

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE WYCHOWANIU SZKOLNEMU I DOMOWEMU.

KOMITET REDAKCYJNY:

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

Adres Redakcji i Administracji: Hortensya 2.

Administracja otwarta od godz. 10 — 2 i od 5 — 7, prócz świąt. W sprawach redakcyjnych porozumiewać się można we wtorki, czwartki i soboty od godz. 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.

TREŚĆ NUMERU: **Artykuł wstępny:** Matematyka w wykształceniu kobiet, p. E. Zienkowskiego. — **Metodyka języka:** Czytanie t. zw. logiczne, p. F. Łagowskiego. — **Wychowanie w ogólności:** Harmonia w wychowaniu, p. S. Karpowicza. (C. d.). — **Korespondencya:** Kilka słów o nauczycielu ludowym w Szwajcaryi, p. E. Krzyżanowską. — **Krytyki i sprawozdania.** — **Polemika.** — **Luźne kartki:** Dzienny rozkład nauk, p. J. Ch. — **Kronika bieżąca.** — **Wiadomości bibliograficzne.** — **Odpowiedzi Redakcji i Administracji.** — **Ogłoszenia.**

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

Matematyka w wykształceniu kobiet.

I.

Gdy uczeni drogą mozolnych badań usiłują poznać i wyjaśnić fizyczne i duchowe różnice między mężczyzną i kobietą, te ostatnie coraz bardziej rozszerzają krąg swej działalności, coraz nowe zdobywają sobie placówki i na ogół biorąc, dzielnie i wytrwale na nich się trzymają. Jest to fakt niewątpliwy, któremu najzaciętsi wrogowie równouprawnienia kobiet zaprzeczyć nie są w stanie. Nie znaczy to, aby fakt powyższy przesądzał samą kwestyą emancypacji, lub żeby głos nauki nie miał w tym względzie nic do powiedzenia; lecz dziwić się też nie należy, że, gdy dokoła życie przyspieszonym uderza tętnem, gdy konkurencya wciąż wzrasta, a warunki bytu coraz są trudniejsze, kobieta, porwana ruchem ogólnym, dąży wciąż naprzód, nie bacząc, że w tym orlim locie skrzydła złać może lub chybić zamierzonego celu.

Dziwić się nie należy tem więcej, gdy zważymy, jak chwiejne są zdania uczonych co do fizycznej i duchowej organizacyi kobiety, jak niepewne wnioski, które z nich wyciągnąć można. Według Spencera, sąd ludzki kolejno trzy okresy przebywa: jednomyślność sądu nieuków, rozmaitość zdań badaczy i wreszcie jednomyślność sądu lu-

dzi uczonych. Sądzę, że kwestya kobieca obecnie drugą już fazę przeżywa. G. T. W. Patrick w swej pracy o tym przedmiocie *) wykazuje, że rezultaty badań naukowych właściwości kobiety dadzą się, choć w różnej mierze, przystosować do czterech rozmaitych teorii, panujących dziś w tej kwestyi. Z teorii tych jedna uważa kobietę za niewykończonego człowieka; druga utrzymuje, że jest ona dojrzałym dzieckiem; trzecia, że jest doskonalszym typem rasy, niż mężczyzna; czwarta nareszcie twierdzi, że w całym świecie zwierzęcym rodzaj żeński pod względem wielkości i żywotności wyżej stoi od męskiego i dokładniej wyraża istotne cechy gatunku. Roztrząsanie poszczególnych danych, przemawiających za lub przeciw każdej z powyższych teorii, nie leży w założeniu niniejszego artykułu, nie mamy też zamiaru występować w roli obrońcy lub prokuratora sprawy kobiecej. Że jednak zadaniem naszym jest wykazać znaczenie matematyki w wykształceniu kobiety, musimy choć pobieżnie rozpatrzyć, na czem polegają różnice umysłowe między mężczyzną i kobietą, gdyż oba te pytania w ścisłym między sobą pozostają związku.

Różnice działalności umysłowej mężczyzny i kobiety mogą być następstwem trzech zasadniczych przyczyn *fizjologicznych*: 1) W utrzymaniu rasy kobieta większy bierze udział, niż mężczyzna, skutkiem czego na czynną działalność pozostaje jej mniej energii. 2) Mózg kobiecy jest absolutnie mniejszy, niż mężczyzny (czy jednak jest on i względnie mniejszy, o tem ostatecznie nie zdołano się przekonać). 3) Kobieta dojrzewa wcześniej, niż mężczyzna, skąd wynika, że organizm jej mniej jest rozwinięty od organizmu męskiego, gdyż biologia uczy, że im organizm jest wyższy, tem więcej potrzebuje czasu do swego rozwoju. Te przyczyny są tak istotne i wynikające z samej natury kobiet, że i skutki ich bezsprzecznie muszą być przyjęte. Jeżeli jednak porównywać mężczyznę i kobietę tego samego typu, t. j. na jednakowym stopniu rozwoju cywilizacyjnego, to już a priori powyższe przyczyny mogą doprowadzić do wniosku tylko o ilościowych różnicach w funkcjach umysłowych mężczyzny i kobiety, i żadna z tych

*) „Psychologia kobiety w świetle nowych faktów i teorii.” Przełożył z angielskiego J. Wł. Dawid.

przyczyn nie daje prawa wnioskować o różnicach jakościowych. Na poparcie tego twierdzenia mamy cały szereg opinii największych myślicieli i specjalistów w tym przedmiocie. Spencer, któremu nie można zarzucić zbyt łaskawego sądu o kobietach, w swej psychologii porównawczej dowodzi, że wyższe uczucia są u kobiet *mniej* rozwinięte, niż u mężczyzn, że zbyt prędko powstrzymany rozwój pociąga za sobą *mniejsze* uzdolnienie kobiety do abstrakcji i czyni ją *mniej* zdolną do wyższego wykształcenia; wogóle jednak przeprowadza on tę myśl, że chociaż obecnie istnieją znaczne różnice pod względem duchowym między mężczyzną i kobietą, to różnice te są następstwem raczej historycznych przyczyn, a mianowicie jej długotrwałego poddaństwa; jeżeli więc niewola ta zniesioną będzie, co nastąpić może przez podniesienie się umysłowej strony kobiety, to własności, które poddaństwo wyrobiło, same przez się znikną.

W sprzeczności z tem Buckle nie odmawia kobietom pierwiastku abstrakcyjnego i utrzymuje, że kobiety z natury przekładają metodę dedukcyjną nad indukcyjną, a to skutkiem większej wrażliwości, większej skłonności do urojeń, żywszej wyobraźni, większej przenikliwości umysłu. Nie mogą one tak głęboko widzieć, jak mężczyźni, lecz obejmują bystrzej to, co widzą; stąd zazwyczaj od razu obejmują myślą i szybko rozwiązują zagadnienia, w przeciwstawieniu do powolniejszego i trudniejszego postępowania indukcyjnego mężczyzn. Wielki myśliciel i zdecydowany stronnik emancypacji kobiet, John Stuart Mill twierdzi, że kobieta rzadko błądzi przez oderwane myślenie i że co do głębokości, nie zaś rozległości pojęć, kobiety nie stoją niżej od mężczyzn. „Najzawziętszy nieprzyjaciel kobiet, powiada Mill, nie ośmieli się zaprzeczyć, że gdy do teraźniejszego doświadczenia dodamy doświadczenia przeszłości, kobiety nie w małej liczbie, ale w wielkiej, okazały się zdolne do wszystkiego, co czynią mężczyźni, i do czynienia tego z powodzeniem i chlubą. Jedno, co powiedzieć można, to to, że są rzeczy, których nie czyniły tak dobrze, jak niektórzy mężczyźni, że jest wiele takich, w których nie doszły do pierwszorzędnej doskonałości; ale jest bardzo mało rzeczy, zależących od umysłowej zdolności, w którychby nie osiągnęły drugorzędne miejsce“ *). W powołanej powyżej pracy Patrica nie znajdujemy również żadnej stanowczej wskazówki, aby umysł kobiecy nie był zdolnym operować w tym lub owym kierunku; co najwyżej, jest mowa o różnych nałogach myślowych u kobiet, których wynikiem jest *mniejsze* ich usposobienie do tworzenia pojęć oderwanych i *mniejsza* zdolność uogólniania; niemniej jednak doświadczenia w zakładach naukowych, w których wychowują się wspólnie kobiety i mężczyźni, wykazały, że dziewczęta są sumienniejsze i pilniejsze od chłopców i co najmniej, równie zdolne. W uniwersytetach (Colleges), w których prowadzą się porządkowe listy postępów, kobiety, jak się zdaje, wykazują przeciętnie postęp wyższy od kolegów mężczyzn. Ale po dojściu do dojrzałości, kobiety stosunkowo *mniej* się rozwijają (str. 17). Wszystkie powyższe dane przemawiają za tem, że jeżeli w czysto umysłowej działalności istnieją różnice między mężczyzną i kobietą, to różnice te są ilościowe, a nie jakościowe;

że granice tych różnic, jak na teraz, nie są określone; że zatem różnice te, a przynajmniej ich skala, mogą być tak samo rezultatem różnic fizyologicznych obu płci, jak i innych przyczyn, a w szczególności: a) stosunku wzajemnego mężczyzny i kobiety, zależnego od stopnia rozwoju cywilizacyjnego rasy, b) wychowania fizycznego kobiety, c) jej wychowania umysłowego i d) jednostronnej dziedziczności, t. j. przenoszenia się pewnych cech na tę samą płć, przyczem ten ostatni czynnik jest raczej następstwem trzech pierwszych.

Hypoteza ta, jeżeli nie więcej, to tak samo jest prawdopodobną, jak i każda inna, a ma tę wyższość, że nie przesądzając nic z góry, pozostawia kobiecie możność dochodzenia swych praw na drodze poważnej i pożytecznej pracy społecznej; dla pedagogiki zaś jest pobudką do wyrównania w kobiecie fizycznych, moralnych i umysłowych braków, które są rezultatem wadliwego jej wychowania.

E. Zienkowski.

(C. d. n.).

Czytanie t. zw. logiczne.

I.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że przez czytanie najwięcej doskonalimy mowę. Samo czytanie dobrze napisanych książek byłoby zdolne nauczyć nas biegle, poprawnie, a przy zdolnościach i pięknie, mówić i pisać. To też bardzo naturalnie nowsi pedagogowie zwrócili baczną uwagę na tę część nauki języka i wytworzyli niebawem obfitą literaturę, traktującą o sposobach prowadzenia nauki czytania t. zw. logicznego, w odróżnieniu od mechanicznego i estetycznego. Owo logiczne czytanie ma za zadanie przyuczenie ucznia, aby każdą myśl, każdy jej odcień doskonale rozumiał, oraz zdawał sobie sprawę z całości utworu, gdy już mechanizm czytania opanował; ma ono też dać podstawę do czytania estetycznego, to jest do uwytatniania w czytaniu myśli i uczuć, zawartych w utworze literackim. O tak ważnym więc przedmiocie mamy pełno wskazówek, traktatów, a nawet całych książek, w których znajdujemy gotowe już opracowania podręczników, służących do czytania tak w szkołach początkowych jak i w klasach niższych, włącznie do czwartej, średnich zakładów naukowych. Obfitością tego rodzaju literatury odznacza się szczególnie pedagogia niemiecka, ale i u nas w ostatnich dziesiątkach lat niemało prac się pojawiało w „Przeglądzie Pedagogicznym“, „Szkoła“, a nawet przed kilkunastu laty wyszła książka p. Pallana (1885), zawierająca wykład powiastek moralnych z 2-ech książek do czytania w szkołach ludowych.

Jeden z takich w naszej literaturze traktatów o objaśnianiu czytania mamy przed sobą. Zawiera on wskazówki, jak czytanie prowadzić należy w klasie wstępnej i pierwszej szkół średnich, i podaje dla przykładu rozbiór powiastki. Ponieważ sądzę, że wskazówki te obecnie najwięcej są u nas rozpowszechnione, uważam więc za pożyteczne zastanowić się nad niemi.

Zasada w tych wskazówkach jest ta sama, którą spotykamy w postępowych metodykach jako powszechnie

*) „Poddaństwo kobiet“ tłóm. pol. M. Ch., wydanie drugie, str. 88.

przyjętą; sformułowanie zaś jej przypisują Zillerowi. Po-
wszechnie przyjętą zasadą jest przy czytaniu t. zw.
logicznem: wytworzyć nastrój umysłu do słuchania
i odczucia rzeczy czytanej; przygotować ucznia przez
pogadankę do zrozumienia rzeczy czytanej: znaczy to,
iż należy uczniowi dopowiedzieć wszystko, co potrze-
ba, aby rozumiał urywek z wypisów; następnie przed
przystąpieniem do czytania lub w trakcie czytania obja-
śnić znaczenie wyrazów, gdyby w urywku znalazły się
niezrozumiałe dla niego; sprawdzić, czy uczeń przyswoił
sobie to, co czytał; ocenić charakter osoby, o której
mowa, i wyciągnąć wnioski dla utrwalenia zasady lub na-
uczenia czegoś; nakoniec zwrócić uwagę na układ, formę.
Uznać zasadę wypadka, i tylko—czy trzeba, a nawet czy mo-
żna ten sposób, jaki wskazówki podają, stosować wszędzie
i zawsze, bez żadnych zastrzeżeń? Ale rozpatrzmy te
wskazówki.

Pomijam wybór powiastki, do rozbiórki wziętej: „Ko-
rzyści dobrego wychowania i nauki“, wybór, który dla
10 lub najwyżej 11-letniego chłopca ani interesujący, ani
dostępny nie jest. Nas, ojców, pedagogów z zawodu, naj-
częściej więcej interesuje artykuł „Europa w Chinach“, niż
z dziedziny wychowania i nauczania; a cóż dopiero ma
interesować *ofiary* naszej wychowawczej działalności? Wą-
tpię też, czy wniosek powiastki zdoła i najbieglejszy meto-
dyk uwydatnić malcowi. Pomijam więc wybór, a przystę-
puję do metody czytania i objaśniania, wskazanej przy
tej powiastce.

Powiastka składa się z dwudziestu kilku wierszy.
Czytanie jej wskazówki radzą przerwać pięć razy dla roz-
ważania każdej z tych pięciu części. Uczeń czyta: „Julek
przechadzał się z matką po ogrodzie. Wtem ujrzał ogra-
dnika, który obcinał, oskrobywał i szczepił drzewa.“ Na-
uczyciel przerywa pytaniem: „Kto się przechadzał z mat-
ką po ogrodzie? Kiedy to było? Kogo ujrzał Julek? Co
robił ogrodnik?“ Wyjaśnia następnie wyrazy: „obcinał,
oskrobywał, szczepił“. Uczeń ma odpowiadać zawsze zda-
niem całym, pełnym. Piąta część powiastki zawiera takie
myśli: „Teraz przekonaj się, mój synu—rzekła matka—
i pamiętaj, że człowiek bez wychowania i nauki jest jak
dzikie drzewo, jak kwiat polny. Kwiatek ten, lubo piękn-
y, nie ma woni; drzewo wydaje owoc, ale cierpki. Do-
brze wychowany człowiek jest podobny do drzewa, sta-
rannie szczepionego, które słodki i smaczny owoc wydaje.“
Wskazówki żądają pytań i objaśnień takich: „Do czego
matka przyrównała człowieka dobrze wychowanego?
W jaki sposób? Jakże to rozumieć: „człowiek dobrze wy-
chowany jest podobny do drzewa, które słodki i smaczny
owoc wydaje?“ Nadto wskazówki dodają: „czego tylko
uczeń wyjaśnić nie może, powie mu nauczyciel i zaraz
odpyta“. Zastanawiając się nad tą instrukcją, pytamy
się: jak uczeń, którego umysł jest tak nierozwinięty, że
po przeczytaniu urywka nie jest w stanie zdać sobie
sprawy: kto mówi, co mówi, do kogo mówi,—jak taki
uczeń może być podejrzewany o to, iż wynajdzie te owo-
ce, tę woni, którą człowiek dobrze wychowany wydaje?
Ale pomijam już te sprzeczności, pomijam te trudności,
jakie sam nauczyciel napotka przy dobieraniu konkretno-
go przykładu; zwrócę tylko uwagę na te przerywania co
chwila czytanej powiastki chłopcu, co przeszedł np. kurs
froeblovski i nasłuchiwał się, naopowiadał, a nawet sam
natworzył już tyle podobnych powiastek. Albo temu,

który pochłaniał z „Wieczorów Rodzinnych“ lub „Przy-
jaciela Dzieci“ opowiadania, opisy, bajeczki i wierszyki;
albo temu, co gorączkowo tyle razy śledził losy porwa-
nych przez czerwonoskórych lub tygrysów w dziewiczych
lasach podzwrotnikowych. Cierpliwość takiego ucznia
przy pierwszej części objaśnionej do szczytu będzie wy-
czerpana, i zapyta nauczyciela: mój panie, dlaczego mię
pan pyta o to, co i pan dobrze wie i ja wiem dobrze;
albo powie, jak p. A. Szyce przytacza w jednej ze swych
prac: „moja mamó, już ja będę wszystko rozumiał, tyl-
ko—niech mi mama nie objaśnia“. Zwróćmy przytem
uwagę na odpowiedzi ucznia, które mają być dawane zda-
niami pełnymi, a więc: Kto się przechadzał z matką po
ogrodzie? — Julek przechadzał się z matką po ogrodzie.
— Kiedy to było? Uczeń ma w książce tylko wyraz
„wtem“, nie wiem więc, co ma odpowiedzieć; ale zape-
wne: Julek przechadzał się z matką po ogrodzie, kiedy
ogrodnik obcinał, oskrobywał i szczepił drzewa. — Ko-
go ujrzał Julek? — Julek ujrzał ogrodnika. — Co robił
ogrodnik? Uczeń zapewne ma powtórzyć: ogrodnik obci-
nał, oskrobywał i szczepił drzewa. Zastanówmy się, ile
to trzeba będzie zużyć czasu na takie przerobienie po-
wiastki, z dwudziestu kilku wierszy złożonej. A teraz
proszę zwrócić uwagę na objaśnienia nauczyciela. Przy-
puśćmy, że nauczyciel sam przez praktykę lub zdrowy
rozsądek, albo też przez czytanie innych artykułów o ob-
jaśnianiu czytania dojdzie do wniosku, że objaśnienia na-
leży dawać krótkie a trafne, i obmyśli dobrze swoje uwa-
gi: taki nauczyciel zmarnuje mniej czasu. Ale niechże
taką powiastkę przyjdzie objaśniać „zamilowanemu w swo-
im zawodzie pedagogowi“, a co najwięcej w parze idzie,
i lubującemu się w własnej wymowie; a niechże dotego
będzie on miłośnikiem ogrodnictwa: to ile czasu poświęci
na objaśnienie wyrazów: „ogrodnik obcinał, oskrobywał
i szczepił drzewa“? Na tem nie koniec. Po przerobie-
niu przez pytania, odpytywania i objaśnienia nauczyciel
przystępuje do omówienia „strony moralnej“ utworu.
A więc znowu dyalog: „Ile osób występuje w tej po-
wiastce? Przypatrzmy się im! — Co robi ogrodnik?
Masz więc przykład pracowitości. Każdy człowiek powi-
nien pracować. Praca chwali także Pana Boga. — Z cze-
góż ci się Julek podoba?“—Uczeń: „że, chodząc po ogrodzie
przypatrywał się ciekawie wszystkiemu i chciał się cze-
goś dowiedzieć.“—Nauczyciel: „tak, pragnął nauki; daje więc
także piękny przykład do naśladowania. Czy Julek
słuchał i uważał, co matka kazała mu zrobić? Daje więc
przykład *uwagi przy nauce*.“ Podkreślone końcowe trzy
wyrazy są wydrukowane tłustym drukiem.

Pomijam, że wnioski „moralne“ są dowolne, bo nie
daje jeszcze dowodu pracowitości każdy, co pracuje, a chę-
ci do nauki ten, co ciekawie przypatruje się rzeczom ota-
czającym; ale pytam się, na co się przyda to głośne
moralizowanie? Toż to straciłyby dzieła sztuki wogóle,
a belletrystyka w wychowaniu w szczególności, znaczenie
umoralniające, gdyby samo powiedzenie wystarczało, że
trzeba być pracowitym lub uważnym. I niechże do podo-
bnych wywodów zabierze się marudny pedagog lub wie-
lomówna mistrzyni! Co oni nagadają i ile czasu zmarnu-
ją! Jeden z najdoświadczeńszych pedagogów cztery
lekcye na opracowanie takiej powiastki przeznaczą.
A więc, przypuszczając, że czytanie, które miało przez
piękno utworu wywrzeć wpływ moralno-estetyczny, miało

wzbogacić, uszlachetnić język ucznia, trwało minut 15; gawędy nauczyciela, przerywane co chwila strofowaniem niesfornych, bo znudzonych, słuchaczy, trwały trzy godziny i trzy kwadransy. I w cóż się zamieniła lekcya czytania? Nie przeczę, iż uczeń mógł się dowiedzieć wiele o pracach ogrodniczych, o różnych gatunkach drzew; ale cóż się stało z utworem czytany? Oto rozpuścił się wśród tej powodzi słów niedobieranych, wśród tych ubocznych a często nielogicznych wniosków, zbladł, zwiądl, zmarniał. Zarzuci ktoś może, iż mam tu na myśli nauczyciela niezdolnego, wybór powiastki niefortunny. Prawda: przy pomyślnych okolicznościach rzecz przedstawi się pomyślniej; ale mimo to twierdzą, że najzdolniejszy nauczyciel przy tak rozwlekłej manipulacyi, jaką przedstawił, utwór zmarnuje, do celu nie trafi.

(D. c. n.).

F. Ługowski.

Harmonia w wychowaniu.*)

Przywiązanie więc do tego, co było, zamiast ukochania terażniejszości i choćby najbliższej przyszłości, rozpręga harmonię życia i najważniejsze siły z równowagi wytrąca.

Jeżeli rozwój uczuć nie ma być jednostronnym, to wychowanie powinno dążyć do wyrobienia jaknajwiększej wrażliwości we wszystkich kierunkach, z zastrzeżeniem jednak, aby wrażliwość na sprawy przeżyte nie zagłuszała uczuć dla spraw bieżących. Nie dość na tem: naturalny bieg życia wymaga spożytkowania całego zasobu energii dla zdobycia warunków bytu, dla utorowania drogi w pochodzie przyszłych pokoleń ku większej pomyślności. Dla zrównoważenia przeto bezustannych oddziaływań przyrody i życia społecznego zmuszeni jesteśmy wszystkie myśli i uczucia nasze wyteżać, aby złe naprawić i stwarzać dobre, nie zaś nad złem rozpaczać.

Co do rozwoju fizycznego, to skutkiem zaniedbania tej sprawy przez wychowawców, organizm dziecięcy i młodzieńczy wiele ucierpiał na ogólnem osłabieniu narządów. Brak higienicznych warunków w życiu szkolnem z jednej strony, a nadmierna i niewczesna praca umysłowa z drugiej, wycieńczają ciało i zmniejszają sprawność wszystkich jego czynności. Niema więc tu ani przerostu organów, ani zbyt rozwiniętej energii w jakimkolwiek jednym kierunku: jest tylko ogólne wyczerpanie, zmierzające stopniowo do niemocy ciała i ducha. Mamy tu do czynienia z nierównowagą życia fizycznego i umysłowego, z krańcowem wybudowaniem funkcji nerwowych kosztem spraw bardziej zasadniczych, jak trawienie, oddychanie i t. p. Jednostronny rozwój fizyczny spotykamy dopiero tam, gdzie warunki bytu materialnego popychają człowieka do pracy nad siły w niektórych zawodach specjalnych. Tak np. szwaczki, posługujące się przez czas dłuższy nożną maszyną, cierpią na poważne zaburzenia w organizmie przez nadmierną czynność nóg, podczas gdy reszta ciała, zwłaszcza zaś płuca, w nadmiernym pozostają spokoju. Nie co innego, jak nierównomierność rozwoju fizycznego, sprowadza u pracownic igły aż 50% wypadków śmierci na suchoty.

Skutki jednostronnego wychowania są nader liczne i rozmaite, głównie jednak objawiają się one w przewa-

dze pierwiastku umysłowego przy ogólnem osłabieniu fizycznym. Zbyt forsowny rozwój życia duchowego sprowadza nadto zaburzenia pewnych czynności organizmu, jak: zwolnienie obiegu krwi, niedostateczne jej utlenianie, uposłedzenie narządów trawienia, częsty przyływ krwi do głowy, powodujący przekrwienie mózgu i groźne cierpienia umysłowe. Prócz tego przyjęte ogólnie warunki i sposoby kształcenia naukowego oddziałują szkodliwie na niektóre organa, szerząc wśród młodzieży krótkowzroczność, zwążając klatkę piersiową, co przy innych jeszcze wpływach przeciążenia powoduje blednicę i t. d.

Zauważyć wreszcie należy, iż wyczerpanie fizyczne zmniejsza odporność organizmu na wszelkie szkodzące mu działania i przygotowuje grunt dla rozwoju chorobotwórczych zarazków. Nakoniec, jak o tem świadczy nauka i codzienne doświadczenie, każdy upadek sił cielesnych osłabia działalność systemu nerwowego, zmniejsza zatem ilość i wartość pracy umysłowej. Brak więc należytego ustosunkowania czynności ciała i ducha wydaje skutki wręcz przeciwne naiwnym nadziejom, pokładanym w zbyt pośpiesznej uprawie myśli.

II.

Równomierność życia umysłowego.

Życie umysłowe jest splotem zjawisk tak złożonych i często tak subtelnych, że rozwikłanie głównej ich nici poważne nasuwa trudności. Niezgodność i wadliwe ustosunkowanie procesów psychicznych wymyka się zwykle z pod naszej uwagi, znajdujemy tu bowiem tak wielką różnorodność wypadków dysharmonii, jak różnorodne są czynności umysłu. Każda zdolność może się rozwijać albo w zbyt wysokim stopniu w porównaniu z innymi, co zakłóca ogólną równowagę duchową i przeszkadza nawet elementarnemu wykształceniu, albo też w jednym jakimś kierunku wiedzy, lub metody poznania.

Kto jest choć cokolwiek obeznany ze współczesną psychologią, wie dobrze, iż zdolności umysłowe nie stanowią odrębnych i samodzielnych władz duszy, lecz są pewnym objawem szeregu procesów elementarnych, które w połączeniu ze sobą tworzą świadomość, pojedynczo zaś wzięte — jej elementy. Wszystko, co zachodzi w umyśle naszym, poczynszy od ujęcia najprostszego wyobrażenia aż do złożonej idei, jest przekształcaniem się stopniowem wrażenia wskutek porównywania go i kojarzenia z innymi wrażeniami. W każdym wypadku tworzenia pojęć, prostych czy złożonych, niedokładnych i powierzchownych czy ściśle i gruntownie zbudowanych, proces myślenia przechodzi w gruncie rzeczy te same fazy rozwoju. Nie możemy powziąć wyobrażenia o przedmiocie, jak również nie potrafimy wysnuć ogólnego poglądu, teorii, prawa naukowego, jeżeli nie posiadamy dostatecznej wrażliwości zmysłów, jeżeli poprzednio wywołane wrażenie odnowić się nie może, jeżeli różnica obu wrażeń nie jest dość wyraźną, aby nastąpić mogło ich zestawienie, zatem odniesienie do pewnej grupy wyobrażeń pokrewnych. Skoro tylko otrzymane przez nas wrażenie sprowadza w umyśle zasadnicze te zmiany i wkońcu ze zmienionych wyobrażeń nowe wylania się pojęcie, które zwykliśmy wnioskiem nazywać, wtedy zrobiliśmy wszystko, na co myśl nasza zdobyć się może. Różnice, zachodzące w tworzeniu się pojęć, mogą być bardzo wielkie, jak np. u dziecka i dorosłego, u ludów dzikich i oświeconych; lecz po-

*) Zob. N. 9.

chodzą one nie stąd, że dziecko i dziki myślą inaczej, niż człowiek dorosły i oświecony, nie dlatego, żeby inny był przebieg zjawisk psychicznych w obu wypadkach. Zmysły i umysł działają zawsze jednakowo, proces myślenia jest jeden; różnice zaś pojęć pochodzą głównie z mniejszej lub większej ilości postrzeżeń, z dopatrzonych podobieństw i kontrastów w zestawianiu wyobrażeń, a stąd już wynika niejednakowe ich szeregowanie w grupy, upodobnianie, rozróżnianie, więc też rozmaite uogólnienia i wnioski.

Wszystkie fazy rozwoju procesu myślowego tak są zespolone ze sobą, tak dalece jedne od drugich zależne, że wyodrębnić je możemy tylko w wyobraźni naszej dla ułatwienia sobie porozumienia się w tym względzie. Tak np. imanie wrażeń musi pociągać za sobą w zdrowym organizmie wszystkie zwykle tego następstwa, zatem odnowę czyli przypomnienie podobnych wyobrażeń, ich zestawienie, wyróżnienie i t. d. Część procesu myślenia nie odrywa się nigdy od jego całości, wyjątki zdarzają się jedynie w wypadkach częściowego paraliżu mózgowego i obłądu. Nie może przeto być mowy w warunkach normalnych o zdolności np. odnawiania wyobrażeń czyli pamięci niezależnie od wszystkich innych czynności psychicznych. Tak samo niedorzecznością jest mniemanie, jakoby istniała odrębna zdolność wnioskowania, klasyfikowania, obserwacji i t. p. Myślenie stanowi jeden nierozdzielny proces, odróżniamy zaś w jego przebiegu pewne momenty, czyli fazy, którym najnieślusniej zwykliśmy niezależny byt przypisywać i które pospolicie zdolnościami zowiemy.

Ciągłość i przyczynowa współzależność zjawisk psychicznych jest jednym z największych odkryć nauki współczesnej, gdyż dzięki jemu wychowanie umysłowe i moralne na właściwe wstępuje tory. Dawniejszy system kształcenia pojedynczych zdolności, oparty na urojonem istnieniu władz niezależnych, upada całkowicie, jako środek bezowocny i gnębiący młodzież bezmiarem jednostronnych ćwiczeń. Natomiast wylania się nowa, zgodna z naturą rzeczy i stokroć łatwiejsza metoda równomiernego rozwoju. Polega ona głównie na tem, aby zarówno wychowanie jak nauczanie pobudzało do życia nie jakąś jedną fazę w rozwoju myśli, lub charakteru, uczucia, lecz cały ustrój duchowy. Ponieważ współzależność zjawisk psychicznych jest faktem, nie ulegającym dziś żadnej wątpliwości, więc wychowanie wszechstronne i uwzględniające całość życia duchowego, wynika z faktu tego, jako prosta i konieczna jego konsekwencja. Tak np. pamięć niezależnie od innych aktów myślenia wcale nie istnieje; można wywołać zdolność pamiętania pewnych przedmiotów przez ich częste powtarzanie, jak o tem wiemy z codziennego doświadczenia, lecz praca to zbyt mozolna i wycieńczająca umysł; należy bowiem za pomocą tak zwanego kucia zagłuszyć wszystkie wrażenia i myśli, cisnące się w tym czasie do głowy i drogą czysto mechaniczną pobudzać nieczulą wrażliwość do wyobrażania jakichś obojętnych faktów, cyfr, nazw, a niekiedy wprost wyrazów i kombinacji liter. Sztuczne pobudzanie wrażliwości dla utrwalenia wyobraźni nie jest właściwem rozwijaniem pamięci, gdyż, jak powszechnie wiadomo, tak zw. nauka pamięciowa jest bardzo nietrwała: prawie wszystko, czego się uczymy drogą mechanicznego powtarzania, szybko się zapomina; cokolwiek zaś stałym nabytkiem umysłu zo-

staje, z pewnością jest ściśle i wielokrotnie z uprzedniami pojęciami naszymi związane.

Jeżeli wychowanie ma być skutecznem, to harmonijne kształcenie np. pamięci zasada się nie tylko na tem, aby wyobrażenia dziecka były możliwie pełne, jasne i wyraźne, aby się ściśle z innymi pojęciami łączyły, aby każdy poznawany przedmiot zespalał się w szczegółach z nabytą już wiedzą ucznia. Są to warunki niezbędne, chociaż, niestety, w praktyce wychowawczej bardzo mało uwzględniane; lecz aby mózg odtwarzać wyobrażenia, lub jakiegokolwiek uskutecznić z nimi operacje, trzeba się znajdować w odpowiednim stanie tak pod względem fizycznym jak umysłowym.

Stwierdzono bowiem drogą obserwacji i doświadczeń, że ogólny stan organizmu, jak również ogólny nastrój duchowy, w wysokim stopniu sprzyja lub szkodzi normalnemu przebiegowi procesów psychicznych. Tak np. pamiętanie staje się niezmiernie trudnem, a nawet niemożliwem, kiedy ciało lub umysł są znużone, kiedy nerwy w niezwykłym znajdują się podnieceniu; tak samo silne wzruszenia, rozproszenia lub na jednym przedmiocie skupiona uwaga, a nawet zwolnienie lub przyspieszenie pojedynczych procesów fizjologicznych, jak oddychanie, trawienie i t. p., utrudniają lub paraliżują działalność myśli.

Dopóki zapatrywano się na umysłowość jak na szereg objawów samoistnych zdolności, dopóty mogła się utrzymać teoria kształcenia domniemych władz duszy. Było to powodem sztucznego rozdzielania oraz jednostronnego pobudzania poszczególnych czynności mózgu, bez uwzględnienia całości jego procesów; nierównowaga, już to ogólna, już umysłowa, zjawiała się jako naturalne tego następstwo. Obecnie jednak pogląd ten do przeszłości należy, a psychologia współczesna odkrywa nam natomiast *organizację* procesów umysłowych. Dla wychowawców ma to olbrzymie znaczenie; skoro bowiem zjawiska umysłowe są uorganizowane, więc i kształcenie sfery duchowej uorganizowanem być winno, to znaczy, że nie na pojedyncze fazy aktu psychicznego działać należy, lecz na cały aparat myśli, który we wszystkich swych szczegółach jest czynnym. Jeżeli nauczanie odpowiada naturalnym warunkom rozwoju myśli, działa ono równomiernie na całą organizację duchową, i wtedy każda tak zwana zdolność sama przez się rozwijać się musi. Dzieje się tu zupełnie podobnie, jak w życiu ciała: prawidłowa czynność np. serca daje się sztucznie pobudzić za pomocą jakiegoś jednego środka, lecz nie na długo; natomiast normalne jego funkcjonowanie następuje przy wszechstronnem i równomiernem życiu całego organizmu.

Z tego, cośmy tu o jedności i współzależności procesów psychicznych powiedzieli, wynika, że kształcenie, mające na widoku rozwój pojedynczych zdolności, nie tylko pożądanego nie przynosi skutków, lecz zakłóca równowagę umysłową. Zakłóca dlatego, że z jednolitego aktu myśli wydziela niektóre jego fazy i zmusza je do nadmiernego trwania, podczas gdy inne, ściśle z nimi zespolone, zostają w spokoju. Tak np. uprawiając z wyłączną gorliwością zmysł spostrzegawczy, a nie wdrażając jednocześnie umysłu do czynności, które postrzeganiu towarzyszą i po niem następują, gwałcimy raczej życie duchowe, zagłuszamy w zarodku naturalną jego skłonność do porównywań, prób, zastosowań, wniosków, uogólnień.

Zwolennicy wykształcenia klasycznego powołują się często w obronie systemu swego na korzyści, które studya językowe przynoszą przez ćwiczenie rozważki w rozbiórce form gramatycznych; sądzą oni, że orientowanie się w różnorodnych postaciach słowa i stosowanie prawideł etymologii i składni ćwiczą rozsądek, wyrabiają zdolność kombinacyjną.

(D. c. n.).

S. Karpowicz.

KORESPONDENCYA.

Lozanna, w kwietniu 1898 r.

Kilka słów o nauczycielu ludowym w Szwajcaryi.

Typ średniowiecznego bakalarza zaginął u nas tak niedawno, że dziś jeszcze przechował się w dobrem wspomnieniu starszego pokolenia. Jak każdy gatunek na wymarciu, odznaczał się cechami dziwnie niezmiennymi, był typem kosmopolitycznym, wszędzie jednakowym. W Niemczech czy we Francyi, w Polsce czy w Szwajcaryi, występował on jako miejscowy organista lub zniezdolęniały obieżyswiat, szukający we wsi przytulku na stare lata. Pedagog taki przy pomocy szczątkowego aparatu dawnej jurysdykcyi (jak osłe czapki, długie języki i t. p.), a przede wszystkim przy pomocy linii i pięści, weiskał w twarde głowy swoich uczni tajemnice abecadła.

Gdy ten powoli ustąpił, po wsiach grasować zaczął typ nowy, bardziej współczesny i stokroć szkodliwszy zarazem. Ludzie niedouczeni, po wypędzeniu ze szkół, zawiedzeni na sobie lub na życiu, przynosili na wieś wraz ze swem abecadłem gorycz wykołejonych jednostek, trywialny sceptycyzm przygnębionej ambicyi i nie rzadko skrzywienie moralne, a przede wszystkim lenistwo i obojętność.

Niemcom to najpierw przypada w udziale zaszczyt zajęcia się fachowem wykształceniem nauczyciela. Już w r. 1747 powstaje w tym celu szkoła, założona przez Jeckera. W końcu 18-go wieku liczba takich szkół wzrasta już do trzydziestu, a po bitwie pod Jeną, dzięki ministrowi Altensteinowi, mamy ich 40. W naszych czasach posiadają Niemcy szkół, zwanych seminaryami, 170 dla nauczycieli i 30 dla nauczycielek. Największem uznaniem cieszą się seminarya w Saksonii i Turynii, zaś zakład w Gotha, założony przez Kehra, używa sławy wszechświatowej. We Francyi pierwsze seminaryum, zwane tu szkołą normalną, zostało założone przed stu z górą laty. Prawo, wydane przez ministra Guizota, przyczyniło się do silniejszego rozwoju tej instytucyi. Gdy Guizot opuszczał ministerium, Francya posiadała 74 szkoły normalne. Dziś mamy tu 87 dla nauczycieli i 85 dla nauczycielek.

Przejdźmy do Szwajcaryi. Większość szkół normalnych została tu otwartą między 1830 a 1840. Jednak już w r. 1768 powstaje w okolicach Lucerny zakład St.-Urbain. Znacznie później, bo dopiero 1822 r., zakłada miasto Aarau właściwe seminaryum, czyli szkołę normalną, o znacznie szerszym programie, z uwzględnieniem zasad i metod pedagogicznych.

Obecnie 25 kantonów szwajcarskich posiada 29 szkół norm. rządowych i 8 prywatnych. Skutkiem niejednolitej administracyi dwudziestu pięciu małych państw szwajcarskich, szkolnictwo tamtejsze przedstawia prąż mozajkę. Szkoły normalne nie stanowią pod tym względem wyjątku. To też w ich organizacyi znajdujemy olbrzymie różnice. Tak np., gdy w 18 zakładach czas nauki trwa lat trzy, w 10 — cztery, w 2 — trzy i pół; w pięciu redukuje się on aż do dwóch lat. Są nawet dwie szkoły, którym rok czasu wystarcza na to, do czego inne czterech lat potrzebują.

W zakresie wymagań od wstępującego ucznia znajdujemy sprzeczności nie mniej rażące. Co się tyczy sposobu nauczania i wiedzy samej, dość nadmienić, że gdy w seminaryach niemieckiej Szwajcaryi tak zwane „realia“ (matematyka i nauki przyrodnicze) stanowią przedmioty główne, są niejako podstawą wykształcenia; we francuskich zakładach schodzą one na plan ostatni: tam nauka języka ojczystego zajmuje pierwsze miejsce, matematyka zaś bywa wykładaną w zakresie szkół początkowych; lekcyi nauk przyrodniczych w niektórych szkołach niema prawie wcale. Nie mniej wybitne różnice ujawniają się w sposobie traktowania religii. W seminaryach prywatnych panuje ona ponad całą nauką; w większości rządowych jest przedmiotem podrzędnym, miejscami zupełnie zaniedbanym; w Genewie i Neuchatel nie wykładają jej wcale.

Wśród wszystkich szkół normalnych seminaryum kantonu Zurychskiego jest instytucją najpoważniejszą. Ukończenie jego pozwala młodemu nauczycielowi wstąpić nawet do uniwersytetu, gdyby tego zapragnął.

Pozostawmy dalsze różnice na uboczu i przyjrzyjmy się organizacyi jednego z wyżej stojących tego rodzaju zakładów. Jako przykład niechaj nam służy szkoła normalna w Lozannie.

Nudne na pozór wyliczenie przedmiotów wykładanych pouczy, bądź co bądź, najwięcej i pozwoli nawiązać kilka uwag ogólniejszych. W szkole normalnej męskiej wykładają tedy: pedagogikę, język i literaturę francuską, arytmetykę, początki algebry i geometrii, geografję i kosmografję, historję, zasady konstytucyi państwowej, niemiecki, fizykę, początki chemii i nauk przyrodniczych, higienę, kaligrafję, muzykę, rysunki, roboty ręczne, początki rolnictwa, gimnastykę. W żeńskiej odpada fizyka i wykład o konstytucyi państwowej, przybywa zaś ekonomika domowa oraz nauka kroju i szycia.

Szkoła, jak widać z tego, zadawalnia się udzielaniem najniezbędniejszych wiadomości ogólnych. Wykształcenie fachowe, kwalifikacyę pedagogiczną zdobywa sobie uczeń w szkole wzorowej (l'école d'application), związanej organicznie z normalną. Przed rozpoczęciem zajęć praktycznych nauczyciel miewa wobec wszystkich uczni pogadankę na temat przygotowania wykładu i udzielania lekcyi, coś w rodzaju dopełnienia praktycznego wykładów z pedagogiki i dydaktyki. Następnie uczeń obowiązany jest opracować przedmiot swój piśmiennie i dać go nauczycielowi do przejrzenia. Pod jego też kontrolą udziela lekcyi dzieciom. W miarę jak młody adept poznaje się bliżej ze swą rolą, nabiera wprawy i samodzielności, opiekę profesora słabnie i ustaje z czasem zupełnie.

Szkoła szwajcarska hołduje zasadom pedagogiki Herbarta i stara się konsekwentnie przeprowadzić metodę swego mistrza. Tak więc Herbartowskie „stopnie formal-

ne“, ujęte w szereg: apercepcya, pogląd (Anschauung), asocjacya, porównanie i zastosowanie, znajduje swój wyraz praktyczny w rozpoczynaniu każdej nauki od metody poglądowej, w powolnym przejściu od pojęć konkretnych do abstrakcyi, w ścisłym i bezpośrednim nawiązywaniu nowych idei do starych, wreszcie w tak częstem powtarzaniu pojęć abstrakcyjnych, aż się staną całkowicie duchowym dorobkiem dziecka.

École d'application jest nie tylko integralną częścią seminaryum, lecz zarazem znakomitym jego probierzem. „Ein Seminar“, powiada Diesterweg, „ist gerade so viel werth, als eine Schule, die es besitzt, werth ist.“

Istniejące przy niektórych szkołach internaty nie cieszą się uznaniem pedagogów szwajcarskich. One to wraz z Herbartowskim „Regierungs-System'em“, bynajmniej nie przyczyniają się do wyrobienia siły woli, energii i samodzielności. A są to już nie cnoty nauczyciela, lecz wprost obowiązki jego. Dyplom z ukończenia szkoły w niektórych kantonach ma wartość prowizoryczną. Nie szkolna więc nauka, ani praktyka szkolna, lecz sumienna praca na miejscu rozstrzyga o wartości nauczyciela i o dalszym jego losie. Jako ostateczna kontrola, przybywa egzamin po paru latach praktyki. Że ostatecznym dyplomem obdarzony nauczyciel posiada wiedzę rzetelną i rutynę nie małą, nikt chyba nie wątpi. Sceptycznie zapytać jednak można, o ile zachował on samodzielność w sądzie i w pracy. Dbalego o dobro publiczne szwajcarskiego obywatela pytanie takie bynajmniej nie zmiesza. „Jeżeli słusznym jest, — odpowie — że urzędników poczty i telegrafu poddajemy surowym egzaminom i próbom; jeżeli zrozumiałem się wydaje, że najlichszy urzędnik administracyjny przejść musi długą i żmudną praktykę: to czy nie stokroć surowsze wymagania stosować należy do tych najważniejszych urzędników rzeczypospolitej — do nauczycieli ludowych? Tu nie idzie o wzbudzanie i pielęgnowanie indywidualnych zdolności, lecz o przydatność państwową urzędników. Lepszą jest nawet kamienna rutyna przy rzetelnej wiedzy, niżeli samorzutność przy wątpliwych wiadomościach“.

Przy tych, jak widzimy, nie łatwych wymaganiach w 37 szkołach normalnych szwajcarskich bywa przeszło 2 tysiące uczni. W r. 1894 było ich np. 2,296, w tem 938 kobiet. Ukończyło w tymże roku 345 mężczyzn i 28 kobiet¹⁾.

Wielu uczni korzysta podczas studyów z pomocy państwowej, z obowiązkiem odsłużenia następnie lat kilku (od 3—8), zależnie od kantonu²⁾.

Pole działalności wychowawca seminaryum — szkoła ludowa — podlega w większości wypadków bezpośrednio zarządowi gminy. Gmina też mianuje nauczyciela, bądź przez radę szkolną, bądź za pośrednictwem powszechnego głosowania. Mianowanie to bywa dożywotnie lub, co częściej, na 3 do 8 lat.

Pensya nauczyciela, co miedza, to inna, zależna od zamożności gminy, od jej hojności, od lat służby, od wie-

1) Dla zrozumienia tych cyfr dodać należy kilka uwag. Szkół ludowych w Szwajcaryi jest 9445 (w r. 1895). Nauka jest obowiązkową do lat 16. W niektórych kantonach dzieci od lat 3 obowiązkowo uczęszczać muszą do ogródków froeblofskich. Ogródków takich jest 670.

2) Kanton Zurychski wydał na ten cel w 1890 r. 35 tysięcy; Vaud (w 1894) 44,500 fr.

ku, wreszcie od płci i t. p. Wynosi ona od 300 aż do 4,000 franków (to ostatnie tylko w Zurychskim), licząc w to i gratyfikacye, udzielane nauczycielom przez państwo. Poza szkołą wolno nauczycielowi zajmować się uprawą roli, ogrodnictwem, hodowlą bydła i pszczół. W pobożnym kantonie Schwyz obowiązany jest nauczyciel pomagać księdzu, a w wesołym Appenzeln nie wolno mu grywać na balach publicznych.

Na ogół cieszy się nauczyciel powszechnym szacunkiem i zaufaniem ludności. Berla polityki miejscowej jednak nie trzyma: wydziera mu ją zwykle miejscowy właściciel gospody. Nauczyciel obowiązkowo należeć musi do kasy emerytalnej (de retraite), do której przyczynia się i państwo.

Walne kongresy i zjazdy utrzymują łączność między towarzyszymi i pozwalają nauczycielom zabierać w sprawach oświaty głos doradcy, nie rzadko decydujący.

W zakresie oświaty wyższej, zwłaszcza uniwersyteckiej, państwa bogate i potężne prześcigają niejednokrotnie Szwajcaryę; na polu jednak oświaty ludowej Szwajcarya przewodzi Europie. Obok przyczyn powszechnie znanych wchodzi tu ważny czynnik, o którym warto bodaj kilkoma słowami napomknąć. Rząd szwajcarski bynajmniej nie zaniedbuje wykształcenia uniwersyteckiego. Zakładem np. takim, jak związkowa politechnika w Zurychu, stara się wytworzyć konkurencyę wszystkim podobnym instytucjom w Europie, konkurencyę oczywiście czysto moralną. Na barkach kantonu spoczywający uniwersytet w temże mieście nie ustępuje wszechnicom niemieckim. Zaściankowi jednak zwolennicy demokratyzacyi wiedzy z bólem serca obliczają te miliony, które rok rocznie pochłania stolica na swe instytucje, kliniki, laboratoria. W tych częstokroć dla siebie niezrozumiałych, a bezpośrednio prowincyi nie dotyczących się potrzebach, dopatrują się oni jedynie wygod cyganów-profesorów, przenoszących się z lekkim sercem z kraju do kraju, i przelotnych ptaków, zagranicznej studenteryi, dla której te kosztowne przybytki stoją otworem. Hasła takie, rzucone w głąb prowincyi, obudziwszy podejrzliwość i egoizm chłopa, sięją łatwo zrozumiałą niechęć, a przy najbliższem głosowaniu dają plon głosów, wprawiających w zakłopotanie inteligencyę szwajcarską¹⁾.

Ze strony malkontentów pod hasłem „dla nas“ prowadzi się tedy silna kontr-agitacya za szkołami ludowymi. To też w ostatnich latach centralny rząd związkowy coraz bardziej stara się ulżyć gminom i część ciężaru wziąć na siebie. Dziś udziela on gratyfikacyi nauczycielom, pomaga w budowie nowych szkół, zasila gotówką fundusz szkolny gminy i fundusze emerytalne nauczycieli. Gdziekolwiek nie tylko buduje szkoły, ale i dostarcza zarazem całkowitego ich urządzenia.

Wprost przeciwnie dzieje się, jak wiadomo, gdzie indziej. O miedzę ze Szwajcaryą sąsiadująca Alzacya potraça ze szczupłej pensyi nauczyciela ludowego 100 marek rocznie. Ostatnio na sejmie galicyjskim, pełnym chwalebnych uchwał w sprawie szkół realnych i gimnazyów,

1) Na gruncie tej cichej niechęci do „uczonych“ plenią się chwały takie, jak gorączkowa agitacya przeciw wiwisekcyi, uprawiana żarliwie po wsiach i przybierająca dziwaczne formy krucjaty przeciwko „współczesnej inkwizycyi“.

pałaca kwestya podwyższenia płacy nauczycielom ludowym, została zbyt pobożnym westchnieniem. I to w kraju, w którym, wedle słów samego marszałka, główną zaporą w rozszerzeniu oświaty jest brak odpowiednich sił nauczycielskich.

Podkreślamy fakt, że obok całego ducha, przenikającego ustroj rzeczypospolitej szwajcarskiej, obok pięknej tradycji Pestalozzowego, podejrzliwa czujność demokracji z partykularza niemało przyczyniła się do tego, że sprawa szkolnictwa ludowego stoi tam na czele wszystkich kwestyi wychowania publicznego. Ona przedewszystkiem zaprzęta uwagę ogółu, budzi troskę odpowiednich ciał prawodawczych, nie przestaje być najważniejszem zagadnieniem polityki wewnętrznej kraju.

E. Krzyżanowska.

Krytyki i sprawozdania.

Wl. Umiński: *Na falach Atlantyku. Przygody rozbitków wśród oceanu.* Z ilustracyami L. Bębnowskiego. Warszawa. Nakładem Dubowskiego i Gajewskiego, 1898, str. 206.

Treścią książki są dzieje kilkorga ludzi, którzy po rozbiciu się statku w odległości stu kilkudziesięciu mil na zachód od portu Glasgow znajdują schronienie na martwym ciele wieloryba. Zaimprovizowana wysepka wydaje się im nieruchomą, tymczasem leży ona na pasie Golfströmu, który i ją i rozbitków stale i bez ich świadomości na północ popycha. Po dniach kilku spotkanie opustoszałej barki umożliwia podróżnym powrót do Anglii; poczynają więc płynąć w kierunku wschodnim i zamiast latarni Glasgowa, trafiają na dzikie skały Far-Oer'u, skąd dopiero statek kupiecki do ojczyzny ich przewozi.

Aczkolwiek pojedyncze szczegóły opowiadania opierają się na faktach możliwych, całość robi wrażenie sztuczne. Dlatego też wśród wielu godnych uznania prac, któremi autor literaturę naszej młodzieży wzbogacił, omawiana książeczka do słabszych należy. Bohaterowie jej, wśród których znajduje się delikatna i przywykła do wygod kobiecie, są stanowczo za silni i za zdrowi. Parodnicowe moknięcie w wodzie, trujące wyziewy wieloryba, brak odpowiedniego ubrania — wszystko to znoszą oni bez szwanku. Zręczność i przemyślność, jaką rozwijają przy budowie kajaku ze skóry martwego potwora, są również niezwykle, ale to się tłumaczy przysłowiem, że potrzeba jest matką wynalazków, a mieszkańcy wieloryba są w rzeczywistości potrzebni. Opowiadanie, zbyt nieprawdopodobne w jednych ustępach, grzeszy niejasnością w innych. Na str. 22 np. dowiadujemy się, że statek Pandorę zatopił dogorywający wieloryb; w jaki sposób jednak to się stało, dlaczego nikt z osób, znajdujących się na pokładzie, podpinięcia olbrzyma nie zauważył, o tem nie znajdujemy żadnej wzmianki; a takich szczegółów niejasnych i niedopowiedzianych dałoby się wykazać więcej. Bardzo ujemnie przedstawia się obszerny ustęp, dotyczący się spotkania rozbitków z opustoszałą barką, której załoga wyginęła na żółtą febrę. Martwe ciała, znalezione pod pokładem, owe „oczy, zapadłe głęboko w orbity, twarz, pozbawiona policzków“ i t. d. (str. 128—129) — wszystko to tworzy obraz wstrętny i odrażający. Niesmacznie również bardzo brzmi dzien-

nik, na barce znaleziony, pełen pustych i sentymentalnych frazesów. Co do szaty zewnętrznej, wolelibyśmy, żeby majtkowie mniej byli rubaszni, a nadewszystko, żeby rozmowy miss Arabelli z narzeczonym mniej grzeszyły naleciałościami flirtu salonowego, jak np.: — Wolałabym być marynarzem, niż kobietą. — Nawet tak piękną, jak pani? — zagadnął podstępnie Ryszard. — Oh! jaki filut z pana... i t. d. (str. 11). Nie wydają się nam również odpowiedniami w książce, pisanej dla młodzieży, wyrażenia takie, jak: *dobrze urodzony*, każące przypuszczać, że są *źle urodzeni* (str. 7), lub też ustępy, podobne temu: „ujęta w płaskie fałdy zmoczonych sukien, które uwydatniały harmonijność jej postaci... i t. d.“ (str. 125). Papier książeczki dobry, druk wyraźny. Rysunki pod względem artystycznym przedstawiają dużo do życzenia i fatalnym zbiegiem okoliczności ów niefortunny ustęp o ofiarach żółtej febry został silniej jeszcze podkreślony odpowiednią ryciną.

Mimo wyżej wskazanych usterek, omawiana powiastka czyta się łatwo i bez znużenia, i młodzieży od lat 10-u do 14-u niejedną chwilę rozrywki zapewnić może.

M. Dynowska.

POLEMIKA.

I. Odpowiedź na recenzję mej „Geografii“.

W № 6 „Przeglądu“ umieszczoną została krytyka II-go Kursu mej „Geografii“ przez S. T. P. W krytyce tej spotkałam się prawie z samymi tylko zarzutami, na które postaram się tu po kolei odpowiedzieć.

1) Uczeń dla korzystania z Kursu II-go „Geografii“ kupować musi, według krytyka, Kurs I. Otóż uczeń kupować Kursu I nie potrzebuje, ponieważ posiada takowy; nie przystępuje się bowiem do nauki kursu drugiego, nie przeszedłszy pierwszego.

2) Odsyłanie raz po raz do kursu poprzedniego ma być, według recenzenta, mechaniczną wadą podręcznika. A ja sądziłam, że powoływanie się na rzeczy znane przy wykładzie nieznanymi jest nie wadą, lecz zasadą pedagogiki. Przytem powoływanie się to zachodzi rzeczywiście „raz po raz“ tylko we „Wstępie“, zatytułowanym: „Przypomnienie wiadomości kursu poprzedniego“; a zdaje mi się, że takie powtórzenie kursu niższego przed rozpoczęciem wyższego praktykuje każdy nauczyciel, chcący się przekonać, czy fundament, na którym ma dalej budować, jest dostatecznie utrwalony.

3) Kurs II — zarzuca krytyk — przemawia do ucznia w „sposób więcej naukowy“, niż Kurs I. Jest to jak sądzę, tylko skonstatowanie faktu tak powszechnego i koniecznego, że zarzut (?) ten nie wymaga odpowiedzi.

4) „W obrobieniu krajoznawstwa niema równości. Kiedy wykład Australii nie poszerzy uczniowi tych wiadomości, które już nabył w pierwszym roku nauki; wykład Europy przewyższa znacznie przygotowanie ucznia“.

a) Co do Australii, to ilościowo jest ona trzy razy obszerniej traktowana, niż w Kursie I-ym; co zaś do traktowania jakościowego, to są tam wiadomości takie, których nie mogło być w Kursie I-ym, gdyż stają się one zrozumiałe dopiero przy pomocy dodatkowych wiadomości ogólnych Kursu II-go; np. o szerokości geograficznej skrajnych punktów Australii, o deszczach mussonowych i elewacyjnych (które krytyk w innym miejscu uważa znowu za zbyt naukowe). Tak więc sądzę, że uczeń w drugim kursie jednak „poszerzy swe wiadomości o Australii“.

b) Co zaś do Europy, to nie podpisany krytyk nie poparł swego zarzutu żadnym argumentem, ani przykładem; ja zaś z mego doświadczenia przy uczeniu wyniosłam inne przekonanie. Zresztą Europa jest umieszczona (umyślnie) na końcu, więc przy nauce jej należy stawiać większe wymagania umysłowemu rozwinięciu ucznia, niż przy traktowaniu Australii.

5) Określenia są jakoby „suche“. W określeniach nie chodzi przede wszystkim o to, czy są suche, lecz czy są ściśle i zrozumiałe; co zaś do suchości, to w określeniach może ona znaczyć tylko zwięzłość, a to jest chyba zaletą.

6) Książka jest jakoby najeżona wyrazami technicznymi. Najprzód, żadna nauka nie może obejść się bez wyrazów technicznych; a powtóre, w przykładach na ten zarzut krytyk przytacza między innymi: szerokość geograficzną, linię brzegową. Czyż można w geografii takich wyrazów technicznych uniknąć? (a więc w arytmetyce — iloczynu, ilorazu i t. p.). Co zaś do terminu: „deszcze elewacyjne“, to jego znaczenie zostało przecie wyjaśnione w „wiadomościach ogólnych“.

7) Ostatni zarzut, o ile zdołałam dobrze zrozumieć krytyka, streszcza się tak: ogólny rzut oka na Europę jest traktowany za ogólne. Zdaje mi się, iż zaletą uogólnień jest właśnie jaknajwiększa ogólność, przez co stają się one tem przejrzystsze i tembardziej ułatwiają oryentowanie się w chaosie szczegółów, jakie ucznia przy traktowaniu poszczególnych krajów czekają.

Wkońcu nadmienię, że układ mej książki, a w szczególności stosunek wiadomości ogólnych Kursu II-go do I-go, uznany przez krytyka za niepedagogiczny, zapożyczyłam od Kirchoffa, który nie tylko jest jednym z najznakomitszych geografów niemieckich, lecz (co w danym razie ważniejsza) jest jednym prawie z uniwersyteckich profesorów geografii, zajmującym się *specjalnie pedagogią geograficzną*. Może więc krytyk zwróci się ze swym zarzutem ku temu pierwotnemu źródłu.

Anna Nałkowska.

II. Odpowiedź na powyższą „Odpowiedź“.

Rozpatrując replikę p. Anny Nałkowskiej i krytykę jej pracy, pomieszczoną w № 6 „Przeгляdu“, spostrzegamy, że pierwsza za punkt wyjścia bierze naukową wartość książki, a druga praktyczny stosunek 11—12-letniego ucznia do podanego mu podręcznika. Przypomnieć należy, że naukowa wartość *Początkowych wiadomości Kurs II* przez krytykę przeoczoną nie była: owszem uznała ją ona i z jej powodu właśnie poleciła dziełko to do użytku w trzecim roku systematycznej nauki geografii.

Jak różnym był punkt wyjścia tych dwóch rozpraw, tak też różne są ich argumentacje. Krytyka szuka ich w dziedzinie praktyczności, replika w dziedzinie prawd oderwanych.

1) Replika utrzymuje, że dla dopełniania wykładów Kursu II-go uczeń nie potrzebuje kupować podręcznika Kurs I, *ponieważ posiada takowy, a nie przystępuje się do kursu II-go, nie przeszedłszy pierwszego*. Na ostatnie zdanie nie może być dwóch odpowiedzi: tylko ten uczeń może przystąpić do nauki kursu II-go, który przygotował się do niego zasobem wiadomości, przez kurs I-y objęty. Ale na karcie tytułowej „Początkowych wiadomości Kurs II“ niema zastrzeżenia, że z podręcznika tego może korzystać tylko ten uczeń, który przeszedł kurs I tejże autorki. A jeżeli kto, kierując się utartem wśród ogółu znaczeniem wyrazu *kurs II*, kupi tę książkę, jako podręcznik, odpowiedni na rok drugi systematycznej nauki geografii, chociaż uczeń w roku pierwszym elementarne wiadomości czerpał z innych źródeł, to czyż w „Wiadomościach ogólnych Kursu II-go“ nie czuje braku całości wykładów, a tem samem, czy nie uczuje potrzeby kupienia Kursu I-go?

2) Tylko tę właśnie niesamoistność „Wiadomości ogólnych Kursu II-go“ krytyka nazwała *wadą mechaniczną podręcznika*, a nie miała wcale myśli dowodzić, że *powoływanie się na rzeczy znane przy wykładach nieznanymi jest wadą*.

3) Przemawianie w sposób więcej naukowy krytyka zaznaczyła nie jako *fakt niekonieczny* przy wykładzie wyższego stopnia, ale jako dowód niepraktyczności dopełniania wykładów Kursu II-go wykładami Kursu I-go; bo, jak to powiedziała, naraża się ucznia na niejednakowe traktowanie: *Kurs II przemawia do niego w sposób więcej naukowy, gdy Kurs I daje mu tłumaczenie ściśle pogładowe*.

4) Chociaż wykład Australii w Kursie II-im poszedł w wiadomości ucznia o te pojęcia, z których zasadami spotkał się po raz pierwszy w „Wiadomościach ogólnych“ tegoż kursu, jednakże, porównując go jakościowo i ilościowo z wykładem Europy, w żaden sposób równomierności obrobienia przyznać mu nie można. Gdy Australia (stron 7) poprzestaje na wymienieniu najwybitniejszych okazów form budowy poziomej i pionowej, najważniejszych archipelagów i kolonii; Europa (stron 104) obejmuje szczegóły budowy fizycznej, a w dziale geografii politycznej wykazuje zaludnienie absolutne i względne i zajmuje się nie tylko krajami, lecz ich prowincjami. Doświadczenie skłoniło krytyka do orzeczenia, że taki wykład Europy jest dla 11—12-letniego ucznia za trudny nawet w *drugim półroczu drugiego roku systematycznej nauki geografii*; a choć doświadczenie autorki wypadło inaczej, on swego doświadczenia za błędne uznać nie może.

5) W dziedzinie abstrakcji można *suchość w określeniach utożsamiać z zaletą zwięzłości*; ale młodociany 11—12-letni umysł, naturalnie wrażliwy na obrazowość, a naturalnie niezdolny do ściśłości, lekceważy najkunsztowniejsze syllogizmy i przyswaja sobie to tylko, co jego naturalnym skłonnościom odpowiada.

6) Krytyka nie występowała przeciw *używaniu wyrazów technicznych* w wykładzie geografii, bo pominięcie ich jest wprost niemożliwe: tam szło o *zbytek* wyrazów technicznych. Czy 11—12-letni uczeń nie mógłby uniknąć tak nieprzystępnych dla jego ucha, rozwinięcia i pamięci wyrazów i wyrażeń, jak np. *depresja, bifurkacja, deszcz zenitalny, elewacyjny, potęga kolonialna, kraje karstowe* i t. p.? Przytoczone zaś w krytyce: *Część pierwsza: wymiar długości i szerokości geograficznej, zmiany linii brzegowej* nie stanowią przykładu wyrazów technicznych, przeciw którym powstał zarzut, ale są wymienianiem ustępów, w których wykład suchością, niejasnością, lub zbyt naukowym tonem grzeszy względem 11—12-letniego ucznia i mniej rutynowanego nauczyciela.

7) Chociaż z punktu filozoficznego zaprzeczyć trudno, że *zaletą uogólnień jest właśnie jaknajwiększa ogólność*; to jednakże zważywszy, że umysł dziecka do syntezy zdolny nie jest, można wątpić, czy ta wielka ogólność *ułatwi* 11—12-letniemu uczniowi *oryentowanie się w chaosie szczegółów, jakie go przy traktowaniu poszczególnych krajów czekają*. Czy 11—12-letni uczeń, który przy ogólnym zarysie Europy dowiedział się np. o istnieniu i kierunku Dunaju, a w pewien czas potem, przy nauce o półwyspie Bałkańskim usłyszy po raz pierwszy o jego dopływie Iskierze, — potem znów po kilkunastu lekcjach, dotyczących się rozgałęzień południowych, północnych Europy i lądowego jej pnia, przy nauce o krajach podalpejskich usłyszy o Drawie i Sawie, — i znów po kilku obojętnych dla Dunaju lekcjach, przy nauce o krajach karpaccich, przy Węgrach, przy Bukowinie — o Cisie, o Serecie i Prucie, — a znowu po dłuższej przerwie, przy wykładzie o Bawaryi — o Lechu, Izarze i Innie, — czy uczeń ten skojarzy sobie te w różnym czasie i przy różnych okolicznościach zasłyszane szczegóły w jeden jasny obraz Dunaju z przyływami: Lech, Izar, Inn, Drawa, Sawa, Iskier z prawej, a Cissa, Seret, Prut z lewej? Potrzeba na to bardzo mozolnej współpracy nauczyciela.

Nakoniec zaznaczyć wypada, że sumienna krytyka nie może kierować się względami na źródła, z których

plyną dydaktyczne błędy rozbieranego podręcznika, ale, czy są one dziełem popularyzatora, czy też najznakomitszego z uczonych, wytknąć je powinna.

T. S. P.

Prz. Red. Redakcja, nie mogąc przyznać słuszności twierdzeniu, jakoby recenzja przez T. S. P. zawierała „prawie same tylko zarzuty“, gdyż w recenzji tej podniesiono owszem naukową wartość książki pani A. N., i uznając wyjaśnienia, dane przez recenzenta, za dostateczne, uważa dyskusję w poruszanej sprawie za zamkniętą.

LUŻNE KARTKI.

Dzienny rozkład nauk. Ciekawe badania nad umysłem dzieci uczących się przeprowadzone zostały przez profesorów szkół w Belgii, Niemczech i w Ameryce (Chicago). Celem tych badań było określenie sprawności umysłu ucznia zależnie od pory dnia i rodzaju zajęć; badaniami zaś były: pamięć, zdolność kombinowania i uwaga.

Próba pamięci. Profesor Krohn z Chicago, chcąc przekonać się, w którym okresie dnia pamięć najsilniej działa, poddał badaniu 25,000 dzieci różnych stanów, różnego wieku, z miasta i ze wsi, a niżej podana tablica wykazuje rezultat jego obserwacji.

Okresy	Czas	I	II
		Rozkład nauk: Czytanie Gramatyka Arytmetyka Geografia Historia	Rozkład nauk: Arytmetyka Nauka o rzeczach Czytanie lub rysunek Geografia Historia
I	od 8 ¹ / ₂ do 10 ¹ / ₄	89 ⁰ / ₁₀₀	89 ⁰ / ₁₀₀
II	11 — 12	58 ⁰ / ₁₀₀	79 ⁰ / ₁₀₀
III	1 — 2 ¹ / ₂	68 ⁰ / ₁₀₀	82 ⁰ / ₁₀₀
IV	3 — 4	76 ⁰ / ₁₀₀	86 ⁰ / ₁₀₀

Z tablicy tej widzimy, iż jakkolwiek przedmiot wykładany jest w pierwszym okresie zajęć codziennych, czyli od 8¹/₂ do 10¹/₄ rano, przeciętna liczba pamiętających wykład dzieci wynosi 89⁰/₁₀₀. Inaczej rzecz się ma z następującym okresem od 11—12, w którym pamięć funkcjonuje zależnie od wykładanego poprzednio przedmiotu. W pierwszym z podanych planów czas od 8¹/₂ do 10¹/₄ poświęcono czytaniu i gramatyce, a następną godzinę od 11—12 zajęła arytmetyka. Liczba dzieci, pamiętających pierwszą lekcję, wynosi 89⁰/₁₀₀, drugą zaś tylko 58⁰/₁₀₀. Ubytek więc jest bardzo znaczny. W trzecim okresie całodziennej nauki od 1 do 2¹/₂ widzimy pewne wzmoczenie się pamięci. Wypoczynek i posiłek zrobiły swoje: umysł częściowo odzyskał nadwątloną żywotność. Pierwsza godzina popołudniowej nauki daje nam 68⁰/₁₀₀ pamiętających, druga zaś jeszcze więcej, bo 76⁰/₁₀₀. Takie są rezultaty nauki według pierwszego planu.

Spojrzymy teraz na plan drugi. Rozpoczyna go arytmetyka, poczem następuje tak zwana „nauka o rzeczach“, a jakaś nie męcząca umysłu lekcja, jak: czytanie, rysunek, zamyka przedpołudniowe zajęcia. Jakież tutaj widzimy rezultaty? Pierwszy okres, czyli czas od 8¹/₂ do 10¹/₄, zajęty na arytmetykę i naukę o rzeczach, da-

je nam także 89⁰/₁₀₀ korzystających,—to, cośmy otrzymali przy stosowaniu planu pierwszego; ale zato w następnej godzinie od 11—12 procent dzieci, pamiętających lekcję, wzmagają się do 79⁰/₁₀₀, gdy tymczasem, postępując według planu I-go, mieliśmy w tejże samej godzinie tylko 58⁰/₁₀₀. Przy zajęciach popołudniowych poważna również okazuje się przewyżka. Pierwsza godzina daje nam 82⁰/₁₀₀, druga 86⁰/₁₀₀, czyli znacznie więcej, niż wtedy, gdyśmy się trzymali planu I-go.

Popołudniowy plan nauk jest w obu razach jednaki, a tylko ranny — odmienny. Pozornie drobna zmiana w planie, mianowicie przedstawienie arytmetyki z drugiego miejsca na pierwsze, jakież doniosłe sprowadza rezultaty!

Pamięć dziecka, najsprawniejsza rano, przyswaja sobie łatwo nawet przedmiot względnie trudny, jak arytmetyka, poczem, zmęczony się nieco, nie potrzebuje już zmuszać się do nowych wysiłków, lecz odpoczywa przy takim zajęciu, jak czytanie lub rysunek. To nieprzeformowanie pamięci odbija się nie tylko na tej jednej godzinie, lecz na dniu całym, czego przytoczone wyżej cyfry najlepszym są dowodem. I nic tu nie pomogą wysiłki nauczyciela i ucznia: chwilowo może, pod wpływem jakiejś podniety, wzmocni się objaw energii nerwowej, lecz na to jedynie, by depresja potem była większa, bo każdy wysiłek stanowi stratę sam w sobie.

Próba zdolności kombinowania. Doświadczenia profesora Friedricha z Würzburga przeprowadzone zostały nieco w odmienny sposób. Chodziło o wykazanie, w jakich warunkach zdolność kombinowania u dzieci jest najsilniejszą, a za środek do przekonania się o tem użyto zagadnień arytmetycznych i trudnego dyktanda. Grupę, złożoną z 50-ciu dzieci, przeważnie dziesięcioletnich, profesor Friedrich badał za pomocą tych samych sposobów dla wszystkich, w tych samych warunkach, a mianowicie o 8, 9, 10, 11 rano i o 3, 4 po południu, już to z przerwami po każdej godzinie zajęć, już to po dwu godzinach, lub wówczas, gdy pracowały bez żadnej przerwy. I oto co znalazł. Liczba omyłek, popełnianych przez dzieci, pracujące bez przerwy od 8—11 rano, wzrastała szybko od 2⁰/₁₀₀ do 17⁰/₁₀₀. Przeciwnie zaś, gdy wypoczynek dzielił zajęcia, omyłki zmniejszyły się o połowę. Profesor F. przekonał się również, że kilkogodzinna popołudniowa przerwa w naukach nie jest wystarczającą do zupełnego wypoczynku; stąd też przy lekcjach popołudniowych sprawność umysłu zmniejsza się szybciej, niż rano, lekcje te powinny trwać krócej, niż przedpołudniowe. Niemcy doskonale wiedzą o tem, i dlatego popołudniowe lekcje, które w ich szkołach odbywają się tylko cztery razy tygodniowo, poświęcone są na przedmioty, nie obciążające umysłu, jak: rysunek, gimnastyka, śpiew, roboty ręczne etc.

Próba uwagi. Próby te, odbyte przez belgijskiego profesora Schnyten'a, nie wyczerpują tak ważnej kwestyi, a odnoszą się tylko do wpływu temperatury na zważenie i natężenie uwagi uczniów. Doświadczenia przekonały, że w dzień chłodny a pogodny uwaga bywa więcej natężona, mglista atmosfera lub upał działa depresyjnie. Natężenie uwagi z biegiem dnia, a nawet na każdej lekcji, zmniejsza się stopniowo: silne z początku, słabnie przy końcu. Dziewczęta przeciętnie uważają lepiej, niż chłopcy, a wogóle uczący się klas wyższych — lepiej, niż niższych.

Z tych luźnych badań i spostrzeżeń wyciągnąć można następujące wnioski:

1. Nieodpowiedni rozkład nauk pociąga za sobą znaczną stratę czasu i energii nerwowej.

2. Przedmioty, wymagające większego skupienia myśli, nateżenia uwagi i pamięci, powinny być wykładane w pierwszej godzinie rannej.

3. Godzina między 11 a 12 rano jest najmniej odpowiednią do nauki arytmetyki i zapewne innych trudniejszych przedmiotów.

4. Przedmioty drugorzędnej trudności powinny być wykładane po południowym posiłku, lecz nie w pierwszej godzinie, ze względu na to, iż funkcje trawienia osłabiają działalność mózgu. Działalność ta w drugiej godzinie zajęć popołudniowych zwiększa się.

5. Częsty wypoczynek między lekcjami jest koniecznym nie tylko ze względów higieny, lecz i ze względu na postęp nauki.

J. Ch.

KRONIKA BIEŻĄCA.

— Z powodu zjazdu przelożonych szkół techniczno-zawodowych „Rus. Wied.” zaznaczają, iż kwestya zniesienia egzaminów przejściowych, oddawna teoretycznie roztrąsana w prasie, ostatnimi czasy wyświetliła się jeszcze bardziej przy pomocy wskazówek pośredniej natury praktycznej, a mianowicie odkąd poczęto czynić pewne wyłomy w dawnym regulaminie. Wielkie znaczenie w tej sprawie miało rozporządzenie p. kuratora okręgu naukowego petersburskiego, który zalecił, aby uczeń, w razie dostatecznych postępów rocznych, miał egzamina przejściowe zredukowane. „Pomimo to wszystko rozstrzygnięcie kwestyi ciągle odraczano. W r. z. cofnięto znowu zwyczaj, istniejący w okręgu petersburskim. Dziś jednak można mniemać, że ministeryum oświaty w swoim składzie obecnym zmieniło pogląd na tę sprawę. W okręgu nauk. moskiewskim już wydano rozporządzenie, na mocy którego egzamina przejściowe są zniesione, ze znacznymi zresztą ograniczeniami w zależności od postępów w naukach. Należałoby mniemać, że jest to czasowy, połowiczny środek i że sprawa nie utknie na tem. P. minister w mowie przy otwarciu zjazdu bieżącego wysunął naprzód kwestyę egzaminów, widocznie więc w ministeryum postawiono ją na porządku dziennym i zbliża się czas pomyślnego jej rozwiązania“.

— Ministeryum oświaty, według informacji „Pet. Wied.”, zatwierdziło projekt przepisów o egzaminach urzędników pocztowo-telegraficznych z języka angielskiego.

— Ministeryum spraw wewnętrznych zatwierdziło ustawę Towarzystwa wzajemnej pomocy nauczycieli chrześcijan, pracujących w m. Łodzi i jego okolicy.

— Kurator warszawskiego okręgu naukowego przesłał gubernatorowi piotrkowskiemu wnioski komitetu naukowego ministeryum oświaty, dotyczące założenia w Łodzi i Zgierzu szkół rzemieślniczych. Komitet jest zdania, że dla urzeczywistnienia powyższego projektu przedewszystkiem zażądać należy od magistratu odpowiednich placów do budowy szkół projektowanych oraz współdziałania materialnego fabrykantów miejscowych. Jakoż gubernator piotrkowski zwrócił się do prezydenta m. Łodzi i naczelnika powiatu Łódzkiego, polecając wydzielić place w Łodzi i Zgierzu pod budowę gmachów dla szkół rzemieślniczych oraz wezwać wybitniejszych fabrykantów i zakomunikować im wnioski komitetu. Protokoły tych posiedzeń z pozytywnymi danymi, dotyczącymi wysokości zadeklarowanych funduszy na szkoły rzemieślnicze, mają być złożone gubernatorowi piotrkowskiemu w jaknajbliższym czasie.

— Ministeryum rolnictwa zamierza niektóre szkoły rolnicze przekształcić na seminaria nauczycielskie, celem dostarczenia odpowiednich nauczycieli.

— Ministeryum oświaty, jak donoszą „Pet. Wied.”, orzekło, że kandydaci na nauczycieli szkół początkowych powinni zdawać

egzamin z języka cerkiewno-słowiańskiego tylko wtedy, jeżeli są wyznania prawosławnego.

— Podjęto nanowo sprawę ściślejszego nadzoru nad zakładami naukowymi prywatnymi. Egzamina np. w takich szkołach mają się odbywać w obecności nauczycieli szkół rządowych.

— Starszy zgromadzenia mularzy w Warszawie, p. Czosnowski, powziął przed czterema laty myśl urządzenia specjalnych kursów w rysunków technicznych dla uczniów mularskich i wprowadził ją w wykonanie pod opieką Muzeum Rzemiosł. Nauka rozłożona jest na lat 3; kandydaci, zapisujący się na kursa, składają świadectwo z ukończenia 4 klas szkoły realnej lub gimnazjum filologicznego; kursa trwają przez zimę, codziennie od godz. 9 do 1; prowadzą je pp. Bron. Schmidt i Teof. Lembke. W d. 21 marca r. b. cech mularski przedstawił zaproszonym przez siebie gościom rezultat prac w ciągu bieżącego sezonu. Rezultat wypadł nader dodatnio. Uczniów na kursa uczęszczało przeszło 70. („Kur. Warsz.“).

— Komitet nadzorczy szkoły rzemieślniczej miejskiej im. Michała Konarskiego złożył p. kuratorowi warszawskiego okręgu naukowego projekt budowy domu na pomieszczenie szkoły, oraz kosztorys, obrachowany na 147,240 rs. 44 kop. łącznie z kosztami kanalizacji, wodociągów, ogrzewania parą i oświetlenia elektrycznego. Na ten cel posiada komitet zapisany przez M. Konarskiego fundusz, umieszczony w kantorze Banku państwa i wynoszący obecnie 257,500 rs. A ponieważ na utrzymanie szkoły potrzeba corocznie, obok dochodów specjalnych i zapomogi od magistratu, 7,000 rs., zatem z funduszu deponowanego w Banku należałoby pozostawić taką sumę, któraby stale przynosiła taki procent. Odsetki od papierów wartościowych takiego dochodu nie dają, przeto komitet czyni starania, ażeby mu pozwolono umieścić odpowiednią sumę na hypotekę domów w Warszawie, zapewniających 6^o/_o od kapitału. W ten sposób na budowę domu możnaby użyć z kapitału 137,500 rs., a z dodatkiem kapitału s. p. Czabana 5,000 rs., utworzyłyby to razem sumę 142,500 rs., umożliwiającą już przystąpienie do budowy. W razie niezatwierdzenia tej propozycji komitetu, otrzymywany obecnie procent i zasiłek od magistratu byłby niedostateczny na utrzymanie szkoły. W takim więc razie komitet prosi, ażeby magistrat zwiększył udzielany corocznie zasiłek o 2,540 rs. czyli do wysokości 7,500 rs. Powyższe wnioski komitetu szkolnego pozyskały przychylną opinię p. kuratora okręgu naukowego i obecnie są złożone do uznania p. prezydenta miasta.

— W szkole handlowej pani Smolikowskiej w Warszawie wprowadzono na kursie wyższym z zajęcia praktyczne korespondencyi handlowej, które zasadzają się na tem, że podczas lekcji klasa dzieli się na odpowiednie firmy handlowe, następnie firmy te na zadane tematy korespondują ze sobą, czyli że uczennice odbywają praktycznie to, co się dzieje w kantorach i biurach. Zajęcia te podobno wydają bardzo dobre rezultaty. Pierwszy zastęp tak przygotowanych korespondentek wyjdzie ze szkoły z patentami w czerwcu r. b.

Wiadomości bibliograficzne.

Chociszewski J.: Historia Polski. Uzupełniona panowaniem Stanisława Augusta i doprowadzona do kongresu Wiedeńskiego podług F. S. Dmochowskiego. Warszawa. Skład główny w księgarni Borkowskiego i Karpowicza. 1898. Str. 198. Cena kop. 35.

Kramsztyk Stan: Ziemia i niebo. Wykład popularny astronomii. Część I. Ziemia jako bryła niebieska. Warszawa. M. Arct. 1898. Str. 219.

Wernic H.: Co i jak robią rzemieślnicy. Opis rzemiosł dla młodzieży, tudzież przewodnik przy wyborze powołania. Warszawa, 1898. Z zapomogi Kasy imienia Mianowskiego. Str. 313; ze 137 rys. w tekście. Cena kop. 20.

Ateneum w zeszytach: styczniowym, lutowym, marcowym i kwietniowym z r. b. umieściło między innymi następujące prace:

Fel. Kucharzewski: „Początek i rozwój wyższych szkół technicznych. Politechnika w Warszawie”. — Ferd. Hüsic: „Jan Kochanowski w świetle ostatnich wyników krytyki historycznej” (jest to obszernie sprawozdanie z wyczerpującej pracy Romana Plenkiewicza: „Jan Koch, jego ród, żywot i dzieła”, Warszawa, 1897; IV tom wydania „pomnikowego”). — L. Rutkowski: „Książki dla młodzieży”. — H. Galle: „Jeszcze o Ostrorogu“.

Przeгляд Techniczny w nr. 11 i 12 z r. b. zamieścił: Fel. Kucharzewski: „Postanowienia i poglądy w sprawie rozwoju wyższego wy-

kształcenia technicznego w Rosyi". (Odczyt, wygłoszony w Sekcyi Technicznej Tow. popier. ros. przem. i handlu). Rozprawa ta wyszła obecnie w osobnej broszurze.

Odpowiedzi Redakcyi.

Jednemu z ojców. Listu Sz. Pana drukować nie możemy, bo jest anonimowy, a sprawa dotyczy osoby, wyraźnie wymienionej z nazwiska. Za treść ogłoszeń płatnych redakcyja nasza, podobnie jak redakcyje innych pism, nie odpowiada. Czyż np. pismo techniczne, dlatego tylko, że jest specjalne, może ręczyć za wiarygodność, dajmy na to, pochwał, oddawanych jakiej maszynie parowej w ogłoszeniu, podpisanem przez fabrykanta? Odpowiedzialność spada jedynie na tego ostatniego. Co do istoty rzeczy, zgadzamy się z Sz. Panem, że ogłoszenie szkoły, o którym jest mowa w liście, grzeszy niejasnością i może w błąd wprowadzić. W razie potrzeby najlepiej byłoby zażądać wyjaśnienia bezpośrednio od podającego ogłoszenie.

Pani T. Kańs. *Zapytanie.* Dziewczynka w wieku 2 lat i kilku miesięcy jest dziwnie nieśmiała nie tylko w otoczeniu osób obcych, lecz i najbliższej rodziny, jak: ojca, siostry starszej, jeżeli tylko rzadziej ich widuje.

Odpowiedź. Nieśmiałość względem obcych cechuje wszystkie prawie dzieci, jednakże w wypadku podanym wyżej jest objawem szczególnym, ponieważ dotyczy bliskich krewnych. Objaw ten dowodzi przede wszystkim nadmiernej wrażliwości dziecka, którą odpowiedniem postępowaniem zmniejszyć można.

Jednym z najlepszych sposobów do ośmielenia osób załęknionych jest pozorne niezwracanie uwagi na ich załęknięcie. Niech myślą, że nikt tego nie dostrzega, wówczas prędzej śmiałość odzyskują. Ten sam środek zastosujmy do dziecka. Niech ono nie wie, że my jego lękliwość spostrzegamy; nie nazywajmy go nigdy nieśmiałym, niezaradnym, lecz przeciwnie, nastęrcząc mu sposoby do wykazania swej samodzielności, do oddania komuś przysługi, choćby tak drobnej, jak podniesienie chustki, wzbudzajmy w niem wiarę w siebie. I o pochwałach pamiętajmy: w wypadku, o którym mowa, dobra to podnieta. Skoro tylko dziecko raz zacznie ufać sobie, nabierze pewności w swe siły; nieśmiałość zmniejsza się zacznie, aż zniknie zupełnie.

Wogóle objaw ten, jak również drugi: *brak samodzielności i logiki* w dziecku, które ma zaledwie lat 2 i kilka miesięcy, wcale zatrważającym nie jest. Wyróbmy w dziecku ufność w siebie, a nieśmiałość przejdzie.

J. Ch.

OGŁOSZENIA.

Potrzebny jest student, Polak, przyrodnik, do udzielania chłopcu przez czas wakacyjny nauki w zakresie niższych klas szkoły realnej i opieki nad uczniem. Pobyt za miastem, nad brzegiem Bohu. Wynagrodzenie za sezon, oprócz utrzymania, 100 rubli i kosztu przejazdu.

Adres dla ofert: gub. Chersońska, Mikołajew, p. Wiemuth.

Poszukuje się 4-ej dziewczynki w wieku lat 10 do wspólnej nauki; nauczycielki wyborowe. Wiadomość: Wspólna № 38, m. 5.

Do nabycia we wszystkich księgarniach:

SZKICE S. Karpowicza

CEL I ZADANIA WYCHOWAWCZE

Cena rs. 1 kop. 40.

Księgarnia Borkowskiego i Karpowicza.

Wydawca: Władysław Połkotycki.

W Zakładzie naukowym 6-klasowym

Pauliny Hewelke

Marszałkowska 122.

Zapis uczennic od 16 maja. Egzamina wstępne od 10 do 18 czerwca.

WYDAWNICTWA

Gebethnera i Wolffa

w Warszawie.

- AVERY M. ELROY Dr. **Pierwsze zasady fizyki.** Tłóm. z ang. W. Kwietniewski, z liczn. drzew. w tekście 1.50
- BOGUĆKA C., NIEWIADOMSKA C., PRUSKA M. i WARKÓWNA J. **Podręcznik do systematycznego dyktanda.** wydług uchwał Akad. Umiej. w Krakowie. Wydanie 3-cie przejrzane i uzupełnione, w opr. karton. —.80
- CHRZĄSZCZEWSKA J. **Pogadanki z dziećmi.** Wykład systematyczny nauki froeblovskiej, rs. 1, w kartonie 1.20
- DMOCHOWSKI F. S. **Krótki zbiór historii polskiej.** Wydanie nowe, kop. 60, karton. kop. 75, w oprawie płóciennej 1.—
- FAIFOFER A. prof. **Pierwsze początki geometrii.** Przetłóm. z włoskiego W. Kwietniewski. Z licznymi rysunkami w tekście 1.20
- LEJA E. **Krótki przegląd kuli ziemskiej, czyli początkowa nauka geografii powszechnej w pytaniach i odpowiedziach.** Wyd. 8-me. Karton. —.40
- NALKOWSKI W. **Zarys geografii powszechnej (poglądowej).** Z licznymi rycin. rs. 2.70, karton. 3.—
- TODHUNTER J. **Algebra początkowa.** Tłóm. z angielskiego Wł. Kwietniewski, z drzeworytami 2.—
- ZNATOWICZ BRON. **Zasady chemii ogólnej, z wielu drzeworytami, rs. 2.** Dla uczniów cena niższa na 1.—

„PRZEGLĄD FILOZOFICZNY”

Co kwartał, wychodzi 1 zeszyt objętości 8—10 arkuszy druku.

Treść pisma stanowią artykuły oryginalne z psychologii, teorii poznania, logiki, metodologii, etyki, estetyki, socjologii, historii, filozofii, oraz dział sprawozdawczy, obejmujący cały ruch filozoficzno-naukowy i zawierający: Krytykę i Sprawozdania, Przegląd czasopism, Wiadomości bieżące, Notatki filozoficzne, Bibliografię. Jednym z głównych zadań „Przeglądu Filozoficznego” jest roztrząsanie kwesyi, wywołanych życiem praktycznym, o ile te kwestye znajdują się w ściślejszym związku z zagadnieniami filozofii.

Prenumerata „Przeglądu Filozoficznego” wynosi: w Warszawie rocznie rs. 4, półrocznie rs. 2, z przesyłką pocztową rocznie rs. 5, półrocznie rs. 2 kop. 50.

Wyszły już 2 zeszyty.

Redaktor i Wydawca
Dr. Władysław Weryho.
Warszawa, Krucza 48.

Redaktor: Władysław Skrzetuski.