



Wychodzi 1 i 16 każdego miesiąca.

Komitet Redakcyjny:

M. Białowiejski, W. Nalkowski, W. Osterloff, Wł. Polkottycki,
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 Prowincyi:** Rocznie rs. 7, półrocznie rs. 3 kop. 50, kwartalnie rs. 1 kop. 75.

Ogłoszenia: za jeden wiersz lub za jego miejsce kop. 15. - **Cena pojedynczego numeru kop. 25.**

ADRES REDAKCYI I ADMINISTRACYI: WIDOK 14.

Administracyjja otwarta od god. 2¹/₂—5, prócz świąt. Redaktor przyjmuje w poniedziałki, środy i piątki o godz. 3—4.

TREŚĆ NUMERU: Artykuł wstępny: Uczyć a zadawać.—**Odcinek:** Dlaczego liście opadają w jesieni p. dr. W. S.—**Wychowanie Fizyczne:** Hygiena mowy dziecięcej, p. dr. Gutzmana.—**Notatki pedagogiczne:** Nerwowość u młodych i starych.—**Kronika.—Krytyka i Sprawozdania:** M. Weryho, Gimnastyka dla dzieci 4—9 lat, p. d-ra St. Kamińskiego.—**Dział klasyczny w Enejk.** Ilustr. p. L. W. S.—**Nasz Kwestyjonyjusz** Stosunek Rodziców i Nauczycieli — Odpowiedzi. — **Poradnik Wychowawczy:** Ćwiczenia stylistyczne dorastającej młodzieży.—**Kronika Wydawnictw.—Pośrednictwo w pracy.—Odpowiedzi Redakcyi—Ogłoszenia.**

Metodyczny Kurs Nauk, ułożony przez: A. Szye, H. Wernica,
L. W. Szczerbowicza, P. Sosnowskiego, M. Heilperna, W. Osterloffa,
Fr. Migdała zawiera: Naukę Religii, Język Polski, Arytmetykę, Historję,
Geografję, Nauki Przyrodnicze, Rysunek.

„Ogródek Dzielący“—Gry, pogadanki, praca ręczna. Słójd—
Nauka Zręczności p. J. Kühna.—Obrazki p. M. Weryho.—Koszykarstwo
domowe, p. J. Chrzaszczewska.—Zdrowe i chore oczy.

Kartka tytułowa ze spisem rzeczy „Fizyki Avery'ego“
wyjdzie przy następnym numerze.

Życzliwych nam prenumeratorów prosimy o rozpowszechnianie wiadomości o piśmie naszym w kołach znajomych, a także o DOSTARCZANIE NAM ADRESÓW osób zainteresowanych w sprawie wychowania. Numer okazowy każdemu przesyła się bezpłatnie i franco.

UCZYĆ A ZADAWAĆ.

Uczyć a zadawać! Dwa te wyrazy bynajmniej do synonimów nie należą, a jakże często brane są za jedno w praktyce naszego początkowego a zwłaszcza średniego nauczania. Są szkoły, w których się wszystko zadaje, nawet wiersze francuskie dzieciom, które dobrze czytać nie umieją, nawet wypracowania stylowe i zadania arytmetyczne tak zawikłane, że nikt ze starszych w domu pomoc nie umie zafasrowanemu drugoklasiście. Bywają nauczyciele, użalający się na przesadne wymagania rodziców, którzy proszą o zmniejszenie ilości pamięciowych lekcyj, a przynajmniej o ich objaśnienie. A rodzice? O! między nimi ró-

żne zdania słyszeć się dają: gdy jedni skarżą się na przeciążenie, inni obawiają się natomiast, aby ich dziatwa, która przez godzinę wszystkie lekcye umie, nie rozpróżniaczyła się przy systemie, przenoszącym punkt ciężkości całej nauki do pracy w szkole. Sądzymy zatem, że niejednego zainteresować może wszechstronne rozpatrzenie kwestyi zadań domowych, którą świeżo na konferencyi nauczycielskiej w Berlinie, a później w osobnej broszurze poruszył dr. Herman Schiller, dyrektor gimnazjum i profesor pedagogiki w uniwersytecie w Giessen (*Schularbeit und Hausarbeit*. Berlin 1891).

I.

Proces uczenia się, jeżeli pod tym wyrazem rozumiemy dokładne i trwałe przyswojenie sobie jakiejś wiadomości, nie jest prosty, rozróżniamy w nim cztery główne stadya: postrzeżenie, myślową przeróbkę, utrwalenie i zastosowanie danego materiału. Przy gramatyce na przykład dziecko naprzód poznaje pewne formy językowe, umyślnie w tym celu zestawione, następnie, zastanawiając się nad nimi, wysnuwa z nich prawidło, a z tego prawidła znów szereg wniosków, później cały ten materiał zasad i definicij powtarza się kilkakrotnie w różny sposób, a wreszcie stosuje się do praktyki—do zadań najrozmaitszych. Sztuką nauczyciela będzie postawić ucznia w warunkach, ułatwiających wszystkie te umysłowe czynności, oraz niemi tak pokierować, aby jak najlepiej odpowiedziały swemu celowi. Jakąż rolę w tej pracy odgrywać mają domowe zadania? Przedewszystkiem, o ile chodzi o samo postrzeżenie rzeczy lub zjawiska przyrody, o poznawanie faktu językowego czy historycznego, uczeń mieć musi materiał gotowy, a zatem odnośne okazy do obserwacyi, formy językowe do rozpatrzenia, opis czy opowiadanie zdarzeń dziejowych itp. Książka nie zastąpi w tym razie ani przedmiotów konkretnych, ani żywego słowa. Dziecko nie odniesie korzyści z widzenia rzeczy lub czytania o niej, gdy nie wie, na co przy samodzielnej obserwacyi zwrócić ma uwagę, gdy nie umie w czytanej treści odróżnić punktów głównych od podrzędnych szczegółów, potrzebuje mieć przewodnika, któryby je naprowadzał przez zręczne pytania, przyzwyczajał do coraz większego skupienia umysłu na rzeczach oderwanych, tłumaczył każde trudniejsze wyrażenie na język mu zrozumiały, a kierując nim na każdym kroku, dawał mu jedno-

czesnie uczuć przyjemność w samodzielnym znalezieniu czegoś, w przezwyciężeniu jakiejś trudności; pierwsze więc stadyum nabywania wiedzy jedynie w oczach nauczyciela odbywać się może i powinno. Toż samo powiedzieć można i o drugiej ważnej czynności w procesie przyswajania, o myślowej przeróbce uczynionych postrzeżeń: dziecko z faktów poddanych jego obserwacji wysnuje drogą indukcji jakąś ogólną zasadę i odwrotnie z danego prawidła wyciągnie szereg wniosków, dziecko znajdzie związek logiczny między nowym nabytkiem a dawniej posiadanymi wiadomościami, lecz tylko przy rozumnej pomocy nauczyciela.

Gdy chodzi o utrwalenie rzeczy już znanych, przedziej się w racjonalnym nauczaniu można posługiwać książką, lekcja zadana z podręcznika będzie w takim razie tylko ujęciem w ścisłą formę, przypomnieniem tego, co już dzieciom z własnych postrzeżeń i wykładu nauczyciela jest wiadomym. Pamiętać jednak należy, iż i ta czynność nie powinna być całkowicie domowej pracy ucznia pozostawiona, wiedza bowiem utrwała się w umyśle nie przez samo odczytywanie tekstu podręcznika, lecz głównie przez dobrze prowadzone lekcje powtórzenia w klasie, przez stawianie pytań w różnej formie i w różnym porządku, przez nawiązywanie wykładu następnego do poprzedniego, przez powtórne rozpatrywanie każdej części kursu, stanowiącej pewną skończoną całość, po szeregu lekcji poświęconych oddzielnym jej szczegółom, przez odwoływanie się do rzeczy dawniej poznanych i zestawianie ich z nowymi nabytkami.

Również zastosowanie praktyczne nabytej wiedzy, wszelkie przykłady, zadania, ćwiczenia nie są pozbawione wagi jako robota domowa, lecz korzyść należyta przynieść mogą wówczas tylko, gdy uczeń zna drogę, którą ma postępować; więc nauczyciel wskazać mu ją powinien nie tylko przez ustne objaśnienia, ale i przez uprzednie zadawanie ćwiczeń podobnych do odrobienia w swej obecności.

Gdy nadto weźmiemy pod uwagę inne względy, gdy zważymy, że dziecko nie może pracować umysłowo po nad pewną ściśle określoną ilość czasu, gdy zważymy, że obok nauki systematycznej należy mu dać w każdym okresie dostateczną ilość ruchu, odpoczynku, zabawy swobodnej, pracy ręcznej, czytania rozrywkowego, a ogólnie rozwijającego, dojdziemy do wniosku, który streszcza wszystkie nasze dotychczasowe uwagi: w racjonalnym nauczaniu zadawanie lekcji należy ograniczyć do minimum, powinno być ono jednym ze środków, mających na celu utrwalenie i praktyczne zastosowanie tego, co sobie dzieci na lekcji doskonale przyswoiły.

Wychowanie Fizyczne.

HYGIENA MOWY DZIECIĘCEJ.

przez d-ra K. Gutzmana.

Leczenie chorób mowy jest zdobyczą najnowszych czasów. Niestety nie posiadamy z ubiegłych lat dziesiątków danych statystycznych, któreby nas objaśniły, o ile zboczenia mowy były dawniej częste. Z licznych jednak ustępów literatury powszechnej widzimy, że owe zboczenia istniały po wszystkie czasy i u wszystkich narodów. Z tego też powodu trudno jest dowieść, czy one w naszych czasach bardziej się rozpowszechniły czy zmniejszyły. Zdaje mi się jednak, że z przyczyn czysto socjalnej natury pielęgnowanie mowy bardziej jest obecnie zaniedbanym. Przy gorączkowej działalności naszych czasów, gdy wszyscy uganiają się tylko w walce o byt za zdobyciem chleba powszedniego, w klasie robotniczej nie może być spokojnej zażyłości stosunków rodzinnych. Mąż i żona muszą pracować, aby zarobić na nieodzowne potrzeby rodzinne, fizyczny zaś, a częściej jeszcze duchowy rozwój dziecka zupełnie zostaje zaniedbanym. Nawet w zamożniejszej klasie średniej taki sam widzimy stan rzeczy.

Pielęgnowanie mowy dziecka jest wprawdzie tylko małym działem ogólnej higieny dziecięcej, pomimo tego dział ten niemniej jest od innych ważnym. Dział więcej niż kiedy każdy zawód i każde stanowisko społeczne wymagają dobrego władania mową. Nieraz bowiem widzimy ludzi bardzo nawet w swym fachu uzdolnionych, którzy z powodu jakiegoś zboczenia mowy mniej się cieszą powodzeniem aniżeli inni mniej od nich zdolni lub wymowniejsi. Obowiązkiem więc naszym jest obmyśleć sposoby, któreby zapobiegały tego rodzaju stosunkom.

Stosowanie higieny mowy naturalnie najpomyślniejsze daje rezultaty w czasie jej rozwijania się t. j. w wieku dziecięcym. Sposób, w jaki higiena ma tu być zastosowaną, wypływa z warunków, w jakich rozwija się mowa dziecka.

W rozwoju mowy dziecka, według dra Kussmaula rozróżnić możemy trzy okresy:

Próby mówienia objawiają się przed upływem pierwszych trzech miesięcy życia w tym samym czasie, kiedy dziecko uczy się ruchów chwytania. Szczególniej w dobrym będąc usposobieniu, próbuje ssawiec wydawać najrozmaitsze i najbardziej nieraz dziwne głosy, które przypominają zwykle dźwięki jego ojczyzestego języka nie mając

Dlaczego liście opadają w jesieni?

Wiosna czaruje nas świeżą zielenią rozłożystych konarów, białym kwieciami drzew owocowych, puszystym kobiercem traw. Lato jest dalszym ciągiem rozwoju i rozkwitu roślinności. Wiosenne kwiaty, pozbywszy się swych szat ozdobnych przysposabiają brzemienne w nasiona owoce do wielkiego w naturze dzieła—zachowania gatunku. Jesień okrywa drzewa w złoto i purpurę. A choć szaty te znamionują zazwyczaj władzę i potęgę, dla drzew są one zwiastunem upadku. Najmniejszy podmuch wiatru, najłżejsze powietrze technienie odziera drzewa z ich przepysznych ozdób, pozostawiając w końcu gołe, sterczące gałęzie. Zima przynosi śmierć trawom, w letargu pogrąża drzewa.

Tak więc rośliny wieloletnie co roku przeżywają pewien okres spokoju, który zewnętrznie wyraża się w opadaniu liści, wewnątrz zaś polega na przerwie w krążeniu soków odżywczych. Przyczyna zawieszenia funkcji życiowych roślin daje się łatwo odnaleźć, gdy uprzątniemy sobie fakt, iż początek i koniec owego okresu spokoju w życiu roślin przypada jednocześnie ze znacznymi zmianami w temperaturze otaczającej. W istocie bliższe badania naukowe wykazały, że życie w ogóle, a roślin w szczególności wymaga określonej temperatury, która waha się między temperaturą zamarzania wody a 50°C. Zdaje się

jednak, iż dla większej ilości roślin temperatura najpomyślniejsza dla wzrostu leży między 15—30°C. Ponieważ zimy w strefach umiarkowanych mają temperaturę niższą od temperatury zamarzania wody, nie więc dziwnego, że rośliny, przytwierdzone stałe do ziemi, nie mogą uciec do krajów cieplejszych, pozbywają się tylko swych najdelikatniejszych części t. j. liści, które budowa blaszkowata czyni najbardziej wrażliwymi na zmiany atmosferyczne.

Dokładność jednak stwierdzić nakazuje, że opadanie liści w porze jesiennej musi mieć inne jeszcze przyczyny prócz zmian w temperaturze otaczającej. Uśpienie zimowe, a z nim opadanie liści występuje u wielu naszych drzew krajowych, nawet wtedy, gdy hodowane są w cieplarniach, a dęby, buki i drzewa owocowe na Maderze również tracą liście, jakkolwiek temperatura zimy nie spada tam niżej 15°C.

Tak więc przyczyn tej peryjodyczności w życiu roślin szukać należy nie tylko w zewnętrznych warunkach, ale zarazem i w czynnikach zależnych od wewnętrznych stosunków, dziś niedość nam jeszcze znanych.

Wypada więc zająć się nam kwestyją wewnętrznych zmian, które zachodzą w budowie liścia i powodują z jednej strony jego żółknienie lub czerwienienie, z drugiej zaś pozwalają mu za najłżejszym podmucha wiatru odrywać się od łodygi.

Zanim jednak przystąpimy do opisu tych zmian w porze jesiennej zachodzących, musimy zaznaczyć choć pokrótce czytelników z budową liścia w czasie gdy jest on

jeszcze ich ściśle określonego brzmienia. Kussmaul nazywa dźwięki te „dzikimi głosami“ (wilde Laute) i widzi w nich brzmienia pierwotne mowy ludzkiej, które przez niezliczony szereg pokoleń wykształciły się w te dźwięki, jakie dziś znajdujemy w alfabetach ludów cywilizowanych. Uważa on dźwięki te za czysto odruchowe, za objaw tego samego popędu ruchowego, który skłania dziecko do machania rączkami, kopania nóżkami, przez co dziecko wykształca mięśnie dla późniejszego chwytania i chodzenia. W tym pierwszym okresie rozwijania się mowy dziecka, nie ma naturalnie pola dla zastosowań higieny.

Jak stwierdza Preyer, dziecko przychodzi na świat głuche i nieme, i słuch wyrabia się powoli tylko w ciągu pierwszych dni życia, tak że u każdego dziecka spostreżamy krótki okres fizjologicznej t. j. normalnej głuchoty. Zdolność słyszenia rozwija się stopniowo a drugi okres mowy tym początek swój zwiastuje, że dziecko zaczyna się przysłuchiwać i uczy się rozpoznawać brzmienia w mowie osób otaczających. Jednocześnie prawie instynkt naśladowczy ukazuje się w całej swej mocy, pokonywa stopniowo owe „dzikie głosy“, o których mówiliśmy wyżej i przystosowuje je coraz lepiej do zwykłych dźwięków mowy potocznej. Elementarna siła instynktu naśladowczego dowodnie się okazuje w opowiadaniu Herodota o Psammetychu, który jakoby dwóch nowonarodzonych chłopców usunął z otoczenia ludzkiego i karmić je kazał przez kozy. Po dwóch latach dzieci wymówiły naprzód wyraz „Bekos“, który, jak dodaje Techmer, „nie był wcale złym naśladowaniem ich mamki“. Wcześniej budzi się w dzieciach zmysł muzyczny. Sigismund opowiada, że synek jego śpiewał melodyje powtarzając je za ojcem, wprzód zanim był w stanie powtarzać wyrazy. Może ten fakt właśnie nasunął Goethemu pogląd, że muzyka powinna być podstawą wychowania. Naśladowcze jednak powtarzanie wyrazów nie postępuje równym krokiem z ich zrozumieniem. Dzieci rozumieją wyrazy, których nie naśladowują wcale, naśladowują zaś wiele wyrazów zupełnie ich nie rozumiejąc. Dalej ważną jest okoliczność, że prawie zawsze zachodzi rozdział między chęcią powtarzania pewnych dźwięków a możliwością wydobycia ich za pomocą odpowiednich do tego mięśni. W końcu dla odpowiedniego sądzenia i rokowania w rozmaitych wypadkach pozornej niemoty zwracać należy uwagę na to, że chęć do naśladowania dźwięków budzi się u różnych dzieci w bardzo rozmaitym czasie. Podług Preyera zdaje się, że dziewczęta stoją wyżej od chłopców tak pod względem zdolności, jako też i większej do naśladowania ochoty.

w pełni swych czynności fizjologicznych. W tym celu przetrnijmy poprzecznie blaszkę liścia, a następnie brzytwą zróbmy cienki skrawek na jednym z końców przecięcia. Położywszy taki skrawek zwilżony wodą na szkiełko i przykrywszy drugim szkiełkiem, włóżmy go pod mikroskop. Podczas gdy gołym okiem dostrzegamy w nim zaledwie środkowe rozszerzenie, odpowiadające żeberku, mikroskop odkrywa przed nami tysiące szczegółów, których nigdy byśmy się nie domyślali. Przedewszystkiem dostrzegamy, że wewnątrz liścia podzielone jest podłużnymi i poprzecznymi przegródkami na małe bardzo przestrzenie wypełnione przezroczystą drobno ziarnistą materią. Zawartość między przegródkami jest to najmniejsza żyjąca część rośliny zwana komórką, przegródki zaś nie są niczym innym jak błonką otaczającą każdą komórkę. Komórki wzięte pojedynczo mają zazwyczaj kształt kulisty, dopiero przez nagromadzenie się zmieniają pierwotną formę przez uciskanie jednej na drugą. Ziarnista materia, wypełniająca komórki nazywa się zarodkiem i ona to jest źródłem wszelkich procesów życiowych.

Nie wszystkie komórki są jednakowe, jedne z nich są płaskie i te leżą na powierzchni liścia, inne mają najróżnorodniejsze kształty i wypełnione są zielonemi kuleczkami, inne jeszcze są okrągłe i posiadają grube bardzo ścianki. Ostatnie zazwyczaj zajmują miejsce, odpowiadające żeberku liścia (środkowy nerw) i stanowią tak zwane naczynia w liściu. Zajmiemy się tutaj komórkami, które za-

W tym drugim okresie mamy już pierwsze ważne punkty wytyczne dla zastosowania systematycznej higieny mowy. Pedagogowie dawno już uznali, że kształtowanie się mowy dziecka od wczesnych lat sumiennej wymaga troskliwości (Herbart). Pestalozzi był pierwszym, który w praktykę wprowadził tę myśl, pisząc „Książkę dla matek“. Punkty dla nas wytyczne są tu następujące:

1) Wzór, na którym kształtuje się mowa dziecka, powinien być możliwie doskonały. Im lepiej i wyraźniej mówi się do dziecka, tym łatwiej ono naśladuje.

2) Wadliwie mówiące osoby powinny być starannie od dziecka usuwane. Zdolność naśladowcza dzieci jest w tym względzie tak zadziwiająco wielką, że na tym punkcie nie można być dosyć ostrożnym. Naprzód więc na to nacisk położyć należy, aby rodzice mówiąc do dziecka wyraźnie i dobitnie wymawiali dźwięki. Dalej przy wyborze mamki lub niańki bacznie należy zwracać uwagę na jej mowę. Obserwowałem sam czworo rodzeństwa, które na wzór swej mamki każde brzmienie s wymawiało sycząco, jakby tylko jednym kątem ust. Złe to przyzwyczajenie pojawiło się u dziecka jednej z tych osób. Inne nadały swym dzieciom imiona, w których nie było wcale s, i o ile możliwości starały się dźwięku tego unikać. Toż samo zboczenie obserwowałem w innej rodzinie, gdzie troje dzieci przejęło je od mamki.

Przytoczmy tu jeszcze zdanie Pestalozziego, który wielką przywiązywał wagę do dobrego wymawiania wobec dzieci: „Nikt sobie wyobrazić nie może, kto tego nie widział, w jakim stopniu wymawianie takich prostych dźwięków jak „ba ba ba, da da da, la la la“ itp. zwraca na siebie uwagę małych dzieci, i jaki ma dla nich urok, mało kto też wie, o ile przez wczesną świadomość tych dźwięków kształci się w dziecku przyszła zdolność do nauki“.

(D. n.).

NOTATKI PEDAGOGICZNE.

Nerwowość u młodych i starych. Profesor von Fodor z Pesztu robi następujące spostrzeżenie. „Gdybyśmy ludzkie sądy za dobrą brali monetę, w takim razie cały ród ludzki uważałby trzeba obecnie za nerwowy. Ssawiec denerwuje swym krzykiem matkę, która znów utrzymuje, że niepokój dziecka z tego pochodzi, że jest ono nerwowym. Ojciec przychodzi z biura do domu i ostro krytykuje poda-

wierają zielone kuleczki, gdyż w jesieni w tych właśnie komórkach zachodzą specjalnie interesujące nas zmiany. Komórki z zielonemi kuleczkami, zwanemi ciałkami chlorofilu, znajdują się tuż pod zewnętrznymi płaskimi komórkami, które stanowią naskórek liścia. Te to ciałka nadają barwę liściom, gdyż jakkolwiek same są bezbarwne, zawierają barwnik zielony zwany chlorofilem. Barwnik ten ma szczególną własność, że gaz istniejący w powietrzu, jako kwas węglowy i wraz z powietrzem przez roślinę wdychany, rozkłada na jego części składowe t. j. tlen i węgiel. Tlen uchodzi z liścia tą samą drogą, którą weszło doń powietrze, t. j. przez małe otworki zwane przetchlinkami, a znajdujące się między komórkami naskórka. Węgiel zaś pozostaje w liściu, a łącząc się chemicznie z wodą, daje mączkę albo inaczej krochmal, który przeistaczać się może w połączenia pokrewne jako to: cukier, gumę i drzewnik. Widzimy stąd jak doniosłe znaczenie mają dla rośliny ciałka chlorofilowe, a z niemi i liść cały. Ponieważ liść jest głównym dostawcą produktów odżywczych rośliny, nie więc dziwnego, że gdy następuje dla niej stan spoczynku, gdy czynności jej życiowe ulegają zawieszeniu, liść ulega zmianom. Jakież są te zmiany? Sachs, który zbadał bliżej tę kwestję opisuje je w następujący sposób: Zawartość komórkowa z nastąpieniem jesieni ulega stopniowemu zanikowi, ciałka chlorofilowe powoli tracą swój kształt, chlorofil zaczyna blednąć, a znajdujący się w ciałkach krochmal znika zupełnie. Z zanikiem zawartości komórek

wane mu potrawy, wskutek czego kucharka oburzona zaznacza z naciskiem, że panu nic nie smakuje, albowiem jest nerwowy. Pan znów twierdzi, że przesadna drażliwość władczyni warzachwi daje się tylko tym wytłumaczyć, że nerwowość zapanowała już nawet w najniższych klasach społeczeństwa. Mały uczeń szkoły elementarnej jest roztargniony i krnąbrny tylko z powodu nerwów na podobieństwo dorosłej siostry, która swemi kapryсами przywodzi do rozpacz półtuzina szwaczek. Nawet mała Hela robi uwagę, że jej lalka jest „nejwowa“ gdyż pomimo najgorętszych próśb nie chce próbować podanych jej przysmaków. Ludzie podróżujący dla przyjemności przerzucają się z nerwowym pośpiechem z miejsca na miejsce. Z nerwową egzaltacją codziennie pary nieszczęśliwych kochanków udają się w podróż na tamten świat. Z nerwowym rozdrażnieniem depczą się wzajemnie w parlamencie ludzie skrajnych przekonań. Gruby tom trzebaby zapisać, chcąc wyliczyć choć w przybliżeniu całą ilość faktów codziennych w których objawiać się ma neurasthenia czy nerwowość“.

KRONIKA: Szkoła gospodarstwa kobiecego w Chyliczkach hr. Platerówny otwartą została dnia 1 października r. b. Uczennic jest 12, a pomieścić może zakład jeszcze 3. Uczennice podzielone są na 6 oddziałów po 2 w każdym. Oddziały są następujące: 1) kuchnia i wyrób pieczywa, 2) pralnia i prasownia, 3) nabiał i obora, 4) drób i trzoda chlewna, 5) sprzątanie i porządki gospodarcze, 6) ogród. W oddziale każdym uczennice pozostają przez 6 tygodni i jeśli okażą się dostatecznie uzdolnione przechodzą do następnego. Przy wszelkich pracach gospodarczych ogólnych: kwaszeniu ogórków, kapusty, robieniu zapasów spiżarnianych itp. przyjmują udział wszystkie uczennice. W zimie wychowawce uczęć się będą przedzenia i tkactwa a także robot kobiecych.

— „Now. Wremia“ donosi, iż w ministerjum oświaty złożono projekt otwarcia przy ogrodzie pomologicznym w Warszawie wyższej szkoły ogrodniczej.

— Dr. Aleksander Kwiatkowski otwiera zakład gimnastyki-hygienicznej i leczniczej, przy ulicy Nowogrodzkiej Nr. 16. Spodziewać się należy że zakład prowadzony przez lekarza wyjdzie po za szablonowe formułki gimnastyki szwedzkiej i atletycznej, i że będzie prowadzony według rzeczywistych wymagań nauki.

— W ministerjum oświaty podniesioną została kwestya zebrania dokładnych wiadomości o składzie i stopniu wykształcenia nauczycieli i nauczycielek zakładów naukowych prywatnych średnich oraz takichże szkół początkowych.

— W stałej komisji dla szkół technicznych zaprojektowano utworzenie żeńskich szkół profesjonalnych według normalnej ustawy.

— Z funduszu ministerjum oświaty wyasygnowano pewną sumę na zapomogi dla nauczycieli i nauczycielek szkół początkowych, w guberniach dotkniętych nieurodzajem.

— Śp. Adryjan Baraniecki, zmarły w Krakowie d. 15 października 1891 r. urodził się 4 listopada 1828 r. w Jarmoliu-

liścia nie znaczy by roślina części te traciła, przenoszą się one tylko z liścia do trwałych części rośliny, gdzie stanowią materjał zapasowy na rok przyszły. Przez podobne zmniejszanie się ciałek chlorofilowych pozostają w końcu w soku komórkowym tylko małe, silnie światło łamiące, zabarwione na żółto ciałka, które nadają barwę liściom w jesieni. Jeśli zaś liść staje się czerwonym, posiada on wtedy oprócz żółtych ciałek, czerwony barwnik jednostajnie rozproszony w soku komórkowym. Często obok żółtych ciałek znajdują się w komórce liczne tłuszczowe kuleczki. Tłuszcz wraz z żółtymi ciałkami stanowią bezużyteczny balast wypełniający martwe komórki. Jednocześnie z tym zamieraniem liści tworzy się u nasady ich ogonka nowa poprzeczna warstwa komórek. Mroźne noce w końcu października i początku listopada powodują tworzenie się w niej kryształików lodu, które topnieją rano i obciążając słaby, zeschnięty ogonek liści wywołują ich odrywanie się od łodygi.

Dr. W. S.

cach gub. Podolskiej. Studyja lekarskie odbywał w Krakowie i zagranicą. W 1868 założył muzeum techniczno-przemysłowe oraz zorganizował wyższe wykłady naukowe dla kobiet, tym dwóm instytucjom poświęcił cały swój majątek i pracę. W zakładzie dla kobiet wykładają profesorowie Uniwersytetu Krakowskiego i artyści pod przewodnictwem Matejki. Zakład ukończyło dotąd około 2000 kobiet. Śp. Adr. Baraniecki zapoczątkował także zjazdy lekarzy i przyrodników polskich, a nadto był autorem wielu dzieł popularnych i medycznych.

Krytyka i Sprawozdania.

Maryja Weryho. Gimnastyka dla dzieci od lat 4-eh do 9-ciu. Warszawa. 1891. Nakład S. Lewentala (str. 103).

W książce pod powyższym tytułem znajdujemy układ gimnastyki szwedzkiej i gier, mających z nią bliższy lub dalszy związek. Książka opatrzona jest wstępem, mającym za zadanie przedstawić znaczenie gimnastyki dla wychowania. Wykłada w nim p. W. o wpływie gimnastyki na przemianę materji, krążenie, trawienie, wydzielanie, oddychanie i przyswajanie. Jak na 10 stronnic druku przedmiot bardzo obszerny, to też nie dziw, że spotykamy w układzie dosyć niedokładności jak np. gołosłowne twierdzenie, że ruch pobudza pocenie się, a więc jest pożytecznym (możnaby dowieść, że jest on szkodliwym, gdyż pocąc się zaziębiamy się łatwiej), że przyswajanie wzmacnia się podczas ruchów mięśni, co nie jest prawdą, gdyż przyswajamy najlepiej podczas spokoju, jak o tym pouczyłby nas każdy hodowca zwierząt.

Co się tyczy samej książki, to przede wszystkim winniśmy zaznaczyć, że gimnastyka szwedzka jest przedmiotem, który wychodzi już z obiegu. E. Du-Bois-Reymond (Ueber die Uebung, str. 44) nazywa ją zupełnie bezpożyteczną dla wykształcenia zdrowej młodzieży, gdyż nie przyczynia się ona do wykształcenia ośrodków nerwowych, co jest głównym celem racjonalnej gimnastyki i wobec czego wszystkie jej korzyści wymienione przez p. M. W. stoją na dalszym planie. Gimnastyka szwedzka jest przytęmioną bardzo nudną dla dzieci, i wątpię czy można uczynić ją ponętną robiąc niezbyt trafne porównania np. ruchów rąk ku górze i dołowi do ruchów ptaka (str. 25 i 26). Gry gimnastyczne, mające naśladować pewne ruchy rzemieślników nie wydają nam się także odpowiedniami, gdyż albo będą one tylko bezcelowym przedrzeźnianiem ludzi pracujących, albo też, trwając dłużej, wyrobiją u dzieci fałszywą postawę ciała, skrzywienie kręgosłupa, zaburzenia w oddychaniu itp. A gry te przytęm nie mogą ani być przyjemne dla dzieci, ani rozwijać ich umysłu, co jest bardzo ważną rzeczą przy ćwiczeniach. Wogóle, jeżeli gdzie to przy kształceniu fizycznym dzieci należy stosować starą maksymę pedagogiczną, że trzeba rozwijać przyrodzone zdolności dziecka a nie naginać ich do jakichś uprzednio powziętych przekonań i apriori zbudowanych formułek. Dziecko potrzebuje ruchu, potrzebuje zabawy: dajmy mu więc możliwość poruszania się i bawienia dowolnie, poddajmy mu nawet myśl zabawy, lecz nie prowadźmy na pasku pedagogicznym choć przez krótkie chwile rozrywek. Rola nauczyciela gimnastyki dla dzieci w wieku od lat 4-eh do 9-ich a nawet i później jest bardzo prostą—zasadza się ona na pilnowaniu, aby dzieci przy zabawie nie zrobiły sobie szkody i zachęcaniu bardziej opieszalszych do tej zabawy. Bo pamiętać trzeba, że, aby gimnastyka należycie spełniała swe zadanie, powinna być przede wszystkim zabawą, uciechą dla dzieci. Takimi bezwarunkowo nie są ćwiczenia gimnastyki szwedzkiej i dlatego uważamy je wraz z Lagrange'em (L'hygiène de l'exercice, str. 246) za co najmniej nienależyte.

Oprócz układu gimnastyki szwedzkiej znajduje się w książce p. M. W. opis paru gier w piłkę, marszów, a także skakania przez sznur, gry w kotka i myszkę. Nie pojmujemy dlaczego gry te umieszczono przy odpowiednich ćwiczeniach gimnastycznych. Układ ten nie może uchodzić za naukowy, gdyż np. skakanie przez sznur zalicza się do

ćwiczeń kończyn dolnych, a tymczasem jest ono również dobrze ćwiczeniem tułowia i rąk. To samo można powiedzieć o grach w piłkę.

Niezależnie jednak od tego, gry stanowią najlepszą część książki, na równi z piosenkami i muzyką, które im towarzyszą. Materiał ten możemy polecić rodzicom i wychowawcom.

Dr. St. Kamiński.

Dział klasyczny w Wielkiej Encyklopedyi ilustrowanej pod względem pedagogicznym.

(Dokończenie).

W art. *Anahita* (II—51) czytamy, jako o tej bogini ob- szernie mówi Zendawesta (Zendawesta nie zna bogiń) a wnet potem dowiadujemy się, że „najdawniejszą wzmiankę o tej bogini znajdujemy w napisie klinowym z czasów Artaxerxes Mneumona“. Sprzeczność nie do pogodzenia, bo przecież Zendawesta dawniejsza jest od Artaxerxes. Nie można mówić: „od *anubenai* lub od *anabainein*“ (II 42), gdyż są to dwie formy jednego czasownika. *Anadyomene* nie znaczy „zjawiająca się“ (II, 46), ale *wynurzająca się z wody*. Klemens z Aleksandryi żył około 260 r. po Chrystusie nie zaś przed Chr. (II 51), *Anakrusis* nie *anakrysis*. *Anaplasso* znaczy *przekształcać, dobudować* nie zaś *przydorastoć* (? II str. 83). *Angustus clavus* nazywała się u Rzymian wążka wyłoga purpurowa na tunice rycerzy dla różnicy od wyłogi szerokiej (*latus clavus*), którą nosili senatorowie i dygnitarze. Encyklopedia zaś podaje następujące wyjaśnienie: „była to część tuniki, gęsto wybijana ćwieczkami (!), gdyż *angustus* znaczy wążki, a *clavus* gwóźdź“ (II 262). Brytania nie była „odkryta przez Cezara“ (II 234), gdyż znali ją już Fenicyjanie. *Anatithemi* nie znaczy nigdy odłączam (II 89), lecz *składam, nakładam*, następnie nakładam przekleństwo, rzucam klątwę (złąd *anathema* — *dar, votum*, a także *klątwa*. *Anicet* nie był naczelnikiem floty mezyńskiej (II 268), ale *mizeńskiej*, to jest floty rzymskiej, która stała w porcie Mizenach. Tej garstki błędów, jak miuiam, wystarczy za podstawę twierdzeniu, że artykułów z dziedziny klasycznej nie pisują do Encyklopedyi specjaliści, którzy takich pomyłek jak przytoczone i tysiące innych, w ogóle dosyć elementarnych, nigdyby nie popełnili. Co więcej, snać i w komitecie redakcyjnym brak kontroli nad artykułami owych niespecjalistów: nie znalazło się tam bowiem nikogo, ktoby potrafił niedopuszczyć tylu pociesznych, a zarazem smutnych błędów. Na „korektorów“ zaś zwykłych koźłów ofiarnych, zdaje się, że błędów, jak powyższe, nawet przy najusiłniejszym staraniu, zważyć niepodobna. Zresztą korektę prowadzić powinien ktoś rzeczy świadomy, nie zaś ciemny nieuk. Takie oplakane błędy zadziwiają nas tym bardziej, że artykuły Encyklopedyi (te przynajmniej o których mowa) są to kompilacje lub tłumaczenia z encyklopedyj zagranicznych, niemieckich, czeskich i francuskich: w ostatnich zeszytach sami autorowie zaznaczają to otwarcie przy końcu swych artykułów. Prawda, że pomiędzy temi źródłami encyklopedyje francuskie mało zasługują na zaufanie w dziale rzeczy klasycznych, a że z tamtąd czerpie je często nasza Encyklopedia, dowodzą tego bardzo liczne a niewłaściwe, francuskie formy imion greckich jak np. „*Eumèle*, poeta koryński“ (I 810 po grecku i po polsku *Eumelos*, a tylko po franc. *Eumèle*, jak *Sophocle* itp.); „z dzieł *Eliena*“ (II 59)—po pols. *Elia* greck. *Ailianos*, po franc. *Elie*) itd. Pewnikiem jest to bowiem że nawet aby dobrze przetłumaczyć, trzeba być specjalistą, a nie brak wielu innych dowodów tej prawdy, jak np. używana wszędzie w naszej Encyklopedyi forma *Dyogenes Laercyzus* (np. I 631, II 56). Po łacinie mówiono *Diogenes Laertius*, podobnie jak np. *Apollonius Rhodius*, *Quintus Smyrnaeus*, i tych form łacińskich używają też niekiedy encyklopedyje zagraniczne, ale my spolszczoną końcówkę *us* możemy nadawać wyłącznie imionom własnym, *Laertius* zaś i przytoczone następnie imionami własnymi nie są, lecz oznaczają pochodzenie z miast Laerty (w Cylicyi), Smyrny, z wyspy Rodoru itd., a więc po polsku mówi się: *laerteński, smyrneński, rodyjski* albo z *Laerty, ze Smyrny*.

Mnóstwo jest innych form imion niewłaściwych na kartach Encyklopedyi jak np. przykład *Tenaros* (I 918) zam. *Tenaron*, *Amfiarajos* (I 1012—1017) zam. *Amfiaraos*, *Ajetion* (II 144—jak na nieszczęście, właśnie w imieniu ojca Andromachy *Eetion* brak *Ai* na początku, jest tylko *eta*). *Andragoron* (II 132) zam. *Andragoru* gdyż tak tylko brzmieć może na monecie przyp. 2-gi od *Andragoras*, oraz wiele innych niech już sobie idą na karb nieudolnej korekty, prowadzonej przez ludzi, nie mających najmniejszego wyobrażenia o języku greckim.

Zdaje się także, iż można było zdobyć się na drukowanie tu i owdzie garstki wyrazów greckich w oryginalnych czcionkami greckimi, choćby w nawiasie, jak to ma miejsce nawet w *Conversations-Lexykonach* niemieckich; natomiast w naszej Encyklopedyi mamy tylko transkrypcyje, a w tych, zapewne z winy owych „korektorów“, trafiają się horrenda, o których już rozszerzać się nie warto.

W końcu, ażeby się nie zdawało, że tylko ganić lubię, muszę dodać, że niektóre artykuły z dziedziny starożytnej Encyklopedyi podaje w opracowaniu starannym, z wymiowaniem wszystkich źródeł ważniejszych zestawione zadawalniająco, ale takie, niestety są w mniejszości, udatność zaś ich jest tylko spełnieniem obowiązku i dla tego na wygórowane pochwały nie zasługuje. Tu i owdzie znajdujemy też zdania i okresy, zbudowane dziwacznie, zawilo i niepoprawnie jak np. *Amazonki należą do najdawniejszych twórców epopei greckiej* (I 917). W epopei Arktinosa, opisującej *po-homeryczną wojnę trojańską* (I 918)—to raczej owa epopeja była *pohomeryczną*, wojna zaś trojańska musiała koniecznie toczyć się przed Homerem). *Stanowił on* (ten wypadek) nie zachwianą *wiarę wstecz poglądową* Herodota, *Lizyasa*, *Platona* itd. (tamże). Z pokolenia *barbarskiego* (I 919) it.

L. W. S.

NASZ KWESTYJONARYJUSZ.

Stosunek rodziców i nauczycieli prywatnych.

(Odpowiedzi).

Szereg pytań, które postawiliśmy czytelnikom naszym w kwestyi wzajemnego stosunku rodziców i nauczycieli w numerach 8 i 9 r. b., wywołał dotychczas stosunkowo niewielką ilość odpowiedzi. Jakkolwiek ze względu na ważność sprawy materiału tego nie uważamy za dostateczny, postanowiliśmy zestawić wszystkie dostarczone nam fakty, spostrzeżenia i projekty, aby z jednej strony przyczynić się jeśli nie do wyczerpania to do rozjaśnienia kwestyi, z drugiej—pobudzić czytelników do uzupełnienia tego, co wydać im się może zbyt ogólnikowym lub jednostronnym w oświetleniu tych kilkunastu głosów, które dotąd posiadamy. Omawiając sprawę postanowiliśmy trzymać się następującego porządku: zaczniemy od kwestyi, które stanowią treść wszystkich lub większej części nadesłanych nam listów, po nich zajmiemy się rozpatrzeniem punktów kwestyjonaryjusza, których tu i owdzie dotyczą lecz nie omawiają dokładnie. Sz. nasi korespondenci, w końcu zaś wskażemy to wszystko, co zostało pominięte dotychczas i wymagałoby bliższego zbadania. Tym sposobem każdy, kto tylko zechce, będzie mógł i teraz jeszcze przyjść nam z pomocą, nadsyłając już po rozpoczęciu druku niniejszego sprawozdania materiału przydatny w dalszym ciągu, żaden z głosów, rzucających pewne światło na sprawę, nie zostanie bez uwzględnienia. Ponieważ jasne przedstawienie każdej kwestyi szczegółowej wymaga zebrania w całość wszystkich, co się do niej odnosi, autorzy obszerniejszych referatów, które zawierają mnóstwo uwag trafnych i godnych przytoczenia, wybaczą nam, że dla dobra ogólnego podajemy tylko dłuższe wyjątki z ich pracy zamiast ją całą wydrukować oddzielnie, na coby zasługiwała z innych względów.

I. Przedwstępna umowa i sposób jej zawierania.

W każdej pracy, gdy chcemy, aby wymagania nasze zostały właściwie zrozumiane i spełnione przez osobę, któ-

ra się jej podejmuje, musimy je przede wszystkim sformułować w sposób, nie pozwalający na różne ich tłumaczenie i na odwrót, jeśli pragniemy, aby strona druga wzamian za naszą sumienną pracę dotrzymała swych zobowiązań, musimy się dobrze co do nich porozumieć—zarówno więc rodzice jak i nauczyciele nie powinni lekko traktować przedwstępnej umowy. A przecież prawie wszyscy korespondenci nasi ubolewają mocno nad tym, że ta rękojmia zgodnego współdziałania w przyszłości zbywa się dotąd ustnie w słowach, które łatwo ulatują z pamięci lub za pośrednictwem listów, niezupełnie jasnych i wyczerpujących. Oto skutki takiego położenia rzeczy. „Nauczycielka umówiona listownie—pisze p. M. Komarnicka—do wykładu wszystkich przedmiotów w języku francuskim, znajduje za przybyciem wymaganie już zmienione na ścisłe stosowanie się do programu pensji w Warszawie, za tydzień ma przygotować do klasztoru w Jazłowie, a po miesiącu do gimnazjum rządowego. W osobie nauczycielki zwykle się pragnie mieć bonę, czuwającą nad dziećmi 12—14 godzin, a ciężar ten przy umowie ustnej czy listownej nakłada się lekko i wględnie, wyrażając życzenie, aby dziatwa miała po za lekcjami trochę konwersacji, trochę robótek i spacer wspólny.“

„Jestem stanowczo za umową piśmienną—pisze jedna z nauczycielek—przede wszystkim ze względu na termin wypłaty pensji. Przez sześć lat miałam trzy miejsca na wsi, przygotowując dzieci do gimnazjum. W umowie żenowałam się naznaczać termin wypłaty, skutek był taki, że w każdym miejscu przez pierwszy kwartał płacono, a potem zmuszoną byłam prosić o pieniądze i długo na nie czekać.“

Inna z nauczycielek pisze między innemi do osoby, która ją zarekomendowała swoim bliskim znajomym:

„Wczoraj wieczorem miałam przyjemną rozmowę z panią X., która mię nawet pobudziła do łez. Pani X. wymaga, abym pilnowała i zabawiała małą Niusię (3-letnią). Powiada mi, że zwracanie uwagi na młodsze (nie uczące się jeszcze) dzieci nie uważa za moją grzeczność, ale za obowiązek, bo taka była umowa. Było tylko w umowie: uważać na Niusię i jej niańkę, kiedy rodziców nie ma w domu (co święcie wypełniam), ale bawić się z nią i pilnować ustawicznie—ani mi nawet do głowy nie przyszło“.

We wszystkich przytoczonych wypadkach widzimy, że niejasność i dwuznaczność umowy, na wiele naraża przykrości osobę uczącą—nieporozumienia takie nie miałyby miejsca, gdyby utrwalono na piśmie dokładnie sformułowane zobowiązania stron obu, gdyby zapisano, ile nauczycielka godzin ma być zajęta, jakich udzielać przedmiotów, w jakich razach i o ile zajmować się młodszymi dziećmi itp. Nie sądzmy, aby umowa taka jedynie dla rodziców i nauczycieli była pożądaną; brak jej oddziaływa nie raz bardzo ujemnie na istoty najmniej za lekkomyślność i nietakt swych wychowawców odpowiedzialne—na dzieci.

„Oto fakt wzięty z życia—pisze p. Helena Witkowska.—Przy zawieraniu umowy nauczycielka zobowiązuje się uczyć pewną ilość godzin dziennie dwie dziewczynki zbliżone wiekiem oraz zajmować się po trochu młodszą sześciolletnią, o ile na to pozwala jej wiek i zdolności. Po upływie dwóch lat młodszą uczy się chętnie i potrzebuje już, aby jej więcej poświęcano czasu. Nauczycielka musi odpowiadać na jej pytania i udzielać żądanych objaśnień. Rodzice nie zwracają uwagi na to, że praca jej zwiększa się równolegle z wiekiem i potrzebą nauki, objawiającą się w dziecku, nauczycielka zaś zamiast jasno kwestyję postawić i żądać podwyższenia płacy, nazywa trzecią swą uczennicę darmoszką, uważa każdą lekcję jej udzieloną za łaskę. Mała czuje się pokrzywdzoną, bo nauczycielka gorzej niż ze starszemi siostrami z nią się obchodzi. Czyż podobny stosunek mógłby istnieć, gdyby strony obydwie na piśmie jasno postawiły wzajemne względem siebie zobowiązania? Cierpią na tym dzieci, wytwarza się pewna nierówność między siostrami, młodszą ma żal do nauczycielki i rodziców za wyrządzoną jej niesprawiedliwość. Umowa piśmienna mogłaby to usunąć, a nauczycielka w razie zwiększającej się liczby uczennic i godzin pracy winna zażądać odpowiedniego wynagrodzenia.“

Wobec takiego stanu rzeczy możemy tylko przykładać projektowi, podanemu przez p. Michalinę Komarnicką: jest nim szemat pomocny przy zawieraniu umowy, w następujący ułożony sposób:

Dokąd—Gub.—Powiat—Miasto—Wieś
Od daty—Rok—Miesiąc—dzień
Do domu—familijnego—wdowca—na stałe—na przych.
Wiek—osoby młodziutkiej—młodej—starszej
Wyznania—katolic.—reformow.—mojżeszow.
Znającą języki:—Franc. Niem. Ang. Rus. Pol. Mojż.
Posiadającą przedm: Nauki przyrod., Aryt., Wyż. Mat., Geogr., Hist., Liter.
Z wychowaniem: Rządowym. Zagranicz. Domowym.
Posiadającą sztuki piękne: Muzykę. Śpiew. Rysunek Malarstwo.

Znającą roboty ręczne: haft—szydełk.—włóczk.—krój
Praca przy dziewczynkach: lat—lat—lat
Praca przy chłopczykach: lat—lat—lat
Do początkujących.
Do średnio przygotowanych.
Do przygotowania do zakładów nauk. Gimnaz. Instyt. Szkół techn. itd.

Do kończących
Dla domowego wychowania
Do towarzystwa pani—panienki—słabej—na wyjazd za granicę

Pracy obowiązującej dziennie—godzin.
Z konwersacją—Niemiec.—Franc.—Angiel.—Ruską.
Za rok szkolny 10 miesięczny—rs. z wypłatą każdomiesięczną z dołu po rs.

Święta Bożego Narodz.—Wielkiejnocy—Wakacje—
Za rok okrągły 12 miesięczny—rubli z wypłatą każdomiesięczną z dołu po rub.

Koszta podróży tam—i (po roku) na powrót.

Pokój osobny ze zdrowym powietrzem

Ślusznie mówi korespondentka „Podkreślone i wypisane przez pracodawców na drukowanym arkusiku żądania i oferty zapobiegłyby niezliczonym nieporozumieniom przy padkowym i rozmyślnym, unormowałyby godziny zajęć, oszczędziłyby uciążliwej bieżącej tym biednym, które na hasło rzucone w mieście śpieszą we wskazane miejsce dzieciątkami, by się dowiedzieć tylko o tym—iż wcale nie odpowiadają życzeniu poszukujących“. Pozostawiamy czytelnikom naszym wypowiedzenie swych uwag nad wyżej podanym planem. Wogóle spisywanie umowy z własnoręcznymi podpisami stron obu jest żądaniem powszechnym. Wprawdzie pisze nam Leliwitka, wieloletnia pracowniczka na niwie pedagogicznej: „Pomimo iż w jednej rodzinie przy dwóch pokoleniach byłam lat 11, w drugiej 7, nie krępowałam się nigdy umową na czas dłuższy, uważając to jako pewne zaprzękanie się, pozbawiające wolności w razach nieprzewidzianych a niepodobnych do zniesienia przykrości“. Sądzimy iż przy dokładnej umowie, w której między innemi winno być zaznaczone, że w razie naruszenia któregoś z warunków przez rodziców, nauczyciel ma prawo dom ich opuścić, oraz, że w razie niezadowolenia ze strony chlebodawców, nauczyciel na jakiś czas przed tym powinien być o zerwaniu umowy uprzedzony—z dwojga złego bez wahania należy wybrać mniejsze: kilkuletnia praca w jednej rodzinie w najgorszym razie lepszą jest od ciągłej niepewności jutra, zastosowanie się do jasno określonych, bodaj najcięższych wymagań daleko mniej przysparza przykrości, niż uwzględnianie coraz to innych żądań, sprzecznych z sobą, zmieniających się po kilka razy w tygodniu, a najczęściej obciążających nadmiarem pracy chcącą im odpowiedzieć nauczycielkę.

(D. c. n.)

PORADNIK WYCHOWAWCZY.

(Ćwiczenia stylistyczne dorastającej młodzieży).

Zapytanie:

Od kilku miesięcy zaczęłam uczyć 2 panienki (lat 13 i 15), które przechodzą nauki w zakresie 4-ej i 5-ej klasy: są dość rozwinięte, z łatwością się uczą, dużo a nawet rozumnie czytają. Jedyną i to wielką trudność przedstawia dla nich pisywanie ćwiczeń. Z początku zadawałam im tematy stosowne do ich wieku i rozwinięcia umysłowego; ponieważ wywiązywały się z zadania bardzo słabo, zstępowałam do coraz łatwiejszych zadań, pomagałam im obmyślać, wskazywałam główne punkty, dyktowałam plany ćwiczeń. Nic to nie pomagało, bo nawet z napisaniem listu w przedmiocie, któryby je zajmował lub z opisem konkretnej rzeczy nie umieją sobie radzić. Ponieważ sama nie wiem, jak na to wpływać, proszę Sz. Red. o pomoc w wywiązaniu się z trudnego dla mnie zadania. X. Z.

Odpowiedź:

Szkoda to nieodżałowana, że nie znamy uczennic Sz. Pani oraz metody, jakiej się poprzednie nauczycielki w wykładzie języka polskiego trzymały. pozwoliłoby nam to bowiem na podanie rad i wskazówek ściśle do danego wypadku zastosowanych—w braku ich musi przestać Sz. Pani na kilku uwagach ogólniejszych.

Przedewszystkim radzimy zbadać, czy ciężkie do pióra dziewczynki nie są takimi jedynie skutkiem braku dobrych początków; jeśli dzieci zaczynają pisać ćwiczenia zbyt późno, jeśli piszą je zbyt rzadko np. dla stopnia raz na kwartał, zamiast dla wprawy co tydzień, jeśli wreszcie odrazu żądamy od nich tematów zatrudnych, nie stopniując należycie wymagań; nie możemy się spodziewać po nich ani zdolności ani ochoty do pisania. Mając do czynienia z uczennicą dorastającą zaniedbaną pod tym względem, należy przedewszystkim naprawić brak pierwiastkowego nauczania. Oczywiście, nie należy tego rozumieć w ten sposób, iżby panią kom piętnastoletnią trzeba było zadawać ćwiczenia, odpowiednie treścią dla małych dziewczynek, gdyż temat powinien być zawsze interesujący dla ucznia w danym okresie, chodzi tu tylko o stopniowanie wymagań, przez kolejne przejście następujących trzech rodzajów wypracowań, które grupujemy według rodzaju pracy ucznia a nie według treści ćwiczenia: 1) *Reprodukcja gotowego wzoru*, oraz najprostszymi opis rzeczy widzianych: tu należą streszczenia ustępów przeczytanych, piśmienne powtórzenie opowiadania nauczycielki, opis zdarzenia rzeczywistego albo pojedynczego przedmiotu, pierwsze z tych ćwiczeń należy w początkach poprzedzać przez ustne opowiadanie danej treści, przez krótkie omówienie z zaznaczaniem głównych punktów opisu. 2) *Przedstawienie danej treści w innej formie*, ćwiczenia te opieramy też głównie na czytaniu. Tu należą: zaznaczenie głównych myśli z odsunięciem podrzędnych szczegółów na plan drugi w czytany ustępie poezji lub prozy, szersze rozwinięcie krótkiej powiastki czy rozprawki naszkicowanej tylko, zmiana formy dyalogowanej na opowiadanie i odwrotnie przedstawienie rzeczy opowiedzianej w formie rozmowy dwóch osób, podanie w formie listu pewnych szczegółów, poczerpniętych bądź to z czytania, bądź z własnych wrażeń np. ze wspomnień wakacyjnych; równolegle z opisami można na tym stopniu zadawać porównania. 3) *Tematy potrzebujące samodzielnego obmyślenia i uporządkowania* treści, którą nauczyciel podaje tylko ogólnie. Przyśpieszyć do nich można dopiero z uczniami, którzy już na rzeczach łatwiejszych nabyli pewnej wprawy stylowej—bez trudu więc napiszą większą czy mniejszą rozprawkę treści etycznej, czy przyrodniczej, lub ćwiczenie, do którego materiału czerpać muszą w samodzielnej lekturze i w wykładach systematycznych historii i literatury. W każdym razie temat musi być zastosowany do wieku i rozwinięcia umysłowego. W ciągu pisania dobrze prowadzonych a częstych ćwiczeń obok postępu uczennicy w stylu zarysują się niewątpliwie znamienne cechy jej indywidualnego usposobienia, które w postępowaniu uwzględniać należy np.

Dziewczynka, u której pamięć góruje nad wyobraźnią i rozumowaniem wywiązywać się będzie dobrze z ćwiczeń pierwszego stopnia, treść czytana lub słyszana wiernie po-

wtórzy, ale nie poradzi sobie, gdy zażądamy od niej bodaj najmniejszej samodzielności, choćby skrócenia lub rozszerzenia gotowego wzoru. W takim razie zadaniem jest nauczycielki przy omawianiu tematów pobudzać uczennicę do zastanowienia, *nie mówić jej wprost tego do czego naprowadzona przez pytania dojść może*, dyspozycję nawet niech układa sama od chwili, gdy jej to nie będzie sprawiało szczególnej trudności.

Uspodobienie o znacznej przewadze wyobraźni najslabszym się okaże przy ćwiczeniach, potrzebujących pewności ściśłości, nie pozwalających na swobodne bujanie fantazji, tutaj także radzimy omawiać temat i układać plan ćwiczenia, można go nawet niekiedy podyktować. Pobudzenie uczennicy do dokładnej obserwacji rzeczy, które ma opisywać, wykazywanie błędów przeciw logice lub prawdopodobieństwu w jej piśmiennych zadaniach, unikanie tematów, któreby ją nudziły, zarówno jak i tych, któreby zanaudto pobudzały już z natury bujną imaginację—bardzo tu dobrze może podziałać.

Uczennice wreszcie z umysłem nad wiek poważnym, z wybitną skłonnością do refleksji a nawet do oderwanego myślenia niekiedy mają pewne trudności w pisaniu. Pocho- dzić to może z dwóch powodów: albo dziewczynka taka myśli logicznie lecz powoli, stąd naprędce trudno jej coś dobrego napisać, gdyż potrzebowałaby zastanowić się dłużej, albo przeciwnie tyle ma myśli świeżych, oryginalnych, któreby chciała przelać na papier, że braknie jej wyrazów na dobre oddanie tego, co jej się w głowie jasno przedstawia i to mocowanie się z formą wychodzi na niekorzyść ćwiczenia. Z takimi to inteligentnymi uczennicami trzeba też postępować odpowiednio do ich indywidualności a mianowicie: a) Temat, podany do samodzielnego opracowania, powinien znaleźć pewne przygotowanie w umyśle uczennicy w jej doświadczeniu lub rozmyślanii, powinien być interesujący aby myśl jej chętnie podążyła we wskazanym kierunku, ale nie powinien być nigdy zbyt obszerny. Powierzchnowe bowiem traktowanie przedmiotu, choćby nawet zadowoliło nauczycielkę, pozostawia zawsze pewien niesmak w umyśle poważniejszym, a niekiedy przekonanie, że nigdy się nie przeprowadzi swej myśli we wszelkich szczegółach. tak jakby należało, zraża zupełnie do pisania. b) W odróżnieniu od osobników słabo rozwiniętych, którym przy omówieniu tematu i ułożeniu dyspozycji bardzo pomagać należy, umysłów zdolnych do głębszej rozważki nie trzeba zbyt mocno kępować ścisłymi przepisami: *jasno określić swe wymagania tak aby co do właściwego przedmiotu ćwiczenia żadnej nie było wątpliwości*, lecz szczegóły pozostawić uczennicy do samodzielnego obmyślenia. Natomiast ponieważ słabą stroną takich usposobień stanowi forma, styl, na nią większą zwrócić należy uwagę, wskazać, jakie warunki stylu są konieczne w danym rodzaju np. w liście, opowiadaniu, opisie, rozprawce, a nadto dawać często do czytania utwory pięknym napisane językiem, posiadające właśnie te zalety, których braknie naszej uczennicy np. jasność, zwięzłość obrazowość itp.

Ważną też jest umiejętność postępowania przy poprawianiu ćwiczeń, którego nigdy lekceważyć nie należy. Tutaj przedewszystkim należy okazać młodzieży, iż obchodzi nas żywo każda myśl głębsza, każde trafne postrzeżenie lub porównanie, znalezione w ćwiczeniu; stąd zawsze trzeba zaczynać od wypowiedzenia zdania o treści, wystrzegając się przesady zarówno w pochwalę jak i w naganie, nie wahajmy się wskazać poglądów jednostronnych lub zdań paradoksalnych, lecz czynmy to w sposób, któryby nie osłabiał zaufania ucznia lub uczennicy do nas a tym samym i naszego wpływu na umysły młodociane. Potem należy wskazać większe wykroczenia (można je też zaznaczyć w właściwych miejscach na marginesie) przeciw stylowi i gramatyce, a uczennica sama je sprostuje według naszych wskazówek, poczym dopiero można przejrzeć ostatecznie ćwiczenia i poprawić mniejsze usterki językowe.

Gdyby Sz. Pani potrzebowała wskazówek bardziej szczegółowych co do wyboru i opracowania tematów, to znaleźć je może w broszurze Próchnickiego: *Wskazówki do nauki języka polskiego* (Lwów 1885); obfitego materiału dostarczyć może książka Bronisławy Lande p. t. *Tematy i wzory do ćwiczeń stylistycznych*. A. S.

KRONIKA WYDAWNICTW.

Hygiena: Typy chodzenia, czyli sposoby pięknego chodzenia z licznymi szkicami w tekście—napisał nauczyciel gimnastyki ortopedycznej Ludwik Jasiński—Radom 1891 (str. 40). W broszurce pod powyższym tytułem porusza p. Jasiński rzeczywiście bardzo ciekawe zagadnienie i składa dowód dość wielkiej, choć może nieco jednostronnej i nadezułej spostrzegawczości. Niestety dobry pomysł rozbija się o wykonanie bardzo słabe. I tak: 1) autor wprowadził zbyt wiele podziałów, czyli, jak to sam nazywa, typów chodzenia i stania, uporządkował je według czysto przypadkowych cech (np. postawa w trzeciej pozie, z rozkraczonymi nogami, z nogą naprzód wysuniętą itd., dalej 4 typy trzymania głowy, 8 typów trzymania tułowia, 6 typów stawiania nóg itd.). Te wszystkie podziały z jednej strony utrudniają zrozumienie rzeczy, tymbardziej, że niektóre rysunki są wprost karykaturalne, z drugiej—były powodem że autor wprowadził do swej pracy mnóstwo neologizmów, niezawsze szczęśliwie ukutych jak np. typ przysługowy, typ rozmaszysty, typ podrygowy itd. 2) Zbyt obszerne traktowanie zbrocen w chodzeniu i staniu nie pozwoliło autorowi ani opisać dokładnie prawidłowego stania i chodzenia, ani nawet należyte uwzględnić na czym polegają nieprawidłowości. 3) To co autor pisze o leczeniu ortopedycznym zlego chodzenia jest albo dowodem, że nie pojmuje on iż typ chodzenia wyrabia się przez lata całe i nie może być szybko usunięty i poprawiony, albo też że zbyt wierzy w skuteczność owych metod leczniczych, które znów opisuje tak krótko i pobieżnie, że nawet ocenić je trudno. Książka napisana jest haniebną polszczyzną.

Psychologia. Psychologia Dziecka. Wykład popularny o uczuciach i umyśle dziecka w zastosowaniu do wychowania, podług dzieł Pereza, Preyera, Darwina i in. napisał dr. L. Wolberg. Warszawa. 1891. Nie rosząc pretensji do zupełnej oryginalności, autor przedsięwziął zebrać i zestawić w przystępnej formie wszystkie nowsze badania, dotyczące duchowego rozwoju dziecka, i z zadania tego, przyznać należy, wywiązał się bardzo sumiennie i z korzyścią dla ogółu rodziców naszych i nauczycieli. Dzieła oryginalne Preyera, Pereza, przełożone są szczegółami i wogóle trudne do czytania, każde przystym traktuje przedmiot w pewnym wyłącznie kierunku, książka zaś p. Wolberga cała i mniej więcej materiały streszcza i ogółowi czytelników uprzednia. Pracy tej zresztą bez uwzględnienia zostawić nie powinni i specjaliści, obznajmieni z dziełami źródłowymi, albowiem p. W. pomieścił pewną ilość własnych obserwacji. Zauważyliśmy tylko, że autor niewłaściwie używa niektórych terminów, mianowicie przeciwstawiając „metodę poglądową”—„dydaktyczną” (str. 116), przez którą rozumiemy w ogólności wszelką metodę nauczania, przeciwieństwem metody poglądowej może być tylko nauczanie słowne.

Sollier. Psychologie de l'idiot et de l'imbecile. Paris. 1891. Dotychczasowe dzieła o idiotach zajmowały się bądź to wyłącznie zbadaniem ich stanu fizycznego, bądź szczegółowym opisem jednego jakiegoś osobnika lub pojedynczego objawu np. wad wymawiania. Sollier inne wobec swego przedmiotu zajął stanowisko; stara się on przedstawić całkowity obraz stanu psychicznego idioty i głupca (imbecile) przechodząc kolejno wszelkie funkcje umysłowe, z tym naprzód: przyjmowanie wrażeń za pośrednictwem zmysłów, zdolność uwagi, pojędy, uczucia i wyrażenie ich z pomocą mowy, potem zjawiska właściwie intelektualne, jak pamięć, kojarzenie, wyobrażenia, myślenie, kończy na najbardziej złożonych zjawiskach woli. Wywody swe popiera licznymi przykładami z doświadczenia w zakładzie w Bicêtre. Odczytanie tej książki wiele przynieść może korzyści pedagogowi, przekonywa ona o ścisłym związku, zachodzącym pomiędzy różnymi na pozór objawami życia umysłowego, poucza, jakie to pojędy uczucia, wyobrażenia, pojęcia są najprostsze, pojawiają się najwcześniej i mogą współistnieć z najsłabszym rozwojem inteligencji, a wreszcie nie jedną podaje wskazówkę co do postępowania z osobnikami, których nieuwaga, apatya lub beznamiętność, nie będąc jeszcze właściwym idiotyzmem, zdradzają stan umysłu nienormalny, potrzebujący szczególnej bacności ze strony nauczyciela.

Pedagogika: Blackie. O wychowaniu samego siebie przełożył J. K. Potocki. Warszawa, 1891. W niewielkiej tej książeczce obejmującej zaledwie 112 stronice, udziela autor młodzieży rad i wskazówek, mających ułatwić dalsze jej kształcenie. Dziełko składa się z trzech części i mówi o wychowaniu umysłowym, fizycznym i moralnym. W części pierwszej powtarza znaną prawdę, że aby nauka książkowa stała się pożyteczną, powinna jej towarzyszyć obserwacja i sąd niezmącony żadnymi uprzedzeniami. Określa stosunek logiki do naturalnej siły rozumowej, wreszcie powstaje przeciw przedczesnemu krytycyzmowi młodzieży mówiąc: „Nie spodziewajmy się niczego dobrego po tym, który sam nie nie działałszy, bierze na siebie obowiązek wykrywania błędów innego, i nazywa tę pogog za wadami—krytyką”. W rozdziale o wychowaniu fizycznym podaje znane prawdy higieniczne: mówi o potrzebie ruchu, rozmaitości w jadł i napoju, oburzając się na tych, którzy nawet podczas przyjmowania posiłku nie dają folgi czynności umysłowej, wzmiankuje o ochronie skóry i codziennym obmywaniu zimną wodą. Jak poprzednie rozdziały tak i rozdział trzeci o wychowaniu moralnym składa się z urywanych aforyzmów, rzadko kiedy połączonych nicją rozumowania. Mówi tu autor w tonie kaznodziejskim o posłuszeństwie, zamiłowaniu prawdy, nakłania do gardzenia wszelkimi pozorami zasługi lub wielkości, następnie mówi o odwadze cywilnej, o próżności i stara się wydatnie różnić pomiędzy zarozumiałością a przesadną skromnością. Podnosi wreszcie prawdziwie złote słowa autora: „Jedną tylko rzecz może nadać życiu ludzkiemu istotne jego znaczenie, t. j. energja w dobrym, — a ta energia zdobywa się tylko przez ćwiczenie”. Skądkolwiek pochodzi prawda, dobrą jest, byleby była istotną prawdą. Nie dziwimy się też tłumaczowi, iż w obec panującej w naszej literaturze anglomanii, przyswoił nam dziełko Blackie'go, chociaż tak w literaturze

niemieckiej jak i francuskiej znalazłby się niejeden bardziej praktyczny podręcznik. Bądź co bądź i ta książeczka przyda się naszej młodzieży, która wobec najrozmaitszych nie zawsze dodatnich prądów przenikających nasze życie i piśmiennictwo, przesiąka wszelką nowością i w zaślępieniu lekceważy wszystko co stare.

Język Polski: Początkowe Nauczanie Gramatyki Polskiej, przez Floryjana Łagowskiego, Warszawa. 1891. (Cena 30 kop.). Dziełko to zasługuje na szczególną uwagę naszych wychowawców. Autor, skorzystawszy umiejętnie zarówno z własnego doświadczenia, jakoteż z odnośnej literatury pedagogicznej, dał praktyczne wskazówki, jak uczyć początków gramatyki sposobem indukcyjnym. Indukcyjne uczenie gramatyki (t. j. wyprowadzanie reguły z przykładów, wydobywanie z ucznia materiału gramatycznego i ujmowanie tegoż w gramatyczne karby) nie jest już u nas nowością, torowali tu drogę p. Nowicki, Jeske, Wernic. Mimo to praca p. Ł. ma wiele cech oryginalnych. 1) Autor głównie ma na oku domowe przygotowanie do klasy wstępnej podczas gdy poprzednicy jego zbyt ulegali wpływom niemieckiej szkoły ludowej. 2) Stara się uprzystępnić pojęcia logiczne, nie uważa wszelkoż logiki za podstawę początkowego nauczania gramatycznego, kładzie więcej nacisku na formalną stronę, na zwroty i fleksje, uczy jak mówić i pisać po polsku, nie zaniedbując wszakże ogólnych zasad gramatycznych, niezbędnych przy nauczaniu języków obcych. 3) Podaje materiał w takiej ilości i ugrupowaniu, iż z łatwością w ciągu roku opracowany być może. 4) Zwraca baczną uwagę na pisownię. 5) Wskazuje metodyczne dla nauczyciela łączą się z wykładem w ten sposób, iż uniemożliwiają opaczny użytek książki. 6) Do poglądu gramatycznego służą powiększej części utwory ciągłe, wzorowe pod względem treści i formy. Wymienione właściwości stanowią dodatnią stronę książki, ujemną jest tylko nierównomiernie opracowania wszystkich działów. Rzeczownik opracowany jest wybornie, pozostałe części mowy słabiej i pobieżniej.

Prace Filologiczne, wydawane przez J. B. de Courtenay, J. Karłowicza, A. A. Kryńskiego i L. Malinowskiego. Tom III, Zesz. III. Warszawa. 1891. (Cena rs. 1). Zeszyt ten zawiera dokończenie słownika Kaszubskiego p. Biskupskiego, tekst i komentarz do nowo-odnalezionego zabytku jęz. polskiego z XIV w., mianowicie kazań świętokrzyskich p. A. Brücknera; dalej L. Malinowskiego—studya nad etymologią ludową i Baudouina de Courtenay—kwestya pisowni—*yja, ija, ya, ia, ja*. Niezależnie od naukowej swej wartości, wydawnictwo posiada ważne znaczenie pedagogiczne i znajdować się powinno w rękach każdego z nauczycieli języka polskiego. Z zeszytu obecnego zwłaszcza rozprawy o etymologii ludowej i kwestyi ortograficznej bezpośrednio mają znaczenie dla uczących, którzy znajdą w nich odpowiedź na wiele wątpliwości, nasuwać się mogących przy wykładzie.

Matematyka: Jeske. Arytmetyka. Kurs elementarny. Wydanie czwarte, opracowane i uzupełnione przez Zbigniewa Kamińskiego. Po latach dziesięciu, które nas dzielią od ostatniego wydania arytmetyki, ukazuje się ona w całkiem odmiennym szacie. Opracowanie jej terazniejsze wytworzyło z niewielkiej książeczki wcale okazałe dziełko, mieszczące w sobie systematyczny wykład arytmetyki od pisania liczb do reguły trzech włącznie. Przystarzeniu o dokładność nagromadziło się w niektórych miejscach tyle szczegółów, że raczej skracać aniżeli rozszerzać wykład trzeba będzie w praktyce nauczania. Obok powiększenia rozmiarów książki przyjemnie nas uderzają niektóre zmiany, poczynione ze względów pedagogicznych; wykład zaczyna się stale od przykładów konkretnych, od zadań, na których podstawie wyprowadza się prawo działania, ilość zagadnień znacznie zwiększono, każde nowe pojęcie w zadaniu jest objaśnione w krótkości, przy zadaniach trudniejszych podano pewne wskazówki co do sposobu ich rozwiązania. Słabą stroną książki stanowi tylko zupełne pominięcie pojęć z dziedziny geometrii, któreby na niższych stopniach tylko w związku z arytmetyką udzielane być winny, oraz brak zadań typowych, łączących w sobie wszystkie cztery działania. W ogólności opracowanie te polecić możemy, jako bardzo pożyteczny podręcznik dla nauczyciela, mieszczący całkowity materiał naukowy i wzory do wykładu w elementarnym i średnim nauczaniu.

Języki Obce: Dillman. Die Anschauung im Bilde in ihrer Anwendung auf den fremdsprachlichen Unterricht insbesondere auf die praktische Uebung in mündlichem Ausdrucke. Wiesbaden 1890. Książka składa się z dwóch części z 12 tablic litografowanych i z tekstu francuskiego. Tablice przedstawiają nam sceny z życia rodzinnego, rzemieślniczego, wiejskiego, tekst zaś (wyłączając francuski) ściśle do niego zastosowany, zawiera opisy, pogadanki, powiastki i wierszyki. Ujemną stroną tablic stanowią: 1) mały rozmiar, 2) zbyt wielkie nagromadzenie szczegółów, w nauczaniu zatem szkolnym niedogodne, w domowym zaś o wiele będą przydatniejsze. Ważną zaletą obrazków jest to, że każdy z nich przedstawia pewną całość, technię życiem tak iż materiał konwersacyjny z łatwością daje się wyprowadzić z poglądu bez posiłkowania się mową ojczystą. Tekst nie jest podręcznikiem do nauki języka francuskiego w właściwym znaczeniu, albowiem materiał gramatyki nie ułożony systematycznie, służy wyłącznie do konwersacji, niezależnie zupełnie od gramatyki. Tablice Dillmana przydać się mogą bonom, konwersatorom, matkom uczącym języka francuskiego, byleby tylko służyły wyłącznie do nauki języka a nie do nauki o rzeczach. Gdyby do tablic Wiśniakowskiego (które mówiący nawiasem w dalszym ciągu wydania poprawiły się znacznie i przedstawiają się wcale pokaźnie) dodano podobny tekst; moglibyśmy się obejść bez zagranicznego wydawnictwa, które bądź co bądź raz nieswojskością.