

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE WYCHOWANIU SZKOLNEMU I DOMOWEMU.

KOMITET REDAKCYJNY:

Ig. Chrzanowski, J. Chrzęszczewska, J. Wł. Dawid, T. Korzon, K. Król,
F. Łagowski, W. Skrzetuski, A. Szyc.

Adres Redakcyi i Administracyi: Hortensya 2.

Administracya otwarta od god. 10—2 i od 5—7, prócz świąt. W sprawach redakcyjnych porozumiewać się można we wtorki, czwartki i soboty od g. 7 — 8 wiecz.

Wychodzi 1 i 16
każdego miesiąca.

Prenumerata w Warszawie: rocznie rs. 6, półrocznie rs. 3, kwartalnie rs. 1 k. 50. Prenumerata z przes. poczt. rocznie rs. 7, półrocznie rs. 3 k. 50, kwartalnie rs. 1 k. 75. Ogłoszenia: za jeden wiersz lub za jego miejsce kop. 15. Cena pojedynczego numeru kop. 25. Zmiana adresu kop. 10.

Bronisław Chlebowski.

Cicho, bez należnego rozgłosu przesunęła się w polowie roku ubiegłego po łamach czasopisma wiadomość o ukończeniu wydawnictwa, które przyniosłoby rzetelny zaszczyt każdemu piśmiennictwu, nawet zasobniejszemu, niż nasze. Jest niem „Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich“. Nie podniesiono też w sposób właściwy istotnych zasług uczonego, który wydawnictwu temu poświęcił znaczną część swego żywota z okresu lat, zazwyczaj najwydajniejszych, bo należących do pełni wieku męskiego. Sam zaś uczyony, o którym tu mowa, posiada w wysokim stopniu jedną cechę, liczącą wybornie z powagą prawdziwej zasługi i niezwyklego dodającą jej uroku, lecz z drugiej strony—mniej korzystną dla owoców, które wydała praca. Będzie to prawdą tam zwłaszcza, gdzie warunki pracy naukowej nie są przez ogół należycie oceniane. W ostatnich dopiero miesiącach powstała w pewnym kole szczuplejszym myśl uczenia skromnego pracownika w sposób, zgodny z jego własnym życzeniem i z pożytkiem społeczeństwa, którego oświata ma w Bronisławie Chlebowskiem rozumnego i zawsze do usług chętnego przyjaciela. Zanim wszakże myśl ta przyoblecze się w szatę rzeczywistości, spełniamy tu miły obowiązek, podając krótkimi słowami nakreślony obraz działalności naukowej kolegi naszego w zawodzie nauczycielskim.



Uczony bowiem badacz literatury i geografii historycznej, Bron. Chlebowski pracuje, jak wiadomo, od lat wielu i na polu pedagogicznym, wykładając na kilku pensjach żeńskich umiłowaną przez siebie historję literatury polskiej. Wykłady jego cieszą się uznaniem; a źródłem tegoż jest nietylko głęboka wiedza nauczyciela, lecz jeszcze umiejętność wywierania dodatniego wpływu na rozwój w umysłach — szlachetnych pojęć moralnych i estetycznych.

Chlebowski przyszedł na świat w Warszawie r. 1846. Nauki średnie pobierał w tutejszem gimnazjum realnem, następnie słuchał wykładów w tak zwanej „Szkołe Przygotowawczej“, od roku zaś 1864 na wydziale historyczno-filologicznym w Szkole Głównej, który też ukończył ze stopniem magistra w r. 1868. Będąc jeszcze studentem, napisał rozprawę „O życiu i pismach Samuela ze Skrzypny Twardowskiego“ i zdobył za nią nagrodę na konkursie, ogłoszonym w tymże roku 1868 z funduszów zacnego księdza Adama Jakubowskiego. Była ona następnie drukowana częściowo w „Tygodniku Ilustrowanym“ w r. 1872; równocześnie przeto z wydaniem w roku zeszłym ostatniego zeszytu „Słownika Geograficznego“ przypadła jubileusz 25-letniej działalności pisarskiej Chlebowskiego. Od owej bowiem chwili

li nie wypuszcza on pióra z dłoni.

Najprzód tedy w „Tygodniku Ilustrowanym“ umieszcza cały szereg rozpraw oryginalnych, jużto przekładów z dziedziny filozofii, językoznawstwa i poezji. Prace te przyczyniają się do pogłębienia i rozszerzenia

własnych jego poglądów na twórczość naszych pisarzy. Równocześnie zaznajamia się gruntownie z metodą historyczno-literacką Hipolita Taine'a, której zasady, przetrawione zresztą krytycznie, stosuje później umiejętnie do swoich badań. Po takim przygotowaniu począł ogłaszać rozprawy literackie dużej nieraz wartości. Śladem Adama Belcikowskiego, który w r. 1866/7 zajął się, jako docent Szkoły Głównej, literaturą naszą w XVII-ym wieku, Chlebowski zwrócił się ku badaniu tego właśnie okresu i wyiki swej pracy złożył w następujących poważnych rozprawach: „Jan Chryzostom Pasek i jego pamiętniki“ („Tygodnik Ilustrowany“, 1879), „Pamiętniki husarza“ (t. j. Samuela Maskiewicza, w „Ateneum“, 1883), „Dafnis Samuela Twardowskiego“ („Tygodnik Ilustrowany“, 1882), „Wacław Potocki, jako autor wojny Chocimskiej“ („Ateneum“, 1882), „Wpływ Jerozolimy Wyzwolonej Tassa w przekładzie Piotra Kochanowskiego na twórczość naszych poetów w. XVII“ („Ateneum“, 1890). Sięgnąwszy do wieku XVI, ogłosił pełne śmiałych hipotez dziełko: „Jan Kochanowski w świetle własnych utworów“ (Warszawa, 1884) i wykazał (w „Tygodniku Ilustrowanym“ 1884) wpływ Aryosta na śpiewaka z Czarnolasu. Jednocześnie pociągały Chlebowskiego do siebie dzieje oświaty i twórczości polskiej w wieku bieżącym. Owocem tego były studia: „O Feliksie Bentkowskim“ („Przeгляд Pedagogiczny“, 1882), „Nieboska i Irydyon. Zarys rozwoju duchowego poety w pierwszym okresie twórczości“ („Ateneum“, 1884), „Grażyna i jej stosunek do Jerozolimy Tassa w przekładzie Piotra Kochanowskiego“ („Ateneum“, 1885). Wszystkie te prace stawiają Chlebowskiego w rzędzie nader samodzielnych badaczy naszego piśmiennictwa i odznaczają się przede wszystkim starannem roztrząsaniem różnorodnych warunków, wśród których rozwijała się działalność danego pisarza.

Tak się przedstawia drugi, obok działalności na polu dydaktyki praktycznej, kierunek pracy Chlebowskiego. Jest nadto jeszcze trzeci, nie mniej ważny od tamtych.

Na zjeździe naukowym imienia Jana Kochanowskiego, urządzonym w Krakowie w r. 1884, Chlebowski odczytał referat o znaczeniu różnic terytoryalnych w dziejach naszego piśmiennictwa, ogłoszony następnie w przerobionej i rozszerzonej postaci p. t. „Zadanie historii literatury polskiej wobec warunków i czynników jej dziejowego rozwoju“ („Ateneum“, 1885). Zasadnicza myśl, którą rzucił w tej pracy, wypływała bez wątpienia z jego badań w dziedzinie geografii historycznej, którym się już wówczas gorliwie oddawał. W samej rzeczy, losy naukowe Chlebowskiego były już od lat kilku ściśle związane z wydawnictwem innego już rodzaju, niż dziedzina historyczno-literacka, — ze „Słownikiem Geograficznym“. Projektodawcą był, jak wiadomo, w r. 1878 ówczesny redaktor „Wędrowca“, ś. p. Filip Sulimierski. Nie mając potrzebnych do urzeczywistnienia swego zamiaru funduszy, ogłosił on odezwę, wzywającą ludzi dobrej woli do pośpieszenia mu z pomocą materialną. Odezwa odniosła skutek. Zamożny ziemianin Władysław Walewski oświadczył za pośrednictwem Chlebowskiego gotowość swoją pod tym względem, ale za warunek położył wstąpienie jego do redakcyi. Chlebowski poszedł za głosem poczucia obywatelskiego — i oto na odezwie z d. 1 marca 1879 r. widzimy jego nazwisko, jako współredaktora, obok dwóch powyższych. Odtąd zaczął się w działalności

Chlebowskiego okres nowy: nie opuścił on już „Słownika“ jemu poświęcił wszystkie niemal chwile, wolne od zajęć nauczycielskich, dla niego wyrzekł się pracy na innym polu, na którym złożył już przedtem dowody prawdziwego uzdolnienia. Pracuje tedy początkowo przy boku Sulimierskiego, wzięwszy na swój dział redaktorski głównie obszar Królestwa Polskiego; kiedy zaś w chwili rozpoczęcia druku tomu 6-go, na początku roku 1885, zmarł naczelny kierownik, nadmiarem pracy gorączkowej wyczerpany, Chlebowski staje u steru wydawnictwa, przybrawszy sobie za towarzysza p. Józefa Krzywickiego. Z jakimi trudnościami połączone były poprzednie i nowe obowiązki, opowiada sam w skromnością technącem słowie od redakcyi, zamykającym ostatni zeszyt 168-my, a z nim 14-ty tom wydawnictwa, które objętością dorównywa niemal 28 tomom wielkiej „Encyklopedyi“ Orgelbranda, stanowiącej największą dotąd rozmiarami pracę zbiorową w języku polskim. Ażeby dać pojęcie o ogromie udziału Chlebowskiego, zaznaczymy, że, niezależnie od zajęć redaktorskich, dostarczał on do każdego tomu, począwszy od 6-go, około 20 arkuszy druku opracowań, opartych na wyczerpującem wyzyskaniu wszystkich przystępnych źródeł geograficzno-historycznych.

Brzemie zajęcia redakcyjnego i żywe współpracownictwo w „Słowniku“ nie pozwalały Chlebowskiemu rozwinąć działalności pisarskiej w obranym pierwotnie kierunku: od r. 1885 dorywczo tylko mógł się poświęcać ulubionemu przedmiotowi, podając mianowicie do różnych czasopism (głównie do „Ateneum“) obszerniejsze sprawozdania ze świeżo ogłaszanych książek z dziedziny historii literatury. Ale zato z godną najwyższego uznania gorliwością i poświęceniem dotrwał przy warsztacie, do którego powołało go uczucie obywatelskie, i doprowadziwszy do końca pomnikowe wydawnictwo, związał z niem nierozdzielnie swoje imię, przeznaczone odtąd do błyszczenia jasnym światłem wspólnie z przytoczonymi już imionami towarzyszy. Obecnie pracuje Chlebowski nad przygotowaniem obszernego „Dodatku“ do „Słownika“, mającego zawrzeć wszelkie sprostowania i uzupełnienia podanych dawniej, a dziś często już przestarzałych wiadomości, na podstawie świeżych materiałów. Że bowiem wydawnictwo takie, jak „Słownik“, będąc owocem usiłowań szczupłego stosunkowo grona, musi posiadać usterki, wie każdy z warunkami tego rodzaju pracy choć nieco obeznany. Niemniej wszakże wiadomo, że „Słownik“ jest i długo będzie skarbnicą zarówno dla pożądających w celach naukowych wiedzy geograficznej i historycznej jak i dla tych, którzy mają za swe zadanie szerzyć ją wśród młodszych.

To też niezależnie od powszechnego obowiązku, który nakazuje podnosić wszędzie, gdzie można, zasługi pracowników na polu naukowym, skłoniła nas do nakreślenia niniejszej wzmianki biograficznej ta jeszcze okoliczność, że pragniemy zwrócić uwagę wykładających geografję krajową na źródło, z którego czerpać jest także obowiązkiem. Pomnażajmy zasługę przez pomnażanie jej owoców. To jej najlepsze uczenie i nagroda. W tej myśli również ośmielałem się tu twierdzić, że wyrazem trwałego hołdu względem naszego jubilatą byłoby może urzeczywistnienie projektu, który niedawno rzucił w rozmowie ze mną znany miłośnik rzeczy krajowych, Zygmunt Gloger. Projekt dotyczy wydania wyczerpującej bibliografii

krajoznawstwa polskiego, do czego niemały zapas materiału posiada przede wszystkim w swej tece sama redakcja „Słownika Geograficznego“. Komitet Kasy Mianowskiego, którego Chlebowski gorliwym jest członkiem, znalazłby bez wątpienia niezbędne na to fundusze; nauka zaś nasza zyskałaby dzieło pomocnicze dużego pożytku, podobne do tego, które posiadała już nasza historyografia dzięki zabiegom prof. Ludwika Finkla.

Kazimierz Król.

Psychologia.

Nowe badania nad dziećmi

(Dokończenie).

Cheąc poznać pobudki w wyborze zajęcia, zapytywałam również dzieci o przyczynę, dla której pewien zawód wybierają; odpowiedzi jednak dotąd jest zbyt mało, a przytem tak różnorodne, że przedwczesnem byłoby zestawienie ich statystyczne na wzór amerykańskich. Inna metoda wydaje mi się stosowniejszą do wyciągnięcia pewnych wniosków. Przekonałam się mianowicie, że *wiek* dziecka odpowiadającego ma w tej sprawie znaczenie decydujące; jeśli zestawić odpowiedzi dzieci według wieku, to okaże się, że w każdym roku inne zajęcia były najczęściej wybierane. I tak:

Wśród chłop.	6-let.	pierw. miej.	zajm.	zawód	stangreta
„	7-let.	„	„	„	księdza
„	8-let.	„	„	„	stolarza
„	9-let.	„	„	„	stolarza
„	10-let.	„	„	„	urzędnika
„	11-let.	„	„	„	inżyniera
„	12-let.	„	„	„	kupca

Dziewczęta we wszystkich latach w większości wybierały zawód krawcowej; drugie miejsce zaś zajmowały: wśród dziewcząt 6-letnich zajęcia sklepowej i gospodyni

„	7-letnich	zajęcia sklepowej
„	8-letnich	nauczycielstwo
„	9-letnich	poetyza
„	10-letnich	stan zakonny
„	11-letnich	nauczycielstwo
„	12-letnich	modniarstwo.

Z tego zestawienia staje się jasnym (przynajmniej dla mnie), że dzieci w okresie lat 6—12 marzą nie o tym zawodzie, który będą kiedyś uprawiać wistocie, lecz o zajęciu, które odpowiada skłonnościom, górującym w danym momencie dzieciństwa. U dzieci najmłodszych, 6—7 letnich, skłonnością taką jest popęd naśladowczy, który się ujawnia w zabawie: chłopcy bawią się w urojone podróże, wojsko, procesy; dziewczęta w sklep i gospodarstwo domowe. Każdy niemal chłopiec 6-letni lubi konie, a powozić samemu jest najulubieńszem jego marzeniem; stąd zapytani, czem chcą być, wskazują zawód stangreta lub doróżkarza. Popęd ten jest tak rozpowszechniony, że wielu chłopców starszych przyznawało się, że *dawniej* chcieli być furmanami; np. jeden chłopczyk 8-letni, syn inżyniera, na moje pytanie wybrał zawód swego ojca, ale później powiedział, że *jak był mały*, to chciał być koniecznie *doróżkarzem*. Również, t. j. 6-letnie dziewczęta niekiedy na moje pytania odpowiadały w sposób dość

oryginalny: „chciałabym być mamą“ albo „chcę być ciocią“, co znaczyło: chcę robić to, co mama lub ciocia. Prócz popędu naśladowczego gra tu rolę chęć władzy i wywierania jej na innych; zwłaszcza dzieci, które z powodu swej tępości umysłowej lub złego sprawowania często ściągają na siebie nagany ze strony starszych, marzą o pewnego rodzaju zemście w chwili, gdy dorosną; np. w jednej ochronie chłopiec 6-letni, leniwy, uparty i swawolny, oznajmił, że „chciałby być stójkowym, aby zabierać ludzi do cyrkułu“, a dziewczynka tegoż wieku, bardzo mało rozwinięta, prawie idyotka, powiedziała, że chciałaby być matką, aby mogła „bić dzieci“. Przeciwnie, dzieci dobre i zdolne okazują samą chęć przewodzenia bez tej złośliwości; np. w tejże ochronie jedna z roztrpniejszych dziewczynek oznajmiła, że „chciałaby mieć swoją ochronę i uczyć dzieci“. Czasem na wybór wpływa poprostu łakomstwo; np. dziewczynka 7-letnia oznajmia, że chce być sklepową, ale zaraz dodaje: *w cukierni*, co wskazuje, że nie sama przyjemność sprzedawania, lecz też przypuszczalna możliwość jedzenia słodyczy ją nęci; paru chłopców, synów wyrobników, źle odżywianych, objawia chęć do rzeźnictwa, skutkiem czego możnaby ich posądzić o popędy krwiożercze (zabijania, dręczenia zwierząt), lecz uspokajają nas motywy: „żeby jeść serdelki“, „bo rzeźnik to codziennie je kielbasę“. Podobnie, jeśli taki malec (z małymi wyjątkami dzieci ambitnych) chce być maszynistą na kolei, to jako motyw podaje: „bo maszynista to codziennie jeździ koleją“.

Po 8-ym roku zarysowują się silniej różnice między chłopcami a dziewczętami. Chłopcy w tym wieku największe upodobanie znajdują we wszelkiem majstrowaniu, wogóle w pracy ręcznej, więc rzemiosła mają dla nich powab szczególny, zwłaszcza stolarstwo, którego cel najlepiej pojmują; zawód ślusarza i pokrewne mu zajęcia, np. tokarza żelaznego, nożownika, robotnika w fabryce maszyn, mają wielu zwolenników wśród chłopców od lat 9-ciu. Rzemiosła te bowiem, w których materiałem jest żelazo, uważane są w naszym społeczeństwie za prace szlachetniejsze od innych, gdy szewstwo i krawiectwo w oczach wielu chłopców i ich rodziców jest czemś poniżającym. Dziewczęta 8—9-letnie w przeciwieństwie do chłopców mało okazują chęci do pracy ręcznej, marzą o zajęciach umysłowych: uczyć dzieci (zabawa w szkołę, bardzo rozpowszechniona wśród dziewcząt tego wieku), pisać wiersze—oto, co im się najbardziej podoba. Zresztą co do tego ostatniego punktu, to obok ambicy (chęć sławy) w wielu wypadkach odnaleźć można przyczynę w naturalnych zdolnościach dziecka: poetkami chcą być takie tylko dziewczynki, które układają wiersze, a w wypracowaniach swych zdradzają pewne zacięcie literackie. Ogólnej chęci do pracy umysłowej nie osłabia fakt, że większość pytanym wymieniła krawieczyznę, trzeba bowiem zauważyć, że tę większość stanowiły dziewczęta *ubogie*, najczęściej córki służących, wyrobników i rzemieślników biedniejszych, które jako motyw podają nie zamiłowanie igły, lecz chęć zarobku, pomożenia rodzicom i t. d.; jedna z dziewczynek np., córka wdowy, trudniącej się praniem, powiada: „chcę być szwaczką, aby nie pracować tak ciężko, jak mama“.

Po przejściu roku 10-go u chłopców uwydatnia się silniej ambicya, chęć wyniesienia się ponad stanowisko rodziców, a wraz z nią, niestety! pogarda rzemiosła;—

najwięcej amatorów mają prace biurowe, u niektórych zaś ambicya wyżej sięga, i na pytanie o przyszły zawód odpowiadają: „chcę być *naczelnikiem*“. Dziewczeta 10-letnie najczęściej pragną być zakonnicami, prawdopodobnie dlatego, że rok 11-ty jest dla wielu chwilą silniejszego rozbudzenia się uczuć religijnych, może pod wpływem przygotowania do pierwszej spowiedzi;—wyjaśnić jednak motywów swego powołania żadna nie umiała, choć były takie, które mówiły z prawdziwym żalem: „Chciałabym być zakonnicą, ale będę szwaczką“. Chłopcy 11-letni łączą ambicyę poprzedniego okresu z pewnem zainteresowaniem do maszyn, przedsiębiorstwa i t. p., stąd najczęściej wybierają fach inżyniera; gdy dla dziewcząt 11-letnich nauczycielstwo jest zawodem ulubionym. W 12-letnich dzieciach znajdowałam znów w przeciwieństwie do idealniejszych pobudek roku poprzedniego silniej uwytłonią chęć zarobków: chłopcy nasi dopiero w tym wieku nabierają chęci do handlu, dziewczeta stają się też praktyczniejsze i obok krawiecczynny wymieniają inne rzemiosła, dające w ich przekonaniu dobry zarobek, np. ubieranie kapeluszy, kwaciarstwo i t. p.

Ogólnem wrażeniem, jakie z otrzymanych odpowiedzi wyniosłam, jest, że nie mogą być one brane na seryo i decydująco o przyszłym zawodzie dziecka; dzieci bowiem w okresie lat 6—12 kierują się jedynie chwilowem zainteresowaniem, które w latach późniejszych może się zmienić wielokrotnie. Niemniej odpowiedzi te są ciekawym materiałem do psychologii ich popędów i ideałów. Czasem tylko przebijają się w nich rzeczywiste powołanie; np. dziewczynka lat 11½, zdolna do rysunków, a pod każdym innym względem mało na swój wiek rozwinięta, oświadczyła, że chce być malarką, i można powiedzieć, że albo nią zostanie, albo będzie istotą wykolejoną: już dziś czuje się nieszczęśliwą, gdy matka nie pozwala jej rysować.

Dla pedagoga odpowiedzi dziecinne na pytanie: *czem chcesz być?* zawierają parę ważnych wskazówek. Widzimy z nich np., że chłopcy lat 8—10 mają rzeczywiste zamiłowanie do pracy ręcznej i wielu z własnego popędu oddaje się majstrowaniu, wyrabianiu różnych przedmiotów z drzewa, tektury i t. p.; czyby więc nie należało w program ich nauczania wprowadzić zajęć ręcznych w rodzaju slöjdu? czy zajęcia szkolne wyłącznie umysłowe nie są dla tego okresu czemś wysoce niepedagogicznem, bo pogwałceniem pewnych popędów naturalnych? czy nie to właśnie jest przyczyną, że dzieci starsze nad lat 10 okazują pogardę dla pracy ręcznej, uważając za szczyt marzeń karierę urzędniczą? Co do dziewcząt, to spostrzegamy już od lat 8 pewną niechęć do pracy ręcznej, jakkolwiek rozsądek nakazuje im wybierać często krawiecczynę jako przyszły zawód; czyby więc i w nich nie należało więcej rozwijać zamiłowania do zajęć praktycznych? Zarówno zaś chłopcom jak i dziewczętom należałoby od 12-go roku życia, gdy zmysł praktyczny zaczyna się budzić, dać poznać całą różnorodność prac zawodowych (potrzebne to zwłaszcza dziewczętom, które często nie wiedzą, czemby się mogły zająć, gdy nie chcą być ani krawcowemi ani nauczycielkami), zarówno dobre jak złe ich strony, ażeby nie utrwałać uprzedzeń i fałszywych poglądów i nie dozwalać, aby młodzież dorastająca, pozostawiona w dziecięcej nieświadomości co do rze-

czywistych warunków tego lub owego fachu, brała się do pracy, nie odpowiadającej zgoła jej zdolnościom i upodobaniom.

Aniela Szyc.

Z METODYKI JĘZYKA OJCZYSTEGO.

D y k t a n d o.

Dbalność o pisanie ortograficzne, może u nas szczególnie, jest istotnie niezwykła. Bezkarne ci ujdzie styl zawily, wątpliwej wartości składnia, barbarzyzny nawet niektóre (galicyzmy niekiedy za wdzięk bywają poczytywane); prócz kropki i od czasu do czasu przecinka możesz się obchodzić bez znaków pisarskich; ale tylko napisz *ż*, gdzie trzeba pisać *rz*, lub *u* zamiast *ó*, a będziesz wykluczony z grona t. z. inteligencji.

To też i pedagogowie nasi odznaczali się zawsze nadzwyczajną gorliwością o pisownię swych uczniów: pragnęli oni doprowadzić w niej do perfekcyi każdego, i to *w jaknajkrótszym przeciągu czasu*. Tylko, czy zawsze zdawali sobie sprawę, jakimi środkami dochodzić mają do celu—to rzecz inna. Dlatego też, aby wykazać dobitniej postęp w metodyce pod względem nauczania pisowni, wspomnę o *dawniejszym* stanie tej kwestyi w naszej dydaktyce i postaram się nakreślić obraz postępowania według dzisiejszych wymagań metodyki.

Przed kim drzwi dawniejszej szkoły gościnnie się otworzyć mogły, ten, przeszedłszy przez klasy, widział, jak w nich gorliwie dyktują: tu po polsku, tam po rosyjsku, tu po francusku. Widział, jak jedni uczniowie z największem natężeniem umysłu silili się na pisanie tego, co nauczyciel dyktuje, a drudzy z największym niepokojem rzucali oczami na zeszyty sąsiadów, aby „ściągnąć“ ortografią trudniejszego wyrazu. To zainteresowanie niezwykle było tak naturalne, jak wśród każdej gry, gdzie od losu wiele zależy, a gdzie następstwa bywają bardzo przykre: mogłeś bowiem z innych działów nauki języka, jak gramatyka, ćwiczenia, deklamacya, uzyskać dobry stopień, ale nie nie poradzisz, mimo największych starań, gdy na trudny dla siebie wyraz w dyktandzie natrafisz — zły stopień cię nie minie. Jeżeli zaś zwrócimy uwagę, że takie dyktando stanowiło mogło o promocyi do klasy wyższej albo na egzaminie wstępnym wyrokować o przyjęciu do klasy, do której uczeń aspirował, to przyznamy, że ono istotnie mogło mieć wpływ na losy ucznia i mogło go przerażać.

A gdybyś znowu mógł być świadkiem, gdy niektórzy pedagogowie owe dyktanda przeglądali i wyroki ferowali, to widziałbyś być na ich obliczach rozgoryczenie na nieuctwo, niedbalstwo uczniów.

Czasy się jednak zmieniły! Dzisiaj uczeń z całym spokojem zasiada do dyktanda nietylko w swoim, ale i w obcych językach, bo wie, że od ślepego losu nie zależy; pedagog również sądzi pracę ucznia z całym spokojem sumienia, bo najprzód, nie wija mu się przed oczyma owe roje pomyłek, a powtóre, jasno zdaje sobie sprawę, za co ma ucznia pociągać do odpowiedzialności, t. j. które z pomyłek wynikły istotnie z winy ucznia.

I w czemże się położenie zmieniło? Oto głównie w tem, że dzisiejszy pedagog wymaga od ucznia tylko tego, czego seryo, systematycznie go uczył; podczas gdy dawniej żądano postępu w przedmiocie, a wyrok opierano na tem, co uczeń zdobywał mimochodem, okolicznościowo przez czytanie, przepisywanie i przez ogólniki (praktyczne wskazówki), rzucane mu przy poprawianiu dyktanda. Ażeby tę zmianę położenia jaśniej przedstawić, wykażę dla przykładu zakres dzisiejszych wymagań od ucznia, który się uczył systematycznie tylko elementarza, sposób prowadzenia dyktanda z uczniami w początkowych klasach, oraz argumenty opozycji.

Elementarz mógł nauczyć tylko odróżniać dźwięki, z których składają się wyrazy, poznawać litery, które te dźwięki przedstawiają w druku, składać je w sylaby, a sylaby łączyć w wyrazy. Jeśli dziecko uczyło się i pisania, to, prócz powyższych wiadomości, powinno jeszcze umieć pisać litery i z nich układać wyrazy. Jeżeli mu więc dyktujemy jaki wyraz, to możemy wymagać, aby go napisało poprawnie *tak, jak go słyszy*. Nie obowiązuje takiego ucznia wcale litera, która się jasno nie wymawia, np. *ę* w zakończeniu pierwszej osoby słów, jeśli jej dyktujący dobitnie nie wymówił, ani rozróżnianie *ó* od *u*, lub *rz* od *ż* i t. p. Jeśliby więc napisał *ruża*, a nawet *zurza*, *curka*, *podwurze*—jest właściwie w porządku. Oburzali się na to gorliwi i mówili, że uczeń nawet przy elementarzu miał wskazane, że *u* pisze się w wyrazie *mur*, bo jest *mury*, a *wół* przez *ó*, bo many *woly*. Taka atoli wskazówka wystarczającą być nie może, a więc i obowiązującą ucznia, boć przecież w ten sposób wskazało się uczniowi, nie to, *gdzie* tej a nie innej podobnie lub równobrzmiącej ma używać litery, ale to, że są jednakowo brzmiące litery i że te piszą się w innych, a tamte w innych wyrazach. Taki nawet cel być mógł tylko uczącego czytać. A gdyby nawet i przy piśmiennem ćwiczeniu podano początkującemu takie wskazówki jako zasadę pisowni i nawet dodano, że „przez odmianę wyrazów lub odszukanie wyrazów pokrewnych można się dowiedzieć, czy ma być *ó* czy *u*“—to uczeń nauczyłby się tylko tego, że są odmiany i wyrazy pochodne i że można w nich znaleźć literę *o*, tylko nie nauczył się jeszcze nawet *szukać* tych odmian i wyrazów, a cóż dopiero — *znaleźć*.

Wszak w każdej części mowy może inaczej radzić sobie wypadnie, a przynajmniej w deklinacji inaczej, a inaczej w konjugacji; wszak nie od każdego wyrazu łatwo wykażesz pochodne; nie mówiąc już o tem, że możesz nie znaleźć tego *o* w wyrazach pochodnych.

Mimo to nie myślę przeczyć, że uczeń, nim dojdzie do systematycznej nauki gramatyki, nie wie jeszcze o trudnościach ortograficznych. Ja wiem, że on mógł o wszystkich się już dowiedzieć, — tylko nie dowiedział się *na pewno*, nie wie *dobrze*.

A czyż spostrzegane przez niego *mimochodem* przy czytaniu i przepisywaniu podstawy pisowni mogą go obowiązywać? Nie wspomnę już o tem, że w książkach, które czytał i z których przepisywał, niezawodnie spotykał ortografią inną, niż ta, której nauczyciel od niego wymaga.

Nie usprawiedliwi i to nauczyciela, więcej wymagającego od początkującego ucznia nad to, aby tak pisał, jak słyszy, że dla uczniów młodszych używa łatwiejszych, a dla starszych trudniejszych urywków przy dyktandzie; bo właściwie taki podział istnieć nie może.

Pod względem treści łatwiejsza będzie niezawodnie bajeczka, przeznaczona dla klasy wstępnej, o Stasiu, co na sukni zrobił plamę, od „Powrotu Taty“, zadawanego w klasie I-iej; a te wierszyki znowu od wstępu do „Pana Tadeusza“. Okoliczność ta ułatwi uczniom dyktando o tyle, że rozumieć będą lepiej myśl i wyrazy; ale pod względem trudności ortograficznych ułatwienia może nie być. W bajeczce dla dzieci mogą się trafić największe trudności czy subtelności pisowni. W wierszyku: „Staś na sukni zrobił plamę, płacze i *przeprasza mamę*“ występują wyrazy, wymagające znajomości odmian przez przypadki, a wyraz „przeprasza“ ma niełatwe do objaśnienia litery. W „Powrocie Taty“ na samym początku spotykamy wyrazy: „Pójdźcie, o dziatki, pójdźcie wszystkie razem“. Ten wiersz ma niemale trudności co do pisowni, a o wyrazie: „pójdź, pójdźcie“ uważał za stosowne Kryński w swej świetnej książce („Gramatyka języka polskiego“) zrobić oddzielną uwagę ortograficzną (§ 389). Tymczasem bardzo łatwe są wyrazy w wierszu z „Pana Tadeusza“: „Panno Święta, co Jasnej bronisz Częstochowy *fi* w Ostrej świecisz Bramie“. Tu słuch wystarczy na wszystko, etymologicznych trudności niema żadnych. Chyba litery duże przy przymiotnikach mogą być powodem usterek.

Z tego, co się dotąd powiedziało, wynika, że te wszystkie okolicznościowe wskazówki, ułatwienia nie dają prawa nauczycielowi wymagać od ucznia tego, czego systematycznie się nie uczył. Zapewne, uczeń zasłuży na pochwałę, jeśli czy to przez szczególną zdolność w tym kierunku, czy też pracę doszedł choćby do machinalnej wprawy lub wyrobił sobie poczucie pisanie poprawniejszego; ale nie można ani go karać złym stopniem, ani nawet złośliwie żartować (co się zdarzało) z jego pomyłek, bo jego winy udowodnić się nie da. I może się wydarzyć zupełnie naturalnie, że mimo okolicznościowo podawanych wskazówek, mimo paruletniego przepisywania, mimo natężonej uwagi ucznia spotkamy w jego dyktandzie: skura, krztałt, opiekón. Kto dobrze obserwuje piszącego, widzi, jak on się zastanawia, jak szuka owych wyrazów pokrewnych — i po namyśle napisze — fałszywie. Przypuszczam nawet, że bez rozmyślań napisałby lepiej, jeśli te wyrazy już spotykał w książce, bo pamięć mu je wskazywała; mgliste atoli reguły, które od nas słyshał, zbiły go z tropu. I istotnie, tem niesystematycznym uczeniem pisowni nauczyliśmy go stale jednej rzeczy: nauczyliśmy go *chwiać się*, gdy natrafi na wyraz dla siebie wątpliwy, aleśmy nie dali mu zasady, któraby go w tej chwiejności skutecznie wesprzeć mogła.

Pozwolę sobie przypuścić, iż udowodniłem, że nie można pociągać ucznia do odpowiedzialności za pomyłki w dyktandzie, jeśli nauka pisowni nie była w jego umyśle seryo, systematycznie wpojona; muszę atoli zwrócić uwagę i na to, że dyktando, po staremu prowadzone, pociąga za sobą wiele złego. Pomijam już to, że krytyka, jaka spotyka ucznia od nauczyciela [najnieluszniej, wytwarza stosunek niepożądany między uczącym a uczniem, — bo każdy to chyba odczuwa; ale zwrócę uwagę na to, że uczeń przyzwyczaja się do tego, iż inoże, raczej musi źle robić, bo przekonywa go o tem zeszyt, zepstrzony poprawkami; niemieccy i francuscy pedagogowie przedewszystkiem uderzają na takie prowadzenie nauki pisowni z tego względu, że ono wpaja w oko ucznia fałszywie

pisane wyrazy. To też nie dziwnego, że postępowi nauczyciele inaczej kwestyą postawili.

Po elementarzu, który doprowadza ucznia do tego, że tak, jak słyszy, umie pisać wyrazy, uczący przez pewien czas dyktują pojedyncze słowa, łatwe dla sluchu; jeżeli zaś w dyktandzie zdań lub całych urywków napotka się wyraz, który ze względu czy to na zbieg liter trudniejszych, czy to ze względu na etymologią może ucznia narazić na pomyłkę — uprzedzają tę pomyłkę w ten sposób, że każą uczniowi najprzód wyraz głośno, wyraźnie powtórzyć, a potem rozebrać na pojedyncze litery. Po między rokiem 8 a 10 zaczynają dawać już uczniowi pewne pojęcia gramatyczne: o rzeczowniku, przymiotniku, zaimku i słowie oraz o ich odmianie. Pojęcia te są jak najprostsze początkowo, z postępem czasu rozszerzają się, uzupełniają, a w miarę szczytowania tych wiadomości gramatycznych w umyśle ucznia podają się i zasady pisowni, na nich oparte. Każda nabyta zasada pisowni utrwała się w umyśle przez odpowiednio dobrane ćwiczenia ortograficzne, a dopiero dyktando na tę zasadę, dobrane z odpowiednich zdań, sprawdza, o ile zasada się przyjęła. Wykład taki najsystematyczniej prowadzi się przez lat kilka aż do zupełnego (o ile to możliwe) wyczerpania zasad pisowni we wszystkich jej odcieniach.

Oto parę przykładów takich ćwiczeń, które, jak to wyżej wspominałem, rozpoczynają pedagogowie niemieccy od 8 roku życia, jeśli między 6 a 7 rozpoczęła się nauka języka.

Jeżeli np. chodzi o to, aby początkujący uczeń na końcu rzeczownika (a ma już pojęcie o odmianie rzeczownika) pisał właściwą spółgłoskę, chociaż nie słyszy jej dokładnie, to poleca mu się przepisać takie np. rzeczowniki: skład, składu, sąsiad, sąsiada; obiad, obiadu; funt, funta; lut, luta; drut, druta. Te wyrazy po przepisaniu już—dyktują się. Układa się potem z tych samych i podobnych zdania, te uczeń przepisuje, a później znowu się te zdania dyktuje. Manipulacja taka wyda się dla nas zapewne zbyt pedantyczną;—ale służy ona za dowód, jak stopniowo, cierpliwie uczą niemieccy pedagogowie; i jeżeli zwrócimy uwagę, że z całą dokładnością przerobią tak wszystkie trudności ortograficzne, to istotnie nauczą pisać bez uciekania się do środków, nie mających nic wspólnego z metodyką.

Inne ćwiczenia podobne będą np. takie: Oto są wyrazy: lód, lodu, miód, miodu, słód, słodu. Uczeń przepisuje te wyrazy; zwraca mu się potem uwagę, że tam, gdzie w odmianie rzeczownika przechodzi dźwięk *u* w *o*, pisze się *ó*, mimo to że słychać *u*. Układa się potem z takich i podobnych wyrazów zdania, które uczeń przepisuje i pisze znowu za dyktandem. Gdy uczeń ma pojęcie z gramatyki o wyrazach zdrobniałych, daje mu się ćwiczenie ortograficzne, np.: Utwórz wyrazy zdrobniałe na *ek*, *ka*, *ko*, od: wóz, ogród, broda, droga, głowa, kosa, krowa, koło, łoże, pole, słowo i t. p. I ustala się reguła na *ó* w zdrobniałych z wyżej wymienioną końcówką. Potem następuje dyktando.

Kiedy uczeń umie już tworzyć z rzeczowników przymiotniki (klasa I), a przeszedł deklinację rzeczownika ze wskazówkami o zmianach w źródłosłowie, daje mu się np. podobne ćwiczenie: Utwórz przymiotniki z rzeczowników: Bóg, mąż, papież, Paryż, Kalisz, Ryga, Praga i t. p. Po poprawieniu tego ćwiczenia dyktuje się zdania z tych

i podobnych przymiotników. Gdy przeszedł o odmianie słowa, daje mu się ćwiczenie ortograficzne po wyłożeniu pravidła: Utwórz słowa dokonane, złożone z przyimkiem *z* od słów niedokonanych: bratać się, działać, gnać, jechać, jeść, lepić, podać, pytać, toczyć, kleić, kruszyć i t. d. Tworzy się potem zdania z tych i podobnych wyrazów i dyktuje się te zdania. Utwórz słowa dokonane z tymże przyimkiem z niedokonanych: sadzać, sypać, szyć, cedzić, ezesać i t. p. A z tych słów znowu robi się sprawdzające dyktando. Po takich ćwiczeniach uczeń pewno nauczy się, gdzie *z* zmienia się na *s*. Inne ćwiczenie: Przepisz z tablicy następujące wyrazy: opatruję, opatruj, opatrując, opatrunek. Zwróć uwagę, że w słowach, kończących się na *ować*, *ywać*, gdzie słyszysz *u*, pisać należy *u*; lub też: pisze się *u* w czasie teraźniejszym, trybie rozkazującym, imiesłowie teraźniejszym, rzeczowniku od nich utworzonym na *unek*. Utwórz te formy od słów: karczować, rachować, rysować, szafować i t. p. Potem ze słów podobnych dyktando.

Ćwiczenie na wyrazy, których pisowni nie można elementarnie wyłożyć: Utwórz zdania, w którychby znalazły się wyrazy: król, królowa, córka, południe, ogół, szczegół, wójt, wuj, ampulka, bibuła i t. p.

Utwórz zdania, w którychby się znalazły wyrazy: skąd, stąd, dopóty, dopóki i t. p.

Utwórz z następujących wyrazów pokrewne (słowo, rzeczownik słowny, przymiotnik, przysłówek): grzech, krzew, brząk, waga i t. d.

Utwórz przymiotniki od rzeczowników: bohater, haćzyk, hałas, handel, hańba.

Ćwiczenie na wyjątkową pisownię: Napisz tryb rozkazujący od słów: pójść i dojść.

Po tego rodzaju ćwiczeniach układa się zdania z tych samych wyrazów i te zdania się dyktuje. ¹⁾

Ćwiczenia takie, prowadzone systematycznie, nie wyłączają zapewne dyktand z urywków, stanowiących całość; kontrolują atoli nauczyciela w jego czynności, aby żadnego pravidła pisowni nie pominął, a zarazem uświadamiają mu, czego seryo uczył, a więc za jaką usterkę z czystym sumieniem może pociągnąć ucznia do odpowiedzialności. Wskazują mu też jasno, czego uczeń może nie wiedzieć, i chcą go uchronić od pomyłek mimowolnych, dają możność uprzedzania ich i wskazania poprawnej pisowni. Taki też systemat nauczania ortografii przenosi całą odpowiedzialność za pomyłki w dyktandzie z ucznia na nauczyciela. *Im nauczyciel gruntowniej uczy, tem mniej pomyłek klasa wykaże.*

¹⁾ Wzorów podobnych ćwiczeń, połączonych z początkowymi wiadomościami z gramatyki, mamy niemało w literaturze niemieckiej. Porównać proszę choćby: Dr. Otto Lyon: „Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen mit Uebungsaufgaben“; Stoffel und Mewis: „Deutsche Sprachschule“ (Wrocław, Ferdynand Hirt). I w naszej literaturze pojawiły się już podobne usiłowania w książce: „Podręcznik do systematycznego dyktanda“ przez C. Bogucką, C. Niewiadomską, M. Pruską i Jadwigę Warnkównę. Włożono tam pracy i starania niemało w dobór materiału do dyktand. Należałoby tylko materiał ten usystematyzować, opierając systemat na pojęciach gramatycznych, podzielić na stopnie według kursów nauki, oraz zmienić porządek: niechby mianowicie ćwiczenia uczyły pisowni, a dyktando postęp sprawdzało, a nie odwrotnie. W wielu ćwiczeniach należałoby porobić zmiany. O dziale, traktującym o znakach pisarskich, nie wspominać, bo obecnie zajmuje mię tylko kwestyą ortografii.

Nie mogłem w niniejszym artykule mieć zamiaru przeprowadzać systematycznej nauki pisowni: chciałem tylko podnieść dobroczynne skutki pracy nad metodyką. Przez postępek w niej sprawa nauczania ortografii, tak dawniej przykra dla uczniów i nauczycieli, a co do korzyści wątpliwa, zamieniła się dzisiaj w spokojną, systematyczną pracę, która zapewnia owoce, nie zraża młodzieży do szkoły i nauki, nie wytwarza niechęci do krytyka-nauczyciela, ale przeciwnie—budzi ufność i uszanowanie.

F. Lagowski.

Luźne kartki.

Wartość obserwacji macierzyńskich nad dzieckiem.

Jest to rzeczą powszechnie wiadomą, że matki mają najwięcej sposobności do obserwowania dzieci i ich życia. Ogólnie jednak biorąc, mało one z tej sposobności korzystają i wskutek tego mało są do pracy na polu wychowania przygotowane. Nie mówimy tu o matkach, które, odebrawszy wyższe w tym kierunku wykształcenie, przystępują do wychowania swych dzieci z przygotowaniem, opartem na gruncie naukowym, — chcemy tylko zwrócić uwagę, że i bez tej podstawy można się przysposobić do praktycznego wychowania dzieci. Aby dojść do tego celu, najlepiej jest ograniczyć z początku pole swego działania, ale opracować je dobrze, sumiennie, systematycznie, uważając dziecko za podstawę obserwacji, a czytanie w tym kierunku tylko jako środek do lepszego zrozumienia i uporządkowania osiągniętych przez obserwację wiadomości. Więcej bowiem znaczy odkrycie drobnej nawet prawdy (choćby ona nową była tylko dla nas samych), lecz prawdy wyprowadzonej z własnej obserwacji, niż lata czytania i przyswajania sobie cudzych myśli. Przedmiotów, nadających się do takich studyów nad dziećmi, jest wiele, a między innymi: pożywienie, ubranie, lata wzrostu, wyobrażenia, temperament, gry, język, bajki i ich wpływ, kary, oddziaływanie przyrody na dzieci, rozwijanie się pojęć religijnych i t. p. Studyowanie jakiegokolwiek z tych przedmiotów do jednego prowadzi celu, mianowicie do lepszego zrozumienia indywidualności dziecięcej i ulepszenia sposobu postępowania z dziećmi. Jeśli np. obieramy sobie za taki przedmiot pożywienie, to trzeba zapoznać się z częściami składowymi różnych pokarmów i ich działaniem na kości, krew, mięskuly i t. d. Trzeba zbadać wymagania higieny w tym względzie, robiąc przytem staranne obserwacje nad dzieckiem, nad jego fizycznymi własnościami, jego temperamentem, gustami, nad działaniem różnych potraw na jego organizm, na zachowanie się dziecka odnośnie do jedzenia, czy je ono tylko dla zaspokojenia głodu, czy też dla przyjemności i t. p. W ten sposób zagłębiany się w studia nad chemicznym składem potraw, nad higieną, temperamentem, gustami, skłonnościami dziedzicznymi, charakterem i t. d. Jeśli obranym przedmiotem są gry dziecięce, to matka, obserwując bawiące się dziecko, spostrzega, że zabawy jego mogą być podzielone na fizyczne i umysłowe, że są między nimi gry polegające na ruchu, inne, oparte na imaginacji, jeszcze inne — na naśladowaniu, na chęci dorównania starszym, na obserwacji i t. d. Wtedy matka zastanawia się nad wartością tych różnych zabaw

pod względem fizycznym i intelektualnym. Jeśli one mają wpływać na fizyczny rozwój dziecka, to na jakie muskuly specjalnie działają, lub też jakie mają znaczenie dla całego organizmu. Jeżeli znowu odnoszą się do moralnej strony dziecka, to jakie przymioty lub wady rozwinać mogą, czy są korzystne dla jego natury i na jakie własności duchowe lub umysłowe wpływ wywierają. W różnych epokach swego rozwoju dziecko pragnie odmiennych zabaw, wogóle zawsze pewne zabawy nad inne przekłada, — jednym słowem, indywidualność dziecka odbija się nawet w jego grach i rozrywkach. Skądże powstały różne cechy tej indywidualności? Czy są one dziedziczne, czy też są wytworem otoczenia lub wpływu wychowania? I oto nowy przedmiot do studyów, jak wpływać na rozwijanie lub osłabianie tych rysów charakteru. Proste więc zabawy dziecięce wprowadziły matkę w sferę badań nad wychowaniem, fizyczną kulturą, fizyologią, higieną, temperamentem, dziedzicznością i t. d. Nie będziemy mnożyli przykładów; przytoczone wystarczą do oświetlenia przedmiotu, o którym mowa.

W całej tej pracy rzeczą niezbędną jest obserwowanie faktów i zbieranie tych obserwacji. Zajmie to trochę czasu, nie wszystkie więc matki łatwo będzie do tego namówić. Wiele jednak osób niewątpliwie zgodzi się na poświęcenie części swych obowiązków towarzyskich lub społecznych i znajdzie czas do pracy w tym kierunku, w przekonaniu, że wpłyną przez to na szczęście swych dzieci. Te z matek, które, niemal bezustannie z dziećmi przebywając, całym sercem oddane są sprawie wychowania, mają nieskończenie wiele sposobności do obserwacji. Z pomocą ołówka i kawałka papieru łatwo im przyjdzie notowanie tych spostrzeżeń bez straty czasu ani wysiłku myśli. Gdy dzieci spać się położą, można będzie te dorywcze notatki zebrać i ułożyć. Powinny one być dostatecznie jasne i zaopatrzone odpowiednią ilością okoliczności, danemu faktowi towarzyszących. Winny być przytem prostym tylko przedstawieniem faktów, bez chęci tłómaczenia ich podług siebie. To tłómaczenie postępków dzieci zawsze jest dla nas silną pokusą i prowadzi często do wykrywania głębokiego, ukrytego znaczenia najniewinniejszych w gruncie rzeczy. Podobne postępowanie psułoby znaczenie całego dzieła. Jeśli obserwacje nasze są starannie zebrane i w prosty sposób opowiedziane, to tłómaczyć się będą z czasem same, i takie jedynie tłómaczenie będzie zgodne z prawdą.

H. G.

Drobnowidz w szkołach.

Trzeci wiek już końca dobiega od czasu, gdy wynaleziono drobnowidz złożony (mikroskop); za pomocą tego przyrządu poczyniono tysiące odkryć i wynalazków, z których obecnie miliony ludzi korzysta, a drobnowidz nie przestał być narzędziem, używanym tylko przez specjalistów, stosunkowo nielicznych. Gdy się zastanowimy nad rolą, jaką drobnowidz w wykształceniu ogólnem odgrywa; to dojdziemy do przekonania, że badania drobnowidzowe powinny być prowadzone w szkołach na równi z doświadczeniami fizycznymi i chemicznymi. W większości naszych szkół średnich drobnowidz jest tylko

opisywany przy nauce fizyki, czasem pokazywany w naturze, a rzadko bardzo uczniowie oglądają przez drobnowidz jakie rośliny lub owady. Oglądanie to stanowi tylko przykład zastosowania drobnowidza, lecz nie służy do wyjaśnienia przedmiotów wykładanych. Nie mamy bynajmniej zamiaru wyliczać tu wszystkich zastosowań drobnowidza, gdyż to wymagałoby artykułu obszerniejszego; zaznaczymy tylko, że z badań naukowych wypływają różne zastosowania praktyczne w dziedzinie medycyny, badań materiałów spożywczych, piwowarstwa, mleczarstwa, tkactwa i wielu innych. Z tego więc względu drobnowidz jest narzędziem niezmiernie ważnym; ale w szkołach średnich nie można takich badań prowadzić, gdyż wymagają one studyów specjalnych. W niektórych szkołach wyższych, np. w politechnice czeskiej w Pradze, zastosowania drobnowidza w przemyśle są wykładane jako przedmiot oddzielny (prof. Aug. Bělohoubek). W naszych szkołach technicznych i handlowych wartoby także o tem pomyśleć.

Obszerniej nieco pragniemy wykazać rolę drobnowidza w szkołach średnich ogólnie kształcących. W tych ostatnich wykładane są zwykle nauki przyrodnicze, a między innymi zoologia, botanika i mineralogia. W tych trzech naukach drobnowidz ma olbrzymie zastosowanie. O ile korzystanie z niego w dziedzinie mineralogii jest połączone z trudnościami i wymaga wielu wiadomości z fizyki i matematyki, o tyle użycie go w botanice i zoologii jest nader łatwym. Staramy się wyjaśnić uczniom, że rośliny i zwierzęta składają się z komórek, które są w odpowiednich kierunkach wyspecjalizowane; że są istoty, składające się z jednej tylko komórki, która, stanowiąc organizm, musi spełniać najróżnorodniejsze czynności i nie może się zbyt specjalizować; że istoty takie mogą się czasem dowolnie poruszać, czasem zaś są nieruchome i t. d. Mówimy, że w kropli wody znajdują się tysiące żyjątek przeróżnych, pokazujemy to wszystko na rysunkach... ale czy pewni jesteśmy, że uczniowie wszyscy zrozumieli należyte to, co usłyszeli, że każdy z nich ma pojęcie, jak wygląda np. wymoczek, lasecznik, wodorost albo pleśń? Wątpimy bardzo. Nieraz zdarzało się nam widzieć zdziwienie na twarzy tych, którzy w kropli wody wiślanej, badanej przez drobnowidz, nie zobaczyli tysięcy żyjątek okształtach fantastycznych, jakie widzieli na obrazkach; nie wiedzieli oni bowiem o tem, że żyjątko takie znajduje się w dużej ilości tylko w t. zw. wodach zepsutych, w stawach, nie mających odpływu należytego i t. p. Przykładów takich możnaby dużo przytoczyć. Wiemy zresztą wszyscy, że najdokładniejszy opis i najlepszy rysunek nie zastąpi obejrzenia samego przedmiotu. Czy można mieć dokładne pojęcie np. o ruchu bakterii lub ruchu zarodki w komórkach roślinnych, jeśli się tego nie widziało? Wszak metoda pogładowa jest dziś ogólnie uznana za najlepszą, a użycie drobnowidza jest tylko zastosowaniem tej metody do świata istot najdrobniejszych, który bez tego pozostanie dla ucznia niezrozumiałym. Prócz tego drobnowidz pozwala nam poznać budowę istot wyższych i ułatwia zrozumienie wielu przejawów życia.

Przechodząc do strony praktycznej, nadmienić musimy, że koszt, poniesiony na nabycie drobnowidzów dla szkoły, opłaci się sownie, gdyż uczniowie dużo skorzystają. Jest to przytem wydatek jednorazowy i, licząc po je-

dnym drobnowidzu na trzech uczniów, nie przeniesie 12—15 rs. na jednego ucznia. Za taką cenę można mieć dobry drobnowidz szkolny. Jeżeli zaś z liczby ogólnej godzin zajęć tygodniowych 2 lub 3 godziny na tydzień w przeciągu lat dwóch (w szkołach 6-klasowych) poświęcimy na ćwiczenia praktyczne mikroskopowe, to osiągniemy liczne korzyści, które sprobujemy poniżej w krótkości zaznaczyć. Użycie drobnowidza ułatwia zrozumienie wielu twierdzeń naukowych i rozwiązanie zagadnień praktycznych; wprowadza ucznia w świat nieznanym przedtem a ciekawy i tym sposobem jest bodźcem do nauki, bo „in minimis maxime miranda est natura“; ułatwia wreszcie zadanie profesorom szkół wyższych, którzy nie będą potrzebowali obznajmiać swych uczniów z zasadami elementarnymi badań drobnowidzowych, a przez to będą mogli zająć dalej w dziedzinie specjalnie naukowej.

Może głos nasz zwróci uwagę kół kompetentnych i przełożonych szkół, którzy dla dobra swych uczniów zapewne chętnie poniosą wydatek jednorazowy.

Kazimierz Kujawski.

Krytyki i sprawozdania.

Dr. Antoni Karbowski: Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich. Petersburg 1898 r.

Książka pod powyższym nagłówkiem stanowi pierwszą część obszerniejszego studium, traktującego o rozwoju szkolnictwa u nas, i obejmuje 4 stulecia: od 966 r. do 1363 r., t. j. do chwili powstania Kazimierzowej Akademii Krakowskiej. Cały ten przeciąg czasu autor podzielił na dwa okresy; pomiędzy nimi, jako słup graniczny, postawił rok 1215, w którym IV sobór laterański uchwalił nowy typ szkół, t. zw. *parafialne*, a papież Innocenty III zatwierdził zakon św. Dominika, który w sprawie oświaty i wychowania niepoślednie miał Europie oddać usługi.

W pierwszym okresie istniał właściwie jeden typ szkół, t. j. szkoły łacińskie, przygotowujące do stanu duchownego; różniły się one pomiędzy sobą tylko miejscem powstania i istnienia. Były więc szkoły *katedralne* przy katedrach biskupich, z których najstarszą, według podania, miał założyć św. Wojciech,—*kolegiackie* przy kolegiatach,—wreszcie *klasztorne*; te ostatnie—przy siedzibach zakonów: Benedyktynów, Bożogrobców, Cystersów, i innych.

Urządzenia wewnętrzne i zakres nauk we wszystkich tych zakładach naukowych były mniej więcej jednakie. Wszystkie posiadały charakter duchowny i bynajmniej nie miały na celu popularyzowania wiedzy wśród ludności miejscowej; wszystkie podległy władzy najwyższego zwierzchnika kościelnego w kraju, arcybiskupa gnieźnieńskiego, bezpośredni zaś zarząd spoczywał w ręku odnośnych biskupów i opatów. Najwyższy kierownik szkół klasztornych nosił tytuł *mistrza głównego* (magister principalis), kolegiackich zaś i katedralnych—*scholastyka*; w późniejszych czasach dodawano im jeszcze pomocników w osobie t. zw. *drugich nauczycieli* (magister secundus), np. przy krakowskiej szkole katedralnej.

Szkoły klasztorne, a za ich przykładem i inne, dzieliły się na dwa oddziały: *wewnętrzny*, przygotowujący do

wstąpienia do zakonu nowicyuszów i t. zw. *oblatów*, t. j. ofiarowanych Bogu chłopców; i *zewnątrzny*, do którego uczęszczanie nie pociągało za sobą przymusowego przywdziewania sukienki zakonnej.

Zakres wiedzy, udzielany w tych szkołach, szczerzy był i jednostronny, gdyż miały one na celu jedynie przygotowanie młodzieńców do wstąpienia w szeregi kleru świeckiego i klasztornego i odprawianie służby Bożej; zaczęła się od bezmyślnego uczenia się na pamięć pacierza i psalmów w języku łacińskim, przyczem nie obchodziło się bez lez i trzinki, która stanowiła symbol władzy nauczycielskiej. Czytania uczono za pomocą tabliczek z wypisanymi literami; poczem przechodzono do sylabizowania na psalterzu i do pisania, z początku na tabliczkach woskowanych, potem na pergaminie lub papierze.

Po tych studiach przygotowawczych przechodziło się do t. zw. „7 sztuk wyzwolonych“ (*artes liberales*), z których 3 składały się na kursa niższe (*trivium*), 4 zaś — na wyższe (*quadrivium*). Do sztuk *trywialnych* należały: 1) *gramatyka*, naturalnie łacińska, wraz z lekturą i egzegezą autorów, wykładana przeważnie podług podręcznika Donata (III w. po Chr.); 2) *dyalektyka*, t. j. logika, traktowana dość pobieżnie; i 3) *retoryka*, która wówczas polegała głównie na umiejętności pisania listów, protokółów, dokumentów i t. d. W skład zaś *quadrivium* wchodziły: 1) *muzyka*, przeważnie kościelna; 2) *arytmetyka*, która niezmiernie przedstawiała trudności dla uczniów przez zawily system cyfr rzymskich, tak iż wynaleziono nawet specjalne tablice, ułatwiające mnożenie i dzielenie, zwane *abakus*; 3) *geometria*; i wreszcie 4) *astronomia* w nader szczerpym zakresie, stosowana jedynie do celów praktycznych obliczania kalendarza kościelnego.

Gdy komu udało się zdobyć cały ten zasób wiedzy, przystępował do korony wszystkich nauk średniowiecznych — *teologii*, ściśle połączonej z nauką *prawa kościelnego*. Jeśli zaś kto chciał jeszcze bardziej rozszerzyć swój horyzont umysłowy, udawał się za granicę, do Włoch północnych lub Francji, jak to uczynili: Kazimierz Odnowiciel (w Paryżu, jak utrzymuje autor), Stanisław Szczepanowski, słynny kronikarz mistrz Wincenty, bł. Iwo Odrowąż, późniejszy biskup krakowski, i inni.

Same przedmioty, sposób nauczania i metoda znużające były i mozolne, co przy rygorze szkolnym i łacińskim języku wykładowym odstręczało i zniechęcało biednych pauprów. Jedynym wytchnieniem dla nich były krótkie ferye i święta, podczas których bądź urządzali przedstawienia teatralne w kościołach (pisze o nich Innocenty III do arcybiskupa gnieźnieńskiego Kietlicza już w 1207 r.), bądź puszczali wodze swawoli i, obrawszy z pomiędzy siebie w klasztorze t. zw. „opata szkolnego“, a w innych szkołach — „biskupa szkolnego“, pod ich wodzą wybiegali na miasto i pozwalali sobie na różne, częstokroć gorszące wybryki.

Takiem było wychowanie, które otrzymywali duchowni w pierwszych trzech wiekach istnienia państwa polskiego; inne klasy ludności w ruchu umysłowym nie brały żadnego prawie udziału. Niewielu z Piastowiczów poszczycić się mogło znajomością łaciny; o edukacji zaś rycerzy w tym okresie najmniejszej nawet wzmianki nie posiadamy. Kobiety o tyle tylko zapoznawały się z języ-

kiem Cycerona i Wergiliusza, o ile, wstąpiwszy do klasztoru, zmuszone były do odmawiania modlitw łacińskich i czytania pobożnych medytacji.

Drugi okres historii szkolnictwa autor zaczyna od roku 1215, t. j. od IV soboru laterańskiego. Na początku tego okresu autor notuje takie ważne i powszechnie znane fakty, jak synod wrocławski pod przewodnictwem legata Jakóba, archidyakona leodyjskiego (1248 r.), na którym zapadły nader ważne uchwały: że wszystkie rozporządzenia kościelne, dotyczące się całego kościoła, mają być znane duchowieństwu polskiemu; że duchowieństwo, posiadające beneficya na ziemiach polskich, winno znać język miejscowy; wreszcie, że co niedziela i święta kapłani mają odmawiać przed ludem w jego ojczystym języku cały pacierz, lub przynajmniej Skład Wiary. W 1257 r. odbył się synod łęczycki, zwołany przez arcybiskupa Pelkę, który uchwalił, by na zwierzchników szkół parafialnych nie powoływano ludzi, nie posiadających języka polskiego; wreszcie na synodzie z 1285 r., pod pastorałem arcybiskupa Jakóba Świnki złożonym, przeszło kilka znamiennych postanowień: by księża w każdą niedzielę wykładali Skład Wiary, Modlitwę Pańską i Pozdrowienie Anielskie w języku polskim, a także wykład Ewangelii miał się odbywać w języku ojczystym; by na rektorów szkół wybierani byli tylko tacy, co wybornie znają język krajowy; by niektóre klasztory, z samych niemieckich zakonników złożone, dopuszczały w swe mury i Polaków; wreszcie, by nie przyjmowano na posady kościelne obcokrajowców. Wszystkie te ustawy, skierowane przeciwko rozwielenianiu się żywiołu niemieckiego w szkole i kościele polskim, niejednokrotnie jeszcze powtarzane były i obostrzane, np. na synodzie uniejowskim z r. 1326.

Najważniejszą innowacją tego okresu były uchwalone przez sobór laterański szkoły *parafialne*. Zawiązek ich datuje się jeszcze z czasów Karola Wielkiego, który zobowiązał plebanów do uczenia chłopców śpiewu i służenia do mszy. Z początkiem XIII w. z tego zawiązku rozwinęły się szkoły, które miały dwojaki cel: kształcić dla kościoła parafialnego śpiewaków i ministrantów i przygotowywać uczniów do studyów w wyższych szkołach, katedralnych i kolegiackich; to też zakres wiedzy, udzielany w szkołach parafialnych nie wybiegał prawie nigdy poza studia przygotowawcze, i zwano je *szkolami niższymi* (*schola parva*) w przeciwstawieniu do *wyższych* (katedralnych). Szkoły te utrzymywała swoim kosztem parafia; rodzice tylko dostarczali drzewa na opał izby szkolnej; w Krakowie np. w XIV w. codziennie każdy z uczniów przynosił do szkoły wiązkę drzewa. Ciało pedagogiczne stanowili: *główny nauczyciel* (*rector scholae*), jego *pomocnicy* i *zastępcy* (*socii, locati*), czasem *kantor*, t. j. nauczyciel śpiewu, i dwóch nauczycieli *kaligrafii* i *stylistyki* (*signator* i *subsignator*). Językiem wykładowym, jak dawniej, był łaciński; polskiego nie wykładano wcale. Tym razem wykształcenia szkolnego zaczęły poszukiwać i inne klasy ludności, prócz duchownych, a szczególnie mieszczanie, zmuszeni do tego pod wpływem samorządu miejskiego, wymagającego od obywateli chociaż pewnych elementarnych wiadomości, oraz przez rozwój stosunków handlowych i kupieckich; szlachta i gmin po staremu pozostawały obcemi oświacie szkolnej. Tak w r. 1339 w pewnym procesie z liczby kilkudziesięciu świadków różnego

pochodzenia posiada znajomość łaciny: z mieszczan 28,5%, ze szlachty zaś—zaledwie 3,7%.

Inne szkoły w tym okresie pozostają z tym samym programem nauk, co w poprzednim; jedyna innowacja dotyczyła zamiany autorów łacińskich, komentowanych w gramatyce, na pisarzy średniowiecznych, np. mistrza Wincentego; a przez wprowadzenie arabsko-łacińskiego systemu cyfr rozszerzył się zakres nauk matematycznych. Ogólna liczba szkół łacińskich męskich dochodziła w XIII i XIV w. do 119.

Studia zagraniczne Polaków w tym okresie wzmożyły się liczebnie i jakościowo. Z włoskich uczelni głównie nawiedzane były przez Polaków: Bononia, Padwa i Rzym, z francuskich—Paryż i Montpellier, ten ostatni uniwersytet głównie dla wydziału medycznego. W akademii Praskiej Polacy stanowili jedną z 4 „nacyi“. Ze spisu szczegółowego magistrów i doktorów, którzy otrzymali te stopnie w zagranicznych akademiach przez te półtora wieku, widzimy, że liczba ich wynosiła 317, z których jeden tylko tytułuje się magistrem teologii.

Oto rezultaty, do jakich doszedł dr. Karbowski w swem wyczerpującem studium. Niedostateczną jest tylko ta część jego dzieła, w której traktuje o zagranicznych studiach Polaków, gdyż brak mu materiałów, których mogłyby dostarczyć tylko poszukiwania archiwalne na miejscu, w uniwersytetach włoskich i francuskich, co zresztą autor sam chętnie przyznaje (str. 244; 249); w skutek tego taki np. dział jego pracy, jak spis Polaków, obdarzonych stopniami naukowymi, nie może być jeszcze ostatnim wyrazem w tej kwestyi.

Co do układu dzieła, nie zdaje mi się koniecznem tak ostre rozgraniczanie dwóch okresów epoki Piastowskiej rokiem 1215. Sobór laterański nie wprowadził w Polsce żadnych gruntownych zmian w szkolnictwie, i nie może służyć za taki punkt wyliczeniowy, jak założenie akademii Krakowskiej lub pierwszy brzask humanizmu w osobie Grzegorza z Sanoka. Szkoły parafialne, uchwalone na tym soborze, nie powstały w Polsce jednorazowo na mocy tego postanowienia, ale wznosiły się powoli, stopniowo, przez cały wiek XIII i XIV; z XIII stulecia znajdujemy ich u naszego autora zaledwie 11. Zresztą szkoły te, obejmujące początkowo zakres studiów przygotowawczych w dawniejszych uczelniach, w rzeczy samej nie wprowadziły nic nowego w sposobie nauczania. Można by granicę okresów posunąć o lat kilkadziesiąt do połowy XIII w., do słynnych uchwał synodów wrocławskiego i łęczyckich, ale i te nie od razu znalazły echo w całym kraju i później dopiero mogły wydać pożądane owoce. Wobec tego czy nie lepiej byłoby połączyć oba okresy w jeden z tem zastrzeżeniem, że w połowie XIII w. wzmaga się ruch w kierunku zakładania nowych szkół i uprzystępniania wiedzy, a szczególnie zasad religii, szerszym masom ludności? Zyskałoby się w ten sposób i na treściwości przez uniknięcie ciągłych powtarzań i przypominań, a zarazem i na jednolitości, gdyż wtedy takie rozdziały, jak: „Cel, zarząd i urządzenie szkół“ lub „Wychowanie i obyczaje młodzieży szkolnej“, stanowiłyby już jedną całość.

Jeszcze jedno małe zastrzeżenie. Mówiąc o Gallusie, autor nie przesądza kwestyi o jego pochodzeniu, ze stylu jednak jego i erudycyi czyni pewne wnioski co do poziomu umysłowego ówczesnych szkół polskich. Cokol-

wiek bądź sądzilibyśmy o śmiałej hipotezie Gumpłowicza co do flandryjskiego pochodzenia pierwszego naszego kronikarza, obce jednak jego pochodzenie nie ulega najmniejszej wątpliwości. Nie można więc na jego wykształceniu i nauce gruntować jakichkolwiek przypuszczeń co do stopnia erudycyi ówczesnego kleru polskiego.

Henryk Galle.

Mniej - więcej jednocześnie wyszły dwa przedruki prac, poświęconych elementarnej nauce historii polskiej.

1. **Dzieje Polski w 24 obrazkach** przez **Kaz. Góralczyka** (W. L. Anczyca). Warszawa. Gebethner i Wolff. 1898. Str. 183. Cena w oprawie kop. 50. Książeczkę tę poleca się do czytania i opowiadania dla 10—11-letnich dzieci. Strona techniczna obrazków kolorowanych, treść ilustrujących, pozostawia trochę do życzenia, ale to tłumaczy niska cena książeczki. Większą wadą tego sympatycznego wydawnictwa jest pozostawienie bez poprawki paru błędów historycznych, jak te: że kurpie zniszczyli wojsko *Karola Gustawa* (str. 163); że wywiezienie Napoleona na Elbę nastąpiło w *parę* lat po bitwie pod Lipskiem (str. 179).

2. Dla młodzieży 12—13-letniej firma „T. Paprocki i S-ka“ przygotowała przedruk **Wieczorów w Ojcowie** Lucjana Siemieńskiego. Wydawnictwa tego polecić nie możemy, gdyż ta praca zasłużonego pisarza daje daleko mniej, niżbyśmy się spodziewać po nim mogli. Siemieński w 1845 r. zaznaczył się jako znakomity popularyzator historii w pracy swojej „Wieczory pod lipą“; „Wieczory w Ojcowie“, wydane w Warszawie po raz pierwszy w 1873 r., nie mogą iść w porównanie z pracą poprzednią: pozostał w nich tylko język znakomitego pisarza, lecz szkoła badania dziejów i poglądy zmieniły się zupełnie.

T. S. P.

Odczyty J. Wł. Dawida „O psychologii współczesnej“.

Odczyty publiczne treści ogólniejszej bywają u nas bardzo rzadko, wykład zaś, któryby obejmował całą dziedzinę jakiejś nauki, poruszał główne jej podstawy, odsłaniał przed szerszą publicznością wytyczne jej rozwoju i wskazywał narzędzia i metody szukania prawdy — taki wykład do osobliwości u nas należy. To też żadnych wiedzy słuchaczy na prelekcjach p. Dawida nie brakło, i kto chciał wyrobić sobie ogólne pojęcie o dzisiejszym stanie psychologii, o jej stosunku do nauk pokrewnych, o jej kierunkach i zadaniach, o metodach i rezultatach badań, żalować może, jeżeli z tak rzadkiej sposobności nie skorzystał.

Bogatą treść przedmiotu, wygłoszoną tylko w trzech wykładach, prelegent musiał z konieczności zawrzeć w formie zwięzłej, szkicowej i dlatego może mało ponętnej dla osób, z nauką wcale nie obytych. Pomimo to jednak mówca umiał przykuć uwagę słuchaczy, zachowując właściwą miarę w traktowaniu zagadnień głównych i drugorzędnych, oraz ilustrując swe słowa ciekawymi przykładami i doświadczeniami z zakresu psychometrii, psychofizyki i psychofizjologii. Nadto trafny dobór przykładów, wyjaśniających teorię, i powiązanie szczegółów w harmonijną całość, przy krytycznym oświetleniu nowszych tej umiejętności kierunków, dawa-

ly wyraźny, lubo szkicowo nakreślony, obraz nauki, która z mglistych sfer metafizyki przeszła na pole ścisłego, doświadczalnego badania. O ile jednak mówca zapanować musiał nad swym przedmiotem, aby, ku żadnej nie przechylając się szkole, nie zabarwić go jakąś doktryną; o tyle słuchacze z największą bezstronnością i uwagą podane fakty oceniać musieli dla utworzenia własnego sądu o tej nowej nauce.

Do kwestyi, mających ściślejszy związek z pedagogiką, należały: analiza pierwiastków psychicznych i klasyfikacja czuć na wrażeniowe, wyobrazeniowe i czucia przyjemności i przykrości. Ciekawym też był demonstrowany na 2-im odczycie przyrząd Mossa (pletismograf) do mierzenia wzruszeń. Głównie jednak interesującym dla nas był 3-i i ostatni wykład p. Dawida, poświęcony analizie procesów psychicznych. Zwykle jednostronne i bałamutne u nas pojęcia woli mogliśmy przeciwstawić teraz rozbirowi Münsterberga, według którego wola objawia się jako szereg ruchów i jest przejściem od wrażenia przykrego lub przyjemnego do działania. Niezmiernie ważne dla celów wychowawczych są też badania nad czasem reakcyi, które pozwalają drogą doświadczeń i statystycznych obliczeń ocenić wpływ np. wieku ucznia na szybkość pracy umysłowej, wpływ znużenia, ćwiczeń i t. p. Szkoda tylko, że sz. prelegent obszerniej o tym przedmiocie nie mówił. Badania nad kojarzeniem wyobrażeń, prowadzone przez Kräpelina, u nas zaś przez p. Dawida ze współudziałem p. Anieli Szycówny, figurowały w odczycie jako przykład stosowania metody doświadczalnej.

Przechodząc z kolei do analizy procesu myślowego, p. D. zaznaczył trudność określenia granicy pomiędzy wyobrażeniem a myśleniem. Wyobrażenie przechodzi w proces myślowy, gdy przyłączy się do niego akt sądu; ale sądem nie jest ani zdanie, ani odtworzone cudze pojęcie, nie znajdziemy go ani w gramatyce, ani w logice: sąd rzeczywisty jest stwierdzeniem czegoś, co jest, co czujemy, jest postacią świadomości, która się zjawia, ilekroć przy wyobrażaniu czegoś uczuwamy potrzebę wyboru przyjemniejszego lub odpowiedniejszego stanu, pobudki. Z analizy procesu sądenia wynika, że sąd jest czynem zamierzonym, czyn zaś jest sądem wykonanym. W krótkiej tej formule streszcza się nie tylko psychologia, ze stanowiska ewolucyjnego rozważana, lecz i całe dzieje postępu ludzkiego, który siłą sądu samodzielnych umysłów potęgę idei stopniowo do wszechwładztwa prowadzi.

S. K.

KRONIKA BIEŻĄCA.

— P. kurator warszawskiego okręgu naukowego pozwolił zaprowadzić wykłady języka niemieckiego w dwuklasowej szkole męskiej p. R. Dziadulewicz.

— Na wniosek dyrektora instytutu głuchoniemych i ociemniałych w Warszawie, p. Zahn, nauczyciel tegoż zakładu, został nauczycielem religii ewangelickiej dla ociemniałych i prowadzić będzie swój wykład w języku niemieckim. Zarazem zapadło postanowienie kuratora okręgu nauk. warsz., aby wykład religii ewangelickiej dla głuchoniemych odbywał się w języku polskim. Ponieważ jednak w instytucie niema nauczyciela ewangelika, mówiącego po polsku; przeto, wskutek odezwy p. dyrektora instytutu, konsystorz ewangelicki poszukuje obecnie osoby, któraby mogła wykladać w tym języku.

— Związuje się stowarzyszenie opieki nad bonami i guwernantkami wyznania ewangelickiego w Warszawie, którego celem jest „utwierdzać w wierze, nieść pomoc moralną i materyjalną pannom, zajmującym obowiązki wychowawczyń dzieci“. Projekt ustawy będzie niebawem złożony do zatwierdzenia władzy.

— P. minister oświaty dał pozwolenie na założenie w Moskwie Towarzystwa pedagogicznego przy uniwersytecie moskiewskim.

— Młodzież rosyjska — pisze „Siew. Wies.“ — uprzywilejowała sobie teraz wydziały prawa. Według ostatnich danych urzędowych, z pośród ogólnej liczby młodzieży, obdarzonej świadectwami dojrzałości, na wydziały lekarskie wstępuje 31%, na prawne zaś 33.7%. Gdy będzie otwarty wydział prawa w Tomsku, procent prawników z pewnością podniesie się do 50%, czyli że połowa młodzi uniwersyteckiej poświęca się zawodowi prawnicemu.

— Ze sprawozdania Wydziału rekomendacyi pracy Towarzystwa wzajemnej pomocy pracowników handl. i przemysł. w Warszawie z roku zesłego dowiadujemy się, że Wydział stosunkowo najmniej do zaofiarowania (13%) mógł obśadzić posad korespondentów, posiadających języki obce. Stopień wykształcenia zapisujących się kandydatów podnosi się z każdym rokiem; z pośród ogólnej liczby w r. z. około 75% ukończyło od 4 do 8 klas.

— „Przeгляд Farmaceutyczny“ zwraca uwagę na zmniejszenie się zastępu młodzieży, kształcącej się na aptekarzy, pomimo że wynagrodzenie pomocników aptekarskich wzrosło w ostatnich latach o 50%. Przyczynę tego zjawiska widzi on w złych warunkach, jakie wytworzyły dotychczasowe apteki dla swoich pracowników; „Prawda“ dodaje do nich jeszcze tę okoliczność, że coraz bardziej rozwija się u nas wykształcenie zawodowe, tak iż ci, którzy dawniej, nie mogąc skończyć szkoły średniej, zwracali się z konieczności do farmacyi, mają obecnie większy wybór między zawodami.

— Towarzystwo pomocy naukowej imienia dr. Karola Marcinkowskiego miało w r. z. dochodu ze składek 24,589 marek; wydało zaś na stypendya 57,527, a mianowicie: dla wychowanków wyższych zakładów ogólnych — 18,005, średnich ogólnych — 17,525, wszystkich zawodowych — 21,997.

— Według zawiadomienia kuratora okręgu naukowego warszawskiego egzamina kandydatów, pragnących otrzymać świadectwa z ukończenia kursu szkół realnych, a nie będących ich uczniami, będą się odbywały w r. b. jedynie w szkołach realnych w Łowiczu, Kaliszu i Sosnowcu (w tej ostatniej tylko z kursu sześciu klas, gdyż klasa siódma nie jest jeszcze otwarta). W szkole warszawskiej, z powodu znacznej liczby jej uczniów oraz uczniów szkół prywatnych pp. Trejdosiewicza i Górskiego, przystępujących w r. b. do egzaminów ostatecznych, dopuszczenie kandydatów obcych okazuje się niemożliwym.

— „Birz. Wied.“ donoszą, że ministerjum oświaty bada sprawę uregulowania egzaminów przejściowych w szkołach średnich.

— Z Petersburga donoszą „Warsz. Dniwn.“, że rada państwa uchwaliła projekt zmian i dopełnień w ustawie niższych szkół leśnych, zaproponowany przez departament leśny w 1895 roku.

— Dnia 17 z. m. zmarł w Gostyninie ś. p. Józef Górski, emeryt, b. inspektor szkół rządowych, b. przełożony sześcioklasowej szkoły realnej prywatnej w Warszawie, a niegdyś obywatel ziemski.

— „Prawit. Wiestn.“ zawiadamia, że wspólna komisya egzaminacyjna wszystkich wyższych zakładów naukowych technicznych w r. b. nie będzie jeszcze utworzona.

— Ministerjum oświaty, jak donoszą „Pet. Wied.“, orzekło, że kobiety, które uzyskały za granicą dyplomy doktorów medycyny, mogą być dopuszczane do egzaminów z języka łacińskiego w zakresie kursu gimnazyalnego, a to dla wyjednania następnie pozwolenia na egzamin lekarski w jednym z uniwersytetów rosyjskich.

— Na początku r. b. Warszawa liczyła 10 szkół freblowskich, do których uczęszczało 344 dzieci płci obojej i 55 bon i nianiek. Jedna z tych szkół, utrzymywana przez p. Janinę Anders, otrzymała w r. b. pozwolenie kształcenia praktycznie kandydatek na bony i piastunki.

— Z upoważnienia władzy naukowej wykłady religii w szkołach fabrycznych i gminnych w Żyrardowie, prowadzone dotąd przez nauczycieli świeckich, powierzone zostały ks. Żablickiemu, proboszczowi miejscowemu.

— Ministerjum spraw wewnętrznych upoważniło magistrat m. Warszawy do wyznaczenia z funduszków miejskich 10,000 rs. na utrzymanie oddziału równoległego klasy 1-ej gimnazjum na Pradze.

— Kurator okręgu naukowego warszawskiego zawiadamia rodziców i opiekunów, wychowujących dzieci w domu, i pragnących poddać je w gimnazyjach męskich i żeńskich, progimnazjach i w szkole realnej egzaminowi ze znajomości kursu którejkolwiek klasy (oprócz ostatniej) wymienionych szkół, iż próby o to podaje się do kuratora okręgu naukowego warszawskiego na miesiąc przed rozpoczęciem egzaminów przejściowych. Do podania dołączyć należy: metrykę przystępującego do egzaminu, wiadomość o jego edukacji domowej (z podaniem nazwisk nauczycieli średnich zakładów naukowych, jeśli oni dawali lekcyje prywatne przystępującemu do egzaminu), świadectwo ze znajomości kursu którejkolwiek klasy, jeżeli kandydat przystępował już wprzódy do egzaminu i otrzymał świadectwo, dwa egzemplarze fotografii i 10 rs. dla egzaminatorów. Pragnący też pomieścić swoje dzieci w którejkolwiek ze szkół rządowych powinni z prośbami o dopuszczenie dzieci do egzaminów konkursowych zwracać się bezpośrednio do dyrekcji tych zakładów, w których pragną pomieścić swoje dzieci lub krewnych.

Wiadomości bibliograficzne.

Dembowski Leon: Moje wspomnienia. Petersburg. K. Grendyszyński. 2 t. Rs. 4.

Dziejów powszechnych ilustrowanych, wydawanych w Wiedniu nakładem Franc. Bondego, wyszły zeszyt 179—212, obejmujące: okres historii nowożytnej od czasów wojny Siedmioletniej do utrwalenia potęgi angielskiej w Indyach, oraz rzecz o sztuce greckiej.

Jamieson And.: Zasady magnetyzmu i elektryczności, wyłożone dla uczniów elektrotechniki, uzupełnione następnie przez d-ra I. Kollerta. Przełożył z uwzględnieniem 3-go wyd. angielskiego St. Stetkiewicz. W 2 tomach, z licznymi figurami w tekście. (Bibl. przemysłowa). Warszawa. Cena rs. 1,25 i rs. 1.

Mycielski Jerzy: Księżę Panie Kochanku. Petersburg. K. Grendyszyński. Kop. 75.

Plenkiewicz Roman: Wychowanie młodzieży. (Nauczanie początkowe i średnie). Z przedmową Jul. Ochorowicza. Warszawa. 1898. Str. 152. Kop. 25. (Bibl. dzieł wyborowych N. 24).

Prądziński Ign.: Pamiętnik historyczny i wojskowy o wojnie polsko-rosyjskiej r. 1831. Petersburg. K. Grendyszyński. 1897. Wyd. 2-e. Rs. 1,80.

Pułaski K.: Szkice i poszukiwania historyczne. Serya 2. Petersburg. K. Grendyszyński. Rs. 1,80.

Skarbek Fryd. hr.: Dzieje Księstwa Warszawskiego. 3 t. (Bibl. dzieł wyborowych S. Sikorskiego Nr. 8—10). Warszawa. 1898. Kop. 75.

Odpowiedzi Redakcyi.

Pani J. A. w Klecach. Odpowiedź nie jest łatwa, gdyż warunki, w jakich ma się odbywać nauka, jak oto: krótki czas, kuracja, przyszła praca zawodowa, są bardzo nieprzyjemne. Zdaje się nam, że Sz. Pani zakreśliła sobie zbyt obszerny i zanadto systematyczny plan nauki. W danych warunkach powinniśmy mieć głównie na uwadze rozwijanie umysłu, zachętę do dalszego kształcenia się. Należy więc możliwie ograniczyć liczbę przedmiotów wykładanych i ilość podawanych faktów, nie zadawać lekcyi z podręczników, choćby najlepszych, lecz kształcić przez rozmowę i ćwiczenia, nauczyć czytać rozumnie, świadomie, wzbudzić zainteresowanie się nauką. Jak poprowadzić naukę języka polskiego? Główną

uwagę zwrócić na ortografię i poprawne wyrażanie się ustne i piśmienne. Jaką ortografią? rzecz to niezbyt wielkiej wagi, byleby trzymać się jej stale i uczyć jej więcej przez wprawę, niż teoretycznie. Z gramatyki możnaby przejść deklinacje i konjugacje według Kryńskiego („Gramatyka jęz. pols.“ Warszawa, 1897. Cena rs. 1) i ważniejsze dane ze składni według Krasnowolskiego („Systemat. Składnia jęz. pols.“ Warsz., 1897. Cena rs. 1), nie dając wszelakoż książek tych do ręki uczennicy. Gdyby Sz. Pani zauważyła, że uczennica nie zna terminów gramatycznych polskich i nie posiada dostatecznie ugruntowanych pojęć o częściach mowy i zdaniu, co mimo owych 4 klas bardzo jest możliwe, — radzilibyśmy przejść pokrótce gramatykę według podręcznika F. Łagowskiego („Początkowe nauczanie gram. pols.“). Najważniejszą gałęzią nauczania języka będą ćwiczenia stylistyczne; należy je tylko przygotowywać każdorazowo: niech treść będzie omawiana ustnie, poczem ułożona wspólnymi siłami dyspozycya, a bezpośrednio potem może nastąpić pisanie. Tematy należy wybierać w związku z przedmiotami i lekturą; rozprawy winny być zupełnie wyłączone; ze względów praktycznych zalecają się listy krótkie w różnych sprawach życiowych na zadany temat. Zdaje nam się, że w danych warunkach lepiej zaniechać wykładu historii literatury, a natomiast przeczytać dzieła najwybitniejszych pisarzy, licząc się przytem ściśle z czasem i mając wciąż na uwadze, że większą przyniesie korzyść jeden utwór przeczytany z zainteresowaniem i dokładnem rozumieniem, niż dziesięć przerezuconych pobieżnie. Przy czytaniu należałoby dać pojęcie o głównych rodzajach prozy i poezyi oraz o znaczeniu figur poetycznych, o ile zrozumienie i ocena utworu tego wymaga koniecznie. Jako tło dla lektury i życiorysów autorów, które możnaby podawać okolicznościowo po przeczytaniu utworu, niechaj posłużą treściwie opowiedziane dzieje polityczne narodu. Z dziejami temi można również połączyć wiadomości z historii powszechnej średniowiecznej i nowożytnej. Radzilibyśmy wybrać tylko fakty najdonioślejszego znaczenia cywilizacyjnego i politycznego, w ten sposób, iżby w umyśle uczennicy powstał obraz dziejów bez zbytecznych szczegółów i legionu nazwisk, sprawiających tylko zamęt i zacierających to, co najważniejsze. Co do geografii, to radzilibyśmy zwracać uwagę szczególną na to, czy uczennica posiada dokładne pojęcia podstawowe, czy zna i rozumie terminy, a dalej także ukształtowanie się polityczne Europy i ustrój państw. Dokładniejsze wiadomości o kraju własnym i przyległych bardzo pożądanym, koniecznym nawet, radzimy wszelakoż nie obciążać pamięci zbyt wielką liczbą nazw i danymi statystycznymi („Geografia“ Jeskego i A. Nałkowskiej — zob. nr. 6 „Przeglądu“). Co do wykładu fizyki na podstawie łatwych doświadczeń według Kramsztyka, zgadzamy się najzupełniej. Czy nie należałoby korzystać z wycieczek letnich, podawać podczas nich ważniejsze wiadomości przyrodnicze, a także i geograficzne, pogłębiać i uprzyściplniać pojęcia? Zdaje się, że ze względu na przyszły zawód praktyczny uczennicy należałoby sprawdzić, jakie uczennica posiada uzdolnienie matematyczne: czy nie odrabiała zadań mechanicznie według prawidła? czy będzie umiała zdobytą wiedzę w praktyce zastosować? Wogóle, głównym zadaniem Sz. Pani winno być ugruntowanie i uzupełnianie dawniej nabytych wiadomości, sprostowanie pojęć i zapatrywanie, oddziaływanie moralne, rzeczywiste rozwijanie umysłu, a nie przeładowanie nieprzetrawionym materiałem naukowym. W. O.

TREŚĆ NUMERU: Życiorys: Bronisław Chlebowski, p. Kaz. Króla. **Psychologia:** Nowe badania nad dziećmi, p. Anielę Szyg. — **Z metodyki języka ojczystego:** Dyktando, p. Fl. Łagowskiego. — **Luźne kartki:** Wartość obserwacji macierzyńskich nad dzieckiem, p. H. G. — **Pamięć naukowa:** Drobnowidz w szkołach, p. Kaz. Kujawskiego. — **Kartyki i sprawozdania:** Z dziejów oświaty, p. Henr. Gallego. — **Odczyty.** — **Kronika bieżąca.** — **Wiadomości bibliograficzne.** — **Odpowiedzi Redakcyi.**

Wykłady naukowe: — **Kurs samokształcenia,** ułożony przez P. Chmielowskiego, J. Wł. Dawida, S. Dicksteina, M. Flauma, Z. Herynga, C. Jellentę, T. Korzonia, Wł. M. Kozłowskiego, A. A. Kryńskiego, L. Krzywickiego, W. Nałkowskiego, Wł. Połkotyckiego — zawiera Fizykę, p. Wł. Połkotyckiego.