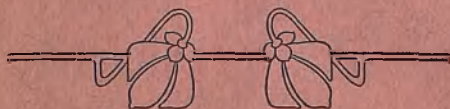


15104

ARCHEOLOGIA W SZKOLE

na podstawie praktyki szkolnej
spisał: prof. Jan Bryl.



Cena 50 hal.

Nakładem Dyrekcyi przyw. wyższ. Gimnazjum żeńsk. im. król. Jadwigi w Krakowie.



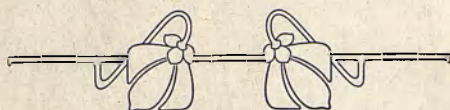
Kraków – Drukarnia Związkowa pod zarządem A. Szyjewskiego – 1906.

B 15104

ARCHEOLOGIA W SZKOLE

na podstawie praktyki szkolnej

spisał: prof. Jan Bryl.



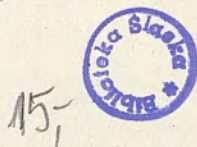
15434
IV R.

Kraków 1906.

Czcionkami Drukarni Związkowej pod zarządem A. Szyjewskiego.

Bz 58670
641 444 II

B 15104



Archeologia w szkole.

Na podstawie praktyki szkolnej spisał prof. Jan Bryl. *)

W nauce gimnazjalnej archeologia klasyczna nie może być sama dla siebie celem, może być tylko środkiem do illustrowania pojęć, przedmiotów, obrazów ze świata klasycznego, które nauka różnych przedmiotów przesuwając przed oczyma wyobraźni uczniów. Celem zaś illustrowania jest dostarczenie wyobraźni ucznia środków do odtworzenia sobie obrazów ze świata starożytnego, ile możliwości, w tych formach, kształtach i barwach, jakie posiadał w rzeczywistości, w jakich przedstawiał się starożytnemu autorowi, w jakich je oglądał lub przedstawiał sobie człowiek współczesny lub epoką czasu, pojęć, wyobrażeń więcej, niż my, zbliżony. Chodzi więc o to, aby sobie uczeń nie wyobrażał n. p. klasycznej świątyni w kształtach podobnych do dzisiejszego kościoła, żołnierza starożytnego w stroju dzisiejszego szeregowca, Zeusa podobnym do obrazu Boga Ojca w parafialnym kościele, Forum Romanum do rynku dzisiejszego miasta prowincjonalnego i t. p. Że zaś tego rodzaju obrazy powstają w wyobraźni uczniów, dowodem są częste ich odpowiedzi na zapytanie, jak sobie obraz, postać, przedmiot, o którym mowa, wyobrażają.

Nie wszystkie jednak przedmioty, postacie, obrazy ze świata klasycznego, z którymi spotyka się uczeń przy nauce szkolnej, w równej mierze zasługują na illustrowanie i objaśnianie i nie w równej mierze przy różnych przedmiotach. Gdzie n. p. nauczyciel filologii może i powinien illustrować szczegółowo i obraz służący do ilustracyi szczegółowo rozebrać i objaśnić, tam nauczyciel hi-

*) Wydano z pozostałych rękopisów.

storyi może poprzestać tylko na wywieszeniu na ścianie szkolnej obrazu lub kilku obrazów i na rzuceniu w niewielu słowach tylko ogólnej charakterystyki. Filolog przy licznych sposobnościach może szczegółowo oglądać z uczniami n. p. posąg Apollina Belwederskiego, zwracając uwagę na tę, drugi raz na inną właściwość; historyk zaś, jeśli chce należycie swe zadanie wypełnić, wywiesza reprodukcję tego posągu wraz z kilku innymi tej samej epoki i charakteryzuje je krótko wszystkie razem jako objaw nowego w greckiej sztuce kierunku, odmiennego od kierunku epok poprzednich: epoki Fidyasa i archaicznej.

Nie wszystkie też przedmioty i postacie, wchodzące w zakres życia Greków i Rzymian, z którymi się spotykamy w nauce szkolnej, a zwłaszcza przy lekturze autorów, którą tu przedewszystkiem mam na myśli, na równie szczegółowe zasługują ilustrowanie i objaśnienie. Zależy to od ich kulturalnego znaczenia w życiu starożytnych. Przedmioty, dające nam świadectwo o duchowej kulturze starożytnych, są naturalnie ważniejsze, niż produkta kultury materialnej, a więc dziełom sztuki należy dać pierwszeństwo przed dziełami przemysłu lub rzemiosła. Gdy pierwsze należy koniecznie dokładnie zanalizować, jeżeli je uczniowie mają zrozumieć i odnieść z nich rzetelną korzyść, to drugie wystarczy tylko pokazać, przyczem rzadko okaże się potrzeba zwrócenia dokładniejszej uwagi na budowę i zastosowanie (n. p. maszyny wojenne, sprzęty, szaty).

Sposób illustrowania powinien też zależeć i od tego, jaka okoliczność wywołała potrzebę ilustracyi. Inne będzie postępowanie nauczyciela filologii, gdy jest wzmianka o przedmiocie, który w czytaniem miejscu odgrywa rolę główną, gdzie nie jest obojętnem, czy go sobie uczniowie odtwarzają w myśli dość wiernie, czy nie, a inne znowu w miejscu, gdzie autor czytany wspomina o jakimś przedmiocie nie dla jego kształtów lub zastosowania, ale dla jakiegoś innego celu. N. p.: Ponieważ zadaniem poezyi między innemi jest rzucanie przed oczy wyobraźni czytelnika jasnych obrazów, ponieważ obraz, osoba, typ, przedmiot jest głównym elementem poezyi, więc nie jest obojętnem, czy go sobie czytelnik uczeń przedstawia i wyobraża należycie, a więc ile możności tak, jak go widział starożytny poeta, czy nie. Choćby poeta

tylko wymieniał nazwisko jakiegoś n. p. boga, to on i w jego wyobraźni i w poezji tworzy już obraz, tem więcej, jeśli poeta temu bogu każe czynną odgrywać rolę; inaczej zupełnie ma się rzecz, gdy n. p. mówca wzywa boga lub historyk wspomina o pomocy, której bóg udzielił.

W pierwszym wypadku chodzi o obraz boga, w drugim tylko o jego pojęcie; w pierwszym wypadku pożądane jest, aby obraz boga tak samo się przedstawił czytelnikowi, jak i poecie, bo to i do zrozumienia i odczucia poematu potrzebne, w drugim zaś razie jest to obojętne. Jeżeli Homer daje nam obraz rozgniewanego Apollina, kroczącego z Olimpu i sięjącego strzały na Achajów, to nie jest obojętne, jak sobie tego boga wyobraża uczeń, czytający ten opis, owszem pożądanem jest, aby go sobie wyobrażał tak samo, jak poeta, lub przynajmniej, jak społeczeństwo, które żyło wyobrażeniami poety. Jeżeli zaś Cicero mówi, że Verres skradł posąg Apollina, to tutaj zupełnie obojętnem jest, jak sobie starożytni Apollina wyobrażali, bo tu nie chodzi o obraz, ale kradzież rzeczy, która była przedmiotem kultu religijnego a przytem posiadała wysoką wartość artystyczną i materyalną. *)

Ze wszystkich rodzajów i sposobów illustrowania szkolnej lektury klasycznych autorów mojem zdaniem najważniejszym, ale zarazem i najtrudniejszym jest illustrowanie poetów zabytkami starożytnej sztuki, plastyki. Najważniuszem, bo tu i to, co illustrujemy, i to czem illustrujemy, jest najwyższym wykwitem geniuszu: postacie, które stworzyła poezya narodu greckiego, illustrujemy postaciami, które stworzyła jej rodzona siostrzyca, plastyka, niemniej wzniosła i genialna. Jest najważniuszem i dlatego, bo jeżeli zadaniem lektury klasycznej jest poznanie najwyższej duchowej kultury klasycznego świata, to bez poznania sztuk plastycznych znajomość ta nie byłaby zupełną. Najważniuszem

*) Z tego powodu uważam za niewłaściwość i nadużycie czytanie IV. mowy przeciw Werresowi celem robienia wycieczek w dziedzinę plastyki greckiej, skoro do tego daje aż nadto wiele sposobności lektura poetów. Dodatek o starożytnej sztuce przy wydaniu tej mowy Nohla, oprac. dla polskich gimnazjów przez J. Jędrzejewskiego Wiedeń 1905 jest mojem zdaniem prawie zupełnie nie na swoim miejscu; zamiast tego powinienby się znaleźć przy wydaniu Owidego, Wergilego lub Horacego.

i dlatego, bo te dwie sztuki najwięcej wzajem na siebie oddziaływały: rzeźbiarz czerpał często pełną dłońią obrazy z poezyi, tworząc rysy fizyczne w marmurze lub kruszcu, odpowiadające duchowemu charakterowi, stworzonemu przez poetę (n. p. Zeus Fidyasza a Homera), i odwrotnie nieraz dzieło rzeźbiarza potrafiło złotą strunę poetyckiego natchnienia (n. p. grupa Laokoona i Wergiliusz). Najtrudniejszym zaś, bo nie ilustrujemy przedmiotu martwego, jakim jest sprzęt, naczynie, szata, instrument, ale istotę, że się tak wyrażę, uduchowioną, której poeta dał duszę i duchowy charakter, inną istotą, w której fizyczne rysy, ruch, postawę równieź wlał duszę i duchowy charakter artysta. Jeżeli więc ilustracja ma odpowiadać celowi, to ta duchowa wspólność charakteru powinna stać się uczniom widoczną. Do tego zaś nie zawsze wystarczy wywieszenie obrazu, lecz potrzebna jest pomoc nauczyciela, przedstawiająca wobec niedość jeszcze rozwiniętego daru spostrzegawczego uczniów niemało trudności i wymagająca pewnego metodycznego postępowania.

Głównym celem illustrowania starożytnych poetów dziełami plastyki greckiej jest przedewszystkiem i być musi uplastycznianie w wyobraźni uczniów mitologicznych postaci i obrazów, które nam klasyczna poezja przed oczyma duszy przesuwa. Ale obok tego celu głównego osiąga się mimowolnie i cele inne, dla lektury poematu wprawdzie obojętne, ale dla wykształcenia ucznia, dla rozwoju jego inteligencji, budzenia myśli i samodzielnego sądu bardzo ważne: oto równocześnie uczymy ucznia patrzenia na dzieła sztuki i zdawania sobie sprawy z ich właściwości. Ale do osiągnięcia tego celu nie wystarczy samo wywieszenie obrazu w sali szkolnej, jak się to zazwyczaj dzieje. Sztuka to także poezja, lecz odrębnym pisana językiem. Aby się jej pięknnością zachwycać, doznawać pod jej wpływem prawdziwie poetycznych rozkoszy, trzeba umieć w niej czytać, trzeba poznać język, którym przemawia. Tej wiedzy uczeń sam zdobyć sobie nie może lub przynajmniej z wielką trudnością. Powinien z pomocą przyjść mu nauczyciel i przez odpowiednie, metodyczne postępowanie nauczyć go tego języka, a raczej znajomość, drzemającą w jego duszy, powołać do świadomości zaczynając podobnie jak przy nauce czytania od rzeczy najprostszych, od alfabetu i składania zgłosek.

Lecz cóż stanowi ten język, którym sztuka, a mianowicie rzeźba przemawia?

Odpowiedź na to pytanie znajdziemy łatwo, jeżeli znamy różnicę między manekinem, figurą woskową a posągami lub obrazem artystycznym. Tę różnicę stanowi życie, które wlewa artysta w rzeźbę, a którego nie ma w manekinie. To życie sprawia, iż jak zwykliśmy wyrażać się, dzieło sztuki do nas przemawia, usposabia nas, wywiera nastrój. Ten wpływ wywiera dzieło sztuki na każdego i wykształconego i niewykształconego, ale na każdego inny, zależnie nie tylko od wykształcenia, ale i od wrodzonej delikatności odczuwania piękna. Różnica tylko polega na tem, że wykształcony zdaje sobie sprawę z środków, którymi dzieło ten wpływ wywiera, a niewykształcony nie zdaje. Powinno więc być zadaniem nauczyciela, który używa w szkole do illustrowania dzieł sztuki, wskazać uczniom drogę do poznania tych warunków. Im jaśniej i lepiej te warunki poznają, tem więcej życia w dziele sztuki sami będą odczuwać, tem żywiej stanie im w wyobraźni ta postać z czytanego utworu, której żywe wyobrażenie chciał nauczyciel ilustracją wywołać. Aby zaś umiał nauczyciel wskazać uczniom drogę do odkrycia tych środków, musi je przedewszystkiem znać sam.

Cóż to więc za środki?

Wszelkie życie najwyraźniej, w sposób każdemu najbardziej wpadający w oczy, objawia się ruchem. Obok więc innych, mniej wyraźnych objawów życia ruch jest objawem najoczywistszym, najbardziej przekonywającym o tem, że mamy przed sobą istotę żyjącą. To zjawisko, ten pewnik z natury przenosi artysta w dzieło sztuki, nadając martwemu głazowi te pozorne objawy ruchu, które podpatrzył w naturze. Zdolność dostrzegania tych pozornych objawów ruchu na martwej bryle — to zdolność odczuwania sztuki. Nauczyciel illustrujący w szkole ma uczniów nauczyć tej sztuki, jeżeli w przyszłości mają umieć sami sobie radzić, jeśli mają sam posiadać zdolność zdawania sobie sprawy bez niczyjej pomocy z warunków artystycznych każdego dzieła, z jakim się spotkają.

Jakaż do tego droga? Na pozór wydawałoby się, że taką drogą będzie wyszczególnienie wszelkich form i objawów ruchu, jakie może na martwej bryle zaznaczyć artysta. Ale jak w naturze

liczba objawów ruchu jest nieskończoną, tak samo i w sztuce, więc wyszczególnienie ich i wyliczenie jest wprost niepodobieństwem. A nadto z inną wrażliwością odczuwamy ruchy rzeczywiste natury, a z inną ruchy pozorne w sztuce. Te rzeczywiście ruchami nie są, lecz stanem stałego spoczynku, w który zakrzepła postać w chwili życia, a więc wykonywania ruchu. Ruch w naturze dlatego, że jest rzeczywistym, spostrzega z łatwością każde oko; ruch w sztuce (rzeźbie lub malarstwie), ponieważ nie jest rzeczywistością, ale tylko złudzeniem, spostrzega tylko oko wprawne. Chodzi o to, jak tej wprawy nabyć. Oczywiście przez stopniowe ćwiczenie, przez śledzenie objawów, poczynając od najwyraźniejszych do coraz subtelniejszych. Ten cel osiągnie nauczyciel najlepiej nie przez wskazywanie uczniowi objawów życia w dziele sztuki, lecz przez wskazywanie mu drogi do samodzielnego poszukiwania, przez pokierowanie jego wzrokiem, przez rzucenie mu do rozwiązania odpowiednich pytań, najpierw o zjawiska całkiem wyraźne i niemal rozumiejące się same przez się, a następnie o coraz subtelniejsze. Do objawów najwyraźniejszych, najbardziej wzrok uderzających należą: postawa, kierunek członków, układ, udrapowanie ubrania, fryzura, do subtelniejszych rysy twarzy, występowanie muszkułów i żył, do najsubtelniejszych delikatne drgnienia twarzy, zmarszczenie lub ściągnięcie naskórka, skierowanie wzroku.

Objaśnijmy rzecz kilku przykładami, zaczerpniętymi z praktyki szkolnej. Przeczytawszy na początku Iliady, jakto Apollon rozgniewany, ponury jak noc, krocząc z Olimpu, miota zabójcze strzały na obóz Achajów, lub przeczytawszy opowiadanie Owidyusza o śmierci Niobidów, zapytuję uczniów, jak sobie tego boga wyobrażają. Najczęściej nie otrzymuję odpowiedzi żadnej lub odpowiedź całkiem fantastyczną, dowolną, którą sobie utworzy żywsza wyobraźnia ucznia. Na to mu odpowiadam, że postacie mityczne wolno wprawdzie wyobrażać sobie każdemu, jak mu się podoba, ponieważ w rzeczywistości one nigdy na świecie nie istniały, ale

Wer den Dichter will verstehen,
Muss in Dichters Lande gehen.

Jeżeli mamy należycie poezję grecką zrozumieć, powinniśmy postacie, które ta poezya stworzyła, widzieć okiem duszy w takich kształtach, z takimi rysami twarzy, z jakimi widzieli je starożytni Grecy. Któż więc (pytam następnie) wie, jak sobie Apollina wyobrażali starożytni Grecy? Nie otrzymując odpowiedzi mówiłem im, że dowiedzą się zaraz z obrazu, który im pokażę. Aby ich zaś odpowiednio nastroić, dodawałem, że nie tylko dowiedzą się, jak sobie Grecy starożytni wyobrażali Apollina, ale nadto poznają jedno ze znakomitszych dzieł starożytnej sztuki, które nie tylko jest dla nas ciekawe i ważne samo dla siebie, ale także dlatego, że, jak i wiele innych rzeźb starożytnych, wywarło wielki wpływ na rozwój rzeźby nowożytnej i po dziś dzień jeszcze służy i służyć będzie dla rzeźbiarzy jako przedmiot studyów i nauki. *) Tem dziełem jest posąg Apollina, znaleziony we Włoszech jeszcze w końcu XV. w. i prawie od tego czasu przechowywany w tej części pałacu Watykańskiego, która się zwie Belwederem, z tego powodu zwany Apollinem Belwederskim. Oto obraz tego posągu. Ze względu na wartość swoją i znaczenie godnem jest to dzieło, abyście je dobrze oglądneli i należycie umieli ocenić, a jak rzeź-

*) Aby uczniów odpowiednio do dzieła sztuki nastroić i uwagę ich i ciekawość napiąć, jest nieodzownym warunkiem, aby się ono przed ich oczyma dopiero po raz pierwszy ukazało. Jeżeli uczniowie obraz już przypadkiem widzieli, wszelkie poprzednie przygotowania i usiłowania nauczyciela, aby naprężyć ciekawość i uwagę uczniów, nie udają się, skoro nauczyciel obraz pokaże. Na twarzach uczniów a czasem i w głosie maluje się rozczarowanie: nauczyciel zapowiadał im coś nowego, a tymczasem pokazuje im rzecz znaną. Znaną, jak im się wydaje — w rzeczy samej tylko widzianą, ale nie znaną, bo widzieli całość, ogół, ale nad szczegółami nie zastanawiali się nigdy; może odczuwali ogólne wrażenie obrazu, ale nie zdawali sobie sprawy, dlaczego, a więc bez znajomości psychicznego uzasadnienia, a więc bez tej korzyści, jaką daje rozumne oglądanie dzieła sztuki, budzące krytyczną myśl. Zadanie nauczyciela staje się wówczas daleko trudniejsze a rezultaty osiąga daleko mniejsze, jak się o tem w wielu wypadkach przekonałem. Dlatego uważam za wielki metodyczny błąd używanie obrazów, których ma nauczyciel używać do ilustracyi lektury, na przyozdabianie korytarzy i sal szkolnych. Skoro uczniowie obraz pod kierunkiem nauczyciela raz już poznali, może on potem zostać w sali jak najdłużej, bo już odtąd, ilekroć rzucą na niego oczyma, widzą obraz cały wraz z szczegółami; w przeciwnym razie widzą ogół, całość, ale ze szczegółów nie zdają sobie sprawy.

biarze uczą się na niem sztuki rzeźbiarskiej, tak i wy macie się na niem zaprawić w sztuce umiejętnego patrzenia się na dzieła sztuki i należytego, umiejętnego ich oceniania. W tym celu macie pod obrazem wypisany szereg pytań, na które odpowiedź macie wyczytać z obrazu i umieć ją wyrazić na lekcycę następną.

W ramach do zmiany z wysuwalnem dnem pod obrazem na osobnym płatk papieru wycytują uczniowie następujące pytania:

Czy bóg idzie, czy stoi w miejscu? W którą stronę zwrócony, a w którą patrzy? W jakim celu uczynił to rzeźbiarz? Jak ubrany i uzbrojony? Jaką wykonywa czynność? Jaki wyraz twarzy i w jakich maluje się rysach? Którym znanym epitetom Hommerowym odpowiada ta postać? Którym mitom?

Lekcyę, na której mam zamiar wywiesić obraz, staram się zawsze tak rozłożyć, aby wywieszenie samo wypadło na jej koniec. Następnej lekcyi poświęcam obrazowi tylko niewiele minut, rzucając uczniom te same pytania ustnie, każdemu inne. Przy odpowiedziach chodzi mi nie tyle o to, czy uczeń odpowiedź trafnie wyczytał, ile o to, czy ją samodzielnie starał się wyczytać, gdyż zdaniem mojem pobudzanie do samodzielnego myślenia uczniów, do zdawania sobie dokładnego a samodzielnego sprawy ze wszystkiego, z czemkolwiek wogóle spotyka się ich wzrok lub myśl, jest głównem zadaniem szkoły. Błędne spostrzeżenia prostuje natychmiast inny uczeń, sam lub przy mojej pomocy. Odtąd każdy uczeń obowiązany jest umieć opisać cały obraz w porządku pytań, o co zapytuje wedle uznania czasem jeszcze na tej samej lekcyi, czasem dopiero na następnych. Opis powinien opiewać mniej więcej tak: Jest to wysmukły młodzieniec, sprężystym krokiem postępujący naprzód. Wtem zwrócił wzrok na lewo i wypuścił strzałę z łuku, który trzyma w wyciągniętej lewej ręce. Ta nagła, jakby chwilowa różnica między kierunkiem ruchu figury a zwrotem głowy nadaje całej postaci nadzwyczaj wiele życia; sprawia na widzu wrażenie, jakby bóg nie patrzył w jedną stronę, ale patrzył wszędzie i wszędzie, gdzie potrzeba, gotów był łuk zwrócić, bo to bóg niosący pomoc, odpierający złe, promienisty, srebrnołuki, w dal godzący: te przymioty chciał widocznie artysta uwydatnić w swem dziele. Na kogo miota strzały: czy na smoka

Pythona czy na dzieci Nioby czy na Achajów, którzy nie uszanowali jego kapłana, to dla widza obojętne. Miota je z gniewem, który maluje się w gwałtownym zwrocie głowy, nieco wstecz odchylonej, w energicznym wzroku ocienionym ściągniętymi nieco brwiami, w lekko rozdętych nozdrzach, w przymkniętych ustach. Z tą energią stanowi pewien kontrast delikatna, młodzieńcza, choć pełna i rozwinięta budowa, włosy sztucznie trefione i związane nad czołem w węzeł, przypominający fryzurę kobietą. Całą odzież Apollina stanowią bogate, misternie zdobione sandały i chlamida, spięta na prawem ramieniu, spadająca przez plecy i zarzucona przez lewą rękę, dla której stanowi podpórę. Posąg znaleziono z utraconymi rękoma, które trzeba było uzupełnić. Nie omylił się chyba rzeźbiarz, który to uczynił, dając Apollinowi w lewą rękę łuk, bo na to wskazuje i ruch ręki i sajdak na plecach, zawieszony na rzemieniu, idącym wskos przez piersi. Nie można tego powiedzieć o uzupełnieniu ręki prawej, której nadał ruch pretensjonalno teatralny, obcy prostocie i naturalności rzeźby greckiej.

Celem ułatwienia mniej wymownym uczniom należytego wysłowienia się, umieszczam po kilku lekcjach pod obrazem w miejscu paska papieru z pytaniami powyżej przytoczony opis.

Drugi przykład: Po przeczytaniu opisu wystąpienia Zeusa na zgromadzeniu bogów w Owidyusza *Metam.* ks. I. w. 167 n. lub jego rozmowy z Tetydą w *Hom.* II. ks. w. 528 i n. nadarza się po raz pierwszy potrzeba zaznajomienia uczniów, jak sobie tę postać klasyczna starożytność plastycznie przedstawiała. Po nastrojeniu uwagi uczniów w podobny sposób, jak to opisałem powyżej, i po zawiadomieniu uczniów, że z licznych posągów tego boga, które przekazała starożytność, najlepszą jest głowa Zeusa, znaleziona w końcu XVIII. w. w Otricoli w Etruryi, a znajdująca się obecnie w muzeum Watykańskim, zawieszam na ścianie graficzną reprodukcję z następującymi pytaniami:

I. Jak przedstawiają się rysy tej twarzy, a mianowicie: czoło czy równe, czy nie, gładkie, czy pokrajane zmarszczkami? Jak oprawione oczy, głęboko czy przeciwnie? Czy grzbiet nosa tworzy linię prostą czy falistą; czy nozdrza spokojne czy rozdęte? Czy usta zaciśnięte czy rozchylone? Jak układa się zarost twarzy,

jak włosy na głowie, symetrycznie czy bezładnie? Jak rzeźbiarz wykonał włosy, czy w cienkich promieniach czy w zbitych masach?

II. Jakie usposobienie przebija się z twarzy Zeusa: czy jest straszny i groźny, czy dobry i łagodny; rozgniewany czy spokojny; uśmiechnięty czy poważny i w jakich rysach malują się te lub owe objawy usposobienia wewnętrznego?

III. Które z Homerowych epitetów można wyczytać także i w dziele rzeźbiarza?

Odpowiedź na te pytania po sprostowaniu mylnych spostrzeżeń opiewać powinna:

Czoło przecina na dwie połowy poprzeczna fałda, znamionująca jakieś poważne i głębokie zamyślenie; w górnej wyniosłej części czoła maluje się potężna inteligencja i bystrość umysłu, dolna zaś poniżej fałdy, występująca ponad oczyma, jakby dwa potężne guzy, sprawia na widzu wrażenie twardej energii, silnej, nieugiętej woli. Głęboko osadzone i silnie przez wystające kości ocienione oczy, wzrok nieco na dół zwrócony mają w sobie coś tajemniczego i niezgłębionego. Prosta linia tak zwanego nosa greckiego nadaje twarzy wyraz łagodności i dobroci; grzbiet zaś nosa Jowisza z Otricoli jest falisty, a chrapy rozdęte — świadczy to o gwałtownym i popędliwym temperamencie. Tę gwałtowność i popędliwość łagodzą z lekka rozchylone usta, w których przebija się jakaś łagodność i słodycz, ale zarazem i majestat. Nic może jednak nie wywołuje wrażenia siły, potęgi, energii w tym stopniu, co niesłychanie bujne kędziory, piętrzące się na głowie i twarzy w grubych, bezkształtnych, zbitych masach, a przecież układających się symetrycznie, jakby od niechcenia, i tworzących imponujące tło dla tych potężnych, prawdziwie boskich rysów twarzy.

Ten opis po jakimś czasie dla uzyskania rażniejszego i pewniejszego opisu ustnego umieszczam w miejscu pytań w ramach. Tyle o Zeusie plastycznym przy pierwszej sposobności. Ale z żadną postacią z Olimpu nie spotykamy się u poetów klas. tak często, jak z Zeusem, który i w różnych rolach i z różnymi występuje epitetami. Pozostaje też odtąd ile możliwości jego podobizna w sali szkolnej. Z czasem każe się zastanowić, o ile pewne epiteta Zeusa dadzą się wyczytać w rysach twarzy Zeusa z Otricoli i w których rysach.

Przerobienie niewielu przykładów w wyżej opisany sposób wystarcza do wprowadzenia uczniów w metodę analizowania dzieł sztuki. Zbyt długie prowadzenie ich na pasku w ten sposób chybiałoby celu, bo oprócz tego, że stawałoby się nudnem i jednostrajnem, tamowałoby to, do czego właśnie dążyć powinno: samodzielność myślenia i samodzielność poszukiwania. Odtąd według poznanej metody mają uczniowie sami opisywać przedmiot tak, jak im się na pierwszy rzut oka przedstawia, określać wrażenie ogólne, jakie wywiera, a następnie szukać środków w artystycznym wykonaniu, przez które artysta ten, a nie inny na widzu wywiera efekt. Wywieszaniu więc nowego obrazu nie towarzyszy ze strony nauczyciela żaden inny komentarz prócz określenia, kogo obraz przedstawia, skąd się wziął i gdzie się znajduje jego oryginał. Skoro uczniowie bystrzejsi, jedni w następnej lekcji, inni w dalszych lekcjach zdali sprawę z tego, co zauważyli, w ramach pod obrazem na wązkim pasku kartonu umieszczam krótki, systematyczny opis obrazu, ujmujący niejako w uporządkowaną całość spostrzeżenia poszczególnych uczniów, który sobie przyswoić i zapamiętać odtąd obowiązani są wszyscy uczniowie.

Powrót do metody stawiania pytań okazuje się jeszcze czasem potrzebny, ale już w daleko mniejszym zakresie, jeżeli n. p. uczniowie otrzymują obraz odmiennego typu od dotychczas analizowanych obrazów n. p. postać ubraną lub grupę. W pierwszym wypadku pytania odnosić się winny najpierw do układu i postawy całej postaci, o ile ona z pod draperyi szat jest widoczną, i w jaki sposób zaznaczył rzeźbiarz, że figura stoi lub siedzi w ten a nie inny sposób, dalej do wyrazu twarzy, rysów i ruchów, które ten a nie inny wyraz twarzy znamionują, wykonania włosów, traktowania powierzchni ciała, na koniec ubrania, a mianowicie: ile szat ma na sobie postać, jakich i jak przywdzianych, jak się one układają i wskutek własnej formy i sposobu przywdziania i wskutek układu i ruchu figury. Aby uczniowie układ szat na figurze mogli zrozumieć, pożądane, a nawet konieczne jest pokazanie im najważniejszych części ubrania greckiego i sposobu ich noszenia przy pomocy modeli i manekinu Hensella. Jeżeli tą drogą uczniowie poznali części ubrania gre-

kiego, to opis ubranej figury nie przedstawi im trudności nawet, choćby nie mieli pomocniczych pytań. Jedną z pierwszych figur ubranych, którą wypadnie illustrować lekturę, jest postać Ateny. Z licznych posągów starożytnych tej bogini przy pierwszej sposobności wybieram ten, który jako rzeźba z dochowanych posągów największą ma wartość i najwięcej może się uczniom podobać, Atenę z Velletri.

Przy opisie grupy pierwszym jest pytaniem, co przedstawia całość. Na to pytanie pierwszą najogólniejszą odpowiedź daje już tekst autora, do którego objaśnienia ma obraz służyć, a następnie słowa nauczyciela, który musi obraz przynajmniej zatytułować. Dalsze pytanie dotyczy akcji, jeżeli akcja jest, wzajemnego do siebie stosunku poszczególnych postaci, w jaki sposób objawia się ta akcja i ten stosunek, w jaki sposób i jakimi środkami uwydatnił go artysta. Od analizy całości należy przejść do analizy i opisu poszczególnych postaci, jak pod tym względem dotąd postępowano z pojedynczemi figurami. Za przykład niech posłuży grupa z Eleusis, z którą uczniowie spotykają się zazwyczaj przy lekturze Owidego. Zwięzły opis mógłby mniej więcej opiewać tak:

Grupa składa się z trzech osób stojących: dwóch kobiet z kraju zwróconych ku sobie twarzą i chłopca stojącego pomiędzy niemi, zwróconego ku jednej twarzą, ku drugiej plecami. Kobieta po prawej stronie trzyma w lewej ręce pochodnię, a prawą kładzie na głowie chłopca; druga kobieta trzyma w lewej ręce berło, a prawą podaje chłopcu jakiś przedmiot; chłopiec zaś patrzy na tę osobę, która mu ów przedmiot podaje, i podnosi do niej prawą rękę, lewą zaś ręką sięga poza siebie, aby sobie przytrzymać okrycie. Kobieta z pochodnią, to Demeter, ta druga to zapewne jej córka Persefona, a w środku Triptolemos. Obie kobiety mają głowy nieco naprzód pochylone, ale Demeter więcej. Persefona stoi na prawej nodze, lewą naprzód podnosi, jak widać po sukni załamującej się na kolanie; Demeter stoi na prawej nodze, lewą unosi za sobą, wspierając się na palcach, jak gdyby dalej iść miała; Triptolemos stoi na lewej nodze, prawą nieco sobie ulżył. Wszystkie osoby stoją prosto, Triptolemos nieco wyprężony. Twarze wszystkich widać z profilu, resztę ciała w trzech

czwartych. Wyraz twarzy obu kobiet smutny, Triptolemosa poważny. Włosy wszystkich trzech osób spadają w cienkich promieniach; u Persefony i Triptolemosa pokrywają szyję i kończą się loczkami, u Demetry są zwinięte w kłębek. Demeter ma na sobie miękki chiton joński z cienkiej lnianej materii z rękawami, a na nim wełniany płaszcz, Persefone przepasany wełniany peplos dorycki bez rękawów z długą odrzutką, której końce przerzuciła przez ramiona.

Z innych grup stale się powtarza i żadnej nie pominie klasy grupa Laokoona. Spotykają się z nią uczniowie zazwyczaj dwukrotnie: raz przy lekturze Lessinga, drugi raz przy lekturze Wergilego. Tyle już napisano i o tem dziele w ogólności i o sposobie korzystania z niego i objaśniania go przy lekturze szkolnej i wzajem o objaśnianiu niem lektury, że większa trudność zachodzi w tem, co w tem objaśnianiu należy pominąć z tego, co różni autorowie wyszczególniają, niż w tem, co należy zatrzymać, bo może przy żadnym zabytku starożytnej rzeźby nie nasuwa się tyle przeróżnych estetycznych kwestyi, ile właśnie przy tym.

Kiedy uczniowie poznali już znaczną ilość rzeźb greckich, kiedy na ścianach sali szkolnej wiszą nie tylko obrazy poznane w roku bieżącym, ale także obrazy znane z nauki lat poprzednich, sądzę, że nie będzie to czas dla klasycznego wykształcenia uczniów i wogóle dla ich umysłowego rozwoju stracony, jeżeli nauczyciel na niewiele minut przed końcem pewnej lekcyi przerwie jednostajny tok lektury i poleci uczniom porównanie między sobą pod pewnymi względami, łatwymi do spostrzeżenia, niektórych rzeźb. Niechaj na pierwszy raz poprzestanie tylko na tem, aby uczniowie porównali i określili tylko postawę, aby umieli powiedzieć, a nawet pokazać, naśladować, jak stoją: Atena w grupie Eginetów, osoby na płaskorzeźbie z Eleusis, na płaskorzeźbie Orfeusza, Ares Borghese, Atena z Velletri, Hera Barberini, Apollo Musagetes, a jak Hermes Praxitelesa, Apollo Sauroktonos, Sofokles, Apollo Belwederski, Artemis z Versailles, Poseidon z Lateralu i t. p. Uczniów ta praca nie przeciąży; przeciwnie oświadczą, że już są gotowi odpowiadać. Mimo to nauczyciel powinien ich upewnić, że się mylą i konieczność sumiennego porównania położyć im powinien poważnie na sercu. Minut 5 lekcyi następnej

wystarczy, aby kilku uczniów ze swoich spostrzeżeń dokładnie sprawę zdało nie tylko słowy, ale i giestem, a drugie 5 minut wystarczy, aby z ust nauczyciela usłyszeli coś bardzo prostego, łatwego, prawie błahego, co niby rozumie się samo przez się, co niby wiedzieli, choć sobie nie zdawali z tego sprawy, a co przecie dla nich jest nowem, ciekawem i co działa jakby objawienie, mianowicie, że rzeźbiarze greccy nie pozwalali sobie na taką swobodę w nadawaniu stojącym figurom dowolnej postawy i ruchów, jak rzeźbiarze dzisiejsi, że do pięknej, estetycznej, wdzięcznej postawy przywiązywali wielką wagę. A jeżeli który z genialnych rzeźbiarzy obmyślił nową piękną postawę dla stojącej wolno figury, to tę postawę naśladowały całe szkoły, całe pokolenia artystów. Stąd postawa wolno stojącego posągu jest jednym z ważnych kryteriów, po którym możemy ocenić, z jakiej epoki rzeźba pochodzi, a jeśli jest naśladowaniem lub kopią, to jakiej epoki oryginał naśladowuje. Postawa, jaką mają figury na płaskorzeźbie z Eleusis, jest właściwą epoce Fidyasza, postawa Ateny w grupie Eginetów jest właściwą rzeźbie archaicznej z czasów przed epoką Fidyasza; postawę, jaką przybiera figura wsparta na łokciu, wskutek czego ciężar ciała przenosi się na przeciwległą nogę, a cała figura przechodzi w linię falistą, zastosował pierwszy Praxiteles w swoich późniejszych dziełach. Im epoka późniejsza, tem postawa swobodniejsza: postawa, jaką ma Posejdon z Lateranu, wspierający jedną nogę na wyższym przedmiocie, jest pomysłem Lysippa.

Innym razem porównanie formy i układu ubrania przeprowadzone w podobny sposób pouczy uczniów, że przed epoką Peryklesa damy greckie (bo rzeźbiarz i w kostiumie bogiń naśladował panującą modę) nosiły chitony długie, spadające w równoległych rurkowatych, symetrycznych fałdach, że je z wdziękiem w jednej ręce podnosiły, wskutek czego brzeg sukni układał się w zygzakowatą linię, jak to najlepiej widzimy na sukni archaistycznej Artemidy w muzeum napolitańskim; że za Peryklesa był w modzie u kobiet długi chiton dorycki przepasany w pasie, obszerny, w swobodne a bogate i różnorodne pomarszczony fałdy, wyciągnięty i wyrzucony ponad pas, z odrzutką spadającą od szyi poniżej pasa. W czasach Demostenesa (Artemis z Versailles)

i w epoce hellenistycznej (Atena na ołtarzu pergamejskim) wszedł w modę chiton joński, przepasany wysoko pod piersiami, ściągnięty tak, aby mimo fałdów, w jakie się układa, przylegał szczelnie i uwydatniał figurę: moda, którą naśladowano w nowszych czasach w epoce zwanej empire. Porównanie znowu wykonania w rzeźbie włosów w różnych epokach pouczy uczniów przy tej samej metodzie ze stratą zaledwie kilkunastu minut, że w epoce archaicznej rzeźbiono włosy w kształcie równoległych pionowych (Artemis) lub poziomych rurek, jakby rurek peruki, za Peryklesa w drobnych kosmykach niemal każdy włos osobno. Praxiteles Afrodycie Knidyjskiej daje fryzurę naturalną, dość gładką, ale wykonywa włosy w grubszych partyach, a już w całych masach na kędzierzawej głowie Hermesa, jego następcy dają swoim postaciom fryzurę nastrzępioną, nieraz bardzo sztuczną (Apollo Belwederski, Zeus z Otricoli).

Trudniejsze jest porównanie różnych epok pod względem psychicznym, pod względem wyrazu i nastroju duchowego, ale i ono nie jest ponad siły uczniów. Martwy, konwencyonalny uśmiech na twarzach z epoki archaicznej rzuca się sam w oczy całą siłą jako cecha najbardziej charakterystyczna, dostrzega go też od razu każdy uczeń. Natomiast różnicę między uroczystą powagą i majestatem twarzy z epoki Fidyasa a wdziękiem i ledwo dostrzegalnym sentymentem twarzy na rzeźbach z wieku czwartego dostrzega tylko oko wprawniejsze i czulsze: większa część uczniów raczej daje w siebie wmówić tę różnicę, niż ją rzeczywiście sama odczuwa. Z czasem jednak nawet i to narzucone niejako przekonanie przyjmuje się jakby roślina na żyznym gruncie i stopniowo przy częstszem wpatrywaniu się w większą liczbę zabytków tych epok staje się przekonaniem odczutom do tego stopnia, że dość trafnie sami uczniowie przydzielają do właściwych epok rzeźby, które z czasem poraz pierwszy widzą. Patetyczność i realizm rzeźb epoki hellenistycznej przynajmniej na bardziej charakterystycznych egzemplarzach (Laokoon, rzeźby pergamejskie) dostrzegają daleko łatwiej uczniowie sami, zwłaszcza, że tę charakterystyczną cechę podnoszono i uwydatniano, gdy była osobno o tych rzeźbach mowa.

W ten sposób bardzo małym nakładem czasu i bez żadnej pracy, bo to lekkie studium sprawia uczniom, jak się wielokroć przekonałem, szczerą przyjemność, zyskują uczniowie drogą własnej obserwacji i własnego namysłu bardzo dla nich ciekawe a zarazem kształcące wiadomości: wiadomości te stają się dla nich bodźcem do samodzielnego myślenia i zastanawiania się, a to jest przecież najważniejszym zadaniem wszelkiej nauki szkolnej.

Aby ten cel osiągnąć, pożądanem jest bardzo, aby oba przedmioty w najwyższych klasach były w rękach tego samego nauczyciela, lub w przeciwnym razie, aby obaj nauczyciele filologii klasycznej postępowali jednolicie, co dotąd wobec braku szczegółowej instrukcji w tym kierunku prawie się nie zdarza.

Powyżej opisaną charakterystykę epok zwykłem jeszcze rozszerzać i utrwalać osobnym wykładem w godzinie pozaszkolnej przy pomocy skioptikonu. Ponieważ taki wykład nie ma na celu jedynie illustrowania nauki szkolnej, ale zaznajomienie uczniów z charakterystycznymi cechami poszczególnych epok w rozwoju rzeźby greckiej, dlatego nie krępuję się bezwzględnie tymi obrazami, które uczniowie poznali już przy nauce szkolnej, choć ich przede wszystkim staram się używać, lecz dobieram te, które dla poszczególnych epok mieszczą najwięcej charakterystycznych cech. A więc np. dla archaicznej stelę Aristoxenosa lub Apollina z Tenei lub posąg kobiecy Antenora z muzeum na Akropolis, dla Fidyaszowej Korę z Erechtejonu, dla Praxitelesowej Hermesa z Olympii i Apoxyomenosa, dla hellenistycznej Laokoona i partę z fryzu ołtarza pergarnego. Na zakończenie lekcji pokazuję w dowolnym porządku różne obrazy, a uczniowie określają epokę, do której należą. Rzecz naturalna, że nie chodzi mi tu o nadzwyczajną ścisłość i dokładność. Trudno jej wymagać od uczniów tam, gdzie tyle kwestii spornych między uczonymi. Chodzi mi przedewszystkiem o to, aby uczniowie myśleli, i ten cel osiągam.

Obok metody illustrowania sporną kwestyą jest zakres użycia obrazów i modeli. Podczas gdy jedni chcą illustrować wszystko, do czego tylko ilustrację mieć można, i wszystko objaśniać, drudzy są za ograniczeniem ilustracji do rzeczy najpotrzebniejszych, niezbędnych. Na tem słusznem stanowisku stoją też: Lehrplan und Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in

Oesterreich 2. Aufl. 1900 str. 46. Dla wprowadzenia koniecznej jednolitości w postępowaniu byłoby bardzo pożądanem ustalenie kanonu przedmiotów, które koniecznie illustrować należy i środków, które do tego celu mają być użyte. Główną trudność w ustaleniu kanonu przedstawia zmienność lektury klasycznej w gimnazjach. Są jednak pewne utwory, które się czyta regularnie rokrocznie. Bodajby więc przynajmniej co do tych utworów istniała jakaś stała norma. Illustrowanie pewnych miejsc powinno być obowiązkowe, innych zaś pozostawione uznaniu nauczyciela.





ś. † p.

JAN BRYL

profesor c. k. gimnazjum św. Anny w Krakowie,
zmarł w dniu 27. grudnia 1905.

*Stat sua cuique dies, breve et irre-
parabile tempus omnibus est vitae; sed
fama extendere factis, hoc virtutis opus...*

Bolesną i niepowetowaną stratą zamykamy rok bieżący. Ze śmiercią ś. p. prof. Bryla ubył z grona współpracowników człowiek, którego słusznie mieniliśmy duszą Zakładu. Wybitna indywidualność, głęboka wiedza, zapał nigdy nie słabnący, prawość charakteru rozbijająca nawet przeciwników, gotowość do ofiar i poświęceń: oto rysy duchowe tej granitowej postaci, której ubytek pozostawia lukę niezapelnioną.

Urodzony w r. 1854 w Szczepanowicach w pow. tarnowskim jako syn niezamożnego włościanina, wcześniej poznał się z twardą walką o byt, która towarzyszyła mu nieodstępnie i na ławie szkolnej jako uczniowi gimnazjum tarnowskiego, zmuszonemu daniem lekcji zdobywać środki utrzymania, i w ciągu studyów uniwersyteckich w Krakowie, kiedy wypadło mu dwoić siły i energię, by podołać trudom, podejmowanym dla utrzymania się i nasycić niepokohamowaną żądzą wiedzy. Jako słuchacz wydziału filozoficznego poświęcał się filologii klasycznej, ale gorące przywiązanie do wszystkiego, co ojczyste, nie pozwoliło mu zasklepić się w studyum specjalnem. Polska literatura, historia i sztuka znachodziły w nim gorącego wielbiciela, jakim pozostał do ostatnich chwil życia. Zawód nauczycielski rozpoczął w r. 1882 w gimnazjum św. Anny, jako zastępca nauczyciela pracował potem w gimnazjum św. Jacka w Krakowie, następnie od roku 1889 jako rzeczywisty uauuczyciel w gimnazjum w Bochni, wreszcie w gimnazjum św. Anny w Krakowie aż do zgonu, zajęty równocześnie w tutejszym zakładzie. Do zawodu wniósł miłość wiedzy i miłość tych, dla których miał pracować. To też czynił więcej, niż każe obowiązek. Czerpiąc z bogatej skarbnicy swej rozległej wiedzy, wykraczał nieraz poza ramy przedmiotu i pracy szkolnej i nie pomijał żadnej sposobności, aby rozbudzić w młodzieży ducha obywatelskiego i gorące przywiązanie do przeszłości narodu. Rozkoszą było dla niego zbierać w wolnej chwili gromadki uczniów czy uczennic i prowadzić je przed pomniki, mówiące o dawnej chwale narodu. Tak spełniał ów ważny, dziś tak często stawiany nam przed oczy postulat szkoły narodowej. A czynił to nieraz z zaparciem siebie i narażeniem zdrowia, które podkopywała z roku na rok wzmagająca się choroba. Obowiązek pedagoga pojmował sumiennie i rozumnie. Wyrozumiały na objawy nierozwagi młodzieńczej, karmił surowo złe narowy i wady z sumiennością ojca, dbałego o dobro dziatwy. A upomnienia jego trafiały zawsze do serc młodzieży, która w słowach gniewu i oburzenia czytała gorącą chęć poprawy i miłość szczerze jej dobru oddanego opiekuna. Duch prawdy i szczerości przenikał całą jego istotę. Wróg frazesów i czczych konwenansów szukał wszędzie prawdy i nigdy nie brakło mu odwagi wypowiedzenia jej śmiało i otwarcie. Przyjaźń pojmował jako związek

wymagający poświęcenia i ofiary. Ze swej strony nie szczędził jej nigdy, gotów zupełnie zapomnieć o sobie, by nieść ulgę i pomoc przyjaciółom. Gorący interes dla spraw ogólnych dochował do ostatnich chwil życia. Jakże żywo stoją nam w pamięci owe zebrania kolegów przy łożu ciężko chorego. Bywało, zastawialiśmy go leżącego bezwładnie, prawie omdlałego. Nagle rozmowa, nawiązana na temat spraw szkoły, którą całą duszą ukochał, jakby cudowną mocą dźwigała go z posłania, oczy napełniały się ogniem zapału, ze słów biła zniewalająca energia. Zapał jego udzielał się otoczeniu i napełniał przekonaniem, że sprawa, której broni, musi być słuszną i musi zwyciężyć. Dodajmy cechującą natury tej miary, co on, skromność i unikanie rozgłosu. Oto po krótko wizerunek tej niezapomnianej postaci.

Zalety widniejące w życiu wycisnęły także piętno na jego całej spuściznie literackiej. Miłość młodzieży i chęć oddania jej rzetelnej usługi oraz gorący patriotyzm: to pobudki, które go najczęściej skłaniały do chwytania za pióro. Umysł jasny i plastyczny, wrodzony zapał i energia, zmysł praktyczny w wyborze środków, to rysy, które przebijają się we wszystkim, co wyszło z pod jego pióra. Wzniosła i szlachetna jego natura, lgnąca do szczytnych wzlotów ducha, obok poezyi znachodziła szczególne upodobanie w zajmowaniu się sztuką. Zmysł subtelny dla tej siostrzycy poezyi posiadał z natury, znajomość jej rozwoju historycznego wyniósł z ław szkolnych, a pogłębiał i rozszerzał ją później bądź autopsyą, której dostarczały mu kilkakrotnie podejmowane podróże za granicę, bądź pilnem rozczytywaniem się w literaturze z zakresu historyi sztuki. Nie starczyło życia, by owoce rozległych studyów złożyć w dziełach większej objętości. Żmudne i nader sumiennie pojmowane obowiązki zawodowe, usługi w różnej formie, często z wielkim nakładem czasu, oddawane przyjaciółom i kolegom, wreszcie skromność wrodzona kazały mu zamknąć się w ramach szczuplejszych. Skromna jednak rozmiarami, ma niepoślednią i trwałą wartość spuścizna literacko-naukowa zmarłego. Gorący zwolennik metody illustrowania lektury klasycznej zabytkami sztuki, skreślił wskazówki do niej w rozprawie p. t.: *Metoda illustrowania szkolnej lektury klasyków starożytnych zabytkami sztuki*, Lwów 1901. Praca ta, ważna pod względem dydaktycznym, kreśli tak jasno drogę postępowania i mieści

tyłe cennych i praktycznych wskazówek, że stała się niezbędnym vademecum dla każdego nauczyciela, korzystającego ze zdobyczy archeologii i sztuki starożytnej w nauce szkolnej. — Wzorem popularnego i plastycznego przedstawienia rzeczy jest opis Akropoli ateńskiej i jej zabytków (odbitka sprawozdania gimnazjum żeńskiego w Krakowie z r. 1905.) Z tej dziedziny pozostały po zmarłym w rękopisie materiały do atlasu historii sztuki starożytnej, oraz rozprawa o domu rzymskim i jego urządzeniu na podstawie wykopalisk pompejańskich, wreszcie rozprawa, umieszczona na czele niniejszego sprawozdania. Zabytki sztuki polskiej, zwłaszcza krakowskie, znał jak niewielu w kraju. Owocem studyów nad Wawelem jest książka p. t.: O katedrze na Wawelu, jej arcydziełach i pamiątkach, Kraków 1896. Gorącym przywiązaniem i miłością do przeszłości naszej tchną karty tej książki, która obok nader przystępnej formy odznacza się bardzo sumiennym i źródłowym opracowaniem. Zajmując się żywo ruchem artystycznym, zabierał w tej sprawie kilkakrotnie głos na łamach prasy. W felietonach o świeżej restauracji katedry na Wawelu, ogłoszonych w „Wędrowcu” i „Gazecie Narodowej”, poddaje surowej krytyce zbyt daleko idące innowacye architektoniczne. Z pobytu w Brzeżanach powstała piękna rozprawa o pomnikach tamtejszej kaplicy zamkowej (w Przeglądzie powszechnym r. 1896). Nadto zamieszczał w różnych pismach recenzye z zakresu historii sztuki. — Tak nie tylko słowem, ale i piórem krzewił zamiłowanie do sztuki ojczystej i zrozumienie dla wielkich kreacyi geniuszu ludzkiego.

Zbyt krótkiem było to życie górne i szlachetne. Na mogiłę, która pokryła drogie zwłoki, popłynęły ciche łzy przedwcześnie osieroconej młodzieży, której dobru służył z całym wysiłkiem szlachetnej myśli i uczuciem gorącego serca, i kolegów, których podnosił i uzacniał swym wpływem, i rodziców, których troskę o prawdziwe dobro dźwiatwy odczuwał i dzielił, jak niewielu. Żalu, smutku i uwielbienia nuta dźwięczała w słowach, któremi żegnały zmarłego usta kolegów i uczniów.



