

Objęła go, o skroń rozpaloną główkę oparła...
I jęcząc, drżąc, bez sił, jak gołąbek senny zamarla

Tu kona pieśń... gorsza niż śmierć mi ją dola wydarła.

W kontraście jednak z tém zakończeniem jest położone na czele Fragmentu godło z *Niebońskiej komedyi* które tak brzmi: „Widma, lećcie ku niemu; ty naprzód, ty na czele, cieniu *nałożnicy* umarlój.”

W takich rysach, w tój nucie, i w takich zwrotach Fragmentu odznaczone jego zawarcie.

Zdarzyło się już nam nieraz wśród życia uczynić uwagę, że w kreśleniu tak przeważną w nowej poezyi naszej grającego rolę, pierwiastku erotyczności, kreślenie to odróżnia się stałą cechą pod piórem śpiewaków południa i bardziej północnych (z nad Dniepru i Wilii). Fragment obecny (z południa) nie zaprzeczył bynajmniej uwadze tój, temu faktowi. Nie idealność, nie słodycz, ale przeciwnie wprost cechy odznaczyły tu wyrażenie się tego pierwiastku. Odkładamy tu na bok istotę i odcienia rzetelnej poetyczności, z okoliczności jednak dodajmy: że mimo pozór przewaga dydaktyczna nie koniecznie być może po stronie pierwszej. Takie np. potraktowanie upadłej przyjaciółki, jak jest obecne; lekceważenie i sponiewieranie jej—nie wiemy czy ma cechę piękności, ale może być lepszą moralną lekcją, niż idealizowanie i apoteoza ułomności!

X.

O reformie wykładów dziejowych na podstawie indukcyi. Kraków 1868.

Nauka dziejów, sięgająca kolebki uspołecznienia człowieka, a więc jak świat stara i jak świat poważna; pomimo jednak tak szanowną starożytność swoją aż do dni naszych nie ustaliła się w dydaktycznem zastosowaniu. I nie dziwnego! gdy taki olbrzymi obraz przeszłości każdemu systematowi, każdej doraźnej polityce, każdej filozoficznej czy pseudo-filozoficznej teorii daje możność, a przynajmniej chęć do skorzystania z zasobów dziejowych i ngrupowania szczegółów w duchu tych zasad, jakim hołdujemy. Tak, że sądzićby można, iż owo sławne wyrzeczenie Niemców: „die Weltgeschichte ist das Weltgericht” jest dotąd niedosiężonym ideałem; bo prawdziwie wszechświatowego, wysoce bezstronnego *wyroku* o przeszłości, na któryby wszyscy się zgodzili, zaledwo czy znaleźć możemy.

Sam nawet cel dziejoznawstwa elementarnego jakże nieskończenie rozmaity! Jedni wymagają od historii jak najwięcej surowego

materyału, faktów; drudzy znajomości głównych momentów życia narodów; inni znajomości idei, kierujących losami ludzkości; inni znawstwa ducha narodowego, o ile się on w utworach myśli i sztuki, i w wykształtach materyalnych objawił; są wreszcie wymagania polityczne, prozelityczne, dynastyczne, ogólno-ludzkie i t. d. Słowem, z tej nieprzebranej skarbnicy dziejowej każdy radby skorzystać g'woli tym przekonaniom, tym teoryom politycznym, religijnym czy społecznym, jakich jest zwolennikiem.

Porównajmy reskrypt pruskiego ministra Bethmann-Hollwega z okólnikiem ministra Duruy; jakaż przepaścista różnica w pojmowaniu celu i środków do celu tego wiodących u tych przedstawicieli oświaty, dwóch najucywilizowańszych narodów w Europie! Cóż więc dziwnego, gdy przy tak rozstrzeloném, rozmaitem do nieskończoności pojmowaniu zadania dziejoznawstwa, dydaktyka historyczna ustaloną być nie może; co tém dotkliwiej dla oświaty czuć się daje, że nie masz dziś kraju, w którymby nie pojmowano całej ważności dziejów, w którymby myślący ludzie nie byli przekonani, że nauka dziejów powinna podać młodzieży obraz życia narodów, czyny ich i cele, urządzenia społeczne i państwowe; powinna uwydatnić wielkie jednostki narodowe, różnolitą ich czynność na polu walki i w radzie panującego, na trybunie i w auli akademickiej; a co najważniejsza: historia powinna wpływać na wyrobienie i uszlachetnienie *charakteru* młodzieży, przez wykazywanie wzorów mądrości, energii, poświęcenia, przez zachętę do wszystkiego, co święte, wielkie i dobre.

W piśmiennictwie naszém ze wszystkich gałęzi literatury najmniej uprawianą jest właśnie historia powszechna; na tém polu zaledwo przyswajamy sobie znakomitsze prace europejskich uczonych; w dydaktyce zaś historycznej od bardzo dawnego czasu nie czytaliśmy nic nowego. I dlatego polecić musimy uwadze czytelników Biblioteki Warszawskiej *„Reformę wykładów dziejowych na podstawie indukcji.“*

Jest to bardzo znakomita praca; znakomita głównie dlatego: że jest znakomicie sumienną. Jak każde dzieło ludzkie, nie jest ona bez wad, o których w przeglądzie naszym wspomnimy; ale to załubowanie przedmiotu, sumienne opracowywanie, połączenie wiadomości teoretycznych t. j. literatury przedmiotu z niemalą znać praktyką stawia „Reformę” na najwydatniejszém stanowisku w szeregu pism pedagogicznych i dydaktycznych, jakie ostatnimi czasy licznie u nas pojawiać się zaczęły.

Właściwy układ dzieła poprzedza ustęp p. t. „Oświata w dawnéj Polsce,” mniej szczęśliwie opracowany i nie mający w istocie żadnego znaczenia naukowego, bo szkic ten jest nazbyt pobieżnym: w Piastowskiej epoce zaledwo kilka bezbarwnych ogólników o oświecie czytamy; w czasach Zygmuntofskich spotykamy nawet wyrzeczenia, na które zgodzić się z autorem trudno. Tak na str. 13 mówiąc o szkołach protestanckich i katolickich, ryczałtowo feruje taki wyrok; „ani jedne, ani drugie nie przyniosły krajowi pożytku; przeciwnie, dążność ich fanatyczna okazała się zgubną.” To nie

jest zapatrywanie się historyka bezstronnego, jakim chce być autor: dążność ta nie mogła być i nie była *fanatyczną*, była co najwięcej prozelityczną; a że wielki przyniosła pożytek w rozpowszechnianiu oświaty, w wyrobieniu giętkości języka, toku krasomówskiego, o tém dowiedzieć się można z pierwszego lepszego podręcznika literatury polskiej. Nieco uważniej opowiedziano rys oświaty Stanisławowskiej i czasów nowszych, bo tam przynajmniej niejaką wzmiankę o wykładach historii czytamy, wówczas gdy cały wstęp poprzedzający nie wiedzieć po co figuruje w książce historii poświęconej; o nauce dziejów słowa tam nie ma.

Dziółko samo składa się z dwóch części: z teoretycznej, t. j. z dydaktyki historycznej i z krytycznych uwag o literaturze historycznej. W pierwszej mówi autor o metodach historycznych, obszernie roztrząsa dedukcyą i indukcyą, wykazuje niewłaściwość dedukcyi, a potrzebę indukcyjnego wykładu w szkołach średnich, a zwłaszcza w szkołkach ludowych, i podaje wzór takiego traktowania przedmiotu na jednej z najtrudniejszych epok historii—na reformacji. W trzech studiach historyzoficznych: w rocznikarstwie, kronikarstwie i historii właściwej, wyjaśnia odpowiednio do wieku młodzieży, stosowny zakres działalności pedagogicznej, t. j. chronologiczną, biograficzną, monograficzną, etnograficzną i synchronistyczną; a wreszcie dokładnie wyjaśnia dydaktyczne znaczenie ilustracji i jej zastosowanie do dziejznawstwa elementarnego. Część ta opracowana zadawalniająco, i lubo myśli w niej zawarte nie mogą rościć pretensyi do oryginalności, są wszakże wielce pożytecznym nabytkiem w literaturze naszej pedagogicznej.

Zato mniej wyczerpująco i gruntownie opracowana literatura historyczna. Pismo takie, jak „Reforma wykładów dziejowych” przeznaczone być musiało oczywiście nie dla uczących się, ale dla nauczycieli: a w tym ostatnim zakresie znajomość literatury przedmiotu jest rzeczą zbyt wielkiej wagi, żeby ją można było pobieżnie traktować. Zwracamy przeto uwagę na rozdziały II, IV, VI, gdzie przedstawia autor rozmaite sposoby zapatrywania się na dziejznawstwo: jest tam Bossuet i Goethe, Herder i Proudhon, wreszcie Lübker, Bethmann Hollveg, Kirchmann, Biederman, ostatni szczegółowo nawet rozpatrzony. Czyż to już wszyscy? Dlaczego, gdy cały obszar dziejznawstwa w całość ująć pragnie autor „Reformy”, dlaczego nie czytamy wzmianki o autorze „Nauki nowej”, Vico, od którego przecie właściwa godność naukowa historii się poczyną? Dlaczego, gdy z naszych pisarzy wspomina autor o Lelewelu, Trentowskim, Libelcie i t. d., dlaczego choć półsłówkiem nie zaszczycone zostały prace autora prolegomenów do historyzofii i Ojczenasz’a? Cieszkowski zasługuje na rozbiór najpoważniejszy i może uważany być powinien za punkt wyjścia do pedagogiczno-dydaktycznego stosowania dziejów. Wreszcie, na indukcyi budując elementarny układ dziejznawstwa, dziwna rzecz, że téż autorowi „Reformy” nie przyszło do głowy, że głównie angielscy pisarze i cała szkoła pozytywistów, ten systemat najwięcej rozwijali. Należałoby

tedy choć ogólnie o takim Macaulay'u, Auguście Comte, a przynajmniej o Buckle'u powiedzieć. W samych wreszcie teoriach niemieckich nie tylko nie widzimy Hegla, ale nawet o pracy Gerwinusa wspomnień nie ma.

Zamiast takiego mniej więcej zupełnego przeglądu kierunku badań historycznych, widzimy, że autor upodobał sobie kilku pisarzy około 1857—1860 roku piszących; to też pominąwszy tylu innych, rozprawia o Lübkerze, Bethmann Hollwegu, Kirchmannie i Biedermanie... A lubo zagadkowym jest dla nas to wyłącznie do nich zamiłowanie, to jednak i na krytykę tych pisarzy bezwarunkowobyśmy się nie zgodzili. O Kirchmannie np., od którego się poczyną uwzględnianie owej „kultury” w obrazie dziejów, pan Z. mówi zbyt ogólnikowo. Wiadomo, że pogląd Kirchmanna na obecny stan nauki historycznej jest zanadto posępny: zdaje mu się, że współczesne traktowanie dziejów jest „historią ambicji i zatargów krwiożerczych, które burzyły lud, fundowały państwa, podbijały i ujarzmiały narody; sądzi, że dojrzewający młodzieniec z boleścią będzie spoglądał na owe czyny wielkich ludzi, którym nigdy dorównać nie może, albo też zapanuje w sercu jego egoizm zgubny i zapragnie sam być wielkim, sam jeden powstać na ruinach ludzkiego szczęścia i dobrobytu narodu”. A ponieważ młodzież potrzebuje rozwijania bardziej pokojowych usposobień, podług zdania przeto pana Kirchmanna na pierwszym baczniu przy wykładzie historii stać powinien „rozwój pokojowy i duchowy ludzkości”.

W ten sposób opowiadane dzieje podniosłyby godność osobistą człowieka, podały mu dźwignię moralną do wytrwałego znoszenia przeciwności losów, i przyczyniłyby się do rzetelnego postępu światodziejowego. W tym celu Kirchman wykład dziejów w szkołach proponuje podzielić na dwie części: 1) na historię narodów i państw i 2) historię pracy i kultury. Taki pogląd, mający za sobą niejaki pozory słuszności, wymagał szczegółowego i starannego rozbioru i żałować należy, że pan Z. tego nie zrobił. Natomiast obszernie i zaobszernie rozprawia o Biedermanie; bo nam się zdaje, że chcąc dowieść niepraktyczności dydaktycznej metody Biedermanna, dość byłoby powiedzieć, że taki ogrom materiału historycznego jaki uważa za potrzebny dla 11, lub 12 letnich dzieci, chce przeprowadzić w ciągu 160 lekcji, to jest po 4 lekcye w ciągu 40 tygodni szkolnych, o czém zupełnie przemilczał p. Z.

W końcu dodać musimy, że w tym samym czasie, który upodobał pan Zarański byli inni jeszcze pisarze niemieccy, co wymagali „kultury” w układzie dziejów elementarnych, jak: Fr. Kurtz, który w swoich tablicach historycznych (Lipsk 1860) ogólnie tylko kwestyą przeprowadza, a obszerniej Zeiss, który roztrząsając ten przedmiot dochodzi do wniosków niezawsze zgodnych z twierdzeniami Biedermanna. A przedewszystkiem pragnęlibyśmy zwrócić uwagę czytelników pisma pana Z., że jeszcze Dr. Pahlmann z Magdeburga w swojej *Geschichte im Grundrisse* 1860, również wskazuje na niedostateczność i błędy dzisiejszego opracowywania dziejów, które pod-

ług jego zdania leżą głównie w przepełnieniu materiału historycznego i w mechanicznem jego zestawieniu. Ztąd też za jedynie możliwy postęp w dydaktyce historycznej uważa on umiarkowanie, a raczej zmniejszenie tej przesadnej obfitości, oraz dokładność w opracowaniu materiału i jasność w rozgraniczeniu wykładu dla rozmaitych stopni. Te stopnie to jest lekcye, chce połączyć w jedną logicznie spójną całość. Nadto swój „Rys zasadniczy” Dr. Pahlman przedstawia w kształcie tablic, gdzie starannie i obszerniej opowiada dzieje niż w zwykłych tablicach historycznych, takich np. jak profesora Kruga z Dorpatu; w nich zwraca autor uwagę na zwroty dziejowe, mogące wywrzeć wpływ na wyobraźnię i uczucie, ma przytem baczenie i na względy mnemoniczne w nauczaniu się dziejów. Oryginalnością Pahlmanna jest i to jeszcze, że w *jednej* książce łączy materiał historyczny dla *wszystkich* klas szkolnych od najniższej do najwyższej, tak, że lekcye różnią się jedne od drugich, tylko odpowiednim szryftem; w czem oczywiście główną przewodnią myślą pedagogiczną jest staranie, by uczący się zawsze miał na oku całkowity materiał historyczny, jaki poprzednio nabył. W sposobie wykładu dziejów, mającym na celu przedstawienie głównych tylko momentów dziejowych, usuwając na stronę wypadki drugorzędne, tę nadto spostrzegamy szczególność, że w książce Pahlmanna prawie nie widzimy zdań pełnych, należycie rozwiniętych a cały materiał składa się ze skróceń i z napomknień charakterystycznych, któreby przypominały uczniowi zupełnie rozwinięty i, że tak powiem, artystycznie przedstawiony wykład nauczyciela.

Jest to środek, który zapewne wielu z nas praktykowało przy słuchaniu kursów uniwersyteckich; ale kiedy pospolicie każdy z nas improwizował, że tak powiem, owe skrócenia i konsepty dla siebie samego tylko; to Pahlmann do godności systematu dydaktyki historycznej chce ten system doprowadzić, a co najważniejsza, chce zastosować nie tylko do wyższych, ale i do niższych klas gimnazjalnych. Próba ta niezdaje się, żeby mieć mogła szczęśliwe rezultaty: dla dzieci nie tylko materiał dziejowy, ale i opracowanie, wykończenie, za rzecz konieczną uważać potrzeba, gdyż dziecko nie jest do tego stopnia panem swojego słowa, żeby dla niego sposób wypowiedzania myśli był zbyt łatwą rzeczą; owszem, podręcznik historyczny nie tylko dokładnie, jasno, ale i obrazowo, pięknie, powinien odtwarzać dzieje, żeby przez sam powab zewnętrzny, przez styl, oraz przez charakterystyczne ugrupowanie faktów zainteresować uczącego się, potrzeba bowiem, żeby podręcznik między innemi nauczał go myśli swoje dokładnie wyrażać. Tego wszystkiego oczywiście skrócenia dać nie mogą.

Zresztą, skoro tu wspominamy o dziele Pahlmanna, oczywiście, że do pewnego stopnia podzielamy dydaktyczne jego pomysły, zdaje nam się, że takie skrócenia, przy sumiennem traktowaniu przedmiotu przez nauczyciela i przy talencie jego narracyjnym, mogą uczniom klas wyższych znakomitą przynieść ulgę i zaoszczędzić czas do powtarzania potrzebny. Toż samo powiedzieć potrze-

ba i o układzie materiału dziejowego dla dwóch lub trzech kursów w jednej książce: dla uczniów poczynających taką metodę za stanowczo wadliwą uważać potrzeba, gdyż ciekawości dziecka trudno granicę położyć, będzie ono czytało to, czego dokładnie objąć nie może. Ztąd niesystematyczność w nabywaniu wiedzy historycznej a nawet powierzchowność, tak zgubną dla naszej młodzieży. Natomiast w klassach wyższych streszczenia owe materiału naukowego, jakiego się nabyło w kursie poprzednim, za wielce pożyteczny uważać należy.

Takie oto uzupełnienia pragnęlibyśmy widzieć w części krytycznej pisma pana Z. Uzupełnień takich możeby właściwi specjaliści-historycy znaleźć chcieli daleko więcej; gdy wszakże ci ostatni od lat dwóch nie przemówić nie chcieli o tej pięknej pracy, uważaliśmy za obowiązek sumienia naukowego, zwrócić na nią uwagę czytelników, w tém przekonaniu, że ujemne strony „Reformy” o jakich mówiliśmy wcale nie rzucają niekorzystnego światła na ogół dziełka pana Z., bo i to co autor nam podał, jest nowością bardzo pożądaną w naszej literaturze pedagogicznej. Dla postępu nauki życzyć tylko należy, byśmy się jak najczęściej z pracami podobnemi spotykali.

Antoni Bąłkiewicz.

Biblioteka powieści i romansów. W naszym wieku powieść usunęła prawie wszystkie inne utwory literackie. W tej tylko formie przemawiać winna skutecznie do masy czytelników, rozwijać umysł i podbijać serce; bo publiczność tak u nas jak w całej Europie ubiega się namiętnie za powieścią. Wydawnictwa więc powieści i romansów, na wyższą skalę mnożą się codziennie. We Lwowie staraniem A. J. Rogosza, Pillera, Jumbrozowicza i Schmidta, wychodzi Biblioteka powieści i romansów w takiej ilości, iż rocznie dostarcza piętnaście tomów dziesięcio-arkuszowych. Są to same przekłady z powieści i romansów wyborowych, znakomitych pisarzy angielskich, francuzkich, niemieckich, włoskich, hiszpańskich i innych. Dotąd wyszły następujące powieści: I. Caraniolo, Tajemnice klasztoru neapolitańskiego, II. Feuillet, hr. Camors, III. Caballero, Klemencya, IV. Dickens, Klub Pikwika. V. Być albo nie być: powieść szwedzka przez Zofię Maryę Schwartz. VI. Gdzie winowajca? P. E. Gaboriau.