



Wychodzi 1 i 16 każdego miesiąca.

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

Redaktor: J. Wł. Dawid.

Co kwartał dodaje się zeszyt dzieła treści pedagogicznej.

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

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

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

ADRES REDAKCYI I ADMINISTRACYI: WIDOK 14.

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

TREŚĆ NUMERU: **Artykuł wstępny:** Wychowanie idyotów p. J. K. Potockiego.—**Odcinek:** Jak dzieci opowiadają? p. A. Szye.—**Wychowanie moralne:** Krańcowość p. H. Wernica.—**Gry i zajęcia:** Ptasznik.—**Notatki pedagogiczne:** W kwestyi fizycznego wychowania dziewcząt.—Przedwczesne starzenie się kobiet-matek.—Halucynacje u dzieci i ich przyczyny.—Co rozumie dziecko?—**Język Polski:** p. A. G. Bema.—**Matematyka:** Dzieci niezdolne do matematyki p. H. Heryngową.—**Muzyka:** Jak uczyć początków muzyki? p. E. Nowakowskiego.—**Z ruchu zagranicznego:** Nowe szkoły ludowe w Holandyi.—**Krytyka i Sprawozdania:** M. Rowieński, Uwagi o wersyfikacji polskiej p. K.—**Poradnik Wychowawczy:** Czy dziecko powinno przeproszać po odebraniu kary?—**Pośrednictwo w pracy.**—**Odpowiedzi Redakcyi.**—**Ogłoszenia.**

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

*Przypominamy czytelnikom naszym o dostarczaniu odpowiedzi na Kwestyjonyjusz o „Stosunku rodziców i nauczycieli prywatnych“.*

WYCHOWANIE IDYJOTÓW.

Skorzystam tutaj z wydanej niedawno pracy Pawła Sollier'a p. t. *Psychologie de l'idiot et de l'imbecile*, zużytkowując w sposób odpowiedni liczne, rozsiiane w niej uwagi i wskazówki, dotyczące wychowania idyotów. Książka ta jest w znacznej mierze wychowawcza, nie tylko bowiem za podstawę swojej klasyfikacji tych istot upośledzonych bierze autor ich zdolność uwagi t. j. tej właśnie cechy naszego ducha, której kształcenie jest jak gdyby węgielnym kamieniem wszelkiego wychowania wogóle; ale nadto, większą lub mniejszą podatność na wpływy wychowania całkiem wyraźnie uznaje on za probierz mniejszego lub większego duchowego upośledzenia idyoty. Zagrańca istnieją zarówno liczne zakłady wychowawczo-lecznicze dla idyotów właściwych, jako też szkoły albo oddzielne klasy dla t. zw. uczniów „słabego umysłu“, u nas sprawa ta dotąd pozostawać musi wyłącznie na opiece rodzin i wogóle jednostek,

bezpośrednio zainteresowanych losami upośledzonego osobnika. Wobec tego, pożytecznym być może powtórzenie tu pedagogicznych wskazówek Sollier'a.

Przedewszystkim zauważyć należy, iż, śledząc bieg rzeczy uważnie, można od najpierwszych prawie dni niemowlęstwa spostrzec pewną widoczną różnicę pomiędzy zachowywaniem się dziecka normalnego, oraz istoty skazanej na wiekuiste niemowlęstwo. Ssanie jest najpierwszym ruchem instynktowym noworodka, najpierwszą ich nauką; otóż wielu z pomiędzy idyotów uczy się ssać z wielką trudnością, sprawa ta zdaje się być dla nich czymś nowym za każdą razą. Z drugiej strony spostrzegać się daje pozorą ślepotę i głuchotę niemowlęcia; pomimo iż organy jego wzroku i słuchu są na pozór normalne, dziecko nie zwraca jednak przez długi bardzo czas po urodzeniu, a nawet później żadnej uwagi na światła, barwy i dźwięki. Wogóle zauważyć się daje znaczne opóźnienie rozwoju. Uśmiech albo się nie ukazuje zgoła, albo zjawia się o wiele później, niż zwykle. Dalej, ruchy przedstawiają również pewne anomalije. Niemowlę albo jest prawie nieruchome, albo też porusza się automatycznie do nieskończoności.

Wszystkie te cechy szczególne są następstwem wadliwej uwagi idyotów, ta zaś znowu jest skutkiem ich słabej zdolności otrzymywania wrażeń i postrzegania, a więc niedostatecznej sprawności ich narządów zmysłowych. Od kształcenia zmysłów należy przeto rozpoczynać wychowanie idyoty. Zasada ta stosowana dziś zresztą w wychowaniu dzieci normalnych, o wiele pilniej stosowaną być musi w wypadkach, o jakich tu mówimy. Jeżeli wrażenia zmysłowe, dostarczane dzieciom zwykłym, stanowią jedynie materyjał, którym operować ma później ich umysł; to w wychowaniu idyoty samo wywołanie zdolności otrzymywania wrażeń, a następnie wytwarzanie nałogu ich otrzymywania musi być często ostatecznym celem i kresem pedagoga. W ten sposób otrzymuje się przynajmniej automat, pożyteczny dla niego samego, dzięki umiejętności wykonywania pewnych np. ruchów, albo też pożyteczny nawet dla swego otoczenia. Z drugiej strony wprawianie w stan czynny jakiegoś organu może go przywołać do życia. Zauważono oddawna, że np. gorączkowe podniecenie budzi w idyotach żywszą działalność umysłową. Otóż wykonywanie pewnych ruchów np. w członkach przedtym nieruchomych może ożywić je, jak gdyby wskrzesić. Tak więc

powtarzanie, długie i niezmordowane jednego jakiegoś wrażenia posiada niepospolitą doniosłość wychowawczą w sprawie kształcenia idyotów. Mówiąc o ruchach ich, zaznaczamy, że często bywają one nienormalne: spostrzegać się dają np. pewne poruszenia nerwowe (tic), które również mogą być wskazówką dla wychowawcy. Z drugiej strony widzimy tu najczęściej opóźnienie ruchów normalnych np. chodzenia, które się rozpoczyna częstokroć dopiero we dwa trzy lata, po urodzeniu, czasem zaś nigdy. To też kształcenie zmysłów i ruchów stanowi w systematach Sognina np. i Brwineville'a podstawową zasadę wychowywania tych istot upośledzonych.

Przejdźmy teraz do kształcenia uwagi. Zdolność tę spotkać można u idyotów zwykłych. Budzić ją należy, wszelkimi sposobami działając na zmysły, wywołując wrażenia za pomocą bodźców silniejszych. Szczególniej pomocnymi są tutaj bodźce wzrokowe—żywe barwy. Można niekiedy dojść do wytworzenia jakgdyby nałogu uwagi, do tego, iż budzi się ją w pacjencie za każdym razem, gdy go się postawi w warunkach danych.

Z pomiędzy instynktów zaznaczamy tutaj powszechnie znaną żarłoczność idyotów i naśladownictwo. Pierwszym posługiwać się można w sprawie ich wychowania, tak samo jak posługujemy się nim niekiedy wychowując dzieci normalne. Naśladownictwo idyotów nie jest zdolnością, z której można byłoby osiągnąć wielki pożytek dla ich inteligencji, jedno co uczynić mogą tu wychowawcy, to spożytkować tę cechę ich przyrody duchowej ku wytworzeniu pewnych korzystnych bądź dla samego pacjenta, bądź dla jego otoczenia nałogów automatycznych.

Uczucia idyoty są zazwyczaj przytępione, apetyt stanowią cechę jego bardzo pospolitą, z drugiej jednak strony spostrzegamy też wypadki spaczenia uczuć, zbytnią drażliwość i pobudliwość nadmierną, czasem nie wytłumaczoną czułość. Śmiech bezprzyczynowy bywa tu nawet często jedną z pierwszych wskazówek, po której rodzice poznają, że jest coś nienormalnego w ich dziecku. Idyota z przyrody swej jest dość bojaźliwy, pedagogia może lekliwość tę zużytkować, jednakże tak w tym jak i w innych wypadkach wynikiem pomyślnym stoi na drodze ów nieszczęśliwy brak uwagi i co za tym idzie pamięci. Obawa kary przyszłej działa tu o wiele słabiej niż na dzieci normalne. Mówiąc ogólnie, są oni bardziej wrażliwi na karę, niżli na nagrodę, ale pole działania jednej i drugiej jest tu ściśle ograniczone. Zresztą istoty te nie odznaczają się zwykle złośliwością. Dość bywa zazwyczaj przeszkodzić tylko złemu postępki i najważniejszą rolę odgrywa tu pilny nadzór. Żalotność stroju i próżność idyotów są również sprężynami, które pedagog może wyzyskać, jakkolwiek, zwłaszcza

co do drugiej, to należy posiłkować się nią z wielką oględnością. Z uczuć estetycznych wspomnijmy tu o pewnym zamilowaniu do muzyki, Niektórzy pedagogowie czynili z niej ważne bardzo narzędzie wychowawcze. Jedni są za muzyką wesołą, autor wypowiada się na korzyść poważnej. Zdaniem Pereza uczucia estetyczne, budząc w dziecku najgłębsze strony jego osobowości, wytwarzają w nim dążność do działania. Łatwo zrozumieć, jak dalece wytworzenie takiej dążności ważnym jest w wychowaniu idyotów. Istoty te odznaczają się dalej wielką łatwowiernością, wychowawca, zużytkowując tę cechę, nie powinien jej nadużywać, nie łatwiejszego niż przekonać idyotę o potrzebie czynu występnego nawet. Wogóle zauważyć można, iż podstawą charakteru idyotów mniej upośledzonych jest niestałość i przytłumienie uczuć oraz słabość woli. Usposobienie ich zależy od ich otoczenia i od obchodzenia się z nimi.

Mowa jest darem niedostępnym dla idyotów najgłębszych. Niezdolność do niej objawia się już bardzo wcześnie, jako brak wszelkiej intonacji w krzyku niemowlęcia. Seguin podaje następujące przepisy kształcenia mowy u idyotów: 1) naukę rozpoczynać należy od spółgłosek nie zaś od samogłosek, 2) najprzód podawać zgłoski złożone ze spółgłoski oraz samogłoski, 3) najpierwej iść mają głoski wargowe, 4) zgłoski pojedyncze (ba) trudniej jest im wymawiać niż podwójne (ba-ba). Idyota rozumie dość dobrze przymiotniki i rzeczowniki, lecz bardzo trudno daje sobie radę z czasownikami. W każdym razie przy nauce czytania, jakimikolwiek będą jej postępy, należy nieustannie dodawać bodźca uczniowi, zmuszać do zatrzymywania się nad daną literą albo wyrazem dla zrozumienia ich. Niektórzy z idyotów uczą się nawet pisać, nie uniejąc jednak zgłoskowania. Przy nauce owej należy prowadzić jego rękę ręką własną—aż do wytworzenia pożądanego nałogu. W kształceniu właściwej inteligencji idyotów podstawą pracy pedagoga może być t. zw. metoda pogładowa, nauka o rzeczach. Dziecku normalnemu, poczynając już od trzeciego roku jego życia, można dać pewne wyobrażenie o rzeczy, nie uciekając się do bezpośredniej pomocy jego zmysłów; idyota bez pomocy tej nie może obyć się do lat dziesięciu, czasem dłużej, niekiedy zaś przez całe życie. Naśladownictwo idyotów nie może, jakeśmy widzieli, być bardzo pomocnym w kształceniu ich, a to dla braku uwagi i pamięci; narzędziem rozwijania jej jest, jak już wiemy, cierpliwe powtarzanie wrażeń zmysłowych. Nauka rachunku odbywać się musi również metodą pogładową, przy pomocy jakichś przedmiotów konkretnych. Seguin radzi wyłączać, o ile można, wszelkie pierwiastki abstrakcyjne z nauki rachunku. Idyota, nie mogący sobie dać rady z liczeniem nawet do dziesięciu, dokona z łatwością tej pracy

## JAK DZIECI OPOWIADAJĄ?

Na pozór nic nie ma prostszego nad opowiedzenie przeczytanej powiastki i zdawałoby się, że każde dziecko siedmioletnie bez trudu temu podoła i każde mniej więcej w ten sam sposób wywiąże się z tego zadania; a przecież bliższe obserwacje przekonały mnie, że nie tak łatwo nauczyć opowiadać dziecko słabszych zdolności, z dzieci zaś pojętniejszych każde inaczej ćwiczenie to traktuje.

Przedewszystkim, aby dziecko dobrze opowiedziało rzecz przeczytaną, trzeba, żeby zrozumiało ją dokładnie i z łatwością mogło spamiętać; dzieci mało posunięte w języku nie powtórzą gładko ani ustępów trudnym napisanych stylem ani zbyt obszernych. Zaradza się temu przez objaśnienie trudniejszych wyrazów i przez podział czytanej treści na kilka części, są to sposoby nieodzowne, ale nie zawsze łatwe do zastosowania. Trzeba z góry przewidzieć, co dziecko zrozumie, a co będzie potrzebowało objaśnienia, nie spuszczać się na natchnienie podczas lekcji: „Skoro się o co spytają, odpowiem” jest bardzo niedostateczną zasadą dla nauczycielki. Są dzieci apatyczne, które nie pytają się o nic, bo nic ich nie zajmuje; są dzieci pojętne a wrażliwe, które umieją się domyślić sensu, nie rozumiejąc poje-

dyńszych wyrazów, a tak są zaciekawione treścią, że przykrość im sprawia wszelka przerwa w czytaniu; są wreszcie a takich podobno najwięcej, dzieci, które nie zdają sobie sprawy z tego, czy rozumieją rzeczywiście wyrazy, objijające im się o uszy. W pierwszych latach swego zawodu miałam dosyć kłopotu z tym objaśnieniem wyrazów: kiedy wybrałam rzecz bardzo zajmującą, widziałam jasno, że dzieci nie były bardzo rade temu, że im przerywam i niezbyt uważnie słuchały tego, co im mówiłam. Podobnie gdy podzieliłam na części, dzieci początek w opowiadaniu skracały, ile mogły, byle przejść prędzej do czytania dalszego ciągu. Gdy chodziło o bardziej rozwinięte uczennice dziesięcio lub dwunastoletnie naznaczałam czasem ustęp, wybrany do bliższego rozpatrzenia na przyszłą lekcję, polecając, aby przeczytały same i podkreśliły to, czego nie rozumieją. Żadna prawie nie wywiązała się sumiennie z tego zadania; albo wynalazły kilka wyrazów mniej zwykłych, nie zwracając wcale uwagi na inne, albo pytały się o to, na co po chwili namysłu same umiałyby odpowiedzieć. Po największej części nie było w tym nawet cienia złej woli—po prostu nie umiały się pytać, jednym zdawało się, że rozumieją każdy wyraz częściej słyszany, innym—że nie rozumieją tego, czego w pierwszej chwili nie umiały sobie wyjaśnić. Znajomość swego ucznia i nadzwyczajna bacność w każdej chwili mogą tu poradzić, ale zawsze można przeoczyć lub na razie nie dość dokładnie dać objaśnienie, a to

przy pomocy palców rąk albo gałeczek itp. Najłatwiej jest nauczyć dodawania, odejmowanie stanowi już dla wielu trudność nie do przebycia, mnożenie jest wśród nich umiejętnością jeszcze dalszą, zaś dzielenia prawie się nie spotyka.

Z pomiędzy trzech rodzajów kojarzenia się wyobrażeń—przez podobieństwo, przyległość albo przeciwieństwo przedmiotów, najczęściej wybierają idyjoci sposób pierwszy, kojarzenie na mocy przyległości zdarza się rzadziej, zaś na podstawie przeciwieństwa—nigdy. Pedagog, pamiętając o tym, winien wyzyskiwać szczególnie podobieństwo przedmiotów dla wytworzenia w umyśle pacjenta pożądanych skojarzeń, dla wzmocnienia jego pamięci itp. Rozumowanie idyjtów jest wyłącznie percepcyjne—to znaczy, iż przedstawia ono kojarzenie się li tylko postrzeżeń zmysłowych, w kształceniu więc ich rozumowania, tak samo jak i w wypadkach innych, jedno, do czego może dążyć wychowawca, to do stwarzania w nich pewnego nałogu skojarzeń dorzecznych. O właściwym rozumowaniu logicznym, o sylogizmie nie może tu być mowy. Wyobrażenia ich, jak łatwo przewidzieć, niezmiernie słabo jest rozwinięta. Dopiero w osobnikach już przez dłuższy czas wychowywanych starannie spostrzegamy niekiedy zdolność wyobrażenia, przedstawienia sobie opowiadań prostych.

Nie wiele można tu powiedzieć o kształceniu woli idyjtów. Słabość jej jest w nich tak wielką, że nie mogą oni czasem nawet zapanować nad własnym ciałem. Mięśnie zwieracze częstokroć całkowicie nie podlegają ich woli. Możliwość poddania tych mięśni jej wpływowi świadczy o pewnej podatności idyjtoty na wpływy wychowania. W razie przeciwnym jest on beznadziejnie upośledzony. Władza, o której mówimy, utoruje się czasem jako objaw następczy po nauczeniu idyjtów sztuki chodzenia, na nią więc przede wszystkim zwrócić muszą uwagę wychowawcy. Co do kształcenia istotnej woli wolnej, zdolności wyboru, to lepiej jest znów nie podejmować zadania tego wcale: idyjota prawie bezsilnym jest wobec konieczności wybierania pomiędzy dwoma przedmiotami. Lepszą w tym razie metodą byłoby proste narzucenie mu wyboru, podsuniecie jednego tylko przedmiotu jednej jakiejś czynności. Tutaj więc również jesteśmy przyprowadzeni do konieczności posługiwania się tą samą metodą co i w wypadkach innych, metodą stwarzania użytecznych nałogów.

J. K. Potocki.

## Wychowanie Moralne.

### Krańcowość.

Tradycja pedagogiczna, przechodząc z pokolenia na pokolenie, jako wynik długoletniego nawyknienia, na przeszkodzie staje stosowaniu prawd wychowawczych, stwierdzonych przez naukę i doświadczenie. Ale i ona, zarówno jak umiejętne wychowanie ulega peryjodycznym zmianom, z tą różnicą, że kiedy prawdy naukowe stopniowo się rozwijają, tradycja wychowawcza popolicie z jednej krańcowości przechodzi w drugą, tak np., że o jednym tylko wspomniny fakcie, z przesadzonej surowości w przesadzoną poślizliwość. Nie będziemy na teraz rozpatrywali przyczyny tego zjawiska, zaznaczyć wszakże musimy, iż obecnie hołdują tej zasadzie tak klasy ukształcone, jak i niekształcone.

Niewiele dopomagają pod tym względem nowe prądy wychowawcze, które jako pojedyncze promienie światła przedzierając się przez mgłę tradycji lub mniemanego postępu, ulegają załamaniu, zboczeniu i powiększają tylko zamęt; sprawdza więc się i tu znany pewnik, że cząsteczka wiedzy więcej szkody niż pożytku przynosi.

Powszechnie uznano, że jedną z głównych przyczyn skarlłowacenia dzisiejszych pokoleń jest niedostateczne pożywienie. Troskliwi rodzice bez względu na to, iż zarzut ten tyczy się przeważnie klas niżej pod względem ekonomicznym położonych, tak wzięli do serca tę sprawę, iż nie ufając naturalnemu uczuciu sytości, zmuszają dzieci do nadmiernego używania posiłku; a tak przekarmienie, poczynając od najpierwszej epoki dziecięcej, trwa do chwili, w której wychowawcy opuszczają dom rodzicielski. Systematyczne to opychanie przechodzi czasem w manię, która najjaskrawiej się uwidatnia podczas wszelkich uroczystości rodzinnych i dorocznych. Wyobrażenie uczy, przyjemności, tak się kojarzy w umyśle wychowawcy z wyobrażeniem nadmiernego jadła, przesyty, że bez niego żadna zabawa nie ma dlań uroku. Stąd w młodzieży przytępia się uczucie nasycenia, powstaje zubożenie dla innych przyjemności wyższego rzędu. Szkodliwość tego sposobu wychowania objawia się pod względem fizycznym częstym zakłóceniem narządów trawienia, pod względem umysłowym ociężałością myślenia, a moralnym obojętnością na dołę innych ludzi, ujemnie przeto wpływa na wszystkie trzy dziedziny wychowania. Na potwierdzenie tego możnaby przytoczyć kilkanaście obrazków z życia rodzinnego, które łatwo bezstronny i sumienny obserwator sprawdzić zdoła.

wychodzi na jaw dopiero przy opowiadaniu, gdy dzieci fałszywie myśl danego zdania sobie wytłumaczyły.

Choćby dziecko najdokładniej rozumiało czytany ustęp, nie powtórzy go dobrze, jeśli w nim zbyt wiele było nowych dla niego wyrazów: pierwszy raz słyszane słowa nie utkwiają mu w pamięci, a niedostatecznie jeszcze włada językiem, aby natychmiast znaleźć inne, któreby myśl daną również dobrze wyraziły. Z tego powodu zdarza się często, że dziecko nie wie, od czego zacząć, jeśli trudny okres był na początku, albo zatnie się, jak to mówią, w środku i ani rusz dalej. Z tego też powodu tak trudno przychodzi dzieciom opowiadanie w językach obcych. Pomimo tych trudności są pomiędzy malcami tacy, których to wcale nie zbija z tropu, od czego rozum w głowie?—Rozwodzi się w takich razach długo i szeroko nad szczegółem, który się dobrze zapamiętało, sztukuje się jak można frazesami, pochwyconymi z dawniej czytanych powiastek, a resztę zbywa się w trzech słowach: „potym jeszcze rozmawiał ojciec z dziećmi”; albo: „widzieli różne rzeczy”. Nauczycielka zwraca uwagę na to, co ojciec opowiadał dzieciom, a mały chłopiec lub dziewczyna tłumaczy się z powagą: „Ja wiem, proszę pani, tylko ja myślałam, że tego wszystkiego nie trzeba mówić, bo opowiadam tylko w skróceniu”. Jestto próbka sprytu dziecinnego, ale taki spryt może doprowadzić do pobieżnego traktowania najważniejszych rze-

czy, nie trzeba więc na to pozwalać. Zwłaszcza pamiętajmy o tym przy czytaniu ustępów, w których łączą się szczegóły naukowe z powieściowymi; pierwsze powinny być łatwym napisane stylem i zaciekawiać dzieci, inaczej pominią je w opowiadaniu, choćby i zrozumiały.

Ten wyraz *zaciekawienie* prowadzi nas do rozpatrzenia innej cechy dziecięcego opowiadania: dzieci kierują się nie ważnością szczegółów, ale wrażeniem, jakie na nich czynią. Dobrze opowiedzą to, co nie tylko zrozumiały, ale co odczytały z uwagą i upodobaniem. Nieraz zdarzyło mi się, że dzieci najbardziej nawet bezmyślne i apatyczne dobrze przecież powtórzyły miejsca, w których przerwałam im czytanie jakimś zapytaniem lub uwagą. Czasem dzieci po jednokrotnym przeczytaniu nie umiały powtórzyć całości, poprzestawałam więc na podaniu im kilku zapytań z treści i kazałam przygotować gładkie opowiadanie na następną lekcję, dzieci zawsze najlepiej powtórzyły te szczegóły, na które poprzednio pytaniem zwróciłam ich uwagę. Na tym się opierając, można stopniowo nauczyć ucznia, co ma głównie uwzględnić w opowiadaniu

(Dalszy ciąg nastąpi).

Zarzut niedokarmienia młodzieży tyczyć się może przeważnie klas mniej zamożnych, w zamożniejszych zaś z bardzo małymi wyjątkami należy położyć nacisk na przekarmianie. W środku tych krańcowych pojęć leży pojęcie sytości, które jedynie zapewnia wzrost i rozwój wszystkich sił młodzieży.

Drugim hasłem częstokroć błędnie stosowanym w wychowaniu jest samodzielność. Przystępując do zaszczepienia tego przymiotu, należy zachować wszelkie możliwe stopniowanie, inaczej uczynimy z dziecka karła moralnego. Z początku ograniczyć się trzeba do poradności, samopomocy w zakresie odpowiednim wiekowi i ukształceniu dziecka, następnie w wytrwałości w zabawach lub wszelkim innym zajęciu. Nieraz wszakże w imię tego błędnie zrozumianego hasła rodzice postępują z dziećmi jak z ludźmi dorosłymi. Ojciec dozwala wychodzić siedmioletniemu synkowi bez żadnego opowiedzenia, a czynione sobie zarzuty zbija twierdzeniem, iż chce nauczyć syna samodzielności, nie pojmując, iż samodzielność może być jedynie owocem długiego procesu psychicznego. Dopiero wówczas przyznaje się do błędu, kiedy po upływie kilku lat syn eskamotuje jego własność i chce nią *samodzielnie* rozporządzać.

Tak to wszelka zasada, nie zrównoważona innemi, w błąd wprowadzić może; dopiero od wzajemnego ich uwzględnienia i odpowiedniego ustosunkowania pomysłnych rezultatów w wychowawcu spodziewać się można.

*Henryk Wernic.*

## Gry i Zajęcia

### Ptasznik.

Bawiący się przybierają nazwy ptaków: jeden jest pawiem, drugi kogutem, inny jeszcze papugą itd. Ptaszki skaczą, gwizdzą przez kilka minut, w tym rozlega się dzwonek i wszystkie naraz się uspakajają. Wtedy właściciel ptaszarni zapytuje: „Kto tam?” „Kupiec”, odpowiada dzwoniący. „Czego pan sobie życzy?” — „Chcę kupić ptaka”. „Mam duży wybór ptaków” — odpowiada właściciel „mam kury, ptaki drapieżne, łażące”. Ptaki wznawiają krzyk każdy po swojemu. „Ja chciałbym nabyć ptaka wychowanego w pańskiej ptaszarni” — mówi kupiec. „Oto masz takiego, ozdobę mego podwórza, jest on duży, ma chód wyniosły, ogon jego przypomina tren przepysznej sukni, albo najpiękniejszy wachiarz, gdy ptak go rozpostrze, zgadnij imię ptaka i chwytaj go, gdy wyleci z podwórza”. Kupiec oznajmia, iż mowa o pawiu i goni go. — „Uciekaj!” woła gospodarz, „wracaj do klatki” krzyczą inne ptaki. Jeżeli kupiec schwyce pawia, kupuje następnego ptaka, gdy schwywanie nie uda mu się, sam wstępuje do ptaszniaka w roli pawia, a ostatni staje się kupcem. Z chwilą, gdy wszystkie ptaki zostaną wyłowione i kupione, zabawa rozpoczyna się na nowo.

## NOTATKI PEDAGOGICZNE.

**W kwestyi fizycznego wychowania dziewcząt.** Dr. Clement Duker jeden z bardziej znanych higienistów szkolnych w Anglii, powstaje na braku fizycznego wychowania w szkołach żeńskich. „Wymagania i prawa rozwoju fizycznego, mówi on, powinny zajmować w szkole pierwsze miejsce. Potrzeba nam przedewszystkim zdrowych, silnych, pełnych życiowej energii kobiet, gdy tymczasem z naszej strony nie czynimy żadnych starań w tym kierunku w czasie, kiedy odbywa się czynny wzrost i rozwój dziewcząt. Wypełniamy godziny szkolne wszelką możliwą i niemożliwą nauką, a za fizyczne ćwiczenia uważamy poważny i powolny spacer po ulicy, tańce i naukę dobrych manier, a w najlepszym razie zabawę w piłkę. Ten to brak prawidłowych fizycznych ćwiczeń w szkole wytwarza apatyję

u dziewcząt, czyni je wątłemi i znudzonemi, powoduje bladeść twarzy, nieregularność fizjologicznych funkcji, przygnębienie, garbienie się, chód gęsi i wogóle ociężałość. Dla zadosyćuczynienia potrzebom fizycznego rozwoju dziewcząt, Clement Duker proponuje następujące środki: 1) Przy każdej szkole winien znajdować się plac przeznaczony do zabaw. 2) Rozkład lekcji powinien dawać czas na zabawy. 3) Lekcja każda nie może trwać dłużej nad godzinę. Między lekcjami powinny być przerwy, by dziewczynki mogły wyprostować swe szybko rosnące członki, odetchnąć pełną piersią i wypocząć umysłowo, zanim przejdą do zajęcia się nowym przedmiotem w poddanej wentylacji sali szkolnej. 4) Podczas gier dziewczęta powinny przywdziawać szerokie ubrania, które nie krępowałyby ich ruchów. 5) Zabawy i wogóle ćwiczenia fizyczne winny być dokładnie obmyślane i zastosowywane do właściwości kobiecego stroju, z drugiej zaś strony winny być różnorodne, by rozwijać jednocześnie cały organizm. Cała umiejętność wychowania dziewcząt polega na odpowiednim przeplataniu zajęć umysłowych odpoczynkiem „dziewczęta nie powinny pracować dzień po dniu, tydzień po tygodniu, należy koniecznie stosować przerwy”. Powodzenie wyższego wykształcenia kobiet „do którego są one umysłowo całkowicie uzdolnione i obowiązane, zależeć będzie od tego, czy dziewczęta będą się oszczędzały w latach od 11—16, kiedy to jakby jednym skokiem dziewczynka-dziecko przekształca się w kobietę”. Na lekarzy wkłada Clement Duker obowiązek wprowadzenia do wychowania dziewcząt zasad higieny, których brak dzisiaj „wytwarza z kobiet istoty bezpożyteczne: z jednej strony żony po całych dniach leżące na kanapie z powodu wątłego zdrowia i osłabienia, z drugiej zaś matki niezdolne pełnić swych macierzyńskich obowiązków”.

**Przedwczesne starzenie się kobiet-matek.** W jednym z pism angielskich znajdujemy odpowiedź na kwestyję, która zapewne niejednemu nasunęła się na myśl: dlaczego kobiety w wieku między rokiem 40—50 są wybladłe i wychudzone, o wyrazie twarzy zmęczonym i ponurym? Oto odpowiedź, jaką w piśmie tym znajdujemy: „kobiety z nadto zwracają uwagę na drobiazgi życiowe, potęgują wszystkie zajęcia i kłopoty codzienne, przewidują je i naprzód dręczą się tym, co, być może, nigdy się nie stanie. Szczególniej materjału do trosk dostarczają im dzieci”. Drugą przyczynę wczesnego starzenia się matek widzi autor w braku ruchu na świeżym powietrzu: „kobiety powinny sobie uważać za święty obowiązek odbywanie choć półgodzinnego codziennego spaceru na świeżym powietrzu, spacer ten powinien zarazem rozrywać ich umysł i kazać im zapomnieć o niedokończonym szyciu lub utarczkach ze służbą”. Nakoniec z punktu widzenia kosmetycznego, powiada autor: „stały niepokój o wszystko jest śmiertelnym wrogiem kobiecej piękności”.

**Halucynacje u dzieci i ich przyczyny.** Dzieci również podlegać mogą halucynacjom, lubo nie tak często jak dorośli. Jako przyczyny moralne halucynacji największy wpływ mają: opowiadania piastunek, bajki o rozbójnikach, ciemność, cisza nočna. Z przyczyn fizycznych wymienić należy: stany gorączkowe, zatrucia, zaburzenia w trawieniu. Halucynacje są głównie wzrokowe i słuchowe, rzadziej dotyczą inne zmysły. Halucynacje zwykle bywają przykre, połączone ze smutkiem i przestraczeniem. Dzieci widzą ludzi zbrojnych, dyabłów, trupów itp., straszne zwierzęta, czarne lub czerwone z błyszczącymi oczami, z otwartą paszczą, szczury, węże, słonie, lub skrzydlate potwory. Bardzo rzadko halucynacje mają wesoły charakter.

Zaburzenia słuchowe polegają na tym, że dziecko słyszy głosy potworów, krzyki, jęki itp. Zaburzenia węchowe łączą się z uczuciem przykrego zapachu, woni siarki. Czasami towarzyszą im zaburzenia smakowe.

Innym razem dzieci doznają uczucia palenia, szczypania, wbijania gwoździ w ciało, bólu jakby od kawałka lodu lub rozpalonego żelaza.

Takie halucynacje zdarzają się u dzieci, cierpiących na strach nocny.

Manija religijna również obserwowaną była u dzieci w czasie panowania tej choroby pomiędzy dorosłymi w Eu-

ropie w zeszłym wieku. Przyczyną jej była właściwa wiekowi dziecięcemu pobudliwość, spotęgowana wychowaniem religijnym i wpływami zewnętrznymi. Odosobnione wypadki tej formy chorobowej są możliwe lecz rzadkie.

Pewne trucizny roślinne np. bielun kędzierzawy (*datura stramonium*) działają w podobny sposób u dzieci. Jules Simon spostrzegł również zaburzenia wzrokowe i słuchowe po użyciu chininy.

Również zdarzają się halucynacje w przebiegu chorób ostrych np. błonicy, zapalenia płuc, płasowicy. Wogóle halucynacje u dzieci cechują się tym, że występują w formie przykrych, bolesnej i mogą być porównane z halucynacjami, jakie spotykamy u dorosłych przy chronicznym zatruciu wyskokowym (*Journal d'hygiène*).

**Co rozumie dziecko?** Pod tym tytułem niejaki A. W. w „Żenskoje obrazowanie“ zastanawia się nad tym, co wypada mówić przy dzieciach. Nieraz zdarza się, że matka wobec małej dziewczynki opowiada plotki, w tym przekonaniu, że dziecko nie zrozumie, o co chodzi. Rozmowa jednak starszych zaciekawia dziecko i później rozpytuje się ono o jej znaczenie. Nie dostanie wprawdzie odpowiedzi, lecz niejasny obraz opowieści zostanie jej w umyśle i wyroszy na panienkę, chętnie będzie słuchała rzeczy, mających związek z tym, co słyszała lecz czego nie pojmowała w dzieciństwie. Potym dziwi się matki, że córki ich w 18 latach wiedzą o rzeczach, o których one nie miały pojęcia w parę lat po zamążpójściu. Niektórzy rodzice wybierają znowu dzieci za powierników swych trosk i kłopotów. Skutkiem tego dziecko zamiast używać życia we właściwy mu sposób, cieszyć się drobnymi przyjemnościami, przedwcześnie pozuje na dorosłego i nieraz nawet w razie nieporozumień między rodzicami przyjmuje stronę jednego z nich. Często także rozwijamy przedwcześnie u dzieci zmysł krytyczny i przez to mamy bardzo smutny widok, gdy mały dzieciak sądzi z komiczną powagą utwory sztuki i myśli, postęпки ludzkie itp. Szkoła również nieraz podnieca ten krytycyzm, a to przez zbyt stanowcze sądy nauczycieli o poetach, wypadkach historycznych itp. Dziecko przejmując zwykle cudze poglądy i przez to nie może wyrobić sobie samodzielnego zdania, które, choćby fałszywe pożyteczniejszym będzie dla rozwoju jego niż cudze powtarzane mechanicznie.

## Język Polski.

### JAK MÓWIĆ I PISAĆ?

**Egzorcyzmować, entuzjazmować, teroryzmować, czy egzorcyzować, entuzjazować, teroryzować?**

Z pomiędzy czasowników, należących do danego typu, jeden tylko, jak się zdaje, *egzorcyzmować*, liczy kilka wieków istnienia; spotykamy go bowiem w „Żywotach“ Skargi („olej *exorcyzmowany*, to jest poświęcony...“); inne w XIX dopiero powstały stuleciu. Wszystkie, urobione z obcych tematów rzeczownikowych, można pod względem etymologicznym na dwie główne podzielić grupy: pseudo-grecką i romańską. Pierwsze (*egzorcyzmować, entuzjazmować, kataplazmować, synapizmować* etc.) przechowują stale, przed pogłosem *ować* brzmienie *m* — resztkę staro helleńskiego sufiksu (*s)wa, (s)mos, (ex)orkismòs, (sin)apismòs, (katà)plasma, etc.*); drugie, których poczet stosunkowo jest większy (*realizować, sympatyzować* itp.), kształtują się według wzoru francuskiego (*réaliser, sympathiser*..). Słowa zaliczone do pierwszej gromadki, powstały z rzeczowników na *izm (yzm)*, odpowiadających greckim imionom czasownikowym (*entousiasmòs* od *entousiàdzo, katàplasma* od *katàplàsso*); stanowią więc one, wobec modelu klasycznego, dalsze jakoby a swojskie ogniwo w procesie etymologicznym; podczas gdy inne urabiają się niewolniczo według typu wyrazów romańskich, bardziej do oryginału helleńskiego zbliżonych (por. fr. *tyranniser* z gr. *tyrannidzein*). Formy, które się już skryształizowały, uznać musimy za obowiązujące; mówmy tedy: *eg-*

*zorcyzmować, entuzjazmować, kataplazmować, synapizmować; idealizować, naturalizować, realizować, sympatyzować, tyrannizować* etc. Ale jest pewna liczba wyrazów w tej niezamkniętej, rozszerzającej się ciągle sferze, które, że tak powiem, błędzą jeszcze między dwiema grupami. Jak więc należy mówić: *sfanatyzowany, sprotestantyzowany*, — czy *sfanatyzmowany, sprotestantyzmowany*; *teroryzować, magnetyzować, hipnotyzować*, — czy *teroryzmować, magnetyzmować, hipnotyzmować*? Zdaje się, że pierwsze z tych postaci w częstszym są użyciu; ale i drugie nie zasługują na wzgardę; mają bowiem swą podstawę słoworodową w imionach o pokroju greckim: *fanatyzm, protestantyzm, teroryzm, hipnotyzm, magnetyzm*.

A. G. Bem.

## Matematyka.

### Dzieci niezdolne do matematyki.

Z prawdziwą przyjemnością udzielam lekcji tak zwanym „niezdolnym do matematyki“ dzieciom.

Pierwszą rzeczą, która mnie w tego rodzaju dzieciach uderza, jest niechęć ich do tej nauki. I nic dziwnego. Wielokrotnie przez rodziców i nauczycieli o swej nieudolności w tym kierunku przekonywane dziecko, gdy już raz uwierzy, to uwierzy tak szczerze i tak głęboko, że nie widzi zupełnie potrzeby słuchać uważnie wykładu lub wnikać w treść zadania, bo i po cóż się ma trudzić? Wszak to wszystko na próżno. Nie tylko ono ale i całe otoczenie wie dobrze, że Zosia, Jadzia, Madzia czy Kazia są wprawdzie dziećmi niezwykle inteligentnymi, ale do arytmetyki zdolności nie mają.

Nie przeczę bynajmniej, iż nauczyciel ma w takim wypadku bardzo trudne zadanie. Chcąc dziecko takie arytmetyki nauczyć, trzeba je najpierw do tej nauki zachęcić.

Jedynym środkiem w tym razie jest zadawać z początku bardzo łatwe pytania, na które uczeń bezwarunkowo odpowiedzieć może i bardzo ostrożnie, bardzo powoli przechodzić do trudniejszych — ciągle obserwując, czy pobudzenie, wywołane tym zadaniem, nie jest nad siły dziecka.

Jeżeli zniechęcone przestaje ono myśleć o zadaniu, to nie należy, jakby to się zdawać mogło, lekcji przerywać, a to z tego względu, że uczniowi zostanie niesmak pewien po nierozwiązanym zadaniu, należy raczej mu dopomóc, a potem, na zakończenie, *pour la bonne bouche*, dać mu zadanie łatwe a jednak pochwalić je za dobre rozwiązanie. Zachęcanie bowiem dziecka gra w dalszym jego rozwoju w tym kierunku tak ważną rolę, że nigdy chyba za często prawdy tej powtarzać nie można... młodym nauczycielkom.

Nieraz się też zdarza, że dziecko, dlatego tylko za niezdolne lub mało zdolne do arytmetyki jest uważane, że nie dość dobrze obznajmiono je z pierwszym dziesiątkiem — nie dość długo zatrzymano się nad wszystkimi możliwymi kombinacjami w tym obrębie, a tym samym utrudniono prawie do niemożliwości dalszy jego postęp. Dziecko bowiem nie tylko znać powinno wszystkie arytmetyczne działania nad pierwszymi 10 cyframi, ale powinny one stać jasno i wyraźnie przed jego oczyma. Im jaśniej dziecku kombinacje te się przedstawiają, tym łatwiej, pewniej i równiej dalsza nauka pójdzie.

Nie ulega wątpliwości, że jak najlepiej nawet początkowo przygotowane i nie mające uprzedzeń dziecko napotyka w dalszej nauce trudności, ale stokroć bardziej zaciąga one nad źle przygotowanym lub zniechęconym, i dlatego szczególnie mając do czynienia z takim uczniem nie popelniajmy błędów, — ułatwiajmy, a nie utrudniajmy mu naukę.

Jednym też z tego rodzaju błędów jest objaśnianie kilku naraz sposobami jednego zadania. Zdaje się nam zwykle w takim razie, żeśmy je ze wszystkich stron objaśnili, nie zostawiliśmy żadnego ciemnego punktu; tymczasem myśl ucznia niestety nie może podążać za naszą, rzadko kiedy rozumie on odrazu, czego od niego żądamy i zanim wnuknie w nasze objaśnienie, zanim wyrazi nasze prze-

staną być dla niego pustym dźwiękiem — my już pospieszamy z nowym tłumaczeniem i myśl jego zwracamy na nową tory. Tworzy się wtedy w głowie jego zamęt, część jednego tłumaczenia płącze się z drugim tak, że uczeń w końcu nic nie rozumie. Zamiast tego daleko lepiej byłoby objaśnić zadanie parę razy, jednym i tym samym sposobem, a jeśli sposób ten okaże się dla danego ucznia nie odpowiednim, przejść na razie do innego zadania, a dopiero po pewnym czasie, gdy uczeń zdążył o naszym dawnym tłumaczeniu zapomnieć, możemy spróbować wyjaśnić mu daną kwestyję w inny sposób.

Często zdarza się, że uczeń, li tylko dlatego zadania rozwiązać nie mógł, że wyrażone zostało w książce zbyt zwięźle. Nigdy zrozumieć nie mogłam, dlaczego autorowie zadań byli tak skąpi w słowach, dlaczego dość zrozumiale nie wypowiedzą, o co w zadaniu chodzi. Jeszcze parę słów objaśnienia, moi panowie, a oszczędzicie uczniowi suszenia sobie głowy nad warunkami zadania. Myśl dziecka zamiast pracować nad rozwiązaniem zadania, wysila się nad zrozumieniem jego treści.

W fałszywym również kierunku pracuje często myśl ucznia, gdy mu podajemy rozwiązanie zadania. Po większej części, jeżeli tylko uczeń nie wpadnie od razu na sposób rozwiązania, to zamiast zastanawiać się nad treścią pytania, kombinuje on, jakie działanie wykonać należy, by otrzymać liczbę podaną w odpowiedzi. Wprawdzie i wtedy umysł jego jest czynnym, ale nie w pożądanym kierunku. Dla uniknięcia tego zбочzenia należałoby wyciąć z książki odpowiedzi na zadania lub też same zadania odpowiednio modyfikować. Będziemy wprawdzie wtedy mieli trochę więcej roboty ze sprawdzaniem zadań, trochę mniej fałszywej satysfakcji, polegającej na tym, że większa liczba uczniów zadanie dobrze rozwiązała, ale zadanie nasze, zadanie nauczyciela zostanie lepiej spełnione, gdyż myśl dziecka skierujemy na właściwe tory.

Helena Heryngowa.

## Musyka.

### JAK UCZYĆ POCZĄTKÓW MUZYKI?

przez E. Nowakowskiego, prof. Konserwatorium.

#### XVII.

##### Oznaczenie tempa.

Ścisłą miarą oznaczenia tempa jest *metronom*. Jeśli autor sam go w nutach wskazał, wszelka wątpliwość znika lecz nie zawsze ma to miejsce i nie każdy posiada u siebie metronom, jak więc sobie w tych wypadkach radzić? Poczucie muzyczne bezwzględnie jest tu najlepszą wskazówką, lecz dla osób niewprawnych nastrożyć się mogą wątpliwości, kilka więc w tym względzie uwag nie zawadzi.

Ruch marsza najłatwiej daje się zapamiętać, czy to, dlatego, że rytm jego jest wyraźny, czy może wskutek wspomnień z lat dziecińczych, bo któreż dziecko nie przypatra się z przyjemnością maszerującemu wojsku i nie przysłuchuje z lubością przygrywającej mu muzyce, czy wreszcie, że najłatwiej nam uchwycić rytm miarowo i umiarkowanie idącego człowieka, słowem, faktem jest iż poczucie miary marsza każdy z nas posiada, co sztuka muzyczna potwierdza, używając wyrażenia *alla marcia*.

Ruch ten odpowiada mniej więcej tempu *allegro moderato*, znając więc stopniowanie wyrażen, służących do oznaczenia tempa, łatwo odnaleźć, jak należy wykonać *allegretto*, *andantino* itp. lub *allegro*, *vivace* itp.

Oznaczenie tempa największą dwuznaczność przedstawia wtedy, gdy kompozycja napisana jest w jednym z taktów należących do kategorii powstałych jak  $\frac{6}{8}$ — $\frac{12}{8}$  itp. W tych razach nie można stosować ruchu do wartości nut, oznaczenia taktowego, lecz do rzeczywistej podzielności taktu. Tak więc, jeśli utwór napisany jest w takcie na  $\frac{6}{8}$  i w tempie *allegretto*, dla odnalezienia właściwej

szybkości nie można odnieść się do ósemek to jest raz wiązanych w oznaczeniu taktowym będących, lecz należy uciec się do rzeczywistej pierwotnej podzielności taktu  $\frac{6}{8}$ . Powstał on z  $\frac{2}{4}$ , stąd jest dwu podzielnym i do tego podziału należy tempo stosować, innymi słowy, że rachując na dwa te dwa uderzenia taktu a nie ósemki winny być w tempie *allegretto* wykonane.

#### XVIII.

##### Różne rodzaje zdolności muzycznych.

Natura często jest niesprawiedliwą, jednych uposaża hojnie, dając im wybitne przyrodzone zdolności, drugim odmawia wszystkiego, skazując ich na pariasów w społeczeństwie, innym wreszcie udziela swych darów ale bardzo umiarkowanie, zostawiając im możliwość osiągnięcia drogą pracy w danym kierunku jakichkolwiek rezultatów.

Ostatnia ta kategoria zwykle jest najliczniejsza. Prawdą jest to w ogóle i w szczególności, jeśli weźmiemy pod uwagę wrodzone usposobienie muzyczne. Ludzi z talentem rzeczywistym jest nader mało; takich, którzyby byli pozbawieni wszelkiej muzykalności, chociażby tylko w możliwości odczuwania piękna również bardzo mało; najliczniejsza zaś jest rzesza obdarzonych średniami lub niekompletnymi zdolnościami, z tych wszakże przy pracy i racjonalnym kierunku mogą wyjść użyteczni pracownicy na niwie sztuki.

Zadaniem też nauczyciela jest dobrze zbadać naturę usposobienia muzycznego w swym uczniu. Zachodzą tu nader liczne odmiany i modyfikacje, tak więc np. jedni mają z natury słuch delikatny, czuły nie tylko na czystość ale i wysokość dźwięku, pamiętając jego brzmienie;—drudzy słyszą tylko co dobrze lub źle brzmi, ale już dźwięku nie pamiętają,—jedni mają silne poczucie rytmu lecz nie odczuwają piękna i poezji, drudzy znów odwrotnie, albo też jedni posiadają przyrodzoną zręczność mechaniczną w wykonywaniu, nie posiadając za to zdolności duchowych, inni znów takowe mają, a pozbawieni są zręczności w ręku lub palcach, a w tych wyszczególnionych już odmianach zachodzą jeszcze rozliczne kombinacje i modyfikacje, wpływające z przyczyn duchowej lub czysto fizycznej natury.

Zbadać więc dobrze uczącego się jest rzeczą trudną; długo trzeba robić spostrzeżenia, aby przyjść ostatecznie do stanowczego wniosku, a wówczas dopiero można przyjąć odpowiedni kierunek nauki, uzupełnić braki, a słabe strony usunąć.

Im większą jest zdolność wrodzona u ucznia, tym większej trzeba ostrożności w prowadzeniu go ze strony nauczyciela, zwichnąć bowiem talent lub zniszczyć go zupełnie fałszywym kierunkiem jest ciężką moralną odpowiedzialnością.

Inaczej też trzeba obchodzić się ze zwykłą zdolnością, inaczej zaś z rzeczywistym talentem. Ten ostatni musi mieć swe porywy i poloty, które należy utrzymywać w pewnych karbach przez naukę i szkołę dyktowanych, ale tamować ich nie wolno. Można młodemu orłowi podciąć skrzydła, by zbyt daleko nie odleciał, ale wyrwać mu je z żywej piersi byłoby barbarzyństwem. Dla tego też nauczyciel powinien być w swym fachu nie rzemieślnikiem lecz trzymając się na wysokości sztuki, pozostać zawsze artystą. (D. c. n.)

## z Ruchu Zagranicznego

### Nowe szkoły ludowe w Holandyi.

Dotychczasowy stan nauczania początkowego w Holandyi urządzony był przez dwie ustawy 1857 i 1878 r. wykład religii w szkole początkowej pozostawiły one staraniom duchownych różnych wyznań i czyniły tym sposobem szkołę samą neutralną pod względem wyznaniowym. W każdym jednak razie nauczyciel obowiązany był, szanując

wolność sumienia uczniów, kształcić w nich cnoty chrześcijańskie i socyalne. Pomimo tego katolicy i protestanci prawowierni byli niezadowoleni z tego stanu rzeczy i chętniej posyłali dzieci do szkół wolnych (écoles libres), mających charakter wyznaniowy, niżeli do szkół rządowych. I skoro przy wyborach do parlamentu udało im się otrzymać większość, nowe ministerjum przedstawiło ustawę o nauczaniu początkowym, mającą zadość czynić żądaniom większości.

W ustawie tej, uchwalonej i przyjętej w dniu 8 grudnia 1889 r., zasługuje przedewszystkim na uwagę stanowisko jej względem trzech zasad szkolnictwa początkowego na Zachodzie: bezpłatności, przymusu szkolnego i świeckości (laicité) wykładów.

Nauczanie początkowe w Holandyi bezpłatnym nie jest, a przynajmniej nie jest tak bezwzględnie bezpłatnym, jak we Francyi od niedawna. Gminy, na które w ogóle spada ciężar utrzymania szkół, mają prawo do zasilenia swych funduszów pobierając od każdego uczącego się dziecka opłatę, w wysokości nie mniej 20 centów (40 centimów) miesięcznie, od opłaty tej wolni są biedni i niezamożni. W ogólności opłata za naukę stanowi prawidłó; od pobierania opłaty szkolnej mogą być uwolnione oddzielne gminy na zasadzie dekretu królewskiego.

Nauczanie początkowe nie jest również przymusowym w Niderlandach. Ustawa poleca władzom państwowym i gminnym zachęcać wszelkimi środkami rodziców do posyłania regularnego dzieci do szkół, lecz zaniebującym tego nie zagraża żadnymi karami, we właściwym tego słowa znaczeniu, rodzice tacy tracą jedynie prawo do wsparcia i pomocy publicznej. Z drugiej znow strony władze gminne zachęcać mogą do uczęszczania do szkół przez rozdawanie nagród i odznaczeń zaszczytnych pilniejszym uczniom.

Wykład religii, podobnie jak dotychczas, nie należy do programu obowiązkowego, ani nawet dowolnego w nauczaniu początkowym. Tłumaczy się to różnicą wyznań wśród ludności, a pamiętać przytym należy, że państwo szczerze wspiera szkoły wolne, mające charakter wyznaniowy. Co się tyczy szkół rządowych ar. 33 nowej ustawy stanowi: „Wykład szkolny, dając wiadomości niezbędne i użyteczne, przyczyniać się winien do rozwoju władz umysłowych dzieci i przygotowywać je do pełnienia wszystkich cnót chrześcijańskich i społecznych. Nauczyciel powstrzymać się winien od wykładania, czynienia lub tolerowania czegośkolwiek, co mogłoby być przeciwnym uszanowaniu, winnemu przekonaniom religijnym tych, co zaliczają się do innego, niż on sam wyznania“.

W ustawie znajdujemy więcej jeszcze przepisów, mających na celu zapewnić szacunek dla religii i stanowiących rękojmię wykształcenia religijnego. Starania o to wykształcenie pozostawione są duchownym odpowiednich wyznań, ar. 22 przepisuje w planie zajęć wyznaczać osobne godziny dla wykładu religii i „pozostawić w tym celu lokale szkolne ogrzane i oświetlone w miarę potrzeby“. Jeśli więc nauczanie początkowe w Holandyi jest świeckim, to nie jest ono w żadnym razie wrogim religii.

Co się tyczy organizacji, to prawodawca holenderski większą część władzy nadaje instytucjom miejscowym, a mianowicie radom gminnym; rząd za pośrednictwem inspektorów wykonywa tylko ogólną władzę nadzorczą.

Rzecz jasna, że gmina, mając zapewniony czynny udział w kierownictwie nauczania początkowego, ponosić musi w znacznym stopniu jego koszt. Państwo przychodzi jej z pomocą, dostarczając pewną sumę, odpowiednio do liczby uczniów i stopnia szkoły, na pensję nauczyciela i przyjmując na się czwartą część wydatków na przeróbkę, wybudowanie lub kupno lokalów szkolnych. Do pensji nauczyciela państwo nie przykłada się w tych gminach, gdzie podatki szkolne przenoszą przeciętną sumę 86 florenów na ucznia.

Rada gminna ma prawo nadzoru nad wszystkimi szkołami początkowymi, publicznymi czy prywatnymi (wolnymi) za pośrednictwem burmistrza i ławników, jak również i specjalnych komisji, które mianuje. Komisje takie obowiązane są wizytować każdą szkołę najmniej dwa razy w roku. Corocznie składają one sprawozdanie radzie gminnej o sta-

nie nauczania w gminie, przesyłając jednocześnie kopię inspektorowi okręgowemu z zaznaczeniem pożądaných zmian. Wreszcie spóldziałają one nauczycielom, zwracającym się do nich o radę, pomoc lub wsparcie, oraz wszelkimi środkami, jakie są w ich rozporządzeniu, popierają oświatę.

Obaczmy teraz, w jaki sposób nowa ustawa zachowuje się względem nauczania prywatnego (wolnego). Nauczyciele tej kategorii, zarówno jak i publiczni, winni posiadać dyplom i świadectwo moralności, wydane przez burmistrza i ławników.

Dyplomy nie są wymagane od tych, którzy nauczają dzieci jednej rodziny w jej zamieszkanu, lub którzy, ucząc bezpłatnie, otrzymali na to specjalne upoważnienie królewskie.

Nową istotnie część ustawy holenderskiej stanowią przepisy o subwencyjonowaniu szkół wolnych przez skarbu państwa. Na zasadzie ar. 54 państwo obowiązane jest przychodzić im z pomocą w tym samym zakresie, co szkołom publicznym t. j.łożyć dla nauczycieli i ponosić czwartą część wydatków na przysposobienie lokalów szkolnych. Wszelako, aby mieć prawo do tej pomocy, szkoły wolne odpowiadać powinny następującym warunkom: 1) winny znajdować się pod kierownictwem instytucji lub stowarzyszenia, będącego t. j. osobą prawną, 2) w wykładzie, z wyjątkiem przedmiotów dowolnych, zgadzać się z programem rządowym, 3) program wykładów, zawierający najmniej osiemnaście godzin na tydzień, zakomunikować wraz z podziałem szkoły na klasy inspektorowi okręgowemu, 4) posiadać ilość nauczycieli, odpowiadającą prawidłom obowiązującym szkoły publiczne.

Wreszcie subwencyja państwowa nie może być płaconą 1) gdy liczba uczniów, nie mających lat sześciu, nie dochodzi 25, 2) gdy podatki szkolne przenoszą 80 florenów na ucznia, 3) gdy stanowisko przełożonego szkoły wakuje więcej niż pół roku, a innych nauczycieli—więcej niż cztery miesiące, 4) gdy jest notorycznie wiadome, że szkoła prowadzoną jest dla zysku.

Gdybyśmy chcieli scharakteryzować nową ustawę holenderską w jej rysach zasadniczych, powiedzielibyśmy, że cechuje ją—z jednej strony zupełna równość pomiędzy nauczaniem publicznym i wolnym (prywatnym), z drugiej zaś—przeważny udział instytucji miejscowych w kierownictwie nauczania początkowego.

J. P.

## Krytyka i Sprawozdania.

Uwagi o wersyfikacji polskiej jako przyręczek do metryki porównawczej. Skreślił Michał Rowiński—Odbitka z Prac filologicznych.—Warszawa—Józefa Jeżyńskiego 1891 r.—str. 152.

Sądzę, że oddam wielu czytelnikom Przeglądu Ped. przysługę, zapoznając ich z treścią tej ze wszech miar ciekawej pracy. Autor pod skromnym tytułem „Uwag“ puścił w świat wcale obszerne dziełko, dotykające tak mało poruszanej w naszej literaturze kwestyi wersyfikacji, złożony w nim owoc swych paroletnich, mozolnych i sumiennych badań.

Po krótkim wstępie, w którym autor zaznajamia nas z charakterem swej pracy i sposobem, w jaki ona powstała, znajdujemy przegląd dotychczasowych prac na tym polu. Autor rozróżnia w nich trzy kierunki: reformatorski, szkolny i historyczny. Do pierwszego zalicza prace: Nowaczyńskiego, Elsnera, Królikowskiego, Ostrowskiego i Jenikiego a stanowisko, z jakiego zapatruje się na te prace, najlepiej wykazują następujące jego słowa: „Wymienionym autorom idzie o to, ażeby przez zaszczepienie regularnych stóp metrycznych (trochejów, jambów itd.) podnieść poezyję polską na wyższy stopień doskonałości pod względem formy. Dotychczasowa pospolita nasza wersyfikacja nie zasługuje tedy w ich oczach na poważny rozbiór“. Również i w pracach drugiego kierunku, jakimi są odnośne rozdziały w podręcznikach Małeckiego i Cegielskiego, znajduje p. R. fałszywy punkt wyjścia, gdyż za podstawę do rozbioru wierszy polskich służą i tu miary, właściwe poezyi starożytnej.

Dopiero w najnowszych pracach, jakimi są: Bruchnalskiego: O budowie zwrotek w poezji polskiej do J. Kochanowskiego. Kraków 1881 i Kawczyńskiego: Porównawcze badania nad rytmem i rytmami, (Pamiętnik Akademii Umiejętności za rok 1887 i 89, lub obszerniejsza jeszcze praca tegoż autora w języku francuskim p. t. Essai comparatif sur l'origine et l'histoire de rythmes Paris 1889, uwzględniony jest historyczny i porównawczy, a więc ściśle naukowy kierunek. Jednakże wnioski, do jakich dochodzą w swych dziełach wymienieni autorowie, a mianowicie pierwszy z nich p. Bruchnalski, że „o rodzinnym wierszu polskim, jak go znachodzimy w poezji greckiej, łacińskiej lub germańskiej, mówić nie można“, nie zadawalniają p. R. Autor nasz słuszny tu wypowiada zarzut, że „przynajmniej nam samym nie trzeboby nadużywać teorii zapożyczeń i naśladowań, bo inaczej, idąc w ślady europejskich uczonych, możemy dojść do naukowego twierdzenia, że naszego języka uczyły nas i uczą również inne narody“. Stawia też sobie autor w swej pracy bardzo ważne zadanie wykazać, że we wszystkich naszych poetyckich utworach od najdawniejszych do ostatnich wersyfikacja jest czysto rodzinną, swojską i że próby zaszczepienia na naszym gruncie obcej wersyfikacji rzadko kiedy były udane, gdyż takowa niezgodną jest z duchem naszego języka. Tezy swej dowodzi autor wyczerpująco, rozbiera naprzód zasadnicze cechy mowy związanej i sposoby przejawiania się rytmu w poezji poszczególnych narodów, jak: greków, rzymian, francuzów, Niemców, Rosyjan, Małorusów, Serbów, Czechów i Madziarów, a następnie dopiero przechodzi do wersyfikacji polskiej, dowodzi jej ciągłości, wykazuje, że właściwe językowi polskiemu cechy: akcent stały na przedostatniej zgłosce i znaczna ilość wyrazów jednozgłoskowych stanowią dostateczny materiał rytmiczny, że z tych właściwości mowy naszej umieli poeci polscy trafnie korzystać, używając prócz końcowych rymów w dłuższych wierszach ściśle określonych średniówek. Czyni dalej autor próbę przedstawienia ważniejszych postaci rytmiczno-metrycznych, jakie się znajdują w utworach poetów naszych i ta część pracy jego dla wykładających język polski może służyć jako ważna pomoc. W końcu swego dziełka p. R. zupełnie zwyczajem, zdaniem moim, dowodzi swojskości wersyfikacji polskiej. A jakich licznych i przekonujących w tym celu używa dowodów, czytelnik łatwo przekonać się może z pracy p. R. Z pewnością nie pożałuje czasu, wyłożonego na uważne jej przeczytanie, tym bardziej, że pracę tę cechuje jasny i ożywiony wykład i gorące zamiłowanie przedmiotu w połączeniu z gruntownością i rozległością wiedzy.

K.

## PORADNIK WYCHOWAWCZY.

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

(Czy dziecko powinno przeproszać po odebraniu kary).

Od jednej z matek otrzymujemy następujący opis wypadku, w którym doświadczenie samo nasunęło właściwą odpowiedź na postawione wyżej pytanie:

„Młodszy mój synek ma lat 4 i 5 miesięcy. Jest nadzwyczaj uparty, nie bystry ale nie pozbawiony inteligencji. Do zadziwienia wytrzymał na ból fizyczny, ambitny, przytym zuchowaty, zły, drażliwy, rozżłościwszy się bije czym się uda, dawniej gryzł i drapał braciszka starszego, którego bałwochwalczo kocha. Przycóż fakt, który obudził we

mnie pytanie, czy należy po ukaraniu dziecka żądać od niego przeproszenia. Za kilkakrotne nieposłuszeństwo dałam chłopcu klapsa, a on rozplakał się okropnie nie z bólu, ale ze złości, a następnie zasiadłszy najwygodniej na ziemi i leżąc lży żalu, wygadywać zaczął różne zuchwalstwa na mnie, np. „Karo! chodź tu, ugryź mamusię, bo mię wybiła“. Udaję, że nie słyszę, szyję zawzięcie i tłumię w sobie śmiech, który budzą we mnie dzieciuną mową wygłaszane lamentacje i pogrożki w tym rodzaju: „Pójdę sobie w świat od Mamusi, jak to Salusia mala (z bajki Jachowicza), co to na mamę się rozdała; teraz zima, pszczołki śpią, to mię żadna nie ukąsi“. Blisko godzinę trwała ta scena, nareszcie zapomniawszy o swym nieszczęściu, podnosi się Stasio z ziemi, podchodzi i pyta mię o coś. Ja zaś mówię: „Owszem, odpowiem Ci, ale pogódźmy się pierwej, ty mamusię przeprosisz i będzie zgoda między nami“. „Co? Mamusia mię biła—a ja mam przeproszać? To niech Mamusia mnie przeprosi!“ Śmiać mi się chce, ale powagę zachowuję, tłumaczę mu całą niewłaściwość jego żądania, przypominam winę itp. Rozdrażniłam go tym na nowo, siada więc na dawne miejsce na ziemi i płacze, od czasu do czasu rzucając pytanie ostrym tonem: „Przeprosi Mamusia, czy nie? bo nie będę kochał“. Chcąc odwrócić nareszcie jego uwagę od tego smutnego przedmiotu, wołam do panny służącej: „Idź no do kuchni, niech sucharki (—ulubione i oczekiwane przez dzieci—) wyjmą z pieca i podają herbatę“.— „A ja będę jadł sucharki, będę pił herbatę“ odzywa się głos z podłogi: „Jeżeli mię przeprosisz, to będziesz jadł“, odpowiadam stanowczo. Następują nowe płacze i narzekania; chcąc je przerwać, wołam starszego synka do drugiego pokoju i szepczę mu: „Namów Stasia, niech mamusię przeprosi“. Tu w sześciolatniemu dziecku budzi się pedagog, i słysząc jak mówi do braciszka: „Wiesz, Stasiu, wczoraj Karo był nieposłuszny, uderzyłem go za to batem, a on niedługo podchodzi i liże mi rękę; on wiedział, że źle zrobił, więc przeprosił. Widzisz, piesek nawet przeprosza, a cóż dopiero chłopczyk“. Za chwilę prowadzą się moi chłopcy za ręce do mnie, a Stasio splakany mówi: „Niech Mamusia nie gniewa się, już będę grzeczny“—i zaraz dodaje: „a sucharka dostanę?“ Dając mu sucharek, zapytuje najłagodniej: „Powiedz mi, czy dlatego przeprosiłeś mię, żeby się pogodzić, czy też dla sucharka?“ na co szczerą otrzymałam odpowiedź w takiej formie: „Ani myślałem się przeprosić, sucharka chciałem tylko, Mamusia mię bije, a ja mam przeproszać“. Po zjedzeniu sucharka, w trakcie czego ja opowiadam coś zajmującego dzieciom, mój Stasio wskakuje mi na kolana, z całą serdecznością całuje mię i powiada: „Kocham Mamusię bardzo, już zawsze będę posłuszny i grzeczny“. Odtąd postanowiłam sobie więcej nie żądać przeprosin“.

Co do nas postanowienie to w zupełności uznajemy za słuszne. Dziecko o winie swej prędko zapomina, a często jej nawet nie rozumie, tym mniej nie pojmuje jej jako winy osobistej względem matki, gdy jej czynem swym bezpośredniej szkody nie przyniosło. Wtedy gdy żądamy od niego przeproszenia, czuje ono lub pamięta tylko odcierpianą karę, która bynajmniej nie usposabia go dla nas czule, wskutek czego wewnątrznie skłonny nie jest do takiego aktu, jak przeproszenie, który wyrażać powinien żal i miłość dla osoby. Jeśli do przeproszenia tym lub innym sposobem zmusimy, to dziecko postąpić musi obłudnie i w dalszym ciągu przyzwyczajają się do obłudy, albo zwiększa się w nim utajona niechęć dla osoby. W danym wypadku zapewne tylko serdeczne przemówienie matki i ekspansywny temperament dziecka, pozwoliły mu być szczerym i przez to zatarły zły wpływ udanej skruchy.

Byłoby bardzo pożądanym, ażeby matki zechciały częściej w formie powyższej komunikować nam owoce doświadczeń swych i postrzeżeń.