



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: Fyzyka.

Prenumerata w Warszawie: Rocznie rs. 6, półrocznie rs. 3, kwartalnie rs. 1 kop. 50. — Prenumerata na Prowincyi: 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 piątki o godz. 3—4.

TREŚĆ NUMERU: **Artykuł wstępny:** Kto ma się uczyć języków obcych i dlaczego? p. S. Karpowicza.—**Odcinek:** Lekkoomyślność a odwaga—temat do pogadanki etycznej.—**Wychowanie moralne:** Egoizm dziecięcy p. A. Szye.—**Notatki pedagogiczne:** Szkoła dla dzieci upośledzonych umysłowo.—O pielęgnowaniu ciała u młodzieży szkolnej.—Ukaranie ucznia zakończone śmiertelnym zejściem.—Wychowanie fizyczne jako środek umoralnienia dzieci uwięzionych.—Usiłowane samobójstwo.—**Geografia:** Etyczne znaczenie geografii p. Staroego Pedagoga.—**Muzyka.** Jak uczyć początków muzyki? p. E. Nowakowskiego.—**Z ruchu zagranicznego:** Lycea klasyczne we Francyi. IV. Karność i prowadzenie moralne p. I. Z.—**Poradnik Wychowawczy:** Nie wiele a dobrze—w muzyce p. E. N.—**Pośrednictwo w pracy.**—**Odpowiedzi Redakcyi.**
Ogłoszenie.—**Wspomnienie pośmiertne:** ś. p. J. Piechowski.

Metodyczny Kurs Nauk, ułożony przez: J. Wł. Dawida, W. Osterloff, A. Szye, H. Wernica, zawiera: Naukę Religii, Naukę o Rzeczach, Naukę Rysunków, Język Polski, Arytmetykę i Kaligrafję.

KTO MA SIĘ UCZYĆ JĘZYKÓW OBCYCH I DLACZEGO?

Nauka języków obcych, zwłaszcza zaś francuskiego tak jest dziś u nas rozpowszechnioną, że w każdym niemal cokolwiek zamożniejszym domu uważa się za jeden z pierwszych obowiązków wychowawczych uczyć dzieci nadsekwąskiej mowy. Mieć dla dzieci paryżankę, a w najgorszym razie polkę po francusku mówiącą, znaczy to upodobnić swe pociechy do tych wszystkich dzieci, co są „bien nés et bien élevés“. W sferach średnio zamożnych, gdzie często nie stać na dość higieniczne mieszkanie, matki pragną francuszczyzną uświetnić wychowanie dzieci, obwijając najczęściej ich nieuctwo w bawełnę cudzoziemskich frazesów.

Ze potrzeba uczenia się obcego języka jest u nas konwencyjonalnym kłamstwem, że mowa francuska jest jednym ze środków nadania blichtru nadobnym paniczkom i paniem, o tym już nie raz pedagogiczne i niepedagogiczne pisma mówiły. A ileż to razy w książkach wychowawczych i powieściach kwestyję tę podnoszono, wyśmiewając wstrętą modę paplaniny francuskiej! Wszystkie te jed-

nak nawoływania okazały się niemal głosem wołającego na puszczy. Lecz słowa prawdy, jak nas Mill poucza, winny być tak długo powtarzane, aż się w czyn przyobleką. Przypominamy więc tę kwestyję raz jeszcze i prosimy łaskawych czytelników o bliższe i możebnie bezstronne rozpatrzenie pytania: kto ma się uczyć języka obcego i dlaczego?

Wyjaśnienie tej kwestyi wymaga przede wszystkim zrzeczenia się wszelkich modą nawianych zapatrywań oraz zgodzenia się z tym, że, oceniając wychowawcze znaczenie jakiegokolwiek bądź umiejętności, należy brać pod uwagę jej względną, nie zaś—jak to często bywa—absolutną wartość. Mówiąc przeto o pedagogicznej wartości języka obcego, winniśmy naprzód zdać sobie sprawę z celu wychowania wogóle, znaczenia zaś nauki tego języka w szczególności. Jeżeli system wychowania, stosowany do pewnych jednostek nie jest ślepym naśladownictwem ogólnie przyjętej w nauce modły, lecz ma odpowiadać pewnemu celowi, zadaniu przyszłego muiej lub więcej wykształconego człowieka, to samo się przez się rozumie, że i każda część owego systemu w takiej że od ideału powinna się znajdować zależności. Zatem nauka języka obcego o tyle tylko może być pożądaną, o ile się przyczynia do ziszczenia ogólnie wychowawczego ideału.

Korzyści, które osiągamy z nauki języków cudzoziemskich, są dwojakiego rodzaju: 1) czysto praktyczne (w stosunkach przemysłowo handlowych i w obcowaniu z cudzoziemcami) i 2) pedagogiczne. Pierwsze z nich pomijamy ze względu na ich oczywistość. Ostatnie bywają dwojakiej natury. Rozpatrzmy je kolejno.

Nauka języka obcego uznaną jest w świecie specjalistów za wysoce kształcącą pod względem filologicznym. Kto chce znać dobrze język ojczysty, zgłębić wszystkie subtelne znaczenia jego form i zwrotów, powinien się nauczyć choć jednego z cudzoziemskich języków. Dokładna zaś znajomość własnego języka pozwala dokładnie poznać ducha narodu i staje się jednym z ważniejszych środków do ściślego oraz prawidłowego wyrażania myśli i uczuć. Nie należy atoli przeceniać tej wartości języka, pamiętając, że słowo jest tylko wyrazem stosunków rzeczowych i że te winny być naprzód poznane na gruncie realnym, zanim zostaną w formy językowe ujęte. Jeżeli zadanie filologiczne nauki języka obcego sprowadza się do gruntownego poznania mowy ojczystej, a to w celu dokładnego wyrażania

myśli i uczuć (lub ich pojmowania), to pytamy, któż ma się w tym celu uczyć języków? Czy ci, których słowa żadnych nie mają wyrażać myśli? Albo ci, których myśli będzie w przyszłości przyćmiewać retoryczna forma? A przecież taki stosunek słowa do myśli jest u nas panującym i to dzięki nadmiernej wartości, jaką przypisywać się zwykło nauce języków. Mało umiemy rzeczy, ale dużo słów. Po cóż więc jeszcze pomnażać chodzące słowniki frazesów?

Prócz tego, jeżeli nauka języka ma przynosić korzyści w sensie filologicznym, t. j. jeżeli budowa obcej mowy ma nam wyświecić drogą zestawień budowę i charakter języka ojczystego, to czyż taką nauką można się zająć w wieku dziecięcym, w epoce mechanicznego przyswajania języka? Wszyscy wiedzą, że nie, albowiem systematyczna nauka języka zaczyna się dopiero po 12 roku i tylko przy znacznym zasobie wiadomości gramatycznych dają się poznać podobieństwa i analogije językowe. Z tego więc już względu nauka ta w wieku przedszkolnym korzyści przynieść nie może.

Drugi bardzo ważny pożytek, jaki odnosimy z poznania języka obcego, jest możność korzystania z obcej literatury, zwłaszcza kiedy takowa przewyższa krajową bogactwem i oryginalnością treści. Nie posługując się pracami obcokrajowców, nie możemy dokładnie poznać żadnej umiejętności, żadnej gałęzi wiedzy, żadnej kwestyi poważnej. Co więcej, chcąc śledzić za postępem życia zbiorowego musimy koniecznie zbadać odnośne objawy życia u innych narodów, a to tymbardziej że coraz więcej spraw społecznej natury rozstrzyga się na gruncie międzynarodowym. Odkąd stosunki ekonomiczne ucywilizowanych społeczeństw spłotyły się, w sieć nierozwalnych interesów, udział narodów w życiu społecznym staje się coraz więcej znaczącym. Nie znać tego ruchu, na który się składają najdzielniejsze siły społeczeństw, — znaczy dobrowolnie usuwać się od ogólnego postępu. Rzeczą jest zrozumiałą, że zespoleniu się z ogólnym ludzkim pochodem cywilizacyjnym w znacznej mierze sprzyja znajomość obcego języka, lecz tylko jako środka do poznania obcych prac i dążeń, które podkreślamy wyraźnie — przez znajomość samej mowy cudzoziemskiej bynajmniej się nam nie odsłaniają.

Jakież zastosowanie ma u nas obcy język, jako środek cywilizacyjny? Słyszymy wszędzie paplaninę francuską; widzimy, z jakim zapalem czytają się francuskie romanse dla znarkotyzowania wędzących od przesyty, lub znieczulonych becznością nerwów, angielskiego uczą tam, gdzie dystynkcyja subtelných wyszukuje tonów, niemiecki zaś

i włoski służą jako dopełnienie w wychowaniu uniwersalnym.

Przypomnij sobie, łaskawy czytelniku, cały świat błyszczących i pachnących figur i osądź sam, jakie cywilizacyjne znaczenie posiadają dla nich języki obce. Zważ to wszystko, czytelniku, a z pewnością przyjdiesz do wniosku, że dla tych, co się na serio nie poświęcają studjom bądź ojczystego języka, bądź obcej literatury — w ścisłym lub obszernym tego wyrazu znaczeniu — uczenie się cudzoziemskiej mowy jest po prostu stratą czasu. Gorzej nawet. Dobre chęci, energija, zdolności umysłowe, zużyte na naukę języka, sprawiają pewne zadowolenie i sił tych już nie stać na poznanie przedmiotów użyteczniejszych, jak przyrodnictwo, wiadomości elementarne o życiu społecznym, których tak brakuje w wieloletnim wychowaniu.

Stosując powyższe wywody do praktyki chwili bieżącej, wynika, że w wychowaniu elementarnym i obecnym średnim, nauka języka obcego jest tylko balastem, obciążającym umysł i rugującym w nim miejsce dla użyteczniejszej pracy. Koniecznością staje się ona dopiero przy ogólnym wykształceniu średnim, jeżeli to wykształcenie zapewnia możliwość czy to dalszych specjalnych studjów, czy też rozumnej a pożytecznej działalności w życiu. Lecz i w tym razie nie należy dla omawianej nauki poświęcać pierwszych 10—12 lat.

Na zakończenie przyznać musimy, że uświęcony u nas modą zwyczaj sprowadzania cudzoziemców do małych dzieci dla nauczania ich jaknajprędzej obcym mowić językiem, powoduje najczęściej, prócz zgorzenia moralnego, skoszlawienie zdolności i poglądów dzieci. W cudzoziemce nikt nie szuka ani wychowawczyni, ani nauczycielki, ceni się w niej tylko dobry akcent, no i dystynkcyja, zresztą żadna wykwalifikowana nauczycielka nie opuszcza ojczyzny, gdyż i tam stosowne zajęcie znaleźć może. Jakiegoż wpływu moralnego, jakiego kierownictwa myśli spodziewać się możemy od tych biednych istot, którym nie dano nic, prócz mowy ojczystej i tak ścieśnionego widnokręgu myśli, że cały zasób jej wiedzy streszcza się w kilkudziesięciu oklepianych frazesach? I takim to osobom powierzają się nasze dzieci często od 3-go roku życia! Ciekawi i badawczy z natury umysł dziecka zaczyna się powoli przystępiać i przyćmiewać potokiem nigdy nie słyszanych słów, najczęściej nie wyjaśniających, tylko zamieniających własne puste wyrazy na takie obce dźwięki. Uwaga i myśl dziecka zwraca się przeważnie ku tym nowym dźwiękom, usiłując ich znaczenie odgadnąć, a po 2—3 latach wszystko, co niegdyś interesowało dziecko, cały świat otaczający staje się dlań obojętnym. Wrodzona żądza poznania zależności

LEKKOMYŚLNOŚĆ A ODWAGA.

Temat do pogadanki etycznej.

Na stacyi kolejowej miasta X. brakuje już tylko pięciu minut do dziewiątej, a dzwonki oznajmniają odejście pociągu. Tragarze spieszą z paczkami, konduktorzy nawołują podróżnych do zajęcia miejsc w wagonach, osoby zapóźnione biegną na prawo i lewo.

Dnia tego odjeżdżał pan Morski, a odprowadzał go mały synek.

— Zegnaj ojczulku, zawołał miły głosik: smutno mi, że odjeżdżasz!

— Dlaczego, mój chłopcze? Wszak za trzy dni będę z powrotem. — „Trzy dni bez ciebie, ojczulku, to bardzo długo“.

I dziecko westchnęło.

— Ojciec, zawołał naraz chłopiec, czy zobaczysz Janka?

— O nie, Janek jest obecnie na wsi, zbiera on tam stokrotki i astry i pilnuje owiec twego wuja.

— O, jak to dobrze! śmiejąc się zawołało dziecko, wspomnienie Janka rozweseliło je widocznie. Jak ja chciałbym wiedzieć, czy został on już człowiekiem.

— Niech pan zajmie miejsce, zawołał konduktor.

— Do widzenia, kochany Ludwiku, niech cię Bóg błogosławi!

— Do widzenia ojczulku! do czwartku.

Ostry świst daje się słyszeć, drzwiczki wagonów się zamykają. „W drogę“ woła konduktor. Pociąg zadrzał i opuścił stacyję.

Od trzech dni deszcz pada bez przerwy, a wiele okolic kraju zostało zalanych. Od lat niepamiętnych nie było takiej pogody.

„O Boże“ mówi zasmucone dziecko, „byleby deszcz nie dostał się do wnętrza wagonów i nie uniósł ojca daleko. Czy sądzisz, że to może się zdarzyć?“

— Nie, Ludwisiu, odpowiada służąca, bądź pewny, że ojcu nie grozi żadne niebezpieczeństwo. Potym, by rozewać chłopca, dodała: „któż to jest ten Janek, o którego się pytałeś?“

— Czy nigdy o nim nie słyszałaś? i twarzyczka dziecka zarumieniła się i ożywiła od uśmiechu. „Otóż Janek jest to mały chłopiec, którego ojciec znalazł śpiącego na schodkach jednego domu. Był on strasznie bity przez swego ojca i uciekł od niego. Ojciec mój zabrał go do siebie, znalazł mu zajęcie, za co chłopiec był bardzo wdzięczny. Jest on bardzo zabawny, bo lubi powtarzać „ja chcę zostać prędko człowiekiem“. W domu czyścił on buty i trzewiki i pomagał w różnych zajęciach. Raz, gdy powracaliśmy we dwóch, by mnie uchronić od silnego deszczu, zdjął swój płaszcz, owinał mnie i przeniósł na rękach do domu. Ja wróciłem zupełnie suchy, za to on zmókł do kości, a że zgrzał się, niosąc mnie, przeziębził się silnie i zachorował.“

zjawisk stopniowo się przytłumia, a potem całkiem zanika. Jakże wielkiej trzeba wówczas pracy tak ze strony wychowawca, jak i nauczyciela, żeby w nim obudzić stłumione zainteresowanie się otaczającymi go przedmiotami, tym światem, który niegdyś, w 3—4 roku życia tyle mu pytań nastroczał. A jednak, nie uczyniwszy tego, nie wskrzesiwszy w dziecku uspijonych zdolności poznawania rzeczy, ich przyczyn i skutków, niszczy w nim na zawsze najważniejsze i zasadnicze władze duchowe, bez których nie tylko wszystkie obce języki, lecz i wszelkie obce mądrości rzetelnej wiedzy nie dadzą.

S. Karpowicz.

Wychowanie Moralne.

EGOIZM DZIECIĘCY.

Jeśli w nauczaniu sam wykład mało dla rozwoju umysłowego dziecka ma znaczenia, gdy nauczyciel nie wzbudzi interesu do przedmiotu nauki, rzetelnego zamilowania wiedzy; to tym bardziej za chybione uważać należy takie wychowanie moralne, które ograniczy się do samych maksym i sentencji, nie postarawszy się poprzednio o zaszczerpienie i rozwinięcie uczuć szlachetniejszych w sercu wychowawca. Czyż więc może być dla wychowania sprawa większej wagi nad walczenie przeciw głównemu wrogowi uczuć szlachetnych, przeciw egoizmowi dziecięcemu? A jakże mało się dla tej sprawy robi! Powiedzmy raczej, jak wiele się czyni, aby w najlepszych często z natury dzieciach największe samolubstwo rozwijać.

Zaczyna się to od drobnostek w postępowaniu z małymi, od tych zdań, rzucanych co chwila i co godzina, w których przebija ta myśl jedna, że wszystko cokolwiek się dzieje na ziemi i niebie, ma za cel jedyny przyjemność małej istotki. „Słoneczko świeci, to dla Maniusi, żeby mogła wyjść na spacer. „Fe! paskudny deszcz! pada i nie możemy iść do ogrodu, a tam dla Maniusi jabłuszka dojrzewają na drzewku, pszczołki latają po kwiatkach, zrobią miodek dla Maniusi“. Gdybyż to na tym poprzestano, lecz posłuchajmy sądów o ludziach, albo o starszych dzieciach, które trzyletnie dziewczątka słyszy codziennie. „Nie ruszaj, Stasiu, tej zabawki, bo to Maniusi“—„Maniusiu, masz jagódek, ale zjedz sama, nie daj sobie odebrać, bo to twoje“. „Widzisz, jak ta dziewczynka patrzy na twoją lalkę, ona takiej nie ma, pewno była niegrzeczna i mama jej nie

kupiła, nie baw się z nią, jeszcze ci jaką zabawkę popsuje“. Małeństwo wykonywa zalecenia matki, a gdy wzrasta w lata, postępuje według tych wyobrażeń, jakie mu wpojono: nie podzieli się otrzymanym przysmaczkiem z rodzeństwem, gdyż byłoby mniej dla Maniusi; nie pożyczy biedniejszej koleżance książki, bo mogłaby jej splamzić lub rozedrzeć, nie wyrzeknie się ulubionej przechadzki, choć towarzysząca jej matka jest nieco cierpiącą, bo Manię własne tylko cierpienie boli. A przecież jestto bardzo dobre, łagodne dziecko, bez odrobiny złośliwości, tylko, że uważa swą osobę za cel, gwoli któremu wszystko na świecie się dzieje.

Postawmy obok niej inną dziewczynkę, której egoizm z odmiennego wypłynął źródła. Józia jest z natury żywą, a nawet nieco gwałtowną, od najmłodszego wieku okazuje ogromny zapas energii żywotnej, mnóstwo rzeczy ją bawi, interesuje, wszędzie jej pełno, do każdej roboty się garnie, chwili nie może usiedzieć bez zajęcia, a tak jest bystra i sprytna, że nieledwie w oczach otaczających czyta ich myśli i zamiary. Niewiadomo skąd się taka wzięła w rodzinie, której wszyscy członkowie odznaczają się wielkim umiarkowaniem w żądaniach przy pewnej oschłości serca. Ma też ona za swoje.—Mój Kaziu—mówi do młodszego brata—jak ty jesz rosół, splamisz sukienkę“.—„Cicho bądź—przestrzega matka—pilnuj siebie, tobie nic do Kazia“.—„Mamusiu, czemu dziś Zosia smutna? czy dostała z czego zły stopień na pensyi?“—„Jeszcze tego braknie, żeby się taka smarkata mięszała do starszej siostry. Abyś tylko ty się dobrze uczyła, to możesz się o drugich nie troszczyć“.—„Mamusiu, ja dzisiaj pomogę Marysi nakrywać do stołu, ona położy obrus i serwetki, a ja poprzynoszę talerze, łyżki i widelce“.—„Ani mi się waź, albo ty umiesz co porządnie zrobić, natłuczysz talerzy, albo sama się przewrócisz i guza nabijesz. Najlepiej, moja Józio, żebyś tylko o sobie myślała“. Tak łajana za swoją gotowość do usług, odręczana z gniewem za objawy współczucia, dziewczynka wreszcie zgodnie z tym, co słyszy ciągle, zaczyna myśleć tylko o sobie. Nie przestrzega już brata, nie uczy, ale umie za to tak każdą kłótnię między nim a sobą opowiedzieć, iżby rodzice stanęli po jej stronie; od starszej siostry trzyma się w przyzwolonej odległości, lecz z niezrównaną strategią umie ją zmusić do odrabiania za siebie ćwiczeń szkolnych, szycia sukienek dla swych lalek, a gdy ta wzamian zażąda jakiej usługi, znajdzie wymówkę, albo przynajmniej podroży się, potarguje, każe sobie w ten czy w inny sposób zapłacić. Całą bystrość swą obraca na to, aby zawsze na swoim postawić; a że to się dzieje najczęściej z krzywdą innych, nie jej to nie obchodzi. Tak to się w dzieciach zaszczerpia egoizm. Jakże mu zapobiegać? Odpowiedź ła-

Ojciec wysłał go do wuja na wieś, by tam odzyskał zdrowie; przebywa on tam już od dwu czy trzech tygodni, czuje się silniejszym i zdrowszym.

II.

Deszcz padał od dni kilku bez przerwy. Małe strumyki zamieniały się w szumiące potoki,—które z wściekłością z wierzchołków gór spadały, a każda przeszkoda zdawała się powiększać ich siłę i szybkość.

W budce, stojącej nieopodal od toru kolejowego, czterech małych chłopców schroniło się przed deszczem.

— No, Janek, zawołał jeden z nich, podobno chcesz zostać człowiekiem? Stań więc na szynach, gdy będzie przechodził pociąg pospieszny. Za pół godziny będzie tędy przejeżdżał.

— Nie, odrzekł stanowczo Janek, tego nie zrobię, co za pożytek stawać w ten sposób na szynach?

— A, Janku, powiedz po prostu, że się boisz, za grosz nie masz odwagi!

I trzech chłopcy zaczęli dokuczać Jankowi, który znoślił bardzo filozoficznie ich przycinki, a gdy w kilka chwil później, przyjaciele jego wybiegli, by przyjrzeć się lepiej pociągowi, który miał nadejść, on wolał pozostać w domku niż moknąć na deszczu.

— Janek, Janek, Janek!

Trzej chłopcy powrócili do Janka z wyrazem przestachu na twarzach. Część mostu została zerwana przez

wodę, a pociąg ma przejeżdżać przez niego za kwadrans Spadnie w wodę.

— Tak, wpadnie on w potok.

Serca małych chłopców były silnie...

— Prędko, zawołał Janek, pomyślimy, by go ocalić. Ile potrzeba czasu, by dobiec do stacyi?

— Więcej niż pół godziny, stąd trzy mile.

— Czy możnaby skąd konia dostać?

— Dopiero u gospodarza Wojciecha, stąd o milę.

— A więc ty, Józiek, biegnij wzdłuż gościńca, a gdy spotkasz kogo, próbuj dostać się na stacyję przed przybyciem pociągu. Ty, Kuba, idź po plancie kolei i staraj się uprzędzić dróżnika. Stach zaś i ja, pozostaniemy tutaj, a gdy wszystkie plany się nie udadzą, musimy być ludźmi i zatrzymać pociąg za jakąbądź cenę.

Śmiały chłopiec już powziął postanowienie co ma zrobić w najgorszym razie.

III.

— Nigdy w życiu nie widziałem podobnej ulewy — zawołał maszynista, prowadzący pociąg pospieszny.

— I ja również. Byleby mosty były całe. Prawdziwe potoki płyną z wierzchołków pagórków.

Pociąg przebywał okolicę, z szybkością mili angielskiej na minutę.

„Patrzcie!—zawołał konduktor, „co to może być““

twa: nie mącąc wyobrażeń dziecka i pracując usilnie nad kształceniem uczuć życzliwych. Starajmy się, aby dziecko umiało sądzić przedmioty nie tylko według tego, jaką mu korzyść sprawiają lub szkodę, niech deszcz nie będzie brzydkim dlatego, że przeszkadza przechadźce, ani stół paskudnym, bo sobie dziecina guza o niego nabiła. Niech dziecko nie przyzwyczaja się, aby mu wszyscy w domu na wyścigi służyli i w tym celu uczmy je, o ile tylko wiek jego pozwoli, obywać się np. przy ubieraniu, przy zabawie bez pomocy starszych. Wyrabiamy w dziecku poczucie sprawiedliwości, niech dobroci krewnych i znajomych nie mierzy ilością prezentów od nich otrzymanych, wskazujmy mu ich zalety, mówmy o dobrych postępках, oczywiście takich tylko, które dziecko w danym okresie należy ocenić i zrozumieć może. Rozmawiamy z nim często o tym, co ojcu, siostrze, bratu sprawić może przyjemność i wskazujmy sposób, w jakoby się mogło do dobra innych przyczynić. Gdy czegoś zażąda, coby innym przykrość sprawić mogło, wyjaśnijmy właściwą przyczynę odmowy. Lecz nadewszystko nie różmy różnic między rodzeństwem w domu lub kolegami w szkole, niech żadne z dzieci nie nważa się za szczególnie uprzywilejowane lub pokrzywdzone w swych prawach przez rodziców i nauczycieli, gdyż zarówno w jednym jak w drugim wypadku dbałość o własną osobę kosztem innych, przybrać może zastraszające rozmiary. Czyniąc to wszystko, nie ograniczajmy się na samych słowach, ale nastęrczajmy dziecku jak najwięcej sposobności, w którychby życzliwość swą i sympatyję w czynie okazało. Niech nie tylko sobie ale i innym usługuje; nie odręczajmy szorstko jego pomocy w czynnościach, które wykonywać umie i lubi, przeciwnie zachęcajmy do nich, niech wcześniej doznaje zadowolenia, gdy zręczność swą, siłę, pracę, umiejętność na korzyść czyjaś obróci. W miarę usług wzajemnie oddawanych wzrastać będzie przywiązanie w rodzinie, koleżeństwo w szkole, dziecko wyrzeknie się nieraz własnej przyjemności dla dobra innych a rozbudzenie współczucia dla każdego cierpienia, przykład dobrej matki, branie udziału w jej miłosiernych uczynkach dopełni reszty. Egoizm nie zagnieździ się w sercu, które nie tylko własną radością się cieszy, nie tylko nad własnym smutkiem boleje.

A. S.

NOTATKI PEDAGOGICZNE.

Szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo. W porównaniu do liczby dzieci upośledzonych umysłowo, liczba idyotów jest nader małą. Zwłaszcza w wielkich miastach pośród niższych warstw społeczeństwa ilość pierwszych jest bardzo znaczną. W miastach, gdzie urządono dla takich dzieci szkoły, okazało się, że na 1000 mieszkańców wypada 1 upośledzony umysłowo. W roku 1867 aresztowano w Chemnitz 1321 osób, z których 369 uznano za dobrze rozwiniętych umysłowo, 674 za średnio a 260 za mało rozwiniętych. Tak więc 20% nie umiało ani czytać ani pisać, ani pracować samodzielnie i byli to prawie wszyscy słabo rozwinięci umysłowo. Pewną część tych ostatnich utrzymuje państwo, innymi opiekują się towarzystwa dobroczynności, inni znajdują pomieszczenie w rodzinach, reszta zaś wskutek opuszczenia staje się idyotami. Zwłaszcza na szkody moralne i materyjalne, jakie wyrządzają ci upośledzeni umysłowo, bo zarówno z punktu widzenia ekonomicznego jak chrześcijańskiego miłosierdzia, należałoby zakładać dla nich szkoły. Upośledzony umysłowo jest więcej zbliżonym do zdrowego umysłowo, niż do idyoty. Po większej części miarodajną pod tym względem jest mowa: niektórzy z upośledzonych umysłowo bęlkoczą tylko, inni mówią zupełnie dobrze, ale nie myśląc. Ponieważ upośledzeni umysłowo zewnętrznie niczym się nie różnią od zdrowych, więc przez czas jakiś winni być posyłani do szkół ludowych. Tutaj jednakże stanie się wkrótce widoczną ich choroba umysłowa, gdyż albo siedzą oni, zupełnie nie przyjmując udziału w wykładzie i nie ucząc się niczego, albo też przeszkadzają nauczycielowi i uczniom. Po większej części wkrótce okazuje się, że pozostają w tyle po za innymi uczniami. Pozostają zwykle przez dwa lata w klasie niższej. Chociaż przez te dwa lata nie uczą się oni niczego, to przynajmniej wdają się do porządku i dobrych obyczajów i takim sposobem będą dla nich szkoły ludowe niejako wstępniemi do szkół właściwych. Szkoła jednak ludowa jest szkodliwą dla dzieci upośledzonych umysłowo, gdyż często bywają one przedmiotem żartów, brakuje im możności samodzielnego opracowania tego, co im wykładają, nauczyciel nie może się niemi dokładnie zajmować i dla tego głupieją one jeszcze więcej. Jak muszą one uczyć się pracy, tak samo i zabawy. Po pewnym czasie wychodzą ze szkoły, jako nieszczęśliwa istoty, odrzucone od wszystkiego i dla tego łatwo dające się napro-

Smarkacz jakiś bawi się na drodze, odrzekł maszynista, „zagwizdaj pan, żeby uciekł“.

Konduktor zagwizdał. Chłopiec czekał na zbliżenie się pociągu, powiewał chustką, jak tylko mógł najprędzej, następnie rzucił się w bok, wskazując na widnokrąg.

— Czy to nie dziwne, zawołał konduktor. Co to może znaczyć?

— Po prostu dzieciaki się bawią! Co, tam jeszcze jedno dziecko! Co tu robisz?

— Gwizdaj pan jeszcze!

Gwizdanie rozległo się szeroko. Chłopiec porusza chustką, ale stoi niewzruszony. Znów przeraźliwe gwizdanie rozdarło powietrze.

„Boże! chłopiec rozciągnął się na szynach! zostanie zmiażdżony, hamulec czym prędzej!“

Położenie było bez nadziei, mimo to dwóch ludzi całą siłą kręciło hamulec.

Już tylko sto pięćdziesiąt metrów oddziela dziecko od pociągu, który biegnie z wielką szybkością jakkolwiek zaczyna ulegać wpływowi hamulca. Czy da się ocalić życie dziecka?

Coraz bliżej, coraz bliżej, nadzieja ratunku zdaje się być straconą... Ciągłe gwizdanie, sprowadza pasażerów do drzwiczek i okien. Rozpacz i przerażenie odbijają się na twarzach wobec strasznego widoku. Chwile stają się godzinami, gdyż pociąg zwalnia niedostrzegalnie, a odległość tak już mała...

Chłopiec pewnie jest obłąkany. A choć żyje, nie porusza się wcale.

Dwadzieścia, dziesięć, pięć metrów tylko dzieli dziecko od śmierci.

Wielki okrzyk ulgi dał się słyszeć, gdy pociąg na dwa metry zatrzymał się przed rozciągniętym chłopcem.

Pierwszy wyskakuje pan Morski.

— Janek! woła on, co znaczy ten żart?

Podnosząc się z wolna, odurzony chłopiec wskazuje na most mówi: „Zniszczony. Chciałem być człowiekiem“ dodaje jakby pod wrażeniem snu. Potym pada ciężko na ziemię zwalczony nadzwyczajnym wysiłkiem.

Podróżni otaczają go ze słowami: „On uratował pociąg!“ które są jedynym wdzięczności ich wyrazem.

Iluz dnia tego mężczyźni i kobiety błogosławiło Janka za jego czyn bohaterski...

IV.

W liczbie podróźnych, którzy tego wieczoru powrócili do miasta X. znajdowali się pan Morski i Janek.

Nazajutrz rano mały Ludwik był bardzo zdziwiony i zadowolony, ujrawszy przy sobie ojca. Opowiedziano mu o odważnym postępku Janka, on zaś, wysłuchawszy opowiadania ze wzruszeniem, powiedział cichutko: „Zdaje mi się, ojciec, że Janek już jest człowiekiem“.

wadzić na drogę występku i zepsucia. W odpowiedniej zaś szkole nie będą się niczego uczyli mechanicznie i znajdą odpowiednie zajęcia i wychowanie. Ciało się wzmocni przez gry i gimnastykę, obudzi się w nich poczucie dobra i prawdy, a przez pilne uczenie się robót ręcznych osiągną zdolność do zarobkowania w życiu późniejszym.

O pielęgnowaniu ciała u młodzieży szkolnej. Prof. Dr. v. Ziemssen miał następującą mowę rektorską o powyższym przedmiocie: „Przyznać musimy, że kształcenie siły fizycznej podczas lat szkolnych zostało w wysokim stopniu zaniedbane w porównaniu do metodycznego wykształcenia zdolności umysłowych. Szkoła tu jednak jest tylko w małym stopniu winną, główna część winy spada na wychowanie po za szkolne. Szkoła tylko o tyle przyczynić się może do rozwoju fizycznego, że zwróci baczniejszą uwagę na gry podczas pauz między lekcjami i na naukę gimnastyki z jednej strony, z drugiej zaś ograniczy ilość pracy w domu i przez to pozwoli młodzieży bawić się na świeżym powietrzu. Obydwie rzeczy są nie tylko pożądane, lecz niezbędne. Gimnastyka, pomimo, że winna być prowadzoną systematycznie, musi jednak uchować charakter zabawy, by chłopcy znaleźli w niej źródło niewinnej przyjemności. Daleko jednak skuteczniej niż szkoła może rodzina i gmina starać się o rozprzestrzenianie ćwiczeń fizycznych, a mianowicie rodzice, prowadząc dzieci podczas chwil wolnych na przechadzki, do kąpieli, na ślizgawkę, każąc im jeździć na welocypedzie itd., gmina przez urządzenie placów do gier, ślizgawek, kąpieli itd. dostępnych również dla niezamożnych dzieci. Ponieważ wiele rodziców zupełnie obojętnie patrzy, jak chłopcy, zaraz po powrocie ze szkoły, zasiadają do roboty albo do czytania, zamiast iść na świeże powietrze, obowiązkiem gminy byłoby powołanie do życia takich urządzeń, któreby same posiadały siłę przyciągającą dla młodzieży. Świetne działania podobnych instytucyj nie dają długo czekać na siebie, ze wzrostem siły i zręczności rośnie wiara w swe siły, odwaga i chęć do walki. Tak ustępuje zmęczenie ciała, będące następstwem jednostronnego zajęcia, słabość charakteru, brak odwagi i wiary w swe siły, które ku szkodzie ogółu i męce własnej tyle ludziom dolegają.

Ukaranie ucznia zakończone śmiertelnym zejściem. W Zeitschrift f. Medicinalbeante Dr. Thiele opisuje wypadek rozerwania tkanek i wylewu krwawego u podstawy mózgu, będącego następstwem uderzenia ręką po głowie. Rzeczą dotyczy 7-letniego chłopca, który z powodu nieuwagi i senności był ukarany przez nauczyciela uderzeniami w głowę. Zaraz potem objawy senności powiększyły się i wystąpiły oznaki zapalenia mózgu, skutkiem których chłopiec umarł. Ojciec dziecka zaskarżył nauczyciela do sądu, i zarządzała została sekcja sądowo-medyczna zmarłego chłopca. Sekcja wykazała, że 1) Chłopiec umarł skutkiem zapalenia mózgu. 2) Że zapalenie to wywołanym zostało przez wylew krwawy spowodowany przez uderzenia w głowę. 3) Że uderzenia po czaszce silną ręką wywoływać mogą wylewy krwawe i rozerwanie tkanek u podstawy mózgu. Z tym orzeczeniem lekarskim dr. Thiele'go nie zgodził się inny lekarz i wyraził przypuszczenie, iż przed uderzeniami chłopiec miał początki zapalenia mózgu, objawem ich była owa senność, którą nauczyciel przez niewiedomość wziął za lenistwo. Na tej zasadzie nauczyciela uniewinniono.

Że chłopiec nie dostał zapalenia mózgu skutkiem uderzeń, jest to bardzo prawdopodobne, gdyż uderzenia mogły być tylko przyczyną wywołującą chorobę, a nie główną. Pomimo tego dziwi nas pobłażliwość niemieckich sądów, boć wylewy krwawe były jedynie wywołane przez uderzenia, a te bynajmniej obojętnymi dla zdrowia nie są.

Wychowanie fizyczne jako środek umoralnienia dzieci uwięzionych. Dr. H. D. Way zdaje sprawę w Amer. Journ. of Insan z rezultatów otrzymanych przez ćwiczenia fizyczne u dzieci skazanych na więzienie. Więzienie jest do pewnego stopnia szpitalem dla leczenia moralnej atrofii i tych chorób, których wyrazem zewnętrzny jest widomy jest przestępstwo. Przestępcy są to wadliwie rozwinięte osobniki nieraz bardzo podobne do idyotów i obłąkanych. Młody przestępca jest także nieraz i fizycznie słabo rozwinięty.

Ciało jego bywa często zbudowane niesystematycznie, nieharmonijnie i słabo. Rozwój cielesny przenosi dziecko ze stanu czysto roślinnego na stopień, gdzie układ nerwowy dochodzi do nieco wyższego typu niż ów prawie szcążkowy, jaki posiadało przedtem. Głównymi zasadami wychowania fizycznego są gry na świeżym powietrzu, kąpiele, masaż i dyjetetyka. Dr. Way tą metodą osiągał w wielu wypadkach znakomite skutki.

Usiłowanie samobójstwa. W Wiedniu 12 letni uczeń skoczył w zamiarze samobójczym z trzeciego piętra na podwórze. Podniesiono go ze złamanymi nogami i broczącego we krwi i odwieziono do szpitala. Tam umarł on w ciągu nocy. W szpitalu leżał w tym samym pokoju, w którym znajdował się 13-letni chłopiec, również z powodu ran odniesionych przy wyskoczeniu z okna trzeciego piętra. Ten ostatni jednak wkrótce opuścił szpital zupełnie zdrowym. Obydwa usiłowania samobójstwa miały swe źródło w obawie przed karą cielesną.

Geografia.

Zadanie etyczne geografii.

Nazwijmy na koniec rzeczy właściwym ich imieniem. Olsnieni świetnym wytworem potężnego umysłu Aug. Comte'a, nie tylko sami uderzyliśmy czołem przed ojcem nowożytnego pozytywizmu, ale zbyt gorliwie i pospiesznie usiłowaliśmy przysposabiać mu adeptów. Zatym, gdy głównym założeniem twórcy szkoły jest, że ludzkość dotąd przeżyła dwa okresy: *teologiczny* i *metafizyczny*, i znalazła się na progu trzeciego *pozytywnego*, nie tylko sami śmiało go przekroczyliśmy, ale radziłyśmy pociągnąć za sobą nieletnią młodzież. Łatwo zrozumieć, dla czego zrażony w swych filozoficznych zaciekauiach człowiek, z taką pochopnością rzucił się do badania nie grozących mu nowym zawodem zjawisk, poprzestając na pozytywnej wiedzy, na doświadczeniu opartej. Ale zapytajmy, czy na długo mu ona wystarczy i czy może on wziąć rozbrat z nieodłącznym od natury ludzkiej pragnieniem rozwiązania zagadki: *skądżeśmy przyszli i dokąd pójdziemy?* od której pozytywizm jak od natrętnego owada zawzięcie się ogania. Jakoż nie upłynęło kilkadziesiąt lat od wygłoszenia przez założyciela szkoły wyroku na wieczną bezczynność skazującego metafizykę, a już widzimy porastający bujny płon na tym tak niedługo ugorującym polu, jak o tym świadczy sam ruch prasy peryjodycznej, liczącej do dziesiątka pism poświęconych dotąd wydziedziczonej gałęzi wiedzy, z których naturalnie największa ilość bo aż cztery pisma, przypada na Niemców, gdy Anglicy, Włosi, nawet Francuzi po dwa już mają.

Czy nowy zwrot w filozofii będzie szczęśliwszym niż dwa ubiegłe zbankrutowane krańcowe kierunki—skrajnego idealizmu i przechodzącego w krańcowość materjalizmu i czy wykluwający się monizm na długo te usiłowania zaspokoi, przyszłość pokaże. Tymczasem szkoła pozytywistyczna zdaje się przewidywać możliwość paktowania z pierwszym, według Comte'a okresem rozwoju ludzkości i stara się go uprzędzić. Zgasły przedwcześnie olbrzymi talent M. Guyau wywarł ogromne i u nas wrażenie dziełem swym *l'irreligion de l'avenir*. Przyrodnicy germańskiego w ogólności szczepu, skłonni do pewnego rodzaju marzycielstwa, zamiast zrzucić pychę z serca i przyznać się do uświęconych religiją wierzeń, ulegają obłudowi spirytyzmu, na co dość przytoczyć głośne w nauce imiona, jak fizyka Crooks'a, astronoma Zöllnera, zoologa Buttlerowa i Wagnera i in. Ale, pozostawiając wolne pole spieraniu się najskrajniejszych zdań, nie wciągamy w tę walkę nie dorosłych do udźwignienia innej nad zabawkową broni pachowląt. Zdawałoby się, że nie tylko według zasad zdrowej logiki, ale według szematu, postawionego przez Comte'a, a naznaczającego pierwszą dobę rozwoju ludzkości cechą religijności, wypadałoby trzymać się tej kolei w kształto-

waniu pojedynczej ludzkiej jednostki. Tak też pojmują to wielu pedagogów, a między nimi jeden z koryfeuszów szkoły postępowej B. Carneri, który w dziele: *Der moderne Mensch*, w dobitny sposób zastrzega, że jednostka powinna przebyć tę samą kolej, po której ludzkość doszła do pojęcia o prawdziwej moralności. Tymczasem my zdajemy się zapominać, że pelzające niemowlę musi pierwiej nauczyć się dobrze chodzić, nim zacznie brać lekcje tańca, a cóż dopiero mówić o wywracaniu koziółków na trampolinie politywizmu. Zadowoleni, że możemy się zasłonić urzędowymi lekcjami religii w szkole, pod pozorem nie przekraczania obcej między, lękamy się jednym słówkiem zdradzić, że sprawa wiary powierzonej naszemu przewodnictwu młodzieży leży nam na sercu; a jakże często, wyznajemy to szczerze, powstrzymuje nas od tego fałszywy wstyd by nie uchodzić za ludzi, żyjących jeszcze religijne przesady i zacyfanych. Gdy tymczasem w myśl dziejowego doświadczenia według przedstawicieli nowoczesnej szkoły wypadałoby młodzież przeprowadzić przez religijną dresurę, jak to widzimy u ludów anglo-saskiego szczepu mniej od innych mających prawa skarżyć się na jej zdżyczenie a nawet zobojętnienie. Wszakże przy początkach geografii, zanim przystąpimy do odsłaniania zasady ruchu ziemi, mówimy o wschodzie i zachodzie słońca, jego rocznym pozornym ruchu, zwrotnikach itp. a przez to bynajmniej nie osłabiamy zdolności zrozumienia prawdy nauką stwierdzonej. Stosownie do przeważających obecnie w zachodniej Europie poglądów nie powinno tu nawet chodzić o szkołę ściśle wyznaniową: byleby nie była *bezbożną*, byleby idea bóstwa stała się podstawą wychowania, Uważane dziś za przestarzałe określenie człowieka, że jest on istotą religijną (*animal religiosum*) nie powinno tracić na swej doniosłości dla nas pedagogów, którzy nie powinniśmy zapominać, iż skoro człowiek przestanie być *animal religiosum* zostaje chyba *une bête humaine*, z tą tylko smutną różnicą, że brak mu będzie tego przymusowego instynktu, który przeszkadza bydłociu zbacać z wytkniętej przez naturę drogi, instynktu, którego nie zastąpi etyka, na teorii walki o byt oparta, choćbyśmy ją nie wiem jak chcieli uszlachetnić. Otóż śmiem utrzymywać, w tym wychowawczym zadaniu nauka geografii przez żaden inny ze szkolnych przedmiotów nie da się ubiedz i przytym, jak każdy łatwo oceni, od pierwszorzędných przedwstępnych założeń, bo od zasadniczych pojęć działu kosmograficznego. Dla nas, którzy się szczycimy, żeśmy dali światu Kopernika, nie godzi się tracić z uwagi tego, co o nim zwykło się mówić, iż znakomity Torunianin, więcej zrobił dla pojęcia o najwyższej mądrości i wszechmocy Stwórcy, niż wszyscy jakichkolwiek religij teologowie razem wzięci. Czymże więc mamy usprawiedliwić duchowe z naszym wielkim rodakiem pokrewieństwo? Nie z naszego narodu wyszli godni genijalnego mistrza uczniowie jak włos Galileusz, anglik Newton, niemiec Kepler. Nie rychło, bo zaledwo po rozwianiu pomroki szkolnej przez Poczobuta i Jana Sniadeckiego zawiazaliśmy niejaki z nim poczucie, niepomi, że zawistni nasi sąsiedzi już przez to samo zaniedbanie zechcą osłabić nasze uroszczenia. Zechciejmyż je podtrzymać na polu wychowawczym przez wyzyskanie jego myśli — uwielbienia Stwórcy w ogromie dzieł Jego. A że osiągnięcie tego zadania w wieku pacholęcym nie przedstawia wielkich trudności, na to każdy wychowawca, mający do czynienia bodaj z najdrobniejszą dziatwą i zasypywany przez nią zapytaniami o księżycu, słońcu, gwiazdach itp. zgodzić się nie omieszka. Dziecię tu stoi na poziomie pierwotnego człowieka, jako czciciela potęg natury i twórcy pierwszych religijnych wierzeń, sabeizmu, madeizmu itp. z tą wszakże różnicą, że wiedza przychodzi mu tu z pomocą i potęgi czczone jako bóstwa sprowadza na stanowisko twórców, świadczących o wszechmocy i najwyższej mądrości jednego ich Twórcy.

Zakres pobieżnego artykułu nie pozwala na dokładniejsze usprawiedliwienie zdania, trącającego w przekonaniu wielu paradoksalnością, że pojęcie o układzie świata nie jest zgola nad siły dziecinnego umysłu i że zasłanianie się aforyzmem: *est modus in rebus* nie będzie gołosłowną przechwałką. Niech mi jednak będzie wolno powołać się na

panującą stronę dzieciniego umysłu—żywość wyobraźni, która obojętnie traktując to co powszednie i zwykłe, lubuje się i garnie przeważnie do niezwykłego i cudownego, bodajby do fantastycznych baśni; dostarczenie więc umysłowej karmi, mającej cechę najwyższej cudowności i odciążenie od jałowych wymysłów już samo przez się będzie miało donośne pedagogiczne znaczenie. Owszem, według słów pewnego niemieckiego pedagoga takie abstrakcyjne pojęcie jak np. nieskończoność wszechświata, więcej staje się przystępnym niż jego ograniczenie. Już wobec samych natrętnych zapytań dziecka, czy po za układem słonecznym, za nowymi systematami, za mgławicą mlecznej drogi, nie mogą istnieć nowe światy, nowe mgławice itd. otwiera się pole do zakreślenia tej nieskończoności, która jest najbardziej uderzającym atrybutem Sprawcy wszechrzeczy, a która daje się uprzystępnąć dziecinnemu umysłowi.

Stary pedagog.

Muzyka.

JAK UCZYĆ POCZĄTKÓW MUZYKI?

przez E. Nowakowskiego, prof. Konserwatoryjum.

XVI.

Jak należy pracować?

Często bardzo grający marnują dużo czasu bezowocnie wskutek nieumiejętnego uczenia się, nauczyciel więc winien i w tym względzie dać pewne wskazówki. Oszczędność czasu głównie tu mieć trzeba na względzie, gdyż każda chwila źle skierowanej pracy opóźnia postęp zamiast go przyspieszyć.

Przedewszystkim więc uczyć się należy nie odrazu całej kompozycji lecz częściowo, frazesami, które nauczyciel starannie uczniowi wskaże, z początku grać trzeba wolno, wyraźnie, każdą ręką oddzielnie, a przytym rachować, nie zajmując się ekspresyją lecz bacząc jedynie na techniczną stronę utworu.

Ręka, której powierzony jest akompanijament (a więc najczęściej lewa) powinna mieć za zadanie utrzymywać porządek t. j. takt, jako główną podstawę wszelkiej muzyki, a nadto nie wychodzić nigdy ze swej roli, wysuwając się na pierwszy plan i zagłuszając tym sposobem drugą rękę, której główny rysunek do wykonania oddany został.

Jeśli w danym frazesie ręka napotyka jakąś specjalną trudność, nie tracić czasu na powtarzanie zawsze od początku ale pracować i powtarzać te takty, ten takt lub część jego nawet, gdzie trudność napotkaną została. W taki sposób wyuczysz się danego frazesu, można przystąpić do następującego i tak stopniowo aż do końca. W razie zrobionej omyłki trzeba umieć w miejscu się poprawić.

Im dłużej uczeń gra w wolnym tempie pracowaną przez się kompozycję, tym więcej pewności, iż w następstwie dokładniej ją wykona. Ożywienie więc tempa winno przychodzić stopniowo, to jest, że jeśli utwór ma być grany przypuścimy *allegro*, należy go przedewszystkim grać wolno upewniwszy się już co do techniki, można następnie grać go nieco prędzej, później *allegretto*, i znów nieco prędzej dopóki ostatecznie nie dojdzie się do wskazanego przez autora tempa.

Skoro grający umie już wykonać utwór w właściwym tempie, powinien od czasu do czasu przegrać go zupełnie wolno tak, jakby na nowo się uczył, a to dla upewnienia palców i przekonania się, czyli wszystko jest w porządku.

W razie gdy podział nut w takcie przedstawia dla grającego trudność szczególnie przy czytaniu a prima vista, korzystnie jest podzielić każde uderzenie taktu na drobniejsze części. Sposób ten, użyty przy wykonywaniu wszelkich *adagio*'w przeważnie zaś klasycznych, ma jeszcze tę zaletę, iż, utrzymując grającego w takcie, daje mu nadto spokój w tego rodzaju utworach wymagany.

Gdy techniczna strona jest już wypracowana, można przystąpić do ekspresji i użycia pedałów, a skoro utwór i pod tym względem jest wykończony, należy uczyć się go na pamięć, trzymając się tegoż systemu co przy uczeniu się z nut t. j. frazesami, w rzeczywistości bowiem wtenczas tylko może być on dobrze wykonany, gdyż grający jest w możności skupić całą uwagę w jeden punkt i zająć się czysto estetyczną stroną utworu.

Grając już na pamięć, należy także od czasu do czasu przegrać wolno z nut, aby przekonać się, czy nie porobione zostały jakie zmiany, o co bardzo łatwo i upewnić się, czy wola autora w zupełności poszanowana została.

Muzyka jest sztuką towarzyską i jakkolwiek najmilsze są te chwile, gdy wykonawca gra dla siebie samego, przychodzi niejednokrotnie produkować się przy słuchaczach, a to dla grającego stanowi zwykle wielką różnicę. Nie kępować się otoczeniem, umieć w obecności obcych zapomnieć o rzeczywistości i przenieść się w sferę ideałów jest niemal drugim talentem, dla tego też uczący się winni od najmłodszych lat przyzwyczajać się do grywania w towarzystwach i to jak najczęściej tym bowiem tylko sposobem rozwiną oni utylitarną stronę talentu.

Nadmienić mi jeszcze wypada, iż tak ze względów czysto higienicznych, jak i z uwagi na prawdziwą korzyść z pracy nie należy nigdy od razu długo grywać i—względnie to jest i zależne od zdrowia i sił wykonawcy, w każdym razie jednak nie dobrze jest pracować na raz dłużej nad dwie godziny, wreszcie najlepszą w tym względzie wskazówką jest ręka grającego. Uczucie omdlenia lub bólu, jest to znak, iż należy przestać grać i dopiero po pewnej przerwie na nowo pracę rozpocząć można.

(D. c. n.)

Z Ruchu Zagranicznego

LYCEA KLASYCZNE WE FRANCYI.

IV.

Karność i prowadzenie moralne.

Wszystkie kwestyje, odnoszące się do wewnętrznej organizacji i karności szkolnej, rozpatrywane były przez specjalną podkomisyję, której sprawozdawcą był znany profesor pedagogiki w Sorbonie, H. Marion. Powstała z pracy tej instrukcja zaleca przedewszystkim ograniczenie liczby uczniów w liceach, a mianowicie do 300 gdzie przyjmują się tylko interni, do 400 w zakładach przyjmujących i pensjonarzy i przychodnich, do 500 w zakładach dla przychodnich.

Internat po dawnemu uważa się za najlepszy system wychowawczy, nie wyklucza się dziś jednak współdziałania rodziny w dziele wychowania, owszem uważa się za bardzo pożądany. Klasztorny system pani de Maintenon, która w St. Cyr pozwalała rodzicom odwiedzać swe dzieci tylko cztery razy do roku, a każda wizyta nie mogła trwać dłużej nad półgodziny, całkiem dziś zaniechany został. Rodzice są zawiadamiani peryjodycznie o całym postępowaniu o wszystkich wadach i zaletach swych dzieci, aby tym sposobem wiedzieli i mogli współdziałać skutecznie, na święta, i wakacje zabierają je zawsze do domu.

W celu dobrego prowadzenia szkoły zaleca się porozumiewanie się nauczycieli, korepetytorów, gospodarzy klasy itp. Podobna wspólna narada musi zawsze przyczynić się do lepszego poznania wychowawców, do rozjaśnienia niejednej kwestyi wychowawczej, do pewnej jedności systematów pedagogicznych używanych w danym zakładzie.

Karność szkolna, jak głosi instrukcja, powinna przybrać charakter jak najbardziej liberalny. W dzieci, w młodzież należy wpajać, rozwijać poczucie odpowiedzialności za swe postęпки, a wszystko co jest dla nich karą, przykrością—ograniczyć do minimum, nigdy nie dawać im uczuć, że są prowadzeni na pasku. Precz z dawnymi karami, mającymi na celu jedynie dokuczenie uczniowi za

złamanie przepisów szkolnych;—zakład wychowawczy winien stanowczo różnić się od instytucji karnej. Nic bardziej szkodliwego niż wielka ilość przepisów, wymagań bezcelowych, nastęrczających tylko okazyję do ich złamania, a co za tym idzie, sprowadzających gniew, groźby nauczyciela, przeróżne kary. Naprzód więc należy znieść wszystkie przepisy, przynoszące korzyść problematyczną, a nastęrczające jedynie sposobność do kary. Tu np. zaliczyć można klasztorny przepis ciszy, który, o ile niezbędny jest przy nauce, o tyle w czasie ruchu, posiłku lub przerwy między lekcjami zupełnie bezpotrzebny, korzystny chyba jedynie dla nauczycieli. Instrukcja akcentuje niejednokrotnie, że kary używać należy zawsze bardzo oszczędnie, bo, jak słusznie zauważył rektor szkół Tuluzy, ilość kar jest w stosunku odwrotnym do wartości systemów wychowawczych w danej szkole. Ideałem pedagogiki nowożytnej jest obchodzić się bez kar. Zresztą kary muszą być rzadkie i nie zbyt surowe dlatego, by jak najmniejszym stopniem kary wywoływać jak najsilniejsze wrażenie. Stanowczo wzbronione są odtąd wszelkie kary fizyczne (nie mówimy już cielesne), jak karcerz, pozbawianie ruchu, powietrza, jedzenia, praca nużąca a bez korzyści dla umysłu jak np. pensum (przepisywanie kilkuset wierszy, nauczanie się wokabu) i inne podobne pozostałości starej pedagogii. Dozwolone są jedynie następujące: 1) zła nota, 2) zadanie nieumianej lekcji do wyuczenia się, 3) zadanie nieodrobionego zadania do odrobienia, 4) zadanie nadzwyczajne, 5) pozbawienie wyjścia do rodziców, 6) wyłączenie ucznia z lekcji, 7) wykluczenie czasowe lub stałe z zakładu. Pozwalając w ostatecznym razie całkiem wydaląc z zakładu jednostki z gruntu zepsute, instrukcja przypomina słowa jednego pedagoga „nie o to idzie, aby zakład miał 300 uczniów zamiast 200, ale o to, aby posiadał chłopców zacnych, wrażliwych na łagodne środki wychowawcze“. Kary powinny być wymierzane przez głównego zwierzchnika noszącego w liceach nazwę *proviseur*. Nauczyciele wykładający lekcje, jak również spełniający nadzór podczas uczenia się t. zw. *maitres d'études* dają zwykle jedynie złe noty, a *proviseur* zestawia je codziennie, kombinuje z innymi i przyjmując pod uwagę charakter, usposobienie i przeszłość ucznia, wyznacza stosowną karę. Dwa razy na kwartał odbywa się posiedzenie wszystkich członków ciała pedagogicznego, wtedy wszystkie noty bywają przeglądane i dyskutowane. Następnie odczytuje się je wobec wszystkich uczniów i wysyła się rodzicom wraz z wiadomością o ogólnym zachowaniu się ich dziecka, jego potrzebach, zdrowiu itp. Czytaniu temu ma towarzyszyć zawsze krótka a serdeczna przemowa do każdego ucznia.

Jedynie racjonalną nagrodą według większości członków komisji jest wyrażenie zasługującemu na to uczniowi kilku słów uznania, nie przesadnej pochwały, udzielenie mu trochę więcej swobody, zaufania, serdeczności. Jeśli uczniowie przywiązują się do nagród dotykających i pracują jedynie w nadziei tego grubego zadowolenia miłości własnej, to źródło leży nie w naturze a w wychowaniu poprzednim, w przyzwyczajeniu. Niemniej przecie instrukcja nie zniosła dotychczasowych nagród, ograniczyła je tylko nieco. Dozwolone są następujące nagrody: 1) wyrażenie pochwały wobec całej klasy t. zw. *satisfecit*, udzielane wyjątkowo za pracę, dobre chęci w nią włożone, a nie za pamięć lub zdolność w ogóle; 2) zapisanie nazwiska ucznia na tablicy honorowej (*tableau d'honneur*) po rozpatrzeniu wszystkich jego not na kwartalnym zebraniu ciała pedagogicznego; 3) rozsadzanie w klasie wedle stopnia otrzymanego za wypracowanie i 4) nagrody w książkach pomiędzy którymi mieści się najwyższa nagroda t. zw. *prix d'excellence* przyznawane po ukończeniu całego kursu nauk, odpowiadająca naszemu medalowi.

W ogóle za główne dążenie ma się teraz uważać, aby dzieci czuły się w szkole szczęśliwe, nie tylko nie robiły nic złego, ale i nie miały ochoty do robienia złego; aby nie tylko był porządek w szkole, ale by wszyscy czuli się dobrze w tym porządku, i mogąc nawet przestąpić jego granice, nie mieli ku temu ochoty, aby wreszcie młodzież nie widziała w nauczycielach prześladowców i wrogów swej swobody i wolności, niczym nie mogła usprawiedliwić psot, zmów

i wybiegów względem swych przewodników. Nauczyciel powinien nawet w wypadkach wątpliwych okazywać zaufanie w uczciwość swych uczniów, nie zdradzić swych podejrzeń, dawać do zrozumienia, że po nad zadanie wykonane lepiej czy gorzej stawi on szlachetność i prawość charakteru. Uczniów zwłaszcza starszych nauczyciele winni uważać jako jednostki potrzebujące rozumieć to czego od nich się żąda i dla czego się żąda, muszą więc im tłumaczyć całe postępowanie, każde rozporządzenie, przepis, wezwać ich niejako do szczerego a sumiennego współpracy dla wytworzenia z nich dzielnych i zacnych obywateli kraju. Długo zastanawiała się komisja nad tym, czy nie należałoby zalecić, aby w każdym zakładzie odbywały się pogawędki z uczniami cel powyższy mające na widoku; jakkolwiek jednak większość uważała je za pożądane, nie chciano narzucać tego życzenia w formie przepisu.

Dla ożywienia życia szkolnego instrukcja zachęca do formowania małych stowarzyszeń wedle ulubionej gry lub nauki jak np. fizyków, botaników, gimnastyków, wioślarzy, pływaków itp. Stowarzyszenia takie rządziłyby się same, mogłyby od czasu do czasu organizować zabawy jak np. próbę fechtunku, wyścig wioślarzy, na zabawy zapraszani byłiby rodzice, nauczyciele oraz dawni uczniowie jak to się dzieje w Anglii, gdzie „old boys“ na podobnych uroczystościach są zawsze bardzo lubiani i pożądani.

Z powyższego pobieżnego streszczenia nowo wprowadzonej reformy w liceach klasycznych widzimy, że najważniejszym jest zmniejszenie liczby godzin lekcji do 20-u tygodniowo prawie we wszystkich klasach tak, jak to ma miejsce w City College w New-Jorku w zakładzie, który służył za wzór jak Francji tak i Włochom. We Włoszech wprowadzono w r. z. również nowe programy, ograniczające ilość godzin w pierwszych trzech klasach do 20, w dwu następnych do 22-ch, a w pozostałych do 24-ch (nie licząc rysunku), tam jednak zniesiono zato całkiem naukę języków nowożytnych. Zważywszy, że we Francji dla ograniczenia ilości godzin bynajmniej nie skasowano żadnego przedmiotu, nie zmniejszono nawet co do ilości programu, a jedynie usiłowano zmodyfikować dotychczasowe metody nauczania, usunąć rzeczy zbyt obciążające pamięć, — musimy przyznać, że reforma ta zasługuje na szczególniejszą uwagę i uznanie, zwłaszcza gdy porównujemy Francję z sąsiednimi krajami równie zaszczytnie znanymi na polu szkolnictwa, z Szwajcaryją np. gdzie w takiej Lozannie ilość godzin, nie rachując rysunku i kaligrafii, wynosi od 23 aż do 34 godzin, albo z Holandiją, gdzie przeciętnie jest 28 godzin tygodniowo. Za krok też naprzód musimy uważać instrukcję, dotyczącą dyscypliny szkolnej. Nie jest bowiem ona nowym szeregiem przepisów i zakazów, jakim młodzież szkolna ulegać powinna, ale zbiorem rad dla nauczycieli w celu zawiązania jak najserdeczniejszego stosunku pomiędzy nimi i uczniami, w celu nadania ostatnim jak największej wolności, zamienienia szkoły klasztoru lub przytułku karnego na przybytek szczęścia, wesołości.

J. Z.

PORADNIK WYCHOWAWCZY.

(Mało, ale dobrze — w muzyce).

Zapytanie:

1) Czy dla uczennicy średnio uzdolnionej, pobierającej lekcje gry na fortepianie korzystniejszą jest grać mniej kawałków ale dobrze i z potrzebną biegłością aniżeli ze względu na nabranie wprawy w czytaniu nut brać często nowe kawałki i kilka razy je przegrawszy, zastępować innymi. Ja zwyczajnie przy nauce postępuję podług tych słów „mało ale dobrze“.

2) Jaki sposób ćwiczenia się na fortepianie korzystniejszym jest dla osoby z wyższym muzycznym wykształceniem.

Odpowiedź:

Nie ulega wątpliwości, iż przytoczona przez Panią zasada, „mało ale dobrze“ częstokroć miewa w życiu zastoso-

wanie, ale, tak jak niema uniwersalnego lekarstwa, nie ma też i niewzruszonej zasady, od którejby wyjątków nie było. Ma to właśnie miejsce w poruszonej przez P. kwestyi. W nauce gry fortepianowej „mało ale dobrze“ nie jest wystarczającym i należy grać „wiele i dobrze“ aby być w możności powiedzieć, iż się dokładną znajomością przedmiotu posiada.

Zdanie to, może paradoksalne z pozoru, przybierze formę niezbitej prawdy, skoro weźmie P. pod uwagę iż siedm dźwięków jakie składają naszą gamę dyjatoniczną według obliczeń matematycznych dają nam 40320 różnych kombinacyj. Przepuszczając, iż wykonanie wielu z nich dla palców przedstawia się identycznie, a stąd oddzielnej pracy nie wymaga i że wskutek tego liczba powyższa zredukuje się do połowy, to gdy jednak dodamy zestawienie półtonów chromatycznych, oktawy wyższe i niższe, powstaną nowe dziesiątki tysięcy kombinacyj, które ręka powinna sobie przyswoić. Gdy wreszcie zwrócimy uwagę na rozmaite rodzaje gry, wyrobienie wymaganej biegłości palców, siły ich i delikatności, potrzebę zapoznania się z różnymi stylami i autorami, gdyż każdy z nich ma swe sposoby wyrażania myśli i posługuje się właściwym sobie, pod względem technicznym grupowaniem nut, to całość przedstawia taki ogrom pracy, iż ostatecznie przywiezioną przez P. maksyma, ostać się nie może.

Wyuczenie się, choćby nawet dokładne, jakiego utworu muzycznego nie dowodzi jeszcze znajomości przedmiotu, może to być tylko blichtr, którym niestety wiele osób się zadawania, zapominając, że sztukę należy uprawiać dla sztuki i że dopiero dokładne jej przyswojenie sobie, pozwala nam w całej pełni z celów jej i dobrodziejstw korzystać.

Co się tyczy drugiego punktu zapytania, odpowiedź znajdzie Pani w XVI rozdziale, drukującej się w Przeglądzie pracy „Jak uczyć początków muzyki“. Gdyby po przeczytaniu rzeczzonego rozdziału (w którym autor miał na względzie mniej zaawansowane w muzyce jednostki) znalazła Pani jeszcze jakie wątpliwości, prosimy o zakomunikowanie ich nam, a nie omieszkamy odpowiednic nać wyjaśnić.

E. N.

WSPOMNIENIE POŚMIERTNE.

Józef Piechowski, emeryt niegdyś przez długie lata profesor języków starożytnych w uniwersytetach moskiewskim i charkowskim, zmarł w Warszawie 27 czerwca r. b. przeżywszy lat 75. Rodem z poznańskiego, kształcił się sam na wszechnicy w Moskwie gdzie później został profesorem przy poparciu hr. Strogonowa, ówczesnego kuratora, który umiał ocenić ludzi zdolnych. Przez lat przeszło 20 wykładał ś. p. Piechowski literatury starożytne w Moskwie, następnie jeszcze lat 10 w Charkowie. Epoka jego działalności należy do najświetniejszych czasów uniwersytetu moskiewskiego (1847—1867), który szczylił się wtedy takimi profesorami jak Granowski, Kriukow, Kudrawcew, Sołowiew, Busłajew, Leontiew, Katkow (wówczas angelman, przez czas krótki profesor filozofii) i nieco młodsii: Wyziński, Młodziejowski, Piechowski. Nieboszczyk posiadał wiele erudycji i pracował z zamiłowaniem, zakopany zawsze w stosach książek, odznaczał się przytym wielką skromnością i nie bardzo ufał swemu talentowi pedagogicznemu. Daru wymowy świetnej nie posiadał, po łacinie pisał znakomicie, w wykładzie gramatyki greckiej lubił uwzględniać sanskryt. W wydanej 1856 r. doktryzacyjnej rozprawie łacińskiej „De ironia Iliadis“ Piechowski zebrał i zestawił te wszystkie ustępy nieśmiertelnego poematu, które zabarwione są ironią, a nawet, zdaniem autora, ironia ma być główną podstawą Iliady. Zdanie to sprawiło nieco wrzawy w świecie filologów niemieckich, a chociaż nie utrzymało się, jednakże nie jest bynajmniej tak dziwacznym ani śmiesznym, jak to komuś wydać się może wszak np. i o „Panu Tadeuszu“ nie bez pozorów słuszności, utrzymywano to samo. Zakopany w swych księgach, ślęcząc nad sanskrytem, ś. p. Piechowski uchodził za odludka i dziwaka, ale z ludźmi nie mógł się pogodzić częstokroć z powodu swych odmiennych przekonań i poglądów, przy których trwać umiał, wykazując w ich obronie sporo odwagi cywilnej. Młodzież lubił i rad był, gdy go studenci niekiedy odwiedzali w pogadance serdecznej i najczęściej poważnej, okazywał się innym człowiekiem, bynajmniej nie sztywnym ani jękającym się jak na katedrze. Sit ei terra levis. W swoim i innych uczniów ś. p. Piechowskiego imieniu poświęcam tę wzmiankę pamięci zacnego człowieka.

L. W. Szczerbowicz.