	—	—	30	30	—	—	30	30	—	—	30	30	—	—	7 kl.
28	28	—	—	30	30	—	—	30	10 ¹ / ₂	9	10 ¹ / ₂	30	10 ¹ / ₂	9	10 ¹ / ₂	6 kl.
28	28	—	—	30	7 ² / ₃	7	15 ¹ / ₃	30	7 ² / ₃	7	15 ¹ / ₃	30	7 ² / ₃	7	15 ¹ / ₃	5 kl.
30	10	9	11	30	7 ² / ₃	7	15 ¹ / ₃	30	7 ² / ₃	7	15 ¹ / ₃	30	7 ² / ₃	7	15 ¹ / ₃	4 kl.
30	10	9	11	30	7 ² / ₃	7	15 ¹ / ₃	30	7 ² / ₃	7	15 ¹ / ₃	30	7 ² / ₃	7	15 ¹ / ₃	3 kl. a)
30	10	9	11	30	7 ² / ₃	7	15 ¹ / ₃	30	7 ² / ₃	7	15 ¹ / ₃	30	7 ² / ₃	7	15 ¹ / ₃	3 kl. b)
30	10 ¹ / ₂	9	10 ¹ / ₂	30	10 ¹ / ₂	9	10 ¹ / ₂	30	10 ¹ / ₂	9	10 ¹ / ₂	30	10 ¹ / ₂	9	10 ¹ / ₂	2 kl.
18	6	6	6	18	6	6	6	18	6	6	6	18	6	6	6	1 kl. a)
32	6	6	20	32	6	6	20	32	6	6	20	32	6	6	20	1 kl. b)
27	5	6	16	27	5	6	16	27	5	6	16	27	5	6	16	1 kl. c)

- 3) C. Liczba godzin nauki głośnej wspólnie z innym rocznikiem.
4) D. Zajęcia ciche z powodu nauki głośnej innego rocznika.

nić swego obowiązku, a nauczanie musi wybierać pomiędzy skutecznym wyczerpaniem rocznego programu kosztem pominięcia zadań wychowawczych, lub odwrotnie. Ponieważ w całym „Rozkładzie godzin“ niema o frekwencji ani słowa wzmianki, a praktyczności żadnego ustroju szkolnego niepodobna wprost ocenić bez tej jedynej realnej podstawy teorii organizacyjnej szkolnictwa powszechnego *) — przyjmuję zatem granice frekwencji, wytyczone w poprzednim rozdziale, za dyrektywę, nie podlegającą dyskusji, za przesłankę już udowodnioną.

Od szkoły sześcioklasowej począwszy, wykazuje nasza zbiorowa tabela wykonalności systematyczne zwijanie klas,

*) Nawet ustrój szkół wyższych przewiduje ograniczenie frekwencji (numerus clausus).

a tabela skuteczności rozpadnięcie się tygodniowego wymiaru czasu na trzy rodzaje godzin: a) nauki głośnej, b) nauki wspólnej, c) cichego zajęcia. Ustrój szkoły sześcioklasowej „objaśnia“ urzędowy rozkład godzin (str. 14) następująco: *„W szkołach sześcioklasowych prowadzenie nauki odbywa się w ten sposób, co w siedmioklasowych, z tą różnicą, że połowę godzin, przeznaczonych dla oddziału szóstego (wzgl. siódmego) wypełnić muszą zajęcia ciche, związane ściśle z danym przedmiotem nauki, a zakres materiału nauki w tych oddziałach musi ulec małej (?) redukcji“*. Tak optymistyczny pogląd mógł wygłosić tylko teoretyk, który w klasie skombinowanej nigdy nie uczył. Praktyk musi o takim połączeniu dwu roczników i dwu oddziałów wydać sąd wprost ujemny. Przedewszystkiem bowiem połączenie dwu roczników w jednej izbie szkolnej spowoduje niezawodnie przepełnienie i wszystkie jego, naprowadzone już tu poprzednio, następstwa. Ponadto rok życia w okresie końca dojrzewania samowiedzy, a początku dojrzewania płciowego, przynosi bezsprzecznie (zwłaszcza w szkołach koedukacyjnych) o tyle poważną różnicę ewolucyjną między rocznikiem 6 a 7, że utrudnia znacznie wspólne kierownictwo wychowawcze. Wreszcie zaś 30 godzin nauki wspólnej z drugim oddziałem przedstawia ze stanowiska skuteczności wartość 15, a w najidealniejszych warunkach 20 godzin nauki w oddziale samoistnym. Uprzytomnijmy sobie bowiem należycie przebieg nauki w klasie skombinowanej.

Wymiar czasu dla nauki przedmiotów głównych, a to: dla religii, języka polskiego, języka obcego, rachunków z geometrią, przyrody, geografii i historii — zostaje przepołowiony na godziny nauki głośnej i cichego zajęcia. Jeśli np. dla nauki rachunków tak w szkole 7- jak i 6-klasowej przewidziany rozkład godzin dla VI. oddziału 4 godziny tygodniowo, — to nauczyciel w szkole 7-kl. rozporządza zupełnie swobodnie temi godzinami: przerabia materiał nowy, przerobiony powtarza, utrwała, posługuje się nawet w miarę potrzeby zajęciem cichem dla ćwiczenia młodzieży w samodzielnej pracy umysłowej; czyni zaś to wszystko, pozostając w ciągłym kontakcie z intelektem młodzieży, nie odrywany od czuwania nad nią żadnemi ubocznymi względami. W szkole 6-kl. ta swoboda rozporządzania czasem, ten bezpośredni kontakt z umysłowością całego oddziału i poszczególnych uczniów (uczenic), to wychowawcze czuwanie nad postę-

pem w nauce — jest ograniczone z 4 do 2 godzin tygodniowo. Lecz i te 2 godziny w szkole 6-kl. są jakościowo mniej wydajne, niż dwie godziny w szkole 7-kl. Wszak przed rozpoczęciem godziny nauki głośnej z oddziałem VI. np., musi nauczyciel zarządzić zajęcie ciche dla oddziału VII., a w czasie nauki głośnej czuwać równocześnie nad wykonaniem tego zajęcia. Nie jest zaś nawet prawdopodobnem, aby w ciągu godziny nie trzeba było bierne czuwanie zmienić w czynną ingerencję, wymagającą chwilowego przerwania nauki głośnej. Wszak od czasu przygotowania tematu zajęcia cichego na poprzedniej godzinie nauki głośnej minął dzień, dwa lub więcej, na skutek czego owo przygotowanie zostało u jednych uczniów w pamięci zatarte, u innych wyparte z niej częściowo przez inne wyobrażenia; ponadto ten lub ów uczeń(nica) mógł być na poprzedniej godzinie nieobecny. Z tej zatem, czy z innej przyczyny, może zajść potrzeba udzielenia wskazówek lub wyjaśnień, a czasem i upomnień, powodująca każdorazowo przerwę w nauce głośnej. Niechaj zaś te przerwy będą chociażby najkrótsze, to jednak wpłyną ujemnie na tok nauki głośnej, gdyż rozprószą uwagę tak nauczyciela, jak i uczniów, tą nauką zajętych. Każda taka przerwa utworzy zatem przeszkodę psychiczną, której usunięcie powiększy jeszcze stratę czasu. Pod koniec godziny nauki głośnej musi znowu nauczyciel pamiętać tak o przygotowaniu cichego zajęcia na godzinę następną, jak i o przeglądnięciu bodaj rzutem oka opracowanego tematu cichego zajęcia. Dodajmy do tego, że w oddziale, liczącym co najmniej 30 młodzieży, wykończenie opracowania nie może być na minutę równoczesne; szybsze zaś wykonanie w najkarniejszej nawet klasie wywoła ruch, dla normalnego przebiegu nauki głośnej niepożądany. Słowem, — nie da się zaprzeczyć, że dwie godziny nauki głośnej w szkole sześciokl. (w oddziale połączonym) mają mniejszą wartość, niż dwie godziny w szkole siedmioklasowej (z osobną nauką dla każdego oddziału). Z tego zaś wynika, że 2 godziny zajęcia cichego, mają wyrównać dalsze 2 godziny nauki głośnej i ową różnicę. Ale teoretyk nawet przyznać musi, że zajęcia ciche w tych warunkach, t. j. przymusowe, przedstawia dla sprawy wyczerpania materiału naukowego wartość wprost znikomą. Zajęcia ciche wśród nauki głośnej, zarządzane dowolnie, w chwili stosownie dobranej i przygotowanej, krótsze lub dłuż-

sze w miarę potrzeby, a wykonywane pod bezpośrednim nadzorem nauczyciela, oddaje znaczne usługi... ale także tylko utrwaleniu nauki, wszechstronniejszemu opanowaniu materiału, rozwojowi umysłowej samodzielności i wdrożeniu do pracy produktywnej. Zajęcie ciche przymusowe, zarządzane z konieczności codziennie, regulowane zegarkiem, dozorowane tylko ubocznie, często mało interesujące lub nawet nużące, przestaje być pożądaną dystrakcją i urozmaiceniem nauki głośnej, a staje się niejednokrotnie udręką dla młodzieży i nauczyciela. W każdym zaś razie niepodobna przy pomocy cichego zajęcia posuwać się naprzód, t. j. wyczerpywać materiał, gdyż byłoby to wprowadzeniem do szkoły powszechnej samouctwa (autodydaktyzmu) i jego stron ujemnych na tym zwłaszcza stopniu umysłowego rozwoju młodzieży.

Naprowadzone już argumenty przeciw łączeniu dwu oddziałów w jedną klasę, wystarczają chyba zupełnie na wyrobienie przekonania, że także „wspólna nauka“, wprowadzona w „Rozkładzie godzin“ szkoły 6-klasowej dla rysunków, robót, śpiewu, tudzież gier i gimnastyki (razem 9 godzin tygodniowo) musi wydać mniejsze rezultaty, niż nauka odrębna tych przedmiotów w szkole siedmioklasowej. Pozostaje mi jednak jeszcze wykazanie ujemnych następstw równoczesnej nauki dwu oddziałów ze stanowiska dydaktycznego. Znany to ogólnie fakt, że takie opanowanie uwagi, aby nie reagowała na zjawiska zewnętrzne, jest bardzo trudne nawet dla ludzi, wdrożonych do samodzielnej pracy umysłowej. Zwyczajnie zaś głośna, a nawet szeptem prowadzona rozmowa, każde stuknięcie, otwarcie drzwi i t. p. powoduje roztargnienie, w czasie którego, dopokąd nie zostanie usunięte, przyjmowanie i kojarzenie wyobrażeń bardzo jest upośledzone. Jeśli przy cichem czytaniu, nawet zajmującej książki, ktoś inny równocześnie czyta lub opowiada głośno — to w rezultacie nie zdajemy sobie dokładnie sprawy ani z tego, co cicho czytaliśmy, ani z tego, co w czasie czytania półświadomie słyszeliśmy. Znane też jest zapewne następstwo zaspokajania ciekawości przez czytanie książki „od końca“, t. j. przez uprzednie wyszukanie rozwiązania węzła dramatycznego lub akcji powieściowej. Po takim zaspokojeniu ciekawości tracimy najczęściej chęć do dokładnego przeczytania książki; przeglądamy ją pobieżnie i odkładamy. Otóż nauka dwu oddziałów

w jednej izbie szkolnej posiada te wszystkie, przykładowo naprowadzone ujemne strony. Młodzież ma oczy i uszy otwarte tak w czasie cichego zajęcia, jak i nauki głośnej. Nauka w klasie połączonej sprowadza chroniczne „roztargnienie“ i jego skutki u obu oddziałów, — u oddziału zaś młodszego osłabienie zainteresowania dla materiału naukowego, przeznaczonego na rok następny, a pochwytanego przedwcześnie i dorywczo z nauki głośnej oddziału starszego.

O przeciążeniu nauczycieli zdwojoną, nerwy i siły duchowe bezcelowo wyczerpującą pracą w takiej dwuoddziałowej klasie, wspominam tylko mimochodem. Szala bowiem z ujemnymi stronami szkoły 6-klasowej, urządzonej wedle teorii „Rozkładu godzin“, niżej opaść już nie może.

C. d. n.

Kronika szkolna.

(Księga pamiętnikowa).

Odkąd zrozumiano i przekonano się, że statystyka „mówi“, a historia „uczy“, wszystkie poważniejsze instytucje społeczne starają się o należyte prowadzenie swej statystyki i historii, bo widzą w nich rękojmię normalnego rozwoju w przyszłości. Regulamin szkół małopolskich (§. 146) wymienia wśród aktów urzędowych, które w każdej szkole prowadzić i przechowywać należy, kronikę szkolną na pierwszym miejscu. Jak sama nazwa wskazuje, zadaniem tego aktu było kronikarskie zapisywanie zdarzeń i dat, mających związek z rozwojem i działalnością szkoły. Kronika szkolna, każda z osobna, ma oczywiście pewno znaczenie tylko dla jednej szkoły, ale zebrane razem mogą być w przyszłości bardzo cennym materiałem dla historii szkolnictwa. Dowodu na to dostarcza chociażby umieszczona w poprzednim zeszycie *Szkoły* odezwa „Komisji dla badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce“. (Zeszyt X—XII za r. 1921, str. 174).

Nie wiemy, czy dużo tych kronik szkolnych w Małopolsce ocalało wśród pożogi wojny światowej; ale to rzecz pewna, że Nauczycielstwo wolnej, niepodległej Polski powinno jak najrychlej, — zanim znikną z pamięci wspomnienia lat przełomowych,

dopokąd żyją naoczni świadkowie schyłku niewoli i brzasku wolności, — założyć w każdej szkole bez wyjątku jej kronikę i pilnie prowadzić. Ponieważ wielu kolegów i koleżanek może wstrzymać od spełnienia tego obowiązku względem przeszłości i przyszłości nieświadomość wykonania, przywołuję przeto do pamięci obraz kroniki szkolnej, którą przed laty widziałam i czytałam u śp. ojca mego, kierownika szkoły w St... (w Małopolsce) i opisuję dla użytku powszechnego. Może nie wszystko dokładnie zapamiętałam, uzupełnienia zaś własne okażą się może nieudolne, lecz dalsza dyskusja niechaj sprawę tę obszerniej wyjaśni i praktyczniej sformułuje.

Kronika szkolna w St... była okazałą książką z czystego papieru, starannie oprawioną. Po karcie tytułowej następowała stronica z nagłówkiem: I. Historia założenia i rozwoju szkoły. Nie pamiętam oczywiście szczegółów, a tem mniej dat. Ale w pamięci utkwił mi początek: *„Jak mi najstarsi w gminie ludzie opowiedzieli i jak to następnie w aktach probostwa rz. kat. w O... naocznie stwierdziłem“*... Ś. p. ojciec mój sięgnął zatem w przeszłość, jak daleko pozwoliły na to wspomnienia i miejscowe akta. Dalej wymieniony był akt fundacyjny, przekształcający szkołę na publiczną i krajową, wymienieni ci wszyscy, którzy około tej erekcji czynili zabiegi lub zobowiązaniem się do pewnych świadczeń na rzeczowe potrzeby szkoły jej egzystencję zapewnili i wprowadzenie w życie przyśpieszyli. Szkoła z biegiem lat z 1-klasowej wzrosła na 2-klasową, a wreszcie 4-klasową. Wszystko to było w tym rozdziale z podaniem dat i najważniejszych okoliczności upamiętnione.

Po tych zapiskach pozostawiono kilkanaście kart czystych, zapewne w celu kontynuowania tego działu. Dalej zaś znajdował się dział II. Frekwencja i wyniki klasyfikacji. Ten dział rozpoczynał się także od przeszłości. Ś. p. ojciec mój stwierdził, ilu jest w gminie umiejących czytać i pisać lub tylko czytać, wywiedział się od nich, gdzie się uczyli (czy w miejscowej szkole) i od tych szczegółów dział ten rozpoczął; od czasu zaś objęcia posady notował rokrocznie liczbę zapisanych chłopców i dziewcząt wedle religji, obrządku i narodowości. Z końcem każdego roku wpisywał liczbę tych, którzy ukończyli naukę szkolną lub przenieśli się do szkoły średniej, do nauki rzemiosła i t. p. Z innych zapisków w tym dziale utkwily mi w pamięci

niektóre bardzo charakterystyczne. Oto np. w pierwszym roku pobytu ś. p. ojca mego na fej posadzie znajdowała się notatka, że zaledwie kilkoro dzieci zgłosiło się do szkoły, a dopiero gdy tę garstkę ochotników zaczął ś. p. ojciec uczyć śpiewu przy wtórze skrzypiec, izba szkolna wypełniła się po brzegi. W innym miejscu (kilka lat później) była wzmianka o szkarlatynie, która zabierała liczne ofiary z pośród dziatwy szkolnej. Ludność nie starała się wcale o pomoc lekarską, a gdy zjechał lekarz powiatowy z urzędu, natrafił na opór przy penzlowaniu gardła chorych. Dopiero gdy wpadł na pomysł i wziął śp. ojca na „asystenta“, dziatwa poddawała się chętnie operacji. Tendencja zaufania ku nauczycielowi spowodował lekarza powiatowego do pozostawienia śp. ojcu lekarstwa i przyborów celem kontynuowania penzlowania po jego odjeździe. Uczniów, którzy przeszli do szkoły średniej lub zawodowej, zapisywał śp. ojciec mój po imieniu i nazwisku, a tak się nimi interesował, że dowiadywał się o ich dalszym losie i karjerze i ważniejsze szczegóły notował w kronice. Najczęściej powtarzało się jednak (w ostatnich już latach) nazwisko miejscowego gospodarza, który ukończył niższą szkołę rolniczą, a wróciwszy na ojcowiznę, prowadził rzeczywiście wzorowo swe gospodarstwo. Śp. ojciec stawiał go za przykład każdej generacji uczniów, chodził z nimi na jego obejście i pole dla praktycznych pouczeń, wyjaśniał różnicę w sposobie gospodarowania i zachęcał do naśladowania.

Trzeci dział, przedzielony od poprzedniego również kilkunastu czystymi stronicami, nosił napis: III. „Nauczyciele i praca pozaszkolna“. W tej rubryce spisał ś. p. ojciec wszystko, czego się dowiedział o swych poprzednikach. Nie dużo tego było. O ostatnim z nich zanotował ojciec, że zostawił w ogrodzie szkolnym kilka przez siebie szczepionych drzew owocowych, a także u miejscowych gospodarzy uszlachetniał dziczki. Wtedy, gdy to czytałam (przed 15 laty), zapisek ten wydał mi się małoszkolnym, jak i to, co ś. p. ojciec ze swej działalności pozaszkolnej uwidoczniał, mianowicie, że 1. w ogrodzie szkolnym przy pomocy dziatwy hodował szkółkę drzewek owocowych, z których potem każdy uczeń i uczenica otrzymywał jedno na własność z obowiązkiem zasadzenia we własnym ogrodzie i że 2. nauczył miejscowych gospodarzy nagie zboża glińskie podsiewać jakąś mieszanką traw, aby glińę utrwalił.

i uniemożliwić znoszenie jej przez deszcz na niżej położone uprawne pole. Dziś, gdy widzę tu, na Polesiu, chaty, otoczone wierzbami, a ogrody, zasypane lotnym piaskiem, nawianym z sąsiednich wydm, inaczej oceniam tę działalność pozaszkolną ś. p. ojca i wiosny tylko czekam, aby rozpocząć podobną propagandę za pośrednictwem kawałka piachu, leżącego odłogiem, a stanowiącego ogród szkolny.

Był jeszcze w kronice śp. ojca mego dział IV. „Wła d z e szkolne i V. „Zapiski ogóln e. W IV. uwidocznione były te wszystkie zarządzenia władz szkolnych, które zmierzały do podniesienia szkoły miejscowej i szkolnictwa wogóle. Zwłaszcza dodatnia działalność Rady szkolnej miejscowej, której członkowie po każdym nowym wyborze zapisani byli w kronice imiennie, upamiętniona była szczegółowo. Wydało mi się to przy czytaniu także drobnostką, na którą szkoda „czasu i... papieru“. Ale oto w jaki sposób przekonałam się o korzyściach z takiego traktowania kroniki szkolnej.

Po objęciu posady postanowiłam założyć także kronikę, ale że nabycie odpowiedniej książki wymagało w dzisiejszych czasach ogromnej kwoty, spisywałam „historję“ szkoły, a raczej „śladów“ usiłowań rozniecenia „kaganka oświaty“ na luźnych arkuszach papieru. Gdy raz przy sposobności zaczęłam rozpytywać o pewne szczegóły, potrzebne mi do kroniki, miejscowego sołtysa (analfabetę), ten z błyskiem nieufności w oczach zagadnął mię, w jakim celu zbieram i notuję te wiadomości. Wyłuszczyłam mu, jak umiałam najprzystępniej, mój zamiar i znaczenie kroniki. A skutek? Zupełnie prawdziwy, nie „koloryzowany“ był ten, że w parę dni przyszedł sołtys i wręczył mi kwotę 1000 Mk na sprawienie „ładnej“ książki na kronikę, że znoszono mi wiadomości o tajnem nauczaniu w tej okolicy i o działalności oświatowej „uchodźców“, a raczej przymusowych przesiedleńców, że wreszcie w miesiąc później znalazły się pieniądze na mapę Polski dla szkoły i t. d. To wszystko sprawiła nadzieja, że kronika utwali w pamięci te objawy życzliwości dla oświaty i wychowania młodzieży. Czy można brać za złe tę ambicję? Czy zasługuję na potępienie, że tę ambicję rozdmuchałam i niejako wyzyskuję? Sądzę, że nie. Poczucie bowiem, że działanie nasze stoi w związku z dążeniami całego społeczeństwa, że nie zmarnieje i nie pójdzie w nie-

pamięć, że każda odwrócona skiba przynosi pożytek nie tylko oraczowi, ale całemu narodowi, — takie poczucie uszlachetnia i duszę i pracę naszą, a budzenie tego poczucia jest poważnym środkiem wychowawczym. Nie umiem tego lepiej słowami oddać, więc kończę apostrofą: Koledzy i koleżanki! Zaprowadźcie jak najrychlej kroniki szkolne, zwłaszcza w szkołach byłego zaboru rosyjskiego.

Wanda S. — Poleście.

Od Redakcji. Pani W. S. serdecznie dziękujemy za ten artykuł; takich pożądamy jak najwięcej... i oczekujemy. *Vivant sequentes!*

Juljan Klausek — Lwów.

Nauka śpiewu w szkołach powszechnych, a wymogi nowego programu tej nauki.

Nauka śpiewu była w dawnych planach naukowych prawdziwym „kopciuszkiem“ z bajki. Wymagano bowiem od niej, aby „kształciła fantazję i poczucie piękna, wpływała na uszlachetnienie uczuć, zwłaszcza religijnych i patriotycznych, aby zastrzewała do czynów szlachetnych, a przez piękno prowadziła do dobra, aby wreszcie przez śpiew choralny rozbudzała poczucie łączności i siły, płynącej ze zgodnych zbiorowych usiłowań i tem samem przysposabiała podstawę do kształcenia poczucia obywatelskiego“. Na spełnienie jednak tych wszystkich wzniosłych zadań wyznaczały dawne plany naukowe jedną godzinę tygodniowo we wszystkich oddziałach bez wyjątku. Zbytecznym zaś byłoby wykazywać rażąco wprost kontrast, zachodzący w tym wypadku pomiędzy wymiarem czasu a wymogami wychowawczymi!

Nowy program jest dla nauki śpiewu o tyle względniejszy, że tylko w oddziale I i VII pozostawia dawny wymiar czasu, a w reszcie oddziałów szkoły siedmiokl. podwaja go (2 g. tygodniowo). Ta względność nie poprawi jednak wcale, — przeciwnie pogorszy nawet „dolę kopciuszka“, jeśli nauczycielstwo zastosuje się ściśle do wymaganych „rezultatów pracy“ i szcze-

głównych wskazówek nauczania, podanych w nowym programie. Już bowiem określenie celu nauki śpiewu w tym programie jest o wiele obszerniejsze, niż w dawnym, gdyż obok zadań wychowawczych obejmuje kulturę muzyczną: „działwa ma wyrobić sobie prawidłowy oddech, ustawienie głosu, poczucie rytmu i taktu; ma wyuczyć się śpiewać z nut, wykształcić sobie pamięć słuchową i wymowę, poprawnie, czysto, rytmicznie i muzykalnie wykonać pieśń“... (str. 3 programu). W wymaganych zaś „rezultatach pracy“ (str. 44) i w szczegółowych wskazówkach nauczania wymogi te wzrastają do takich rozmiarów, że większych nie możnaby postawić specjalnej szkole muzycznej, rozporządzającej dowolnie nie tylko wymiarem czasu, ale i doborem uczniów, względnie uczenic. I tak:

W oddziale I od dziatwy w wieku lat 7 (1 g. nauki tygod.) wymaga nowy program nauki „prawidłowego oddychania; rozróżniania słuchowo taktu parzystego i nieparzystego; wprowadzonego taktowania na dwu- i trójmiar; rozpoznawania i utrafiania głosem pierwszego stopnia gamy C; rozróżniania słuchowo dźwięków wyższych i niższych aż do przyległych; śpiewania czysto gamy C major, wznoszącej się i opadającej w takcie dwu i trzymiarowym — bez towarzyszenia instrumentu — od podanego pierwszego stopnia; wymawiania prawidłowo i wyraźnie tekstu pieśni; śpiewania czysto i rytmicznie piosenki w takcie dwu- i trzymiarowym“.

W oddziale II i III (2 g. nauki tygodn.) dzieci w wieku lat 8 do 9 powinny „rytmizować wprawnie i bez usterek rytmicznych, w takcie dwu-, trzy- i czteromiarowym; znać i czytać bez omyłek nuty i ich wartości do ósemek włącznie; rozpoznawać słuchowo i trafiać głosem poszczególne stopnie gamy; śpiewać czysto gamę C major w poznanych taktach i wartościach nut na solmizację (wyraz techniczny, używany w śpiewie, a oznaczający zmianę nazw stopni gamy: do, re, mi, fa, sol, la, si, — na: c, d, e, f, g, a, h); śpiewać samodzielnie piosenki, opracowane w ciągu kursu, intonując je podług podanej toniki i stosując piano, mezzoforte i forte“.

W oddziale IV i V (2 g. nauki tygodn.) dzieci powinny „wytrzymywać oddech przez dwa takty trzyćwierciowe; znać gruntownie odległości tonalne, teoretycznie i praktycznie — słuchowo i z nut; rytmizować synkopy i punkty przy półnucie

„i ćwiartce; śpiewać samodzielnie i prowadzić piosenki jedno-
 „głosowe, intonując je podług poddanego akordu; śpiewać pio-
 „senki dwugłosowe pod kierunkiem nauczyciela; stosować cztery
 „stopnie siły głosu: p. pp. mf. f., oraz wzmacnianie — crescendo
 „i ściszenie — diminuendo“.

W oddziale VI (2 g. nauki tyg.) i VII (1 g. nauki tygodn.)
 rezultat pracy opiewa: „wytrzymywać oddech przez dwa takty
 „czterocwciowe; tworzyć gamy krzyżkowe i bemolowe oraz
 „odnośne trójdźwięki, podług poznanych zasad teoretycznych;
 „rozpoznawać tonacje piosenek i ćwiczeń podług znaków przy-
 „kluczowych; odnajdywać tonikę i trójdźwięk zasadniczy danej
 „tonacji podług dźwięku *do*; rozróżniać słuchowo tryb majoro-
 „wy i minorowy; umieć określić podział taktu i zrytmizować
 „usłyszaną melodję; śpiewać z nut ćwiczenia i łatwe pieśni
 „w zakresie kursu“.

Powtórzyłem z programu *in extenso* wymagane „rezultaty
 pracy“, aby uzasadnić mój pesymizm. Twierdzę bowiem z całą
 stanowczością, że nauka śpiewu w szkole powszechnej, w dwu
 względnie w jednej godzinie na tydzień, zbiorowo (*en masse*)
 udzielana, nie tylko ani części tych rezultatów nie
 osiągnie, ale ponadto cel wychowawczy zaprzepaści.
 Metoda bowiem uczenia śpiewu na takich abstrakcjach, jak:
 gama, interwały, wszelkie rytmizowania, taktowania i inne ćwi-
 czenia wymaga i czasu o wiele więcej i wybitniejszego zmysłu
 muzycznego i wreszcie wyższego rozwoju umysłowego. Dla
 dziatwy w wieku szkoły powszechnej o przeciętnym tylko słu-
 chu muzycznym metoda taka będzie udręką; wygórowane wy-
 magania spowodują zniechęcenie zamiast zamiłowania. Wprowa-
 dzenie tej metody do nauki śpiewu w szkole powszechnej przy-
 pomina mi żywo zarzuconą już dawno metodę rozpoczynania
 nauki rysunków od ćwiczeń w kreśleniu linii prostych lub nauki
 czytania od wyuczania abecadła i sylabizowania. Dziś nawet laik
 rozumie, dlaczego owe metody potępiono, dlaczego nauka ry-
 sunków rozpoczyna się od kreślenia konkretnych przedmiotów,
 a nauka czytania od całego wyrazu. Otóż dla tych samych przy-
 czyn nauka śpiewu w szkole powszechnej musi wszelkie wska-
 zania teoretyczne wyprowadzać z całokształtu pieśni. Tę myśl
 przewodnią demonstruje dokładnie program nauki śpiewu, oparty
 na długoletniem doświadczeniu zawodowem.

Oddział I.

Łatwe pod względem formy i treści piosenki (krakowiaki, mazurki, oberki, marsze i t. p.).

Dzieci, odpowiednio przez nauczyciela informowane, zaprawiają się, — klaskając, uderzając ręką o ławkę, wypukując ołówkiem lub stąpając w miejscu, — do taktu, do rytmu, do akcentu; równocześnie należy też zwracać ich uwagę na sposób oddychania przy śpiewie i podać sposób na ustawienie głosu. Należytej wymowy przestrzega się w szkole powszechnej nie tylko w czasie nauki śpiewu, ale przy głośnym mówieniu w ogóle. Od klaśnień, tupnięć i t. p. można już w tym oddziale przejść do taktowań cichych za pomocą ręki. Co się tyczy wysokości tonów, — należy zachować miarę w obrębie ścieśnionej początkowo skali głosowej; lecz nie trzeba wahać się, jeśli melodia czasami poza obręb uplanowanej skali głosowej wystąpi, bo łatwo jest nutę taką wziąć sposobem głosu zmoderowanym.

Oddział II.

W drugim oddziale powtarzają uczniowie jakiś czas niektóre pieśni z oddziału poprzedniego, poczem się przeprowadzi kilka nowych piosenek, a w dalszym ciągu nauki można powoli wprowadzać także nuty, opierając się wyłącznie na rytmie, sposobem nader uproszczonym. W tym celu wybierze nauczyciel melodję o tempie spokojnem, o równomiernem trwaniu nut n. p.: „Nasz kościółek“ ze śpiewnika Wojnarskiego *).

$\frac{c'}{4}$	$\frac{c'}{4}$	$\frac{g'}{4}$	$\frac{g'}{4}$	$\frac{a'}{4}$	$\frac{a'}{4}$	$\frac{g'}{4}$	$\frac{g'}{4}$	$\frac{f'}{4}$	$\frac{f'}{4}$	$\frac{e'}{4}$	$\frac{e'}{4}$
Nasz ko - śció - tek po - śród wio - ski O, praw - dzi - wy											

$\frac{d'}{4}$	$\frac{d'}{4}$	$\frac{c'}{4}$	$\frac{c'}{4}$
to dom bo - ski			

*) Uwaga dla nauczyciela: W zastępstwie nut pieśń każdą przedstawia autor artykułu w formie, przypominającej ułamek, w którym nad kreską mieści się nazwa nuty, spodem zaś jej wartość. — Znaki te, przemienione na nuty, przeniesie nauczyciel przy nauce w szkole na system linijny.

(Na początku umieści się klucz skrzypcowy — po kluczu takt).

Pieśń powyższą przeprowadza się według modły, jak w odziale poprzednim. Po wyuczeniu bierze nauczyciel kredę do ręki, dzieciom każe śpiewać, a sam uderza kredą do taktu po tablicy, znacząc na niej tym sposobem punkty w równych odstępach — przypuśćmy — przez ośm taktów, jak to powyżej wskazałem:

Otrzymanych stąd 16 punktów należy następnie kredą pogrubić, uzupełnić kreskami pionowymi i powiedzieć dzieciom, że takie znaki nazywają się *nuty*.

(Naturalnie powstałe w ten sposób nuty są jednakowe; jednaki też jest ich czas trwania). — „Śpiewajcie jeszcze raz tę samą pieśń, a ja będę wskazywał pojedyncze nuty“! — „Teraz ja taktuję — ty wskazuj nuty, a wszyscy inni niech śpiewają!“

Ruch ręki na dół i z powrotem — jak n. p. w tym wypadku — daje mi tak zwany takt $\frac{2}{4}$. Taktowanie w śpiewie jest konieczne; według niego wszyscy zmuszeni są równo śpiewać. Działwie wyjaśni nauczyciel, że także i w nutach musi być ten ład taktowania wyrażony, a znaczy go się oddzielnymi kreskami pionowymi; uczniowie śpiewają, a nauczyciel raz jeszcze liczy takt i oddziela co dwie nuty pionową kreską.

Przystępujemy teraz do innej pieśni, n. p. marsza:

$\frac{c'}{8}$	$\frac{d'}{8}$	$\frac{c'}{8}$	$\frac{d'}{8}$	$\frac{c'}{8}$	$\frac{f'}{8}$	$\frac{a'}{4}$	$\frac{g'}{8}$	$\frac{g'}{8}$	$\frac{a'}{8}$	$\frac{g'}{8}$
Chodź - my	wszy -	scy		pa -	ra -	mi,	Wy -	tu -	pu -	jąc
$\frac{f'}{8}$	$\frac{d'}{8}$	$\frac{c'}{4}$	$\frac{c'}{8}$	$\frac{d'}{8}$	$\frac{c'}{8}$	$\frac{d'}{8}$	$\frac{c'}{8}$	$\frac{f'}{8}$	$\frac{a'}{4}$	
no -	ga -	mi,	U -	trzy -	maj -	my	ró -	wny	krok,	
$\frac{g'}{8}$	$\frac{g'}{8}$	$\frac{a'}{8}$	$\frac{g'}{8}$	$\frac{f'}{8}$	$\frac{f'}{8}$	$\frac{f'}{4}$				
Ża -	den	nie	śmie	stą -	pić	w bok.				

Nie będę zabawiał Czytelników tokiem przeprowadzenia, lecz wykażę wprost następujący układ rytmiczny: Nauczyciel wypisze na tablicy szereg nut i przedstawi je w formie ósemek inne w formie ćwierciowych, jak na to powyżej podany przykład melodji wskazuje. Tu należy też naprowadzić działwę na wartość nut ósemkowych, zwracając jej uwagę na okoli-

czność, że gdy na nutę ćwierciową przypadało jedno tylko poruszenie ręki, to w tej melodji na jedno poruszenie ręki przypadają dwie nuty ósemkowe w równych odstępach czasu. — Pouczenie utrwalimy przez odpowiednie ćwiczenia w pochodzie na miejscu z towarzyszeniem pieśni, potem bez niej, wypukując nuty ołówkiem o pult ławki i t. p.

W dalszym ciągu na przeprowadzenie synkopy wybieram krakowiaka:

$$\frac{e'}{8} \quad \frac{g'}{8} \quad \frac{c'}{4} \quad \left| \quad \frac{h'}{8} \quad \frac{d'}{4} \quad \frac{d'}{8} \quad \left| \quad \frac{d'}{8} \quad \frac{e'}{8} \quad \frac{f'}{4} \quad \left| \quad \frac{a'}{8} \quad \frac{g'}{4} \quad \frac{f'}{8} \quad \right| \right.$$

Kra - ko - wia - czek ci ja w Kra - ko - wiem się ro - dził;

$$\frac{e'}{8} \quad \frac{g'}{8} \quad \frac{c'}{4} \quad \left| \quad \frac{e'}{8} \quad \frac{d'}{4} \quad \frac{d'}{8} \quad \left| \quad \frac{a'}{8} \quad \frac{g'}{8} \quad \frac{f'}{8} \quad \frac{h'}{8} \quad \right| \right.$$

Sześć la - tek mi by - ło — do szko - ły już

$$\frac{d'}{8} \quad \frac{c'}{8} \quad \frac{-}{4} \quad \left\| \quad \text{i t. d.} \right.$$

cho - dził.

Na podstawie tej piosnki znów znanym sposobem doprowadzam do przedstawienia nut, pisząc je na tablicy:

Tą drogą obok ożywienia nauki oswoimy uczniów stopniowo z nutami, według których właściwa nauka śpiewu występuje w pełni dopiero w oddziale trzecim.

NB. Nauczyciel ułoży tu jeszcze szereg ćwiczeń ale już oderwanych melodji, — celem zaprawienia się uczniów w należytem rytmizowaniu. Można by tu jeszcze ćwiczenia i na półnuty wprowadzić. — Z reguły przeprowadzi się też szereg pieśni ze słuchu.

Na tem ukończyłbym program dla oddziału drugiego.

Oddział III.

Powtórzenie obejmie zasadnicze kwestje z oddziału poprzedniego, przytem niektóre melodje się powtórzy. Następnie przystępujemy do systemu liniowego, ustawienia klucza skrzypcowego i umieszczenia pierwszej nuty na systemie liniowym; będzie nią nuta g' na drugiej linii głównej.

Uwaga: Ponieważ klucz muzyczny przedstawia tę właściwość, że od niego nuta przybiera nazwę, przeto też nuta położona na drugiej linii głównej systemu liniowego nazywa się g ; teraz już stale do niej

przywiązany jest ton, który należy wygłosić lub zagrać na instrumencie muzycznym; — uczniowie go powtórzą raz i drugi, poczem ułożę parę przykładów: *)

1. $\left\| \frac{g'}{4} \frac{g'}{4} \frac{g'}{2} \left| \frac{g'}{2} \frac{g'}{2} \right. \right\|$ 2. $\frac{g'}{4} \frac{g'}{2} \frac{g'}{4} \left| \frac{g'}{4} \frac{g'}{4} \frac{g'}{2} \right. \left\| \right.$
3. $\left\| \frac{g'}{2} \frac{g'}{4} \frac{g'}{4} \left| \frac{g'}{2} \frac{g'}{4} \frac{g'}{4} \right. \right\|$ 4. $\frac{g'}{2} \frac{g'}{2} \left| \frac{g'}{4} \frac{g'}{4} \frac{g'}{2} \right. \left\| \right.$ i t. p.

Tu nadarza się sposobność do omówienia taktu całego. Na podobną modłę da się więcej przykładów ułożyć n. p. z użyciem nut ósemkowych.

Na lekcji następnej — powtórzenie, a jako rzecz nową wprowadzam nutę e' , którą przedstawię na tablicy na pierwszej linii głównej systemu liniowego; poczem powiem, jak się nazywa nuta napisana i zademonstruję jej brzmienie, które uczniowie wygłoszą. Dalej — porówna się głosowo ton g' z tonem e' w celu zauważenia, który z nich jest niższy, a w końcu ułoży się ćwiczenie w zakresie tych dwu tonów:

$$\left\| \frac{g'}{4} \frac{e'}{4} \frac{e'}{2} \left| \frac{g'}{4} \frac{e'}{4} \frac{e'}{2} \right. \left| \frac{e'}{4} \frac{e'}{4} \frac{g'}{4} \frac{e'}{4} \left| \frac{g'}{4} \frac{g'}{4} \frac{e'}{2} \right. \right\|$$

Dla ustawienia głosu, każde z ćwiczeń przerobi się najpierw mormorandem, poczem dopiero śpiewa się przez otwarte usta. Pod melodję podpiszę tekst (rozumie się należałoby odpowiedni ułożyć); uczniowie go wyraźnie odczytają — w pierw pojedynczo, potem choralnie — i odśpiewają według nut, nad nim umieszczonych.

W podobny sposób postąpię z drugim zacytowanym tu przykładem:

$$\left\| \frac{e'}{4} \frac{g'}{8} \frac{e'}{8} \left| \frac{e'}{4} \frac{g'}{8} \frac{e'}{8} \left| \frac{g'}{4} \frac{e'}{8} \frac{g'}{8} \left| \frac{e'}{8} \frac{g'}{8} \frac{e'}{4} \right. \right. \right\|$$

Przystępuję dalej do nuty c' — na pierwszej dodanej dolnej i przedstawię ją pisemnie.

Powiem: przedstawiona nuta nazywa się c' , Porówna się głosowo nutę c' z nutami e' i g' ; odpyta się, która z nich jest

*) Nauczyciel przełoży te przykłady, jak wszystkie poprzednie i następne, na nuty.

najwyższa, a która najniższa i zestawia się je razem: $\frac{c'}{4} \frac{e'}{4} \frac{g'}{4}$ poczem przeprowadza się trafianie każdej z nut głosem w porządku posobności i na wrywki.

Przykład melodji w zakresie trzech poznanych tonów:

$$\left\| \frac{c'}{2} \frac{e'}{4} \frac{c'}{4} \mid \frac{g'}{2} \frac{-}{2} \mid \frac{c'}{2} \frac{e'}{4} \frac{c'}{4} \mid \frac{g'}{2} \frac{-}{2} \mid \frac{g'}{2} \frac{g'}{4} \frac{g'}{4} \mid \right.$$

$$\left. \mid \frac{g'}{4} \frac{e'}{4} \frac{c'}{4} \frac{e'}{4} \mid \frac{g'}{2} \frac{g'}{4} \frac{g'}{4} \mid \frac{c'}{2} \frac{-}{2} \right\|$$

Tu nasuwa się uwaga o półpauzie, poczem odśpiewa się melodję, słowa się podpisze, które następnie uczniowie według nut odśpiewają.

Dla konkretności w dalszym toku rozszerzę trójdźwięk podstawowy o nutę c'' i napiszę:

$$\frac{c'}{4} \quad \frac{e'}{4} \quad \frac{g'}{4} \quad \frac{c''}{4}$$

Dokładnie przejdę z uczniami głosem nuty przedstawione do góry i z powrotem, poczem na wrywki.

Szereg nut dotąd przedstawionych — to nuty akordu podstawowego, które są dla ucha łatwo uchwytnie, a posiadają tę doniosłość dla nauki początkowej, że łatwo z nich układać różne melodjki. Przykład:

$$\left\| \frac{c'}{8} \frac{e'}{8} \frac{g'}{4} \frac{c''}{4} \mid \frac{c'}{8} \frac{e'}{8} \frac{g'}{4} \frac{c''}{4} \mid \frac{g'}{2} \frac{e'}{4} \mid \frac{g'}{2} \frac{-}{4} \mid \right.$$

$$\left. \mid \frac{g'}{8} \frac{e'}{8} \frac{c''}{4} \frac{g'}{4} \mid \frac{e'}{8} \frac{g'}{8} \frac{c''}{4} \frac{g'}{4} \mid \frac{e'}{2} \frac{g'}{4} \mid \frac{c'}{2} \frac{-}{4} \right\|$$

NB. Pouczyć o pauzie ćwierciowej.

Odpowiedni tekst jedno czy dwuzwrotkowy uzupełni tę piosenkę; należy tu też pouczyć o takcie trzyćwierciowym.

W drugim półroczu przystępuję do drugiego trójdźwięku podstawowego, a jest nim: $f' a' c''$; poszczególne jego dźwięki odśpiewam, lub odegram na instrumencie, uczniowie je wygło-

*) $\frac{-}{2}$ = półpauza; czas trwania na dwa uderzenia.

szą, poczem napiszę nuty na tablicy: $\frac{f'}{4} \frac{a'}{4} \frac{c''}{4}$. Dla uchwytnej formy dopiszę do powyższego trójdźwięku nutę c' ; powstanie zatem akord rozłożony: $c' f' a' c''$. Niechaj go uczniowie wygłoszą do góry i z powrotem, raz i drugi; wskażą, które z nut są im znane, a które nowo wprowadzone. Dalej — obznajomi się uczniów z nazwą nuty f i nuty a ; przyczem każda z nich należy wyśpiewać. Następują przykłady:

1. $\left\| \frac{c''}{4} \frac{a'}{8} \frac{c''}{8} \mid \frac{a'}{8} \frac{c'}{8} \frac{f'}{4} \mid \frac{a'}{4} \frac{f'}{8} \frac{a'}{8} \mid \frac{c''}{8} \frac{c'}{8} \frac{f'}{4} \right\|$
2. $\left\| \frac{a'}{4} \frac{f'}{4} \frac{a'}{4} \frac{f'}{4} \mid \frac{c'}{8} \frac{c'}{8} \frac{c'}{8} \frac{c'}{8} \frac{a'}{4} \frac{f'}{4} \mid \frac{c''}{4} \frac{a'}{4} \frac{c''}{4} \frac{a'}{4} \right\|$
 $\left\| \frac{f'}{8} \frac{c'}{8} \frac{c''}{8} \frac{c''}{8} \frac{f'}{4} \frac{-}{4} \right\|$

Rozumie się, że każdy z przykładów ma być uzupełniony tekstem.

Po tem wszystkiem powtórzę z dźwiękiem pierwszy trójdźwięk (podstawowy), a następnie drugi (subdominantowy) i umieszczę je jeden obok drugiego:

$$\frac{c'}{4} \frac{e'}{4} \frac{g'}{4} \frac{f'}{4} \frac{a'}{4} \frac{c''}{4}$$

NB. Każdy z wypisanych tu trójdźwięków musi być należycie wygłaskany i znów następują melodie, w skład których będą wchodziły nuty, z obu trójdźwięków zaczerpnięte.

Krakowiaczek.

1. $\left\| \frac{c'}{8} \frac{e'}{8} \frac{g'}{4} \mid \frac{f'}{8} \frac{a'}{4} \frac{c''}{8} \mid \frac{c''}{6} \frac{g'}{8} \frac{e'}{8} \frac{c'}{8} \mid \frac{f'}{8} \frac{a'}{4} \frac{-}{8} \right\|$
 $\left\| \frac{c'}{8} \frac{e'}{8} \frac{g'}{4} \mid \frac{f'}{8} \frac{a'}{4} \frac{c''}{8} \mid \frac{c''}{8} \frac{g'}{8} \frac{e'}{8} \frac{c'}{8} \mid \frac{g'}{8} \frac{f'}{4} \frac{-}{8} \right\|$

NB. Wyjaśnić znaczenie pauzy ósemkowej.

Marsz.

2. $\left\| \frac{f'}{8} \frac{c'}{8} \frac{a'}{4} \mid \frac{f'}{8} \frac{c'}{8} \frac{a'}{4} \mid \frac{f'}{8} \frac{a'}{8} \frac{c''}{8} \frac{a'}{8} \mid \frac{g'}{8} \frac{c''}{8} \frac{c'}{4} \right\|$
 $\left\| \frac{g'}{8} \frac{c'}{8} \frac{g'}{4} \mid \frac{f'}{8} \frac{a'}{8} \frac{c''}{4} \mid \frac{g'}{8} \frac{c'}{8} \frac{a'}{8} \frac{g'}{8} \mid \frac{f'}{8} \frac{a'}{8} \frac{f'}{8} \frac{-}{8} \right\|$

Mazurek.

$$3. \left\| \begin{array}{c} f' \\ 8 \end{array} \right| \begin{array}{c} f' \\ 8 \end{array} \begin{array}{c} e' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} c' \\ 4 \end{array} \left| \begin{array}{c} f' \\ 4 \end{array} \right| \begin{array}{c} a' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} c'' \\ 4 \end{array} \left| \begin{array}{c} a' \\ 8 \end{array} \right| \begin{array}{c} g' \\ 8 \end{array} \begin{array}{c} f' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} a' \\ 4 \end{array} \left| \begin{array}{c} g' \\ 2 \end{array} \right| \begin{array}{c} c' \\ 4 \end{array} \left| \begin{array}{c} g' \\ 8 \end{array} \right| \begin{array}{c} g' \\ 8 \end{array} \begin{array}{c} a' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} g' \\ 4 \end{array} \left| \begin{array}{c} f' \\ 4 \end{array} \right| \begin{array}{c} a' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} c'' \\ 4 \end{array} \left| \begin{array}{c} g' \\ 8 \end{array} \right| \begin{array}{c} g' \\ 8 \end{array} \begin{array}{c} a' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} g' \\ 4 \end{array} \left| \begin{array}{c} f' \\ 2 \end{array} \right| \begin{array}{c} c' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} - \\ 4 \end{array} \left. \right\|$$

$$\left[\begin{array}{c} g' \\ 8 \end{array} \right| \begin{array}{c} g' \\ 8 \end{array} \begin{array}{c} a' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} g' \\ 4 \end{array} \left| \begin{array}{c} f' \\ 4 \end{array} \right| \begin{array}{c} a' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} c'' \\ 4 \end{array} \left| \begin{array}{c} g' \\ 8 \end{array} \right| \begin{array}{c} g' \\ 8 \end{array} \begin{array}{c} a' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} g' \\ 4 \end{array} \left| \begin{array}{c} f' \\ 2 \end{array} \right| \begin{array}{c} c' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} - \\ 4 \end{array} \left. \right] \left. \begin{array}{c} \text{I.} \\ \hline f' \\ 4 \end{array} \right| \begin{array}{c} c' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} - \\ 4 \end{array} \left. \right\|$$

$$\left[\begin{array}{c} \text{II.} \\ \hline f' \\ 4 \end{array} \right| \begin{array}{c} f' \\ 4 \end{array} \begin{array}{c} - \\ 4 \end{array} \left. \right\|$$

NB. Omówić znak powtórzenia (repetycję) i podłożyć teksty pod dane melodie.

Następnie wypiszemy nuty z dwóch powyższych trójdźwięków w następującym porządku:

$$\begin{array}{cccccc} & \text{I} & & \text{I} & & \text{I} \\ \text{c}' & \text{e}' & \text{f}' & \text{g}' & \text{a}' & \text{c}'' \\ \hline \frac{\quad}{4} & \frac{\quad}{4} & \frac{\quad}{4} & \frac{\quad}{4} & \frac{\quad}{4} & \frac{\quad}{4} \\ \hline & \text{II} & & \text{II} & & \text{II} \end{array}$$

Powiązę łukami nuty pierwszego akordu osobno, a drugiego osobno w celu ułatwienia w wyszukiwaniu i trafianiu nut, należących do jednego z nich. Po tych wprawach będzie wskazaniem, by uczniowie w wypisanym tu porządku nuty odśpiewali; pozatem pozostawia się nauczycielowi do wyboru przerabianie z uczniami pieśni ze słuchu.

Stopień czwarty nauki.

Na tym stopniu nauki powtórzę niektóre kwestje teoretyczne z oddziału poprzedniego, a przytem powtórzę parę melodyj z oddziału trzeciego; poczem przystąpię do następnego trójdźwięku podstawowego $g' h' d''$, którego tony zademonstruję na instrumencie, lub zaśpiewam a dziatwa je powtórzy; nuty wypiszę na tablicy: $\frac{g'}{4} \frac{h'}{4} \frac{d''}{4}$,

Dla zasadniczej kwestji zniżam nutę d'' o oktawę, a więc zamienię na nutę d' , by je wszystkie mieć w obrębie oktawy, a zatem: $\frac{d'}{4} \frac{g'}{4} \frac{h'}{4}$.

Przedstawiony w tej formie trójdźwięk należy znów zademonstrować; uczniowie poszczególne jego nuty odśpiewają:

w górę, z powrotem i na wyrwyki; w końcu przedstawię nazwy nowoprzybyłych nut: *d*, *h*.

Teraz przystąpię do zestawienia trzech znanych mi trójdzwięków w formie rozłożonej, obok siebie:

$$\frac{c'}{4} \quad \frac{e'}{4} \quad \frac{g'}{4} \quad \frac{f'}{4} \quad \frac{a'}{4} \quad \frac{c''}{4} \quad \frac{d'}{4} \quad \frac{g'}{4} \quad \frac{h'}{4}$$

Tu zastosować wprawy praktyczne aż do zupełnego opanowania trafienia każdej z nut głosem. Kiedy uczniowie nabędą w tym kierunku należytej wprawy, wówczas zestawię wszystkie nuty, któremi dotąd operowano w obrębie oktawy, w następującym porządku:

$$\frac{c'}{4} \quad \frac{d'}{4} \quad \frac{e'}{4} \quad \frac{f'}{4} \quad \frac{g'}{4} \quad \frac{a'}{4} \quad \frac{h'}{4} \quad \frac{c''}{4}$$

Ośm tych tonów w stopniowym porządku po sobie następujących, a które gamą muzyczną nazywamy, odśpiewa się z uczniami raz, drugi i trzeci, w górę i z powrotem, nauczy się o siódmym stopniu gamy, jako o nucie charakterystycznej; — dalej — o półtonie z siódmego na ósmy stopień i o takimże półtonie ze stopnia trzeciego na czwarty. Tu też należy wytłumaczyć charakter durowy gamy i nazwę tonacji — *C dur*. Przejść w dalszym ciągu poglądowo odległości (interwały) w stopniowym porządku gamy, a dalej przystąpić do pieśni jednogłosowych w zakresie tonacji *C dur*; po rozszerzeniu teje poza zakres oktawy — przejść do pieśni dwugłosowych — rozumie się bez żadnych znaków przypadkowych.

Uwaga. O ile śpiew na dwa głosy z nut uważam ze stanowiska dydaktyczno-pedagogicznego za racjonalny, przestaje on być takim ze słuchu; bo jakież w zasadzie cel osiąga uczeń, który będzie śpiewał pieśń, ale tylko drugim głosem?

Programem przedstawionym wypełniam cały rok na czwartym stopniu nauki i usuwam powoli śpiewanie pieśni ze słuchu, o ile nie będą one konieczne na przypadające uroczystości szkolne, a uczeń nie będzie jeszcze dostatecznie przygotowany, by je mógł z nut odśpiewać.

Oddział V.

Dla piątego roku nauki przeznaczyłbym zakres, obejmujący tonację *F dur*. Budowę tej tonacji rozpoczynam, schodząc od

zasadniczego tonu gamy *C dur* czystą kwintą w dół; — natrafi się tym sposobem na nutę *f'*. Na nucie *f* — więc w tym wypadku podstawowej — analogicznie do *C dur* zestawiam trójdźwięk zasadniczy podstawowy: *f' a' c''*, uzupełniając nutą podstawową o oktawę wyżej *f' a' c'' f''*. Skoro przedstawione tu nuty należy się wyegzekwuje, przystąpi się do wypełnienia wolnych od *f'* do *f''* miejsc; tym sposobem ułoży się szereg ośmiu nut w następującym porządku: *f' g' a' h' c'' d'' e'' f''*.

Na utworzonej tym sposobem gamie, oznaczę półtony i objaśnię przyczynę obniżenia tonu *h* o pół stopnia, przytem i znaczenie bemolu.

Uwaga. Według zasady każdej gamy durowej od 3go stopnia na 4ty i od 7go na 8my przypadają półtony, inne pozostają całe.

$$\frac{f'}{4} \quad \frac{g'}{4} \quad \frac{a'}{4} \quad \frac{b'}{4} \quad \frac{c''}{4} \quad \frac{d''}{4} \quad \frac{e''}{4} \quad \frac{f''}{4}$$

Bemol zmienia nazwę nuty *h* na *b*; jako znak stały umieszcza się po kluczu, — stąd pieśni i utwory muzyczne z jednym bemolem, umieszczonym po kluczu, jako znakiem stałym — oznaczają tonację *F dur*.

Prześpiewać gamę *F dur* do góry i z powrotem powoli, raz, drugi i trzeci; ułożyć trójdźwięki zasadnicze rozłożone: *f' a' c''* — *b' d'' f''* — *g' c'' e''*, a przypomniawszy, iż na nich to głównie opieramy nasze czytanie nut — odśpiewać je z uczniami; postąpiwszy do interwałów, przerobić melodie na 1 i na 2 głosy w zakresie najpierw oktawy — rozumie się w tonacji *F dur* — a później przejść poza zakres oktawy.

Poza wprawami śpiewu z nut, traktuje się — z tych samych powodów, jak w oddziale poprzednim — niektóre melodie ze słuchu.

Oddział VI.

Na szóstym stopniu nauki przypadająby powtórzenie z oddziałów poprzednich pewnych wiadomości z zakresu tonacji *C dur* i *F dur* i niektórych pieśni jedno czy dwugłosowych z nut; — poczem przystąpiłoby się do tonacji *G dur* w sposób mniej więcej taki:

Powtórzmy sobie znany nam trójdźwięk zasadniczy na I. stopniu tonacji *C dur*. W trójdźwięku tym na piątym stopniu

mieści się szukana nuta g' . — Nutę g' obieram tedy za podstawę do następnego trójdźwięku zasadniczego podstawowego utworzyć się mającej tonacji durowej, a więc: $g' h' d'' g''$.

W obrębie tegoż akordu rozłożonego wypiszę szereg nut w stopniowym porządku po sobie:

$$g' \quad a' \quad h' \quad c'' \quad d'' \quad e'' \quad f'' \quad g''$$

Szereg ten nut należy z uczniami prześpiewać w formie gamy durowej — tam i z powrotem, a wskazując na półtony, wykaże się konieczność zbliżenia nuty f'' do g'' o pół stopnia, co się w piśmie za pomocą krzyżyka wyraża.

$$g' \quad a' \quad h' \text{---} c'' \quad d'' \quad e'' \quad \# \text{fis}'' \text{---} g''$$

Powstały stąd krzyżyk, jako znak stały kładzie się po kluczu muzycznym. Co do reszty — a więc odnośnie do trójdźwięków i melodji jedno-, dwu- pozatem i trzygłosowych pozostaje takie samo postępowanie, jak przy tonacji *F dur*.

Oddział VII.

Dla oddziału siódmego uważałbym za stosowne powtórzenie wziętego materiału z oddziałów poprzednich, niemniej śpiewanie z nut dwu i trzygłosowych pieśni: religijnych, narodowych i okolicznościowych. Pozatem rozszerzyłbym materiał naukowy po tonacje molowe, jako pokrewne tonacjom durowym, a mianowicie: do *C dur* — pokrewną *A mol*, do *F dur* — *D mol*, do *G dur* — *E mol*. Genetyczny ich związek przedstawia się tak mniej więcej:

C dur: $c' \quad d' \quad e' \text{---} f' \quad g' \quad a' \quad h' \text{---} c''$

A mol: $a \quad h \text{---} c' \quad d' \quad e' \text{---} f' \quad g' \text{is} \text{---} a'$

F dur: $f' \quad g' \quad a' \text{---} b' \quad c'' \quad d'' \quad e'' \text{---} f''$

D mol: $d' \quad e' \text{---} f' \quad g' \quad a' \text{---} b' \quad c'' \text{is} \text{---} d''$

G dur: $g' \quad a' \quad h' \text{---} c'' \quad d'' \quad e'' \quad \text{fis}'' \text{---} g''$

E mol: $e' \quad \text{fis}'' \text{---} g' \quad a' \quad h' \text{---} c'' \quad \text{dis}'' \text{---} e''$

W każdej z gam molowych zauważyć się daje zatrzymanie półtonów z tonacji durowych, z przydaniem półtonu między siódmym a ósmym stopniem; na skutek czego siódmy stopień

musi się zbliżyć za pomocą krzyżyka do ósmego; krzyżyk w takim razie jest znakiem przypadkowym — nie stawia się go zatem po kluczu. Znak ten przypadkowy posiada niekiedy tę właściwość, że go się znosi zapomocą kasownika (♯*) — jak to się daje zauważyć w następujących gamach:

Gama *A mol*: $a \overset{-}{h} c d e \overset{-}{f} g i s a a \sharp g f \overset{-}{e} d c \overset{-}{h} a$
 „ *D* „ $d e f g a \overset{-}{d} c i s d d \sharp c b \overset{-}{a} g f \overset{-}{e} d$
 „ *E* „ $e f i s \overset{-}{g} a \overset{-}{h} c d i s e e \sharp d c \overset{-}{h} a g \overset{-}{f} i s e$

Uwaga. Tamten układ gamy molowej, który zatrzymywał z powrotem siódmy stopień podwyższony, nazywa się harmoniczny; ten natomiast, w którym z powrotem siódmy stopień za pomocą kasownika przywrócony do pierwotnego brzmienia — to układ gamy molowej melodyjnej.

Na zakończenie przerobić parę pieśni w zakresie wziętych tonacyj molowych.

Nasuwa się nam jedno z bardzo ważnych zagadnień na tym stopniu nauki, a mianowicie: mutacja. Mutacja występuje pomiędzy 13 a 17 rokiem życia; w tym okresie czasu nie powinno się więc opanowanej nią młodzieży doradzać śpiewać aż do ustalenia się głosu; w przeciwnym bowiem razie może odnośny uczeń(nica) — że się tak wyrażę — okaleczyć głosowo nie raz nawet i na całe życie.

Chcąc — bez uszczerbku dla głosu — przyjść nauce śpiewu z pewnego rodzaju dodatnim czynnikiem, pozwoliłbym sobie zaproponować w siódmym oddziale naukę muzyki. Ponieważ instrument każdy uczy mnemotechniki dźwiękowej, przeto też gra na jakimś instrumencie muzycznym — rozumie się z nut — przydałby się mogła choćby już z tego tylko względu, że znacznie wsparłaby naukę śpiewu z nut.

* * *

Program powyższy nie różni się wcale od programu urzędowego co do celu nauki śpiewu w szkole powszechnej, lecz prowadzi do niego drogą prostą i pewną, bo wskazaną przez psychikę dziatwy w wieku szkolnym. Mianowicie starałem się (a Czytelnicy zawodowi niechaj osądzą, czy słusznie i trafnie) o nauczanie w formie uproszczonej i uchwytnej, o usunięcie

*) Kasownik powraca nucie jej pierwotne brzmienie.

z nauki wszelkich abstrakcyj i oschłości. Melodja stanowi w moim programie dominującą podstawę metodycznego postępowania, na skutek czego wszelkie prawidła i pouczenia wysnuwają się jakby mimochodem ze strony praktycznej.

Ucho dziecka domaga się bowiem konkretnych form w nauce śpiewu; taką formą, takim kluczem — że się tak wyrażę — do trafiania odległości przy śpiewie z nut, uważam za wskazany od pierwszej chwili trójdźwięk zasadniczy, podstawowy. Wyczerpawszy tę formę czytania nut, przechodzę następnie do układu gamy i na niej opartych interwali, jako do dalszych sposobów, któremi się na wyższym stopniu przy nauce śpiewu z nut posługiwać należy. Przeprowadziwszy jedną tonację, przystępuję do następnej i t. d., nawiązując analogje jednych gam do drugich, tak durowych jak molowych. Wszystko to wysuwa się jedno z drugiego i wiąże w jeden splot pracy, rozłożonej na szereg oddziałów, poczynawszy od najniższego aż do najwyższego tak, ażeby uczeń — chociażby nawet o słabszym słuchu muzycznym — mógł z niej jakąś korzyść odnieść.

Chcąc jednak tym wszystkim wymogom zadość uczynić, należy uwzględnić tak ucznia jak i nauczyciela przez:

1) ułożenie takiego programu nauki śpiewu dla szkół powszechnych, któryby dostosowywał się do nowoczesnych poglądów dydaktyczno-pedagogicznych;

2) wydanie podręcznika metodycznego dla nauczycieli śpiewu w szkołach powszechnych;

3) wydanie odpowiedniego podręcznika dla młodzieży szkolnej z zamieszczonemi w nim słowami pieśni: religijnych, narodowych i okolicznościowych, mających się śpiewać ze słuchu, a w którym mieściłyby się równocześnie najpotrzebniejsze wiadomości teoretyczne, w połączeniu z nauką śpiewu z nut i do niej zastosowanemi wzorami pieśni.

Pieśni, przeznaczone dla młodzieży szkolnej, powinny być skontrolowane przez autorów i muzyków, którzyby treść, w nich zawartą, i melodje ujednostajnili, poprawili i dostosowali do wymogów nowoczesnych. Ponadto

4) byłoby wskazane wydanie tablic ściennych, przedstawiających: jużto ułożenie ust przy śpiewie, jużto pozycję śpiewającego; jużto gamy durowe i pokrewne im molowe; jużto trój-

dźwięki zasadnicze, typowe pieśni i t. p. Przydałyby się również podobizny niektórych muzyków i śpiewaków polskich.

5) Szkoły powinny posiadać odpowiednie tablice z lineamentem pięcioliniowym, przeznaczone do pisania nut; a wreszcie

6) osobne sale do nauki śpiewu byłyby również pożądane.

Stanisław Majerski — Lwów.

Nauka na globusie.

Globus należy do tych środków naukowych geograficznych, który najlepiej unaocznia postać ziemi, całość stosunków jej powierzchni, oświetlenie jej przez słońce, krążenie i nachylenie jej osi do płaszczyzny.

Globus, słowo łacińskie, znaczy tyle, co kula. Ziemia nie jest dokładną kulą, gdyż z powodu obrotu jej wirowego wytwarzają się w niej dwie siły: siła dośrodkowa, przyciągania i siła odśrodkowa, odpychania. Im cząstka w wirującej kuli ziemskiej jest bliżej jej środka, tem bardziej zbija się ku niemu, im zaś bliżej obwodu, tem bardziej usiłuje się oderwać. Skutek tego taki, że ku obwodowi na linii, dzielącej ją na dwie równe części, t. j. na równiku, nabrzmiewa najbardziej, na biegunach zaś się spłaszcza. Średnica przeto, łącząca oba bieguny jest krótsza o 42 kilometry od średnicy, łączącej punkty równika. Jest to skrócenie średnicy biegunowej, wynoszącej 12.712 km tak małe, że na globusach nie bywa uwzględniane. Na globusie wyrysowana jest siatka kół, które służą do orientacji na nim i są podstawą do różnych obliczeń astronomicznych. Siatkę tę wyobrażamy sobie na ziemi i na niebie. Końce średnicy biegunowej nazywamy biegunami: północnym i południowym. Największe koło, dzielące ziemię na dwie równe półkule: na północną i południową, nazywamy równikiem. Odległość od równika ku biegunowi jest czwartą częścią koła; wynosi więc 90° . Każdy stopień dzieli się na 60' (minut), minuta na 60'' (sekund). Przez każdy stopień, minutę i sekundę można poprowadzić koło, równoległe do równika. Koła te nazywamy równoleżnikami lub stopniami szerokości geograficznej północnej, gdy są wyrysowane na półkuli północnej, zaś stopniami szerokości południowej, gdy są wyrysowane na półkuli południowej.

Ponieważ wyrysowane wszystkie stopnie zarysowałyby globus, a w danym razie mapę i ją zaciemniły, rysuje się tylko niektóre stopnie np. co dziesiąty, piąty i t. d.

Wszystkie stopnie na globusie, jako koła, dzielą się na 360° .

Przez stopnie równika i równoleżników poprowadzone są koła, jako stopnie długości geograficznej.

Nazwy stopni szerokości i długości geograficznej poszły od ludów starożytnych, których świat śródziemno-morski ciągnął się od zachodu na wschód, więc ciągnął się na długość, a w kierunku południowo-północnym na szerokość.

Pytania:

Ile jest równoleżników? a ile stopni długości? Czem różnią się jedne od drugich?

Do liczenia stopni długości przyjmujemy jeden stopień za początkowy, czyli za 0° . Przyjęto pierwotnie z a 0 — stopień, idący koło wyspy Ferro między nią a Tenerifą, Francuzi za stopień 0 przyjęli stopień, przechodzący przez Paryż, a oddalony od Ferro 20° , Hiszpanie przechodzący przez Kadix, Portugalczycy przez Lizbonę, Rosjanie przez Petersburg, Anglicy przez obserwatorium w Greenwich pod Londynem, oddalony od stopnia Ferro $17^\circ 40'$ czyli wogóle $17\frac{3}{4}^\circ$. Kongres geografów uchwalił na zjeździe w r. 1884 w Washingtonie za początkowy stopień długości przyjąć południk angielski Greenwich.

Południk Ferro czy Greenwich dzieli kulę ziemską na dwie półkule: na półkulę wschodnią i na zachodnią. Od południka 0° liczymy południki do 180 stopnia, albo wokoło globusu wszystkie 360 stopni.

Pytania:

Jakie lądy, morza leżą na półkuli wschodniej, a jakie na zachodniej?

Jakie lądy, morza leżą na półkuli północnej, a jakie na południowej?

Wymienić najznaczniesze miasta półkuli północnej i południowej.

Na której jest miast wielkich więcej, a na której mniej?

Która półkula jest przeważnie lądowa, a która morska?

Jaki kształt mają kończyny lądów, zwróconych ku południu, i które?

Jakie lądy, morza, wyspy, rzeki, miasta przecina równik, lub koło których miast najbliżej przechodzi?

Które stopnie szerokości geograficznej północnej są granicznymi stopniami Polski? ($47^{\circ} 45'$ — mniej więcej 56°). Wyrysować figurę granicznych stopni Polski.

Jakie kraje, które wielkie miasta leżą wśród stopni granicznych szer. geogr. Polski w Europie, Azji i Ameryce?

Które miasta w Polsce i na kuli ziemskiej leżą na stopniach 50° , 52° lub w ich pobliżu? Nazwać te stopnie nazwami tych miast polskich.

Które stopnie dług. geogr. nazwać można granicznymi stopniami Polski (34° — 45°) podług Ferro czyli $16^{\circ}20'$ — $27^{\circ}20'$ (podług Greenwich)?

Jakie okolice na ziemi leżą wśród stopni długości geogr. Polski? Jakie najważniejsze miasta?

Które miasta leżą w pobliżu stopnia lwowskiego długości geogr.? — warszawskiego? i t. d.

Strony świata.

Z mieszkania naszego, zwróconego ku słońcu, wnosić możemy o położeniu jego wobec stron świata. Gdy w godzinach rannych ukazuje się w oknie naszym światło słoneczne, to wtedy ono zwrócone jest ku wschodowi, przeciwna strona jest zachodnia. Zwróceniu twarzą ku wschodowi mamy po prawej ręce południe, po lewej północ. Narysowany krzyż przedstawia strony świata; ramię górne: północ (Pn), ramię dolne: południe (Pd), ramię prawe: wschód (W), ramię lewe: zachód (Z). Są to cztery główne strony świata. Pomiędzy nimi rozróżniamy cztery poboczne: północny wschód (PnW), północny zachód (PnZ), południowy wschód (PdW) i południowy zachód (PdZ).

Możemy też uwzględniać dalsze strony, które pomiędzy wymienionymi się znajdują. Do tak szczegółowego rozróżniania i przedstawienia stron świata, należy już użyć kompasu. Igła magnetyczna zwraca się jednym końcem (ciemnym) ku północy, drugim ku południu. Rysunek dalszy przedstawi resztę stron świata. Nazywa się on „różą wiatrów“, tak przez żeglarzy nazwany, że podobny jest do róży, której listki przypominają układem swym układ głównych stron świata i pobocznych.

W mieście, wśród ulic i placów, orjentujemy się w stronach świata podług ich oświetlenia w pewnych godzinach. Jeżeli rano, kiedy słońce „przy ziemi“, widzimy je u wylotu jakiejś ulicy, to ulica ta jest zwrócona ku wschodowi i dzielnica miasta koło niej ułożona, zajmuje w mieście jego stronę wschodnią.

Przeciwnie, gdy słońce widzimy wieczór „blisko ziemi“ u wylotu jakiejś ulicy, to ta ulica zwrócona jest ku zachodowi, a dzielnica, koło której się ułożyła, zajmuje stronę zachodnią miasta.

Gdy w południe słońce oświetli tak ulicę, że kamienice, domy wzdłuż niej położone, nie rzucają w tę ulicę cienia, to ona zwrócona jest ku południu, a dzielnica jej jest dzielnicą południową, w przeciwnej stronie jest północ z dzielnicą północną.

W mieszkaniu naszym widzimy w ciągu roku przesuwanie się światła słonecznego od jednej ramy do drugiej, wysuwanie się jego poza podmurze okna, padanie jego promieni na podłogę i wydłużanie się ich na niej. Podobny ruch słońca widzimy wśród ulic. Słońce przy wschodzie lub zachodzie przesuwa się w ciągu roku przez wyloty ulic. W miarę zbliżania się ku latu posuwa się punkt wschodu ku północy. Miejsca, które przedtem kryły się w cieniu, wchodzi w światło w części lub w całości.

Gdy znów lato mija, a nadchodzi jesień i zima, światło opuszcza mieszkanie, zalega coraz większy cień, w mieście zaś przy wschodzie i zachodzie słońce cofa się z dawnych wylotów ulic i przechodzi w wyloty ulic, coraz bardziej na południe położonych.

Słońce zatem jest w ruchu podwójnym. Punkty wschodu i zachodu słońca cofają się ku północy, a następnie z północy na południe. Ruch ten jest jakby krążeniem słońca wokół ziemi. Ale że słońce równocześnie wznosi się do góry ku latu, a ku zimie się obniża, więc drogi jego podobne są do ruchu śruby, która wznosi się ku latu, a od lata cofa się w odwrotnym kierunku, jakby kto śrubę odkręcał. Odległość od siebie punktów wschodu nazywa się rozległością wschodu, a zachodu rozległością zachodu. Zjawiska te uwidoczniają się na horyzoncie.

Dok. nast.

Nauka o wychowaniu moralnem.

Myśli wybitnych pedagogów doby obecnej.

„Istota prawdziwej „pedagogiki moralnej“ polega na zaniechaniu moralnych kazań i mówienia o moralności jak najmniej, na pomaganiu młodzieży do należytego poznania rzeczywistości w sobie i naokoło siebie, na wskazaniu jej własnych sił wewnętrznych i ustawicznym, celem tych sił ćwiczeniu“. Tak określa Foerster istotę pedagogiki moralnej.

Ten prąd pedagogiczny najnowszych czasów ma źródło swoje, tak samo jak szkoła pracy, w intelektualizmie, panującym w naszych szkołach. Programy nauki tak są przeładowane materiałem rzeczowym, że nauczanie stało się rzeczą główną, a działalność wychowawcza możliwą jest tylko w bardzo skromnym zakresie. Kształci się głowę z pominięciem serca. Tej wadliwości stara się zaradzić pedagogika moralna, wskazująca szkole, jako cel główny, działalność wychowawczą, kształcenie charakteru.

Należy kształcić obok rozumu także uczucie i wolę. Amerykanie wyprzedzili nas pod tym względem. Foerster przytacza znamienne słowa kierowniczkii pewnej amerykańskiej szkoły: „Szkoła publiczna zajmuje się dotychczas tylko dwiema stronami natury dziecięcej, t. j. intelektualną i fizyczną, obecnie musi zwrócić największą uwagę na trzecią stronę, t. j. na moralną“. Że nas Ameryka pod tym względem wyprzedziła, tłumaczy się tem, że tam rozwój materialny jest gwałtowniejszy, niż u nas.

Przy przewadze materialnej kultury pomijało się długi czas szkody, którą ona przynosi z sobą dla charakteru, lecz obecnie zrozumiano ją i zdołano ocenić! Kerschensteiner mówi: „Wielkie niebezpieczeństwo, które przynosi ze sobą silny, materialny rozwój, leży w silnym, ogólnym pędzie do gonitwy za zewnętrznem posiadaniem, który takie czasy u wszystkich ludzi wywołują. Jeżeli kształtowanie charakteru w naszych szkołach nie pomnoży równocześnie posiadania wewnętrznego, to — zguba społeczeństw będzie zawyrokowana. Także i życie w państwie nowoczesnem stawia do charakteru moralnego

każdego poszczególnego obywatela znacznie wyższe wymagania, niż swego czasu w państwach, rządzonych absolutnie. Pomyślmy nad tem, ile moralnych niebezpieczeństw przynoszą z sobą: wykonywanie prawa wyborczego, samorząd gminny, czynności w reprezentacjach ludowych, swobodne wyrażanie opinii i w. in. Tylko silne charaktery mogą w tych demokratycznych urządzeniach bez szkody uczestniczyć; panowanie nad sobą, rzetelność, poczucie odpowiedzialności są teraz więcej potrzebne, niż w czasach dawniejszych“.

Pedagogika Herbartowska, która znalazła tylu zwolenników, ma jako cel ostateczny siłę charakteru moralnego; nawet nauka ma służyć celom wychowania („nauka wychowawcza“). Chociaż jednak pedagogika moralna, jako system wychowania, doznaje wielkiego uznania, to ożywienie ruchu na tem polu dowodzi, że to, do czego zmierza, nie zostało należycie zrozumiane, a wyniki w kierunku przez nią wytkniętym, nie są zadowalające. Istotnie w naszych właśnie czasach, wobec wystąpienia bezgranicznego indywidualizmu i wybujałości wszelkich popędów, wobec płytkości poglądów na moralność, powinien ten kierunek wychowawczy znaleźć jak naj:ozleglejsze uwzględnienie. Lecz jak należy stosować pedagogikę moralną w praktyce szkolnej, w tem różnią się między sobą bardzo zdania i projekty. Jedni domagają się osobnych godzin do odpowiednich pouczeń, inni pragną pogłębić całą naukę w kierunku wychowawczym, inna znów grupa widzi w odpowiedniem ukształtowaniu życia szkolnego najlepszą drogę dla moralnego wychowania. Podzielone są również zapatrywania na to, w jakim stosunku ma się łączyć wychowanie moralne z religijnem.

Przy rozważaniu wartości okolicznościowych pouczeń w związku z innym materiałem naukowym, lub udzielanej we Francji już od dłuższego czasu osobnej „nauki moralności“, należy przedewszystkiem wziąć pod rozwagę, że od poznania czynienia dobrze do prawdziwego działania jest bardzo daleka droga; o działanie zaś, o czyn, rozchodzi się nauce o moralnem wychowaniu. Starać się należy o to, aby dzieci miały sposobność omówione z niemi momenty etyczne wprowadzić w czyn i to nie jeden raz, lecz często, gdyż tylko tym sposobem czynienie dobrze stanie się ich drugą naturą. Ćwiczenia i przyzwyczajanie uchodzą przecież wogóle

jako bardzo ważne środki wychowawcze. Meumann tak mówi o bezpośrednim kształceniu woli: „Poznanie jest wprawdzie ważnym warunkiem kształcenia woli, nie daje jednak nigdy gwarancji, że człowiek postępować będzie stosownie do swego poznania; uczucie jest wprawdzie ważne i często jedno tylko potężne wstrząśnienie umysłu może spowodować czyn, który zgotuje odnośnej jednostce wielkie trudności. Lecz uczucie nie daje gwarancji istnienia i trwałości pewnego określonego sposobu działania; trwałe zaś wpływanie uczucia na wolę przynosi ze sobą niebezpieczeństwo przytępienia wrażliwości na tę podniecie. Jedyną więc i właściwą drogą kształcenia woli jest oddanie poznania i uczucia na usługi bezpośredniego kształcenia woli, a to przez spowodowanie czynów przy pomocy poznania i uczucia i następne umocnienie woli przez ćwiczenie“. Przy wszystkich pouczeniach o kwestjach moralnych zauważyć należy, że muszą być bezskuteczne, jeżeli dzieci same nie doznały choćby raz w życiu i nie przeżyły uczuć moralnych, o których się mówi. Dr. M. Jahn osądza trafnie, że „jeśli dziecko przez stosunek swój do matki lub innych osób, z którymi obcuje, nie odczuło w rzeczywistości, co jest przywiązanie i miłość, otwartość i zaufanie, to powiastka, przedstawiająca i omawiająca przywiązanie i miłość pewnej osoby, nie wywrze nigdy silniejszego wrażenia na umysł tego dziecka“. Wszelkie opowiadania mogą tylko wtenczas wywrzeć skutek etyczny, jeżeli poruszają w duszy naszej te same lub podobne uczucia, przez nas rzeczywiście przeżyte. To samo odnosi się także do wszelkich etycznych pouczeń. Niestety! chociaż bezwartościowość szerokiego moralizowania jest powszechnie znaną i uznaną, to jednak tak zwane wyprowadzanie nauki moralnej jest jeszcze przez wielu nauczycieli stosowane. Natomiast etyczne omówienia wywierają pożądany skutek, o ile odnoszą się do uczuć, przeżytych przez dzieci. Wzmacniają one bowiem i pogłębiają uczucia moralne, już istniejące, czyniąc je potężnymi bodźcami woli. Takie omówienia, uprawiane w sposób właściwy, mogą utworzyć sąd moralny, mający dla działania wielkie znaczenie, jako pierwszy stopień moralnego poznania.

Jak takie pouczenia lub omawiania należy przeprowadzać, wskazuje Foerster na licznych przykładach, pochodzących z kursów etycznych, które odbywał w Zurychu z dziećmi rozmaitych wyznań.

Foerster nie omawia świeżych zdarzeń, lecz codzienne, ogólnie znane. „Nie należy zaczynać od omawiania obowiązków rodzeństwa względem siebie, lecz należy ożywić odpowiednimi pytaniami wyobrażenie codziennego rzeczywistego zdarzenia n. p.: „Z jakich powodów powstają kłótnie między rodzeństwem? Do czego prowadzą te kłótnie? Jak można ich uniknąć? Albo: Z jakich powodów powstają kłótnie między sąsiadami? i t. p.“ Nasamprzód uprzytomnienie życia rzeczywistego włącznie z własnymi stanami duszy, które były wynikiem naszego działania lub zaniechania, potem dopiero sformułowanie przykazania“. To są słowa Foerstera. Jest to postępowanie indukcyjne, które Foerster zaleca także przy etycznych pouczeniach: „Co czyni z człowieka gniew, zazdrość, kłamstwo, chęć użycia, gwałtowność. Jak te wady atakują wolę, jak one niszczą zdrowie duszy i równocześnie fizyczną siłę życiową, to powinna młodzież poznawać z wewnątrz. Dopiero na podstawie takiego wewnętrznego ujęcia istoty dobra lub zła zrozumie młodzież prawdziwy wpływ naszego działania lub zaniedbania na bliźnich.

Kto raz tylko spróbuje przeprowadzić w szkole podobne omówienie, przekona się, że wzbudzi u dzieci żywe zainteresowanie. W ten sposób można także dla wielu przepisów karności szkolnej, które często z powodu swej formy kategorycznej odnoszą skutek wręcz przeciwny, uzyskać posłuszeństwo dobrowolne, jak je Foerster nazywa. Pedagog ten również podaje przegląd systematycznego toku takich omawiań, obejmujących wszystkie dziedziny nauki moralności, których jednak nie należy poruszać w całej rozciągłości przed jedenastym rokiem życia. Plan ten obejmuje następujące tezy: 1. panowanie nad sobą, 2. przyzwyczajenia, 3. dom rodzinny, 4. społeczeństwo ludzkie, 5. miłość bliźniego, 6. silny i słaby, 7. działanie ujemne naszych czynności na nas samych, 8. samodzielność, 9. nasza siła wobec życia i losu. Jak wyobraża sobie Foerster przeprowadzenie tego planu w szczegółach, wskazuje dyspozycja do rozdziału „przyzwyczajenia“ mianowicie: *znaczenie najmniejszej rzeczy, porządek, prawdomówność, rzetelność, czystość, punktualność (w ubraniu, słowach i pracy); środki i drogi do przyzwyczajenia i odzwyczajenia.*

Systematyczne traktowanie tej sprawy nie jest możliwe bez przeznaczenia na ten cel specjalnych godzin. Dr. M. Jahn oświadcza się w swem dziele „Religia i moralność“ stanowczo za ustanowieniem takich godzin, uważając okolicznościowe etyczne pouczenia podczas nauki innych przedmiotów za psychologicznie i metodycznie niewłaściwe, ponieważ kształcenie umysłu różni się od kształcenia intelektualnego*).

Poleca on następujące ukształtowanie nauki obywatelskiej: „Poszczególne osoby prywatne, ministrowie i zastępcy ludu uznali w ostatnim czasie etyczne pouczenia w formie nauki obywatelskiej za konieczne. Przy tych żądaniach i życzeniach okazała się znowu niedostateczna znajomość duchowego rozwoju i stosunku wykształcenia intelektualnego do moralnego. Taka nauka, zdążająca tylko do podniesienia wykształcenia intelektualnego, może przynieść więcej szkody, niż pożytku. Istniejące podręczniki szkolne robią wrażenie, jak gdyby rozchodziło się tylko o wiadomości wychowanka, ażeby go uczynić mądrym i zręcznym. To są jednak środki tylko połowiczne. Zwiększanie się zdolności umysłowych czyni żądze wynalazczemi, zwiększa egoizm, a temsamem walkę interesów, jak czas obecny wykazuje, w sposób zastraszający. Nauka ta ma tylko wtenczas wartość, jeżeli przytem w pierwszej linii uwzględnia się kształcenie uczuć moralnych, a następnie kształcenie woli obejmie niejako przodownictwo w kształceniu intelektualnem“.

Że przy pouczeniach etycznych należy zwracać uwagę na państwowe urządzenia dobroczynności publicznej, wskazuje A. Berger w książce p. t. „Erziehung zur Gemeinnützigkeit“.

Na wstrząsających opisach nędzy ludzkiej wskazuje w rozmaitych formach konieczną potrzebę natychmiastowej pomocy. Wykazuje znaczenie pocztowych kas oszczędności, kas raiffeisnowskich, ubezpieczeń na życie, kas chorych, zakładów odży-

*) *Przyp. Red.* Wiekopomna Komisja Edukacji Narodowej już przed 150 laty wprowadziła do programu nauki, jako oddzielny przedmiot „naukę moralną i prawa“; od klasy III. począwszy udzielał tego przedmiotu osobny nauczyciel „moralnej nauki i prawa“, który z „wykładem tej nauki łączyć miał nięodstępnie wprawę młodzi w dobre obyczaje, to jest postępowanie sobie według prawideł ludzkości i sprawiedliwości...“ Obszerniejsze omówienie tej sprawy znajdują Czytelnicy „Szkoly“ w pracy: „Testament Komisji Edukacyjnej“.

wiania dla chorych i ubogich, domów pracy przymusowej, domów dla sierót i t. d. Wszystko to jest omówione na przykładach konkretnych, przy których autor spożytkowuje często zwięźnięte notatki dziennikarskie. (Dok. nast.)

Ruch oświatowy w Polsce.

Z działalności Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. Wydział Oświaty Pozaszkolnej rozwijał swą działalność od połowy r. 1918 głównie w kierunkach: 1. zwalczania analfabetyzmu zarówno w dziedzinie umiejętności czytania i pisania, jak i sferze uświadczenia narodowego i obywatelskiego; 2. czytelnictwa; 3. podnoszenia kultury ludu.

Z inicjatywy i przy wydatnych zasiłkach Wydziału odbyło się 5 kursów dla fachowego przygotowania nauczycieli do akcji zwalczania analfabetyzmu wśród dorosłych. Ponadto w 32 okręgach odbyły się parodniowe konferencje instruktorskie.

W r. 1919/20 zorganizował Wydział, przy pomocy inspektorów szkolnych, w kilkudziesięciu okręgach szkolnych kursy dla dorosłych.

Przy finansowem poparciu Wydziału wydało Centr. Biuro kursów dla dorosłych szereg podręczników i wskazówek metodycznych.

Wydział zapoczątkował też wydawnictwo *Przewodnik Obywatela Rzeczypospolitej*, dobrał i rozesał 800 kompletów broszur z zakresu krajoznawstwa historii polskiej i nauki obywatelskiej, wyposażył 70 okręgów szkolnych w latarnie projekcyjne, ufundował trzy biblioteki miejskie w Białymstoku, Siedlcach i Chełmie, a na terenach plebiscytowych 10 bibliotek powszechnych 500 tomowych.

Dla wykształcenia fachowych sił bibliotekarskich zorganizował Wydział 7 kursów bibliotecznych.

Polskie Towarzystwo krajoznawcze Warszawa. Założone w r. 1906 posiada 20 oddziałów prowincjonalnych. Prócz akcji odczytowej, którą prowadzi dla swych członków w każdą środę i dla szerokich mas w każdą niedzielę, utrzymuje wypożyczalnię przeźroczy, liczącą 17.000 klisz z różnych dziedzin wiedzy, bibliotekę krajoznawczą i najbogatsze w kraju zbiory fotograficzne z zakresu krajoznawstwa. Prowadzi też żywą akcję, zmierzającą do bezpośredniego poznania kraju przez wycieczki, i w tym celu utrzymuje w Warszawie gospodę wycieczkową, a w Zakopanem wzniosło obszerny dom wycieczkowy im. ks. Stolarczyka.

Kursy dla dorosłych przy Magistracie stoł. m. Warszawy. Pracę finansuje miasto kosztem około 5.000.000 Mk. Kursy dzielą się na początkowe dla zupełnych analfabetów i uzupełniające, gdzie odbywa się nauka języka polskiego, arytmetyki, geografji i historii. Odbywają się też wykłady, odczyty, wycieczki i koncerty. Do 1. gru-

dnia 1920 r. uczęszczało na kursy 4040 osób w 21 kompletach, w 50 odczytach brało udział 7.713 osób, w 9 wycieczkach 230 osób, w 3 koncertach 940 osób.

Celem wciągnięcia słuchaczy kursów do samodzielnej pracy, zakłada się Koła oświatowe, których członkowie pomagają przy informowaniu, zapisach i agitacji. Wspólnie z Centralnem Biurem kursów dla dorosłych wydawane jest pismo *Gazeta dla słuchaczy kursów*,

Centralne Biuro kursów dla dorosłych (Warszawa-Krucza 21) ma za zadanie: 1. organizację pracy z dorosłymi; prace teoretyczne i gromadzenie sprawozdań wszystkich instytucji, zajmujących się nauczaniem dorosłych w kraju; 2. wydawanie elementarzy i podręczników; 3. udzielanie porad w zakresie nauczania dorosłych; 4. organizację kursów instruktorskich.

W zakresie prac teoretycznych prowadzone są badania doświadczalne nad metodą nauczania arytmetyki i języka polskiego na I. i II. poziomie kursów początkowych. Biuro wydało 2 tomy Rocznika kursów dla dorosłych, które stanowią niezbędny, bo i jedyny dotąd podręcznik pracy oświatowej z dorosłymi. Najżywszą działalność rozwijało Centr. Biuro przez organizację kursów instruktorskich dla pracowników oświatowych.

Wędrownie wystawy. Wydział Ośw. Pozaszkolnej Min. W. R. i O. P. przygotował następujące wystawy: Polonja, Lituanja, Nasze Góry, Śląsk Górny, Nasze morze. Wystawy te, z których każda składa się z dwudziestu paru zdjęć fotograficznych w powiększonym formacie, są przeznaczone do eksponowania po wsiach i miastach i na taki użytek bywają wypożyczane. Do każdej wystawy jest drukowane objaśnienie obrazów, które stanowić może materiał do przygotowania wykładu na temat, objęty wystawą.

Straż kresowa w Warszawie obejmuje swą działalnością Kresy wschodnie, prowadząc tam akcję kulturalno-oświatową. Posiada 100 placówek, w których ogniskuje się i skąd promieniuje działalność Towarzystwa. Szczególniej żywą jest działalność odczytowa przy pomocy latarni projekcyjnych. Straż posiada własną przeźroczarnię.

Pierwszy Uniwersytet ludowy wiejski w Polsce. W październiku u. r. otwarto w Dalkach pod Gnieznem w dworku Uniwersytet ludowy, zorganizowany na wzór Uniwersytetów ludowych w Danji. Ta pierwsza w Polsce wyższa uczelnia dla ludu jest placówką oświatową Towarzystwa Czytelni Ludowych.

Pierwszy kurs trwa 5 miesięcy, a liczy 30 uczniów, którzy przez cały czas przebywają nieprzerwanie w zakładzie. Codziennie lekcje języka polskiego i literatury, historii i ustroju Polski, historii powszechnej, geografji, nauk przyrodniczych, fizyki, chemji i rachunków. Wieczorem swobodne pogadanki, gry, śpiewy, w bibliotece i czytelni. Co miesiąc wyjeżdżają uczniowie na wycieczkę dla zwiedzenia muzeów, zbiorów i do teatru. W lecie odbędzie się kurs dla dziewcząt.

Miejski Uniwersytet Powszechny w Łodzi prowadzi pracę wśród inteligentniejszych robotników. Wykłady, kończące się

zwykle dyskusją, cieszą się wielkiem powodzeniem. Obok wykładów urządzi też Uniwersytet Powszechny odczyty i wycieczki, a w różnych punktach miasta prowadzi kursy dokształcające. Wszystkie te poczynania finansuje Magistrat miasta Łodzi.

Praca oświatowa Niemców w Polsce. W Dornfeld koło Lwowa istnieje pierwszy wiejski Uniwersytet ludowy dla niemieckich dziewcząt w wieku od lat 20-tu w górę. Uniwersytet ma charakter internatu i pozostaje w ścisłym związku z wzorami duńskimi. *Klink.*

PIŚMIENNICTWO.

RECENZJE.

Dr. Karol Kwieciński. *Krajoznawstwo ze szczególnem uwzględnieniem Matopolski.* (Lwów 1921. Księgarnia Naukowa).

Książkę tę gorąco polecamy Nauczycielstwu szkół powszechnych, jako przystępnie napisany, a jednak dokładnie o krajoznawstwie pouczający przewodnik. Pochwały zastąpi spis rozdziałów: 1. Ruch krajoznawczy w Polsce. 2. Źródła pomocnicze. 3. Piękno widokowe. 4. Przyroda martwa i żywa. 5. Zabytki archeologiczne. 6. Zabytki architektury. 7. Ludoznawstwo. 8. Wymarsz na wycieczkę. Nawet rozdziały ściśle naukowe, jak 5., 6. czyta się „jednym tchem“ z żywym zainteresowaniem, tak są przejrzyste i popularnie opracowane.

Tadeusz Sierżputowski: *Elementarz rachunkowy.* Cz. I. Pierwszy rok nauki. Książnica Polska Twa Naucz. Szkół wyższych MCMXXII. Oddzielnie: Wskazówki metodyczne do Elementarza rachunkowego (I część),

S. Spitzer: *Metodyka nauki rachunków.* Praktyczny przewodnik dla seminarjów i nauczycieli. Nakład autora, Część I 1920 i cz. II 1921.

Uwaga ogólna. Koszta nakładu są obecnie tak wielkie, że należałoby wydawnictwa szkolne ograniczyć do prac aktualnych i najpilniejszych. Dla szkolnictwa powszechnego najpilniejszym jest obecnie systematyczne opracowanie wprowadzonych już programów nauki, które są albo dobre albo złe, ale są i obowiązują nauczycielstwo. Jeśli zatem autor pisze i wydaje dla nauczycielstwa, — to powinien program nauki, obowiązujący w szkołach, brać za punkt wyjścia wedle rzymskiego przysłowia: „Hic Rhodus, hic salta“. Tylko bowiem prace, oparte o program nauki, mogą przyczynić się do rozwoju dydaktyki i metodyki, dając nauczycielowi możność porównania teorii autora z własną praktyką zawodową. Gdy zaś autor rozwija swą teorię bez zestawienia jej z programem nauki i bez uzasadnienia, w jakim celu i kierunku od tego programu odbiega, lub go rozwija i uzupełnia — w takim razie pozbawia nauczyciela, jako czytelnika, podstawy orientacyjnej, a swą pracę aktualności. Obie wymienione powyżej prace grzeszą właśnie tym brakiem, a Metodyka p. Spitzera jest ponadto tak w części ogólnej, jak i szczegółowej mocno przestarzała.

M. W.

CZASOPISMA.

Przyjaciel szkoły. Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego. Poznań. Zeszyt 1—2 zawiera: Treść: Bernard Chrzanowski: Słowo wstępne. — Zygmunt Gąsiorowski: Słowo wstępne. — W. M. Kozłowski: Filozoficzne wykształcenie nauczyciela szkoły powszechnej. — Stefan Szumowski: W rocznicę styczniową. — B.: O wypracowaniach szkolnych. — Marjan Grabowski: Wigilja Bożego Narodzenia. — Poradnik językowy. — Drobne wiadomości. — Ocena książek i przegląd czasopism. — Odpowiedzi Redakcji. — Ogłoszenia koleżeńskie.

Wychowanie fizyczne. Organ Rady Wychowania Fizycznego i Kultury Cieleśnej, Polskiego Związku Sokolego i innych zrzeszeń. Treść: Prof. dr. St. Ciechanowski: W sprawie kształcenia kandydatów na lekarzy szkolnych. — Prof. dr. Eug. Piasecki: Z dziejów rozwoju zabaw ruchowych. — Dr. M. Orłowicz: Pomoc państwa dla sportu w Polsce. — Nowe książki. — Z czasopism. — Z Towarzystw, Instytucji i Zjazdów. — Ustawy, Rozporządzenia, Przepisy. — Poszukiwania (w sprawie zabaw i gier ruchowych polskich). — Notatki bibliograficzne. — Od Wydawnictwa. — Kronika.

Ruch Pedagogiczny. Miesięcznik poświęcony sprawom wychowania i nauczania, wydawnictwo Związku Pol. Nauczycielstwa szkół powszech. Treść: H. Rowid: Nauka rzeczy ojczystych. — F. Jaros: Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym. (Dokończenie). — H. L. Sierakowska: Nauka czytania. Materiały i obserwacje. — H. W.: Z obcych czasopism. — Obecny stan szkolnictwa w Bułgarii. — Wł. Kłosiński: W sprawie artykułu p. Librachowej „Najnowsze elementarze“. — Recenzje.

Przegląd Oświatowy. Miesięcznik Towarzystwa Czyteln Ludowych w Poznaniu.

Polska Macierz Szkolna. Miesięcznik Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie poświęcony sprawom oświaty i wychowania. W artykułach N-rów 1—7 za r. 1921 omawia: C. Niewiadomska: Nauka gramatyki w kursach dla dorosłych (nr. 1). — Grabowski I.: Przyczynki do uprawy umysłu (nr. 2). — Stemler J.: Powinność powszechna (nr. 7). — Rymar: Biblioteki powszechne wiejskie.

Przewodnik Oświatowy. Organ Towarzystwa Szkoły Ludowej w Krakowie. Nr. 7 z r. 1920 zawiera m. i. pracę „Szkolnictwo T. S. L. na Wschodzie w okresie 1910—1921.

Oświata Pozaszkolna. Biuletyn konferencyj kwartalnych Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. Pismo poświęcone sprawom oświaty dorosłych. Zeszyty 1—3 z r. 1921 zawierają bardzo cenne prace m. i.: Ks. Ludwiczaka: „Uniwersytet ludowy na wzór duński; Dr. Nowickiego: „Uniwersytet ludowy miejski“; Przyńskiego: „Co to jest praca oświatowa pozaszkolna“; Dr. Stępowskiego: „Latarnie, przezrocza i filmy jako środek techniczny pracy oświatowej“; Dr. Kozłowskiego: „Kinoteatr objazdowy“; Dr. Joteyki: „Znaczenie wrażeń wzrokowych przy nauczaniu dorosłych“; Janowskiego: „Znaczenie wrażeń wzrokowych przy prowadzeniu wycieczek, zwiedzaniu wystaw i muzeów.

KRONIKA.

Ustawy szkolne. Obecny Sejm ustawodawczy ma jeszcze załatwić następujące ustawy, odnoszące się bezpośrednio do szkolnictwa: a) O powszechnym obowiązku szkolnym; b) O ustroju władz szkolnych; c) O organizacji szkolnictwa wogóle i o nadzorze nad szkolnictwem prywatnem. Ponadto Komisja Oświatowa Sejmu obraduje obecnie nad rządowym projektem ustawy o obowiązku zakładania i utrzymywania początkowych Kursów dla dorosłych i Bibliotek powszechnych.

Zebranie organizacyjne Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Rozporządzeniem z dnia 15 czerwca 1921 r. Ministerstwo W. R. i O. P. powołało do życia Komisję Pedagogiczną, której zadaniem ma być zorganizowanie, ożywienie i ułatwienie polskiej pracy naukowej na polu pedagogii i stworzenia w ten sposób silnych podstaw teoretycznych dla przyszłego rozwoju naszego wychowania i szkolnictwa.

Dnia 4-go stycznia r. b. w sali posiedzeń Warszawskiego Towarzystwa Naukowego odbyło się organizacyjne posiedzenie Komisji Pedagogicznej, na które przybyło 20 jej członków z Warszawy, Lwowa i Krakowa.

Wybory do zarządu dały wynik następujący: Dr. Bohdan Nawroczyński (przewodniczący), Dr. Józefa Joteyko (zastępczyni przewodniczącego), Dr. Marjan Falski (sekretarz), Dr. Tytus Benni, oraz Dr. Marja Grzegorzewska.

Na nowych członków Komisji Pedagogicznej pierwsze walne jej zebranie powołało prof. Dr. Antoniego Danysza z Poznania, oraz Dr. Marję Lipską-Librachową z Warszawy.

Siedzibą zarządu Komisji Pedagogicznej jest Warszawa. Pisma do niej należy kierować do Ministerstwa W. R. i O. P. na ręce przewodniczącego lub sekretarza.

Oświata pozaszkolna w Finlandji. Uniwersytetów Ludowych wiejskich istnieje w Finlandji 41, z tych 28 fińskich, 13 zaś estońskich. W wielkich miastach istnieje ponadto 15 Uniwersytetów Ludowych robotniczych. Uniwersytety Ludowe subwencjonuje państwo. Z pomiędzy stowarzyszeń, które rozwijają działalność swobodną, lecz zorganizowaną, w rozpowszechnianiu oświaty ludowej, można wymienić „Towarzystwo szerzenia oświaty wśród ludu“, „Towarzystwo Przyjaciół Szkoły początkowej szwedzkiej“, „Towarzystwo kulturalne robotników“ i t. p. Znamiennym rysem stanu oświaty w Finlandji jest to, że od 200 lat wszyscy obywatele umieją czytać. Tłumaczy się to tem, że od r. 1686 obowiązywało zarządzenie, że znajomość katechizmu luterńskiego jest niezbędnym warunkiem do zawarcia małżeństwa. Kler czuwał pilnie nad ścisłym stosowaniem tego rozporządzenia, a i dziś jeszcze jest ludność poddawana egzaminowi.

Setna rocznica. W r. 1921 upłynęło 100 lat od chwili, gdy Andrzej Marja Ampère obwieścił światu wielkie odkrycie naukowe, to mianowicie, że prądy elektryczne, działające na przewodniki metalowe,

wywołują ruch w tym metalu, czyli działają na niego dynamicznie. Odkrycie to zrewolucjonizowało świat techniczny. Ono było bowiem punktem wyjścia nauki o elektromagnetyzmie i całej współczesnej elektryczności. To, że maszyny elektryczne poruszają nam tramwaje i oświetlają pokój, zawdzięczamy w wysokim stopniu pracom tego uczonego francuskiego. A. M. Ampère pochodził z zamożnej rodziny kupieckiej w Lyonie, gdzie się urodził w r. 1775. Wybitne zamiłowanie do wiedzy objawia już w najwcześniejszej młodości. W 11-tym roku życia zna zasady całej ówczesnej matematyki elementarnej i przy pomocy ojca studjuje łacinę. Jako 12-letni chłopiec poznaje zasady rachunku różniczkowego, a w 18 roku życia jest już poważnym badaczem w dziedzinie nauk przyrodniczo-matematycznych. Dopiero w 45 roku życia zaczął tworzyć swe epokowe wynalazki. Zajął się badaniem elektryczności, odkrył zależność igły magnetycznej od prądu i ustalił kierunek odchylenia w t. zw. „prawie lewej ręki“. Dalsze badania przynoszą szereg nowych faktów. Ampère stwierdza, że zamknięte obwody prądu podlegają naodwrot działaniom magnesów i wysnuwa stąd wniosek, iż są one równoważne magnesom zorjentowanym prostopadle do płaszczyzny obwodu.

Nowa Europa. Przed wojną największym państwem po Rosji była Austria, a po niej Niemcy o 4000 km mniejsze. Dziś Austria została rozkawałkowana, a Niemcy straciły 70.000 km kw. Są więc mniejsze od nowej Francji, powiększonej o Alzację i Lotaryngię o 81.000 km kw. Tak więc obecnie po Rosji największym państwem jest Francja, potem idzie Hiszpania, następnie Szwecja, Włochy i Polska. Natomiast co do liczby ludności Niemcy zachowały swą przewagę nadal. Mają one jeszcze dziś około 60 milionów mieszkańców, 20 milionów więcej niż Francja, która z Alzacją i Lotaryngią ma obecnie mniej mieszkańców, niż bez tych dwóch krajów w r. 1911. I W. Brytania ma o 4 miliony mieszkańców więcej, niż Francja.

(K) **Szkoły czeskie w Polsce.** W b. roku szk. wszystkie prywatne szkoły czeskie zostały upaństwowione; jest ich 45 w 4 powiatach: Dubno, Łuck, Równe i Horochów. Frekwencja w tych szkołach wynosi 174 dzieci, czyli niespełna 44 dzieci przypada na jedną szkołę, nie oddział lub klasę!! Jakże pod tym względem szczęśliwe są te szkoły i ich nauczyciele w porównaniu z szkołami polskimi! Pomijając jednak apostrofę na temat: „Bliższa koszula ciała“,... z którą moglibyśmy się zwrócić do naszych Władz szkolnych, musimy zaprotestować jak najenergiczniej przeciw tworzeniu „szkolnictwa w szkolnictwie“, a na to zanosi się widocznie. Jak nas bowiem informują, poselstwo czeskie w Warszawie zajmuje się zorganizowaniem wyjazdu nauczycieli szkół czeskich do Pragi na kurs wakacyjny.

Od Administracji. Na wielostronne życzenie Czytelników »Szkoły« zeszyt styczniowy rozdzieliliśmy na dwie części, na skutek czego także następny zeszyt za marzec będzie miał 3 arkusze druku.