



Wychodzi 1 i 16 każdego miesiąca.

Komitet Redakcyjny:
M. Białowiejski, W. Nalkowski, W. Osterloff, A. Szumowski,
H. Wernic, M. Weryho.
Redaktor: J. Wł. Dawid.

Co kwartał dodaje się zeszyt dzieła treści pedagogicznej.

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

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

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

ADRES REDAKCYI I ADMINISTRACYI: WIDOK 14.

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

TREŚĆ NUMERU: Artykuł wstępny: Jakim powinien być podręcznik szkolny?—Odcinek: Jak dzieci opowiadają? (Dokończenie). p. A. Szye. Wychowanie fizyczne: Ławka i stół higieniczny p. dra St. Kamieńskiego. —Notatki pedagogiczne: Badania dotyczące bystrości słuchu u młodzieży szkolnej.—Zabójcza lektura.—Młodzi przestępcy.—Nie ma państwa w domu.—Niemcy o parku Jordana w Krakowie.—Wykład kucharstwa dla dziewcząt w szkole.—Odczyty o higienie dla pedagogów w Zurychu. W sprawie ustalenia pisowni polskiej.—Matematyka: Typy zadań arytmetycznych p. A. Szye.—Muzyka: Jak uczyć początków muzyki? p. E. Nowakowskiego.—Krytyka i Sprawozdania: Spuścizna literacko-pedagogiczna po Stanisławie Jachowiczu, p. W. Osterloffa.—Poradnik Wychowawczy: Niechęć do samodzielnych postrzeżeń i odpowiedzi. Skłonność do egoizmu i zazdrości, p. A. Szye.—Pośrednictwo w pracy.—Odpowiedzi Redakcyi.—Ogłoszenia.

Metodyczny Kurs Nauk, ułożony przez: A. Szye, H. Wernica, zawiera: Język Polski i Kaligrafię.

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

JAKIM POWINIEN BYĆ PODRĘCZNIK SZKOLNY?

Ogólne warunki, jakie postawić można dobremu podręcznikowi są następujące: a) Jeżeli książka przeznaczona jest dla ucznia, a nie dla nauczyciela, zbyteczną w niej jest przedmowa o metodach wykładu. W razie potrzeby można to wszystko wyjaśnić w oddzielnej broszurze, przeznaczonej bezpośrednio dla nauczyciela. b) Też same względy nakazują zachowanie stylu prostego i jasnego. Zawitych terminów należy unikać, o ile zaś są niezbędne, koniecznym jest objaśnić je natychmiastowo. c) Książkę tylko posilkoować się winien nauczyciel. Autor powinien widzieć jasno swoje zadanie i nie przeciążać podręcznika materiałem, który nauczyciel ma ustnie przedstawić. d) Dalej, książka winna być zastosowana do istniejących warunków—do wykładu w szkole i jednocześnie pewnego przygotowywania się w domu. e) Niepodobna polecać książki, napisanej spe-

cyjalnie dla jakiegokolwiek egzaminu, ponieważ książki w takimże celu napisane nie dają możliwości ani przygotować ucznia do egzaminu, ani udzielić mu prawdziwej wiedzy. f) Wreszcie, powinniśmy rozróżniać cele, do których zmierza wykład szkolny. Jeśli uczymy *sztuki* (w znaczeniu umiejętności) np. w dziedzinie arytmetyki lub rysunku, to podręcznik winien zawierać materiały dla zajęć praktycznych; jeśli zaś wykładamy *naukę*—książka winna podawać terminy, określenia, prawa. Jest to rzeczą bardzo ważną. Nie rozumiemy, co to jest książka, napisana w ogólności do wykładu jakiegoś przedmiotu. Przedmioty, wykładane powszechnie w szkole, same przez się nie stanowią celu, ostatecznym ich celem jest nauczyć robić to lub owo, nauczyć tej lub innej sztuki i dlatego tylko dają one poznać fakta i prawdy naukowe, wykryte przez obserwację. Jeżeli podręcznik nie stawia sobie innego zadania, jak tylko ułatwić przyswojenie pewnego przedmiotu—metoda jego jest fałszywą. Naprzykład na arytmetykę można się zapatrywać jako na sztukę i jako na naukę. Bardzo mało jest podręczników, napisanych z jasnym zrozumieniem tej różnicy i mających ją na względzie.

Przechodząc do poszczególnych umiejętności i odpowiednich podręczników, zaczynamy od matematyki.

1. Matematyka. Przy wykładzie arytmetyki lub algebry uczniowie winni mieć po dwie książki, z których jedna ma zawierać określenia, formuły i prawa nauki, druga zaś—materiały dla zajęć praktycznych. Arytmetyka, jako nauka, ma doniosłe bardzo znaczenie, lecz niedostępną jest dla umysłowych sił dziecka, z tego powodu nauczyciel powinien wykladać ją jako sztukę (w znaczeniu umiejętności). Treściwe wyjaśnienie terminów i tablice byłyby tu bardzo użyteczne, lecz w braku takiego podręcznika, nauczyciel z łatwością może go zastąpić za pomocą notatek. Dla ćwiczeń praktycznych wybrać należy książkę wolną od nieużytecznego materiału, ale zawierającą *zupelny* zbiór przykładów, jak najbardziej różnorodnych, zarówno dla rachunku ustnego, jak i dla robót piśmiennych. Zbiór taki powinien być *zupelnym*, ponieważ nauczycielowi trudno jest dopełniać brakujące typy zadań, z drugiej zaś strony zbiór ten winien być tak bogatym, aby do tego samego typu można było niejednokrotnie powracać. Zbytecznym i nieobowiązuującym dla wykładającego jest przyjęty przez autora podział podręcznika na „lekcje“. Zadaniem książki jest je-

dynie dostarczyć bogatego, dobrze rozłożonego materiału i, o ile można—materiału zupełnego.

II. Nauki Przyrodnicze. Zbytecznym jest zatrzymywać uwagę nad elementarnymi kursami oddzielnych nauk przyrodniczych, choćby dla tego, że podręczniki nie odgrywają tu dużej roli. Elementarne podręczniki nauk przyrodniczych nie powinny zawierać nic więcej prócz jasnego wytłumaczenia terminów i wykładu praw i wniosków, książka jest tylko pomocą przy wykładzie ustnym, istotna zaś praca badania i poznawania odbywa się za pomocą oczu i ręki.

III. Języki. Naprzód mówić będziemy o językach obcych, później osobno—o ojczystym. Nie zmuszać do wyuczania się pamięcią, lecz przyswajając umiejętność używania obcego języka w rozmowie i na piśmie jest tu celem szkoły w zakresie wykładu języków obcych. Niech więc nauczyciele i uczniowie mają następujące pomoce: 1) słownik; 2) gramatykę i 3) książkę do ćwiczeń, zawierającą materiał językowy. Trzy te czynniki nie tylko w teorii, lecz i w praktyce winny być wyodrębnione. Wszelkie „kursa“ i „metody“, mieszczące ćwiczenia, słowniczek, idyjomoty itp. są zupełnie nieodpowiednie, potrzebną jest tylko książka do czytania i klucz do jej rozumienia t. j. słownik i gramatyka danego języka.

1. **Gramatyka.** Uczniom dać należy jasny zarys zasadniczych form etymologii i składni i ilustrować je za pomocą przykładów, nie łącząc wszakże z tym nic innego. Uczeń, istota rozumna, wdzięcznym będzie za to, że polegamy na jego rozsądku. Jeżeli dostanie taką gramatykę, i nie będzie zmuszany uczyć się z niej lekcji na pamięć, to wkrótce nauczy się z niej korzystać. Zwykła terminologia gramatyczna jest mu już znana, zdoła sam zorientować się w książce i gramatyka da mu zasadnicze wyjaśnienie deklinacji, konjugacji i zwrotów, które napotka w swej książce do czytania. A więc tutaj, jak i w innych podręcznikach, wszystko zależy od przejrzystego podziału materiału, dobrego druku, dobrego wykładu i przykładów. Istniejące i używane dziś gramatyki obcych języków grzeszą przeważnie przeładownością szczegółów, drobiazgowością i wyjątków. W gramatykach przeznaczonych dla niższych klas, pożądanym jest szczegóły te i wyjątki przenieść do dodatku albo drukować je w oddzielnych rubrykach np. na prawej stronie.

2. **Słownik.** Używanie obszernego wyczerpującego słownika nie jest dogodnym, a większość istniejących szkolnych słowników niewiele jest dogodniejsza. Wyraz jakikolwiek poznajemy i przyswajamy sobie na zawsze, gdy napotykamy go kolejno w różnych połączeniach, rozumiemy różne jego znaczenia, duch jego. Przy każdym rzeczowniku winien być oznaczony rodzaj i deklinacja, w je-

zyku francuskim przed rzeczownikiem powinien stać przedimek; jeśli słowo wyróżnia się czymkolwiek pod względem etymologicznym lub składniowym, niech to będzie zaznaczone, i odsyłacz zrobiony do gramatyki dla wyjaśnienia faktu. Pięćset wyrazów, przyswojonych na tej drodze, w związku z czytaniem tekstu, dadzą trwałą podstawę do dalszej nauki. Od środków wykładu przechodzimy do materiału—do książki do czytania i ćwiczeń piśmiennych.

3. **Książka do czytania i ćwiczeń piśmiennych.** W książce takiej podać należy wzory języka, bynajmniej zaś nie uczyć literatury lub historii. Również nie należy w niej uganiania się za autorami klasycznymi z wyjątkiem tych wypadków, gdy w utworach ich znajdujemy coś odpowiedniego dla naszego celu. Książka do czytania winna się składać z kilku działów, następujących po sobie w porządku ściślego stopniowania, zawierać tylko prozaiczne utwory, i—nic innego, prócz t. z. „Conversations grammaticales“ i uwag, w każdym razie nielicznych, odsyłających ucznia do gramatyki, zresztą większość wyjaśnień winien robić ustnie nauczyciel, zadaniem jego—pokazać uczniom, w jaki sposób gramatyką posługiwać się należy przy czytaniu. W związku z książką do czytania jest książka dla robót piśmiennych, która odpowiadać winna dwóm zasadniczym wymaganiom: 1) winna się trzymać określonego planu, stosując się do stopniowo nabywanej przez uczniów znajomości gramatyki; 2) zasób słów i ich połączeń odpowiadać winny tym działom książki do czytania, które jednocześnie przechodzą. Co się tyczy uwag, to książka do robót piśmiennych zawiera tylko u dołu odsyłacze do gramatyki. Ćwiczenia po większej części piszą się po za godzinami szkolnymi, niechaj więc w każdej wątpliwości uczeń ma wskazany odpowiedni paragraf gramatyki, gdzie znajdzie formę, prawidłę, zwrot—tę pomoc jedynie dopuścić można bez szkody dla ucznia. Po za granicami wskazanych podręczników otwiera się szerokie pole dla ustnego wykładu, i żadna „Metoda“, „kurs“ ani „Lekcyje“ nie są w stanie zastąpić nauczyciela.

IV. Język ojczysty. a) Gramatyka. Jedno ważne rozróżnienie należałoby zachować w podręcznikach gramatyki: terminy i prawidła, *wspólne* wszystkim językom, jako takie, powinny być podawane i przyswajane. Należy przejść części mowy, zdanie proste i pierwsze początki rozbioru wcześniej, zanim uczeń zrobi większe postępy we francuskim, niemieckim lub łacinie, dlatego też pierwszy podręcznik gramatyki ojczystej winien zawierać szereg określeń, prawideł i licznych przykładów, wyrażonych w taki sposób, aby uczeń, przystąpiwszy do gramatyki łacińskiej lub francuskiej, nie potrzebował nic odczuwać się. Byłoby nawet użytecznym, aby w książeczce takiej znalazł on pewną liczbę przykładów łacińskich lub francuskich: nie zaszkodziły-

2)

JAK DZIECI OPOWIADAJĄ?

Niedawno byłam świadkiem, jak uczono sześciolatniego chłopczyka bajeczki o słowiku. Dziecko pyta się ptaszka, czemu śpiewa w nocy; znajdowało się tam zdanie: Czyli ci tęskno za *twoją* rodziną—chłopiec uporczywie powtarzał: Czy *tobie* tęskno za *twoją* rodziną—i w żaden sposób nie dał się poprowadzić. W następnej zwrotce w odpowiedzi słowika nie mógł pamiętać dwuwiersza:

To nie tęsknota, dziecięco droga,
Śpiewając w nocy, sławię moe Boga.

Widocznie nie zrozumiał słów tych, a opiekunka nie myślała o żadnych objaśnieniach, gdyż się nie pytał. Za to zakończenie pamiętał i odrazu płynnie powtórzył:

I ty aniołku, robisz to samo,
Kiedy odmawiasz paciorem z mamą.

Do tego chłopczyka podobni są wszyscy mali uczniowie przy opowiadaniu: niezrozumiałych dowodzeń za nic nie powtarzają (chyba nierozsądny nauczyciel każe ich się nauczyć na pamięć) ale za to zdania, w prosty a żywy sposób malujące myśl dla nich przystępną, utkwiają im odrazu w pamięci. Dziecko wrażliwe powtórzy dosłownie te wszystkie szczegóły, które mu się bardziej podobały, a pod

tym względem sędzi nieraz zdrowiej niż dorosły. Jak kosztowne cacka nieraz mniej dzieci zajmują, niż proste zabawki; tak i w czytaniu, jeśli nie zepsuto dzieci zbyt wielką ilością fantastycznych baśni, prosta, bezpretensjonalna powiasteczka byle napisana ze znajomością świata dziecięcego i przystępnym językiem, może liczyć na największe powodzenie u maleńkich. Żadne czytanie nie sprawiło moim uczennicom (między siódmym a dziesiątym rokiem) więcej przyjemności, niż bajeczka Jachowicza o chorym kotku. Powiastka o niespokojnej dziewczynce, która kręciła się przy stole i ściągnęła talerz z rosółem, tak się podobała jednej siedmioletniej trzpiotce, że ta przy opowiadaniu zaczęła gestykulować, naśladując ruchy małej bohaterki, a przytym porobiła różne dodatki: przytaczała słowa, którymi przestrzegali Franię rodzice i to, co ona sama do siebie mówiła. W książce nie było tego wszystkiego, powiastka była krótka i nawet dość sucha, a przecież zajęła dziecko o żywej wyobraźni.

Wyraz u dziecka tak się ściśle zespala z rzeczą, że nie zechce go za nic zmienić. Pamiętam, że raz czytała z małą dziewczynką powiastkę o chłopcu, którego pszczoły pokąsały *niemiłosiernie*. Ile razy później była mowa o pszczołach, nie mogła się obejść bez wyrazu *niemiłosiernie*, choćby jej kto podsuwał inne wyrażenia np. pszczoła kąsa bardzo, straszliwie, niebezpiecznie itd. Niektóre

by mu i w tym razie, gdyby jeszcze nie był w stanie ich rozumieć, rozpoczynając naukę obcych języków, znalazłby w nich wielką pomoc.

b) Czytanie i pisanie. Sposób wykładu czytania i pisanie, z wyjątkiem niższych stopni nauczania, nie został jeszcze ustalony. W szkole średniej każdy nauczyciel daje to, co uważa za racjonalne z jego punktu widzenia. Jedyna książka, jakoby można zalecić tu nauczycielowi to zbiór stosownych krótkich utworów poetycznych: 1) Powinny być one krótkie, ponieważ małoletni uczeń nie jest w stanie ocenić różnorodnych czynników, wchodzących w skład dłuższego poematu. Jeśli mamy dać poemat długi, należy ześrodkować interes tylko na wybranych miejscach. 2) Treść może mieć charakter powieściowy lub dramatyczny, a ogniskiem interesu winien być więcej człowiek i jego stosunki, aniżeli przyroda i filozofia. Tematy winny być opracowane z prostotą i życiem. 3) Przy wyborze poematu nie należy kierować się uwagą na stopień rozgłosu autora. Zadaniem wykładu języka ojczystego nie jest dać poznać uczniom wielkich poetów i myślicieli. Wielcy poeci pisali dla dorosłych i w utworach ich bardzo rzadko tylko znaleźć można ustępy, odpowiednie dla dzieci. Odmiennym wprowadzeniem, lecz stanowczo błędnym, jest ogólny pogląd na tę kwestyję. Błąd takiego nikt nie popełni przy nauce rysunku lub malarstwa, i nie ma potrzeby popełniać go przy wykładzie umiejętności władania językiem. 4) Nie należy lekceważyć tak zwanych—przestarzałych utworów. Każdy nowy zbiór poezji stara się wyróżnić czymś nowym, co pojawiło się świeżo i zastąpić niemi rzeczy stare, dobrze znane. Lecz komu znane? Nauczycielowi nie zaś dzieciom. Byłoby to samo, co zarzucić dotychczasowy sposób wykładu i zacząć szukać czegoś nowego. Niewątpliwie nowe poezje stale się pojawiają i wiele z nich stosownych jest zarówno dla dzieci, jak i dla rodziców, wszakże korzystać z nich będziemy tylko dla rozszerzenia naszego zasobu, a nie dla zastąpienia starego nowym, jeżeli to stare jest dobre i lepsze od nowego.

Idealną książką dla dzieci byłby bogaty zbiór utworów, z których możnaby robić duży wybór. Zawierałby on niewiele z niektórych pierwszorzędnych pisarzy i liczne utwory drugo, a nawet i trzeciorzędnych autorów, mało uwag, jeszcze mniej chronologii i biografii. Wszak przy kształceniu w sztukach nie dajemy biografii wielkich artystów.

V. *Geografia*. W geografii mamy prawa naukowe i określenia, dotyczące naszego świata, następnie mamy nazwy miejscowości i zdarzenia, stojące w związku z temi nazwami. Możemy więc dać uczniowi: 1) jasny wykład praw i określeń na podstawie rysunków i map, ułatwiających rozumienie nauki, 2) treściwy, rzeczowy wykład fak-

tów, związanych z nazwami i zbiór prostych, samodzielnie kreślonych map. Najpoważniej twierdzimy, że zwykłe podręczniki geografii, często pięknie bardzo napisane, przynoszą raczej szkodę niż pożytek. Książki, mieszczące dobre opisy i podróże, kupujcie, czytajcie sami, dawajcie uczniom do czytania, lecz nie używajcie ich jako podręczników.

VI. *Historyja*. W historii mamy fakta i pojęcia polityczne. Materiał faktyczny dla lekcji możnaby czerpać z elementarnego słownika historycznego. Nie mamy podręcznika, zawierającego jasne określenie terminów politycznych; natomiast jakieś mnóstwo konspektów, podających historyczne fakty. Ale moim zdaniem, wszystkie używane podręczniki historii, złe i dobre, należałoby usunąć ze szkół. Jeśli to możliwe, niech nauczyciel ułoży dla swych uczniów bibliotekę z biografij i historycznych opowiadań; jeśli mu środki nie pozwalają na to, niech zaufa własnym siłom i sam niech opowiada historję. Daty i nazwiska niechaj uczniowie notują.

Należy zaznaczyć, że historję i geografję rozpatrywaliśmy z tego samego punktu widzenia, co matematykę i języki—z uwzględnieniem jako celu dać uczniom niezbędne dla poznania nauki fakty i prawa. Posiadając je, uczeń łatwo przyswoi sobie sztukę posługiwania się książkami.

Kończąc uwagi nasze o podręcznikach, wyznać musimy, że tłocznie drukarskie wogóle dają nam książki, przydatne bardziej do studyjów domowych, niż dla szkół, dla uczonego bardziej, niż dla nauczyciela, dla nauczyciela bardziej, niż dla ucznia.

J. Findlay („Journal of Education“).

Wychowanie Fizyczne.

Ławka i stoł higieniczne.

Któż z nas nie przypomina owych wesołych chwil, kiedy po „ostatnim dzwonku“ wyprostowywał zgarbione plecy, wyciągał odrętwiałe nogi i, spakowawszy szybko książki do tornistra, wybiegał z klasy do domu. Oprócz zmęczenia umysłowego czuł on jeszcze ból w krzyżu, w rękach i karku, a nogi nieraz zdrętwiały mu tak, że na razie wyprostować ich nie mógł. Miało to swe źródło w 4—5 godzinym siedzeniu w klasie, w zbyt krótkich pauzach między godzinami, podczas których nieraz nie wychodziliśmy z ławki, powtarzając następną lekcję, w zbyt długim, bo nieraz godzinę całą trwającym pisaniu t. z. extemporalii, lecz przede wszystkim w wadliwym urządzeniu ławek

dzieci świadomie lub nieświadomie używają w opowiadaniu wyrazów mniej zwyczajnych, a użycie ich zdaje się im sprawiać ogromną przyjemność. Jedna ośmioletnia dziewczynka, opowiadając raz powiastkę prostym napisaną językiem, zmieniała wszędzie zwyczajne wyrazy książki na bardziej wyszukane zwroty. Powiastka zaczynała się od słów: „Przez wieś szedł niewidomy dziadek“, a ona uroczyście prawila: „Szedł biedny starzec wychudły, blady, który był niewidomy“. W innym miejscu dziadek dziękuje chłopczykowi za garnuszek wody w słowach: „Niech cię Bóg błogosławi pocziwie dziecko“—dziewczynka włożyła mu w usta wyrazy: „Niech ci za to Bóg łaskę zsyła, dobra dziecińco“. Zwroty te poczerpnęła z wiersza Jachowicza p. t. Ubogi, którego się poprzednio uczyła na pamięć. Analogiczny fakt miał miejsce ze starszą o lat kilka uczennicą. Czytała ona bajkę Krasińskiego p. t. „Słonecznik i fijołek“. Opowiedziała ją, objaśniła co do wyrazów; naprowadzona przez pytania zrozumiała sens moralny i zastosowała go do ludzi. Po ustnym przerobieniu treści kazałam jej natychmiast napisać to, jako ćwiczenie. Wypracowanie to zdziwiło mnie przyjemnie, gdyż styl był wcale gładki, a nadto posiadał pewną obrazowość, nie spotykana u niej poprzednio. (Przypominam, że pisała w mojej obecności bez czyjejkolwiek pomocy—zaznaczam, że była to dziewczynka słabszych zdolności, która po ściślejszym egzaminie nie okazałaby

więcej wiedzy, niż przeciętna uczennica klasy drugiej). W bajce część opisowa ograniczała się do takich wyrażen:

Jeden wielki, drugi mały,
Słonecznik wzrostem wspinał się,
Fijołek skromny postacią

Hardy ze swego nazwiska,
Ten co jaskrawym blaskiem polyska
I za słońcem się obraca,
Gardził drugim, co się zwraca
I kryje między trawą.

Wypracowanie zaś mojej uczennicy zaczynało się w taki sposób: „W pewnym ogrodzie rośło bardzo wiele kwiatów. Między innemi był tam *słonecznik z licem gorejącym, który zwraca się do słońca*, krążąc od wschodu do zachodu. Obok niego rósł *fioleczek skromniuchny*, ukryty w *trawce zielonej*“. Skąd pobrała takie zwroty? Odpowiedź łatwa. Przed rokiem czy dawniej nawet uczyła się na pamięć ogrodu z Pana Tadeusza, gdzie między innemi są wiersze:

W środku kwiatów, jak pełnia pomiędzy gwiazdami
Kragły słonecznik z licem wielkim, gorejącym
Od wschodu do zachodu kręci się za słońcem

Czy powtórzyła świadomie czy nieświadomie?—dotąd jest dla mnie zagadką, ale rzuca to pewnego rodzaju światło na wzbogacanie się stopniowe słownika dziecięcego

szkolnych. Każdy z nas pamięta dobrze budowę tych ostatnich. Były to długie i wąskie deski bez oparcia, opatrzone od przodu pulpitem bardzo pochyłym, na którym książka utrzymywała się dzięki niskiej galeryjce, ugniatającej znów boleśnie piszącą rękę. Pulpit był tak odległy od siedzenia, że uczeń wygodnie mógł stanąć między nimi podczas wydawania lekcji. Jak mówiliśmy, ławka nie miała oparcia; rolę jego spełniała przednia ściana szafki na książki, znajdującej się pod pulpitem. Przy budowie tych ławek uwzględniono przede wszystkim dwie rzeczy 1) umieszczenie największej ilości uczniów w klasie i 2) możliwość łatwego wychodzenia z ławki, co było rzeczą ważną, gdy w ławce siedziało po sześciu i więcej uczniów.

Że ławki te były niewygodne, to jeszcze najmniejsza ich zła strona, bo daleko większą była ich szkodliwość. Dość spojrzeć na uczniów piszących w takich ławkach, aby przekonać się o tym. Zwykle siedzą oni prawie na samej krawędzi ławki, choć siedzenie tak jest wąskim, bo inaczej nogi, zwłaszcza mniejszych dzieci, nie dostają do podłogi, a siedzenie ze zwieszonymi nogami jest bardzo męczące. Ponieważ brzeg ławki jest dosyć odległy od wewnętrznej krawędzi pulpitu, więc uczeń musi siedzieć schylonym przy pisaniu i przytym nieraz opiera się piersioma o pulpity i głowę schyla na piersi. Pulpit bardzo często bywa za wysokim, przez co prawe ramię podnosi się wyżej, a lewe opuszcza się ku dołowi, tym więcej, że pulpity są wąskie, aby się na nim mogło oprzeć lewe ramię. Takie siedzenie pociąga za sobą trójaki skutki: 1) wywołuje ono bardzo szybkie zmęczenie w rękach i krzyżu, gdyż pierwszym bardzo trudno wisieć długo w powietrzu lub być podniesionym w stawie ramieniowym wyżej nad zwykłą płaszczyznę pasa ramieniowego, w krzyżu zaś zmęczenie powstaje dla tego, że skutkiem bocznej pochylności tułowiu sam kręgosłup nie jest w stanie utrzymać równowagi ciała i muszą mu w tym dopomagać mięśnie, 2) wywołuje słabe i powierzchowne oddychanie, gdyż uciśnięta klatka piersiowa, opierająca się na krawędzi pulpitu, nie jest w stanie rozszerzać się prawidłowo; 3) staje się powodem bocznej skrzywienia kręgosłupa (skoliozy), a mianowicie w ten sposób: Doświadczenia Parow'a i Hermana Mayer'a dowiodły, że siedzenie jest wtedy najwygodniejszym, gdy kręgosłup sam przez się utrzymuje równowagę ciała bez udziału mięśni. Równowaga ta jest jednak wtedy tylko możliwa, gdy pas ramieniowy jest prostym do kręgosłupa, a głowa znajduje się w jednej z nim linii. Gdy jednak uczeń siedzi tak, jakśmy to wyżej opisali, wtedy dla utrzymania równowagi kręgosłupa przegina się na bok. Z czasem owe ciągle powtarzane boczne skrzywienie staje się stałym i otrzymujemy skoliozę, czyli tak zwaną w mowie potocznej „wyższą łopatkę”. Boczne skrzywienie kręgosłupa oprócz tego, że jest nieestetycznym kalectwem, jest jeszcze zwłaszcza u dziewcząt, szkodliwym przez to, że wywołuje

i powinno pobudzać nauczyciela do rozsądnego wyboru ustępów, których dzieci mają uczyć się na pamięć: powinny one być pisane wzorowym językiem, zawierać wyrażenia piękne, barwne lecz naturalne—przesadę i nienaturalność, dźwięk pusty bez głębszej myśli, należałoby raz na zawsze wykluczyć na równi z błędami językowymi z wypisów i wszelkich książek dzieciennych.

Kończę swoje uwagi. Starałam się w nich wykazać, jakie czynniki wytwarzają płynne opowiadanie i zaznaczyłam: zrozumiałość czytanego ustępu, zaciekawienie, jakie budzi, uwagę, z jaką jest czytany i stopień wrażliwości danego dziecka, powinienabym dodać wprawę w tego rodzaju ćwiczenie i ogólne rozwinięcie umysłowe, które się przy każdej lekcji odbija. Nie wdawałam się w żadne wskazówki metodyczne: raz dla tego, że mamy ich sporo w naszej literaturze, a powtóre dla tego, iż założenie moje było inne; miałam jedynie na celu spisać obserwacje z własnego doświadczenia z życzeniem, aby z nich skorzystały młodsze odemnie nauczycielki i ułatwiły sobie badanie dzieci, z którymi po raz pierwszy mają do czynienia.

A. Szc.

skrzywienie kości miednicy, co może być bardzo zgubnym przy porodach.

Jeżeli ławki dawne są złe, to jakież ławki być winny w t. z. przez Cohn'a „szkole przyszłości”? Ogólna odpowiedź brzmi tak: winny być ściśle przystosowane do wzrostu i budowy uczniów i umożliwiać im proste i wygodne siedzenie. Szczegółowo rzecz ta przedstawia się tak: 1) Odległość przedniego brzegu ławki od prostopadłej, opuszczonej od wewnętrznego brzegu pulpitu, winna być ujemną t. j. że siedzenie powinno wchodzić pod pulpity. Ta odległość ujemna wynosić winna według Cohn'a minimum 2,5 ctm. 2) Różnica (die Differenz)—odległość wewnętrznego brzegu pulpitu od krawędzi ławki—powinna być taką, aby prawe ramię nie było podniesionym przy pisaniu. Odległość ta równa się zwykle odległości zwieszonego swobodnie łokcia od ławki, czyli $\frac{1}{4}$ długości ciała, wraz z dodatkiem około 2 ctm. z powodu tego, że przy przesuwaniu przedramienia ku przodowi staw ramieniowy nieco się podnosi. 3) Wysokość ławki nad podłogą powinna być taką, aby noga zgięta prostopadłe w kolanie, opierała się całą podeszwą o podłogę. Możliwym jest to wtedy, gdy wysokość ławki odpowiada długości przedudzia od stopy do stawu kolanowego t. j. około $\frac{2}{3}$ długości ciała. 4) Oparcie winno być niskie i przytym wypukłe w miejscu, odpowiadającym kręgom lędźwiowym, gdyż wtedy najłatwiej utrzymać równowagę. Przytym odległość oparcia od pulpitu powinna być taką, aby uczeń i przy pisaniu mógł oprzeć się wygodnie, 5) Pulpity składają się z dwu części: poziomej i pochylej, zwróconej do ucznia. Szerokość pierwszej równa się zwykle 10 ctm., drugiej 35—40. Ta ostatnia winna być nachyloną pod kątem 14° . 6) Szerokość siedzenia winna wynosić na ucznia 50—60 ctm.

Jakież z temi wymaganiami higieny pogodzić żądania pedagogów t. j. ażeby ławka zajmowała mało miejsca i aby uczeń z łatwością mógł z niej wychodzić? Ma się rozumieć, że z pierwszym z tych żądań higiena liczyć się nie może i nie potrzebuje. Drugiemu wymaganiu odpowiedzieć bardzo łatwo; chodzi tu tylko o to, aby pulpity były wysuwane, lub też, aby mógł się podnosić ku górze. Wtedy uczeń z łatwością stanąć może między pulpitem a brzegiem ławki.

Ażeby czytelnik mógł łatwiej zrozumieć powyższe słowa, podamy szematyczne przecięcie ławki, która odpowiada wyżej postawionym postulatom. (D. n.)

NOTATKI PEDAGOGICZNE.

Badania dotyczące bystrości słuchu u młodzieży szkolnej były przeprowadzone przez lekarza w wielu prywatnych zakładach naukowych w Berlinie. Okazało się z nich, że prawie czwarta część badanych dzieci nie ma normalnego słuchu, choć większość przyjmuje tę wiadomość z największym zdumieniem: nikt im na to dotychczas nie zwracał uwagi. Dzieci, które z odległości 20—25 metrów nie słyszą, przekonane były, iż mają słuch wyborny; bardzo źle słyszące, które z odległości 12—15 metrów na zadane pytanie nie mogły dać odpowiedzi, utrzymywały, że tu pytający był winien, mówi niewyraźnie. Wogóle wady słuchu są częstsze u dzieci uboższych, niż w szkołach, uczęszczanych przez dzieci zamożniejszych rodziców. Należałoby baczną zwracać uwagę na wadliwość słuchu w dzieciństwie, gdyż wzrasta ona z wiekiem i ludziom różnych zawodów staje na przeszkodzie w pełnieniu obowiązków. W szkole dzieci, które nie dosłyszą, mniejsze czynią postępy niż inne. Muszą przy wykładzie więcej natężyć umysł, skutkiem czego męczą się prędzej i uwaga ich łatwiej się urywa. Brak czysto fizyczny, nie dostrzeżony w porę, ściągając niezadowolone nauczyciela, posądzenia o upór lub nieuwagę. Rodzice nie powinni ufać ogólnie panującemu przekonaniu, że choroby ucha w dzieciństwie nie pozostawiają po wyleczeniu trwałych śladów, a tymbardziej, znając braki dziecka pod względem słuchu, zaniedbywać zasięgnięcia porady lekarskiej z obawy kosztów.

Zabójcza lektura. Ofiarą czytania romansów padła 13-letnia dziewczynka w Berlinie, która odebrała sobie życie strzałem z rewolweru. Jedyną pobudką do tego smutnego samobójstwa było przejęcie się chorobliwymi płodami współczesnej beletrystyki. Rodzicom nigdy dość zalecić nie można pilnego czuwania nad czytaniem dzieci.

Młodzi przestępcy. Niezmiernie wielka liczba nieletnich przestępców, z którymi sąd w Filadelfii w przeciągu jednego tylko roku miał do czynienia, jest pobudką dla tamtejszej prasy do smutnych refleksyj nad moralnością wzrastającej młodzi w mieście kwakrów. Nie ma prawie takiego przestępstwa, od któregoby dzieci, nie starsze nawet nad lat dziesięć, były wolne. Mali chłopcy znajdują się w areszcie za morderstwo lub usiłowanie zabójstwa, dziewczynki w krótkich sukienkach okazywały zamiary samobójcze, których wykonaniu ledwo zdołano przeszkodzić; mali rozbójnicy napadali z rewolwerami na dzieci, przechodzące ulicą, aby je później ograbić; całe bandy złodziejskie, złożone z wyrostków, okradają systematycznie sklepy albo spełniały rabunki, których wykrycie trudnym było dla tajnej policji. „Pres“ wylicza cały szereg tych przestępstw z podaniem szczegółów i nazwisk, aby wykazać, że nie jest to obraz fantastyczny lecz same nagie fakty. Zasługuje na uwagę, że większość tych młodocianych przestępców nie pochodziła z rodzin kryminalistów, były to dzieci uczciwych rodziców, którzy nawet nie przewidywali, jaką drogą pójdzie ich potomstwo, póki nie zostali o tym w straszliwy sposób ostrzeżeni przez policję, która zarządziła poszukiwania w ich domu.

Nie ma państwa w domu. Pismo niemieckie „Cornelia“ zwraca uwagę rodziców na wpływ, jaki ten frazes, użyty dla odprawienia niepożądanych gości, wywiera na podrastające dzieci. Autor zamiast długich dowodzeń przytacza fakty z własnej obserwacji poczerpnięte, między którymi dwa szczególnie zasługują na uwagę: 1) Kilkoletni synek zamożnego i inteligentnego kupca wbiega do gabinetu ojca ze słowami: „Tatusz nie pójdzie do nieba“, a mówi bez żartów, nawet z niejakim smutkiem.—Skąd wiesz o tym, malcze?—pyta zdziwiony ojciec. „Bo tatuś skłamał, a to grzech“. „Co? ja kłamię kiedy?“. „A tak, kazał tatuś powiedzieć panu B., że nikogo nie ma w domu; a tatuś jest przecie“. 2) Pan Radca miał bardzo słabowitego syna, który raz przez kilka miesięcy nie mógł uczęszczać do szkoły. Skoro nieco przyszedł do siebie, brał przez czas niejaki lekcje prywatne, a pani radczyni, jako nadzwyczaj troskliwa matka, była zawsze obecną podczas tych wykładów. Skoro tylko wchodził nauczyciel, zapowiadała służącemu w obecności dziecka: „Gdyby kto przyszedł, powiedz, iż nie ma mnie w domu“. W jakiś czas potem chłopiec zdrów zupełnie zaczął na nowo uczęszczać do szkoły i tam został przyłapany na kłamstwie, mającym pewne podobieństwo ze słyszanymi codziennie słowami matki. Gdy dziecko zawstydzone i splakane przyszło do domu, matka udała się do nauczyciela, wyrażając mu swe zdziwienie i podejrzewając jakąś pomyłkę w tym, co zaszło; syn jej, mówiła, od dzieciństwa był przyzwyczajony zawsze mówić prawdę, nie przebywał nawet nigdy w towarzystwie zepsutych, złe wychowanych dzieci, skądby mu się wzięło kłamstwo? Niebaczna, nie przypuszczała nawet, że kłamać nauczyła go sama.

Niemcy o parku Jordana w Krakowie. Lipska „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege“ w ten sposób wyraża swe uznanie dla parku dr. Jordana w Krakowie, któremu w swoim czasie obszerne poświęciliśmy sprawozdanie. „Profesor Henryk Jordan z Krakowa, zaledwie nam z nazwiska znany, wysoce jest ceniony w swej austriackiej ojczyźnie z powodu gorliwej, uwieńczonej pełnym powodzeniem działalności w sprawie rozpowszechnienia zabaw dla młodzieży. Założył mianowicie w swym ojczystym mieście własnym kosztem park obszaru 17 morgów, gdzie pourządził place zabaw. Na S-go Michała r. 1892 park ten przejdzie na własność miasta Krakowa, jako dar profesora Jordana. Do tej pory jednak każde dziecko, uczęszczające do szkoły, ma prawo korzystać zeń bezpłatnie. To też w ubiegłym lecie bawiło się tam nie mniej ni więcej jak 13.000 dzieci szkolnych, tak dziewcząt jak chłopców. Liczba ba-

wiających się wynosiła przeciętnie dziennie 500 dzieci—we środę dochodziła ona do 700, w sobotę z powodu gorliwszego uczęszczania młodzieży izraelskiej do 900, w niedzielę zaś do poważnej cyfry 1200. Dzieciom naturalnie nie wolno tu bawić się pojedynczo, łączą się one w grupy, obejmujące przeciętnie po trzydziścioro dzieci, którym początkowo przewodniczył nauczyciel. Zwykle bywało w parku od 10 do 15 nauczycieli—z biegiem jednak czasu bardziej uzdolnione dzieci—starsi chłopcy lub też dziewczynki—kierowały same zabawą.—Niesłychane powodzenie, jakie osiągnął Jordan, z pewnością pobudzi niejednego do naśladownictwa. Najmilszą nagrodą dla dra Jordana za tyle trudu i tak znaczne poniesione przeciw kosztu są z pewnością chwile, które spędza wśród wesoło bujającej dziatwy. Uszczęśliwia go pewno przeświadczenie, że tylu dzieciom dostarczył tak zbawiennej pod każdym względem rozrywki.

Wykład kucharstwa dla dziewcząt w szkole. Nowość, mająca na celu higienę i podniesienie dobrobytu klas niższych, została obecnie wprowadzoną przez Zarząd Szkolny do żeńskich szkół miejskich w Berlinie. Jest nią mianowicie wykład kucharstwa i gospodarstwa domowego, który ma na celu wykształcenie dziewcząt do przyszłego ich zawodu gospodni domu. W czasie ostatnich wakacji, jak piszą Schw. Blätter, f. Gesellschaft, został urządzony kurs kucharstwa, jako premijum dla 12 najpilniejszych uczennic. Kasa szkolna wzięła na siebie koszt nauki, co wyniosło 10 marek na jedno dziecko. Nauka odbywała się w szkole kucharstwa, zakładzie Pestalozzi Fröbel, zostającym pod protektorem cesarzowej Fryderykowej, która gorąco zajmuje się sprawą praktycznego wychowania dziewcząt. Plan zajęć został podzielony na 12 działów—wszystko zaś zostało rozłożone na 4 tygodnie.

Lekcje odbywały się pięć razy na tydzień w godzinach przedpołudniowych. Plan ten obejmował: 1) Praktyczny sposób zakupywania produktów. 2) Proste gospodarskie prowadzenie rachunków. 3) Przygotowywanie zdrowych pokarmów z najtańszych i najbardziej używanych produktów. Ten ostatni dział podzielonym jeszcze został na a) praktyczne przygotowanie b) obznajmienie się z materjalami spożywczymi co do ich pożywności, składu chemicznego i sposobu ich użytkowania, c) gotowanie w małych ilościach na dwie osoby, wykonane samodzielnie przez dwie dziewczynki, d) objaśnienie wszelkich zajęć kuchennych, e) powtórzenie wszystkiego czego się dziewczęta nauczyły. Ceny różnych potraw. 4) Utrzymywanie w czystości kuchni według pewnego systematycznego planu. 5) Rozdzielenie wypróbowanych już przepisów do późniejszego użytku.

Kierowniczką mają zamiar po ukończeniu kursu wydać wypróbowaną teorię wszystkich lekcji w formie szkolnego podręcznika. W ten sposób uczynionoby możliwym urządzenie kursów kucharstwa z małym trudem i bez wielkiego kosztu w czasie wielkich feryj lub też nawet w ciągu roku podczas popołudniowych rekreacji. Za pomocą tej metody mogłyby nawet wędrownie nauczycielki rozprzestrzeniać sztukę kucharstwa po wsiach, niewiele z sobą wożąc sprzętów. Spis potrzebnych sprzętów wraz z ich ceną dołączonym zostanie do podręcznika.

Odczyty o higienie dla pedagogów w Zurychu. Schw. Blatt. f. Geseltpfl. donoszą, że rada szkolna w Zurychu poleciła kilku docentom tamtejszego uniwersytetu urządzenie w zimowym semestrze odczytów o anatomii i fizjologii człowieka dla nie lekarzy, specjalnie zaś dla nauczycieli i kandydatów do stanu nauczycielskiego.

W sprawie ustalenia pisowni polskiej, tyłokrotnie w pismach pedagogicznych i politycznych poruszanej, znajdujemy w sprawozdaniu z czynności administracyjnych i naukowych Akademii Umiejętności za rok 1890/91, odczytanym przez prezesa Akademii hr. Stanisława Tarnowskiego na posiedzeniu w dniu 30 maja 1891 następujący ustęp: „Akademia wyznaczyła komisję, która miała złożyć jej swoje wnioski, gdy równocześnie ta sama potrzeba dała się czuć, a ta sama sprawa była podjęta w Radzie szkolnej krajowej. Wiceprezydent rady szkolnej, p. Bobrzyński, z uwagi, że pisownia miałaby pewniejsze widoki powszech-

nego przyjęcia i ustalenia, gdyby zasady jej ogłoszone były równocześnie i w tym samym brzmieniu przez Akademię i przez Radę szkolną krajową, zwołał we Lwowie w jesieni 1890 r. rozpoznawczą komisję z biegłych złożoną; uchwały zaś tej komisji przesłane były Akademii w styczniu roku bieżącego. Komisja Akademii wzięła je pod obrady i uznała za potrzebne nieliczne tylko zmiany w nich poczynić. W celu zaś i w nadziei osiągnięcia możliwie najpowszechniejszej jednomyślności w tej sprawie, jeździł sekretarz jeneralny Akademii, profesor Smolka do Warszawy, żeby rezultat obu odbytych narad tamtejszym biegłym przedstawić. Końca sprawy i ogłoszenia zasad pisowni, których trzymać się będzie tak Akademia jak Rada szkolna krajowa, spodziewać się można w najbliższej przyszłości.

Matematyka.

Typy zadań arytmetycznych.

Każdy nauczyciel wie z codziennej praktyki, ile się nieraz namęczyć trzeba, zanim średnio rozwinięte dziecko zrozumie i samodzielnie wykona jakiegokolwiek bardziej złożone zadanie. Co gorsza, nie jeden z przerażeniem spostrzeżga, że trudności te nie zmniejszają się z biegiem czasu; dzieci przerabiają dużo zadań, a postępu w nich nie znają, od początku do końca roku szkolnego powtarza się bez zmiany toż samo: uczeń rozwiąże szybko każde zagadnienie, będące najprostszym zastosowaniem wyuczonych działań, ale nigdy nie jest w stanie wykonać takiego zadania, które z podanej definicji działań nie wynika — jest ich zastosowaniem ale dalszym, na pierwszy rzut oka nieuchwytnym. Wskazuje to nam, iż rozwiązanie takich zadań oprócz biegłości w rachunku wymaga nadto: a) jasnego rozumienia stosunków tam wchodzących, b) przygotowania umysłu przez pewną ilość zadań prostszych do danej kombinacji, występującej już w bardziej złożonej formie. Pierwszy warunek osiągniemy, objaśniając dokładnie każde zadanie, utrwalając przez środki poglądowe i pogawędki pojęcia o miarach, wagach, czasie, odległości itp. tłumacząc każdy wyraz nowy dla dziecka; drugi streszcza się w dwóch tylko słowach: stopniowanie zadań. Ten punkt ostatni każdy z nas niewątpliwie uznaje w teorii, lecz jakże trudno zastosować go w praktyce! Najbardziej używane, nie pozbawione wielu zalet zbiory zadań, dużo pod tym względem pozostawiają do życzenia. Zaczyna się w nich wprawdzie od przykładów najłatwiejszych, ale później bez żadnego przygotowania wprowadza się tyle różnorodnych kombinacji, że przerabiający je kolejno uczeń walczy z coraz to innymi trudnościami, a wobec ich ilości niepodobna mu uchwycić związku pomiędzy nowym zadaniem a dawniejszemi, nad które — przeciż — tyle się namęczył.

Wejźmy teraz w położenie nauczyciela, który zmuszony jest używać takiego podręcznika i zastanówmy się, w jaki sposób należałoby brakowi jego zaradzić. Chcąc, aby uczeń rzeczywiste postępy w samodzielnym przerabianiu zadań czynił, nie możemy trzymać się niewolniczo porządku książki, albo na chybi trafi na każdą lekcję z osobna zagadnienie wybierać; lecz musimy objąć całą różnorodność stosunków i kombinacji, podzielić odnośne zadania na pewne pokrewne sobie grupy, w każdej z grup tych wyróżnić przykłady typowe, które zawierają cechy wspólne wielu innym i te ustopniować według trudności, jakie każdy typ i każda grupa przedstawia. Olbrzymia to praca i nie dla każdego dostępna. Pragnąc ją ułatwić, będziemy podawali na tym miejscu próby metodycznego opracowania niektórych typowych zadań, które po części czerpiemy z istniejących i używanych zbiorów polskich i ruskich.

Pozostaje wyjaśnić: co stanowiło dla nas punkt wyjścia przy grupowaniu zadań i dla kogo je przeznaczamy? Myliłby się każdy, co by sądził, że na jakimkolwiek stopniu nauki dziecko zdolnym jest rozwiązywać wszystkie zagadnienia, do których dadzą się zastosować działania, znane już mu z systematycznego kursu arytmetyki; choćby nawet było ono w stanie zrozumieć wiele bardzo zadań, to trwale

przyswoić sobie może tylko ograniczoną ilość kombinacji, na które czas i zdolność dziecka w każdym poszczególnym wypadku pozwoli. Nie ubiegamy się więc za wyczerpaniem *wszystkich możliwych* zadań, ale podawać je będziemy seryjami, z których każda dla uczniów innego stopnia jest przeznaczoną. Rozpoczynamy od dzieci, które ukończyły już kurs w zakresie pierwszej setki i albo go raz jeszcze powtarzają, albo już przystąpiły do systematycznej nauki czterech działań; też same zadania przydać się też mogą uczniom nawet znacznie starszym i dalej w arytmetyce posuniętym, u których znajdujemy pewne zaniedbanie w początkach czy też upośledzenie zdolności kombinacyjnej, czyniące dla nich niedostępnymi wszelkie zagadnienia trudniejsze; z tą myślą podajemy przykłady nie tylko z mniejszemi ale i z większemi od 100 liczbami. Całą tę seryję podzieliliśmy na cztery grupy na podstawie naturalnej; zestawiliśmy bowiem zadania pokrewne treścią pojęć, których się obracają, a zatem: 1) Kupno i sprzedaż (stosunek ceny do ilości nabytych przedmiotów). 2) Miary i wagi, ich różne kombinacje. 3) Czas i odległość; wzajemny ich stosunek. 4) Praca ludzka (stosunek ilości roboty do czasu użytego na nią, do liczby robotników, do otrzymanej zapłaty itd.). W każdej z grup powyższych znaleźć można znaczną ilość typów; wybraliśmy z nich tylko po 2—4, najbardziej dostępnych dla uczniów 9—12 letnich. Czytelnik zapewne uczyni albo już uczynił nam zarzut nieścisłości, zapytać bowiem można: Gdzie pomieścimy zadania, mające pewne cechy wspólne niezależnie od tego, że raz chodzi w nich o pieniądze, innym razem o miary, to znów o czas czy przestrzeń? Pytanie to zadaloby cios śmiertelny naszej klasyfikacji, gdyby nie to, że ona ma praktyczne a nie naukowe cele. Odpowiemy, że umyślnie w ten sposób grupowaliśmy zadania, aby treść ich, zbyt różnych dotycząca przedmiotów, nie rozrywała uwagi dzieci i nie przeszkadzała uchwyceniu głównej, wspólnej wszystkim cechy: każdy więc rodzaj zadań, wśród różnych stosunków mający zastosowanie, mieściliśmy tam, gdzie przedstawia się w najbardziej typowej formie. Dopiero dzieciom, umięjącym sobie radzić z daną kombinacją w pewnym szczególnym wypadku, wskazujemy inne jej zastosowania, po każdym naszym opracowaniu podajemy w tym celu: analogiczne przykłady w obrębie innych stosunków. (D. c. n.).

Musyka.

JAK UCZYĆ POCZĄTKÓW MUZYKI?

przez E. Nowakowskiego, prof. Konserwatorium.

XIX.

Warunki, w jakich rozpoczyna się praca nauczyciela.

Różne są stadyja uzdolnienia ucznia, w jakich nauczyciel rozpoczyna z nim swą pracę. Jeśli uczeń nie zgoła nie umie, jest to dla nauczyciela sytuacja najlepsza; wówczas bowiem, jeśli materia jest podatna, może go urobić z łatwością według zasad nauki i swych przekonań. Ale trudniejsze jest zadanie, gdy uczeń poprzednio już był kształcony w muzyce, wtedy bowiem przynosi on z sobą pewne nawyki, wypływające z systemu nauki, którego nowy nauczyciel może nie podzielać, a co gorsze, często wiele wad nabytych, czasem może z winy nauczyciela. a częściej jeszcze przez własną nieuwagę, lekceważenie rad mu udzielanych lub nakoniec z braku odpowiednich zdolności.

W tych wypadkach zadanie nauczyciela sprowadza się niejako do roli doktora względem swego pacjenta, który bada chorobę i zapisuje stosowne lekarstwa. Należy więc dobrze wyrozumieć przede wszystkim muzyczną naturę swego ucznia, odnaleźć wszystkie wady i złe nawyki, a używając odpowiednich ćwiczeń, stopniowo lecz wytrwale takowe usuwać. Zadanie to jest nie łatwe, bo przyzwyczajenie jest drugą naturą; trzeba więc wielkiej ze strony nauczyciela wyrozumiałości i cierpliwości, aby ucznia

nie zniechęcać i umieć wykazać mu wszystkie korzyści, jakie z tej pracy osiągnąć może.

Wiek uczącego się i stopień rozwinięcia jego inteligencji musi pociągać za sobą zmiany w kierunku pedagogicznym. Nie można tak samo uczyć dziecka, jak się uczy osobę dorastającą lub dojrzałą.

Już w wyborze samych kompozycji zachodzić musi wielka różnica. Cała prawie literatura muzyczna dla początkujących obliczona jest na wiek dziecięcy w którym przy zwykłym porządku rzeczy, nauka się rozpoczyna, osobie więc już dojrzałej nie można dawać do grania utworów wprost dziecińczych lecz konieczne rzeczy głębszej treści duchowej. Słowem, dla takich trzeba mieć inny zupełnie repertuar tak kompozycji jak i etiud, a mając do dyspozycji z powodu wieku uczącego się stosunkowo mniej czasu, należy iść najkrótszymi drogami, aby osiągnąć w niedługim czasie możliwy rezultat, na jaki naturalnie pozwalają zdolność i praca ucznia.

Ćwiczenia tylko i gamy muszą być dla obu tych kategorii uczących się wspólne, chociaż i tu zachodzą znaczne różnice, pochodzące wprost z przyczyny fizycznej jak np. siła lub wielkość ręki u dziecka i u osoby starszej wiekiem.

Tu dodać mi wypada uwagę, w jakim mianowicie wieku dziecko rozpoczynać ma naukę gry na fortepianie, jest to bowiem pytanie, zadawane sobie często przez rodziców, a na które sami odpowiedzieć sobie nie umieją.

Różne są przyrodzone zdolności muzyczne, więc stopień takowych ma bezwarunkowo wpływ na epokę, w jakiej nauka ma się rozpocząć, lecz zależy ona także od stopnia rozwoju inteligencji, która jak wiadomo u jednych wcześniej u drugich później się rozwija. Słowem, oznaczyć stanowczo czas rozpoczęcia nauki jest niepodobnym, przyjąć można wszakże za normę, że gdy dziecko inteligentne okazuje pewne usposobienie muzyczne, czy to wsłuchując się z przyjemnością czy też wyśpiewując zasłyszane melodie, nauka może być rozpoczęta między siódmym a dziewiątym rokiem życia, gdy jednak warunki są sprzyjające, umysł wcześniej rozwinięty, a wybitne i rzeczywiste zdolności muzyczne dziecko z maleńka już objawia, wówczas nauka nawet parę lat wcześniej rozpoczęta być może.

(D. c. n.)

Krytyka i Sprawozdania.

Spuścizna literacko-pedagogiczna po Stanisławie Jachowiczu przez Floryjana Łagowskiego.

Każdy z nas słyszał o Jachowiczu, jako o pedagogu, filantropie i poecie wieku dziecięcego, wielu zachowało w pamięci niektóre z jego wierszyków, których uczyliśmy się w dzieciństwie; w elementarzach, wypisach i pismach dziecińczych spotykamy często bardzo bajeczki Jachowicza, nie zawsze podpisane (pytamy się wydawców dlaczego? czyżby się wstydzieli uczciwego tego nazwiska?) a jednak mało dotąd wiemy o Jachowiczu, co gorsza rozpowszechnia się pośród młodszego pokolenia mniemanie, że Jachowicz przestarzał się, nie ma już znaczenia w wychowaniu współczesnym. Zasłużony nasz pedagog, p. Łagowski w ostatniej pracy swojej przypomina nam nie tylko nazwisko Jachowicza, jego zasługi i działalność, lecz także podał nam jakoby inwentarz, przypadającego nam spadku po najlepszym przyjacielu wieku dziecięcego, ocenił, ukłasyfikował wszystkie utwory poety, wskazał, które przystępne są dzieciom, które zrozumiałe, które miały znaczenie chwilowe tylko, a które zachowały wartość trwałą. Praca p. Łagowskiego jest poważną, trzeźwą oceną działalności Jachowicza, uwielbia on poetę—pedagoga i pedagoga—obywatela opiekuna sierot, dobroczyńcę wieku dziecięcego, nie narzuca wszakże tego uwielbienia czytelnikowi, przemawia faktami, nie frazesami. I rzeczywiście zdołał przekonać czytelnika, że Jachowicz zajmuje wśród naszych poetów pedagogów pierwsze miejsce, wśród obcych zaś jedno z najpiękniejszych. Mimo szczupłej stosunkowo objętości dziełko p. Łagowskiego zawiera ogrom materiału, jest owocem mro-

czej pracy, dowodem prawdziwego zamilowania przedmiotu, napisane przystępnie, żywo, zajmująco przy głębokiej znajomości rzeczy stanowi cenny nabytek w literaturze pedagogicznej.

Kończymy życzeniem, ażebyśmy się doczekali niezadługo nowego zbiorku prac Jachowicza, ułożonego według wskazówek, podanych przez p. Łagowskiego. W dotychczasowych zbiorach uwzględniano szczególnie tak zwane moralne bajeczki, przedstawiające najczęściej rozpowszechnione wady dziecięce. Istnieją też zbiorki kompletne, w których wszakże bardzo trudno oryjentować się, wybrać rzecz stosowną w danych warunkach. W nowym zbiorze należałoby uporządkować materiały, ugrupować stosownie do wieku i wybrać szczególnie te utwory, które istotnie podnoszą moralnie, a sprawiają przytym wrażenie estetyczne.

W. Osterloff.

PORADNIK WYCHOWAWCZY.

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

(Niechć do samodzielnych postrzeżeń i odpowiedzi. Skłonność do egoizmu i zazdrości).

Zapytanie:

1) Upoważniona odezwą Przeglądu ośmielam się przesłać kilka szczegółów, dotyczących się wieku i charakteru moich dzieci. Najstarszy mój syn ma lat niespełna 7, jest szczupły, nerwowy, jednostajność nudy go prędko, zabawki lubi często zmieniać. Ciekawy jest wszystkiego niesłychanie, zarówno książek, jak tego, co ktoś powie lub pomyśli nawet;—czytać nauczył się w ciągu przeszłego roku prawie bez mojej pomocy i wszelki druk łączy go niezmiernie, czytania słuchałby cały dzień. Gdy jednak po przeczytaniu mu powiastki pytam go o jej treść, odpowiada niechętnie i widocznie nudzi go wypytywanie. Gdy mu objaśniam co z nauki o rzeczach, słucha chętnie, lecz, gdy sam musi odpowiadać, krzywi się i nie lubi być egzaminowany, choć wcale nieźle idzie mu to zwykle. Czy więc lepiej zrobić, nie wymagając jeszcze od niego samodzielnych postrzeżeń lub odpowiedzi, a czekając, aż sam większą będzie miał do nich ochotę, czy przeciwnie przyzwyczajając go mam do nich pomimo jego niechęci?

2) Wadą najwybitniejszą jest w nim zazdrość. Staram się ją zwalczać, lecz ona ciągle się odzywa, nie lubi np. gdy kto inny nie on wygrywa w loteryjce; nie podoba mu się, gdy komuś w zabawie lepsze fanty się dostają niż jemu; nie lubi, gdy kto bawi się jego zabawkami, nie chce wyrzekać się jakichś przyjemności dla drugich lub dzielić się swą własnością. Wogóle w drobiazgach codziennego życia okazuje więcej egoizmu niż reszta rodzeństwa, lecz nie mogę powiedzieć, aby objawy te były bardzo rażące, gdyż tło jego charakteru stanowi łagodność. Jak mam postępować, aby go z tych wad wyleczyć?

S. W.

Odpowiedź:

1) Całe życie nasze umysłowe we wszystkich tak różnorodnych przejawach redukuje się do dwóch momentów: przyjmowania podniet z zewnątrz i wewnętrznej ich przeróbki. Stąd ideałem wychowania nie może być człowiek, który wiele wrażeń doznał, wiele książek przeczytał, wiadomości sobie przyswoił, ale taki, który z tego, co widział, słyszał, czytał, uczył się, istotny odnieść umie pożytek, a korzyści z nauki na żadnym stopniu nie będzie, jeśli uczeń biernie tylko słucha wykładu, nie zdając nawet sobie sprawy z tego, co słyszy. Wobec tego usposobienie syna słuszną w Pani budzi trwogę, lecz w jego wieku wszystko się jeszcze daje naprawić. Radzimy więc nie czekać na pojawienie się chęci do samodzielnych postrzeżeń i odpo-

wiedzi, lecz od początku żądać zdawania sprawy z rzeczy czytanej, a w nauce o rzeczach unikać wszelkich gołosłownych objaśnień, kierując tylko na właściwe tory postrzegawczość dziecka. Jeśli bowiem poszlibyśmy w tym względzie za jego teraźniejszym upodobaniem, poprawa w wieku późniejszym większe przedstawiałaby trudności. Dziecko ciekawe wszystkiego, a żadne zmiany, wobec ciągłego zadawania swych zachcianek pragnie coraz to nowych, silniejszych wrażeń; nauka szkolna, czytanie rzeczy poważniejszych wydaje mu się czasem suchym, nudnym, za mało dostarczającym pokarmu dla rozkołysanej przez barwniejszą lekturę wyobraźni, a bierne słuchanie wykładu bez obowiązku zdawania sprawy z własnych postrzeżeń wytworza najczęściej nieuleczalne lenistwo umysłowe, ubóstwo własnych myśli przy wielkiej łatwości przyswajania sobie cudzych zdań i poglądów.

Z drugiej strony jednak baczycь winniśmy, iżby postępowanie nasze przy nauce nie doprowadzało dzieci do znudzenia, do niechętnych odpowiedzi na nasze zapytania; z kolei więc zastanówmy się nad przyczynami owej niechęci, aby znaleźć sposób na jej usunięcie. Przyczyny te mogą być najrozmaitsze; w omawianym przez nas wypadku przypuścić można następujące: 1) *Mala zdolność skupiania uwagi* na jednym przedmiocie; dziecko woli poprzestać na powierzchownej znajomości rzeczy, niż dłużej się nad nią zastanawiać—jednostajność je nuży, jak Pani zauważyła. 2) *Nieśmiałość i brak wiary w swe siły*; dziecko niepewne, czy odpowiedź jego będzie dobrą, woli niekiedy udawać zupełną niewiedzę, aniżeli narazić się na gniew nauczyciela lub drwiny rodzeństwa czy kolegów. 3) *Zajęcie myśli* czym innym; zdarza się na przykład, że dziecko ciekawe dalszego ciągu rozpoczętej powiastki niechętnie przerywa jej czytanie, aby zdawać sprawę z treści. 4) *Wymagania nie zastosowane do siły umysłowej dziecka*; gdy pytania nasze są za trudne, dzieci nuży ponoszony przy odpowiadaniu wysiłek; gdy przeciwnie są zbyt łatwe, prędko się im znudzi powtarzać to, co wiedzą doskonale. Rachując się więc z temi względami, baczna zwrócić należy uwagę na *jakość i ilość* naszych zapytań, oraz na *sposób*, w jaki je stawiamy. Nie silmy się w jednej pogadance wyczerpać wszystkiego, co się tylko o danym przedmiocie powiedzieć daje, ani przy omawianiu przeczytanego ustępu nie starajmy się zbyt wielu celów osiągnąć odrazu. Lepiej cały szereg lekcji poświęcić temu samemu przedmiotowi, za każdym razem jedną tylko ukazując w nim cechę; lepiej od czasu do czasu powtarzać już objaśnione czytanie, uzupełniając to, co się na razie pominęło; aniżeli nużyć i zniechęcać dziecko przez zbyt obfity materiał, którego wobec swej nietrwałej uwagi nie może sobie przyswoić na jednej lekcji. Wszelkie pytania stawiać należy tonem łagodnym, wystrzegając się oznak zniecierpliwienia, gdy dziecko się namyśla, mówi powoli, waha lub jaka; po każdej trafnej odpowiedzi nieśmiałego dziecka należy okazać swe zadowolenie, po mniej właściwej—stawić nowe pytania, dające dziecku możność samodzielnego poprawienia jej niedokładności; wogóle niechaj wszelkie wypytywanie nosi cechę raczej swobodnej rozmowy aniżeli egzaminu. Swoboda ta będzie tym łatwiejszą do osiągnięcia, gdy dziecko znajdzie pewną przyjemność w szukaniu odpowiedzi na nasze zapytania; gdy pogadanka rzeczowa zastosowaną będzie do pory roku, do jego otoczenia, a czytanie pozostawać będzie w pewnym związku z treścią jego myśli i rozmów w danym czasie—nie dopuścimy, aby myśl ucznia błędziła daleko od przedmiotu lekcji. Przyjemnym również stanie się dla dziecka odpowiadanie nauczycielowi, gdy nad każdym zapytaniem będzie musiało zastanowić się trochę, ale po krótkim namyśle trafną znajdzie odpowiedź; jasność więc w formułowaniu pytań jest po nad wszystko pożądaną. W jednym razie wyjątkowo należy uwolnić dziecko od pytań natychmiast po przeczytaniu, mianowicie wtedy, gdy mamy słusne powody przypuszczać, że to, cośmy powiedzieli, może osłabić wrażenie, które przez czytanie wywołać pragniemy; w takim razie należy umysł dziecka

przygotować do zrozumienia wybranego ustępu, udzieliwszy koniecznych objaśnień przed czytaniem, później zaś pozostawić ucznia pod wpływem słów autora, a dopiero na drugi lub trzeci dzień przystąpić do powtórnego czytania z rozbiorem formy i treści. Zresztą; wszystko, cośmy dotąd powiedzieli, streścić można w jedną radę: pytanie nie ma być celem samo w sobie, ale ma służyć za przewodnika dziecku przy czynieniu postrzeżeń, wyciąganiu wniosków, porównywaniu i uogólnianiu, nadto odpowiedzi winny zaprawiać je do ścisłego i poprawnego wyrażania swych myśli; wszystkie więc zapytania, które nie z temi zadaniami nie mają wspólnego, stanowczo odrzucić należy, jako bezcelową gadaninę i marnowanie drogiego czasu.

2) Na drugie swoje zapytanie znajdzie Sz. Pani w części odpowiedź w Nr. 15 Przeglądu w artykule p. t. Egoizm dziecięcy—tu więc dorzucamy tylko kilka uwag o zazdrości. Pierwszym obowiązkiem wychowawców, mających do czynienia z dzieckiem skłonny do tej wady, jest postępowanie tak bezstronne i sprawiedliwe, iżby nie podsuwało nigdy malcowi myśli w rodzaju następnych: „Lajawniej miałem u ojca łaski, wszystko mi było wolno, a teraz brat jest faworytem. Ciocia go także woli, bo ładniejszy odemnie. Mama kocha równo nas obu, ale mniej od siostry. Nauczycielka ma słabość do nich obojga, bo się jej przymilają, a ja tego nie umiem” itd. itp. Nie należy też drażnić bezpotrzebnie miłości własnej dziecka; zazdrości ono temu, kto wygrywa w loteryjce, może nie tyle z powodu wygranej, ile dla tego, że niepowodzenie ściąga uwagę obecnych, wywołuje ich żartobliwe docinki, przymówki; zazdrości o swoje zabawki, gdyż rodzeństwo może je bierze bez jego wiedzy, tryumfując ze swej przebiegłości. Starsi więc przynajmniej nie powinni w takich razach dolewać oliwy do ognia; lepiej nawet udać, że się nie widzi zadąsanej miny malca, a działać na niego przez dobry przykład, bawiąc się np. z dziećmi rozśmiać się szczerze, gdy nam się najgorszy, najmniej stosowny fant dostanie, w razie zaś wygrania czegoś większego chętnie się podzielić z którymś dzieckiem, albo zgodzić na zmianę, wykazując przez to, że to są drobnostki, do których żadnej nie należy przywiązywać wagi. Postarajmy się dalej o wytworzenie i podtrzymanie w dziecku pogodnego nastroju, zdolności upatrywania w każdej rzeczy stron dobrych lub pięknych; nie mąćmy więc swemi uwagami krytycznemi naiwnej radości dziecka z otrzymanego podarunku, lecz budźmy uczucie wdzięczności dla ofiarodawcy—chłopczyk, zadowolony z tego, co posiada, mniej będzie zwracał uwagi na to, co mają inni. Ważnym tu także będzie wynajdywanie dzieciom takich zabaw, którym oddawałyby się z całym zapętem, dalekie od myśli popisania się przy tej sposobności swoją urodą, strojem, zręcznością czy dowcipem; rozbudzenie w nich takiej chęci do nauki, iżby stopnie (w nauczaniu domowym można nawet zupełnie stopnie odrzucić) podrzędne tylko miały dla nich znaczenie; wogólności unikajmy dla dziecka takich położeń, które same przez się nasuwają myśl: co o mnie ludzie powiedzą? gdyż w ślad za tym pytaniem idzie chęć zwrócenia na siebie szczególnej uwagi, czyniąca zalety drugich, pochwały im oddawane przykreml sercu, uchu i oku. Natomiast postarajmy się o wzbudzenie i rozwinięcie uczuć najbardziej przeciwnych zazdrości, a mianowicie: szczeremu uznaniu dla lepszych, rozumniejszych współtowarzyszy, a współczucia dla niższych lub mniej szczęśliwych. Tutaj otwiera się bardzo wdzięczne pole dla wpływu macierzyńskiego; zjednawszy sobie całe zaufanie dziecka, można w chwilach swobodnej gawędki o ludziach i rzeczach, o drobnych zdarzeniach w domu i szkole, nie suchym moralizowaniem ale serdecznym słówkiem wskazywać mu zalety drugich, nie rzucające się w oczy, zwalczać nienzasadnione uprzedzenia; słowem budzić taką miłość dobra i prawdy i taką bezstronność sądu, aby dziecko z biegiem czasu umiało oddać każdemu sprawiedliwość, cieszyć się szczerze cudzym powodzeniem, a od tego już krok tylko jeden do znoszenia bez żalu przyznanego komuś pierwszeństwa.

A. S.