



Wychodzi 1 i 16 każdego miesiąca.

Komitet Redakcyjny:
M. Białowiejski, W. Nałkowski, 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, kwartał-
talnie rs. 1 kop. 50. — Prenumerata na Prowincyi: Rocznie rs. 7,
półrocznie rs. 3 kop. 50, kwartałtalnie rs. 1 kop. 75.

Ogłoszenia: za jeden wiersz lub za jego miejsce kop. 10.— Ce-
na 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 piątki o godz. 3—4.

TREŚĆ NUMERU: Artykuł wstępny: Encyklopedyczność w kształce-
niu się kobiet naszych p. J. Radzińskiego.—Odcinek: Postrzeżenia dzie-
cięce. p. A. Szye.—Wychowanie fizyczne: Historyja u dzieci p. dr. S. Ka-
mieńskiego.—Język Polski: Jak mówić i pisać? naprzód, najprzód, naj-
samprzód? p. L. W. Szezerbowicza.—Nauki Przyrodnicze: O krążeniu
krwi u człowieka p. W. Szczawińską. —Muzyka: Jak uczyć początków
muzyki? p. E. Nowakowskiego.—Z domu i ze szkoły: Wychowanie
nowożytne.—Wielka Encyklopedia Ilustrowana.—Krytyka i Sprawo-
zdania: T. Jadwiga, Opowiadania ciotki Ludmiły p. A. G. Bema.—
Nasz kwestyjonyjusz: Stosunek rodziców i nauczycieli prywatnych
(Dokończenie).—Poradnik Wychowawczy: Plan Nauki domowej p. A.
S.—Pośrednictwo w pracy. —Odpowiedzi Redakcyi.—Ogłoszenia.

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

Życzliwych nam prenumeratorów prosimy o rozpowszech-
nianie wiadomości o piśmie naszym w kołach znajomych,
a także o DOSTARCZANIE NAM ADRESÓW osób zaintere-
sowanych w sprawie wychowania. Numer okazowy każde-
mu 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.

ENCYKLOPEDYCZNOŚĆ

w kształceniu się kobiet naszych.

Zapewne nikt nie zaprzeczy, kto przygląda się ru-
chowi społecznemu, że zapał do nauki i szerszego pola
pracy wśród kobiet naszych silnie wzrasta. Mamy tu na
myśli nie tylko jednostki kończące uniwersytet, ale ten
ogół, który nie mogąc odbywać specjalnych studiów za-
granicą w skromniejszym zakresie uczy się i kształci w do-
mu. A takich jest wiele, i prąd ten obejmuje coraz to szer-
sze koła. Ale ten bądź co bądź sympatyczny objaw posiada
ujemne strony, o których tu chcemy słów kilka powiedzieć.

Gdy w umyśle młodej osoby po skończeniu średniego
zakładu naukowego, powstaje myśl dalszego kształcenia się,
nie będąc skrepowaną wyborem tej lub owej specjalności,
jak to ma miejsce u mężczyzny, stawia ona sobie jako cel—zdo-
bycie wiedzy jaknajszerszej. Poznać wszystkie nauki, zba-
dać wszelkie zagadnienia wiedzy—oto ideał rozbudzonego
i ciekawego umysłu. Fizylogija i psychologija, ekono-
mija i socylogija zarówno pociągają młodą adeptkę wie-
dzy. Zaczyna się więc gorączkowe rozczytywanie się w Haec-
klach, Spencerach, Marksach i uczenie się naraz przedmio-
tów przyrodniczych, społecznych i literackich. Są takie,
które w jednym roku uczą się ekonomii, psychologii, socy-
logii, literatury, fizyki i wogóle kilku różnorodnych i nie-
powiązanych ze sobą przedmiotów w najrozmaitszych kom-
binacjach; inne ażeby nie już nie opuścić kreślą sobie plan
wedle wszelkich zasad sztuki, a więc np. według klasyfika-
cyi Comte'a: najpierw nauki matematyczne, później fizyko-
chemiczne, bijologiczne, nakoniec społeczne.

Lecz jakże to prowadzą się studia według tak obie-
cującego programu? Pierwszym warunkiem pomyślnej nau-
ki jest skupienie umysłu przez czas dłuższy w jednym
kierunku i samodzielne opracowywanie i zgłębianie przed-
miotu. Nasze jednak kształcące się kobiety bardzo mało
czasu poświęcać mogą swojej nauce. Jedne z nich bowiem,
a tych jest procent największy, zmuszone są pracować na
swoje utrzymanie a nieraz i rodziny, a w obec niskiej płacy
poświęcać muszą na to od 8-iu do 9-iu godzin dziennie.
Druga kategoria kształcących się, to osoby zamożne, ale
te napotykają znów na inne przeszkody—otoczenie uważa
zazwyczaj naukę panien po skończeniu średniego za-
kładu naukowego za niepotrzebną, zbyt kłopotliwą, nie mogą
więc one oddać się całkowicie swym upodobaniom tak, jak
młody człowiek uczęszczający do uniwersytetu, muszą bo-
wiem czynić zadość wymaganiom towarzyskim, rodzinnym
i ulegać opinii, która chce, iżby panna „dobrze wychowa-
na“ znała trzy, a najmniej dwa języki obce, uczyła się grać
na fortepianie lub śpiewać. Po odrobieniu więc tych ko-
niecnych obowiązków, zwłaszcza gdy dodamy wizyty, ba-
le, koncerty itp., na studia przedmiotów nankowych pozos-
taje czasu bardzo niewiele. Co się zaś tyczy samodziel-
nego zgłębiania przedmiotu, to o tym i mowy być nie może,
gdy naraz uczy się ktoś czterech lub pięciu przedmiotów.

W takich warunkach, uczyć się można tylko „in verba magistri“, jest to raczej praca pamięci, a nie myśli: zdobyte wiadomości są powierzchowne i nieugruntowane, umysł przyswaja bowiem fakty, frazesa, nieprzetrawione pojęcia, których samodzielnie stosować ani rozwijać nie umie.

Jakież są przyczyny tego dążenia do uniwersalności i tego rozproszonego kształcenia się naszych kobiet. Jak ztemu zaradzić?

Przedewszystkim kobieta nie jest zmuszoną, tak jak mężczyzna wybierać sobie specjalność, co nadaje od razu kierunek jego dalszemu kształceniu się; nie ma też ona swobody w wyborze zajęcia, dotąd bowiem szczupły bardzo jest zakres jej działalności, stąd też umysł, pragnący szerszych horyzontów, nie znajduje przystani, ani określonej formy dla swych popędów. Ale wzgląd ten nie jest wyłączną przyczyną tego rozpraszania się kobiet w pracy umysłowej, albowiem te nawet z nich, które wybierają zawód określony—zawód nauczycielski, zazwyczaj nie kształcą się w tym kierunku, jakkolwiek byłoby to pole nader obszerne dla pracy umysłowej. Nauczycielka, dzień cały biegająca po lekcjach, poświęca chwile wolne z nadwężeniem swego zdrowia na naukę—ale czego?—historii cywilizacji, chemii, socjologii, jednym słowem przedmiotów nie stojących w żadnym bliższym związku z jej zawodem. Jako istotną przyczynę, wywołującą to rozpraszanie się, tę niezdolność skupiania się w pracy postawić musimy wykształcenie średnie, jakie kobiety odbierają...

Niezależnie od tego i kobiety z dzisiejszym wykształceniem średnim, chcąc się wyżej kształcić, powinny jasno stawiać sobie cel i plan dla swej pracy naukowej, wyrzec się wszechstronności, która tylko umysł bałamuci i wyczerpuje, natomiast koncentrować swe chęci i siły w jednym kierunku, nad jednym przedmiotem i ściśle z nim związane, a wtedy być może i rezultaty bardziej dodatnie pracy tej oglądać będziemy.

J. Radziński.

Wychowanie Fizyczne.

Hysterja u dzieci.

(Dalszy ciąg).

Zmienność jego, o której mówiliśmy przy charakteryzowaniu jego umysłowości, jeszcze wybitniej występowała w charakterze. Nigdy nie doprowadził do końca za-

danej zabawy i ta ostatnia zdawała się go dopóty zajmować, dopóki ze sfery wyobraźni nie przeszła w dziedzinę czynu. Czasami cały tydzień nudził wszystkich otaczających opowieściami o tym, jak on się będzie bawił w niedzielę, jaki np. urządzi teatr maryjonetek. Był on zwykle tak podniecony owym fantazyjowaniem na temat spodziewanej zabawy, że trzeba było używać nieraz bardzo ostrych środków aby zwrócić jego myśl ku czemu innemu. Opowiadał ze szczegółami treść mającej się wystawić sztuki i, trzeba przyznać, że pomysły miał niezłe. Gdy jednak przyszło do wykonania, to zaraz na wstępie zrażały go trudności techniczne i biegł do służącego, aby za niego ustawił dekoracje, pozapalał świece itp. Nieraz zdarzało się, że w trakcie tych przygotowań ustroił się w szmatę przeznaczoną na dekoracje, zapominał o teatrze i sam stawał przed lustrem i godzinami robił miny, jakby na tym miała polegać jego zabawa. Na przedstawienia, jeśli dochodziły do skutku, zbierał całą służbę i wszystkich, których mógł nakłonić do patrzenia na swe produkcje, gdyż zabawy nie pojmował on bez udziału osób innych i to zwykle starszych, w czym stawał w sprzeczności z upodobaniami innych dzieci, które zwykle nie lubią starszych widzów przy swych zabawach. Przedstawienie jednak kończyło się nadzwyczaj szybko, nie było w nim i połowy wymarzonej i naopowiadanej przez niego treści, a dyalog zastępowały zwykle później krzyki i słowa bez sensu.

Już z tego krótkiego zestawienia właściwości fizycznych i duchowych X. X. wyprowadzić możemy wniosek, że mamy tu do czynienia z dzieckiem chorym. Widzieliśmy, jak nieudolnymi i nieskoordynowanymi są jego ruchy, jak niedokładnym i niepowiązanym był u niego proces myślenia, jak małą wytrwałość w doprowadzeniu do skutku wszelkiego przedsięwzięcia, jak zmiennymi jego upodobaniami i chęciami. Nie było to jednak dziecko apatyczne, pozbawione żywszych popędów i silniejszych uczuć, tylko popędy i uczucia jego odznaczały się bardzo krótkim trwaniem i małą ekstenzywnością. Mamy więc tu do czynienia nie z jakimś zaburzeniem czy to w sferze ruchowej, czy czuciowej, czy nawet w procesie ideacji, gdyż wszelkie te wady były u X. X. nienaruszone, ale wyłącznie z chorobą woli, z brakiem silnych i trwałych chęci, z tym, co Ribot nazywa „królestwem zachcianek“. Ta choroba woli jest właśnie hysterja, a raczej stanowi tło, na którym rozwijają się wszystkie bardziej jeszcze niż zaznaczone u X. X. objawy patologiczne, właściwe hysterji. Objawy te, choć wydają się nieświadomymi, somatycznymi, a więc niezależnymi od woli, mają jednak swe źródło w chorobie

Z Psychologii dziecka

Postrzeżenia dziecięce.

„Nad wszelki wyraz dzieci lubię: uważać na nie, zgadywać co czują, czym będą, jedną jest z najmilszych rozrywek moich. Pisać dla dzieci, czytać o dzieciach, patrzeć na nie, nie sprzykrzy mi się nigdy“. Takie to proste i niewymyślne słowa nasuwały mi się co chwila przy czytaniu pracy Bineta, której treść pragnę podać poniżej, też same słowa i teraz wybiegły mi z pod pióra, jednocześnie przyszła mi chęć niepoohamowana zapytać czytelników a przedewszystkim czytelniczek: czy też znają datę tego wyznania? Warto ją sobie dobrze zanotować: Rok 1820. Pamiętnik Klementyny Tańskiej. Zatem już Hofmanowa uznawała znaczenie obserwacji dziecięcego światka dla celów wychowawczych, już ona znajdowała w niej przyjemność, a my, co się chlępiemy naszym postępem, tak mało dotąd znamy te umysły, z którymi codziennie mamy do czynienia. Lecz nie rozpaczajmy: postęp jest niewątpliwy, tylko na pozytywne rezultaty dłuższego potrzeba czasu. Postęp jest z pewnością; gdy dawniej bowiem ograniczano się do dorywczych postrzeżeń i chwilową tylko przypisywano im wartość, dziś mamy już początki ściśle naukowego badania, systematycznie prowadzonych studyjów nad duszą dziecięcą, a rezultaty ich skrętnie notowane przez badaczów bu-

dzą zaciekawienie każdej matki i nauczycielki, która też obserwowanie dziecka nie za rozrywkę jak przed laty ale za obowiązek swój, za pracę pożyteczną poczytują. Nie bez interesu więc dla nas będzie rozpatrzyć się w postrzeżeniach, które świeżo zestawił francuski psycholog Binet.

Rozróżnianie wielkości. Chodzi o zbadanie, o ile dziecko zdolne jest okiem uchwycić różnice wymiarów, a ściślej mówiąc: jaka jest najmniejsza różnica długości dwu przedmiotów rozpoznawalna dla wzroku dziecka? W tym celu daje się dwie linie do porównania, zapytując: która dłuższa? Do takiego doświadczenia przygotować należy pięć tablic, na każdej rysuje się kilka par linii większych i mniejszych lecz w tym samym stosunku długości, który był: $\frac{29}{40}$ $\frac{32}{40}$ $\frac{34}{40}$ $\frac{36}{40}$ i $\frac{38}{40}$. Liczne doświadczenia z dwoma małymi dziewczynkami (lat 4 i $3\frac{1}{2}$) dowiodły, że dzieci te nie mylą się, o ile chodzi o pierwsze cztery obrazy t. j. odróżniają długość 36 od 40 milimetrów, dopiero przy stosunku $\frac{38}{40}$ omyłki są nader częste. Dla większej pewności obserwator niejednokrotnie obracał papier inną stroną, lecz to nic nie zmieniło rzeczy, za każdym razem dziecko z całą powagą kładło palec na dłuższej linii. Binet dodaje, że tenże sam rezultat otrzymał w badaniach nad dorosłymi, dzieci zatem zdają się nie ustępować starszym pod tym względem, oczywiście mogą zachodzić różnice indywidualne. Ktoby pragnął doświadczenie to (równie jak inne, które niżej podamy) powtórzyć, powinien wziąć pod rozwagę rady uczonego francuskiego. Chcąc mieć obserwacje dokładne, należy się liczyć z dwoma czynnikami, któ-

tej ostatniej. Rzeczywiście hysteryja jest przedewszystkim chorobą czynności ustroju bez żadnych zmian anatomicznych w organach i już dawno zaliczono ją do t. zw. nerwic czynnościowych, funkcjonalnych. Jest to poważnie choroba ruchów i uczucia i dopiero wtedy mamy prawo zaliczyć inne objawy chorobowe (np. jak u X. X. gorączkę, zaburzenia w trawieniu,) do rzędu histerycznych, kiedy jednocześnie mamy do czynienia z zaburzeniami uczucia i ruchu.

Zajmiemy się przedewszystkim temi ostatnimi. Oprócz ruchów automatycznych, jak np. ruchy serca, kiszek etc., wszystkie ruchy nasze mogą być podzielone na następujące kategorie w kierunku wstępującym co do ich godności psychicznej: impulsywne, odruchowe, instynktowe, naśladowcze i dowolne. *Impulsywnymi* nazywamy te ruchy, które mają swe źródło wprost w procesach życiowych zachodzących wewnątrz ustroju. Takimi są pierwsze poruszenia dziecka zarówno w żywocie matki jak i po urodzeniu, takimi nieartykulowane dźwięki, krzyki bez powodu itp. Te ruchy impulsywne znikają stopniowo wraz z rozwojem woli, tak że już dziecko dwuletnie prawie wcale ich nie wykonywa, ustępują one miejsca ruchom dowolnym, świadomym. Należałoby się więc spodziewać, że jeśli te ostatnie są nieliczne, albo też niedokładne, to ruchy impulsywne nie przestaną istnieć i w późniejszym czasie, gdyż działalność życiowa nie mogąc znaleźć sobie ujścia w aktach rozumnej woli, musi się przejawiać na zewnątrz w ruchach impulsywnych. Rzeczywiście u X. X. ruchy impulsywne odgrywały dość ważną rolę. Tak np. lubował on się w krzykach bez powodu, wymachiwał rękoma przy chodzeniu itp. Był czas kiedy wykonywał ciągle ruchy palcami, jak przy graniu na fortepianie, choć się nigdy nie uczył. Prawie bezwiednie, przy innym zajęciu, zaczynał poruszać rękami po stole, choć wiedział, że mu to surowo jest zabronione. Ruchy te nie mogą być zaliczone do żadnej z następnych kategorii. Odruchowemi nie są, bo brak im pobudki wewnętrznej, bodźca czuciowego, nie są również instynktowemi, bo nie mają żadnego celu, naśladowczemi nazwać ich nie można, bo nie mają one żadnej cechy naśladownictwa, nie są wreszcie dowolnemi, a to dla tych samych przyczyn, dla których nie mogą być uważane za instynktowe.

Odruchowym nazywamy ruch odpowiadający na wrażenie zewnętrzne bez udziału świadomości. Ruchy te są celowe, lecz od dowolnych i instynktowych tym się różnią, że nie dążą do celu najprostszemi środkami i nie są między sobą ściśle skoordynowane. Jako przykład tego rodzaju

re na odpowiedzi dziecka wpływają z krótkotrwałością uwagi i łatwością poddawania (sugestyi) w tym wieku.

Wszelkim próbom podobnym można poddawać dzieci wówczas tylko, gdy uwagi ich nic nie rozrywa, skoro tylko nastąpi znużenie lub znużenie, należy doświadczenia zawiesić. Dobrze też przy pytaniach zadawanych dzieciom unikać obecności osób trzecich, a samemu wystrzegać się tego wszystkiego, co mogłoby poddać trafną odpowiedź.

Drugie doświadczenie nad postrzeganiem długości prowadzi się w ten sposób, że linije do porównania podaje się nie jednocześnie ale kolejno; w tym celu każdą linię należy narysować na osobnej kartce i te pokazywać w odstępach 10—15 sekund. Oczywiście tutaj zauważenie różnicy jest dużo trudniejszym, chcąc bowiem określić, czy druga linija jest dłuższą od poprzedniej, należy obraz tamtej przechować jasno w umyśle. O ile z tym radzą sobie dzieci, nie możemy stanowczo orzec na podstawie obserwacji Binet'a; sam on podaje w wątpliwość dobre odpowiedzi badanych przez siebie dziewczynek, gdyż umiały one w błąd wprowadzić uczonego mimo wszelkich przedsięwziętych przez niego ostrożności. Oto charakterystyczny fakt pod tym względem: dziewczynka, mająca lat 4 i 3 miesiące ani razu się nie zmyliła wśród licznych prób z dwoma linijami, pokazywanymi kolejno. Zapytano ją wreszcie: po czym poznajesz, że ta linija jest krótsza od poprzedniej?—Bo na tamtej ćwiartce jest czarna kropka w rogu, a tu jej niema, brzmiała pełna prostoty odpowiedź małej.

(Dalszy ciąg nastąpi.)

ruchów służyć może cofnięcie ręki przy dotknięciu przedmiotu gorącego itp. Lecz odruch nie zawsze w ustroju wyraża się ruchem, czasami wrażenie zewnętrzne działa na procesy życiowe np. wydzielanie gruczołów, wytwarzanie ciepła w ustroju itp. Ilość odruchów u danego osobnika jest w odwrotnym stosunku do stałości jego równowagi nerwowej, która u istot wyżej uorganizowanych możliwą jest tylko wobec prawidłowo działającej woli. Ta ostatnia bowiem działa hamująco na wszelkiego rodzaju odruchy czy ruchome czy inne. Na pozór zdaje się paradoksalne, aby wola mogła powstrzymać wydzielanie gruczołów, podwyższenie ciepłoty lub np. robaczkowe ruchy kiszek (rozwolnienie) albo skurcze żołądka, (wymioty), bicie serca i inne objawy tak częste u histeryków, aby mogło zapobiegać napadom epileptycznym, halucynacyjom itp. Rzeczywiście byłoby to wprost niezrozumiałe gdybyśmy chcieli uważać wolę jako jednostkę psychiczną zupełnie niezależną od innych procesów nerwowych i zupełnie od nich wyosobnioną, jako szereg aktów dowolnych wpływających wprost z procesów zachodzących w komórkach kory mózgowej. Lecz na wspaniałym gmach postępowania rozumnego i dowolnego składają się całe szeregi bezwiednych czynności, ruchów i stałych między nimi skojarzeń. Pierwsze miejsce zajmują tu procesy hamowania odruchów, które odbywają się zrazu świadomie, a później bezwiednie. Bez tego hamowania nie byłyby zupełnie możliwe świadome akty woli, gdyż, jakżeśmy wyżej zaznaczyli, ruchy i czynności dowolne stają się niemożliwe, jeśli ustrój zużywa swe siły na mnóstwo bezcelowych odruchów i ruchów społecznych. Otóż z krótkiej opowieści o stanie fizycznym i duchowym X. X. przekonaliśmy się, jak dominujące stanowisko w jego życiu nerwowym zajmowały odruchy. Gorączka, bardzo łatwe zaburzenia w trawieniu, przestach nocny i cały szereg ruchów społecznych—z jednej strony, nieporządna i rozrucona działalność myślowa, nadzwyczaj łatwe wykolejanie się przy najbliższych powodach—stanowiły znamienne cechy jego duchowej i fizycznej osobowości i w ogóle osobowości wszystkich histeryków. Bo jeśli w sferze chęci hysteryja jest królestwem zachcianek, to w sferze czynów jest ona królestwem odruchów. Niekiedy odruchy te przyjmują potworne prawie cechy: takimi są np. wymioty ciągle, nieraz krwawe, takimi napady drgawkowe znane pod nazwą hystero-epilepsy. Takie napady miewała jedna dziewczynka 5-o letnia, którą miałem sposobność obserwować w Pradze Czeskiej na klinice prof. Ganghofner'a. Dziewczynka ta podczas względnie zupełnie dobrego stanu zdrowia dostawała naraz drgawek w całym ciele, wykonywała bardzo złożone ruchy rękami i nogami, przewracała białkami oczów, tłukła głową w pościel itp. Że nawet w tak daleko posuniętych odruchach wola grała pewną rolę, dowód w zachowaniu się tej dziewczynki podczas napadu hystero-epilepsy. Nim przyszła ona do szpitala miewała już niejednokrotnie napady w domu. Otóż przyzwyczajoną była do tego, że podczas takiego napadu brano ją na rękę, huśtano i uspokajano. W szpitalu nikt tego nie robił i dla tego, po przejściu właściwego napadu dziewczynka z początku rzucała się, krzyczała i płakała, mając nadzieję, że tym skłoni otaczających do współczucia i pieszczona jej. Gdy jednak przekonana się, że to nic nie pomaga, uspokajała się zaraz po napadzie i nawet same napady trwały krócej i powtarzały się rzadziej. Szczegóły wpływu woli na odruchy wyłożymy, gdy będzie mowa o ruchach dowolnych.

(D. c. n.)

Dr. S. Kamiński.

Jężyk Jolski.

JAK MÓWIĆ I PISAĆ?

Naprzód, najprzód, nasamprzód, najsamprzód?

Przypadek 4-ty rzeczownika *przód* z przyimkiem *na* stanowi wyrażenie przysłówkowe *naprzód*, ukształtowane zupełnie tak samo jak przysłówek *nakoniec*. Dla wzmo-

cnienia i uwydatnienia rzeczowników *przód* i *koniec* używamy niekiedy zaimka *sam*, najczęściej, co prawda, zbyt często, ale uchodzi to niekiedy, gdy mowa o krańcu przedniej lub końcowej części jakiegobądź przedmiotu — niejako o punkcie matematycznym. Tak więc mówi się: „na samym *przodzie* oddziału lub kolumny wojska“ (dawniej mawiano lepiej ze zwątlaniem samogłoski *na przedzie*), „na *sam przód* okrętu, podobnie jak *na samym końcu* miasta, wsi, książki“ itp. W powyższych jednak wyrażeniach przysłówkowych, używanych dla oznaczenia czasu (*naprzód*) tylko w komendzie wojskowej oznacza *miejsce* dodatek wyrazu *sam* jest zgoła nielogiczny i niepotrzebny. Nikt nie powie np. „długo milczał, *nasamkoniec* przemówił“, tak samo więc nikt nie powinien mówić np. „*nasamprzód* przeczytałem, później podpisałem“ (daje się to jednak słyszeć w gwarze warszawskiej), gdyż przysłówki *nakoniec* i *naprzód* są tu zupełnie wystarczające i żadnego wzmocnienia nie potrzebują. Gorszym jeszcze błędem jest powszechnie używana w tejże gwarze forma *najprzód*, ponieważ w jęz. polskim przystawka *naj* (powstała prawdopodobnie z przyimka *nad*) oznacza, jak wiadomo, stopień najwyższy *przymiotników* i *przysłówek* tylko wtedy, kiedy jest dodana do stopnia wyższego *najlepszy*, *najlepiej* itd. Niektórzy wymyślili podobno prawidło, jakoby *naprzód* oznacza miejsce (we wspomnianej komendzie wojskowej), dla wyrażenia zaś czasu należy mówić *najprzód*, ale prawidło to najzupełniej dowolne, a zasadam gramatyki przeciwne: *przód* bowiem, jako *rzeczownik*, nie znosi przystawki *naj*, a gdyby wolno było mówić *najprzód*, to możnaby także powiedzieć *najkoniec*. Z tego wreszcie, że forma przysłówkowa *nasamprzód* jest zbyt częsta, forma zaś *najprzód* — niegramatyczna, wynika że i trzeci błąd w tymże zakresie — *najsamprzód* jest niedorzeczny, a nawet ze wszystkich trzech najgorszy, bo i zawiera w sobie aż podwójne rzekome wzmocnienie wyrazu *przód* i łączy przystawkę *naj* bezpośrednio z zaimkiem *sam*! Brzmi jednak swobodnie potworne *najsamprzód* w potocznej gwarze warszawskiej, a nawet można je znaleźć w pismach peryjodycznych jako wyszłe z pod pióra naszych znanych literatów.

L. W. Szczerbowicz.

Nauki Przyrodnicze.

KRAŻENIE KRWI U CZŁOWIEKA.

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

(Dokończenie).

Z płuc krew za pomocą naczyń krwionośnych wraca do serca, ale jako czysta wchodzi do lewej jego połowy. Droga, jaką przebywa krew, wychodząc z serca do ciała i odwrotnie, jest znacznie dłuższą od tej, jaką ona przechodzi wyszedszy z serca do płuc i naodwrot. To też pierwszy obieg nazywamy wielkim krążeniem, gdy drugi małym. Ze względu na kierunek, naczynia, które prowadzą krew od serca do płuc nazywamy tętnicami, podobnie jak te, po których krew od serca rozchodzi się do ciała; z tejże zasady naczynia, które krew z płuc powraca do serca, noszą nazwę żył.

Teraz pokażemy uczniom tablicę całkowitego krążenia krwi. Ponieważ w sercu biorą początek cztery naczynia, z których każde ma odrębne zadanie, przeto serce prócz podziału przegrodą podłużną na część prawą i lewą, niekomunikujące się ze sobą, podzielona jest jeszcze dwiema innymi przegrodami tak, iż każda z połówek serca składa się właściwie z dwu części: górnej i dolnej. Górne części w obu połowach serca nazywać będziemy prawym i lewym przedsionkiem, dolne: prawą i lewą komorą. W przegrodach dzielących przedsionki od komór są otwory, za pośrednictwem których dwie te części komunikują się

ze sobą. Komory biorą na siebie czynność wysyłania krwi, przedsionki — przyjmowania jej.

Tu należy zwrócić się do klasy i kazać uczniom wyszczególnić, jakie naczynia wychodzą z komór i dokąd krew wprowadzają, jakie naczynia wnoszą krew do przedsionków i skąd krew ta pochodzi. Odpowiedzi dane na powyższe pytania będą jednocześnie małym powtórzeniem tego, co dotąd o krążeniu powiedzianym było. Odpowiedzi te uczniowie dawać powinni, wskazując jednocześnie na naczynia, przedstawione na rysunku, oraz oznaczając kierunek, w jakim krew po nich przebiega.

O oczyszczaniu się krwi z soli i wody wspomniemy krótko, że dokonywa się ono w organie, zwanym nerkami, a leżącym w jamie brzusznej po obu stronach kręgosłupa, i przejdziemy do wyjaśnienia przyczyn, które krew w ruch wprawiają i z jednych naczyń do drugich pędzą. Przedtem jednak dobrze będzie zaopatrzyć się na lekcję w serce wołu lub cielęcia i pokazać je uczniom, jak ono wygląda. Należy przy tej demonstracji zwrócić uwagę uczniów na różnicę, jaka zachodzi w budowie ścianek przedsionków i komór, tętnic i żył. Łatwo także zaopatrzyć się u rzeźników w płuca, znane w handlu pod nazwą lekkiego. Wsunąwszy rurkę szklaną w tchawicę lub oskrzele, można płuca wydać, a w ten sposób pokazać uczniom, jak wyglądają ostatnie wypełnione powietrzem.

Mówiliśmy dotąd ciągle, iż krew porusza się w naczyniach, że przechodzi z jednego do drugiego, ale pomijaliśmy milczeniem siłę, która krew w ruch wprowadza. A siła ta istnieć musi, bo rozniesienie krwi po całym ciele jest pracą. Przyniesienie wody ze studni do mieszkania jest pracą, której dokonywa siła rąk ludzkich, ciągnięcie powozu jest pracą, którą spełnia siła mięśni konia; ruch wagonów po szynach jest pracą, której dokonywa siła pary, wydobywającej się z maszyny. Gdzież siedlisko siły, wprowadzającej w ruch krew w naczyniach krwionośnych. W wyjaśnieniu tego, powołać się możemy tylko na doświadczenie dzieci, które wiedzą, że „serce bije“. Otóż „bicie serca“, które wyczuwamy ręką, polega na kurczeniu się różnych jego części: kolejno kurczą się to przedsionki to komory. Ponieważ kurczenie się przedsionka lub komory powoduje zmniejszenie ich objętości, to skutkiem tego krew wypychaną zostaje do tego naczynia, z którym przedsionek lub komora są skomunikowane. Kurczenie się przedsionka wysyła krew do komór, skurcz tych ostatnich — do tętnic. Odwrotnej drogi krew przebywać nie może, gdyż między przedsionkami a komorami, znajdują się zastawki, które otwierają się i przepuszczają krew tylko w jednym kierunku. Budowę zastawek upodobnimy do mechanizmu drzwi lub okien.

Pokazując dzieciom serce, zwracaliśmy ich uwagę na różnicę w budowie ścianek przedsionków i komór, teraz wyjaśnimy przyczyny tych różnic. Dzieci same mogą ją odnaleźć, przy pomocy naszych pytań. Jak daleko popychają przedsionki krew, a jak daleko komory? Wspomniemy tu także o biciu tętnic, które pospolicie pulsem nazywamy. Bicie to odczuwamy w niektórych miejscach ciała, albowiem tętnice tylko gdzieśgdzie znajdują się tuż pod skórą, zazwyczaj schowane są głębiej.

Po udzieleniu tych objaśnień wrócimy jeszcze do rysunku szematycznego, i kazać na nim wskazywać uczniom, jaką jest droga obiegu krwi: skąd krew dostaje się do tętnic, dokąd po nich idzie, skąd wchodzi do przedsionka lewego, dokąd zeń wychodzi itd. Będzie to powtórzeniem wszystkich lekcji o krążeniu i związek szczegółów dokładniej uczniom uprzytomni.

Dr. Wanda Szczawińska.

Muzyka.

JAK UCZYĆ POCZĄTKÓW MUZYKI?

przez E. Nowakowskiego, prof. Konserwatorium.

XI.

Ekspresja.

Muzyka jako sztuka piękna nie powinna być nigdy traktowana zimno, po wyłączeniu więc ćwiczeń, gam, arpedżów itp. mających na celu jedynie rozwinięcie techniki, najskromniejszą chociażby kompozycją należy wykonać z możliwą ekspresją i zrozumieniem. Obowiązkiem więc nauczyciela jest objaśnić każdy znaczek, do deklamacji muzycznej odnoszący się, a bacząc na stronę czysto formalistyczną, pilnować nadto, aby uderzenie było piękne, legata i staccata dobrze wykonane, i wpoić w ucznia to przekonanie, że wykonywa dzieło sztuki, które podnieść musi siłami ducha, palce zaś i ręka są tylko narzędziami. Aby uczeń rozumiał dobrze wykonywaną kompozycję, należy wskazać mu frazesa muzyczne, w miarę jak one po sobie następują, jak każdy poprzednik ma swój następnik, gdzie się frazes zaczyna i gdzie kończy, słowem przedstawić całą logikę, z jaką utwór jest napisany.

Skoro uczeń zrozumie techniczną budowę kompozycji i odczuje ją duchowo, z pewnością zagra ją dobrze, i zrobi słuchającemu a przede wszystkim sobie samemu przyjemność. Od uczeni więcej już zaawansowanych, wymagać można aby sami odszukali i wskazali frazesa muzyczne wykonywanego utworu. Często tytuł kompozycji sam w sobie zawiera już charakterystykę oraz wskazuje rodzaj mającej się użyć ekspresji. Oprócz więc sonat, koncertów nic jasno nie określających oraz tytułów banalnych, których używanie na szczęście i mody już wyszło, wszelkie inne winny być dobrze zrozumiane i przez nauczyciela objaśnione. Tak więc *ballada* inaczej musi być wykonana niż *barkarola*; *scherzo* inaczej niż *kołysanka*, słowem każdy logiczny tytuł utworu daje mu właściwe oświetlenie. Z powodu znaków ekspresji, często spotyka się mylne ich rozumienie, dla tego też zwracam uwagę:

1) że wyraz *crescendo* znaczy *wzmacniać stopniowo*, idzie więc zatym, że nie należy od razu grać mocno. jak się to zwykle praktykuje, bo jeśli, dajmy na to, frazes muzyczny oznaczony znakiem *p.* (*piano*) ma być wykonany *crescendo*, to stopniując siłę, przychodzi się przede wszystkim do *mf.* (*mezzo forte*) i może jest właśnie wolą autora na tym punkcie siły zatrzymać się.

2) że wyraz *sf* (*sforza*) znaczy *wzmocnić*, zatym tak samo jak w *crescendo* zachować należy stopniowanie, i jeśli frazes muzyczny grany *piano* ma nutę oznaczoną znakiem *sf.*, nuta ta nie z całą siłą, lecz tylko *mf* winna być wykonana.

Ogólną jest wadą między uczącymi się, iż wykonywając *crescendo* jednocześnie pośpieszają; zwrócić więc na to trzeba baczną uwagę i nie dać spieszyć, jeśli to nie jest wskazane przez kompozytora, bo przez to właśnie powstrzymanie się w tempie, *crescendo* zyskuje wiele na sile.

Jako zasadę przyjąć można, że chociaż *crescendo* nie jest wskazane, każdy postęp dźwięków, idący *w górę* wykonywa się nieco wzmacniając, idący zaś *w dół*, *decrescendo* t. j. stopniowo uciszać.

Z powodu frazesów muzycznych, o których wyżej mówiłem, wspomnieć tu muszę o *łuku*. Jest to znak pisarski, dający powód do wielu nieporozumień, służy bowiem do oznaczenia legata, przedłuża wartość nuty i oddziela frazesa muzyczne.

Nie dla nowatorstwa, lecz dla rzeczywistej praktyczności, chętnie bym do tego ostatniego użytku wprowadził przecinki, średniki i punkta, godząc się wszakże z rzeczywistością, zwracam tylko uwagę, że kwestyja łukowania jest zwykle w wydawnictwach bardzo lekko traktowaną, do nauczyciela więc należy porobić poprawki w razie do-

strzeżonych błędów i frazesy uczniowi jasno jedno od drugich oddzielić.

Początek łuku, akcentuje nieco pierwszą nutę, koniec zaś takowego gra rolę przecinka i wymaga chwilowego zawieszenia przez oderwanie ręki. Ostatnia nuta pod łukiem zawsze słabsza od poprzedzającej.

(D. e. n.)

Słoty.

Z DOMU I ZE SZKOŁY.

O wychowaniu nowoczesnym, p. E. Siwiński kilka uwag, niepozabawionych słuszności, wypowiada w „Przeglądzie Tygodniowym”. „Przed laty kilkudziesięciu rodzice wogóle posiadali pewną pedagogiczną rutynę, przekazaną im przez poprzednie pokolenia i trzymano się metody empirycznej, zalecając przede wszystkim surowe postępowanie z dziećmi, aby je wdrożyć do poszanowania starszych i przyzwyczajenia do ślepego posłuszeństwa”, w czym niemało postępowaniem rodziców kierowała zasada: „rószczyka dziateczki Duch Święty bić radzi”. Rozumiemy dziś dobrze złe strony tej pedagogii, ale cóżemy na jej miejsce postawili? „Oto, odpowiada p. Siwiński, rodzice wyrzekszy się *bołkowskiego* systemu, wszystko zdają na wolę ślepego losu, zgodnie ze zdaniem: *laisser aller, laisser faire...* Jest to w rzeczywistości abdykacja z wszelkiej rodzicielskiej powagi i powierzenie wychowania dzieci samymże dzieciom... System ten *niewychowywania* dzieci praktykowanym jest obecnie we wszystkich sferach naszego społeczeństwa, nawet najbiedniejszych i spotykamy wszędzie rodziny, w których nie rodzice dziećmi, ale dzieci rodzicami rządzą”. Zgadza się z autorem, o ile stwierdza fakt, że dawne wychowanie, jakkolwiek jednostronne i w wielu punktach błędne, ale bądź co bądź konsekwentne i celu swego świadome, oparte przewaźnie na religii i autorytecie władzy rodzicielskiej, ustąpiło dziś miejsca w większej części rodzin wychowaniu rozprzężonemu i chwiejnemu, którego rezultatem może być tylko wybudowanie indywidualizmu i brak charakterów. Być może również, że przyczyną tego w wielu wypadkach jest po prostu słabość i niedołęstwo rodziców. Sądźmy przecie, że fakt ten ma i przyczyny ogólniejszej natury. Kierowano się dawniej w wychowaniu pewną niewielką liczbą pojęć z tradycji otrzymanych, stosowano je ślepo i niepoddawano krytyce, dzięki czemu postępowanie wychowawcze w najgorszym razie mogło być przynajmniej konsekwentnym i stałym. Ale stopniowo upowszechniły się pewne doktryny i hasła pedagogii nowożytnej, pod wpływem których rząd wychowawczy ze sfery tradycji i bezwiednych nałogów przenosić zaczął w sferę świadomych idei. Mówić zaczęto, że liczyć się należy z indywidualnością dziecka, kształcić w nim samodzielność, szanować poczucie godności, rozwijać umysł, uczyć łatwo i przyjemnie, poglądowo i realnie, przygotowywać przez naukę do życia, strzec od rozdrażnienia i nerwowości, uprzedzać raczej błędy aniżeli karać itd. itd. Lecz dobrym chęciom w zakresie pojęć tych i usiłowań, słusznych i prawdziwych w pewnym znaczeniu i w pewnych warunkach, bynajmniej nie odpowiadało w równej mierze ich rozumienie i umiejętność stosowania. Posługiwano się nimi po doktrynersku i szablonowo, w jednym przesadzono, drugiego zaniedbano, i oto w praktyce ujrzyć dziś można każdą prawie z nowszych zasad pedagogicznych—w karykaturze, jakby dla ośmieszenia jej i zdyskredytowania umyślnie wytworzonej. Próżnym byłoby i chybionym chcieć formy przeżyte do życia przywracać, jakkolwiek utrzymać należy to, co było w nich prawdziwym i niewzruszalnym. Co jednak obecne wychowanie uratować może, nadać mu pewne i właściwe podstawy, to tylko dokładniejsze rozumienie nowszych jego zasad. Niedość jest chwycić formuлки i „postępowo” brzmiające frazesy: zgłębiać należy przedmiot w szczegółach przez czytanie i rozmyślanie, poznawać duchowość dziecka, wa-

runki jej rozwoju, naturę i zakres wpływów, którymi nań działać możemy, rzeczywiste i do osiągnięcia możliwe cele wychowania, jednym słowem, trzeba się —uczyć i jeszcze raz uczyć.

*

Wydawnictwo „Wielkiej Encyklopedyi Ilustrowanej“, rozwija się pomyślnie, co oczywiście w pierwszym rzędzie przypisać należy staranności komitetu redakcyjnego. Jeżeli w początkach mogły być wątpliwości podnoszone, o ile starczy nam sił merytorycznych i literackich dla wykonania podobnego dzieła, to dziś wobec tego, jak rzecz postawiona została, wątpliwości te zniknąć powinny. Bliższe rozejrzanie się w artykułach, związek mających z wychowaniem i szkolnictwem odkładamy do późniejszego czasu, poprzestając teraz na wzmiance ogólnej i zaznaczając, że „Wielka Encyklopedya“ tak ze względu na zasób treści, jak obfitość drzeworytów i podobizn kolorowanych, śmiało stanąć może obok znanych w tym rodzaju wydawnictw Maiera i Brockhausa, na których się w ogólnych zarysach wzoruje; dla nas zaś przez sumienne uwzględnienie rzeczy swojskich wartość większą przedstawia.

Krytyka i Sprawozdania.

Opowiadania Ciotki Ludmiły, przez Teresę Jadwigę — z rycinami Julijana Maszyńskiego, Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa, 1891.

Szerokiemu kołu czytelników znana, autorka prac powieściowych dla dziatwy przynosi jej tym razem w ofercie wiązanek, przeważnie własnych, w mniejszej części od J. I. Kraszewskiego zapożyczonych — epizodów z historii polskiej i wschodnio-słowiańskiej. Są to niby wspomnienia wykładów „Ciotki Ludmiły“, żywym niegdyś słowem pośród kółka rodzinnego wygłaszanych w Meranie. Historyję ojczystą doprowadza pisarka sposobem epizodycznym do Stefana Batorego; z dziejów Rosyi podaje dwa ustępy: „Włodzimierz Wielki“ i „Dymitr Doński“.

Od dziełka, przeznaczonego dla pacholąt, mogących mieć 8 do 12 lat wieku, nie wymagamy ani wielkiej erudycji, ani ścisłości krytycznej, w każdym jednak razie pragniemy, żeby nie mieściło ono w sobie rażących niekonsekwencji, anachronizmów i wogóle błędów, którychby się później oduczać było potrzeba. Na pytanie, czy praca p. Teresy Jadwigi uwzględnia należycie grunt naukowy, odpowiemy kilku cytatami.

1) „Słowianie (pisze autorka na str. 9) rozpostarli się w Europie od m. Bałtyckiego do Czarnego i Adryjatyku, od Elby do Wołgi, i dzielili się na liczne plemiona, które tworzyły jakby jedną wielką rodzinę; łączyły ich bowiem jedne obyczaje, jedno urządzenie, jeden charakter, — tylko od dawien dawna różniły się te plemiona między sobą mową, a różnice zachodzące w językach stawały się coraz wyraźniejsze; później i obyczaje przyjęli różne“. Trudno pojąć, dlaczego słowianom (z epoki, w której się już rozpostarli na szerokich przestrzeniach Europy) przypisuje pani T. J. wspólne obyczaje a różną mowę. Wszak jedno z drugim nierozłączną stanowi parę? Jakże zresztą przypuszczać można, żeby ludy, rozrzucone po wielkich obszarach ziemi (i to na łonie czasów pogańsko-barbarzyńskich) tak zupełnie pod względem obyczajowym ze sobą harmonizowały? Zbyt rażące nieprawdopodobieństwo. Jeżeli słowianie kiedykolwiek jedną niejako składali rodzinę, to miało miejsce w dobie o wiele wcześniejszej, głęboko przedhistorycznej, wtedy mianowicie, gdy się w nielicznej gromadce od pnia starszego oddzielali.

2) „Z początku wieku dziewiątego religija chrześcijańska rozszerzyła śród słowian światło wiary prawdziwej. Pierwszemi apostołami byli Cyryl i Metody“ (str. 19). Wskazówka pod względem chronologicznym błędna. Cyryl urodził się w r. 827, Metody nieco wcześniej; ale żaden z nich na początku IX-go stulecia nie mógł działać i nie działał. W drugiej dopiero połowie tego wieku występują

oni na widownię. Szkoda wreszcie, że nie powiedziano, co byli za jedni i skąd przybyli; imiona bowiem same, bez bliższych objaśnień są w nauce bezużytecznym balastem.

3) Autorka naucza, że Piast został powołany do godności książęcej „w r. 843“. Czy właściwą jest rzeczą, pytamy, rzucać w umysł dziecięcy wywleczoną z ciemnych kątów datę, gdy zarówno samo zdarzenie, jak i bohater do mitów jeszcze przeważnie należą?

4) Według pani Teresy Jadwigi pierwszy król polski koronował się dwukrotnie — w r. 1000 i 1025. Jakiż cel miałoby powtórzenie obrzędu? Historyja, na badaniach nowszych oparta, raz tylko ten fakt zapisuje — pod rokiem 1024 (czy 1025); zanotowane zaś u Gallusa uwieńczenie głowy monarszej na uczie gnieźnieńskiej przez Ottona III mogło być jedynie symbolicznym wyrazem nadania Bolesławowi godności patrycjuszowskiej.

5) Autorka opowiada (i w „streszczeniu“ powtórnie zaznacza), że po śmierci Chrobrego napadł na Polskę „Henryk II, cesarz niemiecki“ (str. 95). Czytajmy: *Konrad II, cesarz rzymski a król niemiecki*; Henryk bowiem legł w grobie wcześniej, niż Bolesław; *cesarzem zaś niemieccy, przed Wilhelmem I, był swój zawdzięczający wyłącznie... pielęgnowanemu w podręcznikach szkolnych błędowi.*

6) Wieść o bitwie na „Psim polu“ (str. 132), stoczonej jakoby w r. 1110, należy do zmyślnych kronikarskich. Bolesław Krzywousty (jak świadczy współczesny Gallus) prowadził z Henrykiem V wojnę wyłącznie podjazdową; szedł za nim trop w trop, napadał z nienacka i szarpał, lecz ani razu całą masą zbrojną na otwartym miejscu nie starł się ze swym wrogiem.

7) Autorka wbija niepotrzebnie w umysł dziecięcy niektóre wątpliwej wartości szczegóły chronologiczne. Oto przykłady: — „Konrad Mazowiecki sprowadził roku 1222 do Mazowsza krzyżaków — rzekł Marcyś, patrząc na Terenię, która go uczyła“. — „Nawet rok zapamiętałeś — to pięknie — pochwaliła go Ciocia“. — „Bo taki łatwy, jedynka i trzy dwójki“ (str. 180). Rok w samej rzeczy nader łatwy do zapamiętania, szkoda tylko, że... błędny (czytaj: 1228). Pod tym samym, jak widać, mnemonicznym hasłem „Ciotka Ludmiła“ widzi krzyżaków, gospodarujących na Pomorzu (str. 181) nie w 1309 (jak każe historyja), lecz dopiero w 1333.

Możnaby w przeglądany dziełku więcej podobnych znaleźć usterek; ale już i z tych kilku cytat wolno mi, jak sądzę, wyprowadzić wniosek, że nauka dziejów ojczystych nie jest w nim z odpowiednią wykładana troskliwością.

Po każdej z pięciu części, na które się praca rozpada, następuje „streszczenie“, ujęte w formę katechizmowo-beletrystyczną. Ciotka Ludmiła egzaminuje swe audytoryjum i zarazem to, co powiedziała, nowemi uzupełnia szczegółami. Metoda — zasługująca na szczerze uznanie; niemam jednak, iż podobne próby daleko częściej w praktyce należałoby odbywać: historyja nie jest nauką łatwą, a dobór tak bezwzględnie uważnych i pojętnych dzieci, jak te, z którymi „Ciotka“ rozmawia, do nadzwyczajnych należy osobliwości. Zauważyliśmy wreszcie, że w tak zwanym „streszczeniu“ pacholęta są częstokroć egzaminowane ze szczegółów, pominiętych w samym wykładzie. Jest to rażąca niestosowność, — a spotykamy ją na każdym kroku. Ciocia Ludmiła pyta np. Terenię, „jak się grupowały plemiona słowiańskie“, — i otrzymuje dobrą odpowiedź, pomimo że sama kwestyi tej nie poruszała. Domyślać się więc potrzeba egzystencyi jakiegoś nieznanego, ukrytego za sceną współmistrza, który wykłady nauczycielki, według jej wskazówek, nowemi pomnaża wiadomościami.

Forma opowiadań jest płynna, barwna i od usterek językowych prawie zupełnie wolna¹⁾.

¹⁾ Na str. 15 czytamy: „na wyspie Rugii, zamieszkałej (zam. zamieszkannej) przez plemiona słowiańskie“; na str. 106: „wziąć“ (zam. wziąć); „w niemieckim ręku“ (zam. w niemieckich rękach); na str. 189: „zwyczaiz“ (zam. zwyczajów). Oprócz tego autorka używa stale postaci wyrazowej „morawianie“ (od Morawa), zamiast *morawianie* (porównaj: *Warszawa — warszawianin*), a rzeczownikom na *yja, ija* nadaje w bierniku, jak się zdarzy, to końcówkę *ę, to q.*

Dodatnią stroną książki stanowi nadto jej tendencja etyczna. Autorka stara się w młodym czytelniku obudzić i rozwinąć uczucia szlachetne, zamiłowanie do pracy, porządku, oszczędności; przedstawia niełbiców, jako wrogów naszych, ale radzi ich naśladować w tym, co naśladowania godne. Całość jednym słowem byłaby wyborna, gdybyśmy jej nie mogli zarzucić: 1) drobnych wykroczeń przeciw zasadom dydaktyki i metodyki (autorka, używszy czasem wyrazu dla dzieci niezrozumiałego—np. „filozofija”—pozostawia go bez objaśnienia, a streszczać każe dzieciom częstokroć to, o czym nie mówiła); 2) słabego uwzględnienia gruntu badań dziejowych.

W każdym razie dzięki pani Teresy Jadwigi, wespół z podręcznikami Józefa Szujskiego lub Michała Bobrzyńskiego przez wychowawców użyte, niemałą korzyść i przyjemność małoletnim czytelnikom przynieść może.

A. G. Bem.

NASZ KWESTYJONARYJUSZ.

Stosunek Rodziców i Nauczycieli prywatnych.

(Dokończenie).

22. Jak rodzice wytłumaczyć powinni dzieciom młodszym i starszym przyczynę rozstania się z nauczycielem, którego uznali za nieodpowiedniego?

23. Czy właściwym jest w obecności dzieci opowiadać nowemu nauczycielowi o wadach poprzednika i wogóle prowadzić rozprawy pedagogiczne?

24. Jak ma się zachować nauczyciel, jeśli dostrzeże, iż rodzice sami ponuczali dzieci błędów np. językowych, przyrodniczych, historycznych; w jaki sposób wogóle ma nauczyciel prostować fałszywe pojęcia dzieci, nie naruszając powagi rodziców, przez których pojęcia te zostały wszczępione?

25. Skargi dzieci na nauczycieli, słuszne lub nie, jak mają być przez rozsądnych rodziców przyjmowane?

26. Jak ma się zachować nauczyciel a jak rodzice, gdy po pewnym czasie znajdują zrazu niedostrzeżone, a jednak znaczne różnice w swych zapatrywaniach np. religijnych, społecznych, pedagogicznych? Jak postępować, aby ta różnica między wychowawcami nie wpływała ujemnie na dzieci? Kto powinien ustępować?

27. Jaki pokój ma być przeznaczony na lekcję? Czy w czasie nauki wolno i komu przechodzić, przeszkadzać, wdawać się z nauczycielką w rozmowę, odwoływać dziecko pod różnymi pozorami?

28. Jak się ma liczyć godzina nauczyciela przychodniego: od chwili jego przyjścia, czy od chwili zaczęcia lekcji?

29. Czy i o ile nauczyciel może być odpowiedzialny, gdy uczeń nie zda do tej klasy, do której miał być przygotowany? Czy może to wpłynąć na wypłatę pensji nauczycielowi i opinię jego jako pedagoga?

30. Czy nauczyciel lub nauczycielka domowa powinni otrzymywać wakacje, w jakim czasie i w jakim rozumieniu? Czy za czas udzielonych nauczycielowi wakacyj lub w wypadku nagłego jego wyjazdu wskutek okoliczności familijnych lub t. p., właściwym jest wytrącać mu z pensji?

31. Jakim jest wogóle i jakim być powinien stosunek towarzyski, obejście się rodziców z nauczycielami? Jakim jest stosunek ten zależnie od stanowiska i zamożności rodziców: w domu obywatelskim na wsi, w rodzinie mieszczańskiej, bogatej lub średnio zamożnej, chrześcijańskiej i żydowskiej?

32. O ile stosunek ten i traktowanie osoby inaczej się przedstawia względem nauczyciela, nauczycielki i bony, krajowców i cudzoziemców (francuzek i niemek)? Jakie zmiany w stosunku tym są pożądane?

33. W szczególności jakim jest stosunek osobisty względem bon polek, z lepszym wychowaniem i wykształceniem?

34. Czy i jak często zdarzają się w stosunku rodziców do nauczycieli fakty: 1) wyzysku lub oszustwa, 2) ordynarnego obejścia, grubijaństwa, buty i lekceważenia pracy, 3) przesadnych wymagań, 4) nierozsądnych pojęć o wychowaniu i nauczaniu, 5) wprowadzenia w błąd nauczyciela co do liczby dzieci, mających się uczyć, ilości godzin wolnych, oddzielnego pokoju, wakacyj itp., 6) skąpstwa, podejrzliwości, fałszu itp. Przytoczyć odnośne fakty.

35. Czy i jak często zdarzają się między nauczycielstwem prywatnym: 1) nieuctwo, 2) brak uzdolnienia pedagogicznego, 3) nieumiejętność obchodzenia się z dziećmi, 4) brak dobrego wychowania i ogłady towarzyskiej, 5) złe nalogi, 6) nieuczciwość, 7) lekceważenie przyjętych obowiązków, 8) wprowadzanie w błąd rodziców co do posiadanych kwalifikacyj (np. znajomości języków obcych), 9) gwałtowność, niecierpliwość, przesadna ambicja, zarozumiałość, kaprysy itp. Które wady częstsze są u mężczyzn, które u kobiet? Przytoczyć odnośne fakty.

36. Jaki znaleźć możnaby sposób, ażeby nauczycieli ustrzec od przyjmowania zobowiązań u osób, które dały się już poznać ze złej strony, i odwrotnie rodziców ustrzec od wchodzenia w stosunek z nauczycielami, którzy niejednokrotnie zawiedli pokładane w nich zaufanie?

O dostarczenie nam postrzeżeń, faktów, zdań i projektów w zakresie powyższych pytań, jak niemniej w kwestyjach, które w Kwestyjonaryjuszu mogły być pominięte, raz jeszcze wszystkich Czytelników prosimy i zachęcamy. Odpowiedzi lepsze i bardziej wyczerpujące wydrukujemy w całości, inne użytkujemy w ogólnym streszczeniu.

PORADNIK WYCHOWAWCZY.

(Plan nauki domowej).

Zapytanie:

Korzystając z upoważnienia Szanownego Redaktora osmielałam się nareszcie udać z prośbą o łaskawe udzielenie rad w kształceniu moich dzieci. Mieszkamy na wsi, dzieci mamy czworo: chłopiec w dwunastym roku i dziewczynki najstarsza lat 10, średnia 6 i pół i najmłodsza miesiocy 7. Chłopiec obecnie uczęszcza do 1 klasy, pozostając w obcym domu pod wyjątkowo sumienną opieką. Kształcenie dziewczynek ma się prowadzić w domu, co mnie zmusza do szukania w tym przedsięwzięciu pomocy. Najstarsza moja córeczka jest żywą, rośnie szybko, dobrze wygląda, nie słabowita, ale nerwowa, niecierpliwa, nie okazująca wielkiego zaciekawienia do nauki, lecz chętna do lekcji, nie lubiąca się zastanawiać nad odpowiedziami;—doktór nie kazał przeciążać jej nauką, więc też po za obowiązkowymi godzinami nic prawie nie ma zadawane do samodzielnego przygotowania. W czwartym roku zaczęła praktykować zajęcia wchodzące w zakres metody freblowskiej pod przewodnictwem bony polki. Po skończonych latach 5-iu przyjęliśmy bonę francuską, posiadającą patent nauczycielki. Ponieważ dzieci nie rozumiały mowy francuskiej, nie chciałam, aby traciły na ogólnym rozwijaniu się i postępach dla nabywania języka, postanowiłam więc sama prowadzić początkowe ich kształcenie, pozostawiając bonie prócz ogólnego zajęcia się dziećmi tylko nauką pisania. Po dwu latach oddaliłam francuskę, a wzięłam do początków na kilka miesięcy niemkę, mówiącą po polsku. Kiedy dzieci zaczęły już rozumieć i mówić cokolwiek po niemiecku, sprowadziłyśmy niemkę, nieznającą polskiego z sześcioklasowym wykształceniem, bardzo dobrze wychowaną, która dodatkowo tylko swym łagodnym charakterem wpływać na dzieci może. Pozostaje ona w naszym domu rok trzeci. Dzieci władają niemieckim językiem swobodnie, jest on teraz ogólnym w naszym domu.

Córeczka moja ma obecnie z nauczycielem po dwie godziny tygodniowo arytmetyki i języka polskiego, ze mną: religiję, język francuski (czytanie połączone z opowiada-

niem nauką rzeczy) i muzykę — z niemką język niemiecki, historję św. i rysunków trochę, także i robótki. Godzin pracuje dziennie $4\frac{1}{2}$ —5; reszta czasu pozostaje na spacer zabawę z siostrzyczką i czytanie „Wieczorów rodzin.“ „Poupée modele“ i „Der gute Kamarad“, oraz stosownych dla dzieci książek. Pragnęłabym bardzo uzyskać plan, do którego obecnie ja, a następnie nauczycielki stosowałyby się powinny w zakresie 4-ch klas zakładów żeńskich, bo dokończenia edukacji wypadnie zapewne dokonać w Warszawie. Znając ujemne strony kształcenia domowego pragnęłabym przy światłych wskazówkach Sz. P. o ile możności ich unikać.

M. S. z G.

Odpowiedź:

Z przyjemnością spełniamy żądanie Sz. Pani, choć utrudnia nam je okoliczność, iż nie znając dziecka nie możemy z całą pewnością wiedzieć, jak daleko jest posunięte w przedmiotach, których się uczyło, a tym samym, o ile umysł jego jest przygotowanym do wykładu nauk, któreby w tym wieku rozpocząć można. We wszelkim nauczaniu należy sobie przedewszystkim jasno uświadomić cel, do którego zdążamy: jeśli nim jest przygotowanie do zakładu naukowego, to musimy obznajmić się z jego programem. W danym wypadku dziecko ma przed sobą długi okres czasu nauki domowej (gdyż dopiero na ukończenie edukacji ma przyjechać do Warszawy), niemniej jednak od początku starać się należy, aby nie potrzebowało się zbyt wiele douczać przed samym egzaminem, abyśmy nie naprawiali w ciągu paru miesięcy tego, co przez lat kilka było zaniedbane. Gdyby nawet Sz. Pani miała zamiar całą edukację córki przeprowadzić w domu i nie potrzebowała się krępować wymaganiami szkolnemi, radzilibyśmy co prędzej zarządzić pewnemu brakowi, jaki w podanym planie wytknąć musimy. Oto dotychczasowe nauczanie dziewczynki było bardzo jednostronne; uczyła się przeważnie języków, rozwijała więc pamięć bardziej od innych władz umysłowych, arytmetykę ma tylko dwa razy w tydzień, co nie może sprzyjać rozwojowi zdolności zastanawiania się, ściślejszego myślenia, niema przytym żadnego przedmiotu, któryby kształcił jej postrzegawczość, przyuczał do samodzielnego obserwowania rzeczy i zjawisk, boć nauka o rzeczach przy czytaniu francuskim za taki uważać się nie może. Jesteśmy przeciwni wprowadzaniu zbyt wielkiej liczby nowych przedmiotów jednocześnie, lecz sądzimy, że dziecko 10-letnie mogłoby już z korzyścią rozpocząć geografję, a za jakiś rok przystąpić możnaby do poglądowego wykładu nauk przyrodzonych i historii. Takiego planu, któryby starczył na lat kilka, podać nie możemy, gdyż corocznie wobec postępów dziecka pewne zmiany będą nieuchronne. Spróbujemy więc nakreślić tylko plan na chwilę obecną, rozważywszy przedtym zasady, które o ilości czasu dla każdego przedmiotu orzekają.

W całości nauczania i w każdej oddzielnej lekcji jakiegokolwiek przedmiotu odróżnić należy dwie czynności: przyswojenie pewnej liczby faktów i pojęć, oraz wewnętrzną przeróbkę nabytego materiału, praktyczne jego zastosowanie do ćwiczeń, zadań itp. Chcąc rzecz jakąś dobrze sobie przyswoić, należy często i w różny sposób powtarzać, chcąc dojść do pewnej biegłości w takich czynnościach, jak czytanie, rachunek pamięciowy, rozbiór gramatyczny, opowiadania, streszczenia itp., potrzeba koniecznie poświęcić wiele czasu na wprawę. Im różnorodniejsze, bardziej wymagające wprawy, stopniowania, są ćwiczenia, które się z danym przedmiotem wiążą, tym częściej powinien on się pojawiać na planie, jeśli chcemy otrzymać dodatnie rezultaty; tam, gdzie celem jest jedynie przyswojenie pewnej liczby wiadomości rzeczowych, dwie lekcje tygodniowo wystarczają — jedna w żadnym razie nie jest dostateczna. Wobec tego radzimy najwięcej czasu, bo po 4 lekcje tygodniowo obrócić na przedmioty dotąd najbardziej upośledzone, na arytmetykę i język polski. Nawet ze względu na warunki, w jakich się edukacja dziewczynki odbywa, częstsze lekcje polskiego są dla niej bardziej potrzebne, niż dla ogółu rówieśniczek a to z następujących przyczyn: a) Usposobienie indywidualne dziecka mało jest skłonne do skupiania uwagi, do zastanawiania się nad rzeczami, chcąc więc temu zarządzić należałoby z nim przerabiać jak najwięcej takich

właśnie ćwiczeń, któreby do myślenia pobudzały. b) Dziecko cały dzień mówi po niemiecku (co powinno się zresztą ograniczyć do rozmowy tylko z nauczycielką niemieką), należałoby więc równoważyć wpływ zwrotów obcych, przez staranny wykład ojczystej mowy. 3) Dziecko lubi czytać i czyta na swój wiek dużo, należałoby więc przez rozbiór odpowiednio dobranych ustępów na lekcji, przyzwyczajając je do zdawania sobie sprawy z rzeczy przeczytanych; inaczey lektura samodzielna mało albo wcale nie przynosi pożytku. Zdziwi się Szan. Pani zapewne, gdy w dalszym ciągu mówiąc o językach zaprojektujemy taki stosunek czasu: język ruski i francuski 7 lekcji tygodniowo (jednego 4, drugiego 3 — wybór pozostawimy do uznania, który z języków okaże się trudniejszym) niemiecki zaś 2. Podział ten jednak może być w danym razie uważany za jedynie sprawiedliwy: dziewczynka po za obowiązkowemi godzinami mówi i czyta po niemiecku, specjalne więc lekcje są jej tylko na gramatykę i ćwiczenia piśmienne potrzebne; więcej natomiast pracować musi nad językami, z którymi poza lekcją nie ma do czynienia. Plan więc na chwilę obecną przedstawi się jak następuje: Religija 2 lek., Język polski 4 lek., Języki: ruski, niemiecki i francuski 9 lek., Arytmetyka 4 lek., Geografija 2 lek., Kaligrafija 2 lek., Rysunki 2 lek., Muzyka 3 lek., Razem 28 lek. Tym sposobem dziewczynce dwa razy w tydzień wypadnie tylko cztery przedmioty, w inne zaś dni pięć lekcji będzie figurowało na planie, który już na każdy dzień tygodnia Sz. P. sama ułoży, gdyż nie chcąc się powtarzać pomijamy kwestyję następstwa poszczególnych przedmiotów, omówioną niedawno na tym miejscu w Nr. 4 (Czym się kierować przy układaniu planu)? Dziś rozpatrzmy jeszcze w krótkości dwa ważne punkty naszej sprawy: długość pojedynczej lekcji i zadawanie ćwiczeń do samodzielnego odrabiania. Co do pierwszego to nie należy utożsamiać lekcji z godziną, raz dla tego, że nie każdy przedmiot tej samej ilości czasu potrzebuje, a powtóre, że uwaga dziecka ulega wyczerpaniu przy dłuższym zajmowaniu się tym samym przedmiotem. Wszelkie pogawędki, opowiadania, wogóle wykład ustny nie powinien trwać dłużej nad dobre pół godziny, poczym możliwym jest tylko powtarzanie rzeczy świeżo poznanych i wiązanie ich z dawniejszemi, lekcya więc religii, geografii, historii itp. w nauczaniu domowym powinna trwać 35—45 minut. Arytmetyki, wymagającej większego niż inne przedmioty natężenia uwagi, nie należy także przedłużać nad tę normę; jedynie języki, przy których możliwą i konieczną jest zmiana, gdzie mamy jakby oddzielne przedmioty w postaci czytania, opowiadania, gramatyki, dyktanda, wypracowań, wymagają lekcji dłuższych; można niemi zajmować dziecko 50—60 minut. Kaligrafija, rysunek, muzyka wymagają wprawy, stąd i czasu więcej tam pracuje ręka niż umysł, lecz i ręki nie trzeba doprowadzać do ostatecznego zmęczenia, niech więc Sz. Pani sama normę czasu przepisze po dobrym zbadaniu wytrzymałości swej córeczki. W każdym razie przy uwzględnieniu naszego planu dziecko obowiązkowych lekcji nie będzie miało więcej nad 4 godziny, można więc bez obawy przeciążenia zadawać mu cośkolwiek do samodzielnego przygotowania. Samodzielna praca ucznia poza lekcją to nie tylko środek do lepszego utrwalenia wykładu w umyśle, nie tylko próba zdolności dziecka, lecz jestto nadto pierwsza szkoła zaradności, sumiennego spełniania obowiązku i punktualności. Ważnym dla moralnego wychowania dziecka będzie przyzwyczajenie, iżby każdą robotę wykonało zupełnie samodzielnie bez czyjejkolwiek pomocy, aby ją wykonało starannie i dokładnie, oraz aby ją wykonało na dzień i godzinę wyznaczoną. Nauczycielki obowiązkiem jest nie zadawać nic takiego, coby przechodziło siły jej uczennicy i nie zadawać tyle, iżby ta nad książką strawiła więcej nad pewną ściśle oznaczoną ilość czasu, dla córeczki Pani za taką normę przyjąć można 1—1½ godziny czasu, z tym nadto zastrzeżeniem, że gdyby w jaki dzień wypadło jej na odrabianie lekcji poświęcić całe 1½ godziny, nie powinna już wieczorem czytać, ale raczej biegać, bawić się lub zajmować jaką ręczną robótką.

A. S.