



Wychodzi 1 i 16 każdego miesiąca.

Komitet Redakcyjny:  
M. Białowiejski, W. Nalkowski, W. Osterloff, H. Wernie,  
M. Weryho.

Redaktor: J. Wł. Dawid.

Co kwartał dodaje się zeszyt 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. 15.— Co na pojedynczego numeru kop. 25.

ADRES REDAKCYI I ADMINISTRACYI: WIDOK 14.

Administracja otwarta od god. 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub>—5, prócz świąt. Redaktor przyjmuje w poniedziałki, środy i piątki o godz. 3—4.

TREŚĆ NUMERU: Artykuł wstępny: Metoda Rysunku p. J. Wł. Dawida. — Odcinek: Życie języka p. Radlińskiego. — Notatki pedagogiczne: Szkoły prywatne. — Kocioł garnkowi. — Kronika. — Matematyka: Typy zadań arytmetycznych p. A. Szye. — Krytyka i Sprawozdania: Podręczniki przyrodnicze, p. dr. Wandę Szczawińską. Dział klasyczny w Enejk. Illustr. p. L. W. S. — Poradnik Wychowawczy: Kłamstwo. Upór dziecięcy. — Pośrednictwo w pracy. — Odpowiedzi Redakcyi — Ogłoszenia.

Metodyczny Kurs Nauk, ułożony przez: A. Szye, H. Wernica, L. W. Szezerbowicza, P. Sosnowskiego, M. Heilperna, W. Osterloff, zawiera: Naukę Religii, Język Polski, Arytmetykę, Historię, Geografię, Nauki Przyrodnicze.

Do numeru niniejszego dołączamy ostatni zeszyt „Fizyki” Averyego, a dla nowych prenumeratorów od 1 Stycznia r. b. dwa pierwsze arkusze „Zbioru Zadań Arytmetycznych” St. Thomasa. W grudniu r. b. wyjdzie dokończenie „Nauki o Rzeczach” i „Zbioru Zadań”.

## METODA RYSUNKU

(Z powodu artykułu „Styl Zakopański”, St. Witkiewicza).

W szeregu artykułów zamieszczonych w *Kur. Warsz.* o szkole snycerskiej w Zakopanym, p. St. Witkiewicz mówi między innymi o nauczaniu rysunków w ogólności i z tego powodu surowej krytyce poddaje pracę Flicera p. t. „Metoda Rysunku”. Jakkolwiek rzecz ta w przekładzie polskim wyszła staraniem *Przeg. Ped.*, nie poczuwalibyśmy się do obowiązku występowania w obronie książki, wydanej przed kilku laty i blizkiej wyczerpania, gdyby nie to, iż jednocześnie p. Witkiewicz porusza kilka kwestyj pedagogicznych ogólniejszego znaczenia a rozstrzyga je w sposób jaknajmniej uzasadniony.

Flicer opiera naukę rysunku na wykształceniu zdolności świadomego widzenia i pojmowania kształtów, za środek zaś ku temu służy mu zaznajamianie ucznia z formami elementarnymi, które są prawidłowe figury geometryczne:

kwadrat, trójkąt równoboczny, koło, sześciokąt itd.; uczeń przyswaja sobie te formy podstawowe, uczy się je rysować a potem odnajduje je w przedmiotach rzeczywistych, jako elementa ich kształtu i dzięki temu zdolnym się staje każdy kształt rzeczywisty rozumieć i rozkładając go na znane mu już elementa, samodzielnie w rysunku odtwarzać. Przy tym rozumie się samo, że i te formy elementarne uczeń poznaje nie jako coś oderwanego, ale przez postrzeganie i porównywanie pewnych okazów konkretnych, w których formy owe jasno są wyrażone. W liczbie wypływających stąd ćwiczeń, jak wspominałem, znajduje się i trójkąt, według którego uczeń w dalszym ciągu nauki uczy się pojmować i rysuje niektóre przedmioty z natury, jak liście różnych roślin, głowę lisa, postać kury, z boku widzianej itp. Otóż ten „trójkąt w kurze” szczególnie zadziwia i rozśmiesza p. Witkiewicza, który widzi w tym dowód „nadzwyczaj małej zdolności obserwacyjnej” i „braku zmysłu krytycznego”, właściwych jakoby umysłowi niemieckiemu.

Nie myślę tutaj roztrząsać, czy metoda Flicera, jako metoda rysunku jest najlepszą z istniejących i czy nie będzie z czasem zastąpiona przez inną lepszą, co zresztą uważać należy za zupełnie prawdopodobne i w porządku rzeczy leżące. Chcę tylko pokazać, że jeśli ma ona wady, to w każdym razie nie te, jakie wytyka jej p. Witk. <sup>1)</sup> i że dopatrywanie „trójkąta w kurze” nie jest czymś tak śmiesznym i niebywałym, jak się to p. Witk. zdaje, ani też nie stanowi specyficznego objawu umysłowości niemieckiej.

Właściwością ogólną umysłu naszego jest to, że nowe postrzeżenia uświadamiamy przy pośrednictwie już posiadanych: stąd poznajemy i nazywamy rzeczy nowe przez analogię ze znanymi, rzeczy i cechy wyjątkowe i rzadsze — przez analogię z bardziej pospolitemi, przypadkowe i nieforemne przez analogię z foremnymi i typowymi. Jest to prawo dobrze znane w psychologii i lingwistyce pod nazwą *asymilacji*. W myśl prawa tego botanik np. dostrzeżąc w kwiecie koronę, kieliszek, wargi, łódkę, skrzydełka, paznokcie, w grzybie widzi trzon i kapelusz, liść topoli nazywa trójkątnym, olchy — kolistym, bzu — sercowatym, kartofla — pierzastym, a mniszka — zębatym; podobnie zoolog u ślimaka

<sup>1)</sup> Z wyjątkiem aiefortunnego w książce Flicera unaoczniania linii spiralnej zapomocą chrabąszcza, wędrującego po śmidze wiatraka, co zresztą w żadnym związku nie pozostaje z metodą.

znajduje płaszczyznę, w zębie—koronę i korzeń, pysk lisa opisuje jako stożkowaty, łapę kreta lub turkucia—jako łopatkowatą, kształt ogólny żaby—jako czworoboczny, jeżeli zaś i o kurze nie mówi, że jest trójkątną, to tylko dla tego, że tę cechę uważa za obojętną. Toż samo prawo asymilacji w rozwoju języka powoduje zmiany w brzmieniach wyrazów, które przystosowują się w wymawianiu do brzmień pospolitych i lepiej nam znanych, gdy np. zamiast *szedziwy* (jak wskazuje etymologia) mówimy *szedziwy* przez asymilację z wyrazem *szedzia*, albo gdy lud wyraz *abonować* zmienia na *ambonować* pod wpływem *ambo* (w loteryi) albo *ambona*.

Jak widzimy więc, p. W. mógł być rozweselić czytelników swoich nie tylko „trójkątem w kurze“, ale równie dobrze: kapeluszem w grzybie, łódką i żaglem w kwiecie koniczyzny, stożkiem w lisie, piórem w kartoflu, sercem w bzie i tysiącem innych podobnych przykładów, któreby zaświadczyły o „nadzwyczaj małej zdolności obserwacyjnej“ nie już jednego niemieckiego profesora, ale wszystkich zoologów i botaników.

Czyż wobec tego, naprowadzając ucznia, iżby w kurze dostrzegł trójkąt, który ułatwi mu pojęcie i naszkicowanie jej kształtu rzeczywistego, dopuszczamy się jakiegoś gwałtu na umyśle jego, czy nie idziemy tu raczej śladem naturalnego procesu psychicznego, który uczeń sam już wielokrotnie wykonywał? Przecie tak samo, ażeby go doprowadzić do poznania wielkości kury, musielibyśmy właściwą jej wielkość odnieść do jakiejś znanej jednostki np. łokcia i powiedzieć, że kura jest długą, przypuścimy, na trzy ćwierci łokcia. i oto znowu p. W. znalazłby powód do zdziwienia, że ktoś może widzieć „łokieć w kurze“.

Zresztą p. Witkiewicz przyznaje, że metoda Flincera, jak widzimy, opierająca się na podstawowym i ogólnym prawie umysłu, a, jak twierdzi p. Witk., „mająca wszelkie specyficzne cechy umysłowości niemieckiej, odpowiada rasowym właściwościom Niemców, jest ich naturalnym i koniecznym wynikiem i w Lipsku czy w Chemnitz jest całkiem właściwą i na miejscu“. Ale co innego u nas. Dla naszego umysłu stosowanie tej metody ma być „nie tylko niepotrzebnym, ale poprostu szkodliwym“. „Gdyż—twierdzi p. W.—system uczenia, jeśli ma być dobrym, powinien opierać się na właściwościach organicznych każdej rasy“. „Każda rasa musi mieć swoją pedagogiję“. Jestto bardzo dobrze pomyślane, ale pozwoli p. Witk., że sprostujemy niektóre błędy.

Różnice rasowe nie polegają na istnieniu lub braku pewnych podstawowych form świadomości i procesów umysłowych, które są wspólne nie tylko wszystkim rasom, ale ogółowi ludzi i zwierzętom przynajmniej wyższym:

co może być różnym, to tylko *stopień*, w jakim objawy pewne istnieją, a więc np. stopień wrażliwości na różne podniety, szybkość procesów zmysłowych i myślowych. A zatem i metody nauczania, które się opierają na zasadniczych procesach umysłu, nie mogą być dla każdej rasy inne i co najwyżej może być tylko różnym sposobem zastosowania jednych i tych samych metod dla dzieci różnej rasy, środki przez metodę wskazywane mogą być użyte w liczbie większej lub mniejszej, przez czas dłuższy lub krótszy. A więc i metoda Flincera może być tylko albo złą albo dobrą; ale jeżeli przyjmujemy, że w Lipsku i w Warszawie czy w Zakopanym soczewka uczniów jednakowo promienie świetlne załamuje, siatkówka jednakowo obraz przedmiotu odbija, nerw wzrokowy podniecie do ośrodków doprowadza, w których znów wedle praw identycznych wrażenie kojarzy się ze śladami innych wrażeń i w końcu impuls ruchowy wysyła do ręki, trzymającej ołówek, jeśli jednym słowem przyjmujemy, że cały proces widzenia i asymilowania jest jednakowy—to zarazem zgodzić się musimy, że jeśli metoda na prawach tych oparta jest dobrą w Lipsku, to nie może być złą w Warszawie. Jakkolwiek oczywiście ze względu na różną, przypuszczalnie, szybkość procesu może okazać się właściwym metodę w jednym i drugim wypadku niejednakowo ściśle stosować, przepisując np. większą lub mniejszą ilość ćwiczeń i objaśnień. Kto wywodu takiego nie uznaje, ten powinienby twierdzić również, że dla każdej rasy różną powinna być medycyna i terapia, że na jedną i tę samą chorobę w Lipsku dawać by należało np. chinę, a w Warszawie kalomel. Dodać należy, że jakabądź metoda nie może być, jak chce p. W., odpowiedzialną za „styl“, który sobie uczniowie w rysunku lub rzeźbie przyswoją, jeżeli bowiem według danej metody można rysować np. ornament grecki i z czasów odrodzenia, to dlaczegożby nie można także w „stylu zakopańskim“; wszakże wedle jednej i tej samej metody przyrodniczej uczyć możemy przyrody każdego kraju.

„My—dowodzi dalej p. Witk.—nie zdołaliśmy w żadnym kierunku nauczania wytworzyć nie tylko jakiegoś szczególnego naszego systemu, któryby wynikał z naszych dodatnich przymiotów rasowych, ale nawet takiego, któryby się opierał na wielkich zasadniczych własnościach ludzkiego umysłu“. Cóż robić—to los nasz, który podzielamy z wieloma innymi narodami, o kulturze, wcale nie niskiej, los nasz ogólny, bo przecież i w sztuce podobno nie stworzyliśmy żadnego „własnego systemu“, i to nawet od czasu, kiedy p. Witk. zaczął malarzom dawać instrukcje, jak malować nie powinni.

Do stworzenia metody rysunkowej, „opartej na dodatnich przymiotach naszej rasy“, a choćby na zasadniczych

## ŻYCIE JĘZYKA

(Z powodu reform pisowni francuskiej).

przez Ig. Radlińskiego.

Dzieła rąk ludzkich z natury rzeczy podlegają przekształceniu. Na stałym owszem i umiejętnym przekształcaniu polega ich doskonalenie. Aczkolwiek przeto pożądaną byłoby sprawą udoskonalanie tą drogą wszystkiego, nie odbywa się ono ani tak pospiesznie ani tak stale, jakbyśmy, bacząc na cel, oczekiwać mogli.

Ciągłemu przekształcaniu wszystkiego na około nas stoi na przeszkodzie wrodzona ludziom inercja, objawiająca się w przyzwyczajeniu do tego, co nas otacza, z czym jesteśmy już przez sam fakt istnienia w zetknięciu się ciągłym. Przyzwyczajenie ukryć nawet potrafi wszelkie w danej rzeczy braki i, co więcej, tym brakiom nadto nadać pozory doskonałości. Szczególnie przeto zbieg wypadków lub skład okoliczności wysuwa tylko naprzód tak zwane sprawy bieżące i stawia pewne kwestyje na porządku dziennym.

Wiek bieżący wytworzył nową umiejętność: językoznawstwo porównawcze. Wykazuje ono powinowactwo między sobą różnych języków, dzieli je na rodziny i grupy,

a przytym bada, jakim zmianom, przechodząc z jednego języka do drugiego, podlegają pierwiastki.

Dla osiągnięcia swych tak prostych celów nauka ta dotrzeć winna była do początków każdego języka. Prowadzą do tego dwie drogi. Poznawanie coraz to dawniejszych, cofając się w przeszłość, zabytków piśmiennych, oraz rozpatrzenie się w obecnie istniejących dyalektach ludowych. Na takim materyjale oparta Historia Języka staje się następnie punktem wyjścia dla wszystkich dalszych nad językiem badań.

Każda nauka z natury rzeczy jest krytyczną. Dążności reformatorskie leżą zawsze w jej treści. Odkrycia poczynione w historii każdego języka wymagają zastosowania do praktyki. Zastosowanie prowadzi bezpośrednio do rozpatrzenia przyjętej w każdym języku pisowni, a nawet dotyka grafiki.

W każdym przeto żywym języku sprawa pisowni i, częstokroć z nią związanej grafiki, występuje na porządek dzienny. Nie mniej niż my sami, mają do roboty z językiem swoim Francuzi, jak to wykazuje ruch obecnie wśród nich podjęty.

Dla zrozumienia atoli konieczności reformy a zarazem, jacy są reformatory i jakimi środkami pragną urzeczywistnić swe pomysły, niezbędna się przedstawia krótka poprzednia wycieczka na pole historii języka francuskiego.

własnościach umysłu ludzkiego nie przyczynią się zapewne i wszystkie artykuły p. Witk. o nauczaniu rysunku i rzeźby w szkole zakopańskiej, z których nic a nic niedowiedzieliśmy się, jak rysunku i rzeźby uczyć się powinno.

J. Wł. Dawid.

## NOTATKI PEDAGOGICZNE.

**Szkoły prywatne.** Kurator okręgu naukowego Petersburskiego ogłosił cyrkularz następujący o otwieraniu szkół prywatnych (Nr. 5—1891). „W ogólnym systemie zakładów naukowych te z nich, które otwierają osoby prywatne, zajmują pokątne miejsce. Wszędzie nowe typy zakładów naukowych kształtowały się na zakładach prywatnych, które odpowiadały nowym potrzebom społeczeństwa i stawiały programy nauk odpowiednie tym potrzebom. Rząd korzystał z materyjału wyrabianego przez doświadczenie osób prywatnych i w ten sposób zakłady prywatne były niejako awangardą rządowych, na czym zasadza się ich znaczenie. Zawsze być one winny wykładnikami potrzeb społecznych, kanałami, przez które do zakładów rządowych przyływa ożywczy strumień postępu. Przez wzgląd na to zyczyć należy jaknajwiększego rozwoju zakładów naukowych prywatnych. Władza naukowa niepowinna ograniczać ich i naginać do typów istniejących. Nadzór władzy winien ograniczyć się na przestrzeganiu, aby wychowanie młodzieży znajdowało się w rękach ludzi do tego uzdolnionych. Na nieszczęście właściciele prywatnych zakładów naukowych dbają przedewszystkiem o danie swym wychowankom praw szkół rządowych i dla tego ślepo trzymają się programów tych ostatnich. Wyjątek w tym względzie stanowią po większej części kobiety, które znajdują w sobie dosyć energii, aby oprzeć się panującemu prądowi i torować nowe drogi sprawie wychowania. A smutną byłoby rzeczą, gdyby uczniowie, przygotowujący się w szkole do życia praktycznego, wszyscy potem przechodzić mieli na służbę kancelaryjną. Wobec tego upraszam wszystkich mających nadzór nad szkołami o zachęcanie do otwierania szkół prywatnych i o wyjaśnianie założycielom znaczenia ich działalności. Niech założyciele szukają oparcia u rodziców i wychowawców zamiast w przywilejach, jakie szkoła dawać może. Z drugiej strony zwracam uwagę, że szkół prywatnych nie obowiązują prawa, wydawane dla szkół rządowych“.

(Ruskaja Szkoła)

**Kociół garnkowi...** „Deutsche Lehrer-Zeitung“ pisze co następuje: „Galicyja pod względem stosunków szkolnych

należy nie do Europy ale do pół—Azyi, które to stanowisko wyznaczył jej dawno Franzos pod wielu innemi względami. Potwierdzają to fakty: Prawie połowa z 4000 nauczycieli szkolnych pobiera 200—250 fl. pensyi rocznej. Nauczyciele ci, mający po 150—170 dzieci do nauki, muszą ze swych szczupłych środków opłacać mieszkanie i opał. To smutne położenie materyjalne jest przyczyną, że Galicyja cierpi na brak dobrych nauczycieli, gdyż ci ostatni starają się o posady w fabrykach albo przy kolejach. To też i stan wykształcenia ludowego odpowiada powyższym stosunkom. Ostatni spis ludności 31 grudnia 1890 r. wykazał że na 6607816 mieszkańców 4876614 nie umie pisać ani czytać. Setki szkół nie mają nauczycieli i 2000 gmin nie uważa za stosowne założyć u siebie szkoły“. Ani słowa, że stosunki te są nader smutne, tylko żeby porównywać je z innemi podobnemi, nie trzeba wędrować wraz z Franzosem do Azyi, lecz rozejrzeć się tylko w stosunkach szkolnych państwa „bojaźni Bożej i dobrych obyczajów“. Bo oto, co pisze to samo pismo, które tak powstaje na Galicyję, o szkołach ludowych niemieckich (Nr. 31 z r. b.). „W Meklenburgu wielu nauczycieli ma po 70 i 80 lat, nie są więc zdolni do trudnych zadań nauczania, nie mogą jednak opuścić owego stanowiska dla braku emerytury. Inni mają tak małe uposażenie, że w literalnym tego słowa znaczeniu cierpią głód. Wielu nauczycieli odbiera wynagrodzenie w produktach surowych, jak mieszkanie, opał itp. Na inne potrzeby mają oni 90 marek rocznie albo po 3 m. od ucznia. Pewien nauczyciel z Pomorza zrobił do władzy swojej podanie, iżby mu pozwolono jednocześnie zajmować się szewctwem, gdyż z pensyi wyżyć nie może. Nauczyciel otrzymać może dynisyję bez wyłączenia powodów. Emerytury niema i właściciele majątku może dowolnie wypowiedzieć nauczycielowi miejsce, dając mu „gracy“ 100, a czasem i 40 m. rocznie“. O liczbie analfabetów w Meklenburgu, przemilcza dyskretnie pismo, w każdym razie wykłady prowadzone przez ludzi mrących z głodu nie mogą się wielce przyczyniać do postępów ucznia.

**KRONIKA:** Minist. Oświaty wyjaśniło, że nowo ogłoszone przepisy o egzaminach stosować się mają do gimnazjów i progimnazjów żeńskich. I w tych więc zakładach uczen-nice, które ze wszystkich przedmiotów w ciągu roku wykazą stopień dostateczny i z języka ruskiego i religii—dobry, a z przyczyn ważnych nie mogą stanąć do egzaminu, będą przyjmowane do wyższej klasy bez egzaminu.

— W Warszawie urządzony został pensjonat dla uczniów w gmachu gimnazjum I, drugi także internat projektowany jest w jednym z budynków uniwersyteckich.

— Z początkiem b. r. szkolnego podniesiono opłaty szkolne: w gimnazjum żeńskim w Siedlcach z 20 na 30 rs.,

### I.

Badając historję języków żyjących, widzimy, że niektóre narody mówią językami, pochodzącymi od jednego, pierwotnego, jakim w odległej przeszłości mówił cały szcze-p, do którego należą. Każdy z narodów stanowiących rodzinę germańską mówi, na przykład, swym własnym językiem narodowym, lecz język ten pochodzi od jednego wspólnego wszystkim w przeszłości, staro-germańskiego. Każdy z narodów słowiańskich mówi własnym swym językiem narodowym, pochodzącym od staro-słowiańskiego. Z drugiej strony widzimy, że są narody, które mówią językami różnemi od języka starożytnego tego szczepu, z jakiego głównie powstał. Do takich narodów należą francuzi.

Naród francuski powstał z Celtów, starożytnych mieszkańców Gallii, ze znaczną przymieszką żywiołu germańskiego, z pomniejszą, choć wcześniejszą, rzymskiego. Język francuski powstał z języka rzymskiego, a w nim ślad celtyckiego w praktyce z trudnością, a w słownictwie w trzyczciestu zaledwie odszukać się daje wyrazach, ślad zaś germańskiego pozostał jedynie w niektórych pierwiastkach, stanowiących osobne grupy pojęć.

Rzymianie, zdobywszy Galiję, pod koniec ery starożytnej, wprowadzali do tego kraju wraz ze swemi instytucjami i religiję, pierwotnie z własną narodową, a następnie z chrystyjanizmem i swój język. Lecz kto uczył Gallów

łaciny? Oto głównie żołnierze, dalej koloniści, kapłani i misyjonarze religijni. Była to więc łacina ludowa (sermo rustica), tak odrębna od łaciny klasycznej, jak odmienną bywa gwara każdej niewykształconej klasy w narodzie od języka ogólnego, w piśmiennictwie utrwalonego. A w łacinie różnica jeszcze bardziej, w skutek warunków historycznych, uwydatniała się, jak w innym języku.

Już podstawy łaciny ludowej zostały mocno zaszczerpione wśród mieszkańców Galli, gdy szkoły rzymskie, stosunki celtyckiej arystokracji z Rzymem i, nakoniec, możliwość dostępowania do najwyższych urzędów w państwie rzymskim, nowym obywatelom nadana, postawiły obok języka ludowego język klasyczny, jako osobną górną warstwę.

Wkrótce atoli wypadki historyczne przeszkodziły oddziaływaniu wyższej warstwy językowej na niższą.

Upadek państwa rzymskiego pociągnął za sobą zamknięcie szkół rzymskich. Stosunki z dawnym Rzymem zostały przerwane. Urzędnicy rzymscy znikli z powierzchni Gallii. Wpływ literatury rzymskiej ustał zupełnie, klasyczna łacina jako język zamarła.

Równocześnie osiedlenie się w Galli Franków i ostateczne zapanowanie nad nią, nowe stosunki językowe wytwarzać począł.

(Dalszy ciąg nastąpi).

w gimnazjum żeńskim w Kaliszu z 36 na 40 rs. i w gimn. żeńs. w Lublinie i Suwałkach z 30 na 40 rs. Jednocześnie w gimnazjum męskim w Petersburgu wpis podniesiono z 60 na 70 rs.

— Pp. Peszke i Strumiński wnieśli do władzy podanie o koncesyję na niższą szkołę rolniczą, którą otworzyć zamierzają w okolicach Góry Kalwaryi i Czerska.

— W Łodzi otworzono w tych dniach nowy gmach gimnazjum męskiego, zbudowany kosztem Scheiblerów, z uwzględnieniem wymagań nowoczesnej higieny.

— W Warszawie powstał nowy zakład gymnastyczno-leczniczy przy szkole p. Korycińskiej. Uczęszczać doń mogą dzieci płci obojga do roku 12, od 12 zaś tylko kobiety. Opłata wynosi 3—6 rs. miesięcznie.

— P. Kurator Warsz. Okręgu Nauk, ogłosił w *Gaz. Polic.* przepisy regulujące zachowanie się i dozór nad uczniami po za obrębem szkoły: 1) Władza szkolna obowiązana zostaje wzmocnić nadzór nad mieszkaniem uczniów. 2) Po godzinie 6—7 uczniowie nie mogą wydalać się z domu. 3) Deżurni zwiedzający mieszkania mają odnotowywać o każdym wydaleniu się ucznia. 4) Uczniom nie wolno mieć żadnych książek i przedmiotów, przez władzę zabronionych, albo wogóle niepotrzebnych. 5) Władza szkolna ma rozciągnąć nadzór nad zajęciami uczniów w domu. 6) oraz przestrzegać, ażeby po za domem nosili ubranie przepisanej formy. 7) Nadto zwierzchność szkolna posyłać ma zawsze dozorców do miejsc publicznych, do których wstęp uczniom jest dozwolony. Do miejsc, zakazanych dla uczniów, nowe przepisy prócz t. z. Ogródków, zaliczają Dolinę Szwajcarską, wylęczając zaś cyrk i Teatr Nowy, do których uczniowie za pozwoleniem zwierzchności i w towarzystwie osób starszych, mogą uczęszczać, zarówno jak do innych teatrów rządowych. Przy stosowaniu przepisów tych władzy szkolnej pomoc okazywać mają organa administracyjno-policyjne.

— W Warszawie otwartą została w tych dniach pierwsza w Królestwie Polskim, a druga w całym Cesarstwie Szkoła dentystyczna. Wykłady prowadzić będą profesorowie Warszawskiego Uniwersytetu i kilku lekarzy-praktyków. Program szkoły obejmuje przedmioty: fizykę i chemię, fizjologię i histologię, anatomję opisową, specyjalną anatomję zębów, farmakologję i recepturę, patologję i terapię zębów, chirurgję podniebienia i krtań, a nadto zajęcia praktyczno-kliniczne. Kurs nauki rozdziela się na pięć półrocznych semestrów, z opłatą za każdy semestr rs. 75. Przyjmują się mężczyźni i kobiety, od kandydatów wymagane świadectwo najmniej 6 klas gimnazjalnych i skończonych lat 17. Kończący szkołę otrzymują stopnie lekarzy-dentystów z prawem zapisywania recept, a względem powinności wojskowej korzystają z ulg na równi z kończącymi uniwersytet. W tym roku otwiera się tylko I-szy kurs, na który zapisało się już 20 kobiet i 38 mężczyzn.

— Hece pod nazwą „Zabaw dziecięcych“ wyprawiane naprzód w b. Ogródku Zoologicznym, potem w ogródkach restauracyjnych w Promenadzie i w Alei Ujazdowskiej, przeniosły się ostatnio do ogródka na Foksalu. Tutaj to, jak pisze *Wiek*, oprócz „jazdy na osiołkach“, zabaw w „lisa, ciuciubabkę“ itp., widzieć można o zmierzchu podlotków i wyrostków tańczących w sali bufetowej przy dźwiękach orkiestry, albo romantyczne pary, które po zaulkach ogrodu spacerują. Że rodzice dzieciom na zabawy te chodzą pozwalają, wcale nas to nie dziwi, bo był przecież czas, kiedy prasa codzienna „zabawy dziecięce“ w ogródkach usilnie popierała, teraz widocznie się już one zaaklimatyzowały.

— W guberniach środkowych Cesarstwa, dotkniętych nieurodzajem, prawie piąta część szkółek wiejskich ulegnie zamknięciu, ponieważ gminy nie są w stanie ich utrzymać.

— W uniwersytecie Petersburskim profesorowie Wagner, Kariejew i Wwiedzeński otworzyli wykłady dla studentów wszystkich wydziałów, mające na celu zapoznanie słuchaczy z ogólnymi przedmiotami i zagadnieniami naukowymi.

— W Petersburgu z początkiem p. r. urządzone być mają lecznicze kursa dla jakkąjących się.

## Matematyka

### Typy zadań arytmetycznych.

*D. Zadania, w których z danej ceny pewnej ilości przedmiotów, wnioskuje się o cenę innej ilości tychże przedmiotów.*

1. Kupiono 7 gruszek za 14 kopiejek, ile trzeba zapłacić za 3 gruszki?
2. Jeżeli za 12 kopiejek kupić można 4 ołówki, to ile ołówków tej samej ceny dostać można za 21 kopiejek?
3. Za 15 kop. kupiono 5 pomarańcz, ile pomarańcz dostać można za 24 kopiejki?
4. Paczka, zawierająca 15 tuzinów piór stalowych kosztuje 60 kopiejek; ile wypadnie zapłacić za 30 tuzinów tychże piór?
5. Za 20 elementarzy księgarz zapłacił 4 ruble, ile mu wypada za 5 takich elementarzy?
6. Kopa jabłek kosztuje 1 r. 80 k.—ile będzie kosztowała beczka, zawierająca 300 jabłek?

Wszystkie zadania dotąd przerabiane stanowiły niejaki przygotowanie do typu, który obecnie podajemy, mimo to przecież mniej bystre dziecko nie od razu zda sobie sprawę ze sposobu rozwiązywania takich zagadnień, a jeśli mu jeszcze kto nakładzie w głowę, że to zadania na regułę trzech, że do nich trzeba znać proporcję itp., straci ufnosć w swe siły i gotowe uwierzyć, iż nauczyciel wymaga od niego rzeczy niepodobnych. A przecież bez straszenia dziecka, bez przygniatań go ciężarem wyrazów i objaśnień, których nie rozumie, możemy daleko prędzej i skuteczniej znaleźć drogę do jego umysłu. Wystarczy taka mniej więcej pogadanka: „Zosia przyszła z miasta, niosąc w koszyku 10 świeżo kupionych jabłek. Młodsza jej siostrzyczka, Józia pytała: po czemu płaciłaś te jabłka? na co Zosia: Oto masz 6, zapłaciłam za nie 18 groszy, łatwo policzyć, ile za jedno. I jak łatwo! już wiem! zawołała Józia. A wy, czy wiecie także? Dobrze mówisz: 3 grosze. Ale Józia wiedziała więcej od was, była to sprytna dziewczynka i od razu policzyła, ile jej siostra wydała pieniędzy. Jakżeż to ona zrobiła, pomyślcie, może i wam się uda, pamiętajcie dobrze: jabłek było 10, a każde warte 3 grosze. Bardzo dobrze. Oto i rozwiązaliśmy zadanie, które tak można ułożyć: 6 jabłek kosztuje 18 kop., ile należy zapłacić za 10 takich jabłek? Opowiedzcie, jakich działań używaliśmy w tym zadaniu.“ Po tym przygotowaniu można przejsć pośrednio do zadań przez nas podanych, dzieci same będą umiały rozkładać je na dwa pytania (ile kosztuje jeden przedmiot? ile kosztują wszystkie?) Po pewnej wprawie wskażemy im, jak można sobie niekiedy ułatwić robotę—uczynimy to np. przy sposobności zadania 4-tego. Zapytamy dzieci, co można powiedzieć o liczbach 15 i 30? Że 30 jestto 15×2: dwa razy większe od 15. Za dwa razy większą ilość piór, należy też zapłacić dwa razy więcej—nieprawdaż? Jeśli za 15 płaci się 60, to za 30 ile zapłacić trzeba? Podobnież zadania piąte i szóste każemy rozwiązać obydwojma sposobami.

- 1) Za kopę jabłek płaci się 180 kop. to za jedno jabłko  $180 : 60 = 3$ ; a za trzysta— $3 \times 300 = 900$  kop. czyli 9 rub.
- 2) Za kopę jabłek płaci się 180, trzysta stanowi 5 kóp—za tym zapłacić trzeba  $180 \times 5 = 900$  kop.

*Analogiczne przykłady w obrębie innych stosunków 1)*

W pewnym domu wychodzi na tydzień 21 funtów mięsa, na ile dni w tym domu starczy 27 funtów? 2) 28 czyżyków pomieszczono w 7 klatkach, ile czyżyków było w pięciu klatkach? 3) Koronczarka przez tydzień (t. j. sześć dni) zrobić może 18 łokci koronki, jak długą będzie sztuka koronki, na zrobienie której poświęciła 72 dni?

### E. Zadania na powtórzenie poprzednich typów.

1. Kupiec za każde 6 ołówków płacił 24 kopiejki, a sprzedawał każde 4 ołówki za 24 kopiejki; ile ołówków musiał sprzedać, aby zarobić 40 kopiejek?
2. Przekupniowi zostało po całodziennym targu 5 jabłek po 2 kop., 3 jabłka po 3 kop. i 2 jabłka po 4 kop. Wszystkie te jabłka sprzedał razem po 2 kop. sztuka. Ile na nich zyskał?

3. Za dziesięć kajetów kupiec płać w fabryce 30 kopiejek, a sprzedawał tuzin za 60 kopiejek. Ile kajetów sprzedał, jeśli zyskał na nich 50 kopiejek?

4. Kupcy mieniali się na towary, jeden dał 14 funtów herbaty, której 5 funtów kosztuje 10 rubli, a drugi dał za to kilka łokci aksamitu po 4 ruble łokieć. Ile aksamitu dał drugi kupiec?

5. Kupiec sprzedał 18 ołówków po 6 kopiejek i miał na nich wszystkich 36 kopiejek zysku. Ile go kosztował tuzin takich ołówków?

6. 18 pudów kawy kosztuje 270 rubli, a 21 pudów cukru 189 rubli, ile pudów cukru należy dać za 45 pudów kawy?

7. Ktoś kupił 78 tuzinów chustek i sprzedając 7 tuzinów za 63 ruble, miał zysku 3 ruble na tuzinie. Ile zapłacił za wszystko?

8. Kupiono 280 zwierciadeł po 19 rubli, 5 zwierciadeł się stłukło. Po czemu należy sprzedawać pozostałe, aby mieć 730 rubli zysku?

9. Kupiec zmienił 144 funty herbaty po 3 ruble funt na 2 sztuki sukna, z których każda zawierała 49 arszynów. Po czemu powinien sprzedawać arszyn sukna, aby mieć 58 rubli zysku.

10. Kupiec sprowadził 25 serwisów porcelanowych, za każdy z nich płać po 25 rs. 18 kop. (wraz z przesyłką). Przy rozpakowywaniu towaru 3 serwisy zostały uszkodzone. Po czemu kupiec ma sprzedawać każdy z pozostałych, aby na sprzedaży zyskać 109 rs. 70 kop.

Podane przez nas typy stanowią tylko drobną część zadań, których tłem kupno i sprzedaż, lecz poziom umysłowy dzieci na tym stopniu, dla którego je przeznaczamy, nakazuje do nich się ograniczyć, a nadto nie przechodzić do nowej grupy, póki ta nie będzie dostatecznie przyswojoną. Powtórzenie więc jest koniecznym i w tym to celu dajemy tu szereg przykładów na poznane już kombinacje. Zadania te jednak różnią się nieco od poprzednich, w większej części tamtych całe wykonanie ograniczało się do jednego lub dwóch działań, z tych zaś każde rozpada się na kilka pytań szczególnych, wymaga głębszego namysłu, nie może się mechanicznie podług pewnej formułki rozwiązać. Rozmyślnie takie bardziej złożone przykłady wybraliśmy do powtórzenia. Powtórzenie bowiem powinno nie tylko utrwalić nabyte wiadomości, ale pogłębić je, wypróbować zdolności ucznia, zabezpieczyć go od powierzchownego, połowicznego pojmowania rzeczy, oswobodzić od manieri, jakiej mógł nabyć przypadkowo, przerabiając wciąż jednakowe przekłady. Jak w nauce rozbioru logicznego nie podajemy na sam początek pierwszego lepszego ustępu z książki, ale na każdą lekcję wybieramy szereg zdań, mieszczących obok części głównych także tylko dopełnienie lub określenie, z którym w danym razie mamy dzieci obznajmić, tak i w arytmetyce, gdy wprowadzamy nową jakąś kombinację, musimy na początek brak zadania, w których oprócz niej nic się nie mieści, żaden szczegół podrzędny uwagi od rzeczy głównej nie odrywa. Lecz, jak źle byłoby, gdyby uczeń tylko ze zdaniem złożonym z trzech wyrazów sobie radził, a do dłuższego nie umiał zastosować swej wiedzy gramatycznej tak też mała byłaby korzyść z nauki rachunków, gdyby ona do rozwiązywania możliwie uproszczonych zadań jedynie uzdalniała. Nauczycielowi nie wypada nigdy zamykać oczu na istotny stan rzeczy nie godzi się wmawiać w siebie, że uczeń to lub owo umie, póki nie sprawdzimy o ile dokładną i gruntowną jest ta umiejętność nie cofajmy się więc przed zadaniem, wymagającym większego wysiłku umysłowego, zaprawiajmy dzieci do samodzielnej rozumowania i kombinowania wśród znanych już im stosunków.

Z tych powodów radzimy nauczycielom, aby przy zadaniach na powtórzenie, pozostawili dzieci, o ile można, własnym ich siłom, niech bez uprzednich objaśnień nauczyciela same rozpowiedzą, jak będą wykonywały podyktowane zagadnienia lub niech je rozwiążą po cichu, a dopiero po ukończeniu zdadzą sprawę z roboty ustnie lub piśmiennie. W razie tylko, gdyby się okazało, że dziecko samo nie podoła zadaniu, nauczyciel winien mu przyjść z pomocą przez naprowadzające pytania, lecz potrzeba takiej pomocy powinna być zarazem wskazówką, że dziecko nie włada jeszcze dostatecznie poznaniem kombinacji, więc więc zagadnień z tej samej grupy przerabiać z nim należy w tym

celu trzeba spożytkować odnośny materiał w podręczniku opuszczając tylko z niego owe zbyt trudne bezcelowe łamigłówki, które nie rozwijają umysłu lecz zniechęcają go do samodzielnej pracy.

A. Szyc.

## Krytyka i Sprawozdania.

### PODRĘCZNIKI PRZYRODNICZE.

M. Heilpern „Tajemnice przyrody“ 1891. M. Heilpern „Nauka o ziemi, słońcu, gwiazdach“.

Właściwie tylko pierwszej z powyższych książek przysługuje nazwa podręcznika, druga bowiem jest popularnym dziełkiem, streszczającym w sobie zasady kosmografii i kosmogonii dla samouków. „Tajemnice przyrody“ (tytuł zupełnie niewłaściwy, nadany przez wydawców) jest podręcznikiem nie dla uczniów, ale dla nauczycieli i zawiera umiejętnie dobrany materiał do pogadanek ze wszystkich działów wiedzy przyrodniczej. Dotychczasowy rozkład nauk przyrodniczych w szkołach średnich uważa autor za wadliwy ze względu na nauczanie zoologii i botaniki przed mineralogią, fizyką i chemią, gdyż pierwsze wymagają choćby najelementarniejszych wiadomości z ostatnich nauk. To też podręcznik jego, przeznaczony dla dzieci od lat 11—12, a więc dla klasy drugiej lub trzeciej zawiera przeważnie wiadomości z mineralogii, geologii, fizyki i chemii, które mają dzieci przygotować do specjalnych wykładów zoologii i botaniki w klasach wyższych. Zresztą na podstawie praktyki p. M. Heilpern sądzi, że nauki podstawowe przyrodnicze są przystępniejsze dla umysłu dzieci i bardziej je zajmują niż nauki biologiczne, dalej że dają one możność łatwego wykonywania doświadczeń niezależnie od pory roku oraz mają większe praktyczne zastosowanie. To właśnie stosowanie wiedzy do życia, to łączenie wiadomości zdobytych przez dzieci w szkole z warunkami ich istnienia, przenikające na wskrós dziełko p. M. Heilperna, stanowią wielką jego zaletę.

Nie mniej ważną zasługą dziełka jest wskazanie drogi nauczania. Sposób podawania wiedzy ma też samą wartość w pedagogice, co i dobór materiału. P. M. Heilpern już nie teoretycznie wyłożył ale praktycznie w dziełku swoim pokazał w jaki sposób należy prowadzić wykład, by nad kształceniem swym pracowały dzieci same przy pomocy tylko nauczyciela. By nauczyciel w szkole rozszerzał tylko widnokrąg dziecięcy, a nie obarczał umysłu ucznia niestrawnym naukowym balastem. To też wykłady p. M. Heilperna są szeregiem pytań zwróconych do uczniów, których odpowiedzi nauczyciel prostuje, uzupełnia, rozszerza, gdy zaś wcale takowych otrzymać nie może, szeregiem nowych pytań stara się umysł uczniów na właściwe tory naprowadzić.

Cały materiał wykładowy rozdzielił autor na sześćdziesiąt lekcji, licząc się z powszechnie po szkołach przyjętym zwyczajem przeznaczania dwóch godzin tygodniowo na nauki przyrodnicze. Wyjaśniwszy dzieciom na pierwszej lekcji cel nauk przyrodniczych i nadawszy nazwę „ciała“ wszystkim przedmiotom istniejącym w naturze, poświęca autor pierwsze siedemnaście lekcji rozbiorowi różnorodnych własności ciał, jako to: barwie, połyskowi, przezroczystości, ciężarowi, stanom skupienia itd. Dziewiętnaście następnych lekcji zaznajamia uczniów z własnościami, użytkowaniem i rozmieszczeniem najczęściej spotykających się w życiu minerałów, a więc: brukowca, kredy, węgla, marmuru, gipsu, gliny, żelaza i wogóle metali, a także próchnicy. W trakcie tych lekcji dzieci nabywają dużo interesujących i ważnych wiadomości postronnych, pozostających jednak w związku z głównym przedmiotem wykładów. I tak po opisie granitu, wykazawszy dzieciom potrzebę przyjrzenia się najdrobniejszemu częściom ciała, autor zaznajamia je z przyrządami powiększającymi t. j. lupą i mikroskopem, kreśla pozwala mu mówić o korzenionózkach oraz o ich znaczeniu w ekonomii przyrody, węgiel o doniosłym znaczeniu mchów i tworzeniu się torfu. Tenże węgiel daje możność autorowi wykazania dzieciom sposobów otrzymywania koksu, smo-

ły, octu, asfaltu, kreozotu, barwników anilinowych i gazu oświetlającego, sposobów wydobywania węgla, marmuru i kredy z ziemi. Z faktu znajdowania kredy na powierzchni ziemi wysnuwa autor wykład o podnoszeniu się dna morskiego, o wulkanach, trzęsieniu ziemi, źródłach gorących i temperaturze ziemi, o przeszłości ziemi i księżyca. Na jednej z lekcji p. M. Heilpern, robiwszy rozkład kredy, i objaśnwszy sposób robienia szkła, daje dzieciom pojęcie o mieszaninie i związku chemicznym, w innym znów miejscu mówiąc o próchnicy, czarnoziemie, porusza kwestyje gnicia, fermentacji i palenia się ciał, glina nastrocza mu okazję do podania sposobu robienia garnków, porcelany i cegieł.

Zapoznawszy w ten sposób dzieci z martwą naturą, srzechodzi autor do żywej. Na wstępie zaznacza stanowisko człowieka względem innych zwierząt, a rozebrawszy pobieżnie jego budowę, podaje autor charakterystykę głównych grup bezkręgowych i wyjaśnia w sposób nadzwyczaj przystępny i interesujący potrzebę klasyfikacji. Dalej zapoznaje z głównymi grupami roślinnymi, a w następstwie przeprowadza klasyfikację minerałów; klasyfikacja ta jest daleką od naukowej, p. M. Heilpern przekłada ją jednak dla względów pedagogicznych.

Po tych lekcjach przystępuje autor do wyłożenia w głównych zarysach kosmografii, a więc z kolei zajmuje się ziemią, księżycem, planetami, słońcem. Mówiąc o ziemi dotyka geologii traktując wpływ wody pod postacią lodu lub w stanie płynnym na ukształtowanie się powierzchni ziemi. Tutaj znajduje sposobność zaznajomienia dzieci z filtrami w Warszawie, z wodotryskami, wyłożywszy uprzednio zasadę naczyń komunikujących z sobą. Mówiąc o wodzie w trzecim stanie skupienia, wyklada autor budowę maszyny parowej i kolei żelaznych w Królestwie. Dalej traktuje o powietrzu, o jego ruchach na powierzchni ziemi.

Ostatnie wykłady poświęcone są ogólnym pojęciom o materji, o zjawiskach fizycznych i chemicznych, o siłach. W końcu daje autor podział nauk przyrodniczych i przedstawia uczniom pożytek, jaki ludzie wyciągają z badań zjawisk i z nauki wogóle.

Układ powyższy materiału naukowego wydaje nam się niezmiernie szczęśliwym. Zwykle praktykowany rozdział nauk przyrodniczych w szkołach, a szczególnie oddzielanie fizyki i chemii od biologii sprawia, iż dzieci rzadko kiedy stosują szczególne prawa fizyczne do istot żywych. Szkoda tylko, że rozbierając własności fizyczne ciał autor jedynie rozbierał je na ciałach martwych, a przy zjawiskach nie zwrócił uwagi na ten fakt naukowy, że z ciałami żywymi zachodzą też same zjawiska co i z martwą naturą.

W wykładach swoich nie zaniedbuje autor żadnych środków pedagogicznych, zaleca on nauczycielom uciekanie się do rysunków, nakłaniając dzieci do kopiowania takowych w osobnych, na ten cel przeznaczonych kajetach. Żąda od wykładającego pokazywania w klasie doświadczeń oraz okazów ciał, o których mowa jest na lekcji. Nareszcie ćwiczenia zalecone uczniom czy to w postaci odpowiedzi piśmiennych na zadane po każdym wykładzie pytania, czy też powtórzenia doświadczeń robionych w klasie, przyczyniać się mogą znakomicie do utrwalania w umysłach dzieci nabytych w szkole wiadomości.

Jeśli do powyższego dodamy styl dziełka jasny i stary, wypadnie nam wyznaczyć książkę p. M. Heilperna pierwszorzędne miejsce w naszej literaturze pedagogicznej. Musimy jednak zaznaczyć niektóre braki, dotyczące tak pedagogicznej, jak naukowej strony dziełka. Pominiemy łatwo uderzyć mogące czytelnika zbyt obszerne opracowanie jednych działów w porównaniu z drugimi (odnosi się to szczególnie do działu o barwach), gdyż z tego usprawiedliwił się autor dostatecznie w swojej polemice z bezimiennym sprawozdawcą „Ateneum”. Natomiast niczym niesprawiedliwionym jest w dziełku pominięcie odpowiedzi na niektóre z postawionych przez autora pytań, zwłaszcza gdy zwrócimy uwagę na obszar i różnorodność wiadomości przyrodniczych, poruszanych w książce, oraz na przeznaczenie dziełka „dla rodziców, nauczycieli i nauczycielek *nawet*

*nie zajmujących się specjalnie naukami przyrodniczymi* (str. 1).

Co do braków naukowych, jakie zauważyliśmy w dziełku, to większość ich usprawiedliwiamy koniecznością zmuszającą autora—popularyzatora do pewnych nieścisłości w wyrażeniach a nawet i do fałszowania prawdy. Spotkał się jednak w książce p. M. Heilperna z takimi błędami naukowymi, których mógłby był uniknąć nawet stojąc na stanowisku pedagoga. Do takich zaliczamy objaśnienie powstawania siedmiu barw widma (str. 16). Według nas załamanie światła nie jest trudniejszym dla dzieci od odbijania. Nazwa „żył” (str. 208) w zastosowaniu do naczyń wyprowadzających krew z serca mogła być łatwo zastąpiona wyrazami „naczynia krwionośne”, zwłaszcza że chodzi tu o takowe wogóle. A już zdanie, że słońce jest siłą (str. 307) pomimo dalszego objaśnienia, iż mowa tu o cieple i świetle słonecznym w żaden sposób ująć nie może. Nareszcie uważamy za nieścisłe określenia następujące: „kreda, marmur itd. „same się wytworzyły“, „wszystko, co się znajduje samo z siebie w ziemi jest minerałem“.

Braki powyżej przytoczone nie ujmują bynajmniej wartości książki p. M. Heilperna, a dla swych zalet ogólnie pedagogicznych winna ona znajdować się w biblioteczkach każdego pedagoga.

Z kolei przechodzimy do drugiej pracy p. M. Heilperna, t. j. do „Nauki o ziemi, słońcu i gwiazdach”. Tytuł sam objaśnia nas, jaka jest zawartość tego dziełka, a jak wyżej już zaznaczyliśmy, streszcza ona w sposób popularny wiadomości z kosmografii i kosmogonii. Pomimo całej swej popularności, którą doskonale udało się autorowi przeprowadzić, praca jego nie przestaje być naukową. Zaznajamia ona czytelnika nie tylko ze starymi choć nigdy nie przeżytemi prawami obrotu ciał niebieskich Kopernika, Keplera i Newtona, ale i z nowszymi teoryjami Kanta i Laplace’a o powstawaniu światów. Autor nie każe czytelnikowi wierzyć bezkrytycznie w podawane teorie naukowe, ale daje mu zarazem liczne dowody na poparcie takowych, przez co zaznajamia go z metodami naukowymi. I tak wyłożywszy teorię pierwotnej mgławicy, szeregiem faktów zaczerpniętych z astronomii, geologii, paleontologii, fizyki i chemii stara się poprzeć takową.

P. M. Heilpern doskonale daje sobie radę z przypuszczalnym brakiem wiadomości przygotowawczych czytelnika a wymaganiami nauki, którą w dziełku swym traktuje. W rozdziale o mierzeniu odległości księżyca i gwiazd odstępuje od przedmiotu i daje pojęcia o trójkątach oraz ich podobieństwie. Mówiąc o składzie chemicznym ciał niebieskich, poświęca dwa rozdziały zasadniczym wiadomościom z chemii oraz wyklada teorię rozbioru widmowego. Dla objaśnienia przyszłości, jaka czeka świat cały, autor uprzednio wyklada dwa zasadnicze prawa przyrody: zachowania materji i energii (p. M. H. używa wyrazu siły dla większej prawdopodobnie zrozumiałości).

Z wyjątkiem niektórych trudniejszych rozdziałów, które zresztą są oddane drobnym drukiem, książeczka może być czytana przez każdego, kto czytać i rozumieć umie, gdyż styl jest jasny, barwny, czasem nawet poetyczny, jak w rozdziale: „co to są planety i jak je poznajemy”. Cena dziełka 40 kop. czyni je przystępnym dla szerszego ogółu.

Dr. Wanda Szczawińska.

#### Dział klasyczny w Wielkiej Encyklopedyi ilustrowanej pod względem pedagogicznym.

Ruch naukowy i literacki u nas różni się tym przeważnie od objawów umysłowości na zachodzie, że zaniedbujemy zupełnie i pozostawiamy odłogiem dziedzinę starożytności klasycznej. Zdawałoby się doprawdy, że kraj, który przed trzema wiekami wydał Kromera, Orzechowskiego, Janickiego, Sarbiewskiego i tylu innych, wyczerpał już swe zdolności w tym kierunku czyli raczej może, skutkiem wielu przyczyn przeważnych, nabrał upartej wstrętu do pracy na niwie klasycznej. Stąd gdy np. w Niemczech i w Anglii nawet w tanich pisemkach dla rodzin znaj-

dujemy piękne artykuły z dziedziny grecko-rzymskiej, gdy zajmujące prace tego rodzaju można znaleźć niemal w każdym zeszycie francuskiego *Revue des deux mondes*, u nas jeżeli wspomina się w dziennikarstwie o klasycyzmie, to tylko ze wstrętem lub oburzeniem. O poważnych dziełach z tej dziedziny, od wieków uprawianej, a wciąż jeszcze obfitej w materyjały do nowych studyjów i opracowań, u nas zupełnie глуcho, pomimo, że szkołę średnią mamy przecie jeszcze klasyczną a więc nauczyciele oraz młodzież dorastająca potrzebowaliby może niekiedy prac takich i byłoby radzi znaleźć je we własnym języku. Nie posiadamy więc też ani ogólnego słownika starożytności klasycznych, ani słownika mitologicznego lub historycznego—zupełnie nic w rodzaju znanych na zachodzie prac Paulego, Richa, Lübker'a, Roschera itp., które przecie w całości albo w skróceniu choćby przetłumaczyć było warto. W takim stanie rzeczy ktoś, potrzebujący czasem porady lub informacji w przedmiotach klasycznych—choćby ta potrzeba, spieszymy dodać, płynęła nie z zamiłowania, lecz z konieczności szkolnej lub literackiej—a przytym ktoś nieposiadający języków obcych, musi poprzestać na wskazówkach, które znajdzie w encyklopediach ogólnych, jak np. Encyklopedia Ilustrowana S. Sikorskiego, obecnie wychodząca. Z tego to więc względu dział starożytny w tej Encyklopedii posiada znaczenie pedagogiczne i to w stopniu daleko większym niż inne działy np. historyczny, nauk przyrodniczych lub geograficzny, gdyż wiadomości z tych ostatnich można zaczerpnąć z innych także dzieł polskich, rzeczy zaś klasycznych gdzieindziej, jak powiedziałem, znaleźć u nas niepodobna. Dla tego to, jak miemam, rzeczy klasyczne powinny być opracowane ze szczególną starannością, niech sobie zakres artykułów będzie skrócony, niech będą pominięte przedmioty lub szczegóły zbyt specjalne i drobiazgowy, ale w tym, co podano, nie powinno być grubych błędów faktycznych, gdyż podawać informacje błędne i uczyć fałszywie żadnych wiedzy i wskazówek jest winą nie do wybaczenia, nie umieć zaś zdobyć się na opracowanie dokładne w zakresie tak niewysokiej, stosunkowo, erudycji, byłoby hańbą dla umysłowości naszej na progu XX stulecia. Tym wymaganiom, zdaje się że nieprzesadzonym, nie czyni zadość dział starożytny w Encyklopedii S. Sikorskiego, a do powyższych uwag, jak miemam słusznych i sądów nie za surowych, lecz sprawiedliwych, dostarcza aż nadto podstaw smutny stan informacji, które w tym dziale znajdujemy.

Nie zamierzam tu rozprawiać się szczegółowo z błędami, zawartymi w 21 zeszytach Encyklopedii, które przeglądałem, gdyż rzecz to byłaby za obszerna i nieco może spóźniona, gdybym zaczynał teraz od zeszytu I, który wyszedł z druku 1 1/2 roku temu, zresztą wiele z tych rażących błędów i niedokładności wytknąłem już dawniej w innych czasopismach (najobszerniej w Bibliotece Warsz. listopad 1890) a że przytym cel dotychczasowych moich wystąpień był chybiony, bo redakcja Encyklopedii nie sprostowała ani jednego z wykazanych przeze mnie błędów, więc nie dając już na teraz od tego celu (skoro komuś podoba się *in errore perseverare*) i nie powtarzając rzeczy dawniej wytkniętych, poprzestanę tu na wykazaniu niektórych ważniejszych błędów, zawartych w zeszytach 10—21. Wystarczy to, jak miemam, dla uzasadnienia powyższych uwag w celu, tym razem, jak się rzekło, wyłącznie pedagogicznym, to jest ostrzeżenia czytelników, szukających nauki i informacji, ażeby nie ufali zbyt wiele artykułom starożytnym w Wielkiej Encyklopedii ilustrowanej pana S. Sikorskiego.

W zeszycie X zapełnionym prawie wyłącznie biografiami znanych w dziejach Aleksandrów, opuszczono wiele osobistości historycznych z czasów starożytnych, które to imię nosiły. Tak niema ani słówka o dwu Aleksandrach królowych Epiru, z których pierwszy, szwagier Filipa macedońskiego, odgrywał pewną rolę w stosunkach tego króla do żony Olympiady i syna Aleksandra (Justin XII), a nadto znany jest z wypraw do Italii oraz traktatów z Rzymianami (Livius VIII i IX), zaś Aleksander II król Epiru, syn Pyrrusa, wygnał Antygona Gonata i przez czas jakiś władał Macedonią, zm. ok. 260 r. przed Ch. (Plutarch w biogr. Pyrrusa Justin XXVI i XXVIII), Również zupełnie zo-

stali pominięci z wodzów macedońskich Aleksander Lyncestes, zięć Antypatra, jeden z uczestników spisku przeciwko Filipowi, stracony w Azji przez Aleksandra W. (Arrian I. 25. Curt. VII, 1. Justin XII 14) i Aleksander, syn Polysperchonta (Diodor XIX 61); z autorów zaś i uczonych zapomniano o Aleksandrze retorze, synu Numeniusza (w II wieku po Chr.) i o Aleksandrze z Efezu nieco wcześniejszym autorze poematów astronomicznych i geograficznych, którego dla rozległej wiedzy nazywano *Świecznikiem* (lychnos). Wszystko to wprawdzie osobistości podrzędne, ale przecie może się tym prędzej zdarzyć, że ktoś zapragnie poszukać w Encyklopedii informacji o osobistościach niezbyt powszechnie znanych; że zaś nie żądamy zbyt drobniawości dowód w tym, iż uważamy za całkiem niepotrzebny artykuł o Aleksandrze z Paflagonii—osobistości wątpliwej, którą znamy tylko z pism Lucyjana, a która prawdopodobnie wcale nie istniała, tak samo jak np. Ikaromenippus lub Peregrinus i inni urojeni bohaterowie utworów tego pisarza. Aleksandra z Damaszku Encyklopedia nazywa „bohaterem sekty perypatetyków“ (str. 631). chociaż na to miano żaden z filozofów owej szkoły nie zasłużył. Aleksander Polyhistor pochodził z miasta Myndos w Karyi (Lübker Reallexikon des klass. Alt. str. 67), a nie, jak podaje Encyklopedia, z miasta Kup we Frygii (str. 631), gdyż takie miasto nie istniało, nazwa zaś jego zgoła nawet niemożliwą jest w jęz. greckim, w którym żaden wyraz na *p* kończyć się nie może. Tumult aleksandryjski (47 r. przed Chr.) opisany został w przypisywanym Cezarowi (pewnie zaś Hircyjusza) dziełku „*De bello alexandrino*“, nie zaś w piśmieku *De bello africano*, jak podaje Encyklopedia (str. 632), gdyż to ostatnie dziełko zawiera opis wojny toczonej przez Cezara w Afryce Kartagińskiej roku następnego (46). Tamże styl Cezara prosty, potoczny, nagi (*nudus* jak mianuje go Cycero) nazwany *świecinnym*. W artykule o Amazonkach sporo uwag krytycznych (wbrew założeniu Encyklopedii, która w prospekcie polecała swym współpracownikom wstrzymać się od krytycyzmu), ale pominięto najważniejsze, zdaniem naszym, objaśnienie podania o wojowniczych niewiastach, które wypowiedział Welcker (w swym dziele *Griechische Götterlehre*), a mianowicie, że były to *hierordule* czyli zbrojne kapłanki semickiej Astarty. Nazwa ludu galijskiego *Ambarowie* nie wiem, dla czego miałyby koniecznie pochodzić z jęz. greckiego od *amph' Ararin* jak czytamy na str. 923, skoro w łacinie wiele wyrazów złożonych zawiera w sobie dawne *amb* (np. *ambulare ambitus*). Coby znaczyło X w wyrazach „legia pod X. Cyce-ronem“ (str. 925)—nie wiem, gdyż ów Cycero, brat mówcy miał imię Kwintus (Quintus). Dzieło *De bello gallico*, bez zaprzeczenia utwór samego Cezara (podobnie jak „*De bello civili*“) z podziwieniem znajdujemy tu przypisanym Hircyuszowi (str. 926). Wyraz *ambona* nie może pochodzić od łac. *ambo*=obydwa (str. 932), niepodobna dojrzeć tu związku — ale raczej z greck. *ambaino*=*anabaino*, *wstępuję*. „Dzieło Am. Marcelinusa ma się rozpoczynać „od panowania Nerwy to jest 91 roku“ (str. 1035), ale Nerwa panował od 96 do 98 r. *Amszaspandy* nie były to „imiona bóstw“ (II 26) gdyż Zendawesta zna tylko jednego boga Ahuramazdę, Amszaspandy zaś były to dobre duchy jego orszaku. O Izedach (tamże) ani słowa. Bajeczny *Amuliusz* (II 31) przedstawiony jako osobistość niewątpliwie historyczna. *krew* i *czucie* po grecku nie *haimos* i *sthesis* (II 41) ale *haima* i *aisthesis*. Pod miano *anagramatów* podciągnięto niezupełnie właściwie tak zwane *versus supini*, to jest jednakowo dające się czytać na opak jak np. ów dwuwiersz Niegolewskiego (z Hist. liter. polsk. M. Wiszniewskiego, który wart był przytoczenia:

Si bene te trades, sedes sed arte tenebis  
Et si se retro feret, utere forte, resiste.

(D. n.)

L. W. S.

## PORADNIK WYCHOWAWCZY.

(Kłamstwo i upór u dzieci dobrych z natury).

### Zapytanie:

1) Synek mój, liczący lat 5 1/2, wesoły, hałaśliwy, ruchliwy z nadzwyczaj poczciwym sercem, jedną ma wadę—kłamstwo. Gdy coś spsodzi, zepsuje, zapiera się i zapewnia, że to nie on, gdy dowody przekonają go, że wypieranie niemożliwe—wtedy dopiero kapituluje i przyznaje się do winy. Pomimo najszczerzych usiłowań z mojej strony, pomimo dobrych przykładów, jakie go otaczają, —(sama zawsze staram się mówić dzieciom tylko prawdę i wpoić w nie miłość prawdy), nie może się pozbyć nałogu, którego najmniej można by się spodziewać przy jego wesołym, szczerym usposobieniu, przy braku pełnym skrytości. Przedstawiam mu, że kara za kłamstwo spotka go zawsze większa niż za winę wyznaną od razu, że przyznanie się może go w wielu razach zupełnie od kary uwolnić etc. etc. Nie jestem tak surową w postępowaniu z nim, aby obawa kary miała mu myśli kłamstwa podsuwać, do kary cielesnej nigdy się nie uciekam, —nie umiem więc zdać sobie sprawy, dla czego on to robi i jak mam przeciwdziałać tej zgubnej skłonności?

2) Cóрка moja, licząca lat 4, byłaby prawdziwie wzorową dziewczynką, gdyby nie pewien cichy uporek, który jej każe np. nie odpowiadać na kilkakrotne zapytanie, bronić się wypełnieniu danego polecenia lub rozkazu, nie poprawić się w złym wymawianiu wyrazu, gdy o to upominam itp. Czasem, choć staram się niedoprowadzać do tej ostateczności, —dochodzi do wielkiego rozżalenia i płaczu, gdy stanowczo każę jej wolę swą spełnić, lecz wtedy już ustępować nie uważam za właściwe i wymagam posłuszeństwa bądź co bądź. Czy słusznie postępuję? Czy mam oszczędzać jej tych upokorzeń wynikających z przełamania woli, czy więcej działać na upór łagodnością i pieszczotą. Dla dokładności dodam, że jestto dziewczynka zdrowa, wesołego usposobienia, uważna, pilna, prawdomówna, grzeczna w obejściu, łitościwa, mająca już pewne poczucie obowiązku, wogóle bardzo dobrego charakteru.

S. W.

### Odpowiedź:

1) Nieprawdomówność, zwykła wada dzieci w zbyt- niej grozie chowanych, zdarza się nieraz i wśród takich, które pozornie do kłamstwa żadnej nie mają przyczyny. Gdy jednak badamy bliżej ich postępowanie, znajdziemy zawsze jakąś pobudkę bądź w usposobieniu dziecka, bądź w okolicznościach towarzyszących wyznaniu winy. Synek Sz. Pani kłamać może z następujących powodów: a) Skutkiem żywości temperamentu i roztrzęsania, ulegając wrażeniu chwili, psuje coś, nie zastanawiając się nad swym postępkami — w godzinę spytany skłamać może nieświadomie, bo już zapomniał. b) Skłonnością podobnych usposobień jest branie wszystkiego z dobrej strony, spuszczenie się, że jakoś to będzie, wina da się ukryć, a w ostateczności można się wyratować jakim konceptem, który podsuwa żywa wyobraźnia. c) Przekonany o swej winie wstydzi się przyznać *zwłaszcza wobec osób trzecich* do popełnionej niedoręczności. Niezależnie więc od zachęty do prawdomówności słowem i przykładem należy postępowanie zastosować do indywidualności dziecka, zatem:

Skoro chłopiec nie przyznaje się do winy, wystrzegać się wykrzyknika: „kłamiesz“, lecz naprzód łagodnie stawiać pytania, któreby mu jego postępek uświadomiły. Zastanów się, jak to było. Gdzieś był wtedy? coś robił? gdzie leżał ten przedmiot? czyś go oglądał itp. Wówczas może być skutek podwójny: albo dziecko, które istotnie zapomniało o swym przewinieniu, przyzna się bez żadnego z naszej strony przymusu, albo pragnąc się wykręcić tak się popłacznie w tłumaczeniu, że wstyd, jakiego dozna i krótka nauka moralna będzie karą bardzo dotkliwą. Potęgą powstrzymującą dzieci od mijania się prawdą, jest wiara w przenikliwość wychowawcy, starannie więc unikajmy wszelkich niesłusznych posądzeń, ale okażmy dzieciom, że nie się przed nami nie ukryje, a to je powstrzyma od używania wykrętów. Wreszcie, chcąc, aby dziecko przyznało się do winy, należy je badać o to na osobności, a nigdy przy świadkach, na których opinii chłopcu bardzo może zależeć, a nadto, o ile można, zachowywać jego winę i karę w tajemnicy.

Dziecko, któremu oszczędzamy niepotrzebnych upokorzeń miłości własnej, nigdy prawie do kłamstwa się nie ucieka, a co więcej z żadnego swego czynu i z żadnej myśli nie robi tajemnicy przed wychowawcą.

2) Co się tyczy uporu dziewczynki, to kilkakrotnie w ciągu roku zeszłego omawialiśmy tę kwestyję w „Prze- glądzie“ a zawsze dochodziliśmy do wyniku, że na upór jedynym lekarstwem jest postępowanie konsekwentne: *nie ograniczamy zbyt swobody dziecka przez nadmierną ilość rozkazów i zakazów, ale co postanowimy, prawnie być wypełnione nieodwołalnie*. Słusznie więc Sz. Pani wymaga posłuszeństwa bez względu na płacz córeczki.

Z drugiej strony tak tu, jak wszędzie należy się stosować do indywidualności dziecka; gdy jest ono dobre a zająścia z nim stosunkowo rzadkie, należałoby w dodatnich przymiotach jego szukać sprzymierzeńców w walce z uporem. Prawdomówność i poczucie słuszności w córeczce Sz. Pani bardzo dobrze dałyby się na ten cel spożytkować. W dziecko prawdomówne wpoimy przekonanie, że niedotrzymać obietnicy jest równie złe, jak skłamać i zaprawimy je do pewnej słowności. Gdy więc dziewczynka z własnego popędu zapowiada, że coś zrobi np. pomoże nam w jakim zajęciu, podaruje coś biednemu dziecku, nie będzie ruszała tego, czego nie wolno dotykać itp., należy przypilnować, ażeby zawsze spełniła dane przyrzeczenie. Skoro to osiągniemy, w pewnej zdolności panowania nad sobą znajdziemy pomoc, gdy przyjdzie nam wydać rozkaz dziecku niemile. Przypuszczam, dziecko zawsze się wzdragało z przyjęciem lekarstwa, upierało się, płakało, wypływało itp. —po pewnym czasie obawiamy się sceny podobnej, powiedzmy więc łagodnie a stanowczo: „Trzeba znowu zażyć lekarstwo, nie jest ono wcale niesmaczne, więc *jestem pewną*, że wypijesz odrazu, grzecznie. *Przyrzeknij mi to*“. Dziecku po- chlebi to, iż wierzymy w jego rozsadek, spróbuje spełnić przyrzeczenie, pochwalimy je za to pierwsze zwycięstwo nad sobą, i utwierdzając dziewczynkę w przekonaniu, że *może* spełnić wszelkie nasze zalecenia, byleby tylko *chciała* szczerze, rozpoczniemy stopniowo przekształcać jej upór na siłę woli. Innym razem przekonamy dziecko, iż wymagania nasze są słuszne. Dziecko np. często opiera się naszemu rozkazowi, gdy poprawiamy je w wymawianiu. Jeżeli nie jestto rzeczywista wada narzędzi mownych lub słuchu, co- by potrzebowało zbadania przez lekarza, lecz tylko niedbalstwo i upór, można postąpić w taki sposób. Dziewczynka przybiega do nas z jakąś prośbą, mówi swym zwyczajem prędko i nie domawia wyrazów. Wówczas bez gniewu i śmiechu lecz zupełnie poważnie udajemy, że nie rozumiemy, o co jej chodzi, dajemy np. inny przedmiot nie ten, o który prosiła, albo nie ruszamy się z miejsca, jakbyśmy nic nie słyszeli. Dziecko dla własnej korzyści zmuszone jest po raz drugi powtórzyć wyraźniej, gdyby tego nie uczyniło, prośba jego nie powinna być spełnioną; dopiero, gdy się z dobrej woli poprawi, czynimy zadość jego żądaniu, a następnie można tak mniej więcej przemówić. „Nie dałam ci odrazu, bo nie rozumiałam, o co ci chodzi, tak zawsze bywa gdy kto przekręca wyrazy. W domu jeszcze znajduję cię, możemy domyśleć się czasem lecz nie zawsze, jak dziś np. w żaden sposób nie mogłam zgadnąć, o co prosisz—obcy nigdyby cię nie zrozumieli. Czyby ci to było przyjemnym? Nie, a więc staraj się mówić dobrze i słuchaj gdy cię poprawiają“. Dłuższa rozprawa w tym przedmiocie byłaby nie na miejscu, więcej skutkuje, gdy korzystając z dobrego humoru dziecka, każemy mu czasami powtarzać za sobą woli zdania trudniejsze w wymawianiu, lub nauczmym jakiegoś łatwego czterowiersza. Dziecko, które w takich warunkach przywyknie uważać poprawianie wymowy zarzecz całkiem naturalną, zapomni nam i w innych razach stawiać oporu.

Słowem, obok przyzwyczajania do bezwzględnej posłuszeństwa, należy od lat najmłodszych pobudzać dzieci do zastanowienia i panowania nad sobą, a tylko przy takim ciągłym, łagodnym, stanowczym, a konsekwentnym działaniu sprawiamy, że już w jakimś roku dziesiątym a przynajmniej w dwunastym środki przymusowe w ich wychowaniu ustąpić będą mogły zupełnie, a na nieuzasadniony upór jedynym lekarstwem stanie się odwołanie do rozsądku.

A. S.