



Wychodzi 1 i 16 każdego miesiąca.

Komitet Redakcyjny:  
M. Białowiejski, W. Nalkowski, W. Osterloff, A. Szumowski,  
H. Wernic, M. Weryho.

Redaktor: J. Wł. Dawid.

Co kwartał dodaje się zeszyt dzieła treści pedagogicznej.

W druku: J. Wł. Dawida: Nauka o rzeczach;  
Avery: Fizyka.

Prenumerata w Warszawie: Rocznie rs. 6, półrocznie rs. 3, kwartalnie rs. 1 kop. 50. — Prenumerata na Prowincji: Rocznie rs. 7, półrocznie rs. 3 kop. 50, kwartalnie rs. 1 kop. 75.

Ogłoszenia: za jeden wiersz lub za jego miejsce kop. 10. — Cena pojedynczego numeru kop. 25

ADRES REDAKCYI I ADMINISTRACYI: WIDOK 14.

Administracja otwarta od god. 10—4, w święta od 12—1. Redaktor przyjmuje w poniedziałki, środy i piatki o godz. 3—4.

**TREŚĆ NUMERU:** Artykuł wstępny: Wychowanie i dziedziczność p. J. K. Potockiego.—Notatki pedagogiczne: Wycieczki nauczyciela.—Nawroza i nauczanie.—Kongres nauczycieli skandynawskich.—Modny bucik damski.—Odcinek: Szkoła przyszłości p. H. Cohna. (Dokończenie).  
**Język Polski:** Jak mówić i pisać? Przykładać czy przykuwać? kłóć, próć czy kłuc, pruć? p. A. G. Bema.—**Nauki Przyrodnicze:** O krążeniu krwi u człowieka p. W. Szczawińska. (Ciąg dalszy).—**Muzyka:** Jak uczyć początków muzyki? p. E. Nowakowskiego.—**Nasz kwestyjonyjusz:** Stosunek rodziców i nauczycieli prywatnych.—**Poradnik Wychowawczy:** Jak hartować dzieci na zimno i zabezpieczać od przeziębienia, p. d-ra S. K.—**Nowe książki.**—**Pośrednictwo w pracy.**—**Odpowiedzi Redakcyi.**—**Ogłoszenia.**

Metodyczny Kurs Nauk, ułożony przez: J. Wł. Dawida, W. Osterloffa, A. Sze, H. Wernic, zawiera: Naukę Religii, Naukę o Rzeczach, Język Polski, Arytmetykę, Jęz. Francuski i Kaligrafię.

Życzliwych nam prenumeratorów prosimy o rozpowszechnianie wiadomości o piśmie naszym w kołach znajomych, a także o **DOSTARCZANIE NAM ADRESÓW** osób zainteresowanych w sprawie wychowania. Numer okazowy każdemu przesyła się bezpłatnie i franco.

Ktoby miał do zbycia Nra 1-y i 5 Przeglądu Pedag. z r.b., raczy je nadesłać na koszt Redakcyi.

**WYCHOWANIE i DZIEDZICZNOŚĆ.**

Wydana pod tym tytułem książka M. Guyau, z którą „Przegląd“ zapoznał we właściwym czasie swych czytelników, a którą obecnie polskiemu piśmiennictwu przyswoiłem, dostarczy mi sposobności pomówienia tutaj o sprawie bardzo doniosłej. Pytania, czy wpływ wychowawczy może zmieniać nałogi dziedziczne, i o ile dokonywać tego jest zdolny, stanowią jedną z najbardziej zasadniczych kwestyj pedagogicznych.

Sprawa wychowania jednostki, a nawet sprawa jej postępu nie byłaby jeszcze przegraną, gdyby na pytania

owe potrzeba było odpowiedzieć przecząco, gdyby się okazało, że wychowanie może li tylko zewnętrznie kształtować nałogi nabyte, może im tylko nadawać pewne formy, lecz ani na zasadnicze ich przeobrażenie, ani na osłabienie ich lub spotęgowanie, ani wreszcie na stworzenie nałogów nowych oddziaływać nie może. Nawet wówczas zadanie pedagogiki byłoby jeszcze dość wielkie, gdyż w sferze stosunków ludzkich nie tylko treść, ale i forma posiada znaczenie doniosłe. Właściwie mówiąc odróżnienie treści od formy, w gruncie rzeczy, pozbawione jest podstawy: wszelkiej treści danej, jedna tylko forma odpowiadać może, tak iż zmiana formy oznacza jakąś zmianę treści.

Ale wychowanie pokoleń i postęp ludzkości, w razie przeczącego rozstrzygnięcia owych pytań, byłyby sprawą beznadziejnie przegraną, ludzkość pozostałaby aż dotąd na szczeblu instynktów dzikich i krwiożerczych nałogów, którym tylko jakąś ponętniejszą formę zewnętrzną nadać byłaby zdolna.

Spór co do tego, czy i o ile przeobrażenie zdolności naszych od wychowania, albo mówiąc ogólniej od wpływów zewnętrznych zależy, zaprzętał już od bardzo dawnych czasów uwagę myślicieli. Rozstrzygnięcie jego wiąże się z zasadniczymi pytaniami teorii poznawania, czy duch nasz ma w sobie coś najzupełniej swego, czy też wszystkie jego nabytki pochodzą z zewnątrz? Dwie szkoły filozoficzne odpowiedziały na pytania te wprost przeciwnie.

Z jednej strony szkoła tak zwanych *sensualistów* postawiła zasadę, że w umyśle naszym niema nic takiego, czego nie było w zmysłach, czyli że wszystko cokolwiek umysł nasz posiada, musiało przedostawać się doń przez narządy naszych zmysłów od świata zewnętrznego, a tym samym, całą treść umysłu otoczenie nasze nam daje. Z drugiej strony szkoła apriorystyczna, utrzymując, że umysł posiada treść własną i od otoczenia niezależną, przypisywała mu pewne idee i nałogi *wrodzone*, nadane jakgdyby *a priori*. Na klasyczne zdanie Locke'a, że niemasz nic w umyśle takiego, coby nie było pierwaj w zmysłach, odpowiedziano krótko: prócz samegoż umysłu. Stojący na czele apriorystów Leibnitz twierdził mianowicie, że „oprócz *materyjaldów*, dostarczonych przez zmysły, należy wziąć pod uwagę *formy*, których dostarcza umysł. Z biegiem czasu, kiedy się co-



raz bardziej widoczne stawało, że doktryny „idei wrodzonych“ obronić niepodobna, stronnicy jej rozpoczęli charakterystyczny odwrót, wykonywany zazwyczaj przez wszystkie stronnictwa pobite: oświadczały oni, że ich źle rozumiano, oraz że pogląd ich, właściwie, jest o wiele bliższy szkoły sensualistów, niżby to się zdawało na pozór. „Kiedy argumenty Gassandiego i Hobbes'a przekonały Kartezjusza o widocznej niewłaściwości przypuszczenia, iż niemowlę przynosi ze sobą na świat gotowe idee takich przedmiotów, które jedynie przez zmysły mogą być poznawanymi, oraz takie idee, które powstać mogą jedynie w drodze kojarzenia i abstrahowania wrażeń zmysłowych... wówczas filozof ten oznajmił, że go nie rozumiano. Oświadczył, że nigdy nie mniemał, iżby niemowlę mogło mieć coś więcej, ponad zdolność nabywania takich idei w warunkach odpowiednich“. W takim rozumieniu niedorzeczność teorii idei wrodzonych znika, ale jednocześnie ulatnia się też główna jej esencja.

Pojednania obu tak sprzecznych napozór poglądów podjął się z powodzeniem dość znacznym, angielski pozytywizm, ostatecznie zaś dokonały tego w granicach możliwości postępy psychologii nowożytnej. O *ideach*, o *wyobrażeniach* wrodzonych, o tym np. iżby ślepy od urodzenia człowiek posiadał ideę barwy, nie było nawet co mówić, dla wytłumaczenia zaś sobie pewnych, istotnie jak gdyby *a priori* nam danych zdolności i skłonności należało tylko rozszerzyć działanie zmysłów—zarówno w przestrzeni jak i w czasie. Naprzód pola działalności ich nie powinniśmy ograniczać do zakresu klasycznych „pięciu zmysłów ciała“. Psychologija dzisiejsza odróżnia ich więcej. Nie tylko oko, ucho, podniebienie, nos i powłoka cielesna dostarczają nam wrażeń zmysłowych. Otrzymujemy je również od naszych mięśni (zmysł mięśniowy), od wnętrzości (zmysł trzewny, wrażenie głodu i przesyty) itd. W ten sposób możemy sobie wytłumaczyć powstawanie takich wrażeń, o jakich nie powiadamy nas żaden z pięciu zmysłów klasycznych; co zaś jest ważniejsza, kojarzenie się i mniej albo więcej jasna świadomość tych wrażeń różnorodnych są źródłem owego poczucia *jaźni*, poczucia naszej *osobowości*.

Z drugiej strony—rzecz bezwątpienia jeszcze ważniejsza—powinniśmy szerzej pojmować działanie zmysłów w *czasie*; innemi słowy, wpływ doznawanych przez nas wra-

żeń oddziaływa na umysł nasz nietylko w ciągu życia danego osobnika, ale też w ciągu całych pokoleń. Wrażenia zewnętrzne, działając na organizm najdalszych przodków człowieka, urabiały w pewien sposób budowę tegoż organizmu, kształtowały jego narządy. Potrzeba czytać obszernie rozprawy histologiczne i psychologiczne, aby się przekonać, od jak dawna działanie czynników zewnętrznych poczęło wpływać na taką lub inną budowę ustrojów, z których później mógł się rozwinąć człowiek. Jeżeli teraz przypomnimy sobie, że nabywane w ten sposób, t. j. przy pomocy zmysłów, zmiany i modyfikacje naszej budowy przekazywane były od wieków potomstwu, że drogą dziedziczości przechodziły one z pokolenia na pokolenie, to zrozumiemy, że nawet obecność wrodzonych instynktów i skłonności, t. j. takich, z którymi człowiek na świat przychodzi, nie innej przyczynie należy przypisać, jak tylko działaniu otoczenia zewnętrznego na zmysły, działaniu, które odbywało się może w przeszłości odległej, lecz którego następstwa utrzymała i przekazała nam dziedziczność.

Jakież ztąd wnioski dla pedagogii? Wnioski bardzo pocieszające. Jeżeli otoczenie, działając przez zmysły, kształtowało od wieków budowę naszego ustroju, a z nią nasze skłonności i nałogi, tedy wszelkie tegoż otoczenia zmiany, wszelkie zmiany wpływów zewnętrznych nie mogą pozostać bez następstw w stosunku do naszych przyszłych nałogów i usposobień.

Ale, stojąc na tym stanowisku, daleko szerzej musimy pojmować sprawę wychowania. Wychowawcy, który tak rzecz rozumie, musi iść przedewszystkim już nie tylko o wpojenie w danego osobnika kilkuset pojęć uznanych, nie tylko o skrepowanie w nim paru skłonności albo o rozwinięcie kilku nałogów pożądaných, ale o stworzeniu dokoła niego takiego otoczenia, które działaniem swym dopomogłoby jego pracy.

Rzecz jasna, że pojęcie „otoczenia“ musimy tu również rozszerzyć. Nie tylko rodzinne koło wychowawca, ale urządzenia jego gminy, stosunki społeczne kraju, polityka państwa, w którym on żyje—wszystko to zgodnie zdążać musi do jednego celu. Nie tylko w domu dziecko dowiadywać się ma, że kradzież jest grzechem, że wyzysk jest niktzemnością, ale przekonywać je o tym musi jego otoczenie poza domowe; dokoła siebie bliżej i dalej nie ma ono

## 4) SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI.

przez

prof. Dra. med. Hermana Cohn'a.

(Dokończenie).

Na zakończenie, postawmy sobie zapytanie, czy szkoła przyszłości, jaką w ogólnych zarysach starałem się przedstawić, może choć w dalekiej przyszłości ujrzeć światło dzienne? Na to mogę dać dwie odpowiedzi. Jeżeli idzie o inicjatywę gminy—to jest to bardzo wątpliwe; jeśli o prywatną—to odpowiedź będzie twierdzącą, gdyż myśli moje i wymogi nie są wcale chimera i znalazły tu i owdzie zastosowanie.

Lekarzy szkolnych odpowiadających naszym żądaniom mają Węgry, Belgija i Francyja; plany nowych budynków szkolnych, na zasadzie rozporządzenia magistratu Wrocławskiego, zatwierdzone są przez sekcję higieniczną. Nowe szkoły są już dobrze oświetlone i widać już dobre wyniki z tego. Tak np. w Giessen, od czasu gdy wybudowano nowe gimnazjum, ilość krótkowzrocznych zmniejszyła się o 10%. W Szwajcaryi usunięto z gimnazjum tablice szyfrowe; w Wiedniu i Paryżu są szkoły mające kryte podwórka do zabaw w czasie pauz; w niektórych szkołach berlińskich dla dziewcząt zwierzchnie ubranie i kalosze pozostawiają się w korytarzu, a nie w klasach; mierzenie i ważenie dzieci, dokładne badanie ich organów, oczów, uszów, nosa i zębów wykonywa się na wielką skalę w Szwecyi i Danii; w Norymberdze uczniowie trzymają przed sobą kajety prostopadłe; w niektórych szkołach wiedeńskich używają pisma prostopadłego; rozkład nauk zatwierdzają leka-

rze we Francyi, Belgii i Węgrzech itd. W planie nauk w seminaryjum uniwersyteckim Berneńskim między innymi przedmiotami znajdują się: pedagogika, anatomija, fizjologija, hygiena ogólna i szczegółowa wykładu i hygiena szkolna.

Cóż więcej uczynićby można? Czyby nie postąpić tak, jak postąpił Ryszard Wagner?

Poprosił on przyjaciół swej muzyki, aby utworzyli stowarzyszenie dla popierania tej muzyki i wybudowali w Beyruth teatr dla opery—scenę wzorową, która miała być kamieniem probierczym słuszności jego pomysłów.

I przyjaciele Wagnera połączyli się, aby dać możność skutecznienia jego pragnień. Kiedy towarzystwo zostało założone, wrogowie jego wołali ironicznie: „muzyka przyszłości, muzyka przyszłości!“ Lecz jakżeż cicho siedzą oni teraz, gdy opery Wagnera stały się najulubieńszymi, i kiedy stary mistrz Verdi napisał operę w stylu Wagnera.

Tak samo ucichłyby pogardliwe krzyki: „szkoła przyszłości, szkoła przyszłości!“ gdyby przyjacielom reformy szkolnej udało się stworzyć choć jedną szkołę wzorową; budynek szkolny, czyniący zadość wszystkim wymaganiom higieny.

Gdyby to zrobiono, to niewątpliwie państwo szkole takiej dawałoby pomoc ze swej strony. Oby znaleźli się ludzie, którzyby pomysł ten w życie wprowadzili, pewni zasady, że dla dzieci naszych tylko rzecz najlepsza jest dostać dobrą<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Zwracamy uwagę czytelników, że wywody Cohna o szkole przyszłości dotyczą tylko jej strony zewnętrznej. Pozostają jeszcze niemniej ważne kwestyje programów, metod nauczania i kierunku wychowawczego przyszłej szkoły. Ustęp z artykułu Cohna o tym przedmiocie pominięliśmy, jako zbyt powierzchowne lub wprost bezpodstawne.



sposstrzegać urzędzeń, które są uprawnieniem wyzysku, sądów, które tolerują bezprawia, bezprawia, które sądom urąga, nędzy, która prowadzi do występku.

Herbert Spencer zapytuje ironicznie, czego można spodziewać się po dzieciach, dla których przez sześć dni tygodnia bohaterem jest Achilles, zaś tylko dnia siódmego Chrystus. Chce on przez to powiedzieć, że nawet w sferze zalecanych naszym wychowanciom dążeń i zasad panuje rażąca sprzeczność. O ileż większą jednak jest sprzeczność owa pomiędzy tym, co im zalecamy oraz tym, czego uczy ich życie.

Dziwimy się nieraz, że wpływ wychowania jest tak słaby, dziwić się raczej należy, iż nie jest mniejszym. Wpajamy w dziecko przekonanie, że nie bogactwo, lecz wewnętrzne przymioty stanowią o wartości człowieka, ale niech tylko wychyli się ono za próg domu rodziców (często zaś jego nawet przekraczać nie potrzebuje) a natychmiast zobaczy, jak wielkim cieszą się poważaniem zbogacone lotry, jak lekceważąco bywają pomijani uczciwi nędzarze. Dowiaduje się ono w domu, że wszyscy ludzie kochać się mają jak bracia, ale pierwsza lepsza gazeta wieczorna, ba nawet jego własny dzienniczek z „moralami“, powiadomi je o tryumfach, o uroczystych owacyjach, jakimi ziomkowie jego spotykają szczęśliwego awanturnika, powracającego do kraju po wymordowaniu kilkunastu tysięcy murzynów lub hotentotów.

Dla usunięcia tej sprzeczności, potrzebom wychowawca odpowiadać musi nie tylko szkoła i rodzina, ale też społeczeństwo, nie tylko porządek domowy, ale stosunki społeczne i państwowe urzędzenia, pedagog musi tu podać rękę działaczowi społecznemu i mężowi stanu.

Wpływ wychowania rozszerzy się wówczas zarówno w czasie jak i w przestrzeni; naprzód reformy i urzędzenia społeczne wprowadzać będziemy nie tylko z myślą o ich pożytku lub znaczeniu bezpośrednim, ale też z uwzględnieniem wychowawczego ich wpływu. Powtóre, tak samo jak my dzisiaj dźwigamy na sobie brzemię wpływów i oddziaływań przeszłości, tak pamiętać też musimy, że pokolenia przyszłe ponosić będą skutki naszych postępów i naszych urzędzeń.

Tylko w razie takiego zjednoczenia, w razie zbieżności wszystkich wpływów wychowawczych, będziemy mogli oczekiwać od wychowania, iż zubożętni ono złe skutki dziedziczności, że spotęguje jej strony dodatnie. Naiwnością byłoby sądzić, że wynik ten będzie natychmiastowy. Bez wątplenia, będzie on przewyższał wówczas wszelkie dotychczasowe skutki usiłowań pedagogii, ale prawdziwie zadawalające rezultaty pracy danego pokolenia oglądać i odczuwać na sobie będzie w całej pełni dopiero jedno z pokoleń następnych.

Zachodzi teraz pytanie, jak daleko wpływ zorganizowanego w powyższy sposób wychowania sięgać jest zdolny? Naprzód co do wyobrażeń naszych, co do idei, to, jak łatwo przewidzieć, reforma może tu być jak najbardziej rdzenną, umysł nasz znajdując w swym otoczeniu taki tylko materiał, z jakiego wysnuwać można należyte pojęcia o stosunkach społecznych, takie też tylko wysnuwać będzie. Trudniejszym natomiast być musi rdzenne przeobrażenie naszych instynktów i skłonności, u których na posłuchu są nawet idee nasze i wyobrażenia. Przypomnijmy sobie, że podścieliskiem skłonności owych jest odziedziczona po przodkach budowa naszego ustroju, w szczególności zaś naszego układu nerwowego, naszego mózgu. Czyż możemy więc i o ile możemy zmienić budowę ustroju? Jak się zdaje, z góry, odpowiedzieć byłoby można tutaj twierdząco: skoro wpływy zewnętrzne budowę ową kształtowały, tedy zmiana ich nie może pozostać, w odniesieniu do niej, bez następstw. Ale jak wielkimi mogą być te następstwa? Czy możliwym jest np. aby zwierzę z usposobień swych trawożerne stało się pod wpływem wychowania mięsożernym.

Niektóre fakty biologiczne pozwalają (w stosunku do pokoleń przyszłych) śmiałość przypuszczeń aż do takich nawet granic posuwać. Kijanka salamandry jest mięso a zarazem trawożerną, później staje się mięsożerną wyłącznie. To znaczy, że przodkowie jej byli kiedyś trawożerne-

mi, zanim stali się istotami wyłącznie mięsożernymi. Nadając pewną postać pożywieniu mięsnemu, susząc je i siekając drobno, można skłonić trawożerne zwierzęta do zjadania go. Ale wpływy, które przodków salamandry, uczyniły mięsożernymi wyłącznie, działały z pewnością przez okres czasu tak wielki, iż w praktyce działanie to dla każdego osobnika, dla pokolenia nawet, nie miało żadnej doniosłości; szczęściem dokonywanie zmian tak głębokich nie jest co do człowieka ani potrzebne, ani pożądane. Jedno czego domagać się mamy prawo i potrzebę, to spotęgowania dobrych i jak największego osłabienia złych skłonności przyrody ludzkiej, reforma zaś taka w warunkach zgodnego działania wszystkich wpływów otoczenia *bliższego i dalszego*, jest jak najzupełniej możliwą. Skłonności i nałogi potęgują się przez ćwiczenia ich, słabną w braku ćwiczenia. Nasze złe nałogi, nie znajdując dla siebie pokarmu z otoczenia, będą musiały zejść na stanowisko objawów szczątkowych, tak słabych ostatecznie, że w praktyce można je będzie uważać za nieistniejące.

J. K. Patocki.

## NOTATKI PEDAGOGICZNE.

**Wycieczki nauczyciela** „Paedagogium“ podaje w ostatnim zeszyście artykuł p. t. Paedagogische Rundreise in Berlin, którego treść jest bardzo zajmującą: Dyrektor jednej ze szkół berlińskich zachęcił swych młodszych kolegów, aby w interesie swych wychowanców starali się zabrać znajomość z ich rodzicami. Otóż jeden z nauczycieli, autor artykułu całe wakacje przepędził na spełnianiu powierzzonego mu zadania. Rezultaty osiągnął on lepsze, aniżeli oczekiwał. Oto co pisze on w swym sprawozdaniu: „Sumienny a wyrozumiały pedagog, odwiedzając ludzi na podobieństwo lekarza, uczy się poznawać rozmaite braki i usterki moralne jakoteż i błędy w wychowaniu przez nich popełniane. Nie może on tu wprawdzie usunąć radykalnie złego, może jednak wiele rzeczy złagodzić.“ Dalej podaje autor sporą wiązkę spostrzeżeń, jakie zebrał w czasie odwiedzin u ludzi najrozmaitszych położzeń i poglądów. Poznał on w czasie jednych wakacji przeszło sto rodzin, z których każda jego rady i wskazówki przyjmowała z wdzięcznością. Autor wyraża nakoniec ubolewanie, że chociaż literatura pedagogiczna daje obecnie dużo cennych wskazówek do racjonalnego wychowania dzieci, to jednakże zbyt mało widzimy rodziców, którzyby czuli potrzebę zaznajomienia się z niemi.

**Newroza i nauczanie.** Taki tytuł nosił odczyt d-ra Laguer, miany w Wiesbaden na Zjeździe Nauczycieli.

Mówca zastanawiał się przedewszystkim nad istotą newrozy, która zasadza się na osłabieniu i rozdrażnieniu systemu nerwowego i objawia się głównie bezsennością, osłabieniem, złym humorem, brakiem apetytu itp. Newroza jest najbardziej rozpowszechnioną w Ameryce, najmniej zaś w Anglii. Głównymi jej przyczynami są dziedziczność, stosunki ekonomiczne i spacone wychowanie. Nerwowi rodzice dają życie takimże dzieciom. Najbardziej jednak nerwowymi są dzieci, których rodzice oddają się pijaństwu. Spacone wychowanie może także łatwo spowodować newrozę.—Mówca uważa za bardzo szkodliwe dla dziecka, że już w szóstym roku życia zaczyna chodzić do szkoły—obowiązkowe uczęszczanie do szkoły powinno być odłożone do siódmego roku. Pokój szkolny powinien być przestronny i dobrze przewietrzany. Trzeba baczną zwrócić uwagę na odpowiednią wentylację, dobrze zastosowaną wielkość i dogodnie ustawienie ławek, dostatecznie długie pomiędzy godzinami nauki przestanki—jeżeli chcemy uchronić nerwy dzieci od chorobliwego rozdrażnienia. Bardzo pożądane, według mówcy, byłoby zupełne zniesienie cenzur, rozdawanych dzieciom przy ukończeniu każdego kwartału. Także szkodliwym jest wyznaczanie miejsc uczniom



wedle stopnia ich wiadomości—gdyż wszystko to wywołuje nerwowe rozdrażnienie. Zdarzało się przecież, że uczniowie, szczególnie w wyższych zakładach naukowych posuwali się do samobójstwa tylko dla tego iż zdawało im się, że nie oceniono ich pracy wedle jej zasługi, albo też, że nie otrzymali upragnionego pierwszego miejsca. Rodzice powinni także przestrzegać, iżby dziecko nie używało alkoholu, który tylko szkodliwie na jego nerwy oddziaływać może. Wiele jest niemniej do zarzucenia domowemu wychowaniu dziewcząt. Wcześniej już napędzają je rodzice do zajęć, które system nerwowy drażnią i osłabiają, biorą one lekcje tańca, chodzą na bale, nieskończenie dużo czasu poświęcają grze na fortepianie, często malują itp. Nieodpowiednie czytanie bywa też powodem rozdrażnienia i osłabienia ich nerwów. W dyskusji, która się wywiązała po ukończeniu odczytu, położono nacisk na to, aby dziecku możliwie ułatwić przejście od swobodnego życia w domu do przymusu szkolnego, i żeby zadania odrabiane w domu nie obciążały go zbyt ciężko. Dalej stwierdzono że uwzględniając wszystkie wymagania higieny, należałoby zmienić z gruntu cały program nauk.

**Kongres nauczycieli skandynawskich** odbył się w r. b. w Kopenhadze. Ze spraw, jakie tam poruszono zasługują na uwagę następujące: 1) Panna Sandstrom (ze Stokholmu) zwróciła uwagę na naukę historii, jej znaczenie moralne i intelektualne, na wpływ jaki historia wywiera na powstawanie w nas uczucia odpowiedzialności moralnej, na wyrobienie przekonania, że szczęście nie zawsze jest równoznacznym z siłą i bogactwem. Referat ten był przyjęty bardzo życzliwie. 2) Poruszono kwestyję wspólnego kształcenia chłopców i dziewcząt, przyczem wskazywano, że takie wspólne kształcenie zupełnie jest możliwe do 15—16 roku życia, że różnica płciowa nie wpływa na różnicę zdolności chłopców i dziewcząt. Szkoła wspólna działa bardzo dobrze na uczniów w znaczeniu moralnym, czyni zwłaszcza chłopców delikatniejszymi i przyzwoitszemi.

**Modny bucik damski** jest jeszcze dotychczas jednym z najcięższych wykroczeń kobiety przeciwko prawom higieny. Wprawdzie ostatnimi czasy wysokość szpilek, umieszczanych pod podeszwą trochę się zmniejszyła, i nie są one tak daleko ku środkowi posunięte jak dawniej, jednakże obcasy są jeszcze zawsze za wysokie i zanadto ku przodowi wysunięte. Wielce także szkodliwym w buciku damskim jest kształt jego podeszwy, która zupełnie nie odpowiada budowie nogi. Wewnętrzna bowiem linia prawidłowo zbudowanej nogi jest prawie prosta, kiedy wewnętrzny brzeg podeszwy zakreśla łuk otwierający się na zewnątrz. Przez to wielki palec przyciska się w sposób nie naturalny do pozostałych palców. Jeżeli te łukowate, o przesadnie cienkich nosach buciki są jeszcze za wąskie, w takim razie dziwić się nie można bolesnym odciskom, wrastającym paznokciom, jeden na drugi zaciśniętym palcom, niepewności chodu i wynikającym z tego wywichnięciom a często nawet złamaniu nogi. Szkoła mogłaby przeciwdziałać tej wysoce zgubnej modzie, wskazując normalną budowę nogi przy nauce hist. naturalnej. Nauczyciel gimnastyki także łatwo znajdzie sposobność zaznaczenia szkodliwości zawązków lub też nieodpowiednio zrobionych trzewików.

Jezyk Solski.

JAK MÓWIĆ I PISAĆ?

(Odpowiedź p. Z.).

**Przykować, czy przykuwać?—kłóć, próć, czy kłuć, pruć?**

1) Od pierwiastków *ku*, *snu*, *tru*, *czu* itp. (*ku-ć*, *snu-ć*, *tru-ć*, *czu-ć*) urabiamy tematy słów niedokonanych w taki zgoła sposób, jak od pierwiastka *da* (*da-ć*), t. j. przez dołączenie pogłosu *a* wraz z przydechem wargowym *w* (dla uniknięcia rozżewu): (*przyku-w-a-ć*, (*wy)snu-w-a-ć*, (*za*-

*tru-w-a-ć*, *czu-w-a-ć* itd. Formy takie jak: *kował*, *kowadło* (pierw. *ku*); *osnowa* (*snu*), *trawa*, *potrawa* (*tru*)—przedstawiają już pierwiastek zmodyfikowany przez stopniowanie tkwiącej w nim samogłoski (*u*, do *o*, *a*). Pisownia tych wyrazów, nie może wywierać wpływu na ortografię słów niedokonanych (*przykuwać*, *zakuwać*, *wysnuwać*, *zatrzuwać* itp.), gdzie pierwiastek żadnej nie ulega zmianie. W języku staropolskim są wprawdzie wyrazy *ukować*, *osnować*, ale ich nie należy brać za jedno z formami słów niedokonanych; *ukować* bowiem znaczy to samo, co *ukuć*, *osnować* to samo, co *osnuć*. Oto przykład, poczerpnięty z pism Reja: „ten słup nikogo ślachcieć nie będzie iedno temu sławę uczyni, kto gi (ji) nadobnie *ukował* albo zafarbował“ („Żywot czł. pocziwego“). Piszmy więc: *przykuwać*, *podkuwać*..., bo *ó* w tych wyrazach niczym usprawiedliwić się nie da.

2) Piszą dzisiaj zarówno *kłuć*—*pruć* (*kłuję*, *pruję*) jak i *kłóć*, *próć* (*kolę*, *porzę*); mniemałbym wszakże, idąc za Miklosziczem i Małeckim, że pierwszy jedynie z tych dwu sposobów ściśle naukową wytrzymuje krytykę. Pierwiastkami wyrazów są: *kł*, *pr*. Tryb bezokoliczny urobił się przez dodanie sufksu *ć* (*kł-ć*, *pr-ć*), przyczem szept płynny (*ł*, *r*) wywołał samogłoskę, jako swe niezbędne pod względem fizjologicznym uzupełnienie. Samogłoska ta była zrazu połowiczną, nieokreśloną, równą starosławiańskiemu *o*; później stała się wyrazistą i uległa naturalnemu stopniowaniu do *u o a* (pol. *kłuć*, rus. *kolót*, starosł. *kłati*, cz. *klati*). Formy czasu teraźniejszego—*kolę*, *porzę*, istniejące oddawna równoległe obok *kłuję*, *pruję*—wprowadziły w kłopot naszych pisarzy i dały początek niepotrzebnym postaciom ortograficznym: *kłóć*, *próć*.

A. G. Bem.

## Nauki Przyrodnicze.

### KRĄŻENIE KRWI U CZŁOWIEKA.

(Próba lekcji z anatomii i fizjologii człowieka, wykładanych jako wstęp poprzedzający właściwe wiadomości z zoologii).

(Dalszy ciąg).

W dalszym ciągu przejdziemy do objaśnienia systemu żylnego. A więc naprzód zwrócimy uwagę, że komórki nie mogą nieustannie przyjmować wciąż nowego materjałużywego ze krwi. Gdyby tak było, to komórki musiałyby się bardzo rozrastać, a z nimi całe ciało. Tymczasem wiemy, że każdy człowiek mniej więcej zachowuje tężsamą objętość (rozumie się dojrzały). Skądże to pochodzi? Oto każda komórka pracując, niszczy część swego małego ciała, podobnie jak ścierają się kółka zegarka, który długo chodzi. W zegarku części starte rozsypują się w proszek, który łatwo zostaje wydalony, tak iż go nie spostrzegamy. Czyż zepsute części komórek, zamkniętych w ciele, miałyby się w nim zostawać? Byłoby to zupełnie niepotrzebnym, a nawet szkodliwym. Muszą więc być z ciała wydalone, a to dokonane być może najłatwiej także za pomocą rurek. Te rurki, mające z komórek po całym ciele rozmieszczonych usuwać zepsute części, będą się zaczęły jako bardzo cienkie rureczki, także naczyniami włoskowatymi nazywane. Te włoskowate rureczki łącząc się będą ze sobą w coraz większe gałązki, aż utworzą jeden kanał, w którym zbierać się będą zniszczone części ze wszystkich komórek całego ciała. Tu uciec się znów możemy do porównania z pewnym urządzeniem w mieście. Dzieci z łatwością wpadną na domysł, że urządzeniem tym są zlewy i kanały, wyprowadzające nieczystości z miasta. Należy więc przeprowadzić analogiję między tym systemem kanałów, a systemem naczyń wyprowadzających części zużyte ciała; analogija ta powinna głównie dotyczyć wzajemnego stosunku rurek cienkich do grubych, drobnych rozgałęzień do sieci głównych. Teraz zapytamy dzieci, czy wiedzą, dokąd wydalone są przez zlewy i kanały nieczystości z całego miasta? A gdzie się podziewają cząstki zużyte



ciała ludzkiego, zabierane przez naczynia, o których ostatnio mówiliśmy? Gdzie się podziewają ostatecznie, o tym pomówimy później, teraz stwierdzamy, że naprzód wchodzi one wraz z płynem krwi napowrót do serca, tylko do innej jego części, oddalonej od części pierwszej, z której rozchodzi się materiał pożywny. Dodamy wreszcie, że naczynia, które roznoszą we krwi pokarm po ciele, nazywają się tętnicami, a naczynia, przez które ze krwi odchodzą cząstki ciała zużyte, nazywają się żyłami. Pierwsze wychodzą z lewej połowy serca, drugie wchodzi do jego prawej połowy. Dla unaocznienia przedstawimy innym kolorem krążenie żyłne na tejże samej tablicy, na której było przedstawione krążenie arteryjne. Żyła dolna serca powinna na rysunku być przedstawiona jako wpadająca w górną część serca i z prawego jego boku.

Tak więc dwa systemy naczyń krwionośnych przedstawiają się jako dwa pnie rurek, zaczynających się w sercu, a których gałęziste konary rozchodzą się równoległe po wszystkich częściach ciała, tak do głowy, jak do kończyn i trzewiów. Dla uproszczenia wykładu, dopuszczamy się tu błędu naukowego pomijając żyłę idącą od górnych części ciała. Nauczycielowi bowiem chodzić powinno nie o to, żeby nauczył jaknajwięcej szczegółów, ale żeby zdobyte wiadomości były gruntowne i na pewnych podstawach oparte; szczegóły się zapominają a to tym łatwiej, im są bardziej odosobnione, im mniejszą ilością skojarzeń wiążą się z innymi wiadomościami, bardziej w umysłach dzieci ustalonymi i częściej w życiu napotykanymi.

Powiedzieliśmy, iż dwa systemy rurek naczyniowych idą równoległe, gdzie tylko bowiem krew nowa zostaje przyniesiona, natychmiast zjawiają się tamże części ciała zużyte, które muszą być wyprowadzone. Różnica między dwoma rodzajami rurek naczyniowych polega na kierunku biegu krwi, w naczyniach tych zawartej, jako też i na jakości ostatniej. W naczyniach z krwią czystą, czyli w tętnicach krew biegnie od serca, a ponieważ zajmuje ono środkowe prawie położenie w ciele, krew wciąż biegnie od środka ciała na zewnątrz czyli do obwodu. W naczyniach z krwią brudną czyli w żyłach kierunek biegu krwi jest odwrotny bo od zewnątrz albo od powierzchni dąży ona ku środkowi czyli ku sercu. Trzeba teraz wprowadzić pewne uzupełnienia w wykładzie, a mianowicie: wskazać na połączenie naczyń włoskowatych obu systemów i wyjaśnić, że krew dostaje się do komóreczek, przesiąkając przez ścianki w naczyniach włoskowatych, bo tylko w tych przesiąkanie może mieć miejsce (przypomnieć cienkość ścianek), oraz dodać, że tylko część krwi przesiąka, reszta wchodzi w naczynia włoskowate drugiego systemu rurek, wyprowadzających krew. Do tej krwi przesiąkają do wnętrza naczyń zepsute części komórek, tak iż krew w tych naczyniach zostaje zanieczyszczona. By krew czysta, mająca iść do ciała nie mieszała się z krwią brudną, wracającą od niego, serce podzielone jest na dwie części podłużną przegródką na część prawą i lewą. Z lewej krew wychodzi, do prawej wchodzi.

Utrwaliwszy w umysłach dzieci mechanizm krążenia krwi, przejdziemy do wyjaśnienia konieczności krążenia małego, a to przez zadanie im pytania: czy żylna krew po przejściu przez różne organy ciała i wpadszy do serca, może w nim pozostawać? Gdybyśmy na chwilę przypuścili możliwość pozostawania zanieczyszczonej krwi w sercu, co stąd by wynikło? Dzieci przyjdą do wniosku, że krew żylna, ciągle napływająca do prawej połowy serca, nie może z niej nie być wyprowadzoną, w przeciwnym razie serce od nadmiaru nagromadzonego płynu pękniełoby z czasem musiało, co spowodowałoby zawieszenie wszelkich czynności życiowych czyli śmierć. Zatem krew z prawej części serca musi być wyprowadzoną, ale dokąd? Przy rozpatrywaniu przesiąkania krwi w naczyniach włoskowatych systemu tętniczego, zauważyliśmy, że nie wszystka krew tętnicza zostaje zużyta dla odbudowania ciała, a teraz dodajemy, że krew oddaje ciało tylko niektóre swe części składowe, gdy znakomita jej większość przechodzi do naczyń włoskowatych systemu żylnego, gdzie zostaje zanieczyszczona wskutek odwrotnego przesiąkania zepsutych części ciała do krwi. Robimy tu nacisk na ważny dla dalszych objaśnień fakt, iż krew w żyłach płynąca nie jest

całkowicie zepsuta, brak jej tylko pewnych odżywczych części, a z drugiej strony zanieczyszczona jest przez napływ do niej szkodliwych dla organizmu składników. Ponieważ w krwi tej dużo jest jeszcze części odżywczych i pożytecznych, krew ta więc nie może być wyrzucona na zewnątrz, gdyż byłoby to wielkim marnotrawstwem, na które natura nigdy sobie nie pozwala. Krew ta służyć może w dalszym ciągu jako materiał odżywczy, byleby uprzednio usunąć z niej części ją zanieczyszczające i dodać te, których w niej obecnie brakuje. Oczyszczenie krwi żyłnej w organizmie ludzkim oraz przywrócenie jej pożytecznych składników ma rzeczywiście miejsce i dokonywa się w specjalnych narządach, do których krew z serca odchodzi: jeden z nich nosi nazwę płuc, drugi nerek, o obydwu dzieci już słyszały na pierwszych lekcjach.

By uprzystępnąć uczniom zrozumienie zadania obu powyższych organów, należy przedstawić im, co mianowicie ubywa ze krwi po przejściu jej przez naczynia włoskowate, a więc co ma być do krwi żyłnej wprowadzone, by krew ta odzyskała swą zdolność odżywczą, a następnie podać, jakie części zanieczyszczają krew, a więc jakie należy z niej usunąć. W tej części wykładu dla celów pedagogicznych pozwolimy sobie na pewną systematyczność. Wiemy, iż krew w tętnicach jest płynem jasno czerwonej barwy, posiadającym wszystkie warunki niezbędne dla żywienia ciała. Pomijaliśmy jednak dotąd, iż jest ona zarazem roznosicielką gazu, zwanego tlenem, bez którego żadna żywa istota istnieć nie mogłaby na świecie. Gaz ten w tak dziwny sposób oddziaływa na krew, iż nadaje jej purpurową barwę, właściwą krwi tętnicznej. W naczyniach włoskowatych, krew pozbywa się tlenu, a natychmiast barwa jej ciemnieje, stając się czerwono-niebieską. Oprócz tlenu przesiąka do ciała, a raczej do drobniotkich komóreczek, o których wiemy, i krew sama, choć w małej bardzo ilości. Cóż natomiast przechodzi z tych komórek do naczyń włoskowatych? Na miejsce tlenu przedostaje się do krwi inny gaz, kwas węglany, zabójczy dla organizmów, jako też różne sole rozpuszczone w wodzie.

A więc krew żylna ażeby odzyskać zdolność odżywczą musi nanowo zaopatrzyć się w gaz tlen, który pozostawiła w ciele, a pozbyć się owego gazu kwasu węglanego oraz rozpuszczonych w wodzie soli. Ponieważ części krwi żyłnej, kwalifikujące się do usunięcia z takowej, sprządzają się do gazów i cieczy, dwóch rodzajów ciał mających odmienne własności, stąd jasnym się staje, iż narządy, mające je ze krwi wyprowadzić muszą być dwojakiego rodzaju: jeden z nich wyprowadzać będzie gaz, drugi ciecz. Ale skąd się weźmie tlen, którego brak we krwi żyłnej? Ponieważ jest on także gazem potrzebnym dla tej krwi, która musi pozbyć się kwasu węglanego, oszczędna natura narząd, wyprowadzający kwas węglany ze krwi, użytkowała jednocześnie do wprowadzenia w nią tlenu. Organem biorącym na siebie ostatnią czynność są płuca, zaś czynnością wydalania ze krwi części stałych i wody zajmują się nerki. Najpierw krew oczyszcza się w płucach, a dopiero następnie w nerkach.

Z kolei więc rzeczy zajmiemy się pierwszym aktem odnawiania krwi. Nasuwa się tutaj pytanie, które dzieci ze względu na nabyte w mineralogii wiadomości, rozstrzygnąć same potrafią: skąd płuca biorą tlen potrzebny dla krwi? Ponieważ ten ostatni jest składową częścią powietrza, to iżby płuca zadosyć czyniły swemu zadaniu, muszą pozostawać w komunikacji z powietrzem, albo też powietrze w sobie zawierać. W ostatnim wypadku powietrze to musi być ciągle odnawiane, gdyż jak wiemy do tychże płuc napływa ze krwi jednocześnie kwas węglany, i tlen z czasem wyczerpać się musi. Przyjrzyjmy się teraz budowie płuc i sprawdźmy, o ile zgadza się ona z naszym przypuszczeniem.

Płuca są to na pierwszy rzut oka dwa wielkie worki błoniaste, leżące w jamie piersiowej ciała po obu stronach serca. Z każdego płuca wychodzi jedna rurka, zwana oskrzelem; oskrzela łączą się w jeden przewód, idący po linii środkowej ciała, zwany tchawicą, a otwierający się w gardzieli. W ten sposób wewnątrz płuc komunikuje się ze światem zewnętrznym albo przez otwór ustny albo przez



otwory nosa. Płuco tylko pozornie zdaje się być pojedynczym workiem, w rzeczywistości jest ono zbiorem maleńkich pęcherzyków, z których każdy stanowi zakończenie najdelikatniejszych rozgałęzień oskrzela. Winne grono najlepiej przypominać będzie budowę każdego płuca. Jak małe są pęcherzyki płucne i jak liczne są rozgałęzienia oskrzeli, nabiorą uczniowie pojęcia, gdy podamy im liczbę pęcherzyków w każdym płucu: wyniesie ona 850—900 milionów. Pęcherzyki płucne mają własność rozszerzania się i zwężania. Każde rozszerzenie się pęcherzyków, na skutek łączności płuc z powietrzem zewnętrznym, powoduje świeży dopływ do ich wnętrza tegoż powietrza, zwężenie przeciwnie wywołuje skutek odwrotny t. j. wydalają je na zewnątrz. Pierwszą czynność płuc nazywamy wdychaniem, drugą wydychaniem, obie zaś razem charakteryzują to, co nazywamy oddychaniem. Płuca są zatem narządem oddechowym. Na tym przerwiemy chwilowo zajęcie się budową płuc i ich funkcją, pozostawiając rozbiór mechanizmu oddychania lekcjom następnym.

Przejdziemy teraz do rozpatrzenia pytania w jaki sposób krew dostaje się do płuc? Wiemy iż obieguje całe ciało, krew wchodzi do prawej połowy serca przez główną żyłę. By dostać się do płuc, wychodzi ona z tejże części serca znów przez naczynie krwionośne. Ponieważ w płucach ma nastąpić wymiana gazów między pęcherzykami płucnymi całkowicie zamkniętymi a krwią zawartą także w zamkniętym naczyniu, przeto to ostatnie nie może być pojedynczym, bo mając dużą ilość krwi musiałoby mieć ścianki bardzo grube (nie dajemy tu wyjaśnienia dyfuzji gazów, przypuszczając, że uczniowie wiadomości o takowej już posiadają, tak jak nie wdawaliśmy się w rozbiór praw endosmozy przy rozpatrywaniu przesiąkania krwi do tkanek ciała); tak więc naczynie pojedyncze wychodzące z prawej części serca, dzieli się na liczne rozgałęzienia, które kończą się naczyniami włoskowatymi oplatającymi każdy pęcherzyk płucny. Jeżeli uczniowie wiedzą już z geometrii, w jakim stosunku wzrasta średnica kuli do powierzchni tejże, można im objaśnić, jak to pęcherzykowata budowa płuc ułatwia a raczej przyspiesza wymianę gazów i oczyszczanie krwi.

Świeże powietrze płuc oddaje swój tlen krwi, która natychmiast, jak to już zauważyliśmy wyżej, z ciemnej staje się jasno czerwona. Jednocześnie napływ kwasu węglanego do pęcherzyków płucnych i tak już pozbawionych tlenu, wymaga odnowienia powietrza, co zostaje skutecznie przez zwężenie tychże, przyczym powietrze zostaje z nich wydalone. Nowe rozszerzenie pęcherzyków powoduje nowe wejście powietrza ze świeżym zapasem tlenu. Tak więc przy wydychaniu człowiek zanieczyusza powietrze kwasem węglanym, a przy wdychaniu zabiera temuż powietrzu tlen, a więc pozbawia je zdolności do podtrzymywania życia. Należy skorzystać ze sposobności i wykazać dzieciom potrzebę wentylacji mieszkań a przede wszystkim wentylacji pokojów, w których dużo osób przebywa, a także wskazać na pożyteczność roślin, które w ciągu dnia wydają z siebie tlen, a pochłaniają kwas węglany.

(D. n.)

Dr. Wanda Szczawińska

## Muzyka.

### JAK UCZYĆ POCZĄTKÓW MUZYKI?

przez E. Nowakowskiego, prof. Konserwatorium.

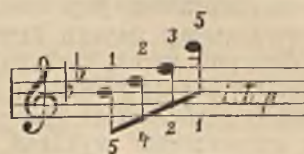
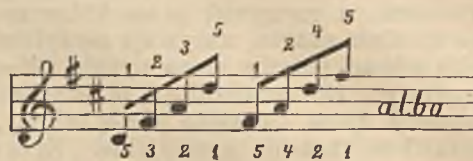
#### VIII.

#### Arpedžia.

Akord doskonały, jak wiadomo, ma trzy formy czyli pozycje, arpedzie zaś czyli rozrzucone jego dźwięki należą do ważniejszych ćwiczeń fortepianowych. Gdy uczeń gra już gamy przez jedną oktawę, może zacząć i arpedžia, ale nie więcej jak przez jedną oktawę i najpierw tylko

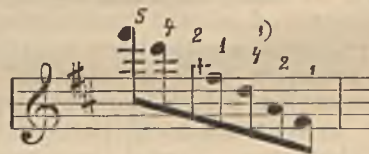
w pierwszej pozycji, a dopiero skoro ta jest już dobrze wyuczona, może przejść do drugiej, a następnie i trzeciej.

Grając arpedžia przez jedną oktawę, bez względu na to czy zaczynają się one od czarnych lub też białych klawiszów, należy używać tych samych palców t. j. 1-go i 5-go, na przykład:



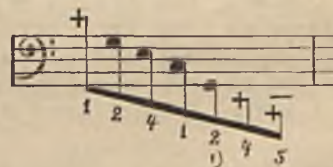
Podwójna jest z tego korzyść, raz że 1-y palec przyzwyczajają się do uderzania na czarnych klawiszach, co pociąga za sobą pewne wzniesienie ramienia i ręki, powtóre, że ręka przyzwyczajają się do dobrego palcowania akordów, które we wszystkich swych formach, w kompozycjach muzycznych ciągle się napotykają.

W wykonywaniu arpedžių, rozpoczynających się od czarnych klawiszów, zwrócić należy uwagę, aby palce naciskające białe klawisze uderzały je w miejscu leżącym już pomiędzy czarnymi. Dążność do wychodzenia na pierwszą połowę białego pola, objawia się głównie wtedy, gdy przy powyższym sposobie palcowania przechodzi się do drugiej oktawy. I tak np. w arpedziu następującym:



4-ty palec przełożony po 1-ym uderza zwykle klawisz D. nie między czarnymi przyległymi lecz po za nimi, na białym polu. Jest to złe, które pociąga za sobą poruszenie całej ręki, unikać go więc należy.

Wadą bardzo rozpowszechnioną przy wykonywaniu arpedžių, jest obsuwanie się po klawiszu 2-go palca szczególnie zaś w lewej ręce. I tak np. w arpedziu.



2-gi palec już w pierwszej oktawie a głównie przy przejściu do drugiej oktawy, uderzwszy G, zamiast zatrzymać się i następnie podnieść, obsuwa się przez całą długość klawisza, z tej mianowicie przyczyny, że nie uderza go w środku t. j. we właściwym miejscu lecz zwykle zbyt głęboko.

Chcąc aby dźwięki składające arpedžia brzmiały równo dla słuchu, należy je wykonywać dzieląc w myśli na grupy po dwie nuty, grając bowiem po trzy, akcent rytmiczny, który wypada zawsze na pierwszą, trafia jednocześnie na 1-y palec, a ten jako z natury najmocniejszy, zbyt silnie przez to akcentuje uderzaną przez się nutę.

(Dalszy ciąg nastąpi.)



## NASZ KWESTYJONARYJUSZ.

### Stosunek Rodziców i Nauczycieli prywatnych.

Nie dopuścimy się chyba przesady twierdząc, iż w żadnym zawodzie stosunek pracowników i chlebodawców tyle stron drażliwych i trudnych nie przedstawia, co w zawodzie pedagogicznym. Praca wychowawcy, jak wszelka inna, musi być przede wszystkim należycie wynagrodzona, i o tyle podciąga się ona pod zagadnienie bardziej ogólne — płacy zarobnej i stosunku pracy i kapitału. Ale praca wychowawcza domaga się uregulowania z innych jeszcze punktów widzenia. Z natury jej wynika konieczność pewnej władzy i wpływu: stąd niezgodność łatwo się wytwarza między wychowawcą lub nauczycielem obcym a przyrodzonymi opiekunami dziecka, jakimi są rodzice, niezgodność, która ujemnie oddziałać musi na ostateczny rezultat wychowania, i której w interesie stron obu zapobiec wszelkimi sposobami należy. Nadto dla sprawowania władzy swej i wpływu nauczyciel zachowany mieć powinien odpowiedni autorytet, do czego niezbędnym jest zapewnienie mu odpowiedniego stanowiska towarzyskiego i poszanowania ze strony osób, dziecko otaczających. Obecnie tak warunki ekonomiczne nauczycieli prywatnych, jak stosunek ich pedagogiczny i towarzyski względem rodziców, jak to często podnoszące się w tych sprawach głosy niezadowolonia stwierdzają, wiele do zyczenia pozostawia. Należyte uregulowanie stosunku tego zależne jest od wielu okoliczności: od ostatecznego załatwienia pewnych kwestyi bardziej zasadniczych, od podniesienia się poziomu ogólnego społeczeństwa, jakoteż poziomu umysłowego i moralnego rodziców i nauczycieli, wreszcie w stopniu niemałym od prawodawczej interwencji państwa. Mimo to jednak, nie da się zaprzeczyć, że wady istniejącego stosunku w znacznej części płyną z braku jasnych i ustalonych poglądów na naturę i wymagania tego stosunku, że z tym od rozjaśnienia i rozpowszechnienia wśród ogółu pojęć odnośnych oczekiwać można i poprawy samego stosunku w życiu. Ale należyta w tym względzie opinia ustalona być może tylko na podstawie dokładnego zobrazowania stanu rzeczy istniejącego i dezideratów, zakres i treść pożądaną zmiany wyrażających. Jak jedno tak drugie wymaga udziału i wypowiedzenia się obu stron interesowanych, t. j. rodziców i nauczycieli. W myśl tego odwołujemy się do nich o dostarczenie nam, wedle wymienionych niżej punktów, faktów i opinij, jak się obecnie stosunek rodziców i nauczycieli w rzeczywistości przedstawia, i jakim w różnych wypadkach być on powinien. Na podstawie zestawienia i oceny nadesłanych nam materyjałów i poglądów, nakreślimy linię wytyczną, które w części przynajmniej ułatwią nam rozstrzygnięcie wątpliwości, zachodzących we wzajemnych stosunkach nauczycieli i rodziców<sup>1)</sup>. Zaznaczamy przytym, iż nie jest bynajmniej koniecznym dawać odpowiedzi na wszystkie lub większą część postawionych pytań: pożądane są głosy, dotyczące chociażby jednego szczegółu, a żaden z głosów tych bez uwzględnienia w tej lub innej formie nie pozostanie. Oto punkta naszego kwestyjonyjuszka:

#### A. Przedwstępna umowa. Płaca. Pośrednictwo.

1. Czy obecnie praktykuje się zawieranie umów piśmiennych między rodzicami i nauczycielem lub nauczycielką, i o ile byłoby ono pożądanym i możliwym?

2. Na jakie okoliczności zwróconą być powinna uwaga w umowie piśmiennej? Naprzykład: Wysokość i termin zapłaty, ilość godzin zajętych i wolnych, przedmioty wymagane (języki, muzyka, przedmioty klasyczne itp.), ilość dzieci do uczenia lub opieki, obowiązki poza lekcjami

mi, wakacje, czas trwania umowy, warunki jej rozwiązania; obostrzenia na wypadek samowolnego zerwania umowy lub też niedotrzymania któregoś z jej warunków (np. gdy dzieci do nauki więcej się okazuje, gdy nauczyciel nie posiada przedmiotu, do którego się zobowiązał); na jak długo przed terminem umowa powinna być wypowiedziana w stosunku nauczyciela domowego i przychodniego? — Podać projekt umowy piśmiennej.

3. Czy nie zdarza się, iż nauczyciel umyślnie postępuje tak, iżby rodzice zerwać zmuszeni byli umowę, ażeby uzyskać w ten sposób bez pracy pensję pół lub całoroczną.

4. Jak postąpić mają rodzice, gdy nauczyciel nagle dom ich opuszcza bez ważnego z ich strony powodu np. dla tego, iż otrzymał posadę korzystniejszą? jak postąpić ma nauczyciel, gdy rodzice zrywają umowę bez ważnego powodu?

5. Jaka jest zwykła wysokość płacy nauczyciela, nauczycielki i bony, stale w domu pozostających, i nauczycieli i nauczycielek przychodzących na godziny? Od czego wysokość płacy zależy (okolice kraju, zamożność rodziców, kwalifikacje nauczyciela, ilość żądanej od niego pracy)? W jakich terminach uiszczaną bywa zapłata nauczycielowi domowemu i przychodniemu? Kiedy nauczyciel przychodzi płatny jest od godziny, a kiedy miesięcznie, i która z form tych jest słuszniejsza?

6. Czy możliwym i pożądanym jest trzymanie w domu nauczycieli żonatych?

7. Czy są wypadki, że nauczyciel domowy (guwerner) żonaty przebywa w domu na warunkach oficjalisty gospodarskiego t. j. na ordynaryi, i jaką wówczas pensję pobiera? Czy byłoby to możliwym i pożądanym?

8. Czy istnieją, czy są możliwe i pożądane spółki wychowawcze, przez kilka domów rodzicielskich w mieście lub na wsi zawiązywane w celu utrzymywania na koszt wspólny jednego nauczyciela?

9. Czy i w jakich wypadkach słusznym jest wytrącanie z pensyi nauczycielowi domowemu lub przychodniemu? Uwzględnić tu mianowicie następujące wypadki: choroba nauczyciela lub nagły wyjazd, spowodowany interesami majątkowymi, chorobą lub śmiercią osób bliskich; choroba ucznia; dłuższe święta lub wakacje; nauczyciel przychodzi opuszcza godziny uwiadomiwszy o tym lub nie; uczniowie przychodzący do mieszkania nauczyciela, opuszczają godziny uwiadomiwszy lub nie; nauczyciel wychodzi z domu wtedy gdy oczekiwać uczniów powinien.

10. Czy i jak często zdarza się niczym nieumotywowane zatrzymanie nauczycielowi zapłaty? Jak w tych razach nauczyciele krzywdy swej dochodzą?

11. Jak często zdarzają się procesy sądowe między rodzicami i nauczycielami, jaki bywa ich powód, jak są rozstrzygane? Jaki wskazałby można inny sposób załatwiania sporów?

12. Jakim bywa pośrednictwo między nauczycielami i rodzicami: przez osoby znajome, przez kantory, ogłoszenia? Jakie są dobre i złe strony każdej z tych form pośrednictwa? Jakie pośrednictwo byłoby najbardziej pożądane, i jakby je można wytworzyć?

13. Czym się powodują rodzice przy wyborze nauczyciela, jakich kwalifikacyj i świadectw żądają, jakich przedmiotów wymagają, czy zdarza się, że sami usiłują ocenić naukowe i pedagogiczne uzdolnienie nauczyciela? Czym się kierują rodzice biorąc nauczyciela a nie nauczycielkę lub odwrotnie, krajowca lub cudzoziemca? Wedle czego odróżniają nauczycielkę od bony? O ile odnośne poglądy wymagają sprostowania i wyjaśnienia?

14. Czym się powodują nauczyciele, przyjmując lub odrzucając pracę w pewnym domu?

15. Jakich informacji udzielić sobie mają wzajemnie rodzice i nauczyciele przed rozpoczęciem nauki, np. usposobienie i zdolności dziecka, program nauki, metody nauczania i postępowania z dzieckiem. Jak się zachować ma nauczyciel wobec stawianych mu wymagań, co ma być zdecydowane od razu, a co odłożone na później np. czy może nauczyciel przygotować dziecko do żądanej klasy w okre-

<sup>1)</sup> Omówienie stosunku nauczycieli prywatnych i przelożonych szkół, który pewne szczególne warunki przedstawia, odkładamy do późniejszego czasu, ograniczając się teraz tylko do stosunku rodziców do nauczyciela stalego czyli guwenera lub guwernantki i nauczyciela, przychodzącego na godziny.



ślonym terminie, czy dana ilość godzin nauki będzie odpowiednią ze względu na program nauki, zdrowie dziecka itp.

*B. Praca Nauczyciela. Współdziałanie rodziców. Stosunek towarzyski.*

16. Jak większość nauczycieli i nauczycielek wywiązuje się ze swych obowiązków nauczycielskich i wychowawczych, czy umieją i lubią zajmować się dziećmi po za lekcją? Komu wyższość przyznać należy—nauczycielkom czy nauczycielom, pod względem uzdolnienia naukowego, uzdolnienia metodycznego, umiejętności obchodzenia się z dziećmi, sumiennosci w spełnianiu obowiązków?

17. Czy i w jakim zakresie dozór jest obowiązkiem nauczyciela domowego? W jaki sposób zapewnić można nauczycielowi godziny wolne w ciągu dnia bez szkody dla wychowawcy? Ile zwyczajnie wolnego czasu ma dla siebie nauczyciel lub nauczycielka domowa?

18. Jakie środki dyscyplinarne pozostawione być winny uznaniu nauczyciela, jakie stosować może tylko w porozumieniu lub przy udziale rodziców?

19. Jaki wogóle zakres działania zostawiony być powinien nauczycielowi w prowadzeniu nauki?

20. Czy wolno jest rodzicom czynić uwagi nauczycielowi w obecności dzieci (co do sposobu wykładu, wątpliwych faktów naukowych, postępów ucznia itp.)? Jak ma się zachować nauczyciel wobec uwag, które uważa za niewłaściwe lub obrażające, aby nie naruszyć powagi matki lub ojca w oczach dziecka?

21. Jak na odwrót zachowywać się winni rodzice, jeśli nie podoba im się wykład jego lub postępowanie z dzieckiem? Czy wolno im zmieniać rozkazy i polecenia, dzieciom przez nauczyciela dane, zwalniać od kary, od wyczerpania się lekcji itp., chociażby postępowanie nauczyciela nie było słusznym? (D. n.)

## PORADNIK WYCHOWAWCZY.

**Rodziców, którzy zwracają się o poradę w kwestyjach bardziej ogólnych: sposobu postępowania z dzieckiem, leczenia go z wad istotnych, urzędzenia trybu zajęć i nauki i t. p.—prosimy o dostarczanie możliwie dokładnego opisu fizycznego i moralnego stanu dziecka, oraz warunków zewnętrznych, w jakich pozostaje.**

(Jak hartować dzieci na zimno i zabezpieczać od przeziębienia?)

### Zapytanie:

Jak postępować z dziewczynką wrażliwą na chłód, aby zwiększyć odporność organizmu; czy można ją kąpać i nacierać w czasie niezdrovia, co czynić w razie kaszlu i kataru? Czy można ją wówczas wyprowadzać na przechadzkę? Dziewczynka ma 3 lata 7 miesięcy, jest dobrze zbudowana i silna, chociaż drobna. Od urodzenia była bardzo wrażliwą na zimno, łatwo dostaje kataru i kaszlu; ten ostatni zjawia się zwłaszcza w nocy. Nocne napady kaszlu trwają godzinami. Dziecko w drugim roku życia chorowało na ostre zapalenie gardła, w Sierpniu przeszłego roku miało koklusz, który trwał prawie 5 miesięcy.

A. K.

### Odpowiedź:

Chodzi Szanownej Pani o to, czy dziecko jej skłonne do zaziębienia się, do kataru i do kaszlu można przyzwyczaić do wpływów temperatury, zahartować. Z pewnością że można i trzeba, jak i to pewno, że uczynić to jedynie możliwym jest przez hartowanie skóry za pomocą kąpeli

i obmywań. Tylko pamiętać należy, że t. z. hartowanie nie powinno nigdy odbywać się szematycznie, według jakichś ogólnych zasad, lecz stosować się winno do każdego oddzielnego wypadku. Rozejrzyjmy się w danych, jakich dostarczyła nam Sz. Pani. Dziecko kaszle głównie po nocach i to napadami. Jakie być tego mogą przyczyny? Najprawdopodobniej nagłe oziębienie się ciała podczas snu, wskutek np. zrzucania z siebie kołderki. Jeśli zaś dziecko zrzuci kołdrę, to widocznie mu pod nią za gorąco. Trzeba więc dziecko przykryć lżej i zapobiec, aby kołdra nie mogła być zrzucaną np. w ten sposób, że się jej trzy wolne brzegi wtyka pod materac. Bardzo dobrze także, aby dziecko miało bardzo długą koszulę zapinaną z tyłu i u strony nóg zawiązywaną na noc tasiemką, koszula na zimę może być z lekkiego barchanu, na lato z płótna; kołdra najlepiej sławucka, podszyta prześcieradłem, powinna ona być tak duża, aby mogła być obetkana w powyżej zaznaczony sposób.

Hartowanie skóry ma za zadanie jedynie działanie na nerwy naczynio-ruchowe skóry, w celu przyzwyczajenia tych ostatnich do szybkiego odpowiadania na bodźce zewnętrzne. Odpowiedzią tą będzie skurczenie się naczyń skórnych pod wpływem zimna, objawiające się bledością i suchością skóry, lub rozszerzenie tychże naczyń pod wpływem ciepła, którego oznaką będzie zaczerwienienie i zwilgocenie się skóry. Jeżeli mamy do czynienia z organizmem zdrowym, a przynajmniej nie mającym gorączki, to zupełnie o to nie chodzi, czy pod wpływem obmywania i kąpeli ustrój straci ciepło, czy nie. Chodzi o to, aby naczynia się zwężyły i rozszerzały. Jeżeli zaś, jak w wypadku córki Pani, mamy do czynienia z pewną nadrażliwością na wpływy termiczne, to wtedy najodpowiedniejszą rzeczą osiągnąć zwięźanie i rozszerzenie naczyń bez uciekania się z początku do wpływów zbyt wysokiej lub niskiej temperatury. Mianowicie rozszerzenie naczyń osiągnąć możemy za pomocą silnego tarcia skóry. By zaś jednocześnie zacząć przyzwyczajać dziecko do obniżania się temperatury, tarcie to uskutecznić możemy w wodzie o temperaturze obojętnej t. j. temperaturze ciała. W szczegółach rzecz się ta przedstawi jak następuje: 1) Dziecko siedzi w wanience z wodą o temperaturze 35° C (28° R) i podczas tego naciera się ostrą szczotką, albo też rękawiczką kąpielową. Od tego nacierania naczynia skórne rozszerzają się znacznie i całe ciało staje się czerwonym. Nimeśmy skończyli nacieranie, woda w wanience nieco ostygła i jeśli zostawimy w niej dziecko na parę minut, to straci ono nieco ciepła i naczynia się zwęży. Po paru minutach wyjmujemy dziecko z kąpeli i wycieramy mocno suchym ostrym prześcieradłem, potym nieco delikatniejszym ręcznikiem. Co jakiś miesiąc można temperaturę wody do kąpeli obniżyć o jeden stopień i postępować jak wyżej. W każdym razie woda do kąpeli nie powinna być zimniejszą nad 26° R., a cała manipulacja trwać dłużej nad 3 minuty.

2) Gdy dojdziemy do temperatury 26° i dziecko będzie dobrze znosić powyższą procedurę, możemy zaniechać kąpeli, a przejść do obmywań. Najlepiej robi się to tak: Macza się prześcieradło w wodzie o temperaturze 26—7° R. wyciska je z grubsza i okrywa dziecko całe. Jednocześnie trze się szybkimi ruchami piersi, plecy, boki, barki i nogi. Po obtarciu manipulacja ta sama, co po kąpeli.

3) Dla zabezpieczenia dziecka od przeziębienia się koniecznym jest noszenie przezeń wełnianej koszulki (pod szyję) i majteczek trykotowych wełnianych, sięgających do kostek. Jak koszulka tak i majteczki winny być cienkie i natychmiast zdejmowane, skoro się przepocą. Wełna ma mianowicie własność wchłaniania pary wodnej (potu), przez co zapobiega parowaniu tegoż potu na skórze i oziębieniu się przez to ciała.

Dr. S. K.