

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIECONE WYCHOWANIU SZKOLNEMU I DOMOWEMU.

KOMITET REDAKCYJNY:

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

Adres Redakcyi i Administracyi: Hortensya 2.

Administracya 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: **Psychologia:** Z psychologii dziecka, p. J. Moszczeńską. — **Wychowanie w ogólności:** Harmonia w wychowaniu, p. S. Karłowicza. — **Szkolnictwo za granicą:** Jeden dzień w szkołach amerykańskich, p. Wł. M. Kozłowskiego. — **Odcinek:** Odpowiedź na list w sprawie urzędzenia ochrony, p. W. L. — **Luźne kartki.** — **Krytyki i sprawozdania.** — **Poradnik wychowawczy.** — **Kronika bieżąca.** — **Wiadomości bibliograficzne.** — **Odpowiedzi Redakcyi i Administracyi.** — **Ofiary.** — **Ogłoszenia.**

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

Z PSYCHOLOGII DZIECKA.

W ciekawej książce Jamesa Sully'ego, p. t. „Studia nad dzieciństwem” spotykamy garstkę faktów, odsłaniających nam bardzo oryginalną stronę dziecięcego umysłu. Obserwacye, czynione nad dziećmi mniej więcej od 3-ciego do 6-go roku, wykazują, że bardzo wiele z pomiędzy nich wyobraża sobie, iż ludzie starsi maleją i stają się napowrót dziećmi. Ponieważ autor nie słyszał o żadnym podobnym pojęciu u ludów pierwotnych—z którymi stale dzieci zestawia,—dochodzi do słusznego bardzo wniosku, iż wyobrażenie to jest zupełnie oryginalnym wytworem dziecięcej myśli i stara się dotrzeć do jego źródła. Nie jest to zresztą zupełnie powszechne zjawisko, nie wszystkie dzieci tej pomyłce podlegają, choć każdy prawie, co zbierał spostrzeżenia nad dziećmi, żyjącymi w najrozmaitszych warunkach, na ślady podobnych wyobrażeń natrafił. Wspomina o nich np. Perez („Pierwsze trzy lata dzieciństwa”). Sully sądzi, że wytwarzają się one może pod wpływem bajek czarnoksiężkich o karzełkach i krasnoludkach, dalej że nasze rozmowy o „zdziecinnieniu” starych ludzi mogą na podobne przypuszczenie naprowadzać, to jeonak są—jego zdaniem—drugorzędne przyczyny. Więcej przypisuje wagi do przypuszczenia, że dzieci,

słyszząc, iż ich niegdyś aniołki na ziemię przyniosły, że umarłych również aniołowie do nieba odnoszą, snują stąd cały system przemian kolejnych i stopniowych; powolne rośnięcie dzieci, powolne zmniejszanie się ludzi dojrzałych, kończące się śmiercią, t. j. powrotem do nieba, skąd znowu te same osoby pod postacią dzieci na ziemię zniesione bywają. Objasnienia swego autor zresztą za wystarczające nie uważa i sądzi, że kwestyę tę wartoby zbadać dokładniej. Mianowicie dojść, jakie dzieci podlegają temu wyobrażeniu, czy umiałyby same wyjaśnić, jak do niego doszły i t. p. Istotnie, zbyt mało jeszcze tego rodzaju faktów pochwycono i nie dość dokładnie podano okoliczności takie, jak stopień rozwoju dziecka, jego pojęcia o życiu, narodzeniu, śmierci i innych pokrewnych kwestiach.

Gdy się zastanawiałam nad tym objawem i daremnie szukałam w mej pamięci faktów z własnego dzieciństwa, lub z życia innych dzieci, któreby go objaśnić mogły, przypadek nasunął mi spostrzeżenie, które prawie wszystkie hipotezy Sully'ego w wątpliwość podały. Córeczka moja, mająca wówczas półtrzecia roku, z minką stanowczą wygłosiła następującą charakterystyczną wypowiedź: „Jak mama będzie mała, też będzie dłuwała w nosku”. Nb. dłuwanie w nosku było jej kardynalnym występkiem, od którego daremnie bróbowano ją odzwyczaić. Wyobraziła więc sobie, że jest to ujemna wprowadzie, ale nieuchronna właściwość wszystkich małych—jej podobnych istotek. Jak zwykle bywa—gdy ją myśl jaka uderzy—przypomnienie to na parę tygodni czepiło się wówczas jej główki i często w jej rozmowach słyszałam obietnice, że gdy będę małą, dostanę od niej zabawki, ona mnie będzie nosiła na rękach, usypiała, ubierała i t. p. Naturalnie, daremnie starałam się z niej wydobyć wyznanie, na czym opiera przypuszczenie, że ja będę małą. Jednakże, pilnie obserwując to dziecko, napewno twierdzić mogę, iż żadne z objaśnień Sully'ego do niej się nie odnosi. Bajek o karzełkach i krasnoludkach nie słyszała, nie widziała również odpowiednich ilustracyi. O zdziecinnieniu starych ludzi nie mawiało się przy niej, a o początku i końcu człowieka ma pojęcia bardzo proste i prozaiczne, a całkiem różne od tych, na jakich autor

„Studyów nad dzieciństwem“ swe przypuszczenia opiera. Ponieważ dotychczas początek prawie każdej—jej bliżej znanej rzeczy, był taki, że się ją kupiło—co się w szczególności odnosi do najbliższych jej sercu, lalek—sądzi ona, że i dzieci się kupuje. Gdzie i kto je sprzedaje, o to się dotychczas nie zatroszczyła. Sądzę, iż nie czuje się kompetentną do załatwienia tak ważnego sprawunku, natomiast daje czasem polecenia rodzicom, żeby jej kupili dużo mniejszych i większych dziewczynek i chłopczyków. Z wielkiem zaciekawieniem pytała mnie kiedyś, czy ja kupiłam i w paczce sznurkiem obwiązanej do domu przyniosłam. Jak widzimy, w jej systemie aniołki nie grają żadnej roli. O śmierci słyszała, ale wyobraża ją sobie po prostu jako zniszczenie jakiejś egzystencji, mówiąc filozoficznie: przejście z bytu do niebytu. W tej myśli zawiadomiła mnie kiedyś, że „ścierka umarła“, „filiżanka umarła“. Z jakiejś bajeczki o sierotce, płaczącej nad grobem matki, dowiedziała się, że umarłych zakopują w ziemię, z innej—że śmierć poprzedza choroba, po za to jednak jej wiadomości o śmierci nie sięgają i są wogóle dość mgliste, bo ludzi ciężko chorych, umierających, ani umarłych nie widywała. Nie umie też rozróżniać ludzi starych od młodych, wyrazu „starszy“ i „stary“ używa zupełnie bez zrozumienia, co jest rzeczą naturalną u dzieci w jej wieku. Nie mają one pojęcia o dłuższych okresach czasu, więc dla nich różnice wieku nie istnieją; są tylko różnice wzrostu. Jestto rzecz tak rozumiała, że może nie wartoby jej zaznaczać, gdyby nie to, że my bardzo często zapominamy, jak dalece najprostsze dla nas pojęcia są dla dzieci niedostępne. W jednej, bardzo zresztą ładnej książeczce, zawierającej bajeczki o zwierzętach, gosposia przypomina piskowi, że powinien być grzeczny, bo ma dwa lata. „Gdzie ma dwa lata?“—zapytuje mnie moja dziewczynka—„niech mama pokaże“. Jest absolutnie niemożliwą rzeczą wyjaśnić trzyletniemu dziecku, co to jest mieć tyle a tyle lat. Jeżeli dzieci mówią o kimś, że jest „stary“, to pod tym wyrazem rozumieją zupełnie

co innego, niż my—najczęściej pewien kształt twarzy, rodzaj cery lub sposób ubierania się. „Czy babcia jest stara?“—pytała moja trzyletnia mała, wybierając się z wizytą do nieznanej babci, a na odpowiedź twierdzącą, odparła: „Ja nie chcę, żeby była stara, chcę, żeby miała czystą buzię“. Po poznaniu się z babcią, staremi zaczęła nazywać kobiety, które noszą czepeczek na głowie, albo kapelusz pod brodę wiązany.

Natomiast bardzo się interesuje kwestią rośnięcia. Zdarza się to u wszystkich dzieci, gdyż częste uwagi starszych o ich wzroście, porównywanie jednych z drugimi, mierzenie dzieci, obiecywanie różnych przyjemności, jak będą duże, każe im uważać tę sprawę, jako niezmiernie ważną. Każde dziecko pragnie być jaknajprędzej duże. Być dorosłym to znaczy nie zależeć od nikogo i mieć zupełną swobodę. Dzieci patrzą na osoby starsze od siebie z pewnem uszanowaniem, podziwem i zazdrością. Opowiadanie o tem, co będą robiły, jak dorosną, stanowi dla nich najmielszy temat rozmowy, to też wcześniej w ich umyśle umacnia się przekonanie, że każde dziecko będzie kiedyś dorosłą osobą, choć o wieku człowieka, o czasie wogóle, nie mają czasem dokładniejszego pojęcia, jak trzyletnia dziewczynka, o której piszę, a która wszystko, co było, nazywa „wczoraj“, a wszystko, co będzie—„jutro“.

Zresztą przekonanie to tworzy się czasem jeszcze w epoce, w której dzieci nie pojmują dokładnie różnicy pomiędzy żyjącymi, a nie żyjącymi istotami, jak ów chłopczyk C., wspomniany w książce Sully'ego, który wyraził nadzieję, że jego laska z czasem urośnie.

Nie zdarzyło mi się jednak słyszeć, aby dziecko jakie przypuszczało, iż matka lub ojciec, wogóle ktoś z dorosłych ludzi, będzie z czasem jeszcze większy. Dzieje się to dlatego, przypuszczam, że po za pewną skalą wzrostu, obejmującą działość różnego wieku, dziecko dalszych, zbyt nieznacznych stopniowań nie chwytą i wszyscy ludzie dorośli stanowią dla niego jedną kategorię, zwłaszcza

Odpowiedź na list

w sprawie urządzenia ochrony.

Ucieszyłam się szczerze z twego żywego zainteresowania się naszą ochroną, dlatego też śpieszę z objaśnieniami, których pragnęłaś.

Sama nazwa zakładu *ochrona* wskazuje nam, iż jego celem jest dzieci ubogich rodziców, zajętych pracą zarobkową, chronić od złego, a nakłaniać do dobrego. A więc przyzwyczajając: 1) do prawdomówności, obudzając wstręt do kłamstwa; 2) poskramiając instynkta dzikie, wyrabiać dobroć; 3) skłaniać do obyczajności; 4) do posłuszeństwa; 5) pracowitości i staranności przy każdym zajęciu; 6) do ochędństwa i porządku.

To też znana ci dobrze przewodniczka ochrony ze swą towarzyszką obmyśliła przedewszystkiem środki potrzebne, aby odpowiedzieć tym głównym, podstawowym zasadom. Sama prowadziła bardzo starannie lekcje katechizmu i nauki moralności, kładąc główny nacisk na ważniejsze wady dziecka. Oprócz tego w pewnych po-

rach roku, jak w Wielki post, przybywały czytania treści moralnej, zastosowane do poszczególnych wad dzieci.

Dzieci, dopuszczające się kłamstwa i innych wykroczeń przeciwko moralności i obyczajności, wyłączane były, do czasu swojej poprawy, od spełniania obowiązków pilnowania innych, co sobie zawsze za honor i zaszczyt poczytywały.

Aby zaś dzieci przyzwyczaić do pracowitości, obyczajności i porządku, ochrona zorganizowaną była w ten sposób, że ład i porządek w niej utrzymywały same dzieci. W tym celu posługiwano się następującymi środkami.

1) W jednej z sal urządzoną została umywalnia. Dyżurujący chłopiec i dziewczynka oglądali rano schodzące się dzieci, czy mają czyste uszy, ręce, paznokcie i t. d. Brudne odsyłano do umywalni, gdzie znów stało jedno dyżurujące dziecko, pilnując, aby dzieci wody nie rozlewały i ręczniki wieszały na przeznaczonych na to kołeczkach. Umyte dzieci rozchodzili się spokojnie na przeznaczone sobie miejsca. Nauczycielka z pomocą starszej dziewczynki kolejno rozdawała dzieciom zakładowe fartuszki i fryzki.

2) Przy każdych drzwiach stał chłopiec, pilnujący, aby wchodzące dzieci wycierały o słomiankę nogi.

cza, że i różnicy lat rozumieć ono jeszcze nie może. Jeżeli z tego faktu—że dzieci rosną—wysnuwa ono jakiś dalej sięgający wniosek, to chyba ten, że wzrost jest wogóle rzeczą zmienną; kto dziś jest mały, może być dużym, a może i odwrotnie. Zresztą wchodzi tu jeszcze w grę czynnik uczuciowy: dziecko wierzy w to, czego pragnie, a jeśli każde pragnie urosnąć, to nie mniej miłoby mu było, aby równocześnie starsi dziećmi się stali. Dojście do dojrzałego wieku jest w oczach dziecka bardzo pożądaną ewolucją, rodzajem reformy, na jego korzyść dokonanej, której urok w znacznej mierze, jak i dla wielu reformatorów, polega na zamianie ról. Mianowicie umysły pospolite i mało rozwinięte nie zapalają się do przewrotów, któreby wszystkim na korzyść wyszły. Impo- nować tym, którzy nam imponują, panować nad tymi, których władzy podlegamy, a czasem też świadczyć dobrodziejstwa tym właśnie, od których doznaliśmy dobrodziejstw, oto marzenie najmiłsze wszystkich słabych i uciśnionych. Nie tyle ogólna zmiana stosunków, zwiększenie się sumy pomyślności powszechnej zapala mniej świadome umysły, ile właśnie marzenie o odwecie, o zajęciu miejsc uprzywilejowanych kosztem tych, którzy je zajmują obecnie.

Ta dążność bardzo silnie objawia się w dzieciach. Obserwując ich zabawy, widzimy, że najchętniej odtwarzają w nich te słowa i czynności, które starsi do nich odnoszą i to tak dalece, że, pilnie notując postępowanie dziecka wśród zabawy, możnaby sobie wytworzyć mniej więcej dokładne pojęcie o systemie wychowawczym, trybie domowym i przyzwyczajeniach rodziców.

Dzieci prowadzone łagodnie i obsypywane pieśczo- tami, są bardzo czule, troskliwe i pieśczo- tliwie względem lalek; przeciwnie te, które bywają często karane i strofo- wane—biją lalki, stawiają je do kąta i wogóle krótko je trzymają. Dlatego to właśnie lalka jest tak ulubioną zabawką, że pozwala grać dziecku rolę dorosłej osoby i jakąś władzę wywierać. Chętniej jednak jeszcze, niż

w świecie lalek, dziecko odgrywa tę samą rolę wśród ludzi żywych, o ile mu to wolno. Zmysł naśladowni- ctwa łączy się tu z dążnością do odwetu, lub odwzajem- niania się za wszystko, czego od drugich doznaje i dla- tego też—o ile nie jest bardzo onieśmiałe—oddaje star- szym pięknem za nadobne wszystkie ich nauczki, rady, przestrogi lub pieśczo- ty. Dziecko czuje wyższość ludzi dorosłych, ale nie zna hierarchii i nie rozumie praw wy- jątkowych. Pewna dziewczynka, której ojciec trochę szor- skim tonem kazał ustąpić sobie miejsca, zapytała: „A czy tata prosi?” Inna znów, gdy matka zniecierpliwiona wy- dała jej kategoryczny rozkaz w tej formie: „Zaraz mi to zrobisz”,—odezwała się łagodnie, lecz poważnie: „Tak się nie mówi; trzeba powiedzieć: proszę, zrób to”. Prawdzi- wą zaś rozkosz sprawia dzieciom, kochanym z pewną tkiłością, opiekowanie się rodzicami i odwzajemnianie się za ich troskliwość. Moja córeczka od czasu, gdy raz widziała, jak się potknęłam na ślizkim chodniku, lękała się o mnie na każdym spacerze i wyobrażała sobie, że prowadząc mnie za rękę, podtrzymuje mnie.

Jestto skłonność bardzo powszechna u dzieci, a przy- kłady, przytoczone przez Sully'ego, nieomal wszystkie świadczą o tem, że myśl o zmaleniu ludzi dorosłych łą- czy się z marzeniem o odwzajemnieniu się im za złe, czy dobre od nich doznane. Tak np. trzyletnia dziewczynka mówi do matki: „Kiedy ja będę duża, a ty mała, to ja cię wybije tak, jak ty mnie wybiłaś”. Chłopczyk, mający półczwartą roku, często tak do swej mamy mawiał: „Kiedy ja będę duży—ty, mamo, będziesz mała, wtedy będę cię nosił, ubierał i usypiał.

Ciocia obiecała dać swej siostrzenicy, gdy dorośnie, jakiś klejnot, na to odpowiada jej dziewczynka: „A ja ci wtedy dam wszystkie moje lalki, bo ty wówczas będziesz dzieckiem”.

Nawet owa pierwsza wzmianka mej córeczki da się także podciągnąć pod tę kategorię. Zapowiadając mi, że będę dłubała w nosku, gdy będę mała, myślała zapewne:

3) W każdej sali było dziecko, zobowiązane do zbierania niepotrzebnych papierków do przeznaczonego w tym celu kosza.

4) Jednemu z dzieci polecano notować na tablicy tych kolegów, którzy się w czemkolwiek przewinili, jak również tych, co się grzecznie zachowują.

5) Dwoje dzieci wycierało i przygotowywało tabliczki do rysunku dla młodszych towarzyszy.

6) Przed południem, jako też po skończonych zajęciach, w każdym oddziale jedna z dziewczynek odbierała kolejno fryzki, osobno od dziewcząt, osobno od chłopców, związuje je przeznaczoną do tego tasiemką. Toż samo robiła z fartuszkami, układając je na stolikach.

7) Kiedy zaś dzieci miały wychodzić z ochrony, chłopiec dyżurujący stawiał na środek sali koszyk z czapkami i chustkami. Na znak nauczycielki oczy wszystkich dzieci skierowywały się na chłopca, który z koszyka wyjmował czapkę lub chusteczkę i podnosił do góry, pytając: czyja? Dziecko zaś, do którego rzecz ta należała, pod- nosiło prawą rączkę, aby odebrać swoją własność. W ta- ki sam sposób rozdawane były szubki i paltoty zimowe. Ubranie z każdego oddziału wiązane było osobno sznur- kiem, z przytwierdzoną odpowiednią tabliczką. Do segre-

gowania, wiązania i zawieszania tych rzeczy także obie- rani byli kolejno chłopcy starsi.

8) W każdej sali na ścianie wisiał spis czynności dyżurujących dzieci oraz ich nazwiska, zmieniane każde- go tygodnia. Dzieciom dyżurującym przypinano kokardki, których różne barwy odpowiadały różnym oddziałom.

9) W każdej sali na ścianie wisiała tablica z wy- kazem obowiązków nauczycielki.

10) Po skończonej lekcji dzieci z każdego oddziału same zmiatały, sprzątały i wycierały kurz pod kierun- kiem swojej nauczycielki, a w sobotę po południu robiły porządek w szafkach z książkami, kajetami, fryzkami i t. p.; brudne fartuszki liczyły, oddając do prania.

Przez pierwsze półrocze wiele było mozołu i pracy, aby przyzwyczaić dzieci do wypełniania włożonych na nie obowiązków. Dużą zachętę stanowiły rozdawane pa- rą razy do roku, odpowiednio do spełnianych obowią- zków, nagrody. Później jednakże tak się dzieci wprawiły, że gdy nauczycielka niezdrową była, one same uniały całego porządku dopilnować.

Wychowując dzieci ludu, przewodniczka ochrony nie zapomniała, że w zdrowym ciele zdrowa dusza się mieści. Przedewszystkiem przestrzegała ona pilnie, aby w salach otwierano okna po kilka razy dziennie, nawet podczas

„Ja będę wtedy duża i będę cię przestrzegała, a ty się przekonasz, jak to trudno usłuchać, kiedy się jest taką małą dziewczynką“.

Istotnie dzieci czują czasami, jak mało my je rozumiemy i dlatego może pragnęłyby nas widzieć dziećmi, żeby nam dokładniej dać odczuć i pojąć to, co się w ich duszykach dzieje.

Sklonność tak często, tak powszechnie spotykana u starszych do uznawania za prawdę tego, co ich życzeniom najlepiejby dogadzało, u dzieci występuje wiele silniej i dlatego bardzo często ich poglądy nie rozumowemi, ale uczuciowemi pobudkami tłumaczyć można. Ciekawość u dziecka nie jest w tym stopniu, co u nas, dążnością do poznania prawdy, bo dzieci między prawdą a urojeniem nie przeprowadzają tak ścisłej granicy, jak my. Jestto u nich raczej chęć połączenia w pewien związek ulamkowych wiadomości, które zdążyły sobie przyswoić. Prawdopodobieństwo, możliwość i pewność, to dla nich bardzo blizkoznaczące pojęcia, wierzyć i wiedzieć, to prawie jedno; świat bajek, świat zabawy i świat rzeczywistości nie są oddzielone od siebie nieprzebytym murem, lecz tak się spływają i łączą, że niekiedy trudno jest odgadnąć, czy dziecko swoje marzenia, czy przekonania wypowiada.

Przypuszczenie Sully'ego, iż dzieci wytwarzają sobie cały system filozoficzny, pojęcie jakiegoś łańcucha przemian kolejnych, nie wydaje mi się niemożliwym, lecz mało prawdopodobnym. Umysł dziecka tak się codziennie nowymi wrażeniami i spostrzeżeniami bogaci, tak szybko z jednej fazy w drugą przechodzi, że w najczęstszych wypadkach poprostu nie zdążyłyby wytworzyć podobnego systemu. Przekonanie o zmniejszaniu się ludzi starych jest u dzieci właściwie hipotezą, której chętnie się chwytają, gdyż im dogadza i odpowiada pewnej fazie ich umysłowego rozwoju, lecz nie szukają dla niej wcale dowodów—porzucają zaś ją wtedy, gdy im się dowody przeciwnie same nastroczą.

godzin, przeznaczonych na naukę, gdy dzieci na pauzę wychodziły na podwórko, lub do sali gimnastycznej. Po wtóre co sobota przychodził doktor i oglądał wszystkie słabe dzieci, zapisując im kurację; przepis zaś lekarski wypełniany był w ochronie. Dozorczyńi ochrony trzy razy dziennie wносиła do każdej sali tacę z ziolkami od kaszlu i innymi lekarstwami. Doktorzy zaznaczali niejednokrotnie w księdze ochrony polepszenie w ogólnym zdrowiu dzieci, a w czasie epidemii zauważyli, iż u nas mniej one ulegały chorobom zakaźnym, niż gdzieindziej.

Lekarstw dostarczała ochrona; jednakże ilekroć uboższe i słabsze dzieci potrzebowały dla wzmocnienia lepszego pożywienia, lub mleka, to pomocy materialnej udzielał znany w Warszawie ze swej dobroczynności lekarz. Cenil on też zdrowie osób, zajmujących się podobną instytucją, dlatego dozorczyńi ochrony nie tylko otaczał opieką lekarską, lecz i w potrzebie ułatwiał im wyjazd do miejsc leczniczych.

Tak było przed laty, dziś jest już nieco inaczej.

W. L.

Sądzę wogóle, że chcąc sobie wytłumaczyć różne podobne psychologiczne zagadki, jakich obserwowanie dzieci niemało nasuwa—łatwiej jest dojść do celu przez skonstatowanie, których pojęć naszych dziecku braknie, niż przez przypuszczanie w niem takich, o których my nie wiemy. Nasz pogląd na świat i życie ludzkie stanowi całość połączoną logicznie pewnym łańcuchem stałych następstw, przyczyn i skutków, prawidłową tworzących kolej. W poglądzie dziecka istnieją gęste i obszerne luki, które ono na chybił trafił zapelnia, czem może, wnioskując ze szczegółu o szczególe zupełnie dowolnie, nie krępowane prawami natury, których nie zna. Stąd wytwarzają się w jego umyśle niektóre oryginalne, w naszych oczach zupełnie dziwaczne pojęcia.

Nie wszystkie dzieci dochodzą do tych samych wyników, zależy to od indywidualnych właściwości umysłu i temperamentu, a takie indywidualne różnice u dzieci występują silniej może, niż u dorosłych, choćby dlatego, że nie przeszły one jeszcze przez żadną szkołę. Temperament ujawnia się u nich swobodniej, instynkt gra wszechpotężną rolę i dlatego tylko przez obserwowanie dzieci możemy się nauczyć rozróżniać w naturze ludzkiej to, co stanowi jej wrodzone skłonności, od nabytych moralnych i umysłowych przyzwyczajeń. Bóg widzi, że na tym punkcie dziś jeszcze bardzo często popełniane bywają pomyłki i nieraz instynktem nazywamy to, co człowiekowi z wielką biedą i mozolem, choć w bardzo wczesnym dzieciństwie, przyswojone zostało.

J. Moszczeńska.

Harmonia w wychowaniu.*)

Czytelnik zapewne się domyśla, że tu idzie o rozszerzenie nauki historii przez wprowadzenie dziejów ekonomicznego, społecznego i politycznego życia całego narodu na miejsce spisu wypraw wojennych, katalogu arcydzieł i chronologii wielkich mężów. Wychowanie harmonijne, chociażby w elementarnym zakresie, wymaga znajomości wszystkich najważniejszych czynników życia narodowego, t. j. przynajmniej tych, które powodują największe i najczęstsze wahania losu dwóch walczących party w każdym narodzie—party zwycięzców i zwyciężonych. Uwzględnić jedną z nich znaczy poprostu fałszować historię; wszystkie bowiem urządzenia, instytucje i warunki bytu narodu są wynikiem starć różnych żywiołów i różnych dążeń, nie zaś dziełem wypadku, lub dobrej czy złej woli jednostek.

Podobne przykłady możnaby mnożyć do nieskończoności. Obfitość ich na każdym kroku dowodzi, jak dalecy jeszcze jesteśmy od harmonijnego wychowania, jak ulamkowe i błędne bywają nasze pojęcia we wszystkich niemal dziedzinach wiedzy. Prawda, że nauczanie wszechstronne i równomierne nastrocza niemało trudności i że zupełna w tym względzie harmonia może być

*) Zob. N. 13.

tylko ideałem, do którego zbliżyć się mamy; lecz trudności te nie są bynajmniej nieprzezwyciężone. Jeżeli w szkolnictwie nawet Europy zachodniej bardzo mało dla tej sprawy zrobiono, to literatura popularno-naukowa wielki uczyniła postęp w rozszerzaniu traktowanego przedmiotu na wszystkie pokrewne dziedziny. Niema obecnie umiejętności, któraby nie szukała podstaw i poparcia w innych naukach. Każda gałąź wiedzy spleta się i coraz ściślej zrasta z drzewem ogólnego poznania. Nauczanie równomierne i wszechstronne powinno odpowiadać genetycznemu rozwojowi wiedzy ludzkiej, zaś jej podstawy służyć za punkt oparcia w dalszem kształceniu umysłowym, jeżeli tylko ma ono z młodzieńca uczynić świadomego człowieka, nie zaś ślepe narzędzie pracy.

Budowę wiedzy i wzajemny stosunek pojedynczych jej części możemy sobie przedstawić obrazowo w postaci drzewa, którego gałęzie rozdzielają się do nieskończoności na coraz mniejsze gałązki. Drzewo to sięga korzeniami swymi w niezmierną przeszłość czasu i przestrzeni, do początków wszechświata, ogarniając najrozleglejszą i w zarysach swem ciemną dziedzinę kosmologii i kosmogonii. Pień drzewa wyobraża dalszy rozwój nauk fizyko-chemicznych oraz biologię. Z tej ostatniej wylaniają się dwie główne gałęzie: jedna obejmuje botanikę, druga zoologię, która się rozszczepia na naukę o życiu indywidualnem i zbiorowem zwierząt z jednej strony i człowieka z drugiej. Największym rozrostem odznacza się wiedza o człowieku, mianowicie część, dotycząca życia zbiorowego; należą tu: ekonomia polityczna, socjologia i dzieje cywilizacji. Jako wynik rozwoju umysłowego i kulturalnego zjawiają się umiejętności, mające na celu zastosowania praktyczne, a więc językoznawstwo, technologia, medycyna i t. d. ze wszystkimi swymi działami i poddziałami. Historia cywilizacji wogóle rozpada się na dzieje poszczególnych narodów i instytucji, do nich więc zaliczamy dzieje własności, prawa, poszczególnych nauk, literatury i t. p. Zauważyć jednak należy, iż wiedza, w genetycznym rozważaniu związku, tem się różni od analogicznego z nią drzewa, że jej gałęzie nie tylko ze wspólnych wyrastają konarów i żyją jakby ze wspólnych soków, z całego wszechświata czerpanych (wspólność pierwiastków chemicznych i powszechność prawa zachowania energii), lecz nadto spletają się wielokrotnie ze sobą i zrastają tak, że faktycznie żadna nauka odrębnej i samodzielnej gałęzi nie stanowi.

Wielostronne traktowanie każdej nauki oraz wiązanie jej szczegółów ze szczegółami całej wiedzy jest skutkiem jedności i współzależności zjawisk wszechświata i następstwem prawidłowego ich badania, które wszędzie i zawsze jedność tę potwierdza.

Żeby przedmioty nauczania w harmonijną zespolic całość, należy przede wszystkim wprowadzić do programu wykładów te umiejętności, które stanowią, że tak powiemy—posługując się naszą analogią—pień i główne konary wiedzy, a więc podstawowe części nauk przyrodniczych i społecznych. W jakim zakresie uczyć tych podstaw, zależy to od przeznaczenia szkoły; każda jednak, zarówno elementarna jak średnia, powinna wykształcenie ogólne mieć na widoku. W tym celu musiałby każdy przedmiot tak być wykładany, aby mógł służyć za punkt wyjścia do dalszej, ile można, samodzielnej nauki i aby jednocześnie całe wykształcenie pierwiastkowe dawało

ogólne i możliwie zgodne z prawdą pojęcie o najważniejszych zjawiskach natury i życia ludzkiego.

Lecz które to zjawiska uważać mamy za najważniejsze, skoro wszystkie one wiążą się ze sobą w jednolitą całość? Oczywiście, idzie tu o wyróżnienie rzeczy ważnych ze względu na główne i elementarne potrzeby człowieka, bez względu na specjalny jego zawód i szczególne dążności. Potrzeby te dotyczą dwóch sfer życia: biologicznej i społecznej. Pierwsza z nich obejmuje najniezbędniejsze warunki życia organizmu, a więc normalny rozwój ciała i umysłu, należyte ich przysposobienie do najowocniejszej pracy przy najmniejszej stracie energii. Do drugiej należą warunki pomyślnego rozwoju jednostki, jako członka społeczeństwa. To znaczy, że wykształcenie ogólne powinno przede wszystkim te dwa zadania mieć na widoku: przygotowanie wychowanka do możliwie najlepszego zaspakajania potrzeb życia pod względem biologicznym i pod względem społecznym, są to bowiem pierwsze i najważniejsze potrzeby każdego człowieka. Co zaś do wykształcenia zawodowego, które ma na celu wprowadzenie jednostki do powszechnego współprawnictwa i zabezpieczenie jej materialnego bytu, to jest to sprawa, pomimo swej ważności, drugorzędna i z ogólnokształcącym zadaniem wychowania mieszać jej nie należy.

Jakież wymagania stawia życie pod względem biologicznym? Oto przede wszystkim niezbędna jest dostateczna odporność ciała i ducha na wszelkie wpływy szkodliwe oraz możliwie największa sprawność w wynajdywaniu i stosowaniu środków do walki ze złem i do współdziałania we wszystkim, co życiu większe bezpieczeństwo, pełniejszy rozwój, wyższą wartość i godność zapewnia. W okresie dzieciństwa potrzeby te zaspakaja w części pielęgnowanie i wychowanie pierwiastkowe. Lecz, pomijając nawet liczne jego braki i błędy, nie może ono wyposażyć organizmu w dostateczny zasób sił na całe życie. Zdobywać je musimy samodzielnie w bezustannem zastosowywaniu warunków otoczenia do fizycznych, umysłowych i moralnych potrzeb. Zaznajomić wychowanka z warunkami tymi, chociażby zgruba i w najtreściwszym zarysie, a następnie uzdolnić go do samodzielnego orientowania się w coraz szerszem kole środowiska przyrodzonego, oto najbliższy cel kształcenia pod względem biologicznym.

Nie może być mowy o harmonii w wychowaniu. dopóki życie ciała, rozwój myśli i działalność uczuć narażone są na zgubne wpływy niedostatecznego odżywiania, powietrza, odzieży, mieszkania, dopóki cały organizm w nadmiernej pracy siły wycieńcza. Pierwszą tedy potrzebę stanowi umiejętność ochrony zdrowia fizycznego i duchowego przed szkodliwymi wpływami środowiska naszego, t. j. warunków przyrodzonych i kulturalnych. Zaspokoić potrzeby te możemy w dwojaki sposób: naprzód przez właściwe przystosowanie się do warunków otoczenia, a następnie przez zużytkowanie przyrody i kultury na swoją korzyść, co już nie tylko ku ochronie życia służy, lecz nadto rozszerza i wzmacnia zasób sił żywotnych. Oczywiście, że zarówno przystosowywanie się do otoczenia, jak wyzyskiwanie go dla osobistych i zbiorowych potrzeb, wymaga znajomości przyrody oraz ważniejszych zjawisk i form życia kulturalnego. Nie dość jest zabezpieczyć młodzieńca od wpływów szkodliwych, trzeba go

również nauczyć zdobywać odpowiednią wiedzę i posługiwać się nią. aby w późniejszym życiu mógł sam oryentować się w swem otoczeniu i umiał właściwie w niem zająć stanowisko. Stąd wynika, że już w nauczaniu elementarnem zaznajamianie z przyrodą i życiem winno mieć na celu wyżej wyluszczone potrzeby biologiczne.

Ponieważ nie żyjemy samotnie, jak Robinsony na odludnych wyspach, lecz w pracy swej, w nysłach, smutkach i uciechach z całem społeczeństwem związani jesteśmy, musimy znać społeczeństwa tego budowę i warunki bytu. Pomysłowy rozwój jednostki nie jest możliwym bez współudziału społeczeństwa, życie bowiem jest aktem zbiorowych prac i usiłowań. Kto nie jest udziału tego świadomy, ten staje się igraszką losu, ofiarą samowoli, zaś o korzystaniu z owoców wspólnej pracy, ze zdobyczy cywilizacji ani marzyć nie może. Jedynie znajomość życia społecznego i świadomy w niem udział dają możność zaspakajania najważniejszych potrzeb człowieka.

Ponieważ, jak widzimy, biologiczna strona życia ściśle jest związaną z warunkami społecznymi, przeto program wykształcenia ogólnego obejmować powinien te przedmioty, które z obu tych stanowisk rozważane zapewniają pomysłny rozwój jednostki.

Wychowanie, na takich oparte zasadach, jakkolwiek jeszcze harmonii życia nie stworzy, zakłada jednak trwałe podstawy do samodzielnego równomiernego rozwoju. Zharmonizowanie wewnętrznego życia i zaprowadzenie właściwego stosunku pomiędzy człowiekiem a przyrodą, między jednostką a społeczeństwem wymaga nadto równomiernego wykształcenia uczuć oraz pewnej zgodności myśli, woli i czynu.

S. Karpowicz.

KORESPONDENCYA.

Waszyngton, w kwietniu 1898 r.

Jeden dzień w szkołach amerykańskich.*)

Jaka treść pisma?—zapyta czytelnik. Artykuł wstępny (z ilustracją), zajmujący przeważną część numeru, poświęcony jest ostatniej partyi w piłkę (*Base-ball*), przedmiotowi szczególnej pieczołowitości i dumy wszystkich szkół, zaczynając od publicznych, a kończąc na uniwersytetach; dalej krótki artykuł o czytaniu przymusowym wyborowych dzieł literatury, po książce na miesiąc, które jedna z nauczycielek chce wprowadzić w formie doświadczenia; artykuł o siłach marynarki amerykańskiej (nie zapominajmy o nastroju wojowniczym chwili obecnej); artykuł, chwalcący wykonanie trudnej roboty stolarskiej przez jednego z uczniów; wszystko to na dwóch kartkach papieru. Pisma takie mają prawie wszystkie szkoły. Kolegia i uniwersytety mają zwykle drukowane „Records“, powiadamiające o wszystkich wypadkach ogólnie interesu-

jących w ciągu tygodnia: odczytach, zebraniach klubów (każda gałąź wiedzy ma zwykle swój klub), koncertach, wycieczkach, partyach w piłkę i t. p. Bo nie należy zapominać, iż uniwersytet lub kolegium amerykańskie jest nie tylko ogniskiem nauki, ale i ogniskiem życia towarzyskiego. Kolegia mniej liczne i o niższym programie mają, zamiast klubów naukowych, podział na kluby „undergraduates“ (studentów przygotowawczych) i „graduates“. Słowem, życie publiczne rozwinięte jest na wielką skalę, i każdy uczeń przyzwyczaja się bardzo wcześnie brać w nim udział; od dziecka zaś zaczynając pisać do swojej gazety, przechodzi nieznacznie i stopniowo tę, tak trudną do przebycia u nas, przepaść pomiędzy ćwiczeniem szkolnem a artykułem dziennikarskim i bez drżenia wkracza w 18-ym lub 20-ym roku do zakresu życia politycznego lub staje w szranki armii gazetarskiej. Nie poruszam tu pytania, czy takie łatwe przejście nie obniża poziomu publicystyki; to wszakże pewna, że czyni ją dla wszystkich otwartą.

Ograniczony czas nie pozwolił mi być na wszystkich przedmiotach szkolnych; aby więc uzupełnić swoje wrażenia osobiste, przytoczę tu w ogólnym zarysie plan wykładów, według urzędowego *Course of Study for the Public Schools of the District of Columbia* *).

Pierwsze miejsce zajmuje w szkole publicznej język ojczysty. Pielęgnowany jest w szkołach amerykańskich z wielką troskliwością i ciągnie się przez cały kurs ośmioletni, zaczynając od gawędy ustnej o rzeczach, nauki czytania i pisma, przechodząc przez ortografię (bardzo trudną w języku angielskim, więc ze szczególną troskliwością opracowywaną), gramatykę, stylistykę, czytanie klasycznych utworów i wypracowania, o których już była mowa. Prace piśmienne zajmują w szkole amerykańskiej ogromną ilość czasu i stanowią zwykłą formę egzaminów państwowych i szkolnych. Arytmetyka zaczyna się również od pierwszego roku i ciągnie się przez cały kurs, w ostatniej klasie w połączeniu z algebrą i pomiarami (geometrią praktyczną). Szczególny nacisk kładzie się na praktyczną stronę rachunków (obliczanie procentów, udziałów i t. d.). Botanika i zoologia (pod nazwą: *Plant Work* i *Animal Work*) zaczynają się od pierwszego roku i kończą się w czwartym. Nauka botaniki zaczyna się od poznajomienia uczniów z tuzinem pospolitych nasion i doświadczeń nad ich kiełkowaniem, pokazuje się następnie z dziesiątek roślin dzikich, ich części: liście, kwiaty, owoce, korzenie, pędy, pączki. Pojedyncze części rośliny omawia się kilkakrotnie rok po roku z coraz nowymi szczegółami i objaśnia się ich czynność. W ten sam sposób zaznajamiają się uczniowie z głównymi typami zwierząt, zaczynając od owadów, a kończąc na ssakach i innych kręgowcach. Fiziologia ciągnie się przez cały kurs ośmioletni; zaczyna się od ogólnej znajomości części ciała z nauką pieczy o nich (hygieną), a kończy się na szczegółowej znajomości organów wewnętrznych oraz ich funkcyj, objaśnianej przy pomocy manekinów i wnętrzości zwierząt. Kaligrafia i rysunki ciągną się według programu przez cały kurs z użyciem w każdej klasie odrębnych wzorów. Jak to pogodzić z wyżej

*) Patrz Nr. 12.

*) Adapted October 1, 1892. Wydawnictwo rządowe. Washington, DC. 1892.

przytoczonem twierdzeniem nauczycielki jednej z klas wyższych, nie umiem powiedzieć. Należy jednak pamiętać, że w szkołach amerykańskich bardzo wiele pozostawia się uznaniu i inicjatywie uczących, przez co sprawa nauczania tylko wygrywa, gdyż leniwy nauczyciel trzyma się przepisu, nie chcąc myśleć samodzielnie, gorliwy zaś nie jest nim skrzepowany. Również przez wszystkie lata ciągnie się muzyka i gimnastyka; pierwsza polega na znajomości nut, kluczów, interwałów, oraz śpiewu chóralnego; druga—na systematycznych ćwiczeniach wszechstronnych. Do tych przedmiotów przybywa w trzecim roku geografia i szycie (dla dziewcząt). Z geografii w pierwszym roku daje się wiadomości o zjawiskach powietrznych (meteorologia z doświadczeniami prostymi), o rysowaniu map (zaczynając od pokoju i gmachu szkolnego, przechodząc do innych gmachów i całego miasta); o sposobie życia ludzi (mieszkania, drogi komunikacji, poczty, telegrafy, oświetlenie i zaopatrywanie miasta w wodę, straż ogniowa, policja, rząd, główne miasta kraju). Następny rok poświęca się studiowaniu lądów i mórz (rozdaje gleby, góry, doliny, źródła, rzeki, brzegi morskie, oceany, wyspy i lądy). W trzecim roku (a więc w 5-ej klasie) zaczyna się znajomość z globusem i częściami świata, rozpoczynając od Ameryki. Następne dwa lata poświęcone są geografii opisowej, a ostatni geografii fizycznej (temperatura, deszcze, wiatry). W 5-ej klasie rozpoczyna się *Historya Stanów Zjednoczonych*, zaczynając od krótkiej historii Anglii i okresu kolonialnego; ostatni rok poświęca się znajomości z historią i obecnym stanem konstytucji kraju oraz jego zarządzeniem (terytorium, ludność, przemysł, środki komunikacji, ruch ludności, oświata i t. d.). W klasie 7-ej przybywa fizyka: poświęca się jej dwa lata; studia zaczynają się od ogólnych własności materii, przechodzą do mechaniki, ciepła i kończą się na dźwięku. W tym samym roku przybywa sztuka kucharska dla dziewcząt, zajęcia stolarskie, kowalskie i ślusarskie dla chłopców.

Taki jest wybór i zakres przedmiotów w szkołach okręgu Kolumbii. Każdy ze stanów, będąc państwem niezależnym co do zarządu wewnętrznego, ma odmienne regulaminy szkolne i zarządy edukacyjne. Różnice jednak nie są tak znaczne, jakby się można było spodziewać: czego nie uskutecznia centralizacja władzy szkolnej, to nierównie lepiej osiąga się przez częste zjazdy nauczycieli z rozmaitych stanów, organizację ich, przez chęć wprowadzenia wszystkiego, co po wypróbowaniu w jednym miejscu okazało się dobrym i użytecznym; systemat szkolnictwa przybiera charakter jednolity, a różnice miejscowe otwierają tylko pole do inicjatywy i udoskonaleń. Przy licznych zaletach (wśród których najważniejszą, jak sądzę, jest umiejętność rozbudzania w dzieciach miłości dla szkoły) mają one i swoje wady. Więcej dbają o rozwinięcie ucznia, niż o nauczanie; przy tej samej ilości czasu i środków możnaby dać więcej wiadomości i głębszych, niż te, które się wynoszą ze szkoły publicznej w Ameryce. Wada ta jest poczęści wynikiem tego, iż od pierwszej klasy do ostatniej wszystkie przedmioty powierzone są jednej tylko nauczycielce, co wymaga od niej encyklopedycznej znajomości wszystkiego, która u przeciętnej nauczycielki nie może być jednocześnie głęboką. Nie brak także i indywidualnych wad, wynikających ze zbyt ciasnego i czysto formalistycznego pojmo-

wania instrukcji dla uczących; ale to są wady i przesady osób, nie zaś systemu. Krytykowane one bywają przez samych Amerykanów; kto by chciał je poznać, znajdzie liczne przykłady w niewielkiej książce Rice'a: *The Public-school System in the U. S.* Myliłby się jednak, gdyby uogólniał te spostrzeżenia i kładł na karb systemu błędy jednostek.

II.

Szkoły wyższe (*high-schools*) mają typ mniej jednostajny w rozmaitych stanach lub nawet miastach. Aby więc dać mniej jednostronne o nich wyobrażenie, podam tu wrażenia, otrzymane z odwiedzin 3-ch rozmaitych szkół tego typu.

„Central High School“ w Waszyngtonie jest niejako typową, a zarazem i wzorową dla tych instytucji. Udałem się tam z listem polecającym do przełożonego. Nie jest to zresztą koniecznem, gdyż Amerykanie chętnie otwierają drzwi swoich szkół przed każdym interesującym się nimi: dumni są ze swych zakładów naukowych, więc nie kryją się z nimi.

Mając za mało czasu na szczegółowe zwiedzenie szkoły, prosiłem, aby mię zaprowadzono na lekcje nauk przyrodniczych.

Po chwili byliśmy w obszernej, dobrze oświetlonej sali, której ściany poobstawiane były szafami ze zbiorami zoologicznymi, botanicznymi i mineralogicznymi. Środek pokoju zajmował szereg stołów, na których stały mikroskopy; gromadka młodzieży płci obojga zajęta była, każdy przy swoim mikroskopie, badając, robiąc rysunki i notatki. Przedmiotem lekcji były wodorosty, zebrane przez samych uczniów według wskazówki nauczyciela; za przewodnika przy poszukiwaniach mikroskopowych mieli oni podręcznik E. Boyera: *Laboratory manual in elementary biology* (Boston, 1896), ułożony na wzór znanego u nas z przekładu ś. p. Wrześniowskiego *Biologii* Huxley'a, ale bardziej urozmaicony i lepiej zastosowany do potrzeb szkolnych.

Nauczyciel był w tej chwili zajęty w sąsiednim pokoju, przeznaczonym dla uczniów bardziej zaawansowanych.

Wyszedł do nas i zaczął udzielać objaśnień. Na pytanie, czy uczniowie mają wykłady teoretyczne, odpowiedział:

— Mają godziny teoretyczne, ale staramy się, iżby jaknajwięcej sami badali i dochodzili.

Istotnie, zajęcia przyrodnicze mają tu więcej na celu rozwinięcie zdolności obserwacyjnej i umiejętności oryentowania się, niż znajomość faktów.

Później zaczął pokazywać zbiory; wysuwał cały szereg szufladek, napelnionych skórkami, przygotowanymi do wypchania i wszelkiego rodzaju przedmiotami, dotyczącymi historii naturalnej.

— Wszystko to przysyłają nam nasi dawni uczniowie.

Związek pomiędzy uczniem a szkołą lub uniwersytetem nie przerywa się tu po ukończeniu nauk: większa część uczniów pamięta o swojej szkole; miewają oni peryodyczne zjazdy koleżeńskie i starają się w miarę możliwości popierać instytucję, w której zaczerpnęli światło wiedzy.

Przeszliśmy do sąsiedniego pokoju, gdzie kilku uczniów zajętych było pracą poważniejszą: określaniem gatunków wodorostów, zebranych w okolicach miasta. Pracowali pod przewodnictwem asystentki, wykładającej botanikę, a w tej chwili właśnie zajętej przygotowaniem doświadczeń do wykładu z fizjologii roślin.

— Czy uczniowie wykonywają i prace specjalne? — zapytałem, widząc, jak daleko idą w zajęciach praktycznych.

— Zwykle nie; tylko wyjątkowe jednostki. Mamy w tej chwili jednego, który wydrukował kilka notatek ornitologicznych i jest dobrze obeznany z tym działem. Ojciec jego był znanym ornitologiem, w domu więc nabrał zamiłowania i znajomości przedmiotu. Natomiast wielu jest takich, co przysyłają spostrzeżenia fenologiczne i t. p.

W zeszłym roku z okazji otwarcia laboratorium biologicznego Hull'a w uniwersytecie chicagoskim — pięknej budowli, złożonej z 4 gmachów, przeznaczonych na anatomię, fizjologię, zoologię i botanikę — miałem sposobność być na zjeździe biologów, w którym brali udział zarówno profesorowie uniwersytetów, jak i nauczyciele szkół średnich. Jednym z przedmiotów, który zajął cały ranek i wywołał gorące dyskusje, była kwestya, czy należy uczyć biologii (przypominamy, że w Anglii i Ameryce biologią nazywa się encyklopedia wiadomości z botaniki i zoologii, nie zaś filozofia życia) z książek, czyli też drogą laboratoryjną i eksperymentalną. Było nie mało zwolenników po obu stronach; zarzucano laboratoryom kosztowność mikroskopów, trudność obejścia się z nimi i wiele jeszcze innych rzeczy. W Waszyngtonie znalazłem kwestyę tę rozwiązaną w sposób praktyczny: uczniowie „high-school“ nie tylko umieli sobie doskonale poradzić z mikroskopami, ale wykonywali nawet zadania tak trudne, jak określenia gatunków wodorostów (według znanego dzieła Wolley'a o wodorostach wód słodkich Ameryki), a niektórzy nawet posuwali się do prac specjalnych.

Miałem możność wkrótce porównać wykład biologii w *College of the City of New-York* — szkole tegoż prawie zakresu, co i „high school“, lecz utrzymywanej przez miasto i wogóle nie stojącej na wysokości kolegów w innych większych miastach. I tu uczniowie (wyłącznie mężczyźni) mieli zbiory do studyów, ale preparaty mikroskopowe robili tylko niektórzy, inni ograniczali się ich oglądaniem. Ubóstwo (względne) szkoły i brak miejsca stały na przeszkodzie postawieniu jej pod tym względem na tej samej stopie, co szkoły w Waszyngtonie; poczęści może i konserwatyzm, właściwy starszym zakładom naukowym, i ogólne zaniedbanie, w jakim się znajdują szkoły w tem mieście milionerów. Wykład, na który tu przyszedłem, miał za przedmiot gromadę zwierząt, z których systematycy angielscy tworzą dział *cordata* (t. j. mających serce). Widziałem spirytusowe preparaty zwierząt niższych i modele anatomiczne wyższych, wystawione na stole; szafy zapelnione były zbiorami, dosyć ubogimi, jak na N.-York; należy wszakże brać pod uwagę łatwość zwiedzania przez uczniów bogatych zbiorów w Muzeum Historii Naturalnej tego miasta.

Na pytanie, jak dają odpowiedzi uczniowie, otrzymałem objaśnienie, iż odpowiadają z pamięci, robią wy-

pracowania piśmienne i muszą także składać egzamina na preparatach. Pod tym ostatnim względem mają wszakże, tak uczniowie jak i nauczyciele, wielkie ułatwienie: preparaty w zbiorach są zastosowane do opisów w podręcznikach i oznaczone numerami, zgodnymi z numerami książki.

Na stopie czysto książkowej zastałem historię naturalną w *Scientific School* czyli *English High-School* w Bostonie, szkole, dosyć zbliżonej do naszych gimnazyów realnych, której charakterystykę ogólną podam niżej.

Byłem tam na lekcji botaniki, wykładanej przez Bergena, autora podręcznika, również używanego i w Waszyngtonie, p. t. *Elements of Botany* (Boston, Sinn Co., 1896). Nauczyciel tłumaczył, iż szkoła nie posiadała dotąd laboratorium¹⁾, wskutek tego zmuszony był poprzestać na wykładzie książkowym; mikroskopy przynosił do klasy i tam pokazywał. Wszakże wykład nie był pozbawiony ożywienia przez szereg zadań i kwestyi czysto praktycznych, związanych z botaniką stosowaną, które roztrząsano w klasie. Uczniowie obliczali ilości gazów wymienionych w zależności od powierzchni liści, rozważano znaczenie użyźniające rozmaitych odpadków roślinnych (suchych liści) i t. d. Nie potrzebuję dodawać, że pomimo iż wykład był książkowy, nie był wyłącznym opisem gatunków roślinnych, jak to u nas zwykle bywa, lecz zawierał najważniejsze wiadomości z organografii, morfologii i fizjologii roślin.

Wykłady chemii odbywają się mniej więcej jednakowo we wszystkich szkołach tego typu, które zwiedziłem. Opiszę więc wrażenia swoje z tylko co wymienionej szkoły w Bostonie, gdzie dłużej zabawiłem na lekcji chemii. Lekcja trwała przez dwie godziny z rzędu i była praktyczną; lekcye teorii i praktyki odbywają się kolejno co drugi dzień. Nauczyciel, p. Wiliam Rufus, jest autorem dwóch podręczników, używanych przez uczniów tej szkoły: *Elements of Chemistry*, zawierający wykład systematyczny chemii, oraz *Laboratory Manual of Inorganic Chemistry* (Atheneum Press, Boston, 1896) — podręcznika do zajęć w laboratorium. W tym ostatnim znajduje się szereg przepisów ogólnych i pytań, dotyczących badania rozmaitych ciał; obok każdej stronicy drukowanej znajduje się karta biała, na której uczeń wypisuje swoje spostrzeżenia²⁾. Nie jest to analiza systematyczna, jaką się zajmują na uniwersytetach, lecz szereg prób, pozwalających określić skład chemiczny ciał niezbyt skomplikowanej budowy, a doskonale przyzwyczajających ucznia do „myślenia chemicznego“. Lekcja, na której byłem obecny, miała za przedmiot oznaczenie kwasu, wchodzącego w skład ciał danych. Próbkę rozmaitych soli rozdane były uczniom, a ci, którzy skończyli badanie, przychodzili do nauczyciela, aby zakomunikować mu rezultat i odpowiedzieć na pytania, jaką drogą doszli do wniosków swoich. Dziwnym mi się wydał widok tych chłopaków 13—14-letnich, roztrząsających reakcje jodu lub kwasu siarczanego z taką dokładnością, jaką nie zawsze spotykałem u studentów uniwersytetu. Po skończeniu jednej próbki i zdaniu

¹⁾ Brakowi temu mają niebawem zapobiedz.

²⁾ Wszystkie podręczniki wogóle wydają uczniom szkoły na cały czas, przez jaki ich potrzebują; po skończeniu studyów uczniowie zwracają je szkole. Taki, jak tylko co wymieniony, ponieważ po zużyciu nie może być powtórnie zastosowany, zostaje u ucznia na własność.

z niej sprawy uczeń otrzymywał nową; jeśli zaś wynik był mylny, nauczyciel wskazywał źródło błędu i zachęcał do powtórzenia doświadczeń. W innych szkołach widziałem toż samo urządzenie laboratorium (każdy z uczniów ma swoje miejsce z najważniejszymi odczynnikami i przyrządami), a różnica polegała na tem, że zwykle nauczyciel wydawał sam przepisy litografowane do zajęć praktycznych.

Wykładu fizyki miałem sposobność wysłuchać w *Latin High School* w Bostonie, szkole, odpowiadającej naszym gimnazyom filologicznym i ściśle związanej z *Englisch High School* tegoż miasta. Przedmiotem było użycie bussoli stycznych, źródła niedokładności, oraz kombinacje, umożliwiające otrzymanie stałych iloczynów przy zmianie względnej siły prądu i przecięcia lub długości przewodnika (t. j. oporu)—zatem urządzenie doświadczeń z pomiarami. Wykład był zupełnie naukowy, a zarazem praktyczny i przystępny, jak i w podręcznikach angielskich. Zamiast wywodu formułek, nauczyciel wypisał wielkości stycznych dla rozmaitych kątów, wykazując, w jakich granicach styczna jest praktycznie równa łukowi; objaśnił błędy, mogące wyniknąć z niezgodności rzeczywistych warunków (długości igły w porównaniu z obwodem prądu, oporu w galwanometrze samym). Oprócz godzin teoretycznych, uczniowie mają co drugi dzień zajęcia praktyczne z przyrządami w laboratorium, gdzie wykonywają rozmaite pomiary elektryczne i inne doświadczenia. Świadkiem podobnej lekcji byłem w wymienionej szkole w N.-Yorku. Elektryczność wogóle stanowi dział, najobszerniej traktowany w szkołach amerykańskich, co zostaje w związku z jej praktycznym znaczeniem. Podobny charakter miały zajęcia praktyczne i wykłady fizyki w innych szkołach wyższych, które poznałem. Zaznaczyć winienem, że *Latin School*, o której dopiero co mówiłem, jako szkoła filologiczna, mniejszy kładzie nacisk na rzeczy matematyczne i przyrodnicze, które stanowią to, co Anglicy nazywają „science“.

(C. d. n.).

Wł. M. Kozłowski.

✧ LUŻNE KARTKI. ✧

Jakiego pragnąłbyś mieć towarzysza? Takie pytanie dano do rozstrzygnięcia dzieciom ze szkół w stanie Massachussets i otrzymano 2336 odpowiedzi piśmienne od chłopców i dziewcząt w wieku lat 7—16. Celem tej ankiety było poznać motywy, od których zależy wśród dzieci wybór przyjaciół i towarzyszy zabawy.

W odpowiedziach swych dzieci wskazywały: wiek, płeć, rysy moralne, fizyczne i umysłowe, przyzwyczajenia, jakichby sobie życzyły u swych towarzyszy. Wiek wskazało 134 dzieci, z których 107 woli towarzystwo równego z sobą wieku, a 27 przekłada dzieci od siebie starsze lub młodsze. Dziewczynki częściej ten punkt poruszają, niż chłopcy. Płeć wskazuje 591 dzieci. Wśród chłopców 235 chce mieć towarzystwo chłopców, a 20—towarzystwo dziewczynek; między dziewczętami 328 towarzystwo tej samej płci, a 28 woli chłopców. Sprawę tę najczęściej poruszają dzieci w wieku lat 8—11. Wzrost wska-

zuje tylko 89 dzieci, ten sam wzrost jest żądany przez 58, wyższy przez 31. Dziewczynka 11-letnia mówi: „Chciałabym mieć towarzyszkę niezbyt tłustą i niezbyt szczupłą, tylko w miarę, blondynkę o długich włosach“. Chłopiec zaś 10-letni powiada: „Chciałbym mieć towarzysza równego ze mną wieku i wzrostu. Gdyby był wyższy ode mnie, wchodziłby na takie drzewo, na które ja bym nie mógł się wdrapać, a to nie jest przyjemne. Jakbyśmy byli równi, każdy z nas mógłby robić to samo, co inny“. Ładny i piękny towarzysz jest pożądanym przez 5 chłopców i 14 dziewczynek, 15 zaś chłopców i 55 dziewczynek pragnie towarzysza zręcznego lub zgrabnego.

Z rysów unysłowych najbardziej pożądaną jest wesołość, dowcip, „pogodna, słoneczna natura“—wspomina o tem 141 chłopców i 228 dziewczynek. 58 dzieci chce towarzysza utalentowanego, a 42 takiego, który mówi poprawnie. 478 dzieci pragnie towarzysza dobrego, łitościwego, ludzkiego, a 455 uczciwego, prawego, sprawiedliwego. Znaczna część dzieci pragnie takiego, który lubi i umie się bawić. Prawdomówność, szczerość wymagana jest częściej przez dziewczęta, niż przez chłopców, przez dzieci starsze, niż przez młodsze. Następne miejsce wśród zalet zajmuje stałość, wymieniona przeważnie przez dzieci starsze, dalej brak samolubstwa, przywiązanie, skromność, posłuszeństwo i odwaga. Tylko 5 chłopców i 33 dziewcząt pragnie towarzysza religijnego.

Towarzysz, który nie byłby szorstki, ani kłótlivy, jest pożądanym przez 418 dzieci, przeważnie płci żeńskiej. O grzeczności i dobrym układzie niema mowy do 9-go roku życia, potem są wspomniane coraz częściej. 36 chłopców i 64 dziewczynki pragną towarzysza, któryby umiał dotrzymać tajemnicy, 91 chłopców i 8 dziewcząt takiego, który nigdy nie pali i nie pije. Ubranie i czystość wpływa na wybór u 22 chłopców i 65 dziewcząt, a zamożność u 7 chłopców i 3 dziewcząt.

Krytyki i sprawozdania.

Wincenty Zakrzewski: Historia starożytna w zarysie. Historia wieków średnich w zarysie. Petersburg. 1898.

Wobec rażącego u nas braku podręczników naukowych we wszystkich gałęziach wiedzy, tak zgubnie oddziaływającego na rozwój prawidłowej pedagogii, każde nowe usiłowanie w tym kierunku przyjmujemy z prawdziwym uznaniem; nie potrzebujemy chyba dodawać, jak ważne oddać może usługi sumiennemu pedagogowi dobry podręcznik, który z czystym sumieniem polecić można uczniowi, i z którego sam czerpać może potrzebne wiadomości—nie każdego bowiem stać na samodzielne studia naukowe.

Dwa tomy „Historii w zarysie“ W. Zakrzewskiego obejmują dzieje starożytne i wieki średnie; sam rozmiar książek (do 250 stron tom) nadaje się w zupełności do wykładu szkolnego. W I tomie, po krótkim wstępie, zawierającym wykład przedmiotu historii, jej źródeł i podziału, oraz geografii świata starożytnego, autor daje nam treściwy, może nawet zbyt treściwy przegląd historii Wschodu, poczem przystępuje do dziejów świata kla-

sycznego, Grecyi i Rzymu, kończąc rokiem 476, t. j. upadkiem zachodniego państwa rzymskiego. Dzieje wieków średnich, opowiedziane w II tomie, dzieli na 4 okresy, rozgraniczone takimi wytycznymi punktami w historii, jak ukonstytuowanie państwa Karola W. (814 r.), początek i koniec wojen krzyżowych (1095 r. i 1170 r.), wreszcie zamyka ten okres rok 1492—odkrycie Ameryki.

Nie o podział jednak chodzi, gdyż jest to rzecz podrzędna, chociaż pod względem pedagogicznym—niezbędna, lecz o charakter samego podręcznika. Zda się, że najlepiej możnaby go określić, jako *rozumowo-krytyczny*. Idąc za rozwojem nauki i mając na widoku ostatnie jej rezultaty, autor starannie odsuwa i oczyszcza *dzieje z balastu mitologiczno-legendarnego*; wszelkie baśnie greckich i rzymskich pisarzy o Nimssach i Semiramidach, Astyresach i Cyryusach, Kekropsach i Drakantach, Torkwatach, Daryuszach i Regulusach albo są zupełnie pominięte, albo odrzucone, jako mętne źródło historyczne. Pod tym wpływem bajeczne dzieje o początkach narodów i państw uległy znacznemu przeobrażeniu. Powrót Heraklidów i „legendarna postać“ Lykurga nie znalazły miejsca w historii Sparty; kreśląc początkowe dzieje Aten na podstawie najnowszych odkryć (politeja Arystotelesa) autor usuwa z nich zupełnie uporeczywie powtarzane w podręcznikach myty o Kodrze, Crakoncie i t. d.; idąc śladami Niebuhra i Monmsena w historii Rzymu, autor pomija zupełnie 4 pierwszych królów, z dziejów 3 następnych opowiada to tylko, co nie ulega najmniejszej wątpliwości (reformy wojskowe Serwiusza Tullusa). W historii wieków średnich ten prąd krytycyzmu spowodował usunięcie takich poetycznych wprowadzień, lecz mało historycznych podań, jak: legendy o królu Artusie, o śmierci Bolesława Śmiałego w klasztorze w Ossiaku, o Gessterze i Tellu i t. p.; nadspodziewanie jednak, wbrew swemu założeniu, żeby opowiadać o początku państw tylko rzeczy krytycznie stwierdzone, powtarza bez wszelkiego omówienia podanie kronikarskie o normańskim pochodzeniu Rusi. W każdym bądź razie, książka p. Zakrzewskiego na polu prostowania i rugowania mylnych, a zbyt, niestety, rozpowszechnionych pojęć historycznych oddać może niepospolite usługi. Ta tendencja widoczną jest w jego dziele: podkreśla on ją w kilku miejscach, np. mówiąc, że przydomek *Matego*, nadawany zwykle Pepinowi, ojcu Karola W., jest późniejszym dodatkiem, że męt o Fryderyku I Barbarossie należy odnieść do Fryderyka II, że cesarzy rzymskich mylnie nazywamy królami lub cesarzami niemieckimi i t. d.

Widocznie autor przeznaczył swój podręcznik dla bardziej dojrzałych umysłów, gdyż *nie uwzględnia w nim zupełnie anegdotycznej strony historii*, zaznaczając ją zaledwie w nawiasach w sposób nader lakoniczny, np. pierścien Polykratesa, „bij, ale słuchaj!“, „alea jacta est!“, „veni, vidi, vici!“ i t. d.; uważa więc to wszystko za rzeczy skądinąd już znane i daje możność nauczycielowi dopełnić wykład barwniejszem opowiadaniem. Nadaje to jego podręcznikowi ścisłość prawdziwie naukową, ale pozbawia go pewnej poetycznej krasy, tak żywo odczuwanej przez młodociane wyobraźnię; przyczynia się do tego również *ominięcie w omawianych dziejach formy dramatycznej* — autor *opowiada* o wypadkach, ale ich nie *kreśli*.

Nie możemy tego poczytać autorowi za wadę; pisząc bowiem swą historię miał on na myśli młodych ludzi już z pewnem przygotowaniem—za pierwszy podręcznik dzieło jego używane być nie może. Jeszcze większe oddać może ono usługi w rękach umiejętnego pedagoga, który znajdzie w niem krytycznie przepatrzone i zrestytuowany bieg wypadków dziejowych, nie potrzebując uciekać się do zagranicznych, częstokroć mało dostępnych monografii; zresztą, monografie te, aż do najnowszych, wyszczególnione są przy początku każdego rozdziału, co jest wielkiem ułatwieniem dla chcących bliżej obznajmić się z jakąś kwestyą historyczną.

Autor głównie zwraca uwagę na polityczną stronę historii; nie pomija jednak i dziejów wewnętrznych, dając obraz ustroju wewnętrznego państw i społeczeństw, ich obyczajów, życia domowego, sztuk, nauk i literatury. I to uważać mu należy za zaletę, iż nie przyczepia tych wiadomości mechanicznie, jak to często bywa, w końcu rozdziału, ale wplata je umiejętnie w tok dziejów.

Starając się jedynie o możliwie dokładne odtworzenie wypadków dziejowych, autor nie bawi się (?) w wyszukiwanie związku przyczynowego pomiędzy nimi, przelotnie zaledwie zaznaczając *przyczyny i skutki*; ale na podręcznik to wystarcza.

Do szczęśliwych inowacyi zaliczyć można *streszczenia*, pomieszczone przy końcu każdego okresu, a pozwalające uchwycić znaczenie i myśl przewodnią dziejów, jak również *przeгляд chronologiczny*, dołączony do każdego tomu; w tym ostatnim wyszczególnione daty drukowane są dwojako: grubszym drukiem—ważniejsze, i zwyczajnym—mniej ważne.

Przed użyciem podręcznika należy poprawić kilka błędów zecerskich (i w datach), oraz niektóre usterki językowe, np. stałe używanie 6-go przypadku rzeczowników po słowach, jak oto: uznać królem, obrać wodzem i t. d., należy również ustalić niektóre terminy historyczne: np. autor używa równolegle przymiotników *feudalny* i *feodalny* — trzeba zdecydować się na jedną formę.

Henryk Galle.

✦ PORADNIK WYCHOWAWCZY. ✧

Zapytanie. Jak postępować z nadzwyczaj powolnym i apatycznym 10-cio letnim chłopcem, aby go pobudzić do żywszej i energiczniejszej działalności?

Odpowiedź. Trudno, nie zbadawszy dziecka, określić, co może być przyczyną jego nadmiernej powolności i apatyi. Jak się w podobnych wypadkach często okazuje, dzieci bywają wprost źle odżywiane, przepracowane, lub „zahukanie“ i to bywa powodem ich apatycznego stanu. Zdarza się też, że organizm dziecka z jakichkolwiek bądź przyczyn nie dobrze funkcjonuje, skąd nieprawidłowa wymiana materii, anemia, brak apetytu i t. p. Dlatego też radzilibyśmy przedewszystkiem udać się do dobrego lekarza, któryby zbadał stan zdrowia i warunki życia dziecka. Na rozwój dzielności i energii wpływają nie tylko czynniki oddziedziczone (często po dalszych przodkach), lecz i warunki higieniczne w odżywianiu się, śnie, pracy i t. d. Sposób uczenia i obchodzenia się z dzie-

kiem wpływa również osłabiająco, lub podniecająco na jego siły cielesne i duchowe. Do pobudzenia dzielności w dziecku powolnym możemy wskazać zresztą ogólne środki, służące do podtrzymania równowagi w organizmie i zwiększenia jego odporności. Należy dziecko jaknajmniej obciążać pracą, nie pozwalając wszakże na próżnowanie. Lekcja 10 cio letniego chłopca powinna trwać $\frac{1}{2}$ godziny, rzadko dłużej, po każdej lekcji należy się 10—15 minut wypoczynku. Po obiedzie do dwóch godzin należy zaniechać pracy umysłowej, jak i wszelkiego wysiłku; po każdej nurzącej zabawie, a nawet po spacerze, powinno dziecko zupełnie wypocząć, zanim się do nauki zabierze. Systematyczna praca umysłowa nie może trwać dłużej nad 4—5 godzin dziennie, jeżeli ma być produkcyjną i niewyczerpującą. Dla rozwoju sił fizycznych, jak również dla pobudzenia samodzielnej pracy myśli, a nawet ze względów moralnych polecamy gorąco zabawy i gry na wolnym powietrzu w towarzystwie kolegów.

Ponieważ dzieci łatwo przejmują się usposobieniem otaczających je osób, bardzo jest pożytecznym, aby chłopiec apatyczny przebywał często w towarzystwie wesołych i dzielnych rówieśników, baczyć jednak należy, aby otaczający go nie stanowili ostrego z nim przeciwieństwa, mogłoby to bowiem na słabsze dziecko wpłynąć zniechęcająco.

Co do kar i nagród, należy tu postępować ze szczególną oględnością; dziecko apatyczne wymaga łagodnego, ale niezbyt miękkiego traktowania; najlepszą pobudką do czynu nie jest ani kara, ani nagroda, lecz naturalne, żywiołowe niemal wciągnięcie dziecka do danej pracy lub zabawy. Żywy przykład wychowawcy i towarzyszy oraz przejęcie się sprawą, do której pragniemy zachęcić pupila, stokroć silniej pociągają, niż wszystkie morały, nagrody i kary.

K.

KRONIKA BIEŻĄCA.

— Ustawy politechnik w Warszawie i Kijowie zatwierdzone zostały przez Radę państwa.

— Wykłady w warszawskim instytucie politechnicznym rozpoczną się, jak donosi „Kurier Warsz.”, d. 1-go września r. b. Liczba wakansów na kurs I jest następująca: na wydziale mechanicznym 100, chemicznym 60, inżyniersko-budowlanym 90. Prawo wstąpienia do instytutu daje ukończenie gimnazjum klasycznego, siedmiu klas szkoły realnej lub innego, odpowiadającego tym szkołom, średniego zakładu naukowego. Jeżeli liczba kandydatów będzie niższą od liczby wakansów, to wszyscy przyjęci będą bez egzaminów; w przeciwnym razie ogłoszony będzie egzamin konkursowy z matematyki, fizyki i języka rosyjskiego w zakresie kursu gimnazjalnego. Od egzaminu konkursowego uwolnieni będą i przyjmowani bez egzaminu: 1) posiadający dyplomy z ukończenia wyższych zakładów naukowych; 2) ci, którzy zdali egzamin półkursowy na wydziale fizyko-matematycznym uniwersytetów, z uniwersytetu zaś warszawskiego ci, którzy przeszli na kurs trzeci tegoż fakultetu. Podania o przyjęcie składać należy na imię dyrektora instytutu. Na składanie podań wyznaczono czas od d. 20-go czerwca do 10 sierpnia. Przy podaniu należy dołączyć dokumenty następujące, wraz z własnoręcznymi ich kopiami: a) metrykę urodzenia; b) świadectwo pochodzenia; c) bilet wojskowy; d) świadectwo z ukończenia kursu średniego zakładu naukowego; e) dwie fotografie. Zamiast dokumentów powyższych wolno podawać ich kopie rejestralne. Od osób, które ukończyły kurs średniego zakładu naukowego przed 1898-ym r., wymagane

będzie świadectwo, wydane przez gubernatora miejscowego. Osoby, przechodzące z innych wyższych zakładów naukowych, powinny oprócz tego przedstawić świadectwa zwierzchności tych zakładów. W podaniu należy wymienić, na jaki wydział kandydat pragnie wstąpić. Opłata za naukę w warszawskim instytucie politechnicznym wynosi 50 rs. za półrocze. Za pierwsze półrocze opłata powinna być wniesiona z góry, najpóźniej do d. 25-go sierpnia. Dopóki kancelarya instytutu (Marszałkowska, 81) urządzona nie będzie, podania o przyjęcie tymczasowo będą przyjmowane w lokalu kancelarii komitetu budowy instytutu (Koszykowa, 24), codziennie, prócz dni świątecznych i niedziel, od godziny 11—2 po południu. Zapisy trwać będą do d. 22 sierpnia włącznie.

— Minist. skarbu zatwierdziło ustawę łódzkiej szkoły handlowej, zakładanej przez kupców miasta Łodzi. Szkoła składa się z siedmiu klas i jednej przygotowawczej. Oprócz ogólnie kształcących przedmiotów, do programu wchodzi następujące przedmioty specjalne: arytmetyka handlowa, handlowość, buchalteria (teoretyczna i praktyczna), korespondencja handlowa w języku rosyjskim i obcych, ekonomia polityczna i prawo finansowe, historia handlu, prawoznawstwo (przeważnie handlowe i przemysłowe), chemia i towaroznawstwo z technologią, geografia handlowa, szczególnie rosyjska, i kaligrafia. Języki: polski i angielski, korespondencja handlowa w języku polskim, stenografia, śpiewy, tańce i muzyka stanowią przedmioty nieobowiązkowe, przytem za naukę wszystkich tych przedmiotów, oprócz jęz. polskiego i korespondencji polskiej, pobiera się oddzielna zapłata. Do I klasy będą przyjmowane dzieci od 10—12 l, do wstępnej od lat 8—11. Wysokość opłaty za naukę wynosi 60 rs. od uczniów kl. wstępnej i 100 rs. od uczniów klas pozostałych. Bezpośredni zarząd szkoły powierzony jest dyrektorowi, którego wybiera Rada Opiekuńcza szkoły, a zatwierdza Minister. Sprawami gospodarczymi, jak również organizacją programów i planu wykładów zarządza Rada Opiekuńcza. Prezesem Rady jest p. E. Herbst, członkami pp.: Biedeman, Hofrichter, Kunitzer, Majer, Poznański i Silberstein. W ten sposób przybywa nam jeszcze jedna szkoła fachowa i otwiera się kilka posad dla nauczycieli.

— Departament rolnictwa opracował projekt szkoły gospodarstwa nabiłowego; szkoła, jak donoszą dzienniki petersburskie, wkrótce będzie otwarta, dotąd tylko niewiadomo, w której miejscowości.

— W szkole technicznej pp. Wawelberga i Rotwando będzie ustawiony na podwórzu motor parowy do poruszania warsztatów mechanicznych, a zarazem do nauki, jak działają maszyny parowe i jak z nimi obchodzić się należy.

— Dla upamiętnienia zasług pedagogicznych prof. Jana Pankiewicza, z upoważnienia warszawskiego okręgu naukowego, utworzono fundusz stypendyalny imienia Pankiewicza. Fundusz ten wynosi obecnie 3,000 rubli w listach likwidacyjnych Królestwa Polskiego i 390 rubli 15 kop. w gotówiznie. Po ostatecznym zatwierdzeniu fundacji przez ministerium oświaty, odsetki od niej będą obracane na stypendya dla młodzieży szkolnej.

— W Kole, w gub. kaliskiej, zawiązała się przelozona szkoła realnej czteroklasowej, prywatnej. Ubiegający się o nią powinien posiadać wykształcenie uniwersyteckie i znajomość praktyczną pedagogii. Warunki są następujące: przelozony szkoły otrzymuje bezpłatnie dom piętrowy wśród ogrodu, mogący pomieścić pięć klas, kancelaryę, mieszkanie dla przelozonego, sale i obszerny sutereny, oraz 500 rs. zasiłku rocznie.

— Zjazd pedagogiczny, który miał odbyć się w Krakowie, odbędzie się ostatecznie we Lwowie d. 18-go i 19-go lipca. Rada miejska uchwaliła 1,000 złr. zapomogi dla zjazdu.

— Z rozporządzenia ministerium oświaty postanowiono przy gimnazjach żeńskich, posiadających klasy pedagogiczne, otworzyć szkoły bezpłatne dla dzieci ubogich.

— Wobec zwiększającej się rokrocznie liczby próśb o uwolnienie od wpisu, o przyznanie stypendyum lub zapomogi, podawanych przez studentów uniwersytetu, jako też w celu zebrania danych o najbardziej potrzebujących pomocy, ministerium oświaty—jak donosi „Warsz. Dniew.”—wydało rozporządzenie, aby dyrektorowie gimnazjów, jednocześnie z kwalifikacyami abiturjentów, komunikowanymi władzom uniwersyteckim, podawali następujące wiadomości: 1) o zajęciach rodziców; 2) z jakich środków utrzymuje się uczeń gimnazjum; 3) czy nie otrzymywał przy kończeniu gimnazjum od kogokolwiek zapomogi i w jakim rozmiarze; 4) czy może b. uczeń gimnazjum, jako student uniwersytetu, utrzymać się na rachunek rodziców, krewnych lub dobroczyńców, albo otrzymywać od nich wsparcie i 5) którzy z b. uczniów potrzebują najwięcej pomocy.

Wiadomości bibliograficzne.

- Jan Witorł: *Zarysy prawa pierwotnego*, cz. I, wyd. „Głosu”, 1898.
 Jan Hobson: *Rozwój kapitalizmu współczesnego*, z oryginału angielskiego, przełożył H. L., wyd. „Głosu”, 1898. Str. 421. Cena rs. 3.
 S. Maksimow: *Syberia i ciężkie roboty* (Sybir i Katorga), przekład Z. Pietkiewicza, wyd. „Prawdy”, 1898.
 J. Ochrowicz: *Bezwiedne tradycje ludzkości*, Warsz. 1898. C. 80 k.
 Jan Stecki: *Zasady ogólne ekonomii społecznej*. (Wydawnictwo popularne), Warsz., 1898, str. II—209, c. 50 kop.
 M. Ostrogorski: *Kobieta a prawo publiczne*. Studium z historii ustawodawstwa porównawczego. (Dzieło uwieńczone nagrodą przez fakultet prawny uniwersytetu paryskiego). Przełożył z franc. Z. Poznański. Warsz., z zapom. Kasy d-ra Mianowskiego. 1898, str. VII—188, c. 50 k.
 M. Brzeziński: *O morzach i lądach* (z rysunkami). Warsz., 1898, str. 114, c. 30 kop.

Odpowiedzi Redakcyi i Administracyi.

P. Zasadz. w Wiel. „Przegląd” dla Sz. Pani wysyłać będziemy za rs. 5 rocznie. Ogłoszenie z rabatem.

P. Kielkowi w Cz. Sz. Pan nadesłał rękopis wskutek nieporozumienia; pisaliśmy w N. 11 o zużytkowaniu *listu* w miarę możliwości, nie zaś rękopisu, którego wydawać nie możemy, gdyż to przekraczałoby zakres działalności naszej. Podanie o zapomogę na mocy art. 45 wnieść należy do najbliższej instancji, gdyby zaś tam wydanie jej zakwestyjonowano,—do kuratora. Jaki może być skutek, nie wiemy, jeżeli jednak w Najwyższym Ukazie z d. 30 sierpnia 1864 r. niema zastrzeżeń co do narodowości nauczyciela, to prawo na otrzymanie wsparcia przysługuje zarówno polakom, jak i rosyjanom.

P. J. M. „Kurs Metodyczny” wysłany pod adr. p. Milewskiej prz. Ciechanów w Rembówku.

P. L. D. „Historia Polski” Chociszewskiego nie jest wydawnictwem p. Karpowicza, znajduje się tylko na składzie w księgarni B. i K.

Niewiadomemu korespondentowi, który nadesłał na nasze ręce list do Stan. Dąbrowskiego. Listu nie możemy ani przesłać panu D., którego adres nie jest nam (zarówno jak poprzedniemu redaktorowi) w tej chwili znany, ani też zwrócić według polecenia, gdyż nie wiemy, kto do nas pisze.

P. Kilt. w War. Z dzieł, traktujących o kształceniu woli, najlepszą jest niedawno przełożona na język polski książka *Payota*; polecić też możemy *Pereza*: „Charakter od lat dziecięcych do wieku dojrzałego”; *Scholtza*: „Wady charakteru dziecięcego i ich leczenie”, oraz kilka innych, mających związek z tą kwestją, a wyliczonych z odpowiedniami uwagami w „Poradniku dla samouków.”

OFIARY.

Na kolonie letnie w Warszawie nadesłano za pośrednictwem W-go Piechowskiego zebrane między Polakami, zamieszkałymi w Jekaterynosławiu Rs. 29.

OGŁOSZENIA.

Ogłoszenia osób, poszukujących: nauczycieli, nauczycielek, korepetytorów, t. zw. froebliówek i t. p., umieszczamy w swem piśmie z możliwymi ułatwieniami pod względem kosztów, w razie potrzeby — bezpłatnie. *Red.*

Potrzebna jest nauczycielka

przeważnie do języka polskiego, na pensję czteroklasową, z odpowiednimi kwalifikacyami. Bliższe szczegóły na miejscu. Wieluń, gub. Kaliska, P. Zasadińska.

Wydawca: Władysław Połkołycki.

Do prowadzenia nauki szkolnej w domu (progr. gimn.) z dwoma dziewczynkami, potrzebną jest

Nauczycielka Polka.

Dokładna znajomość teor. i prakt. języka francuskiego jest wymagana, muzyki pożądana. Wiadomość pod adresem: Nieżyn, gub. Czernichowska, Józef Białkiewicz.

W Zakładzie naukowym 6-klasowym

Pauliny Hewelke

Marszałkowska 122.

Zapis uczennic od 20 sierpnia. Egzamina wstępne od 2 września. Początek lekcji 5 września.

Wznowienie

Wznowienie

GAZETA POLSKA

pismo polityczne, społeczne i literackie.

Po upływie sześciu miesięcy, na które „Gazeta Polska” była w grudniu r. z. zamknięta przez p. Ministra spraw wewnętrznych, zaczyna znowu wychodzić od 1-go lipca r. b.

Zawiadamiając o tem publiczność polską, Redakcja prosi o **wczesne nadsyłanie zamówień** pod tym samym, co poprzednio, adresem: Warszawa, Warecka 14.

Cena „Gazety Polskiej” z przesyłką pocztową: kwartalnie rs. 3, półrocznie rs. 6. W Warszawie z odnośnieniem: miesięcznie kop. 80, kwartalnie rs. 2,40.

Wyszedł z druku i sprzedaje się po rs. 1 kop. 50 z przesyłką i po rs. 1,30 bez przes.; dla prenumeratorów „Przeglądu” po rs. 1,20 i rs. 1.

Metodyczny kurs nauk

Rok 1 i 2.

Ułożony przez J. Wł. Dawida, W. Osterloffa i Anielę Szyc.

ZA WIERA: Naukę o rzeczach. Naukę czytania i pisanie. Arytmetykę. Kalligrafię.

Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego”.

Skład główny w Administracyi Przeglądu.

H. Thomasa

Suggestya w wychowaniu.

Przekład z francuskiego A. Sulickiej.

Cena kop. 80, z przes. 1.

Redaktor: Władysław Skrzetuski.