

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE WYCHOWANIU SZKOLNEMU I DOMOWEMU.

REDAGOWANE PRZY WSPÓŁUDZIALE:

Ig. Chrzanowskiego, J. Chrzęszczewskiej, St. Karpowicza, T. Korzona, K. Króla, F. Łagowskiego,
I. Moszczeńskiej-Rzepeckiej, W. Skrzetuskiego, Anieli Szyc.

Adres Redakcyi i Administracyi: Hortensya 2.

Administracya otwarta od godz. 10 — 2 i od 5 — 7, prócz świąt. W sprawach redakcyjnych porozumiewać się można we wtorki od g. 7—8 wiecz. w czwartki od 2¹/₂ do 3¹/₂ i soboty od 2—3 po poł., z wyjątkiem dni świątecz.

Wychodzi 1 i 16
każdego miesiąca.

Prenumerata w Warszawie: rocznie rs. 6, półrocznie rs. 3, kwartalnie rs. 1 k. 50. Prenumerata z przes. poczt. rocznie rs. 7, półrocznie rs. 3 k. 50, kwartalnie rs. 1 k. 75. Ogłoszenia: za jeden wiersz lub za jego miejsce kop. 15. Cena pojedynczego numeru kop. 25. Zmiana adresu kop. 10.

TREŚĆ NUMERU: **Artykuł wstępny:** Czytanie domowe młodzieży, p. F. Łagowskiego. — **Psychologia:** Znaczenie psychologii mowy dla rodziców i wychowawców, p. dr. Wł. Oltuszewskiego. — **Dydaktyka:** Próba objaśnienia „Sonetów Krymskich“, p. E—skiego. — **Krytyki i sprawozdania:** Dzieje powszechnie ilustrowane, p. Henryka Gallego. — **Luźne kartki.** — **Głosy publiczne.** — **Kronika bieżąca.** — **Odpowiedzi Redakcyi.** — **Ogłoszenia.**

„Ogródek dziecięcy.“

Czytanie domowe młodzieży.

Przed paru tygodniami w prasie naszej zastanawiano się nad tem, co nasz ogół najchętniej czytuje, i opierając się na statystycznych danych, zaznaczano, że powieści i gazety cieszą się największą liczbą czytelników, literaturą zaś poważną naukową — zajmuje się bardzo skromna część inteligencji. Stąd też wynika, jak pisano, owa nieznajomość wielu spraw, stosunków, stąd owa powierzchowność w sądach, stąd rozbijanie fantazyi, brak trzeźwej myśli.

Wiele słuszności tym wnioskowi przyznać musimy; za nader ważną też uważamy podniesioną kwestyę, a zarazem obowiązującą nas, pedagogów, abysmy w zakresie swojej działalności nigdy jej z oka nie spuszczaali. Dlatego też, mimo to, że nieraz w niniejszem piśmie na ten temat mówiono, wracamy do niego, w nadziei, że będziemy nie tylko echem przebrzmiałych już myśli.

Nie ulega wątpliwości, że kto dobre książki lubi i umie czytać, zapewnia sobie drogę kształcenia się, ma źródło, z którego czerpać może pociechę w przeciwnościach i uprzyjemnienie życia, broń przeciw nudzie. Boć nie trzeba chyba dowodzić, że każdy, nawet najwykształcniejszy w swojej specjalności, jeśli zaniedba czytania rzeczy, odnoszących się do jego fachu, pozostanie poza całym jego postępem i w razie nawet niezwykłych zdolności. własnej praktyki i obserwacji, może znaleźć się w położeniu człowieka, który udoskonala lub wynajduje to, co obok niego już zostało wynalezionem lub udoskonalconem

w wyższym stopniu. A cóż dopiero mówić o tych, co takimi zdolnościami się nie odznaczają, albo tych, którzy nie stoją na szczycie swojej specjalności? A iluż z nas na tym szczycie stoi? a czyż o genialność tak łatwo? To też bezustanne czuwanie nad postępem wiedzy może nas jedynie utrzymać na zajętem stanowisku. Z drugiej strony znowu spostrzegamy fakty, że są ludzie, którzy czytaniu zawdzięczają, że doszli do wielkich rezultatów, chociaż losy nie dozwoliły im korzystać z wysokich zakładów naukowych.

Mówiliśmy dotąd o specjalnem kształceniu się, a przecież poza specjalnością przez czytanie głównie obznajmiamy się ze sprawami, w których z obowiązków obywatelskich żywy udział bierzemy. Wszak każdy z nas z naturą otaczającą, stosunkami społecznymi w teraźniejszości i przeszłości, higieną, pedagogią ma potrzebę się obznajmić, chociaż one nie są jego specjalnym fachem i nie im się poświęcał w czasie studiów szkolnych.

Nie potrzebuje też dowodzenia chyba i to, że zbyt ciasnym byłby horyzont naszych myśli, gdyby czytanie t. zw. gazet go nie rozszerzało. Wiedzieć, co się w świecie dzieje, jak się wklajają i rozwijają różnorodne stosunki życiowe poza granicami kraju, chociażby dlatego, aby wiedzieć, do czego się dążyć powinno, jest bardzo pożądanem.

I nikt też chyba temu nie zaprzeczy. Ale nieraz słyszymy i czytamy powątpiewania o korzyściach z czytania literatury pięknej. Nie będziemy bronili powieści lichej, niemoralnej, albo nadmiaru oddawania się takiej lekturze; ale mniemamy, że znaczenie pięknej literatury, a w szczególności utworów powieściowych, bywa niedoceniane. Utwory beletrystyczne, choćby dlatego tylko, że przyczyniają się bardzo do kształcenia języka, przynoszą bardzo wielki pożytek; a dotego wyszlachetniają one smak przecież i wogóle uczucie. Mniemam, że literatura piękna sprawia to, że ludzie pod jej wpływem stają się nie tylko miłszymi, ale szlachetniejszymi. Być może, iż wrażliwość takich ludzi naraża ich na pewne przykrości, gdy się im przyjdzie zetknąć z twardymi warunkami rzeczywistości, ale z drugiej strony, jest ona przyczyną i wielu szlachetnych rozkoszy: bogaty jest

ten, mimo materialnego ubóstwa, kogo piękna natura, obraz, muzyka, poemat zachwycać zdołają, a lepiej na świecie ze szlachetnymi. Falszywie też dowodzą ci, co chcą pocucie piękna rozwijać tylko w bogatych; jabym je właśnie w najuboższych rad rozwijał, aby im unilić ciężki ich żywot, aby ich zrobić sympatycznymi. Prócz tego dobra powieść obznajmia nas ze wszystkimi sferami społecznymi, różnorodnymi sytuacjami w życiu i charakterami ludzkiemi, które bez niej niełatwobyśmy poznali.

Prawda, że nie tylko powieść, ale nawet dramat nie zastępuje doświadczeń życiowych; ale i to prawda, że najwięcej się do nich zbliżają.

Dlatego też nie będziemy nigdy sarkali na dobre powieści, a tembardziej na całą beletrystykę. W powyższych kilku zdaniach chcieliśmy się usprawiedliwić, że cenimy różnorodne działy piśmiennictwa, pragniemy ich rozwoju i upowszechnienia. Mimo to przecież zgodzimy się na wnioski prasy, które na wstępie zanotowaliśmy, że przewaga beletrystycznej literatury, a raczej niechęć do czytania rzeczy innych, prócz powieści, dobrych rezultatów nie wyda. Rozwój bowiem fantazyi i uczucia będzie tylko wtedy pożądany, gdy rozum, wiedza będą miały zapewnioną przewagę. O ten rozwój rozumu, o nabywanie wiedzy, jeżeli gdzie, to u nas dbać właśnie potrzeba.

Ogólną tę zasadę zastosuję i do młodzieży. Rozumiem to dobrze, że dzieci zajmować może tylko treść, podana w formie powiastki; ale pragnę, żeby, skoro rozwój umysłu na to pozwoli, młodzież stopniowo do literatury prozaicznej, poważnej przyzwyczajoną była; pragnę, żeby młodzież więcej, niż dotąd, zajmowano czytaniem nie powieści. Nie myślę się bowiem chyba, że literatura dla młodzieży przeważnie z utworów powieściowych się składa.

Ale nie dosyć na tem: żądać wypada jeszcze, żeby wychowawcy rozciągali czujną kontrolę nad *wyboorem* książek do czytania. Przed kilku laty na zjeździe pedagogów w Duisburgu, gdy zastanawiano się nad przyczynami zdemoralizowania młodzieży, rozstroju fizycznego, do najpierwszych przyczyn zaliczono fałszywą lekturę domo-

wą. Dyrektorowie też zakładów naukowych wydawali odezwy do rodziców, aby troskliwie nad wyborem czytania młodzieży czuwali. Żmichowska (przedmowa do dzieł Hofmanowej) utrzymuje, że przez złe czytanie „samodzielność rozumowa wątleje, grunt charakteru mięknie, zasady, przekonania, uczucia chwieją się za byle uciskiem losu i okoliczności, a społeczeństwu przysposabia się cała warstwa szkodliwych, lub w najlepszym razie nieszczerliwych próżniaków“.

Jeżeli więc zdrowy pokarm duchowy przynosi wielkie pożytki, to zły—fatalne skutki sprowadza. O rezultatach stanowi tu głównie kontrola i wybór.

Tak jedno jak drugie, gdy chodzi o lekturę dzieci—trudne nie jest: dzieci zwykle to czytają, co im sami dajemy; dość troskliwe zaś czuwanie prasy, podającej recenzje o wydawnictwach dla młodzieży (bo nawet poważne „Ateneum“ rok rocznie ocenę tej literatury podawało), katalogi z oceną, wydawane przez specjalistów, jak Wł. Nowickiego, Dygasińskiego, Karłowicza, a najnowszy przez Kasę Mianowskiego, wybór książek znacznie ułatwiają. Specjalne pisma dla młodzieży, jak „Wieczory Rodzinne“, a bliżej jeszcze mi znany „Przyjaciel Dzieci“, podają ziar na przeważnie tak zdrowe, że polegać na ich wyborze śmiało można. I cała literatura dla młodzieży, o ile mi znana, refleksjonowana przez krytykę i przykład kierowników pism specjalnych, pozbywa się coraz więcej naśladownictwa na spekulację obmyślanych zagranicznych piśmideł, denerwujących dzieci dziwaczniemi przygodami podróżników, i godnie spełnia poważne swoje zadanie, opierając swą treść na rzeczach swojskich, naturalnych. Literatura więc ta niebezpieczeństwa mniej przedstawia. Ale co czyta młodzież dorastająca? Specjalnej literatury dla siebie prawie nie ma; czyta więc to, co i dorośli; a jaki robi wybór, to trudno wiedzieć, bo albo kontrolowaną nie bywa, albo kryje się przed kontrolą. Prawda, że nasza literatura, wogóle biorąc, czystsza, niż obce; ale przecież, co bezpiecznem jest dla dojrzałych, to dla młodzieży takim nie jest. A ileż i u nas spotkać można

W RODZINIE.

Choć narzekamy—i słusznie poczęści—na zbyt małe zainteresowanie się ogółu wychowawców kwestyami pedagogicznymi, nikt z nas nie wątpi chyba, że oprócz wyjątków każda matka pragnie szczerze „dobrze“ chować i wychować dzieci. Wierzymy w to i tak jest, a jednakże pragnę tutaj w szeregu spostrzeżeń lub drobnych obrazków dowieść tej smutnej prawdy, że większość matek—rozumie się bezwiednie—wprost zaszczepia i rozwija w dzieciach swoich wady, które potem daremnie zwalczyć usiłuje. Może takie chwytywanie na gorącym uczynku nie dostrzeżonych błędów zwróci na nie uwagę i posłuży za wskazówkę, skuteczniejszą od teorii, którą nie zawsze umiemy zastosować do siebie.

Niedawno z ust poważnego i doświadczonego ojca rodziny słyszałam dowodzenie, któremu warto kilka chwil poświęcić.

„Wychowanie jest bezsilne wobec dziedziczności—dowodził p. X.—nie tylko dlatego, że dziecko przynosi na

świat cechy charakteru i zdolności rodziców (najczęściej), ale więcej jeszcze dlatego, że to dziecko wychowują rodzice, t. j. ludzie, obdarzeni temi właśnie cechami i skłonnościami. Nie słowo, ale przykład oddziaływa przede wszystkim; więc jakże człowiek, niezdolny zapanować nad sobą w jakimkolwiek kierunku, może wpływ przeciwny wywierać na dziecko? Jestem, dajmy na to, z natury rozrzutny, a przynajmniej mam dłoń otwartą; jest to dla mnie źródłem niejednej przykrości, lecz zmienić się nie umiem; jakimże więc sposobem mogę rozbudzić w dziecku rachunkowość i zamiłowanie oszczędności, jeżeli mój instynkt sprzeciwia się temu, choć rozum uznaje potrzebę?“

Znam p. X. dość blisko, wiem, jak kocha syna i jakby pragnął widzieć w nim przymioty, dające mu choć niejaka gwarancję szczęścia dziecka w przyszłości. Do tych z doświadczenia zalicza przyswojenie sobie zasady: „Ten pan, zdaniem mojem, kto przestał na swoim“ i stawia ją wysoko, a jednakże...

Trudno przedstawiać dziecku swój bilans domowy: ono wie to, co widzi. Ojciec zobaczył w oknie wazon majolikowy, który mu się bardzo podobał. Kupuje go „dla mamy“. Synowi podobała się niezmiernie gruszka za 10 kop. Czyż można mu wytłómaczyć, że to zbytek?

nędznych piśmideł, przerobionych z obcych literatur, co i treścią i formą zdemoralizować tylko są zdolne! Że je wytrącać należy z rąk młodzieży, to oczywista.

Zwrócić tu jeszcze uwagę winniśmy rodziców, że często porzucają pisma humcrystyczne, z ich conceptami i rysunkami, nie liczącymi się z prawami pedagogii, i te mimo woli dostają się do rąk młodzieży i dzieci: dzieciom to mniej szkodzi, bo sobie sprawy z nich nie zdają, ale z dorastającą młodzieżą sprawa to niebezpieczna.

Oprócz kwestyi wyboru książek, ważną jest jeszcze rzeczą pytanie, *w jaki sposób* młodzież czytać powinna.

Oto co Żmichowska mówi w tej kwestyi: „Jeżeli dzieci zbyt wczesnie czytać zaczynają, zbyt wiele i zbyt prędko czytają, rodzice i opiekunowie nie widzą w tem najczęściej niebezpieczeństwa; wogóle jeszcze utrzymuje się tradycja, że które dziecko czytać lubi, to się i uczyć będzie lubiło. Mniemanie takie miało pewną zasadę swoją, póki książki były rzadsze. Jeżeli się do zapyłonych foliałów garnęło, to już widać z natury miało do tego powołanie, a późniejsze lata jego nieraz tego dowiodły. Były to przecież wyjątkowe usposobienia, choć i wyjątkowym zdarzało się ciężko pokutować czasem za *przebranie miary*, szczególnie, gdy za wczesnie elementarzem obdarzone, pierwsi się nauczyło składać w książce wyrazy, niż w ogrodzie jabłoni od gruszki, pietruszki od marchwi rozróżnić, niż samemu obuć się zrana...“ W takich roznamietnionych czytelnikach przytępia się władzę, „któraby *zmysłem spostrzegawczym* nazwać można: wie się o tem, czego się nie widzi, umie się to, czego się nie zna, i przybija ludziom uczony, który z ludźmi żyć nie potrafi...“ Jeżeli „dzieci łakomie chłoną całe setki tomów i tomików, przywykają godzina po godzinie cudzą myślą myśleć, cudze uczucia odczuwać; wrażenia ich, jak woda przez przetak, uchodzą, zmieniają się i nikną. Ledwo, dajmy na to, „Mysi kozuszek“ wyobraźnię rozbudził, wnet ją do lasów brazylijskich czarowne ciągną obrazy, lub w łodach podbiegunowych straszliwe zatrzymują przygody. Mały, bezsilny, jeszcze nie przyzwyczajony balastem

doświadczenia żeglarz nadpowietrznych krain codziennie prawie przenosi się w inne okolice, w inne wieki, między inne ludy, a żaden bohater urojony, czy prawdziwy, nie ostoi się w jego pamięci dość długo, by mógł wartości ideału nabrać. Wszystko przesuwa się, miga, niby słupy telegrafowe po obu stronach śpiesznego na kolei żelaznej pociągu; ze zbytku wywiązuje się przesył, z przesyłu najgorsza terazniejsza choroba—apatya“.

Obraz ten, wymownem piórem Żmichowskiej skreślony, nie do wszystkich może gorliwych czytelników młodocianych da się zastosować; to pewna jednak, że podobne typy się spotykają. A chcąc takich skutków uniknąć i lekturę zrobić pożyteczną, należy bezwątpienia nie dopuszczać jej *nadmiaru*.

Niechaj młodzież przede wszystkim obowiązki swoje spełni, niechaj i odpocznie, i posili się, i ruchu użyje; niechaj ma czas na własne obserwacje, a dopiero, jako rekreację, jako rozrywkę, pozwólmy jej na przyjemną lekturę domową. A przestrzegajmy, aby wszystko, co czyta, rozumiała, aby do bezmyślnego czytania nie przywykała. Zważmy przytem, że chociaż ma przed sobą książkę lub tygodnik, dla młodzieży pisany, to jednak nie obejdzie się, żeby nie jeden wyraz, zwrot mowy, zdanie nie były niejasne. Aby zaś być pewnym, że młodzież rozumie to, co czyta, najlepiejby było czytać z nią razem; jeśli zaś to niemożliwe, to zdawanie przed starszymi sprawy z przeczytanego jest koniecznem. Wtedy okaże się, co było niejasne, i będzie sposobność sprostowania. A jeżeli z powieści ma wyniknąć dla młodzieńca korzyść, to już bez rozmowy z nim o sytuacjach i charakterach się nie obejdzie. Rozważanie z nim dopiero nauczy go oceniać fakta i ludzi: bez tego stanie się on jednym z tych czytelników, co tylko pragną wiedzieć, jak się powieść skończyła, co się stało z osobami. Bez tego, gdyby nawet młody czytelnik był uważniejszy, częstokroć w głowie jego wytworzą się sądy, sprzeczne zupełnie z założeniem autora.

Domagając się takiej pracy od wychowawców, zaręczymy im przytem, że rzadko kiedy nadarzy się im spo-

Widział przed chwilą, co kosztował wazon; czyż to rzecz potrzebniejsza? A w gruncie rzeczy na obydwie niema, zupełnie niema pieniędzy. Wogóle niepodobna wymagać od dziecka, ażeby poskramiało swe zachcenia (najczęściej łakomstwo), jeśli nie *widzi* ze strony rodziców wyrzeczenia się przyjemności i potrzeb, dlatego że „niema na to“,—jeśli mu tej przyczyny nie tłómaczą. A to dzieje się rzadko. Rodzice, ojcowie zwłaszcza, wobec dzieci są zawsze ludźmi, którzy na wszystko mają i którzy wszystko mogą.

Ojciec kupuje dla dziecka zabawki, wybrał rzecz droższą, „bo ładna“ (ma wysokie poczucie estetyczne!); dziecko jest małe, zabawkę zepsuje, nikt się temu nie dziwi, to rzecz naturalna. Ale starsze dziecko, patrząc na to, także czuje, że ma prawo pragnąć rzeczy *ładnych* bez względu na cenę, i nie widzi potrzeby szczególnego ich szanowania.

Ojciec lubi teatr, mama lubi cukierki, więc te rzeczy są w domu na porządku dziennym; dlaczegóż dziecko nie ma mieć tego, co lubi? Jeśli mu odmawiają pożądaną rozrywkę, zabawkę, przysmaczkę, czuje się pokrzywdzonym. Ojciec ma to, co lubi, mama także.

Z dziewięcioletnim chłopczykiem kupowałam krokiet. Był tańszy i droższy,—chciałam kupić tańszy, ale gdy go zaczęłam namawiać na ten wybór, wybuchnął płaczem i wyszedł ze sklepu.

„Dla mnie wszystko najgorsze—mówił później z żalem—dla mnie na nic niema, mnie nic nie wolno“.

Wolno mu, niestety, za wiele; ale zestawiając swoje wymagania z tem, co widzi w domu, mógł przyjąć do tego wniosku. A potem ubolewamy, że dziecko nie szanuje książek, drze kajeta, niszczy zabawki, ubranie, wyciąga od nas codziennie kilka groszy na łakocie i czuje się pokrzywdzonym, jeśli mu czego odmawiamy.

Dziecko nie przekona frazes: „starszym wolno“: ono tej różnicy nie uznaje, przede wszystkim dlatego, że od lat najmłodszych wprost przeciwną zasadę mu wpajamy.

„Dzieciom wszystko wolno“, przynajmniej w pierwszych latach; przyzwyczajamy je do tego z całą usilnością, a skoro dostatecznie wszczepimy w nie to przekonanie, zaczynamy spostrzegać, że jest ono dla nas zaledwie niedogodnem, i znów w sposób najniewłaściwszy chcemy prostować swoje dzieło, nie poczuwając się nawet do winy.

„Dzidzi“ chce siedzieć na stole. Cudownie! Usuwają się szklanki, talerze i lampa. Wszyscy bardzo się cieszą.

sobność zagrzenia dokładniej w głąb duszy młodego czytelnika, jak przy rozmowie o rzeczach przeczytanych; rzadko kiedy ich słowo pożądanym wpływ wywrze na umysł wychowanka. Tu najwłaściwsze pole i sąd fałszywy sprostować, i ziarno moralne w duszy posiać, i uważać estetyczną smak wzmocnić.

Taka też wspólna praca wychowawcy z wychowankiem zabezpieczy dopiero młodzież od wszystkich złych następstw, jakie czytanie wywołać może.

Zakończymy ten nasz artykuł streszczeniem: niechaj młodzież czyta tylko rzeczy dobre, wybrane przez przewodników; niech je czyta z uwagą i dokładnie sprawę zdać umie; niechaj czytanie rozwija nie tylko fantazję i uczucie, ale niech wzbogaca i rozum; niechaj nie będzie nadmierne, aby nie wysilało umysłu, nie nużyło i nie zabierało czasu na własne, samodzielne doświadczenia i obserwacje.

F. Łagowski.

Znaczenie psychologii mowy

dla rodziców i wychowawców.*)

Z tego, cośmy powiedzieli, wynika, że mowa samodzielna nawet w swych początkach, jako powtarzanie, lub występująca u wielu dzieci we wczesnych okresach ich rozwoju mowa bez pojmowania nie jest *odruchem*, jak to utrzymywał Wernicke, Lichtheim i inni, lecz sprawą *psychiczną*, polegającą na świadomym wyrabianiu pamięci słownych, oraz świadomym łączeniu obrazów słuchowo-ruchowych lub wzrokowo-ruchowo-słuchowych w ośrodku skojarzeniowym średnim. Wprawdzie cała ta praca

*) Patrz Nr. 21.

„Dzidzi“ chce oglądać album. Mama ma pewne skrupuły, zna następstwa, próbuje perswadować łagodnie, ale dziecko ma wolę, postawiło na swoim i mama opowiada tatusiowi, że *musiała* mu ustąpić. Oboje są zadowoleni, a „dzidzi“ zdobywa doświadczenie, że wszystkiego dopiąć można, choćby zabraniano z początku.

„Dzidzi“ chce iść na spacer, dzidzi chce wrócić do domu, dzidzi chce tej buleczki, a nie tamtej, dzidzi chce się walać atramentem.

Potem już starsze dziecko *chce* iść z rodzicami na wizytę, *chce* takiej sukienki, *chce* się wtedy uczyć, *chce* iść spać późno, *chce*, żeby dom cały stosował się do niego.

Miarka się przebiera, następuje często surowość, wyzwanie na samowolę, nieposłuszeństwo i—nowa metoda.

A w głowie dziecka chaos, w sercu upór.

Dlaczego wczoraj wszystko było wolno, odkąd pamięta, a dziś to jest złem, wadą?

Ono tego nie rozumie, a jak niewiele matek zdaje sobie sprawę, że od lat najwcześniejszych można i należy wpajać w dziecko pojęcie posłuszeństwa przez *rozważne* rozkazy, do których stosować się musi.

Mama rozkazuje zwykle dziesięć razy na godzinę, ale dziecko nie słucha, i to się uważa za bieg rzeczy na-

intelektualna dziecka, nieodzowna dla wytworzenia automatyzmu mowy, pozostaje dla niewprawnego badacza ukryta, w szczególności u dzieci, rozwijających się prawidłowo; przy jakimkolwiek jednak zboczeniu inteligencji automatyzm ten wcale się nie rozwija, a przy wyrabianiu mowy u tego rodzaju dzieci jesteśmy dopiero świadkami tych mozolnych wysiłków, jakie są konieczne dla jego powstania.

Jak wyżej nadmienilem, zdolność automatycznego przedstawiania sobie wyrazów bez udziału ośrodka wyobraźniowego, nieodzowną do mowy wewnętrznej, przypisuję ośrodkowi średniemu. Odegrał on, zdaniem moim, w początkowych okresach rozwoju mowy taką samą rolę w jej akcji, jaką obecnie spełnia ośrodek tylny przy mowie psychicznej, to jest świadomym łączeniu wyobrażeń i pojęć słownych z automatycznymi wspomnieniami wyrazów. Hypoteza co do przeznaczenia ośrodka średniego znajduje swoje uzasadnienie w tem, że jakkolwiek owo automatyczne przypominanie sobie wyrazów u osób dorosłych łączy się prawie zawsze z pojęciami słownymi, gdyż przeważnie myślimy przy pomocy wyrazów, to niemniej jednak nawet u dzieci z prawidłową inteligencją mamy przy rozwoju ich mowy odpowiedni okres, w którym bez pojmowania mogą dużo bezmyślnie mówić, a co szczególnie uwytatnia się u dzieci z niedorozwojem sfery psychicznej, gdzie mowa automatyczna występuje bardzo jaskrawo bez udziału pojęć słownych. Za niezależnością myśli naszej od automatycznego przypominania sobie wyrazów przemawia również i to, że przy wielu niemotach, mających siedlisko w ośrodku skojarzeniowym tylnym, mimo to, że chorzy przestają łączyć wyobrażenia i pojęcia słowne z wyrazami, mowa jednak automatyczna nie przestaje istnieć. Hypoteza nasza co do przeznaczenia ośrodka średniego nie pozostaje również w żadnej sprzeczności z zasadniczą myślą pracy Flechsig'a, lecz przeciwnie, potwierdza ją, gdyż, uwytatniając znaczenie ośrodka średniego, zrównywa poniekąd psychogenetyczną jego wartość odnośnie do pozostałych dwu ośrodków, mimo to,

turalny. Dopiero jedenasty rozkaz, znów odmienny, ma posiadać inne znaczenie. Dlaczego?

Dzieci są wielkimi krytykami, a spostrzegawczość ich—znana rodzicom—powinna być przestrożą, że w postępowaniu z każdym drobiazgiem liczyć się musimy.

Dziecko ma skłonność do *tworzenia zasad*, do systematyczności i sprawiedliwości. Każdy fakt uogólnia. Co *raz* było wolno, w jego pojęciu *zawsze* jest wolno. Ono próbuje: czy wolno nie słuchać. Patrzy ciekawie, czeka. Aha, wolno, — już wie teraz, jak się ma zachowywać względem rozkazów.

Dużo pisano o tem, jak należy się zastanawiać, zanim coś rozkażemy, albo zabronimy, aby potem nie odwoływać i przekonać dziecko, że słowa starszych nie mogą być lekceważone.

Dziecko, któremu wcześniej i rozumnie wpojono to pojęcie, w *dobrem ręku* staje się znakomitą materią, tak zwaną „łatwą do prowadzenia“ dzieckiem, z którego rzeczywiście stosunkowo o wiele łatwiej wiele zrobić można.

Ale nikt tak umiejętnie, jak kochające matki, nie uczy *nieposłuszeństwa*. Są pod tym względem wprost nie-doścignione.

iz po uformowaniu się mowy rola jego redukuje się do automatyzmu, równoznacznego automatyzmowi chodzenia, pływania i t. d.

Uwzględniając to, cośmy dotychczas powiedzieli, zasadnicze fakty psychologii mowy możemy sobie przedstawić w następujący sposób: Jak wiadomo, odróżniamy w mózgu okolicę *czuciową* i *ruchową*. W pierwszej z nich przy procesie mowy gromadzi się od organów zmysłowych pamięć *zmysłowa słowna*: słuchowa i wzrokowa, w drugiej zaś pamięć *ruchowa*. Pamięć słuchowa i wzrokowa stanowi bierny czynnik mowy, głosy zaś wydawane przy artykulacji i odpowiednie ruchy przy pisaniu stanowią jej stronę czynną. Sprawa *umiejscowienia pamięci zmysłowej* ruchowej i słuchowej w trzecim zawoju czołowym i pierwszym skroniowym, jak to widzieliśmy, jest już od dawna rozstrzygnięta. Co do pamięci wzrokowej liter, to jedni przyjmują dla niej ośrodek oddzielny, inni, jak np. Wernicke, daleko racjonalniej rolę tę przypisują wogóle rozgałęzieniom nerwu wzrokowego, a więc okolicę, oznaczoną przez Flechsig jako ośrodek zmysłowy wzrokowy. Tak, czy owak, głoska widziana nabiera wtedy dopiero znaczenia elementu mowy, kiedy nastąpi jej skojarzenie z ośrodkiem słuchowym, a wyraz czytany rozumiemy wówczas, kiedy obraz jego wzrokowy łączymy w umyśle z jego obrazem dźwiękowym i z właściwym danemu wyrazowi wyobrażeniem lub pojęciem. Co się tyczy ośrodka zmysłowego do pisania, mającego mieścić się jakoby w drugim zawoju czołowym, to wielu autorów poniekąd słusznie odmawia mu prawa obywatelstwa i uważa go za zwykły ośrodek ruchowy, rządzący grupą mięśni, czynnych przy pisaniu, a obejmujący pamięć ruchów, potrzebnych przy akcji pisania. Owych pamięci zmysłowych nie uważamy obecnie za jakieś oddzielne ośrodki dla mowy, lecz za zakończenia korowe narządów zmysłowych i nerwów ruchowych, które służą jednocześnie do przyjmowania i innych wrażeń, oprócz odnoszących się do mowy, a więc pamięci ruchów, dźwięków i wrażeń optycznych, wogóle wziętych. Że zmysłowe pamięci słow-

ne umiejscawiają się przeważnie w lewej półkuli, objaśniamy to sobie rozleglejszymi i subtelniejszymi ruchami prawej połowy ciała, gdyż nie ulega wątpliwości, że istnieje związek tych ruchów z powstawaniem ośrodków mowy. Przemawia za tem pewna równoległość ich rozwoju z rozwojem chodzenia, formowanie się ich w prawej półkuli u osób, używających lewej ręki i t. d. Pamięci słowne zmysłowe służą jedynie bądź do skutecznego różnicowania ruchów przy artykulacji lub piśmie (pamięć ruchowa), bądź do przyjmowania podnieci ze świata zewnętrznego, a odnoszących się do mowy przy słyszeniu wyrazów, jako kombinacji pewnego szeregu szmerów i tonów, lub postrzeganiu znaków pisma, jako prostych zjawisk wzrokowych (pamięć słuchowa i wzrokowa). Pamięci zmysłowe należą do kategorii pamięci *organicznych*. Do tejże kategorii zaliczam również pamięć skojarzeniową ośrodka średniego, jako zbiór skojarzeń między ośrodkami zmysłowymi mowy, która, jak wiemy, służy do gromadzenia śladów wspomnień wyrazów, nieodzownych dla automatyzmu mowy. Rozumienie mowy, ewentualnie pisma, oraz mowa samodzielna ze zrozumieniem lub pismo ze zrozumieniem wymagają już ośrodków *wyższych, psychicznych*, a więc ośrodka tylnego, gdzie, jak przypuszczamy, kojarzenia te mają miejsce, a mianowicie: przy rozumieniu mowy i pisma między ośrodkiem zmysłowym słuchowym i skojarzeniowym średnim a ośrodkiem tylnym, przy mowie zaś lub piśmie ze zrozumieniem między ośrodkiem średnim i tylnym. Człowiek nie rodzi się ze wszystkimi temi pamięciami, zarówno zmysłowymi, jak i skojarzeniowymi, lecz wyrabia je przy pomocy pamięci i zdolności do kojarzeń w przeciągu dość długiego czasu.

Badania nad rozwojem mowy u dzieci z uwzględnieniem podstaw psychofizjologicznych tego rozwoju skłaniają nas do zapatrywania się na mowę jako na sprawę *psychiczną*, to jest zbiór wyżej omówionych skojarzeń, które odbywają się jedynie w korze i wymagają, zarówno jak wszystkie procesy duchowe, pamięci i uwagi. Psychiczna strona mowy wyraża się przede wszystkim w tak

Rozumie się, nie wiedząc o tem.

— Adaś niech schowa zabawki—mówi mama, zającą czemkolwiek przy stole—czas spać.

Adaś słyszy, ale codziennie słyszy to samo. Bawi się coraz ociężalej, wkońcu kładzie główkę na kolankach „kochanej mamusi“. Jest śpiący. Mama odkłada książkę, rozbiera chłopczyka, a nazajutrz, gdy wstanie, zrobi mu wymówkę, że nie schował zabawek.

Ojcu się skarży, że jest nieporządny. — Codziennie mu mówię, co dzień przypominam.

Jakby to było dosyć! Byłam przez wakacje z chłopczykiem, niesłuchanie nieporządnym w utrzymaniu zabawek. Pierwszego wieczora graliśmy w domino, które naturalnie miało pozostać na stole. Zadziwiłam się bardzo, poukładaliśmy je *wspólnie* i umieścili na doraźnie obranym miejscu. Nazajutrz okazała się potrzeba obrania miejsca dla książeczki, konia, szabli, łamigłówek. Urządzona półeczka wywołała zachwyt, niedługo jednak byłaby utraczona w tym stanie, gdybyśmy jej *wspólnie* siłami przez czas jakiś nie pilnowali.

Dziecko ma bardzo silny popęd do systematyczności, i jeśli mu pomożemy zastosować ją w życiu, bardzo

łatwo dochodzi do wielu pożytecznych nawyków. Niczem innym dla niego nie jest poczucie porządku, obowiązku.

Mama woła o porządek, ale nie schowa nigdy swego kapelusza, codziennie szuka kluczy, rękawiczek, suknię rzuci na łóżko, robotę na sofę, książkę zostawiła tam, gdzie ją czytała, sama nie może znaleźć wielu rzeczy, bo „się gdzieś zapodziały“, a o systematycznym umieszczaniu wszystkiego na właściwym miejscu — mowy niema.

Ale dziwi się bardzo, że dziecko wstępuje w jej ślady, gorszy ją to i boli. Dziecko *powinno* być porządne: ona mu przypomina przecież, ono nic innego nie ma do roboty.

Przykładem uczmy, przykładem.

Mania nie ma poczucia obowiązku, taka duża dziewczynka. Jeśli jej nie dopilnować, nie odrobi lekcji, nie gra swojej godzinki, spóźni się do kościoła, nie wstanie sama, żeby iść na pensję, trzeba ją prawie siłą wyciągać z łóżeczka.

Ale Mania wstała, chce włożyć czystą bieliznę, tylko mama zapomniała przygotować. Jedno bez guzika, drugie nie zreparowane, bo mama zapomniała, alho była wczoraj na wizycie. Więc i mama nie dopełnia, co do niej należy: czegoż chcą od niej?

zwanej mowie wewnętrznej, polegającej na łączeniu pojęć słownych z mową automatyczną.

Warunki powstania mowy są te same, co i poznanie, to jest: pamięć, uwaga i zdolność do kojarzeń. Zarówno jak dla przejawu najelementarniejszej psychicznej strony człowieka—sposłuszeństwa, oprócz ośrodków zmysłowych potrzebne są wyższe skojarzeniowe, tak również te same czynniki i w tymże celu odgrywają analogiczną rolę przy psychicznym akcie mowy, zarówno czynnym (artykulacja, pismo), jako też i biernym (rozumienie mowy, pisma). Różnica zachodzi jedynie w więcej złożonym akcie mowy, a mianowicie, że pamięci słowne zmysłowe muszą się uprzednio skojarzyć w ośrodku średnim dla wytworzenia mowy automatycznej, gdy sposłuszeństwa uskuteczniamy, jednocząc tylko różne zmysłowe okolice kory w ośrodku tylnym. Przy akcie więc psychicznym mowy działają dwa mechanizmy: niższy, do pewnego stopnia automatyczny, mieszczący się w ośrodku średnim, i wyższy, dla pojęć słownych, w ośrodku tylnym (prawdopodobnie okolica gyri supramarginalis i gyri angularis). Ostatni służy do łączenia pojęć słownych z wyrazami. Nie przeczymy, że akt mowy u ludzi dorosłych dochodzi do pewnego stopnia automatyzmu; nie możemy go jednak przyjąć za sprawę odruchową, lecz psychiczną, co szczególnie, jak to widzieliśmy, łatwo sprawdzić u dzieci przy formowaniu się ich mowy, dalej przy osłabieniu pamięci ogólnej, a nawet przy zakłóceniu częściowej pamięci, a więc pamięci słownej.

Zaznajomienie się z psychologią mowy ważne jest z tego względu, że tylko dokładne jej poznanie dozwoli rodzicom i wychowawcom zdać sobie sprawę z zakłóceń obrazów patologii mowy. Mowa, jak to szczegółowo wykazemy w pracy, poświęconej jej filozofii, nie stanowi wykładnika inteligencji dziecka, lecz jest tylko jednym z jej objawów; za nieodzowny bowiem warunek powstania mowy uważamy podstawową czynność naszego umysłu—pamięć, gromadzącą się w mózgu przy pomocy

różnych zmysłów, a przede wszystkim słuchu i wzroku, oraz zdolność do kojarzeń. Zasadniczy ten fakt stanowi klucz do zrozumienia bardzo wielu złożeń mowy. Uwzględniając podstawę psycho-fizyologiczną rozwoju mowy, oraz jej psychologię, łatwo zrozumieć, dlaczego u dzieci z niedorozwojem psychicznym, w szczególności zaś u idiotów, mowa nie może się wytworzyć lub rozwinąć należycie, i to nie tylko psychiczna, lecz i automatyczna, jak również dlaczego rozwój jej bywa znacznie opóźniony lub nieprawidłowy u dzieci, osłabionych pod względem umysłowym. Nawet u dzieci z prawidłową inteligencją upośledzenie nerwów zmysłowych, w szczególności zaś słuchowego, może powodować *głuchoniemotę*, utrata zaś pamięci zmysłowej ruchowej—*niemotę ruchową*, wyrażającą się tem, że lubo dzieci rozumieją mowę, samodzielnie jednak mówić nie mogą*). Wprawdzie i u dzieci normalnych mowa bynajmniej nie rozwija się z jednakową szybkością, w każdym jednak razie koniec 3 roku przyjmujemy jako najpóźniejszy termin pojawienia się jej zaczątków, a brak mowy w owym czasie uważamy za niemotę. O ile organiczne zmiany okolic mózgu, odpowiadających pamięciom zmysłowym, mogą powstrzymać rozwój mowy, o tyle osłabienie pamięci zmysłowej słownej przejawia się u dzieci pod formą *belkotania*, wyrażającego się tem, że mimo rozumienia mowy, oraz możności mówienia, mowa samodzielna w zupełności jest niezrozumiała, gdyż z powodu osłabienia pamięci słownej nie może się wytworzyć prawidłowy automatyzm mowy, a więc następuje przedstawianie głosek, przeinaczanie ich, opuszczanie, przeróżne zamiany i t. d. *Mowa nosowa*, powstająca również najczęściej w okresie wczesnego dzieciństwa, zależy od upośledzenia ośrodków ruchowych kory, rządzących ruchami podniebienia miękkiego. Tego pochodzenia mowa noso-

*) Upośledzenie pamięci zmysłowej słuchowej i wzrokowej, przejawiające się pod postacią głuchoty lub ślepoty wyrazowej, przytrafia się u dzieci bardzo rzadko; to samo odnosi się do niemot, mających swe umiejscowienie w ośrodku tylnym.

Mama miała jej pomódz we francuskim, lecz idzie do teatru; to już na jutro trudno, niech sobie poradzi, jak może. Mama obiecała jej uszyć fartuszek, ale przysłała ciocia: zapomniała o obietnicy. Obiad ma być na trzecią, ale zwykle się spóźnia, i ojciec musi czekać, chociaż nie ma czasu,—to nie zrobione na czas, tamto nie przygotowane. Dziecko widzi i nie czuje się w obowiązku postępować inaczej,—nie rozumie potrzeby: przecież uczą je ciągle przykładem, że nikt nie pamięta o tem, co być powinno. Dlaczegoż ono ma być obowiązane do tej troski?

Półowy takich błędów moglibyśmy nie popełniać, gdybyśmy je w sobie widzieli; cóż robić jednak, kiedy siebie stale mierzymy inną miarą. Mama nie dopełnia swoich obowiązków, ale zawsze wyjaśni przyczynę, dla której to lub owo nie zrobione, i czuje się zupełnie usprawiedliwioną.

— Klucze się „gdzieś zapodziały“, bo się tak spieszyłam, wychodząc.

— Dziecko nie ma czystej sukienki, bo zdawało mi się, że jeszcze nie wszystkie zbrudzone.

— Obiad się spóźnił, bo późno wstałam i posłałam do miasta.

— Późno wstałam na koniec, bo taka dziś byłam śpiąca! I tak dalej.

Nie chciałabym, ażeby mię źle rozumiano: nie chcę przecież dowodzić, że nie mamy matek, umiejących prowadzić i wychowywać dzieci; ale stanowią one warunkowo mniejszość, takie zaś przykłady, o jakich wspominałam, spotykamy codziennie i na każdym kroku. Do nich przemawiam. Chciałabym je zbudzić i z labiryntu bezradności i narzekania skierować na ścieżki, wiedące do celu. Wszakże każdej z nas łatwiej nawet dać do przeczytania cudzy artykuł w piśmie, niż zdobyć się na własne uwagi, które mogą być źle przyjęte, uważane za uprzedzenie, za stronność. Artykuł stosuje się do ogółu, nie jednostki.

Ażeby być zrozumianą i odczytą przez ten ogół jaknajszerszy, przemówić pragnę szeregiem obrazków, w których, malując z natury różne wady dzieci, będę usiłować dociec ich przyczyny i wskazać drogę, która uchronić od nich może. Tym sposobem spotkamy się tu z dziećmi leniwymi, zarozumiałymi, nieporządnymi, zuchwałymi etc. A może obok tego znajdzie się miejsce i na dodatnie typy, aby mię nie posądzono o pesymizm i czarne okulary.

C. N.

wa łączy się zazwyczaj z belkotaniem, gdyż, wskutek niedokładnego rozdzielenia jamy ustnej od jamy noso-gardziowej, prąd wydychanego powietrza rozdziela się na dwie drogi, a z tego względu wiele głosek nie może być wytworzonych, istniejące zaś tracą na swej wyrazistości. Belkotanie to występuje tem łacniej, że zazwyczaj upośledzenie ośrodków ruchowych, przyjmujących udział przy ruchach podniebienia miękkiego, łączy się z osłabieniem pamięci słownej zmysłowej: ruchowej i słuchowej. Nakoniec i powstanie *jąkania* znajduje wytłomaczenie w podstawie psychofizjologicznej rozwoju mowy, gdyż z powodu wcześniejszego rozwoju sfery umysłowej, aniżeli zdolności do mówienia, pojawia się bardzo łatwo w trzecim okresie rozwoju mowy pewien niestosunek między chęcią do mówienia a sprawnością organów artykulacyjnych wyrażania tego słowami, co samo przez się, lub łącznie z jakąkolwiek przyczyną usposabiającą, bądź wywołującą, może spowodować ową nerwicę.

Jedynie dokładne zdawanie sobie sprawy z tego wszystkiego, czem dotychczas zajmowaliśmy uwagę czytelnika, pozwoli rodzicom i wychowawcom zastosować wskazówki higieny mowy, której poświęciłem oddzielną pracę¹⁾, a której streszczenie zamieściłem w roczniku „Przeglądu Pedagogicznego” z 1897 roku.

Dr. Władysław Oltuszewski.

PRÓBA OBJAŚNIENIA

„Sonetów Krymskich”.²⁾

XI.

Ałuszt—miasteczko w Krymie u stóp Czatyrdahu, nad morzem.

Namaz—modlitwa mahometan, podczas której siedząc biją pokłony; w czasie modłów używają oni także różańca, który u bogatych ludzi zrobiony bywa z drogich kamieni.

Chalif—zastępca, namiestnik Mahometa, panujący w krajach mahometanских.

Ani w jednym wierszu nie zdradza w tym sonecie poeta usposobienia swej duszy; maluje nam tylko samą miejscowość, jaką ona przedstawia się z rana, w chwili, gdy mgła ustępuje z gór. Wyobrażenia poety wszystko tu ożywia i uosabia: góry, z których mgła opada, to—niejako żyjące istoty, zrzucające z siebie okrycie; kłosy, falujące na polach, to—jakby mahometanie, modlący się w siedzącej postawie i bijący pokłony; las, kołyszący się od wiatru, „kłania się”, a z gałęzi jego, niby z włosów, opadają czerwieniejące morwy i granaty, podobnie jak w różańcu dostojnych osób migocą się rubiny. Tuż obok rozpościera się łąka, przyodziana kwieciami, a nad nią unoszą się w powietrzu, jakby drugie kwiaty, różnokolorowe motyle, które grą swych kolorów przypominają tęczę, będąc niejako jej przedłużeniem („kosa”) i na podobieństwo „baldachimu z brylantów okrywają niebo”; w oddaleniu zaś widać szarańczę, która wydaje się jak-

by „całun” rozpostarty. Opodal—szumiące morze; u brzegu z powodu ciągłej groźby szturmujących fal, w których tysiące promieni słońca się załamuje, podobne jest ono do tygrysa, wypatrującego nowej ofiary swemi błyszczącymi oczyma, dalej zaś na głębinie pozostaje spokojnem, unosząc na falach okręty i łabędzie.

XII.

Odaliszka—kobieta, posługująca w haremie; kobieta namiętna, żywa.

Czatyrdah—Namiot-góra, najwyższy szczyt w górach Krymskich (5110 stóp).

Tę samą miejscowość poeta przedstawia w tym sonecie najprzód w chwili zapadającego zmroku, kiedy jednocześnie z zachodzącym poza szczyty („barki”) Czatyrdahu słońcem („lampa światów”) i rzucającem ostatnie swe czerwone światło, niby „strumienie” wód rozlane, robi się chłodniej, ustaje spiekota, następuje noc, pokrywająca wszystko czarną powłoką, i cisza, wśród której słychać tylko szmer źródeł; lecz i one, ulegając niejako ogólnemu prawu natury, choć płyną nieustannie po łące, płyną jakby we śnie na łożu z bławatów, głuchy tylko szmer wydając. Cisza ta usypia i poetę („pielgrzyma”); budzi go jednak wkrótce „rażące” światło meteoru, oblewające, niby „potop złoty”, wszystko dokoła. Daje to powód poecie w pięknym zwrocie do nocy wschodniej, usypiającej swą błogością i znowu budzącej ze snu niezwykłymi zjawiskami, do obrazowego porównania.

XIII.

Muślimin—to samo, co muzułmanin.

Janczary—nazwa milicji tureckiej, złożonej z młodych jeńców chrześcijańskich, zmuszonych do przyjęcia islamu. Z ich szeregów wybierano gwardyę sultanską.

Drogman—drogoman, dragoman, nazwa tłumacza przy poselstwach i konsulatach.

Zachwyt swój nad tym najwyższym szczytem gór Krymskich poeta kładzie w usta przewodnika swego, który też, jako dziecko Wschodu, wyraża się w samych przenośniach, nazywając Czatyrdah „masztem krymskiego statku”, t. j. najwynioslejszym szczytem półwyspu Krymskiego, „minaretem świata”, t. j. wieżą całej ziemi, „padyśzajem”, t. j. królem gór. Uosabiając go wreszcie, widzi w nim stróża niebios, na podobieństwo archaniola Gabryela, pilnującego raj, —stróża, którego okrycie stanowi las, rosnący na spadziściach góry, zawój na głowie tworzą chmury, a ciągle („potoki”) błyskawice, groźne, jak „janczary”, wydostające się z chmur tych, upiększają, niby haftem, ten zawój. Wreszcie milczący szczyt nazywa „drogmanem stworzenia”, t. j. tłumaczem woli Boga, którego jednego on słucha.

XIV.

Salhir, Salgir—rzeka w Krymie, biorąca początek u stóp Czatyrdahu, wpadająca do Siwaszu albo morza Zgnilego.

W sonecie tym poeta własne już wypowiada uczucia. Piękności Krymu, powaby jego klimatu nie są w stanie usunąć z duszy poety tęsknoty za minioną przeszłością i krajem rodzinnym, którego trzęsawiska milsze mu

¹⁾ Higiena mowy. Warszawa, 1896.

²⁾ Patrz N. 21.

są nad bogatą w różnorodne plody krainę Krymską, a szum lasów rodzinnych—nad słowiki doliny Bajdarskiej,—wreszcie za ukochaną, pozostawioną tam w kraju daleko, gdzie wszystko powinno przypominać jej ukochanego. Kończy zwątpieniem o jej pamięci.

XV.

Dżehud-Kale—miasteczko w Krymie, zbudowane na wyniosłej skale.

Al-Kahyr-El-Kahireh—nazwa arabska Kairu; pokazują tam studnię bardzo głęboką, na stóp 260, mającą pochodzić z czasów starożytnych, a odkopaną w 12-ym wieku przez sultana Saladyna.

Poeta wprowadza nas na niebezpieczną drogę, wiodącą nad przepaścią w Dżehud-Kale. O wszystkich jej niebezpieczeństwach, grożących stoczeniem się w przepaść bezdenną, ostrzega podróżnego przewodnik, zalecając mu spuścić się wyłącznie na konia, a samemu nie patrzeć w tę przepaść, w której oko dna nie dojrzy, ręka nie wskazuje, bo chyba na skrzydłach (stąd „nie masz u rąk pierza“) możnaby tam do spodu przepaści dolecieć, a nawet i myśli swej tam nie zapuszczać, aby nie doznać zawrotu głowy, mogącego pociągnąć za sobą złe następstwa, podobnie jak gdy kotwica ciężka, z małej łodzi rzucona w głąb niezmierną, nie tylko do dna nie dojdzie i łodzi nie zbawi, ale przeciwnie, pociąganie ją z sobą w otchłań. Podróżny nie zważa na te przestrogi,—spojrzał w przepaść: oko jego dosięgło głębin i dostrzegło to, o czym chyba po śmierci opowiedzieć można (a więc świat przyszedł), gdyż w języku żyjących niema na to wyrazu.

XVI.

Kykyneis—góra na południu Krymu.

Poeta roztacza przed nami widok z góry, sterczącej nad morzem; wrażenia, jakie rodzą się w duszy jego, kładzie znów w usta swego przewodnika. Ten, wskazując na dno rozciągającego się u stóp ich wąwozu, objaśnia, że błękitna przestrzeń, widoczna na dnie przepaści, to morze, które wciska się w głąb wąwozu,—że wyżej ponad falami roztacza się chmura, jakby olbrzymie skrzydło ptaka-góry, który „zastrzelony piorunem“ roztoczył je w szerokie półkole, nakrywając niem, jakby wyspą śnieżną, znaczną część morza i pogrążając w mroku pół świata; od czasu zaś do czasu okrąża tę wyspę-chmurę, jakby „płomienista wstążka“—piorun. Następnie ostrzega podróżnego przed wąwozem, przez który trzeba w całym pędzie konia przesadzić, i zaleca mu śledzić swój skok, który on pierwszy zrobi: jeżeli podróżny dostrzeże po drugiej stronie błyszczące pióro jego kołpaku, to może puścić się w jego ślady, w przeciwnym razie niech się lepiej powstrzyma.

XVII.

Balaklava—miasto nadmorskie w Krymie, z ruinami zamku.

Widok ruin starego zamczyska zwraca myśl poety ku przeszłości półwyspu, nad którym długi czas panowali Grecy, potem w XIII i XIV wieku Genuńczycy („Italczyk“) i nareszcie wyznawcy Mahometa („Mekkański przybylec“). Szuka on po murach śladów tej przeszłości: pod

liśmi winnymi, pnącymi się po morzu, odnajduje to jakiś nieczytelny napis, to wykute dłutem greckiem upiększenia („ateńskie ozdoby“). Dziś ruiny te smutny tylko przedstawiają widok, są one jedynie siedliskiem sępów i gadów. Na stan duszy poety, stroniącego od ludzi, wskazują wymowne słowa: „lub człowiek, podlejszy od gadu“.

XVIII.

Bardon—narzędzie muzyczne, lira, lutnia.

Ajudah—góra na południowym brzegu Krymu, niedaleko Czatyrdahu.

Ostatni ten sonet jest godnym zamknięciem całego zbioru. Poeta z upodobaniem spogląda ze szczytu skały Judahu na wiecznie pozostające w ruchu morze, na fale jego, które to piętrzą się w zwartych „czarnych szeregach“, to opadają i rozpryskują się w białosnieżne cząsteczki, to znowu z całą siłą rzucają się, jakby wojско wielorybów, na wybrzeże i zdobywają je, to wkońcu cofają się, pozostawiając w tym odwrocie na brzegu muszle, perły i korale. W tych zjawiskach widzi poeta jakby odbite wnętrze swej duszy. I na duszę poety miota się zaciekle namiętność, niecąc w niej burze i chcąc ją opanować; lecz dość pocie puścić wodze swemu natchnieniu („podnieść bardon“), — namiętność, nie wyrządzisz szkody, pozostawia poetę w spokoju i tylko, jako ślad jej, pozostaną nieśmiertelne pieśni, które zachwycając się późniejsze pokolenia, będą twórcę ich sławić i w wiecznej mieć pamięci.

E—ski.

Krytyki i sprawozdania.

Dzieje powszechne ilustrowane. Na podstawie najnowszych badań i dzieł historycznych opracowali przystępnie: profesor Czesław Pieniążek, dr. Henryk Sawczyński, Alfred Szczepański, pod kierunkiem profesora d-ra Ludwika Kubali. Wiedeń, nakładem Franciszka Bondego. Zeszyt 1—212.

Pod powyższym tytułem od kilku lat wychodzi dzieło, stworzone zbiorowemi siłami wybitnych przedstawicieli naszej wiedzy historycznej. Podjęte zostało na wielką skalę, poprzedzone szumnymi prospektami, w których wydawca zapewniał, że „literatura nasza dotąd podobnego dzieła nie posiadała“, i zyskało pewien rozgłos wśród publiczności. Główną niezawodnie przyczyną tej popularności są ilustracje, które autorowie czy wydawca ozdobili „Dzieje“. Od kilkudziesięciu lat, zdaje się że od czasu wydania „Żywota Juliusza Cezara“ przez Napoleona III, rozpowszechniła się na Zachodzie moda ilustrowanych wydań podręczników i nawet poważnych dzieł historycznych. Że ilustracja, utrwalając w pamięci czytelnika fakty i osoby, oddać może niemałe usługi w nauce dziejów, o tem chyba nikt rozsądnie myślący nie wątpi; chodzi tylko o to, by upiększanie dzieł zewnętrzne nie wpływało na obniżenie wartości ich wewnętrznej, by i ten komfort typograficzny zmierzał ku celom naukowym, a nie tylko praktycznym—interesowi pp. wydawców.

Co się tyczy „Dziejów powszechnych ilustrowanych“, to użyteczność ich obniża przedewszystkiem sposób ich

wydawania. Wskutek tego zapewne, iż powstały one z pracy zbiorowej, nie wszystkie części dziejów zostały równocześnie opracowane; otrzymaliśmy więc w zeszytach najprzód jeden tom „Historii starożytnej“, potem kilka „Nowożytnej“, później jeden tom „Starożytnej“ i t. d. Nie stanowi więc dzieło to jednego ciągu i aż do ukończenia wydawnictwa musi pozostać dla czytelnika prawie bez użytku.

W rezultacie mamy przed sobą I i II tom „Historii Starożytnej, oraz 6 tomów „Historii Nowożytnej“, średniowiecznej—nie tykano jeszcze wcale.

Tom I „Historii Starożytnej“, opracowany przez prof. Pieniążka, zawiera czasy przedhistoryczne, traktowane nader pobieżnie i ogólnikowo (na 9 stronicach), potem autor przechodzi do historii Chin i Indyi, kresząc nie tylko dzieje ich polityczne, ale również i literaturę i sztuki w tych krajach, oraz życie rodzinne ich mieszkańców. Następują dzieje Egiptu: autor kresli charakter kraju i mieszkańców, przebieg historii politycznej, dzieje wewnętrzne, religię, życie domowe, literaturę, sztuki piękne i t. d. W taki sam mniej-więcej sposób traktowana jest historia Babilonii i Asyrii, Syrii, Fenicii, ludów Azji Mniejszej: Frygijczyków i Lidyjczyków, wreszcie Medów i Persów. W tymże tomie widzimy początki historii Grecji: autor kresli tu charakterystykę kraju i bajeczne dzieje Greków, przyczem z mitów i podań historyk usiłuje wydobyć prawdę historyczną. W dociekaniu początków greckiej kultury autor posiłkuje się już to materiałami rzeczowymi, wydobytymi w wykopaliskach Tyrentu, Mikeny i in., już to świadectwami poezji Homera. Tom kończy się ruchami Dorów i powstaniem nowych państw greckich.

Tu zachodzi pytanie, czy można w ten sposób urywać ciąg dziejów jakiegoś narodu i przenosić je do drugiego tomu? Wydawcy szło prawdopodobnie o to, by rozmiary tomów były mniej-więcej jednakowe. Czy nie lepiejby było jednak ten początek historii Grecji przenieść do następnego tomu? Kładziemy nacisk na ten fakt, gdyż nie jest to wypadek sporadyczny i powtarza się wszędzie w następnych tomach.

Tom II „Historii Starożytnej“ jest rezultatem wspólnej pracy prof. Pieniążka i d-ra Sawczyńskiego. Jest to historia Grecji od ukształtowania się nowych państw w Sparcie i Atenach. Przeważną część tomu zajmują wojny perskie, opowiedziane barwnie i zajmująco, szczególnie bitwy, i wojna peloponeska. Historia polityczna urywa się na podboju państwa perskiego przez Aleksandra W., przyczem opowieść o tym wielkim zdobywcy kończy się taką apostrofą: „Był on (t. j. Aleksander W.) jednym z tych narzędzi Opatrzności, za pomocą których Bóg przysposabia ludzkość do tych dróg życia, które jej w woli Swej i w miłosierdziu Swojem przeznacza“ (str. 218). Tom kończy się historią literatury i filozofii greckiej.

Pragmatyzmu historycznego tak w jednym jak i w drugim tomie darmo byśmy szukali. Opowiadanie idzie autorom gładko, żywo, może nawet zainteresować czytelników, wewnętrznej jednak spójni między faktami tu nie znajdziemy. Co więcej, i krytycyzm często autorów zawodzi: podają oni skrupulatnie wszystkie podania, mity i baśnie—w dziejach Wschodu powtarzają np. bałamutne wiadomości Herodota i t. d. Czasem zaznaczają tylko, że podania te nie mają wartości historycznej, lub prostują niektóre mity, np. o Dydonie.

Nie można również pochwalić sposobu, często praktykowanego przez autorów, nazywania osób i rzeczy odległej starożytności terminami współczesnymi. Taka modernizacja nie przyczynia się bynajmniej do jasności wykładu, a na ludziach, choć cokolwiek obznajmionych z historią, robi komiczne wrażenie jakiegoś amalgamatu starych i nowych czasów. Tak np. kastę indyjską waisyasów nazywają autorowie przemysłowcami, ateńskich eupatrydów—szlachtą, mniemaną równość w Sparcie przyrównują do tego stanu społecznego, który określa przysłowie: „szlachcie na zagrodzie równy wojewodzie“; prawią o „menu“ spartańskim, o „febris aurea“ Pauzanasza, o eforach, co biorą na siebie zadanie agentów policyjnych, sycylijską wyprawę Abcybiadesa przyrównują do wyprawy Napoleona w 1812 r. i t. d. Zaznaczyć również należy kilka błędnych form językowych, jak *nieudaly* zam. *nieudany*, *kontrolor* zam. *kontroler* i in.

Co się tyczy ilustracji, to w historii starożytnej są one dobrane dość umiejętnie. Są to po większej części zabytki sztuki i kultury, portrety według wzorów starożytnych, wizerunki gmachów i świątyń, wzory ubiorów i rzeczy, służących do domowego użytku, sceny z życia według współczesnych wizerunków, czasem tylko podług późniejszych restauracji, wreszcie—mapy. Tylko w drugim tomie należy sprostować omyłkę zecerską na karcie tytułowej; napisano tam, iż w tomie tym znajduje się 200 ilustracji, tymczasem jest ich tylko—120.

„Historią nowożytną“ opracowuje p. Alfred Szepeński, podzieliwszy ją na kilka wielkich okresów. Tu znowu jednak podział na okresy nie odpowiada podziałowi na tomy. I tom zawiera pierwszy okres: „Epokę odkryć“ i „Reformację“ oraz część drugiego: „Epokę wojen religijnych“. Autor opowiada tu o odkryciach morskich na wschodzie i zachodzie, o podboju Ameryki przez Hiszpanów, o renesansie włoskim i stanie umysłowym i kulturalnym Niemiec za Maksymiliana I, wreszcie obszernie podaje historię reformacji niemieckiej i wojen religijnych za Karola V. Z drugiej epoki w tym tomie znajdujemy odrodzenie katolickie i stan Hiszpanii za Filipa II.

Dalszy ciąg panowania Filipa II oraz drugiej epoki dziejów nowożytnych znajdujemy w następnym tomie (II). Prócz tego mamy tu historię reformacji we Francji, w Anglii i Niderlandach, oraz wojny religijne w Niderlandach i w Niemczech za Ferdynanda I, Maksymiliana II, Rudolfa II i Macieja.

Tom III oraz jeden rozdział IV-ego obejmują trzecią epokę „Historii Nowożytnej: Epokę wojny Trzydziestoletniej“. Oprócz właściwych dziejów tej wojny, w okresie tym zamieszczono dzieje Francji za Ludwika XIII, oraz za czasów małoletności Ludwika XIV, Hiszpanii za Filipa III i IV, Niderlandów w czasie największego rozkwitu, wreszcie czasy Jakóba I, Karola I oraz rewolucji w Anglii.

Dalszy ciąg tomu IV-go stanowi „Epoka absolutnych monarchii“. Widzimy tu przedewszystkiem Francję za Ludwika XIV, oraz oddzielne państwa niemieckie, jako to: Brandenburgię pod W. Elektorem, Austrię pod Leopoldem I i inne, wreszcie z dziejów Anglii znajdujemy tu czasy Karola II, Jakóba II, upadek Stuartów i wstąpienie na tron Wilhelma III Orańskiego. IV okres nie wyczerpuje się tym jednym tomem: zajmuje on również i część V-go. Jest to dalszy ciąg panowania Ludwika XIV oraz regencya Filipa Orleańskiego we Francji, Jerzy I i II

w Anglii, pierwsi królowie w Brandenburgii i Prusach i ostatni Habsburgowie w Austrii. W tym samym tomie zawiera się początek okresu V: „Epoki oświeconego absolutyzmu”: pierwsze lata panowania Fryderyka II i Maryi Teresy.

Wreszcie VI tom mieści w sobie dalszy ciąg V epoki: czasy wojny 7-letniej, wewnętrzne dzieje Prus za Fryderyka II, Austrii za Maryi Teresy i Józefa II, Francję za Ludwika XV, wreszcie Anglię za Jerzego III.

Cały ten długi ciąg dziejów opowiedziany jest dość szczegółowo, ale nie tak barwnie, jak dzieje starożytne; pragmatyzmu, tak jak i tam, próżnobyśmy szukali. Chociaż autor uwzględnia dzieje wewnętrzne, rozwój nauk, sztuk i literatury u różnych narodów, chociaż rozwojowi kulturalnemu i umysłowemu poświęca dużo miejsca, wewnętrznych jednak przyczyn, tajnych sprężyn, działających w historii ludów, nie wyjaśnia.

Autor stara się prowadzić swój wykład synchronistycznie; o ile zyskuje na tem całość obrazu jakiejś epoki historycznej, o tyle cierpi ciągłość dziejów oddzielnych ludów, a nawet monarchów; tak np. wypadki panowania Ludwika XIV porozrzucane są w różnych miejscach III, IV i V tomu. Wobec tego zachodzi konieczna potrzeba umieszczenia w końcu dzieła szczegółowego indeksu, gdyż bez tego odszukanie czegokolwiek w 12-tomowym dziele stanie się prawie niepodobieństwem.

Ilustracje w „Historii Nowożytnej” mają cokolwiek inny charakter, niż w „Starożytnej”. Są to po większej części portrety, widoki miejscowości historycznych, sceny z życia według współczesnych rycin i wizerunków, czasem wielkie sceny historyczne podług późniejszych interpretatorów, wzory ubiorów, monety, medale, pieczęcie i t. d. Z wielkim żalem w tych 6 tomach nie znaleźliśmy ani jednej mapy historycznej; tembardziej, że w naszej literaturze pedagogicznej niema wcale atlasów historycznych, bez których nie może być mowy o racjonalnem wykładaniu dziejów. Piśmiennictwo, które zdobyło się na wielkie atlasy geograficzne, powinnyby znaleźć środki na wydanie skromnego chociażby, lecz dokładnego, atlasu historycznego do użytku szkolnego w rodzaju niemieckiego wydawnictwa Putzgera.

Z pewnem zdziwieniem nie znajdujemy w „Historii Nowożytnej” dziejów ludów słowiańskich: wreszcie z kilku odsyłaczy dowiadujemy się, iż dzieje te mają być traktowane w ostatnim tomie; lecz w cóż się wtedy obróci synchronistyczna metoda autorów?

Wreszcie musimy zwrócić uwagę na kilka niedokładności językowych, oraz omyłek zecerskich, trafiających się szczególnie w objaśnieniach do ilustracji, jak np.: trumna z *kości*ami (!) Krzysztofa Kolumba (Tom I), neologizm „międzyczas“, *kulturny* zam. *kulturalny* (Tom III), Karol XII (zam. Karol II, t. j. Stuart) zawija do brzegów Anglii (Tom IV), oblężenie Gibraltaru r. 1827 zam. 1727 (Tom V) i t. d.

Nie rozwodziliśmy się nad szczegółami wykładu autorów „Dziejów“, gdyż praca ta przekraczałaby zakres naszego pisma i zresztą byłaby zupełnie bezużyteczną.

Pedagogicznego znaczenia „Dzieje ilustrowane” nie mają żadnego: nikt nie będzie ani siebie, ani innych uczył z kilkunastotomowej kompilacji, tembardziej że jest to kompilacja z drugiej ręki, może nawet wprost przekład z niemieckiego dzieła Spamera. Mogą mieć one tyl-

ko pewną wartość, jako rodzaj encyklopedyi wiedzy historycznej w wydaniu luksusowym, i w tem znaczeniu mogą stanowić prawdziwą ozdobę każdej biblioteki.

Henryk Galle.

→ LUŻNE KARTKI. ←

Konieczność higieny w programie nauczania dziewcząt.

Jeden z pisarzy niemieckich, omawiając kwestyę kobiecą w ogólności, a kształcenie dziewcząt w szczególności, gorąco przemawia za wprowadzeniem higieny do programu nauk w szkołach żeńskich. Przytaczamy niektóre argumenty, godniejsze uwagi. Młode dziewczęta z wielką swą szkodą są pozostawione w zupełnej nieświadomości co do budowy organizmu i jego funkcji. Na pytanie dziecka, dlaczego musi się myć, czesać, czyścić zęby i paznokcie, wychowawcy odpowiadają: „Ponieważ czystość i porządek zdobi każdą dziewczynkę, czyni ją miłą i ładną”; nigdy zaś nie mówi się o tem, jak ważne jest zachowanie tych przepisów dla zdrowia, jakie rzeczywiste szkody może pociągnąć ich zaniedbanie. Najważniejszą jest znajomość higieny dla t. zw. podlotków; nieświadomość w tym względzie samej dziewczyny, połączona z nieświadomością jej matki lub wychowawczyni, zrujnowała już niejednej kobiecie zdrowie na całe życie. Tymczasem rodzice sprzeciwiają się nieraz wykładowi higieny dorastającym pannom; obawiają się bowiem otworzyć im oczy na to, co starali się przed nimi zataić. A jednak wiadomość o budowie organizmu i konieczne przepisy, dotyczące utrzymania zdrowia, nie zepsuły jeszcze żadnej dziewczynki rozsądnie wychowanej; daleko szkodliwszym jest wpływ tajemniczości, jaką otacza się niektóre kwestye, gdyż ta tajemniczość wywołuje niezdrową ciekawość i pokątne rozmowy ze służbą lub „mądrzejszemi” koleżankami: dziewczyna dowiaduje się z nich wcześniej, niż przypuszczają wychowawcy, o rzeczach i wszystkim, czego, według ich pojęć o niewinności, wiedzieć nie powinna, ale nie uczy się poważnie patrzeć na sprawy zdrowia i na obowiązki, ciążące na każdym człowieku odnośnie do własnego organizmu. A jakież stąd wynikają oplakane skutki! Najnowsza statystyka okazała, że w Lipsku wśród uczennic lat 12—16 różne oznaki chorobliwe, a w szczególności nerwowość, znaleziono u 50%, a 8% uczennic w tym wieku cierpi na bezsenność; w szkołach męskich znaleziono chłopców słabowitych 79%, a 18% uczniów cierpi na bezsenność. Te cyfry nie potrzebują komentarzy.

Zdrowie każdego dziecka zależy od wiadomości higienicznych jego matki, a zdrowie dorosłej, a nawet dorastającej dziewczyny, od jej własnej wiedzy z dziedziny higieny. Jakże więc nielogicznym wydawać się musi każdemu, kto się nad tem zastanawiał, że właśnie ta nauka została wyłączona z programu kształcenia kobiety!

Zabawy dla uczniów szkół ludowych w Anglii.

Anglicy uważają nie tylko za potrzebne, lecz za konieczne, aby wszystkie dzieci obok nauki elementarnej w szkole ludowej miały możność zabawy, stosownej dla swego wieku, gdyż stare przysłowie angielskie mówi: „Ciągłe pracuj, nie baw się nigdy, a staniesz się, Jasiu, głupim chłopcem”.

W myśl tej zasady zawiązało się przed siedmiu laty w Londynie osobne stowarzyszenie, które urządza zabawy dla dzieci ze szkół ludowych. W ostatnim roku szkolnym od września do maja zabawy takie odbywały się w 34 najbiedniejszych dzielnicach miasta, a uczestniczyło w nich przeciętnie po 300 dzieci tygodniowo. Szkoły oddawały na ten cel swoje lokale w godzinach poobiednich, ponosząc koszt opału i oświetlenia, a często nauczyciele lub nauczycielki sami prowadzili zabawę przy pomocy pań i panów, należących do towarzystwa. Miało to bardzo dobry wpływ na dzieci, gdyż przywykały w wychowawcach widzieć nie tylko nauczycieli, lecz i przyjaciół, co wzmacniało przywiązanie do szkoły. Oto jak się odbywa taka zabawa: O 6-ej godzinie wieczorem zgromadzają się dzieci w obszernej sali szkolnej. Rozlegają się dźwięki fortepianu, dzieci ustawiają się w pary i marszerują w takt muzyki, później rozdzielają się i rozechodzą po klasach, zależnie od tego, czy wolą gry spokojne lub głośniejsze. W jednym pokoju oglądają dzieci obrazki, w drugim bawią się w gry towarzyskie, ustawiają klocki albo zajmują się rozwiązywaniem zagadek. Dziewczynki najbardziej lubią zabawę w sklep i naturalnie lalki. Najbardziej ożywione zabawy odbywają się w sali gimnastycznej. Tam tańczą, mocują się, grają w piłkę i obręcze, skaczą i t. d. W jednym pokoju otrzymują dzieci wskazówki, jak sporządzać różne podarki gwiazdkowe ze skrawków sukna, z wełny, jedwabiu, papieru, korka, złota malarskiego i t. d. Wielką radość sprawia też dzieciom opowiadanie bajek; przewodnik zabawy, który umie dobrze opowiadać, może być pewnym powodzenia. Do zabaw tych należą nie tylko młodsze dzieci, lecz i starsze, nawet takie, które już opuściły szkołę; jest to właśnie wiek, najwięcej narażony na złe wpływy ulicy i potrzebujący troskliwej opieki starszych: działanie wspólnej zabawy ma dla nich znaczenie moralne, bo te wieczorki po szkołach odwodzą niejednego i niejedną od szukania mniej pożądanых rozrywek. Sprawozdawca niemiecki, opisując działalność towarzystwa, kończy życzeniem, żeby i w innych krajach powołano do życia taką instytucję: przecież wszędzie są ludzie samotni a zamożni, kobiety niezależne, nie mające rodziny, młode panny, nudzące się bez określonego zajęcia, małżeństwa bezdzietne a lubiące dzieci; możeby więc chętnie zawiązali stowarzyszenie, aby dać trochę szczęścia i wesołości działwie.

Dobroczynny wpływ powietrza. W Dreźnie od jesieni roku 1896 przeszło postanowienie, ażeby w szkołach z nastaniem pierwszych dni ciepłych otwierano okna i drzwi podczas każdej pauzy między lekcjami, a to w celu odświeżenia powietrza. W większej części szkół postanowienie to powitano z radością i wykonano skrupulatnie. I cóż okazała praktyka? Oto wielu nauczycieli spostrzegło, że uczniowie ich w przewietrzanych klasach do ostatniej godziny lekcji mają umysł świeższy i zdolniejszy do pracy, aniżeli przed wprowadzeniem każdodziennego przewietrzania. To spostrzeżenie było pobudką do specjalnych badań, prowadzonych przez przełożonych szkół i nauczycieli, a jeden z nich Dankwerth postanowił przedmiot ten szczegółowo opracować na podstawie faktów nader ciekawych i pouczających.

GŁOSY PUBLICZNE.

W № 18 „Przeglądu Ped.” p. Stanisława Żel. podaje myśl zawiązania spółki w celu wydawania dzieł zagranicznych treści pedagogicznej, w nadziei, że przyczyniłoby się to do rozbudzenia ruchu umysłowego, stworzyłoby pewną łączność między nauczycielkami.

Nie wątpię, że myśl ta, wprowadzona w czyn, oddałaby przysługę pedagogice, ułatwiłaby zadanie niejednej osobie, pracującej na polu pedagogicznym; czy jednak wniesie trochę życia do naszej doli nauczycielek z prowincyi—o tem wątpię. Bo wszak nie brak książek powoduje ten zastój umysłowy, nie brak zajęcia sprowadza znudzenie, rozgoryczenie, apatię. Jedną więcej książką do przeczytania nie zastąpi braku życia towarzyskiego, sposobności do wymiany myśli, poznania ludzi, z którymi można pomówić o tem, co nas dotyczy i interesuje. Chęć pomówienia o sprawach, wspólnie obchodzących, przejawia się już chociażby w „Głosach”, tak skwapliwie nadsyłanych do „Przeglądu” *). Trudno jednak wymagać i spodziewać się, żeby wszystkie mogły być zamieszczone w szczupłych ramach czasopisma, a i z innych powodów nie wszystkie kwalifikują się do druku; tymczasem w prywatnej korespondencji mogłyby być z przyjemnością odczytane, mogłyby wywołać odpowiedź, więc wymianę zdań, zbliżyć osoby, które przekonania, dążenia, wspólność interesu łączyć powinna. A więc nauczycielki, szczególnie nauczycielki na prowincyi mieszkające, powinny starać się o porozumienie między sobą, o nawiązanie korespondencji, którą wypełniałyby kwestye pedagogiczne: zapytania, rady, spostrzeżenia. Korespondencya taka, jako często prowadzona między osobami, w dwóch przeciwległych stronach kraju mieszkającymi, byłaby zajmującą i pouczającą.

Niejedna też z nas ma pieniądze i ochotę, radaby coś więcej zobaczyć, z pewną korzyścią spędzić wakacje; nie jednak w tym względzie nie może uczynić dla braku towarzystwa; gdy tymczasem koleżanka jej dla tegoż powodu pozostała na wsi. Mijają więc wakacje bez innej, prócz wypoczynku, korzyści, a najczęściej i w temże samem otoczeniu. Możnaż wobec tego spodziewać się świeżości umysłu, zapалу do pracy?

Z kolei i ja rzucam tę myśl, która, jeżeli nie znajdzie uznania, niechże przynajmniej będzie wyrazem potrzeb pewnej liczby nauczycielek, które wiele słyszą o oziminach, sposobach przeżywania inwentarza, o wyższości sochy nad plugiem, lecz którym to bynajmniej nie wystarcza.

M. Żelazowska.

Przyp. Red. Projekt, podany w powyższym liście, nie wydaje nam się dość jasnym i łatwym do urzeczywistnienia. W jakim bowiem sposób owe nauczycielki z prowincyi, nie znające się przedtem, mają zawiązać ze sobą pierwsze stosunki znajomości? na czym opierać mają wzajemne ku sobie zaufanie, nim wymiana myśli pozwoli im istotnie zbliżyć się do siebie umysłem i sercem? Drukujemy jednak list pani Ż., gdyż daje on nam sposob-

*) Niestety, na obfitość korespondencji, dowodzących ożywienia w świecie naszym pedagogicznym, Redakcyja nigdy skarżyć się nie miała powodu.

ność do przypomnienia osobom interesowanym, iż pismo nasze pragnie i do pewnego stopnia może być owym łącznikiem, którego brak tak żywo niektóre z nich odczuwają. Myśl, przez jedną osobę rzucona na łamy „Przeglądu“, może znaleźć oddźwięk i uznanie u drugiej, u trzeciej, może zachęcić do zabrania znajomości; pośrednictwem zaś chętnie w pomoc przyjdzie nasze pismo. Z wielu względów życzymy sobie, żeby się ruch w tej rubryce z każdym numerem coraz bardziej ożywiał.

KRONIKA BIEŻĄCA.

— Szkoły handlowe w Rosji znajdują się głównie w stolicach i w wielkich środowiskach handlowych, a mianowicie: w Petersburgu jest ich 14, w Moskwie—11, w Warszawie—9, w innych miejscowościach Królestwa Polskiego—7, w Kijowie—6, w Odessie—4, w Charkowie—3, w Rydze—2.

— Na egzaminach tegorocznych wstępnych do instytutu inżynierów komunikacji wymagana była następująca suma stopni: od kandydatów prawosławnych 23, katolików—23½, żydów—24½; w instytucie zaś górniczym: 32, 33½ i 36.

— Uniwersytet lwowski liczył w drugim półroczu ubiegłego roku 1897/8 1722 słuchaczy; na początku bieżącego półrocza zapisało się nowych kandydatów: na wydziale teologicznym 50, prawnym—360, lekarskim—24, filozoficznym—42. Kobiet zapisało się już przeszło 40. Ciało nauczycielskie składa się obecnie: z 1 profesora honorowego, 48 profesorów zwyczajnych, 10 nadzwyczajnych, 27 docentów prywatnych, 2 suplentów, 4 nauczycieli i 33 adjunktów, asystentów i t. p. pomocników.

— Ministerium oświecenia opracowuje jednolite przepisy w przedmiocie urządzania odczytów popularnych przez osoby i instytucje.

— Magistrat Warszawy otrzymał upoważnienie do podniesienia udzielanej przez miasto szkole imienia Konarskiego zapomogi rocznej z 4 960 rub. do 7 500.

— Ministerium oświecenia zadecydowało, że wprowadzenie w kład religii żydowskiej w danym zakładzie naukowym może nastąpić bez względu na liczbę uczniów tego wyznania.

— We Włocławku od czasu przeniesienia szkoły realnej do Kalisza daje się dotkliwie uczuć brak szkoły średniej. Założono wprawdzie szkołę 3-klasową rzemieślniczą, która zajęła dawny lokal szkoły realnej, ale jej nie zastąpiła. Z tego powodu mieszkańcy Włocławka ponawiają ustawicznie starania o otwarcie gimnazjum. Po naradach obywateli w tej sprawie postanowiono: na rzecz projektowanego gimnazjum męskiego wypłacać z kasy miejskiej po 5 000 rb. i oddać na ten cel lokal szkoły rzemieślniczej. Tej ostatniej postanowiono cofnąć zapomogę, wypłacaną w kwocie 2 000 rb. rocznie. Dodajmy, że we Włocławku, liczącym 24 000 mieszkańców, znajdują się: trzyklasowa szkoła rzemieślnicza, trzy dwuklasowe szkoły miejskie, dwie jednoklasowe męskie, trzy jednoklasowe żeńskie; nadto szkoły prywatne: sześcioklasowa p. Aleksandry Hecker-Aspisowej, czteroklasowa żeńska p. Michaliny Masłowskiej, dwuklasowa żeńska p. Natalii Jezierskiej i czteroklasowa męska p. Andrzejczaka.

— Rodzice i opiekunowie uczniów gimnazjów warszawskich otrzymali drukowane blankiety z zapytaniami, na które mają odpowiedzieć piśmiennie. Pytania są następujące: 1) Imiona i nazwisko rodziców? 2) Wyznanie? 3) Środki utrzymania? 4) Liczba członków rodziny, wiek i zajęcie każdego z nich, oraz kto z rodziny mieszka razem z uczniem? 5) U kogo mieszka uczeń i pod czyją pozostaje opieką (dokładny adres)? 6) Czy uczeń ma oddzielne pomieszczenie do odrobienia lekcji? 7) Kto z osób obcych mieszka razem z uczniem, wiek i zajęcie tych osób? 8) Kto kieruje nauką ucznia i czy ten ostatni ma korepetytora, oraz kogo mianowicie? 9) Kiedy mniej-więcej uczeń zaczął chodzić i mówić? 10) Czy przechodził choroby i jakie mianowicie? 11) Ile razy i kiedy miał szczepioną ospę? 12) W którym roku zaczął się uczyć czytać po polsku i po rosyjsku? 13) Jakich przedmiotów uczył się w domu przed wstąpieniem do gimnazjum? 14) Kto go uczył? 15) Czy przed wstąpieniem do gimnazjum uczęszczał do jakiej szkoły

i do jakiej mianowicie? 16) Jakich przedmiotów uczy się poza gimnazjum? 17) Czy gra na jakim instrumencie i czy pragnie należeć do orkiestry gimnazjalnej, a jeśli tak, to na czym chce grać? 18) Którego z języków nowożytnych ma się według woli rodziców uczyć w gimnazjum? 19) Jeżeli uczeń jest żydem, to czy rodzice jego chcą, żeby (za oddzielną opłatą) uczył się religii w gimnazjum? 20) Czy był kiedykolwiek uwalniany od wpisu, czy pobierał stypendya, a jeżeli tak, to w jakiej wysokości i od kogo? Skoro te blankiety wypełnione wrócą do szkoły, lekarz szkolny ma zbadać ucznia i dać swą opinię o stanie jego zdrowia, gospodarz zaś klasy zaznaczy, czy uczeń jest pilny, czy zdolny, jakie czyni postępy w naukach, oraz da opinię o zaletach i wadach jego charakteru.

Odpowiedzi Redakcyi.

Pani Hel. Wań. Trudne do spełnienia otrzymaliśmy od Sz. Pani polecenie. Jeżeli Francuzka, o której list mówi, nigdy przy dzieciach nie była i nie wie, jak się zabrać do roboty; to wątpimy, czy jej krótkie wskazówki ogólne wystarczą, choćby była inteligentna, jak Sz. Pani zapewnia. Zapewne, inteligencja znaczy tu także wiele; ale obok tego niezbędne jest odpowiednie przygotowanie, które jedynie przez poważną pracę nad sobą zdobyć można. Rozkładu zajęć dziennych podać nie możemy, gdyż Sz. Pani nie wspomina, na czym nauka dzieci, oprócz zajęć z nauczycielką Francuzką, ma polegać: nie chcemy zaś przypuszczać, żeby nauka w języku ojczystym miała być z programu zupełnie wyłączona. W każdym razie radzimy sprowadzić sobie książkę Anieli Szyc p. t. „Nauka w domu. Poradnik dla wychowawców“ (Warszawa, M. Arct; cena rub.1,20): znajdzie tam Sz. Pani wskazówki dość szczegółowe, które należałoby uwzględnić nawet przy układaniu programu zajęć według powziętego przez Panię planu. Odpowiedniego podręcznika w języku francuskim nie znamy, gdyż prowadzenie nauki w kierunku cudzoziemskim nie leży w naszym zakresie. Z czasopism pedagogicznych francuskich możemy polecić: „L'école française. Revue méthodique de l'enseignement. (Edition de l'enseignement primaire)“, wychodzące w Paryżu (Rue de l'Abbaye 3; X. Rondelet et C-ie Editeurs) i kosztujące z przesyłką 10 fran. (oprócz tego Dodatek pedagogiczny kosztuje 5 fr., a „Supplément des écoles maternelles“—2,50 fr.). Co do czasopism dla dzieci, prosimy odczytać „Odpowiedzi Redakcyi“ w nr. 7 naszego pisma z roku bieżącego. Czyżby nauczycielka Sz. Pani nawet pism takich nie znała?

K. K.

Żądnej prawdy i jedności. 1) Nie zawsze od nazwy miasta można utworzyć rzeczownik, oznaczający jego mieszkańca. Mamy rzeczowniki (według pisowni Akademii i według pisowni Kryńskiego piszą się one przez dużą literą): Warszawianin a. Warszawiak, Krakowianin (Krakowiak oznacza zwykle mieszkańca części kraju, zwanej Krakowskiem), Lwowianin, Kaliszanin i t. p.; Poznańczyk, Berlińczyk, Wiedeńczyk i t. p.; Piotrkowiak, Wieluniak i t. p.; ale nie tworzymy odpowiednich rzeczowników od nazwisk: Suwałki, Moskwa, Kazań, Tuła, Kursk, Taganróg, Tyflis, Baku, Kars, Madryt, Kadyks, Małaga, Hawr, Kopenhaga, Chrystyania, Koło, Turek, Siedlce, Konin i t. d., tylko wyrażamy się omylnie: „mieszkaniec Suwałk, Moskwy, Kazania, Madrytu, Koła, Siedlec, Konina“ i t. d. Do tej ostatniej kategorii należy „Odessa“: można się wyrazić jedynie: „mieszkaniec Odessy, mieszkanka Odessy“, wszelkie zaś inne formy, pojedyncze, należą do nieużywanych. Ogólnego pravidła tutaj niema: ażeby dać dokładne wskazówki, należałoby przytoczyć ze słownika geograficznego wszystkie nazwy miast i rozgatunkować je dopiero na pewne kategorie; w każdym więc poszczególnym wypadku można się odwoływać jedynie do zwyczaju powszechnego. Przy sposobności zwracamy też uwagę na to, że nie każda nazwa, oznaczająca mieszkańca (pojedynczej miejscowości albo nawet kraju), posiada odpowiedni sobie rzeczownik, oznaczający mieszkankę. Tak np. niema podobnych rzeczowników od: Poznańczyk, Berlińczyk (bo nie można powiedzieć: Berlinka! choć jest: Wiedenska), Hamburczyk i t. d. W razie potrzeby mówimy przeto: „kobieta z Poznania, z Berlina, z Hamburga“ i t. p., albo: „mieszkanka Poznania, Berlina, Hamburga“ i t. d. 2) Na drugie pytanie Sz. Pani możemy odpowiedzieć tylko listownie. 3) Co do Katechizmu, możemy polecić książkę ks. Al. Sokolika (Kurs wyższy). 4) W wyrażeniu: „...mówią, że język... nie można nazwać ruskim“ jest błąd składniowy; powinno być: *języka*.